

Experiencia Universitaria

Revista Venezolana de la Educación Superior

Opsu

Oficina de Planificación del Sector Universitario

CNU

Consejo Nacional de Universidades



Ministerio de Educación Superior

Volumen 1. N° 2, 2004

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES
OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO**

Experiencia Universitaria
Revista Venezolana de la Educación Superior

Volumen 1, N° 2

Caracas, enero-junio de 2004

NUESTRA PORTADA

La foto de nuestra portada muestra *Los Platillos Voladores*, mejor conocidos como las *Nubes Acústicas* del escultor norteamericano Alexander Calder (1898-1976), diseñados en las famosas formas biomórficas del artista en múltiples colores; uno de los signos distintivos de la Ciudad Universitaria de Caracas, ubicados en el interior del Aula Magna, constituyen una integración entre la sensibilidad artística y la funcionalidad acústica y lumínica. De formas dinámicas y una mezcla de colores cálidos, la composición le otorga al techo del recinto un aspecto singular, jubiloso, la apariencia de un universo de extraños planetas. Diseño realizado por Alberto Sandía Mago, Fotografía por Carlos Ayesta del Laboratorio de Fotografía, Facultad de Ciencias, UCV.

Depósito Legal pp. 200302CS1536
ISSN N° 1690 – 5873

Agradecimiento al Sr. Wilmer Torres (CENIDES) por el apoyo técnico prestado.

DIRECCIÓN DE LA REVISTA:

Av. La Salle, Centro Capriles, piso 20, Plaza Venezuela, Caracas.

Teléfonos: (0212) 793.35.51/793.11.19

Correo electrónico: experienciauniversitaria@cnu.gov.ve

Página web: <http://experiencia.cnu.gov.ve>

Arte final: Dora Paulina Nicholls de García

Experiencia Universitaria
Revista Venezolana de la Educación Superior

EDITOR

Luis Fuenmayor Toro

COMITÉ EDITORIAL

Flavia Riggione (Coordinadora)

Elsy Luis

Marlene Magaldi

Gladys Farías

Tanya Scott

Gersón Vizquel

CONSEJO EDITORIAL

Mercedes Camperos (UCV)

José Miguel Cortázar (UCV)

Italia Espinoza (UPEL)

Ioana Georgescu (UC)

Pedro Guevara (UCV)

Bernardo Kliksberg (BID)

Rodolfo Magallanes (UCV)

Eduardo Morales Gil (UDO)

Sergio Otero (OPSU)

Reinaldo Rojas (UPEL)

Amalio Sarco Lira (OPSU)

César Villarroel (OPSU)

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES
OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO
(OPSU)**

Ministro

Héctor Navarro

Director

Luis Fuenmayor Toro

Adjunta al Director

Jasmín Jaimes

Programa Administrativo Financiero

Sergio Otero

Programa Nacional de Admisión a la Educación Superior

Pasqualina Curcio

**Programa Evaluación Institucional
Sistema de Evaluación y Acreditación**

Ángela Briceño

Manlio Sardi

Programa Desarrollo Espacial y Físico

Carmen Bousquet

Programa de Formación de Recursos Humanos

Isabel Medina

Unidad de Apoyo

Elizabeth Mejías

Unidad Administrativa

Alexander Ganem

Coordinación de Tecnología y Servicios de Información

Roger Guevara

Contraloría Interna

Liliam Paredes

Consultor Jurídico

Nora Almao

Proyecto Alma Mater

Vanesa Balleza de París

Contenido

Editorial	7
Luis Fuenmayor Toro	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fuenmayor Toro, Luis y Mejías, Elizabeth. Criterios de admisión de los aspirantes a la educación superior y su influencia en la conformación de los mejores	9
Villa, José Gregorio y Chávez, Egno. Manual de Cargos de la Oficina de Planificación del Sector Universitario y satisfacción laboral del personal administrativo de La Universidad del Zulia	37
Villegas, Margarita y González, Fredy. Aspectos significativos de una experiencia de formación inicial de futuros profesores de matemática. Contenidos matemáticos, acciones del docente y actividades didácticas	67

ENSAYOS ACADÉMICOS

Alarcón de Noya, Belkisyolé; Abrodo, Antonia; Del Nogal, Berenice; Gutiérrez, Hortensia; Jiménez, Sara; Paiva, Manuel; Posada, Ángela; Rodríguez, Nilia y Torres, Aura. Propuesta de internado rotatorio integrado en el pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela	109
Cortázar, José Miguel. La experiencia venezolana en materia de evaluación de sus instituciones universitarias. Lecciones, tendencias y retos	121
Muro Lozada, Xiomara. Nuevas claves de inteligibilidad para la formación de los equipos de dirección en las instituciones de Educación Superior	161

CARTA AL EDITOR

López de D'Amico, Rosa; Oropeza, Rebeca y Feliciano, Diana. Uso de la literatura australiana como herramienta lingüístico-cultural en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera	199
Índice de autores y coautores	215
Índice de palabras claves	216
Normas para los autores	217
Normas para los árbitros	221
I Congreso Venezolano de Educación Superior	225

<i>Experiencia Universitaria, Vol 1, N° 2, 2004</i>	5
---	---

Objetivos de la Revista

Experiencia Universitaria

1. Propiciar la consolidación de una política de difusión amplia y permanente del pensamiento y de la investigación que se realiza en el campo de la educación superior, tanto en Venezuela como en el resto del continente y del mundo.
2. Estimular el estudio de los problemas que afectan a la educación superior venezolana y a sus instituciones, publicando los resultados de las innovaciones y ensayos que se realicen en Venezuela y el mundo, en esta área del conocimiento.
3. Contribuir a la difusión del nuevo conocimiento que se relacione directa o indirectamente con la educación superior.
4. Servir de vínculo de interacción entre el Ministerio de Educación Superior y la OPSU-CNU con las universidades y demás instituciones de educación superior e investigación existentes en el país.
5. Participar en la divulgación de las actividades que realiza el Consejo Nacional de Universidades, y especialmente la OPSU en cumplimiento de las atribuciones que le señalan las leyes.

Editorial

*Hace poco hicimos realidad una necesidad del sector educativo superior venezolano que teníamos en mente desde 1999, cuando nos encargamos de la Dirección de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Se trata de la publicación de la revista de investigación en educación superior del Ministerio de Educación Superior, editada a través de la OPSU, que en el pasado tuvo su intento con la revista **Análisis**, la cual en dos ocasiones vio la luz, pero nunca más allá del número dos. El año pasado estuvimos seguros de estar preparados para asumir la responsabilidad de iniciar y mantener una publicación científica periódica de calidad y decidimos proceder a iniciar esta importante tarea. Poco después de mediados de año constituimos el comité editorial de la revista, para que instrumentara la ejecución de la propuesta dentro del marco de las políticas y orientaciones emanadas de la Dirección de la Oficina.*

Queríamos una revista para la publicación de trabajos de investigación originales y de calidad en el campo de la educación superior y áreas relacionadas con la misma, que constituyera un foro académico para la discusión y análisis constructivo de todos los temas posibles del sector y con él relacionados, donde tuvieran cabida nuestras investigaciones y las producidas en las universidades y otras instituciones, para ser publicadas. Revista que también publicara ensayos académicos, pero no esos ensayos que solamente se limitan a efectuar una actualización del estado del arte en un tema particular, sino ensayos que sean capaces de analizar el conocimiento existente sobre una materia y presentar nuevas interpretaciones, nuevas hipótesis y nuevos senderos a ser examinados e investigados. Y una revista, además, que publicara avances de investigaciones en curso, en la sección «Cartas al editor», en forma de artículos cortos, que dan a conocer en forma rápida u oportuna resultados importantes hallados en el curso de investigaciones de mayor dimensión.

*Finalmente, el 8 de diciembre pasado, en el Instituto Botánico de Venezuela presentamos al público académico y al público en general y bautizamos el primer número de la revista **Experiencia Universitaria**, Revista Venezolana*

de la Educación Superior, correspondiente al semestre julio-diciembre de 2003, publicación arbitrada, con versión electrónica simultánea, editada siguiendo las reglas y exigencias que en materia de publicaciones científicas periódicas tiene el FONACIT. El editorial de ese primer número correspondió al doctor Héctor Navarro Díaz, Ministro de Educación Superior.

Hoy presentamos nuestro segundo número, que esperamos sea de superior calidad en su forma de presentación que el primero. El objetivo planteado ha sido posible gracias a la dedicación y eficiencia demostrada por el comité editorial, coordinado por la profesora Flavia Riggione de la UCV y la licenciada Elsy Luis de la OPSU, como secretaria ejecutiva. A todos ellos y a los árbitros que han realizado su trabajo en forma eficaz y oportuna, vaya mi agradecimiento y el del Ministerio. Felicitémonos todos por la labor realizada.

LUIS FUENMAYOR TORO
*Director de la Oficina de Planificación
del Sector Universitario (OPSU)*

Normas para los Autores

1. La revista *Experiencia Universitaria* es una publicación periódica semestral de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, dirigida a la difusión del conocimiento en el campo de la educación superior, que admite en sus páginas para publicación:
 - Trabajos de investigación: originales, de calidad, cuyos resultados concluidos signifiquen un aporte relevante para las instituciones de educación superior, para los estudiosos del área, el Gobierno Nacional y la sociedad en su conjunto.
 - Ensayos: producto de reflexiones profundas sobre temas atinentes a la educación superior, que revisen en forma amplia y crítica las experiencias, opiniones y propuestas existentes, y presenten nuevas hipótesis e interpretaciones sobre los temas en cuestión.
 - Cartas al editor: trabajos cortos de investigación con pocos resultados, pero que signifiquen un aporte al conocimiento y podrían ser publicados «in extenso» posteriormente.
2. Los artículos de investigación tendrán una extensión de entre 30 y 50 páginas, incluyendo las tablas, cuadros y figuras. Los ensayos académicos tendrán una extensión de entre 15 y 25 páginas. Las cartas al editor no excederán de 15 páginas.
3. Todos los trabajos deben ser consignados en papel y en diskette, de la siguiente manera: papel tamaño carta, en una sola cara, a doble espacio en Word, fuente 14, times new roman; un (1) original y tres (3) copias, éstas sin la identificación de los autores; adicionalmente incluir el trabajo en formato electrónico, el cual debe contener tres (3) documentos del manuscrito, de los cuales dos (2) no deben tener la identificación de los autores.

Serán enviados al editor de la Revista, Oficina de Planificación del Sector Universitario, Centro Capriles, piso 20, Plaza Venezuela, Caracas 1052. El envío deberá incluir un breve *curriculum vitae* del primer autor.
4. En la redacción de los trabajos de investigación se debe seguir el esquema general del artículo científico:
 - a) Título del trabajo, el cual debe ser explicativo y dar cuenta del contenido del trabajo presentado. Colocar luego el nombre e institución de los autores, así como las direcciones postal y electrónica.

- b) Resumen del trabajo en español y en inglés, que no deberá exceder de 250 palabras.
 - c) Señalar al menos de cuatro a seis *palabras clave*, tanto en español como en inglés, las cuales deberán colocarse alineadas a la izquierda y a continuación del resumen. Las palabras clave deben ser los términos que identifiquen los principales contenidos del artículo y serán asignadas de lo general a lo específico.
 - d) Introducción que exponga los fundamentos del trabajo y especifique claramente sus objetivos.
 - e) Descripción de las fuentes, métodos, materiales y equipos empleados en su realización.
 - f) Exposición de los resultados.
 - g) Discusión y conclusiones finales.
 - h) Bibliografía.
5. Las figuras y tablas se numerarán correlativamente y se presentarán en hojas independientes. Las tablas se numerarán con números romanos (Tabla I) y las figuras con números arábigos (Figura 1). El autor indicará el lugar de ubicación en el texto.
6. Las citas bibliográficas se incluirán dentro del texto de la siguiente manera:
- Π Entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año de la publicación separados por una coma, ejemplo: (Villaruel, 2002).
 - Π Cuando se trata de referir trabajos de dos autores, al apellido del primer autor debe seguirle el del otro, ejemplo: (Fernández y Landa, 1991).
 - Π Si se trata de referir algún trabajo realizado por varios autores, la primera vez que se cite se escribirán los apellidos de todos los autores según estén en el artículo referido, ejemplo: (Rodríguez, Gil y García, 1996).
 - Π Cuando el mismo se mencione por segunda vez o más, se escribirá el apellido del primer autor añadiendo *y col.* seguido de coma y del año de la publicación, ejemplo: (Rodríguez y col., 1996).
 - Π En caso de que en una misma referencia se incluyan varios artículos o libros, se citarán uno a continuación del otro en orden cronológico y separados por punto y coma, ejemplo: (García, 1996; Fuenmayor, 2001; Villaruel, 2002).
 - Π Si en la referencia se incluyen diferentes trabajos del mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas,

ejemplo: (Villarroel, 2001, 2002), distinguiendo con las letras («a,b,c,...») aquellos trabajos de idénticos autores que hayan sido publicados el mismo año, ejemplo: (Villarroel, 2001a).

- II Las citas textuales irán entre comillas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, seguido de coma, el año seguido de dos puntos y la página o páginas de las que se extrajo dicho texto, ejemplo: (Morles, 2002: 122).
7. La presentación de las referencias bibliográficas debe incluir únicamente las que han sido citadas en el texto y serán ordenadas alfabéticamente de acuerdo con los apellidos de los autores. Si se citaren varias obras de un mismo autor, se hará por orden cronológico, comenzando por la más antigua.

Las referencias bibliográficas deberán ajustarse al siguiente formato:

Libros: Apellido y nombre del autor, seguido de punto, año entre paréntesis, título del libro en negrillas, ciudad, seguida de dos puntos y la editorial. Ejemplo: Cortázar, José Miguel. (2002). **La evaluación de las instituciones universitarias. Tendencias, conceptos y modelos.** Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Capítulo o artículo en libro: Apellido y nombre del autor del capítulo o artículo, seguido de punto, año entre paréntesis, título del capítulo o artículo citado en cursivas, seguido de la preposición «En», nombre de la publicación en negrillas, páginas inicial y final del artículo, ciudad, seguida de dos puntos y la editorial. Ejemplo: Albornoz, Orlando. (1994). *La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe.* En **La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe.** Tomo I:337-390. Caracas: CRESALC/UNESCO.

Artículos en revistas: Apellido y nombre del autor del artículo, seguido de punto, año entre paréntesis, título del artículo en cursivas, nombre de la publicación en negrillas, volumen subrayado y en números arábigos, número de la revista entre paréntesis (si lo hubiese) seguido de dos puntos, páginas inicial y final del artículo. Ejemplo: Fuenmayor Toro, Luis y Vidal, Yasmila. (2001). *La Admisión Estudiantil en las Universidades Públicas Venezolanas: Aparición de Iniquidades.* **Revista de Pedagogía**, 22 (64): 219-241.

Publicaciones electrónicas: A modo de guía, utilizar los formatos señalados en los siguientes ejemplos:

Libros: Guzmán, M. (1993). *Tendencias innovadoras en educación matemática* (Libro en línea). **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura:** Editorial Popular. Disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/edumat.htm> (Consulta:1997, Noviembre 25)

Capítulo o artículo en libro: Fullan,M.G. (1994). *Coordinating top-down and botton-up strategies for educational reform*. En R.J. Anson (Comp.), **Systemic reform: Perspectives on personalizing education** (Libro en línea). US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C. Disponible: <http://www.ed.gov/pubd/EdReformStudies/SysReforms/anson1.htm> (Consulta:1997, Noviembre 15)

Artículos en revistas: Martínez Martín,M. (1995). *La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. **Revista Iberoamericana de Educación** (Revista en Línea), 7. Disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie07a01.htm> (consulta:1997, Noviembre 6)

8. Los artículos enviados a la Revista *Experiencia Universitaria* que no se ajusten a las normas de publicación, serán automáticamente desestimados y devueltos a los autores.
9. Los trabajos enviados serán sometidos a arbitraje de por lo menos dos especialistas mediante el procedimiento de «doble ciego». Los comentarios realizados por los árbitros serán remitidos al autor para que efectúe las modificaciones que le sean sugeridas, si las hubiere. En el caso de que las modificaciones sean menores, el Comité Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones que considere oportunas.
10. Los colaboradores de la revista se comprometen a respetar los lapsos establecidos por el Comité Editorial en lo relativo a la entrega de los originales y la devolución de los mismos, en aquellos casos en que las sugerencias de los árbitros ameriten modificaciones.
11. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos que hayan sido consignados para su publicación o condicionar su publicación a la realización de las modificaciones sugeridas por los árbitros.
12. Por cada trabajo publicado se enviará un ejemplar de la revista para cada autor y 10 separatas del artículo al autor principal.
13. La Revista *Experiencia Universitaria* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos enviados para su publicación y la responsabilidad es exclusivamente de los autores.

Normas para los árbitros

- Todos los trabajos presentados para su publicación en la revista *Experiencia Universitaria* pertenecerán al campo de la educación superior y serán arbitrados por expertos calificados en las áreas de especialización de los trabajos considerados.
- Podrán exceptuarse de este requisito aquellas colaboraciones solicitadas especialmente por el editor de la revista, a investigadores reconocidos nacional e internacionalmente, sobre tópicos y materias especializadas de gran interés por su aporte al avance del conocimiento de la educación superior.
- El sistema de arbitraje garantizará la objetividad, transparencia e imparcialidad de los veredictos emitidos acerca de la calidad de los trabajos presentados; a este fin, se tendrá especial cuidado en la adecuada selección de los árbitros conforme al perfil establecido por el Comité Editorial.
- El sistema de arbitraje adoptado será el conocido como «doble ciego», el cual asegurará la confidencialidad del proceso y mantendrá en reserva las identidades de los árbitros, así como de los autores, evitando el conocimiento recíproco de los mismos.
- Los trabajos presentados por profesionales del Consejo Nacional de Universidades y del Ministerio de Educación Superior deberán ser arbitrados igualmente y no podrán serlo por ninguno de los miembros de estas instituciones. El arbitraje de estos trabajos deberá ser por lo tanto realizado por árbitros externos.
- El veredicto de los árbitros concluirá con una recomendación sobre la conveniencia de la publicación del artículo o trabajo presentado y deberá enviarse al editor de la revista en el formulario elaborado para este efecto. Estas recomendaciones deberán concentrarse en las siguientes calificaciones:
 1. **Publicable sin modificaciones.** En este caso el documento no requiere de modificaciones de ningún tipo, por lo cual el editor procederá a su publicación.
 2. **Publicable con modificaciones menores.** En este caso el documento requiere de pocos ajustes de tipo formal, esencialmente pequeñas y pocas correcciones de edición, lo cual no implica la modificación sustancial de la forma en que el trabajo ha sido presentado, ni se refieren al fondo o contenido del trabajo. En este caso, el editor realizará las modificaciones y procederá a su publicación.

3. **Publicable con modificaciones.** Los árbitros recomendarán la publicación del trabajo luego de realizarse modificaciones no sustanciales en la forma y en el fondo, las cuales necesariamente deberán ser resueltas con la participación del autor.
 4. **Publicable con modificaciones mayores.** Con esta calificación los árbitros estarían recomendando la realización de sustanciales o numerosos ajustes al documento original, lo que implica una modificación notable de la forma en que el trabajo ha sido presentado y que incluso se refieren al fondo de la materia tratada por el autor. En este caso, el editor devolverá el documento en cuestión a los autores, a fin de que sean consideradas las observaciones de los árbitros; luego de corregidas éstas, y una vez que haya sido enviada la versión definitiva del artículo, será nuevamente revisada por los árbitros. Una vez que los árbitros den su aprobación y declaren el documento como publicable, se incluirá en la programación de la revista.
 5. **No publicable.** Esta calificación sugiere la inconveniencia de publicar un artículo, el cual presenta, en general, serias deficiencias globales, entre otras:
 - Π Cuando no representa una contribución original y valiosa en el área del conocimiento o especialidad de la revista;
 - Π Cuando haya sido dictaminado como publicable con cambios mayores y éstos no hubieran sido hechos a satisfacción de los árbitros;
 - Π Cuando no corresponde a la línea temática de la revista;
 - Π Cuando presente serias deficiencias en el desarrollo científico del mismo o en su redacción;
 - Π Cuando la información contenida en el artículo se demuestre falsa o producto de un plagio o haya sido publicada anteriormente.
- Los criterios generales de evaluación, que deberán ser tomados en cuenta por los árbitros a la hora de emitir su calificación sobre los trabajos sometidos a su consideración, estarán contemplados en el formulario y versarán sobre:
 - contribución al área de estudio
 - importancia del tema
 - originalidad del planteamiento
 - actualidad y adecuación de la bibliografía
 - calidad de la redacción

- consistencia metodológica
 - coherencia del discurso
 - relación entre los objetivos, metodología y conclusiones
 - modo de presentación, en términos que favorezcan la comprensión y faciliten la exposición del tema tratado
 - claridad y sistematización en la presentación de resultados o aportes.
- Igualmente, al llenar el formulario, los árbitros consultados deberán justificar y razonar sus opiniones o calificaciones, especialmente cuando sus veredictos recomiendan la no publicación o publicación con modificaciones de los trabajos sometidos a su evaluación.
 - La labor de los árbitros será reconocida con una constancia que describa su función de evaluador en la revista, así como con una remuneración monetaria por artículo arbitrado en el tiempo estipulado.
 - Los árbitros deberán emitir su opinión en un máximo de 30 días continuos de la recepción del trabajo. Si transcurrido este tiempo no se recibiese la evaluación del trabajo enviado, se procederá automáticamente a enviarlo a otro árbitro y no se efectuará ningún reconocimiento a los árbitros iniciales.
 - Los árbitros deben enviar a la Dirección de la revista un resumen curricular con su dirección, dirección electrónica y teléfono de ubicación.
 - El Comité Editorial de la revista velará por el adecuado cumplimiento de las presentes normas.

Criterios de admisión de los aspirantes a la educación superior y su influencia en la conformación de los mejores

LUIS FUENMAYOR TORO Y ELIZABETH MEJÍAS

Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)

Consejo Nacional de Universidades (CNU)

Ministerio de Educación Superior (MES)

lfuenmayor@cnu.gov.ve

Recibido 17 de noviembre de 2003

Aceptado 04 de marzo de 2004

RESUMEN

La admisión universitaria venezolana se realiza en perjuicio de los aspirantes de niveles económicos bajos, provenientes de planteles oficiales y procedentes de zonas alejadas y atrasadas. La causa radica en el desplazamiento de la selección de aspirantes del ámbito de la prueba de aptitud académica del CNU-OPSU al dominio de las universidades. Éstas, al instrumentar la selección en sus sedes, discriminan al pobre que vive lejos. Para reducir la influencia de variables no académicas en la selección del aspirante, el CNU modificó los criterios para el cálculo del índice académico al eliminar las diferencias regionales en el desempeño de la prueba y las nacionales por dependencia de plantel en el promedio de notas del bachillerato. Además, eliminó los criterios institucionales no aprobados por el Consejo e hizo del índice académico lo fundamental en la selección. Para evaluar estos cambios se estudió su efecto en el perfil de los mil aspirantes con mejores índices en relación con su desempeño académico, nivel socioeconómico, colegio de proveniencia, tipo de población aspirante, áreas de conocimientos preferidas y sexo. La aplicación de los nuevos criterios incrementó el promedio del índice académico de los mil mejores aspirantes, a la vez que eliminó la discriminación de los alumnos de planteles oficiales e hizo equitativa la competencia de los aspirantes por sexo. Redujo, mas no eliminó la discriminación de los sectores socioeconómicos bajos. No modificó el mejor desempeño de los aspirantes regulares en relación con los bachilleres y no produjo cambios impor-

tantes en las preferencias de los aspirantes por áreas de conocimiento. Los nuevos criterios son un avance en el logro de la equidad para el ingreso a la educación superior.

Palabras claves: Equidad, admisión universitaria, educación superior, criterios de selección, iniquidad en el ingreso.

ABSTRACT

Influence of the admission criteria for higher education on the selection of the best students

The Venezuelan admission system to state universities discriminates against low-income students who come from state schools and live in distant and underdeveloped regions. The cause of such discrimination lays on the universities admission processes, which are performed in university main places and discriminate the poor aspirant who lives far away. Recently, in order to reduce inequalities and exclusion, the National University Council modified the criteria to calculate the academic index of the national selection process, by eliminating regional differences in the performance of the academic aptitude test and national differences in the performance of secondary studies. University criteria which had not been approved by the Council were also eliminated. We studied the effect of the new criteria on the composition of the one thousand top students by comparison of the 2003-04 national process, which incorporated the new criteria, with the 2002-03 process, the last one with the old criteria. The academic performance of the one thousand best students of the 2003-04 admission process was higher than the performance of the best students of the 2002-03 process, which supports the conclusion that the new criteria maintain the academic level of the national process. The new criteria eliminate discrimination against students coming from state schools and make similar the competition for either sex. They also reduce the discrimination against students from lower economic strata and do not modify student preferences for knowledge areas nor the best performance of regular students. The application of the new criteria is a positive change in the way to achieve equity in the university admission process.

Key words: Inequity, university admission, state universities, admission criteria, equity in university admission.

INTRODUCCIÓN

Desde 1999 la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), oficina técnica del Consejo Nacional de Universidades (CNU), viene estudiando y trabajando en forma intensa con el propósito de comprender las causas que están detrás de las iniquidades e injusticias existentes en la admisión a la educación universitaria venezolana, la cual, según la opinión dominante en el sector, confirmada por investigaciones recientes, discrimina a los estudiantes provenientes de colegios oficiales, a los procedentes de regiones nacionales alejadas del centro económicamente dominante y a los pertenecientes a niveles socio-económicos bajos (Fuenmayor y Vidal, 2000, 2001; Fuenmayor, 2002a; Morales Gil, 2003).

La investigación de esta situación ha permitido conocer que entre 1984 y 1998 se desarrolló un proceso de cambios en los mecanismos de admisión en el país que condujo a la aparición de iniquidades, antes inexistentes, de origen geográfico, socioeconómico y de tipo de colegio, oficiales o privados, de proveniencia de los aspirantes (Fuenmayor y Vidal, 2000, 2001). Una de las causas, la principal, es el traslado ocurrido de la decisión del ingreso de los aspirantes desde el sistema nacional de admisión de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) del CNU-OPSU hacia las universidades y otras instituciones de educación superior oficiales, las cuales mediante sus procesos internos de selección fueron responsables en 1998 del 87,5% del ingreso de nuevos alumnos, mientras que en 1984 sólo escogían el 25 por ciento de los nuevos ingresos (Fuenmayor y Vidal, 2001).

Estos procesos internos, basados en pruebas de conocimientos, cursos propedéuticos y mecanismos especiales poco transparentes, se realizan en las sedes principales de las universidades, lo que discrimina geográficamente al aspirante pobre que vive lejos, que debe efectuar varios viajes a ciudades alejadas para inscribirse, primero, y para presentar, después, con los consiguientes gastos de transporte, alojamiento y comida que, al no poder ser asumidos, llevan a la exclusión del aspirante del sistema educativo universitario.

La PAA del CNU-OPSU, en cambio, se realiza descentralizadamente en todas las regiones del país, lo que significa que prácticamente busca al aspirante

dondequiera éste se encuentre, razón por la cual no discrimina al aspirante pobre que vive lejos. Éste, por su parte, estudia usualmente en colegio oficial, por lo que en el desarrollo de los mecanismos internos de admisión está, posiblemente, una de las causas principales de las iniquidades señaladas anteriormente (Fuenmayor y Vidal, 2001).

La presencia de estas iniquidades significa que factores distintos de las aptitudes, capacidades y motivaciones de los estudiantes aspirantes a ingresar en las universidades, están siendo decisivos en los procesos de selección a las mismas, por lo que constituye un reto gigantesco e impostergable la corrección de esta indeseable situación, mediante la creación de condiciones iguales de competencia para, de esa manera, permitir que se impongan las aptitudes y motivaciones, el mérito y la inteligencia y capacidad de los aspirantes, por encima de condiciones extrañas, no pertinentes a este proceso académico de competencia (Gómez Campo, 1996: 11). Esto significa el otorgamiento de igualdad social para todos en el acceso y de permanencia y éxito en las oportunidades educativas existentes, sin que con esto se pretenda responder a objetivos igualitaristas o se abogue por la instalación de experiencias educativas homogeneizantes.

Se ha señalado, sin embargo, que la alta selectividad requerida por el nivel educativo universitario, donde los requisitos de ingreso deben significar la captación de los más capaces y aptos, necesariamente implica una restricción social del acceso a estas oportunidades de estudios que deberían ser aprovechadas por los más aptos, capaces e inteligentes, lo que significa que el principio de igualdad social de oportunidades tiene en este caso sus limitaciones (Gómez Campo, 1996: 11).

Adicionalmente, hemos señalado que no todos en nuestra sociedad tienen la misma capacidad de aprovechar las oportunidades que se les presentan. Unos, los privilegiados, tienen el conocimiento y el entrenamiento para percibir y hacer el mejor uso posible de las oportunidades que se les brindan; otros, los relegados, están en desventaja en lo que son capaces de hacer con las oportunidades que se les presentan. *No todos tienen las mismas capacidades de aprovechar las «oportunidades» (...) Se trataría entonces de distribuir de un modo equitativo las «capacidades», que permitan la realización de toda esa*

pléyade de «oportunidades», lo que significa un cambio cualitativo en relación con la definición de equidad (Fuenmayor, 2002b: 11).

Entre los distintos procesos de selección existentes para el ingreso universitario el más asequible de intervenir, para mejorar la equidad en el acceso a la educación universitaria, es el proceso nacional de admisión con sus criterios de selección de los aspirantes, pues éstos son aprobados por el CNU y administrados por la OPSU, y están bajo el control de ambos organismos, a diferencia de los procesos internos de admisión de las universidades y otras instituciones, que son completamente independientes de los mismos. La desventaja de actuar sólo en este nivel es que a través del mismo se selecciona nada más un pequeño porcentaje del total de estudiantes admitidos anualmente en las universidades y otras instituciones oficiales, como ya se ha dicho.

Hasta el proceso correspondiente al período 2002-2003 inclusive, la selección CNU-OPUSU se basaba en ordenar a los aspirantes en forma descendente según su índice académico, para luego proceder a asignarlos hasta cubrir las plazas de nuevo ingreso establecidas por las instituciones universitarias. El índice académico resultaba de combinar el 60 por ciento del promedio transformado de notas (escala de 0 a 100) de los tres últimos años de educación básica y primero del diversificado con el 40 por ciento de los promedios transformados de los resultados de la PAA: 20 por ciento del componente de comprensión de lectura y 20 por ciento del componente de razonamiento matemático. Los cálculos se realizaban con las notas y puntajes absolutos de los aspirantes, sin ninguna corrección estadística que permitiera una competencia más equitativa entre éstos, que eliminara aquellas diferencias entre los aspirantes que no eran producto de diferencias reales entre ellos en materia de capacidad, inteligencia, aptitud o motivación, como ocurre cuando las comparaciones se efectúan entre pares.

Esta selección, además, era interferida con requisitos adicionales, no aprobados por el CNU, producto de decisiones administrativas de las universidades, estimuladas por situaciones e intereses no académicos, cuya escogencia y aplicación no había sido el resultado de investigaciones técnicas y científicas de ningún tipo, ni mucho menos se encontraban publicadas en revistas o libros especializados sobre la materia o documentadas en alguna forma, las cuales

incrementaban la exclusión y reducían la transparencia del proceso de selección nacional (Fuenmayor, 2002a).

Otros criterios adicionales que se utilizaban, éstos sí aprobados por el CNU, se referían al año de graduación, el cual daba ventaja en el sector de aspirantes de índices académicos bajos a quienes se hubiesen graduado de bachilleres 5, 4, 3, 2 y 1 año antes, en ese orden, de la presentación de la prueba; y a la región de procedencia del aspirante y su cercanía con la institución seleccionada y la clase social de pertenencia del aspirante, que favorecía a los de niveles bajos en caso de empate entre los aspirantes.

En un esfuerzo por reducir las iniquidades existentes en la selección de los estudiantes a ingresar en las universidades se decidió, luego de los estudios técnicos requeridos (OPSU, 2002), producir cambios en el proceso nacional de admisión que mejoraran la equidad de sus procedimientos de selección, de manera de garantizar, por lo menos a los aspirantes asignados por CNU-OPSU, un trato más justo al recibido hasta ahora. Los cambios se diseñaron con el objetivo de reducir o anular las diferencias entre los aspirantes en su desempeño que no fueran producto de las diferencias académicas normales existentes entre ellos, es decir, aquellas diferencias que no guardan relación con las aptitudes, inteligencia, capacidades y motivaciones de los aspirantes. Se recurrió a un procedimiento matemático para anular las diferencias existentes entre los aspirantes que son producidas por el tipo de colegio de procedencia, oficial o privado, por el modelo de prueba utilizado y por la entidad federal de procedencia.

El procedimiento escogido, luego de efectuar las pruebas experimentales de simulación necesarias, fue el de cambiar la forma de calcular el índice académico de los aspirantes, de manera que eliminara las diferencias nacionales entre los promedios de nota de los alumnos provenientes de colegios oficiales y aquellos de colegios privados, y las diferencias regionales, por entidades federales, de los promedios de las subpruebas de comprensión de lectura y de razonamiento matemático de la PAA. Adicionalmente, se eliminaron los requisitos sin base cierta, impuestos hasta ahora por las universidades y demás instituciones de educación superior y se modificó la aplicación del resto de los criterios del CNU, de tal manera de garantizar que el principal criterio de selección lo constituyera el índice académico, mientras que los otros criterios

del CNU actuarían secundariamente y siempre en la misma secuencia en el caso de que el índice no pudiera, por sí solo, decidir un ingreso cualquiera. Estas modificaciones fueron aprobadas por el CNU, para ser aplicadas a partir del proceso nacional de admisión 2003-2004 y por un período experimental de tres años (CNU, 2003).

Este trabajo presenta los resultados de comparar el perfil de la población de los mil aspirantes con los índices académicos más elevados del primer proceso de selección realizado con los nuevos criterios (2003-2004), con el perfil de los mil aspirantes con mayores índices académicos del último proceso de selección con los criterios anteriores (2002-2003). Las variables a considerar para la conformación del perfil de estas poblaciones y de las respectivas poblaciones totales de aspirantes fueron el índice académico, nivel socioeconómico, tipo de colegio de proveniencia, la condición de ser o no bachilleres para el momento de presentar la PAA, las preferencias mostradas por áreas del conocimiento y el sexo.

METODOLOGÍA

El objeto de este trabajo consistió en comparar las características de la población de los mil aspirantes con los más elevados índices académicos en los procesos de admisión 2002-2003, último realizado con los viejos criterios de selección, y 2003-2004, primero con aplicación de los nuevos criterios, en relación con el índice académico de los aspirantes, nivel socioeconómico de los mismos, tipo de plantel de proveniencia: oficial o privado; con la condición de ser o no bachiller en el momento de presentar la PAA, el área del conocimiento preferida y el sexo.

La distribución de los sujetos respecto a estas mismas variables se describe para la población total de aspirantes a ingresar en la educación superior venezolana en los mismos procesos de admisión ya señalados, de manera de establecer la existencia o no de cambios entre estas poblaciones totales, que pudieran influir en la composición de los respectivos universos de los mil mejores aspirantes. Se quiere establecer, en definitiva, si la aplicación de la modificación de los criterios de selección aprobada por el CNU (2003) ha

afectado los porcentajes de distribución de los aspirantes de acuerdo a las variables señaladas, en un sentido que signifique la ocurrencia de una mayor equidad en la conformación de la población de los mil mejores aspirantes, lo que permitiría concluir que su aplicación en la selección de todos los aspirantes disminuiría o eliminaría las iniquidades existentes que han sido descritas (Fuenmayor y Vidal, 2000; 2001; Fuenmayor, 2002a; Morales Gil, 2003).

El nivel socioeconómico de los aspirantes se determinó mediante la aplicación de una versión ligeramente modificada del método de Graffar (Méndez Castellano y Hernández, 1982) y se clasificó en cinco categorías: alto, medio alto, medio bajo, obrero y muy pobre. El perfil, con respecto a esta variable, de la población total de los aspirantes y de los mil aspirantes con índices más elevados se construyó obteniendo el porcentaje de aspirantes de cada nivel socioeconómico respecto al total de los aspirantes o respecto a los mil mejores aspirantes, respectivamente.

En todos los procesos nacionales de admisión los participantes más numerosos son los estudiantes cursantes del último año de educación media diversificada o profesional, a quienes identificaremos en nuestro estudio como población regular. También participan estudiantes graduados de bachilleres en años anteriores al del proceso, conocidos popularmente como «población flotante», a quienes identificaremos como población de bachilleres. Este grupo, en su inmensa mayoría, ha participado como población regular en los procesos de admisión de años anteriores. Los porcentajes de cada uno de estos grupos en relación con el total de los aspirantes fueron establecidos para los dos procesos de admisión en estudio. De la misma forma se procedió con el perfil de los aspirantes según su proveniencia de planteles oficiales o privados.

En todos los procesos se determinó la proporción de aspirantes según cada una de las variables señaladas y se procedió a comparar las proporciones calculadas para cada variable de los mil aspirantes con índices más elevados, con las proporciones existentes en la población total de los aspirantes para cada período estudiado, para tratar de establecer posibles diferencias entre ambos perfiles y, posteriormente, de haber diferencias, analizar si las mismas alcanzaban a ser de magnitudes significativas. Para ello se evaluó la distribución estadística de las variables analizadas y se verificó si las distribuciones observadas

en la población total de aspirantes y en la de los mil mejores aspirantes, para cada período, eran similares o diferían.

Para evaluar las diferencias entre las distribuciones de los mil mejores aspirantes y de todos los aspirantes para cada una de las variables en los dos procesos en estudio, se establecieron intervalos de aceptación para cada una de las variables, dentro de los cuales se esperaba que se encontraran los valores observados en el grupo de los mil mejores aspirantes. Estos intervalos de aceptación están constituidos por un límite inferior (valor mínimo esperado) y un límite superior (valor máximo esperado), los cuales se determinan tomando como base los valores observados para cada una de las variables en la demanda total y asumiendo que las distribuciones de las variables son aproximadamente normales, dado que las poblaciones son suficientemente grandes.

Como criterio de decisión se estableció que si los valores observados para cada una de las variables, en la distribución de los mil mejores aspirantes, estaban dentro del 95 por ciento de ellos, se consideraba que las diferencias entre las distribuciones de los mil mejores aspirantes y de los aspirantes totales, aunque reales, no eran importantes. En caso contrario, es decir, si los valores observados eran menores al límite inferior esperado o mayores al límite superior esperado, las diferencias, además de reales serían consideradas como de magnitud importante.

Para comparar los porcentajes de cada variable de los mil mejores aspirantes antes y después de la aplicación de los nuevos criterios, se establecieron las diferencias entre los porcentajes de cada variable de la población de los mil mejores con los de su respectiva población total de aspirantes, para luego proceder a comparar entre sí las diferencias así calculadas entre los dos procesos. Para ello se consideró a estas diferencias como muestras de poblaciones desconocidas de diferencias y fueron comparadas mediante la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado, para saber si las diferencias pertenecían a universos diferentes (Wayne, 1981). Con esto se quiso ser muy estricto para mayor seguridad en relación con las conclusiones a extraer pues, como veremos más adelante, al tratarse de diferencias entre poblaciones su carácter real no puede ser puesto en duda.

La comparación entre el promedio de los índices académicos de los mil mejores aspirantes de los procesos 2002-03 y 2003-04 se estudió mediante la prueba estadística no paramétrica de la «U» de Mann y Whitney (Goldstein, 1964), no para inferir estadísticamente que los promedios eran diferentes, sino como un medio de determinar si la magnitud de la diferencia era importante.

Aunque luzca innecesario señalarlo, los aspirantes totales estudiados en los dos procesos de admisión objeto de este trabajo, así como los correspondientes grupos de los mil mejores aspirantes, constituyen cada uno, desde el punto de vista estadístico, un universo o población, perfectamente conocida en relación con las variables estudiadas en este trabajo y, por lo tanto, las diferencias que se calculen y se muestren son reales, pues son el producto del estudio de todos los integrantes de esas poblaciones y no se requiere para alcanzar esta conclusión la utilización del muestreo estadístico ni la aplicación de las pruebas basadas en el estudio de probabilidades, que son utilizadas normalmente en el caso de que se quiera conocer las características de un universo mediante el estudio y comparación de muestras extraídas al azar.

Esta investigación se inscribe en el grupo de los estudios analítico-descriptivo-interpretativo (Selltiz y Jahoda, 1977) y se trata de una investigación documental (Ramírez, Méndez y Bravo, 1988).

RESULTADOS

Índice académico

El cuadro 1 muestra las distribuciones porcentuales por índice académico de las poblaciones de los aspirantes a ingresar en la educación superior, que obtuvieron los más elevados índices académicos en los dos procesos estudiados: el último proceso realizado utilizando los viejos criterios y el primero con la aplicación de los nuevos criterios. Se muestran, además, los promedios de cada una de las dos poblaciones y se aprecia que el promedio de la población de los mil mejores aspirantes es ligeramente mayor, por una diferencia de 0,851 puntos, en la población correspondiente a la aplicación de los nuevos criterios que en la resultante de la aplicación de los criterios anteriores.

Criterios de admisión de los aspirantes a la educación superior y su...

Al comparar la distribución de los índices académicos por intervalos de clase entre ambas poblaciones de los mil mejores aspirantes se puede observar que los mejores índices académicos correspondieron a los mil mejores del proceso 2003-04, es decir a los mejores aspirantes del proceso realizado con los nuevos criterios de selección. Así, mientras 53,4% de los mil mejores aspirantes del proceso realizado con los nuevos criterios tienen un índice académico igual o superior a 80, sólo un 38,6% de los mil mejores del proceso realizado con los criterios anteriores tuvieron tal rendimiento (datos calculados del cuadro N° 1). El 61,4 por ciento de estos últimos obtuvieron un índice académico menor a 80 puntos, mientras sólo 46,6 por ciento de los mil mejores del proceso conducido bajo los nuevos criterios estuvo por debajo de 80 puntos de índice académico (cuadro N° 1).

Cuadro N° 1

Distribución porcentual de los índices académicos de la población de los mil mejores aspirantes a ingresar a la educación superior en los procesos de admisión 2002-03 y 2003-04

Índice Académico	2002-2003		2003-2004	
	Mil mejores	Porcentaje	Mil mejores	Porcentaje
75-79,999	614	61,40	466	46,60
80-84,999	357	35,70	485	48,50
85-89,999	28	2,80	46	4,60
90-94,999	1	0,10	3	0,30
Promedio	79,900*	-----	80,751*	-----
Total	1.000	100	1.000	100

Fuente: Unidad de Apoyo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

* Si se tratase de muestras $p < 0,01$ (prueba de la «U» de Mann y Whitney).

Si se tratara de muestras estadísticas y no de poblaciones, como en realidad se trata, y se aplicara la prueba no paramétrica de la «U» de Mann y Whitney (Goldstein, 1964), la diferencia entre las medias y las otras señaladas sería altamente significativa ($p < 0,01$). En nuestro caso esto significa, como ya se puede observar en el cuadro 1, que los índices académicos de los aspirantes de las dos poblaciones de los mil mejores están distribuidos separadamente unos de otros, correspondiendo los mayores a los mil mejores del proceso 2003-04, el cual fue realizado con los nuevos criterios de selección.

Nivel socioeconómico

El cuadro N° 2a muestra la distribución porcentual del total de aspirantes y de los mil mejores aspirantes a ingresar a la educación superior, según su nivel socioeconómico, para los procesos 2002-03 y 2003-04. En el caso de la población total de aspirantes se observa que la distribución por nivel socioeconómico es prácticamente la misma en ambos procesos, con un mayor porcentaje de participación de los aspirantes del nivel medio bajo, el cual supera el 43% tanto en el proceso 2002-03 como en el proceso 2003-04.

Cuadro N° 2a

Distribución porcentual de los aspirantes totales y de los mil aspirantes con mejor índice académico clasificados por nivel socioeconómico en los procesos nacionales de admisión de los años señalados

Nivel socioeconómico	2002-2003				2003-2004			
	Total	%	Mil	%	Total	%	Mil	%
Alto	9.824	2,7	208	20,8	11.088	3,0	146	14,6
Medio alto	79.397	22,1	528	52,8	81.383	22,2	471	47,1
Medio bajo	156.077	43,4	215	21,5	160.538	43,8	290	29,0
Obrero	95.051	26,4	40	4,0	95.884	26,2	85	8,5
Muy pobre	5.825	1,6	1	0,1	5.916	1,6	0	0
Sin información	13.349	3,7	8	0,8	11.831	3,2	8	0,8
Total	359.523	100	1.000	100	366.640	100	1.000	100

Fuente: Unidad de Apoyo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

En relación con la distribución porcentual por nivel socioeconómico de los mil mejores aspirantes, se observa en ambos procesos un incremento notable en la participación de los aspirantes de los niveles alto y medio alto, mientras se reduce en forma importante la participación porcentual de los tres niveles socioeconómicos bajos con respecto a la participación porcentual de los aspirantes de estos niveles socioeconómicos en la población total de aspirantes respectiva (cuadro N° 2a). Estas diferencias fueron consideradas como de magnitudes importantes de acuerdo al criterio descrito en la metodología. Sin embargo, en el proceso 2003-04, realizado bajo los nuevos criterios de selección, el incremento porcentual de la participación de los niveles altos y la reducción porcentual de la participación de los niveles bajos es significativamente menor que la observada en el proceso 2002-03, llevado adelante con los viejos criterios (cuadro N° 2b). La aplicación de la prueba de Chi-cuadrado al estudio de las diferencias entre estas diferencias evidenció que las mismas son estadísticamente significativas ($p < 0,01$).

Cuadro N° 2b
Comparación de las diferencias porcentuales por nivel socioeconómico de los mil mejores aspirantes menos la respectiva población total de aspirantes entre los procesos de admisión a la educación superior 2002-03 y 2003-04

Nivel socio-económico	2002-2003		2003-2004	
	Mil mejores menos total	Diferencias	Mil mejores menos total	Diferencias
Alto	20,8-2,73	+18,07*	14,6-3,02	+11,58*
Medio alto	52,8-22,08	+30,72*	47,3-22,20	+25,10*
Medio bajo	21,5-43,41	-21,91*	-28,1-43,79	-15,69*
Obrero	4,0-26,44	-22,44*	9,10-26,15	-17,05*
Muy pobre	0,1-1,62	-1,52*	0,20-1,61	-1,41*

Fuente: Cuadro 2a.

* Si se tratase de muestras $p < 0,01$; Chi-cuadrado (4 grados de libertad).

Dependencia del plantel

En el caso de los aspirantes totales se observa que, en ambos procesos, los alumnos provenientes de planteles oficiales prácticamente duplican a quienes provienen del sector privado (cuadro N° 3). Esta relación, sin embargo, no se mantiene en la población de los mil mejores aspirantes del proceso 2002-03, en la cual se aprecia que se invierte la relación porcentual entre los aspirantes provenientes de planteles oficiales y los de planteles privados (cuadro N° 3). Así, mientras en la población total de aspirantes los provenientes del sector oficial constituyen más del 60% en los dos procesos, en la población de los mil mejores del proceso 2002-03 se reducen tres veces pues sólo alcanzan a ser el 21,4% de los aspirantes. Lo contrario, por supuesto, ocurre con los alumnos provenientes del sector privado, quienes ven grandemente aumentada su participación en la población de los mil mejores en este proceso (cuadro N° 3). Estas diferencias son de magnitudes importantes de acuerdo con los criterios descritos en la metodología.

La situación en relación con la distribución por tipo de plantel de proveniencia de la población de los mil mejores del proceso 2003-04, es decir del proceso efectuado con los nuevos criterios de asignación, se nos presenta totalmente distinta a la ya descrita para los mil mejores aspirantes del proceso anterior, el cual fue efectuado bajo los viejos criterios (cuadro N° 3). Los aspirantes de colegios oficiales constituyen el 54,3%, lo que aproxima su participación a la mostrada en la respectiva población total de aspirantes (64,37%; cuadro N° 3), aunque la magnitud de esta diferencia siga siendo importante de acuerdo con nuestros criterios (ver metodología). Los aspirantes del sector privado, por lo tanto, también se acercan al porcentaje de participación mostrada en la respectiva población total de aspirantes (45,7% vs 34,68%; cuadro N° 3). Al comparar entre sí las diferencias entre ambos procesos en los porcentajes de los mil mejores menos sus respectivas poblaciones totales, mediante la prueba de Chi-cuadrado, se demuestra que las mismas son estadísticamente significativas ($p < 0,001$) (cuadro N° 3).

Cuadro N° 3
Distribución porcentual por dependencia oficial o privada del plantel de proveniencia y comparación de las resultantes diferencias porcentuales de los mil mejores aspirantes menos su respectiva población total de aspirantes entre los procesos de admisión a la educación superior 2002-03 y 2003-04

Tipo de plantel	2002-2003				2003-2004			
	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total
Oficial	222.102	61,78	21,40	-40,38*	235.999	64,37	54,30	-10,07*
Privada	131.554	36,59	77,90	+41,31*	127.150	34,68	45,70	+11,02*
Sin información	5.867	1,63	0,70	-----	3.491	0,95	0,0	-----
Total	359.523	100	100	-----	366.640	100	100	-----

Fuente: Unidad de Apoyo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

* Si se tratase de muestras $p < 0,001$; Chi-cuadrado (1 grado de libertad).

Tipo de población aspirante

En el cuadro N° 4 se presenta la distribución porcentual del total de aspirantes y de los mil mejores aspirantes a ingresar en la educación superior en los procesos de selección 2002-03 y 2003-04, según el tipo de población estudiantil que los constituya: población regular, aquella que estudia su último año de media diversificada o profesional, o de bachilleres, la de graduados en años anteriores al de presentación de la PAA. En ambos procesos, tanto en las poblaciones totales de aspirantes como en las correspondientes de los mil mejores, se observa un mayor porcentaje de participación de la población regular que de la población de bachilleres, lo cual se intensifica en magnitudes importantes de acuerdo con los criterios previamente definidos en las poblaciones correspondientes a los aspirantes con los mil mejores índices académicos (cuadro N° 4). La prueba de Chi-cuadrado, aplicada para evaluar si las diferencias

observadas entre las poblaciones de los mil mejores aspirantes y sus correspondientes poblaciones totales se modificaron por aplicación de los nuevos criterios de selección, permitió determinar que las diferencias, aunque no tan marcadas (cuadro 4), son estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

Cuadro N° 4

Distribución porcentual por tipo de población aspirante y comparación de las diferencias porcentuales resultantes de los mil mejores aspirantes menos su respectiva población total de aspirantes entre los procesos de admisión a la educación superior 2002-03 y 2003-04

Tipo de población	2002-2003				2003-2004			
	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total
Regular	208.058	57,87	87,70	+29,83*	210.127	57,31	85,30	+27,99*
Bachilleres (Flotante)	135.992	37,83	12,30	-25,53*	139.137	37,95	13,00	-24,95*
Sin información	15.473	4,30	-----	-----	17.376	4,74	1,70	-----
Total	359.523	100	100	-----	366.640	100	100	-----

Fuente: Unidad de Apoyo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

* Si se tratase de muestras $p < 0,05$; Chi-cuadrado (1 grado de libertad).

Área de conocimiento

La distribución porcentual de las preferencias por área de conocimiento de las poblaciones totales de aspirantes y de las poblaciones de los mil mejores aspirantes a ingresar a la educación superior se presenta en el cuadro N° 5, para los procesos de selección 2002-03 y 2003-04. En el caso de los aspirantes totales, las preferencias son prácticamente iguales, siendo las áreas más demandadas la de ingeniería, arquitectura y tecnología, la de ciencias sociales y la de ciencias de la educación, concentrándose en estas áreas el 79,85% de la demanda en el proceso 2002-03 y el 79,11% en el proceso 2003-04. En contraste, las carreras menos demandadas son las que se agrupan en las áreas de ciencias

Criterios de admisión de los aspirantes a la educación superior y su...

básicas, de humanidades, letras y artes, de ciencias y artes militares y de ciencias del agro y del mar. Éstas alcanzan en conjunto, una representación de apenas el 9,3% para el proceso 2002-03 y de 10,45% en el proceso 2003-04 (cuadro N° 5).

Cuadro N° 5

Distribución porcentual de las preferencias de áreas del conocimiento y comparación de las diferencias porcentuales resultantes de los mil mejores aspirantes menos su respectiva población total de aspirantes entre los procesos de admisión a la educación superior 2002-03 y 2003-04

Área de conocimiento	2002-2003				2003-2004			
	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total
Ciencias Básicas	3.113	0,87	3,10	+2,23*	6.859	1,80	3,40	+1,60*
Ing., Arquit. y Tecnología	116.434	32,39	55,20	+22,81*	108.481	28,49	57,60	+29,11*
Agro y mar	15.373	4,28	0,30	-3,98	18.191	4,78	0,80	-3,98
Ciencias de la salud	34.033	9,47	25,30	+15,83	35.590	9,35	24,00	+14,65
Ciencias de la educación	62.598	17,41	1,30	-16,11*	83.375	21,90	3,90	-18,00*
Ciencias sociales	108.027	30,05	12,60	-17,45*	109.355	28,72	8,40	-20,32*
Humanidades, letras y artes	6.268	1,74	1,70	-0,04*	6.238	1,64	1,20	-0,44*
Ciencias y artes militares	8.654	2,41	0,20	-2,21*	8.484	2,23	0,40	-1,83*
Sin información	5.023	1,40	0,30	-1,10*	4.219	1,11	0,30	-0,81*
Total	359.523	100	100	-----	380.792	100	100	-----

Fuente: Unidad de Apoyo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

* Si fueran muestras $p < 0,05$; Chi-cuadrado (7 grados de libertad).

En ambos procesos, las preferencias de los aspirantes con mejores índices académicos se concentran principalmente en las áreas de ingeniería, arquitectura y tecnología y de ciencias de la salud, en las cuales se produce un incremento de magnitudes importantes con relación a la preferencia vista en la demanda total, pues reúnen más del 80% de las preferencias de los aspirantes con los mil mejores índices académicos (cuadro N° 5). En ciencias básicas se produce también un incremento de la preferencia en los mil mejores aspirantes, pero de mucha menor magnitud. En el resto de las disciplinas se produjo o una reducción importante de las preferencias, como en el caso de las ciencias sociales y las ciencias del agro y del mar, o reducciones porcentuales menos impresionantes en el resto de las áreas del conocimiento (cuadro N° 5).

Al aplicar la prueba de Chi-cuadrado a las diferencias de las aspiraciones de los mil mejores aspirantes menos las aspiraciones de sus respectivas poblaciones totales entre los procesos 2002-03 y 2003-04, se determinó que las mismas eran significativas para todas las áreas menos para las áreas de agro y mar y de ciencias de la salud.

Sexo

El cuadro N° 6 muestra la distribución porcentual según el sexo del total de aspirantes a ingresar a la educación superior y de los mil aspirantes con mejor índice académico, en los dos procesos de admisión considerados en el presente estudio. Al comparar dicha distribución en las poblaciones totales de aspirantes de los procesos 2002-03 y 2003-04 se aprecia un predominio de los aspirantes del sexo femenino de magnitud prácticamente idéntica entre ambas poblaciones. En ambos procesos la participación de las aspirantes femeninas se sitúa alrededor del 59% del total de la población (cuadro N° 6).

Esta situación se refuerza en la población conformada por los aspirantes con los mil mejores índices académicos del proceso 2002-03, último de los procesos con los viejos criterios de selección (cuadro N° 6), donde la representación femenina se incrementó y la masculina se redujo en magnitudes importantes de acuerdo con los criterios expuestos con anterioridad. No ocurre así en la población de los mil mejores aspirantes del proceso 2003-04, primero realizado

Criterios de admisión de los aspirantes a la educación superior y su...

bajo los nuevos criterios, en el cual los porcentajes de participación de los aspirantes femeninos y masculinos son muy similares a la participación observada en la población total del mismo proceso (cuadro N° 6). La prueba Chi-cuadrado aplicada a las diferencias entre los dos procesos de los grupos de los mil mejores aspirantes resultó estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

Cuadro N° 6

Distribución porcentual por sexo de los aspirantes y comparación de las diferencias porcentuales resultantes de los mil mejores aspirantes menos su respectiva población total de aspirantes entre los procesos de admisión a la educación superior 2002-03 y 2003-04

Sexo de los aspirantes	2002-2003				2003-2004			
	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total	Aspirantes totales	% total	% mil mejores	Diferenc. mil-total
Femenino	210.976	58,68	62,10	+3,42*	215.508	58,78	59,30	+0,52*
Masculino	145.279	40,41	37,80	-2,61*	147.990	40,36	40,30	-0,06*
Sin Información	3.268	0,91	0,10	-----	3.142	0,86	0,40	-----
Total	359.523	100	100	-----	366.640	100	100	-----

Fuente: Unidad de Apoyo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

* $p < 0,01$; Chi-cuadrado (1 grado de libertad).

DISCUSIÓN

El índice académico logrado por los alumnos aspirantes a ingresar en la educación superior venezolana es la variable fundamental de este estudio, pues el diseño de la investigación lo toma como el elemento central para la selección de las poblaciones de los mil mejores aspirantes de cada uno de los dos procesos de admisión escogidos, para medir la distribución de las otras variables inves-

tigadas en este trabajo y su modificación porcentual con respecto a su distribución en la población original respectiva de aspirantes.

Adicionalmente, el índice académico es el factor cuyo cálculo fue modificado en términos de criterios más justos y equitativos, con el propósito de obtener una mayor equidad en el proceso nacional de admisión, al hacerlo más independiente de condiciones no académicas como el nivel socioeconómico, la región geográfica de residencia y el tipo de plantel, oficial o privado, de proveniencia, de los aspirantes, entre otras variables no académicas como el sexo y el tipo de población, regular o de bachilleres, de los aspirantes.

El desarrollo de las iniquidades hoy existentes en la selección de los aspirantes a ingresar en las universidades oficiales se produjo en forma paulatina entre finales de los años ochenta y la década de los noventa (Fuenmayor y Vidal, 2001). Esta conclusión está hoy respaldada por un extenso y laborioso estudio realizado a finales del siglo pasado, pero publicado recientemente, cuyo tema es la exclusión de los pobres de la educación superior venezolana (Morales Gil, 2003). El autor estudia varias series históricas durante casi dos décadas de los procesos de admisión a estudios superiores en el país y demuestra que la representación de los aspirantes de los niveles V, IV y III de Graffar disminuye en los cuatro lustros que van desde comienzos de los ochenta hasta el año 2000, mientras que, contrariamente, los estudiantes de los niveles I y II, que constituyen los grupos privilegiados económicamente de la población, incrementan su participación.

Una situación similar se aprecia en la selección de aspirantes en relación con el tipo de plantel de proveniencia de los mismos. Mientras en el pasado el porcentaje de aspirantes seleccionados de planteles oficiales y privados era muy similar, en los años recientes son seleccionados en mayor proporción los alumnos de colegios privados (Fuenmayor y Vidal, 2000; 2001; Morales Gil, 2003).

Esta situación de injusticia no está relacionada con diferencias en el desempeño académico entre los aspirantes producidas por los elevados niveles socioeconómicos o por la proveniencia de colegios privados, como demostraron Fuenmayor y Vidal en 2001. Están, sí, relacionadas con el traslado de los procesos de selección del CNU-OPSU a las instituciones de educación superior,

proceso que ocurrió en el período que venimos examinando. Fuenmayor y Vidal (2001) postulan como causa de las iniquidades hoy existentes al hecho de que los procesos de selección internos de las instituciones se realizan en las ciudades donde éstas tienen sus sedes principales, por lo que quien quiera competir por una plaza de nuevo ingreso en esas instituciones debe necesariamente trasladarse de su lugar de residencia a la sede de la institución. Esto significa gastos de pasaje, comida y alojamiento, a lo que se suma el costo de las pruebas a ser presentadas. Todo ello significa un obstáculo insalvable para quien no tenga recursos: el aspirante pobre o muy pobre, al que se le hace imposible movilizarse y termina por excluirse del sistema.

Como una forma de mejorar la equidad de los procesos de selección a la educación superior, la OPSU propuso al CNU una serie de cambios en el programa nacional de admisión, los cuales surgieron del resultado de estudios realizados durante más de tres años. Se introdujo una serie de modificaciones en el cálculo del índice académico para reducir aquellas diferencias existentes entre los aspirantes que no son producto de sus capacidades, aptitudes y motivación, sin reducir la selectividad requerida por las instituciones de educación superior. Se trata de un intento por igualar las condiciones de competencias de los aspirantes que solicitan ingreso a la educación superior, bajo la premisa de que la inteligencia y la aptitud son patrimonios individuales, aunque pueden ser influenciados por condiciones del entorno (Gómez Campo, 1996).

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que los índices académicos de los mil mejores aspirantes del proceso 2003-04, primer proceso realizado con los nuevos criterios de selección aprobados por el CNU (2003), son mayores que los índices de la población de los mil mejores aspirantes del proceso 2002-03, último proceso realizado con los viejos criterios de selección (cuadro N° 1), lo que significa que la calidad en la selección se ha mantenido o, incluso, ha mejorado, lo cual garantiza la exigencia constitucional de garantizar a los venezolanos una educación de calidad, en este caso mejorando también la equidad.

La distribución por nivel socioeconómico de la población total de aspirantes en los procesos 2002-03 y 2003-04 respalda completamente los planteamientos anteriores, pues el porcentaje de los sectores pobres de la sociedad escasamente alcanza el 28% del total de los aspirantes, lo que significa que se han reducido

desde su nacimiento hasta alcanzar a ser aspirantes a la educación superior en casi tres veces (cuadro N° 2a) (Fuenmayor, 2002a). El nivel medio, alto y bajo, así como el nivel alto, incrementaron su representación dentro de la población de aspirantes entre 2 y 4 veces en relación con su representación en el conjunto de la sociedad (cuadro N° 2a; ver tabla 3 de Fuenmayor, 2002a). Esto demuestra con claridad que el mayor grado de iniquidad educativa se produce en el camino que se extiende del nacimiento hasta la educación superior, es decir en los niveles educativos previos, por lo que la acción gubernamental debería dirigirse prioritariamente a ese nivel.

En la población de los mil aspirantes con los más altos índices académicos se refuerza la condición de iniquidad vista anteriormente en la población de aspirantes totales de ambos procesos, pues la representación de los sectores pudientes (niveles I y II) se incrementa porcentualmente respecto al porcentaje en la población total de aspirantes (cuadro 2a), al totalizar entre el 60 y el 74% de los mil mejores aspirantes. Los más pobres de la sociedad (niveles IV y V) no llegan a constituir el 10% de los mil mejores aspirantes, lo que resulta hasta lógico si uno se percata de que los aspirantes muy pobres no alcanzan a ser el 2% de los aspirantes totales.

Sin embargo, se debe señalar que en el proceso 2003-04 se redujo significativamente la participación de los aspirantes de niveles socioeconómicos alto y medio alto en comparación con las cifras porcentuales vistas en el proceso 2002-03 (61,9% vs 73,6%; cuadro N° 2a). Además, el porcentaje de participación de los niveles medio bajo, obrero y muy pobre fue claramente superior en el proceso 2003-04 que en el proceso 2002-03 (37,4% vs 25,6%; cuadro N° 2a), por lo que podríamos afirmar que los cambios introducidos en el proceso de selección redujeron significativamente las iniquidades vistas en los procesos previos.

Estos resultados aclaran los datos no concluyentes en este aspecto expuestos en un trabajo reciente de Fuenmayor y Rigoni (2003), en el cual se estudió el efecto de los cambios en los criterios de construcción del índice académico en el perfil de los diez mejores aspirantes. El perfil socioeconómico de los diez aspirantes con los índices más elevados no se modificó significativamente en el proceso 2003-04 (nuevos criterios) con relación al proceso 2002-03 (viejos

criterios), aunque sí parecía haber una tendencia a una distribución más homogénea de los aspirantes de los diferentes niveles socioeconómicos en los diez mejores del proceso 2003-04, efectuado bajo los nuevos criterios (Fuenmayor y Rigoni, 2003).

Los resultados del estudio de la distribución en la población total de aspirantes de los estudiantes provenientes de planteles oficiales y privados confirman, en ambos procesos estudiados, lo ya conocido respecto a la existencia de un mayor porcentaje de aspirantes provenientes de colegios oficiales que de colegios privados (cuadro N° 3), lo cual sigue el comportamiento de la matrícula general de la educación media venezolana, tal como lo señala Morales Gil (2003). En relación con la influencia de la proveniencia de los aspirantes de planteles oficiales o privados en la conformación de los grupos de los mil aspirantes con mejores índices académicos, se observan diferencias sustanciales entre el proceso 2002-03 y el proceso 2003-04 (cuadro N° 3). En el primero de ellos se favoreció significativamente a los aspirantes de planteles privados quienes, a pesar de ser menos numerosos dentro de la población total de aspirantes (36,59%), pasan a ser preponderantes entre los mil mejores aspirantes (77,9%), incrementándose su participación en más de dos veces (cuadro N° 3).

La instrumentación de los nuevos criterios de construcción del índice académico invierte por completo, en forma estadísticamente significativa, esta relación del proceso 2002 favorable a la participación de los aspirantes de los planteles privados entre los mil mejores aspirantes. De hecho, en el proceso 2003-04 la participación de los aspirantes de colegios oficiales dentro de la población de los mil mejores aspirantes, se incrementa y se acerca a la participación que tienen en la población de los aspirantes totales. Se reduce así la iniquidad existente producida por métodos de cálculo del índice académico que no corregían los puntajes, de manera de anular las variables en los promedios de notas que no dependen de las capacidades y motivación de los estudiantes. Este resultado cuestiona fuertemente la suposición generalizada de que los planteles privados preparan mejor a sus alumnos.

A pesar de lo señalado, el Estado debe continuar la profundización emprendida de los programas de educación básica y diversificada, concebidos para ofrecer educación integral a los estudiantes de las escuelas oficiales y mejorar

así la educación básica y media impartida por el Estado, para ayudar a corregir las desigualdades existentes en la escogencia de los aspirantes de distintos niveles socioeconómicos a ingresar a estudios superiores.

La participación de la población regular y de la población de bachilleres, tanto para el grupo total como para los mil mejores aspirantes, es similar en ambos procesos y siempre a favor de la participación de la población regular. En los mil mejores aspirantes esta tendencia se incrementa y los aspirantes regulares llegan a constituir hasta un 87,7 % de los mismos en el proceso 2002-03, reduciendo la participación de la población de bachilleres a menos de un 15%. Estas diferencias entre los mil mejores aspirantes y los aspirantes totales no se modificaron por la aplicación de los nuevos criterios de admisión aprobados por el CNU (2003) (cuadro N° 4).

Las preferencias de áreas de conocimiento exhibidas por las poblaciones totales de aspirantes, de los dos procesos de admisión comparados en este estudio, no mostraron variaciones cualitativas en relación con las aspiraciones descritas para los aspirantes a ingresar a la educación superior en los procesos recientes (Fuenmayor y Mejías, 2003). Las opciones de mayor demanda las constituyen las áreas de ingeniería, arquitectura y tecnología, ciencias sociales y ciencias de la educación; en menor grado, ciencias de la salud, agro y mar y ciencias y artes militares. La demanda de las otras áreas es extremadamente baja. Estos resultados eran perfectamente esperados, pues ninguna modificación ha sido hecha como para esperar cambios en el perfil de las aspiraciones de las demandas totales en los dos procesos estudiados.

La aplicación de los nuevos criterios, por su parte, no modificó las variaciones cualitativas que se producen entre las aspiraciones de la población total de aspirantes y aquellas de los mil mejores aspirantes. De hecho, solamente para el grupo de ingeniería, arquitectura y tecnología y el de ciencias de la salud se produjo un incremento importante en el porcentaje de aspirantes que eligieron estas disciplinas, aumento de magnitudes bastante parecidas a las ocurridas en el proceso 2002-03, último de los procesos efectuados con los viejos criterios de construcción del índice académico. Las ciencias básicas, por su parte, experimentaron el incremento porcentual en las aspiraciones de los mil mejores

estudiantes, que ya ha sido descrito anteriormente y que las lleva a cifras porcentuales promedio alrededor del 3% (Fuenmayor y Mejías, 2003).

Por otra parte, el resto de las áreas de conocimiento experimentaron reducciones porcentuales similares a las vistas en procesos recientes (Fuenmayor y Mejías, 2003). Independientemente de que existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferencias de las preferencias por áreas de conocimiento de los mil mejores menos sus respectivas poblaciones totales de aspirantes, la aplicación de los nuevos criterios de construcción de los índices académicos no parece modificar realmente las preferencias de los aspirantes con los mil más elevados índices académicos (cuadro N° 5).

En relación con la participación de los aspirantes de acuerdo a su sexo, es evidente la mayor participación de los aspirantes del sexo femenino que de los aspirantes masculinos en las poblaciones totales de aspirantes en ambos procesos. Esta participación se ubica por encima del 58% (cuadro N° 6), lo que podría ser la consecuencia del discreto predominio del sexo femenino en la población general y del hecho de que el hombre, en sociedades con muchas necesidades insatisfechas como la nuestra, debe incorporarse al trabajo antes de finalizar sus estudios y, por lo tanto, queda excluido de poder continuar su preparación profesional.

Al observar la distribución por sexos en las poblaciones de los mil mejores aspirantes, se observa que se profundiza la situación y aumenta el porcentaje de aspirantes femeninos en el proceso 2002-03, último de los procesos con los viejos criterios, lo que significaría una ausencia de equidad a favor de las mujeres como consecuencia de la construcción del índice con los criterios anteriores. Este resultado es contradictorio con lo reportado en ese mismo proceso para la población de los diez mejores aspirantes (Fuenmayor y Rigoni, 2003), en la cual se invierte la distribución porcentual por sexo a favor de los aspirantes masculinos. En cualquier caso, la aplicación de los viejos criterios conduce a la aparición de iniquidades tanto en la conformación del perfil por sexo de los mil mejores aspirantes (cuadro N° 6), como en la conformación del mismo perfil en la población de los diez mejores aspirantes (Fuenmayor y Rigoni, 2003).

Esta falta de equidad producida por la aplicación de los viejos criterios en la construcción del índice académico se corrige completamente cuando se

modifican los criterios de construcción de dicho índice, mediante la aplicación de los nuevos criterios, tal y como se demuestra en el análisis de los datos del cuadro N° 6. En efecto, la aplicación de los nuevos criterios en la construcción del índice académico, como ocurrió en el proceso 2003-04, demuestra que los porcentajes de participación de hombres y mujeres se hacen casi idénticos a los vistos en la respectiva población total de aspirantes (cuadro N° 6). Este resultado concuerda con la tendencia vista en la población de los diez mejores aspirantes de este mismo proceso (2003-04), en la cual el predominio de la participación femenina vista en el proceso anterior se reduce y se hace más discreta, lo que quiere decir que el efecto de los nuevos criterios comienza a verse en la población de los diez mejores, como en efecto fue reportado (Fuenmayor y Rigoni, 2003) y termina por ser concluyente con los resultados mostrados en este trabajo en la población de los mil mejores. Se puede concluir que la aplicación de los nuevos criterios hace equitativa la competencia entre los aspirantes de los dos sexos.

Como conclusión general del presente estudio podemos afirmar que los nuevos criterios, propuestos por la OPSU (2002) y aprobados unánimemente por el CNU (2003), constituyen un decidido avance en el difícil camino hacia el logro de la equidad en el acceso de los estudiantes a la educación superior. En este trabajo no existe la limitante del tamaño de las poblaciones estudiadas, como podría argumentarse en el trabajo de Fuenmayor y Rigoni (2003), ya que la población de los aspirantes con los mejores índices académicos es grande, lo que hace evidentes los efectos positivos de los nuevos criterios en el índice académico de los mejores y en corregir los efectos indeseables de factores como el tipo de plantel de proveniencia y el sexo de los aspirantes, así como reducir los efectos perversos del nivel socioeconómico de pertenencia de los estudiantes.

Sería interesante e importante continuar las investigaciones sobre este tema y extenderlas a la realización de estudios de predictibilidad con los aspirantes seleccionados según los nuevos criterios, y su comparación con el desempeño universitario de los seleccionados con los criterios anteriores. Habría también que estudiar el efecto de la aplicación de los nuevos criterios en la ya demostrada iniquidad de origen geográfico, para lo cual habría que utilizar alguna forma de clasificar las entidades federales de procedencia de los aspirantes según su grado de desarrollo o de atraso.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Nacional de Universidades (2003). Resoluciones y recomendaciones tomadas por el CNU en sesión ordinaria celebrada el día 30 de julio de 2002, reunión N° 6, acta N° 410, resolución N° 5, en: **Resoluciones 2002**, Ministerio de Educación Superior, CNU, Secretaría Permanente, pp. 45, mayo, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. (2002a). *A propósito de las iniquidades en el ingreso a la educación superior*. **Revista Venezolana de Gerencia**, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, LUZ, 7, (17): 36-48, Maracaibo.
- Fuenmayor Toro, L. (2002b). *¿Por qué la ética en nuestros tiempos?* En: Retos de la Educación Superior, **Quadernos Question**, Cuaderno N° 1: 9-12, noviembre, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. y Mejías, E. (2003). *Perfil de los mil aspirantes con índices académicos más altos en los inicios de la Prueba de Aptitud Académica y en la actualidad*. **Experiencia Universitaria**, Oficina de Planificación del Sector Universitario, Ministerio de Educación Superior, 1 (1): 33-58, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. y Rigoni, M.L. (2003). *Comparación del perfil de los diez mejores aspirantes a ingresar en las instituciones de educación superior venezolanas en los períodos 2002-2003 y 2003-2004*. **Experiencia Universitaria**, Oficina de Planificación del Sector Universitario, Ministerio de Educación Superior, 1 (1): 59-79, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. y Vidal, Y.Y. (2000). *La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: Aparición de iniquidades*. **Revista de Pedagogía**, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, UCV, 21 (62): 273-291, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. y Vidal, Y. Y. (2001). *La admisión estudiantil a las universidades públicas venezolanas: Causas de las iniquidades*. **Revista de Pedagogía**, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, UCV, 22 (64): 219-241, Caracas.
- Goldstein, A. (1964). **Biostatistics: An Introductory Text**. New York: The MacMillan Co.
- Gómez Campo, V.M. (1996). **Política de equidad social y transformación de la educación superior**. Universidad Nacional de Colombia, noviembre. Disponible en: <http://Colombia-siglo21.net/ies/documentos/vgomez2.htm>.
- Méndez Castellano, H., y Hernández de M., M. (1982). **Método Graffar modificado**, mimeografiado, Caracas.

- Morales Gil, E. (2003). **La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana**. Oficina de Planificación del Sector Universitario (editor), 381 pp., Caracas: Imprenta Nacional.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (2002). **Proposiciones de la Oficina de Planificación del Sector Universitario al Consejo Nacional de Universidades con relación al Proceso Nacional de Admisión**. Mimeografiado, 40 p., junio, Caracas.
- Ramírez, T.; Méndez, P. y Bravo, L. (1988). **Investigación documental y bibliográfica. Recomendación para la práctica estudiantil**. Caracas: Panapo.
- Selltiz, C. y Jahoda, M. (1977). **Los métodos de investigación en las ciencias sociales**. Madrid: Rialp.
- Wayne, D. (1981). **Estadísticas con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación**. Bogotá: McGraw-Hill Latinoamericana S.A.

Manual de Cargos de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y satisfacción laboral del personal administrativo de La Universidad del Zulia (LUZ)

JOSÉ GREGORIO VILLA Y EGNO ANTONIO CHÁVEZ
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales
Universidad del Zulia
josevilla95@hotmail.com

Recibido 09 de febrero de 2004
Aceptado 01 de abril de 2004

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo estudiar la relación entre el Manual de Cargos de la OPSU y la satisfacción laboral del personal administrativo de La Universidad del Zulia según la opinión de una muestra de 140 empleados, mediante la aplicación de un cuestionario. El enfoque teórico se fundamentó en las categorías de análisis de la satisfacción laboral de S. Robbins (1999), aunque limitando su contenido en términos del Sistema de Recompensas. La estrategia metodológica es de tipo correlacional-probabilística, no experimental, transversal, muestreo estratificado con afijación proporcional. La información se procesó con el programa estadístico SPSS 7.5. Se concluye que el grado de satisfacción laboral del personal administrativo de LUZ no está asociado con la aplicación del Manual de Cargos de la OPSU; sin embargo, fue posible observar algunas tendencias del comportamiento de esta variable en forma independiente y con expresiones diferenciadas al interior de los estratos: el personal de apoyo declaró insatisfacción; los técnicos superiores universitarios, en algunos indicadores, se observan satisfechos, mientras que los profesionales muestran altos valores de satisfacción en todos los indicadores. También se evidenció que el Manual de Cargos no es un instrumento idóneo para potenciar el desarrollo de carrera, pero sí un buen clasificador de cargos.

Palabras claves: Satisfacción laboral, Manual de Cargos OPSU, análisis de correspondencia, SPSS 7.5, personal administrativo, Universidad del Zulia.

ABSTRACT

Booklet of posts of Oficina de Planificación del Sector Universitario and job satisfaction of the administrative staff of La Universidad del Zulia

The aim of this paper is to relate the different posts of the booklet of OPSU to the job satisfaction of the administrative staff of La Universidad del Zulia (LUZ), by applying a survey to a sample of 140 employees. The approach is based on job satisfaction analysis categories of S. Robbins (1999), but limiting its content to the following: Rewarding System, position, work conditions and colleagues support. It is correlative, non experimental, transversal with a proportional stratigraphic sample. The information was processed by the SPSS 7.5. It was concluded that job satisfaction of administrative staff of LUZ is not related to the application of the booklet of posts of OPSU; noticing that such attitude is explained in a different way within the different job grades. It is shown that while workers on upper grades are satisfied, workers on lower grades are unsatisfied. It is also evident that the booklet is not an ideal tool for developing a career.

Key words: Job satisfaction, Booklet of posts of Oficina de Planificación del Sector Universitario, analysis of correspondence, SPSS 7.5, administrative staff, Universidad del Zulia.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar la satisfacción laboral del personal administrativo de La Universidad del Zulia (LUZ) ante una nueva normativa laboral implementada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), expresado en el Manual Descriptivo de Cargos y en el Tabulador de Sueldos que rige actualmente la política de recursos humanos de LUZ y en el resto de las universidades nacionales.

La satisfacción laboral se aborda empíricamente en términos de la actitud del trabajador frente a su propio trabajo, la cual se basa en las creencias y valores que el trabajador desarrolla respecto a su propio trabajo y se conforman a partir de las características actuales del cargo, así como por las percepciones que tiene el trabajador de lo que «debería ser».

Por ello, la primera tarea en la investigación involucra un análisis del Manual Descriptivo de Cargos de la OPSU, porque recopila el compendio de los cargos vigentes en las universidades nacionales, clasificados por grupos ocupacionales, así como la información de cada una de las características específicas y de los factores componentes de un cargo que permiten describirlo como tal, y determinar su grado de ubicación en la escala de sueldos correspondiente (CNU-OPSU, 1999).

Finalmente, mediante indicadores de satisfacción laboral se pretende identificar la relación entre la conformidad o inconformidad con la implementación del Manual de Cargos y Tabulador de Sueldos y Salarios OPSU-CNU que presenta el personal administrativo de LUZ a fin de conocer hasta qué punto el sujeto está satisfecho al utilizar sus habilidades y conocimientos, así como de visualizar sus expectativas de crecimiento en la organización. También se quiere establecer la concordancia con el Sistema de Recompensas (expresado en la ubicación dentro del Tabulador de Sueldos) *versus* el cargo otorgado por el Manual de Cargos.

EL CONTEXTO DE LA NUEVA NORMATIVA LABORAL DE LA OPSU DENTRO DE LUZ

La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) logró detectar, luego de un estudio, que la mayoría de las universidades tenían estructuras de cargos diferentes para el personal administrativo y, por consiguiente, estructuras salariales totalmente desiguales de universidad a universidad. Esta situación traía como consecuencia que la OPSU, a la hora de preparar el presupuesto del personal de las universidades nacionales y experimentales, se enfrentaba a un complicado proceso administrativo.

La OPSU no disponía de una metodología homogénea para el sector administrativo, como la aplicada en el caso de otras categorías de miembros del personal universitario. Anteriormente se había dado inicio al proceso de homogeneización en las políticas de personal necesario para contribuir al mejoramiento de la equidad. Esto fue logrado con las normas de homologación en el sector docente en 1982, y en el sector obrero en 1997, con la aplicación de la

normativa laboral. Así se logró que los cargos docentes y obreros sean remunerados de igual forma salarial en todas las universidades autónomas, así como en las universidades experimentales y en los colegios universitarios. Este hecho permitió establecer parámetros similares de comparación y facilitó las estimaciones, análisis y cálculos de los costos en las contrataciones colectivas que se desarrollan en el marco de las negociaciones con el sector docente, y que son extensivas al personal administrativo y obrero. El autor de este trabajo, en ocasión de haber participado en la Comisión Tripartita del Manual de Cargos, conoció situaciones de empleados que debiendo cumplir las mismas tareas en La Universidad del Zulia, tenían en cambio salarios diferentes, según el codificador de cargos de la Oficina Central de Personal del Ministerio del Trabajo (OCP), por el cual se clasifica a los empleados de la administración pública. Este codificador posee veintitrés (23) grados salariales, comenzando desde el número uno con el personal que sirve de apoyo y avanzando por los cargos técnicos, los de técnicos superiores universitarios y los profesionales que en el mejor de los casos llegarían al grado más alto, que sería el grado veintitrés (23). En La Universidad del Zulia se clasificaba al personal sólo hasta el grado 23 (LUZ-ASDELUZ, 1989). Estas diferencias se observaban en todos los niveles e inclusive se podían constatar situaciones aún más complicada, tal como por ejemplo, la de un funcionario en una universidad que teniendo un grado doce, resultaba tener un salario diferente (mayor o menor) al de otros funcionarios con el mismo grado, sin importar la denominación de los cargos. La situación más evidente en el sector administrativo fue la existencia de un tabulador de salarios excesivamente plano, es decir, que la diferencia en la remuneración entre cada grado era insignificante. De tal manera que la introducción del nuevo tabulador generó diferencias importantes dentro de cada escala (ahora niveles salariales) y fuera de las escalas: personal de apoyo, técnicos superiores universitarios y profesionales universitarios, que sin lugar a dudas se separan ampliamente.

A pesar de que el codificador de cargo de la OCP indicaba cuál debería ser el perfil de la persona que ocuparía un determinado cargo, en LUZ se le concedía discrecionalidad a los gerentes al proponer el grado salarial, a través de la asignación de tareas, por intermedio de una comisión llamada Comisión de Ubicación y Clasificación del Personal Administrativo (CUCPA); mientras más

tareas se asignaban a las personas, más grado salarial podían obtener, por lo cual se observaba en la mayoría de los casos que artificialmente se agregaban tareas, es decir, se colocaban tareas que nunca llegarían a ejecutar en su totalidad y se llegaría al caso de que esta comisión propondría incluso la creación de cargos.

En consecuencia, el CNU, a través de la OPSU, realizó un censo de todos los cargos y recopiló las tareas de todo el personal administrativo de las universidades para, en el marco de la homogeneización del personal, plantear el diseño de un manual único para todo el personal administrativo de las universidades nacionales. Esto se cristaliza en el año 1999, con la llegada del Dr. Luis Fuenmayor Toro como director de este organismo de planificación del sector universitario, quien apremia a la comisión que desde 1992 revisaba el estudio del Manual de Cargos, los resultados necesarios para la implementación de una normativa laboral y política de carrera y salarial, sustentada respectivamente en el «Manual Descriptivo de Cargos» y en el «Tabulador de Sueldos del Personal Administrativo de las Universidades Nacionales». Dicha normativa se implementó en la Universidad de Carabobo, institución que sirvió como espacio para ejecutar la prueba piloto de los mencionados instrumentos de asignación de cargos y salarios.

El Manual de Cargos es un instrumento técnico que contiene las especificaciones de cada uno de los cargos de cada institución, y que aporta en cada descripción la siguiente información: título del cargo, objetivo general, actividades y/o funciones y/o tareas, requisitos de educación y experiencia, las relaciones que amerita el cargo, las responsabilidades que asume su ocupante y los riesgos de trabajo a que está expuesto, así como otro gran número de factores de importancia. Toda esta gama de elementos conforman al mismo tiempo la base de valoración del cargo. Cada cargo contiene un código que lo identifica y la especificación del nivel de valoración que lo ubica en la escala de sueldos respectiva (CNU-OPSU, 1999), es decir, en el «Tabulador de Sueldos y Salarios».

El Manual consta de tres escalas para ubicar a todo el personal administrativo que labora en las universidades públicas, con una estructura de cargos que abarca lo siguiente:

1. La escala número dos (2) agrupa al personal que sirve de apoyo a la docencia y donde el perfil de instrucción es hasta bachiller y técnico medio, conteniendo seis (6) niveles salariales.
2. La escala número tres (3) agrupa a los empleados que realizan tareas cuyo nivel de educación exigido es de técnico superior universitario y contempla seis (6) niveles salariales.
3. La escala número cuatro (4) agrupa al personal cuyo nivel educativo es de profesional universitario y contempla nueve (9) niveles salariales (CNU-OPSU, 1999).

En el marco de esta normativa, en mayo del año 2000. La Universidad del Zulia (en adelante LUZ) inicia la implementación del Manual de Cargos OPSU-CNU, lo cual causó una serie de inconformidades entre el personal administrativo, que se reflejó en el hecho de que la Comisión Tripartita (CNU-OPSU, 1999), nombrada para ventilar las diferencias surgidas por la puesta en marcha de dicho instrumento, recibió aproximadamente mil doscientos (1.200) casos de reclamos, básicamente por percibir que fueron mal ubicados dentro del Manual de Cargos CNU-OPSU.

Es de señalar que la aplicación del Manual no implica en sí un aumento de salario sino una homologación salarial con el resto de las universidades, por lo que algunas personas no recibieron aumento salarial porque sus cargos ya devengaban salarios igual o superior al del resto del personal de las universidades nacionales. A las personas que ganaban salarios inferiores se les ajustó al tabulador, correspondiendo en la mayoría de los casos a cargos (ubicados en el nuevo Manual) desde la escala tres y nivel cuatro (3-4). La situación era que todo el personal administrativo quería estar por encima de esa escala, es decir, de los puestos de técnico superior universitario o profesional ya que el mismo Manual abría la posibilidad de que personas que no eran profesionales, pero sí bachilleres o, incluso, con una educación inferior a bachiller, se pudieran ubicar dentro de las escalas de técnico superior universitario o profesional, según la disposición transitoria N° 3.1.1 (CNU-OPSU, 1999).

De los primeros 1.213 reclamos, prosperaron alrededor de 910 (DRH-LUZ 2000a), lo que hacía suponer que el estudio inicial de las tareas asignadas a los

cargos fue realizado en forma deficiente e irregular. La mayoría de las personas que reclamaron eran empleados con nivel de educación igual o inferior al de bachiller, y los cuales pretendían cargos de técnico superior universitario o de profesionales amparados, como ya señalamos, en la disposición transitoria 3.1.1.

Lo anterior trajo como consecuencia que el sector de profesionales universitarios que habían sido ubicados en la escala respectiva, comenzaran una avalancha de reclamos para ser ubicados en niveles superiores dentro de la misma escala, a fin de diferenciarse de las personas que, habiendo sido ubicadas como profesionales, no eran egresadas de las universidades. La respuesta no se hizo esperar: 1.060 casos adicionales de solicitud de revisión de ubicación, reclamaban niveles salariales más altos, incluyendo a empleados que teniendo cierta antigüedad en la institución, esgrimían que la misma les daba derecho a tener cargos más altos y por ende, niveles salariales superiores. Al revisar los reclamos de la segunda etapa se evidenció que prosperaron 789 solicitudes (DRH-LUZ 2001). Sin embargo, la mayoría de los casos que prosperaron tampoco dejaron satisfechos a los trabajadores que pretendían ser ubicados en los niveles más altos. El Manual dispone de rutas de cargos que rige el desarrollo de la carrera dentro de la institución y se buscaba, por medio de los reclamos, la ubicación en otra ruta (CNU-OPSU, 1999) que se adecuara a su trayectoria laboral y, en consecuencia, materializar aspiraciones para obtener más salario. No obstante, las limitaciones implícitas en las rutas de cargos son de tal magnitud que ya hay empleados que tienen menos de cinco años en la institución y llegaron a la escala más alta del cargo y al más alto nivel dentro del tabulador. Lo anterior significa que este personal pasará los próximos 20 años en la institución sin motivación para desarrollarse profesionalmente para enfrentar lo que el desarrollo de los procesos y la tecnología les exija.

Por otra parte, es posible que este Manual de Cargos haya traído consigo algunos beneficios al personal administrativo que no se hubiesen podido obtener por la vía de los aumentos de salarios o de los contratos colectivos de trabajo con los gremios internos, pues la aplicación se debió a un acuerdo externo con las federaciones que agrupan al personal administrativo, las direcciones de recursos humanos y la OPSU (CNU-OPSU, 1999). Entre los beneficios logrados se pudo observar que personas que devengaban salarios de Bs. 400.000 men-

suales (máximo salario antes de la aplicación del Manual para un empleado grado 23 en LUZ), llegarían a devengar un salario de Bs. 1.000.000 al ubicarse en el nivel nueve (9), el más alto de la escala cuatro (4). Asimismo, los empleados profesionales universitarios que no tenían cargos como tales y que durante muchos años solicitaban este reconocimiento, fueron ubicados adecuadamente, obteniendo un incremento salarial más que proporcional, conjuntamente con la respectiva prima profesional. Por otro lado, la aplicación del Manual de Cargos en La Universidad del Zulia generó reacciones de descontento en los empleados que fueron ubicados en la escala número dos, ya que los salarios de casi todos los empleados que sirven de apoyo (escala dos) superaban la tabla salarial propuesta. Como consecuencia, este grupo fue objeto de la creación de una partida que se llamaría «Remanente por Implantación del Tabulador» (RIT), la cual se define como: «La diferencia a favor del trabajador señalada anteriormente que seguirá siendo pagada mensualmente con sus respectivas incidencias en aportes patronales y federativos, así como también la cuota parte en bono vacacional, aguinaldo y prestaciones sociales».

Sobre las consecuencias de la implementación del Manual de Cargos y Tabulador OPSU-CNU, han privado una serie de disputas tanto administrativas como legales de las cuales aún no se vislumbran soluciones entre las cuales, algunos casos que se encuentran sin resolver en los tribunales pertinentes, además de algunas iniciativas gremiales que promueven la anulación de dicho instrumento.

Ciertamente, la puesta en marcha del Manual de Cargos y su respectivo Tabulador trajo consigo una gran variedad de respuestas entre los trabajadores: personas que laboraban desde hacía más de 20 años, percibieron que fueron desmejoradas de sus cargos; algunos profesionales creen que se obstruyó el derecho a ascender y promocionarse, otros que por su edad no pueden estudiar, consideran que no tendrán más ascensos y/o promociones; consideran algunos que las rutas de cargos son rígidas y no contemplan la evaluación del desempeño, mientras que el personal que posee estudios de tercer y cuarto nivel se mantienen en LUZ sólo por la estabilidad que le das ser empleado de las universidades. En fin, un gran número de factores que dejan entrever probables cambios tanto en los aspectos individuales como grupales del personal administrativo de LUZ.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo correlacional, puesto que tiene como propósito mostrar o examinar la relación entre variables o resultados de variables (Bernal, 2000). En este sentido, se presume que la satisfacción laboral del personal administrativo de La Universidad del Zulia puede tener relación con la aplicación de la nueva normativa laboral dispuesta por la OPSU para todas las universidades nacionales, expresada en el Manual Descriptivo de Cargos que entró en vigencia en LUZ en mayo de 2000. El diseño de la investigación corresponde al «no experimental», por la evolución del fenómeno se aplicó un diseño de investigación de tipo transversal con una primera fase que consistió en un trabajo de campo (Blanco, 2000), en el cual se aplicó un cuestionario estructurado al personal administrativo de esta universidad.

Población y muestra

La población objeto de estudio consistió en todos los empleados administrativos de LUZ, activos para el momento de la aplicación de los instrumentos de política laboral de la OPSU en mayo del año 2000, los cuales suman un total de 2.265 personas, conformados por 854 empleados en el nivel de apoyo, 612 ubicados como técnicos superiores universitarios y 799 que se encuentran en la escala profesional (CC-LUZ, 2003).

La muestra

Para el tamaño de la muestra de esta investigación se tomó la fórmula propuesta por Parra, con una desviación estándar de 0.3 y un error estándar de 0,05 (Parra, 2000).

$$n = \frac{Z^2 S^2}{e^2} = \frac{(1.96)^2 (0.3)^2}{(0.05)^2} = 140$$

Donde:

$$n = \text{Tamaño de la muestra} = 140$$

e = Error muestral	= 5 %
S = Desviación estándar	= 0.3
Z = Valor de la tabla normal estandarizada	= 1.96

La muestra está conformada por *140 empleados* de La Universidad del Zulia.

Muestreo

El tipo de muestreo para seleccionar a los empleados de La Universidad del Zulia, sujeto de investigación en este trabajo, es el denominado «muestreo aleatorio estratificado» (Bernal, 2001). La estratificación de la muestra se realizó con base en las tres escalas que existen dentro del Manual de Cargos y Tabulador de Sueldos y Salarios OPSU-CNU, aplicando la afijación proporcional:

Estrato N° 1: 854 empleados de la escala N° 2 (37,70%), para un total 53 empleados

Estrato N° 2: 612 empleados de la escala N° 3 (27,00%), para un total de 38 empleados

Estrato N° 3: 799 empleados de la escala N° 4 (35,30%), para un total de 49 empleados.

La selección de los componentes de cada estrato se realizó por medio de un muestreo aleatorio sistemático. La técnica de recolección de datos que fue utilizada en esta investigación es el cuestionario, el cual se aplicó en un trabajo de campo en las facultades y dependencias de La Universidad del Zulia en junio de 2003.

A fin de ahondar en la explicación de la relación que hay entre las variables manejadas en esta investigación, se utilizará una herramienta metodológica propia de la Estadística denominada Análisis de correspondencia (CA). Esta metodología consiste en una técnica que grafica en un mapa perceptual, la información que estadísticamente se obtiene sobre la asociación existente entre una serie de atributos o características con ciertas marcas, productos, servicios,

personas. Para ello se crea una medida de distancia métrica y que, a su vez, establece dimensiones ortogonales sobre las cuales se pueden colocar las categorías para tener en cuenta la fortaleza de la asociación por las distancias de Chi-cuadrado (Hair y otros, 1999). El aporte del estadístico Chi-cuadrado (X^2) se centra en que permite al investigador comparar los registros o cuentas de respuestas categóricas entre grupos independientes (Berenson y Levine, 1996). El paso final es estandarizar las diferencias entre las celdas de una tabla de contingencia de tal forma que puedan realizar fácilmente las comparaciones (Hair y col., 1999). Para esta investigación los procedimientos estadísticos se realizaron mediante el uso del programa SPSS versión 7.5. En cuanto al cálculo de Chi-cuadrado, en el análisis se debe comprobar que las variables no son independientes entre ellas, es decir, que deben tener algún grado de asociación. El valor estadístico X^2 para contrastar la hipótesis nula de independencia, sería próximo a cero y su valor asociado próximo a uno (el valor asociado de la salida con SPSS es el valor «Sig»). Para los efectos de esta investigación, cualquier valor asociado (Sig) mayor o igual a 0.05 se adoptará el criterio de decisión con respecto a la hipótesis nula, de rechazarla e interpretar que no hay evidencia de independencia; por tanto se debe concluir que las variables están asociadas (Ferran, 2001), mientras que en caso contrario si el Sig es menor a 0.05 no se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto hay evidencia de independencia de las variables, por lo cual se concluye que no hay asociación entre ellas.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Características de la población

El personal de LUZ tiene las siguientes características: antigüedad promedio de 12,3 años en la institución, desde tres (3) años hasta veintiocho (28) años laborando en LUZ, con un 72,9% del sexo femenino y un 27,1% masculino; sus niveles de instrucción van desde 4,3% sin educación primaria, 38,8% bachilleres, 13,7% técnicos superiores universitarios, 38,1% profesionales y 5% con posgrado; y la edad promedio del personal es 40 años (Villa, 2003).

Para el análisis hay que comparar los 23 grados salariales (situación en LUZ) del antiguo codificador de cargos y observar hasta qué punto una escala corresponde con un nivel específico dentro de las escalas del nuevo tabulador.

En la tabla I se observa que el 34,7% de los empleados ubicados como profesionales tenían grados salariales por debajo del grado 12, lo que representa un total de 288 empleados que, antes del Manual de Cargos, no eran considerados en la categoría de profesional y el Manual de Cargos les reconoció tal condición. Además existe otro 30,6% (245 empleados) con grado salarial por debajo del grado 16 y por encima del grado 11 que también fueron ubicados en esta escala profesional. Cabe destacar que en la anterior política de recursos humanos de LUZ, como práctica gerencial, se otorgaba la prima profesional de técnico superior universitario a partir del grado 12 y hasta el grado 16. Si sumamos todos los empleados de la escala cuatro que estaban por debajo del grado 16 que en LUZ tenían el privilegio de devengar la prima profesional, tenemos 533 empleados con cargos mejorados, y además todos los empleados ubicados en esta escala se hicieron acreedores a lo que se denominó «Asignación por implantación del Manual» (AIM), el cual se trata de un ajuste salarial para su homologación con el resto de las universidades nacionales. Solo el 5% del personal profesional previamente ubicado como tal, no tenía título profesional universitario en LUZ, que para los efectos de esta investigación suma 40 trabajadores del total de 799 profesionales, que se beneficiaron de la norma transitoria N° 3.1.1 del Manual de Cargos. Manteniendo el criterio anterior, podemos inferir que del personal de apoyo que posiblemente considera que fue desmejorado con el Tabulador de Salarios sólo existe un 2% (17 empleados del total de 854) por encima del grado salarial 12, lo cual conlleva a reflexionar que la expresión de desmejora del salario es tan baja que se puede tratar en forma individual y no concluir que el tabulador fue detonante de una merma del salario. Lo que sí es cierto es que mientras mayor fuese el grado salarial en el manual anterior, mayor sería el RIT.

En cuanto a los empleados ubicados como técnicos superiores universitarios, un 65,7% declararon que estaban por debajo del grado salarial 12, mientras que el resto mantuvo la condición de técnico superior universitario (grados entre 12 y 16), sin manifestar desmejoras.

Bajo este panorama es posible que la avalancha de reclamos generados por la aplicación del Manual estuviera relacionada más bien con los cambios

implícitos del proceso, que pasan por la cultura y mentalidad del personal. Los empleados de apoyo no tenían diferencia salarial con los demás y el Manual OPSU colocó en evidencia esa diferenciación, mientras que los profesionales ven marcadas diferencias con el resto del personal y los técnicos superiores universitarios observan lo mismo al compararse con la escala de apoyo.

Tabla N° I
Relación Grado Salarial (OCP) y Escala de Cargo (CNU-OPSU)

		Escala de Cargo			
		Pers. de Apoyo	Técnico Superior Universitario	Pers. Profesional	Total
Grado Salarial	1	5,8%	2,7%	4,1%	4,3%
	2	25,0%	13,5%	4,1%	14,5%
	3	26,9%	8,1%	4,1%	13,8%
	4	5,8%	5,4%	2,0%	4,3%
	5	5,8%		4,1%	3,6%
	6		2,7%		,7%
	7	5,8%		2,0%	2,9%
	8	5,8%	13,5%	8,2%	8,7%
	9	1,9%	10,8%	4,1%	5,1%
	10	9,6%	10,8%		6,5%
	11	1,9%	5,4%	2,0%	2,9%
	12	3,8%	5,4%	4,1%	4,3%
	13		2,7%	4,1%	2,2%
	15		2,7%	10,2%	4,3%
	16	1,9%	16,2%	12,2%	9,4%
	17			8,2%	2,9%
	18			10,2%	3,6%
	19			2,0%	,7%
	20		12,2%	4,3%	
	22			2,0%	,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cálculos propios

2. Análisis de la ubicación definitiva del personal administrativo según el Manual de Cargos

2.1 Relación entre satisfacción laboral y Manual de Cargos de la OPSU

2.1.1. Salario

La satisfacción laboral incluye un conjunto de sentimientos y emociones favorables o desfavorables percibidos por los empleados en relación a su trabajo (Davis y Newstrom, 1999), de modo que también puede ser entendida como una actitud afectiva, una sensación de relativo agrado o desagrado por algo. Este concepto amplía la idea que mitifica el salario como indicador *per se* de la satisfacción laboral. Si bien tal premisa se suscribe en esta investigación, es tarea ineludible abordar el salario como indicador. Para ello se exploró la percepción del personal administrativo mediante la pregunta: ¿Con la aplicación del Manual de Cargos, su salario...? Los resultados se ilustran en la tabla N° II.

Tabla N° II
Percepción de la condición del salario luego de la aplicación del Manual de Cargos según escala a cargos

		Escala de Cargo			Total
		Pers. de Apoyo	Técnico Superior Universitario	Pers. Profesional	
Condición del salario luego de la aplicación del Manual de Cargos	Aumentó considerablemente	3,8%	24,3%	69,4%	32,4%
	Aumentó muy poco	37,7%	35,1%	20,4%	30,9%
	Permaneció igual	41,5%	21,6%	8,2%	24,5%
	El salario fue desmejorado	17,0%	18,9%	2,0%	12,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Cálculos propios

A partir de estos datos se puede observar que el 37,7% de los empleados ubicados en la escala del personal de apoyo perciben que su salario aumentó muy poco (el aumento es percibido como muy bajo en comparación con el resto); el 41,5% percibe que permaneció igual (no recibió aumento alguno por la aplicación del Manual de Cargos). Así, se puede apreciar que apenas un 3,8% considera que su salario mejoró (percepción de recibir salario adicional por la aplicación del Manual de Cargos). Sin embargo, el hecho más llamativo de esta situación es que una proporción constitutiva de un 58,5% (41,5% +17%) de este personal considera que su salario no recibió aumento alguno, y en el caso más extremo se considera que incluso su salario fue desmejorado (esa porción del personal se ubica en un 58,5%).

A diferencia de la escala del personal de apoyo, la escala del personal técnico superior universitario se mantiene con cierto grado de neutralidad en cuanto a la posición sobre las nuevas condiciones de su salario, considerando, en su mayoría, que en realidad sí hay un aumento salarial con la aplicación del Manual de Cargos. Dentro de este grupo sólo un 24,3% considera que su salario mejoró considerablemente. Según estos últimos, el aumento sí representó una forma de mejorar su calidad de vida, y dentro de este porcentaje se encuentran las personas que obtuvieron salarios ubicados en los niveles 4, 5, y 6 (Villa, 2003). El grupo de 35,1% de técnico superior universitario que considera que en realidad sí hubo aumento, aunque poco, está constituido por personas ubicadas a partir desde el nivel 3 de esta escala.

Asimismo, hay un gran porcentaje de empleados TSU (40,5%) que considera que el salario fue desmejorado o no representa algún aumento. Al respecto, es menester considerar que a los empleados ubicados en esta escala en los niveles 1, 2 y 3 no sólo les fue negado un aumento salarial, sino que fueron objeto del denominado RIT, al igual que el personal de apoyo.

En la tabla II se puede observar a simple vista que la escala profesional fue uno de los estratos que mejoró ampliamente su salario tras la aplicación del Manual de Cargos de la OPSU, ya que un 89,8% percibió que sí recibió aumento salarial, y un 69,4% responde que el salario aumentó considerablemente (aumento más que proporcional). También es pertinente tener presente que la

percepción negativa fue muy disímil: un 8,2% tuvo la percepción de que no recibió el aumento y sólo un 2% manifestó que considera su nuevo salario disminuido. Al resumir los tres estratos de empleados administrativos, en función del salario, se precisa que la escala 2 (apoyo) es la que se considera menos satisfecha con la aplicación del Manual de Cargos: dentro de la escala 3 (TSU) se observa insatisfacción sólo hasta el nivel 3 y del nivel 4 hasta el nivel 6 se muestra satisfacción por el salario recibido. Es indudable que la escala 4 (profesional) fue la más favorecida por las nuevas condiciones y, en consecuencia, la más satisfecha.

Veamos el porqué de esas aseveraciones y las diferencias con las dos escalas de cargos anteriores descritas.

El 89,9% dentro del grupo de personal profesional, recibió aumento de salario con la implementación del Manual de Cargos; pero de ese total hay 69,4% que considera que ese aumento fue considerable.

Tabla N° III
**Percepción sobre la calidad de vida con el nuevo Manual de Cargos
 CNU-OPSU**

		Escala de Cargo			
		Pers. de Apoyo	Técnico Superior Universitario	Pers. Profesional	Total
Calidad de vida con el nuevo salario	Sí	7,5%	18,4%	75,5%	34,3%
	No	88,7%	76,3%	24,5%	62,9%
	No contesta	3,8%	5,3%		2,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Cálculos propios

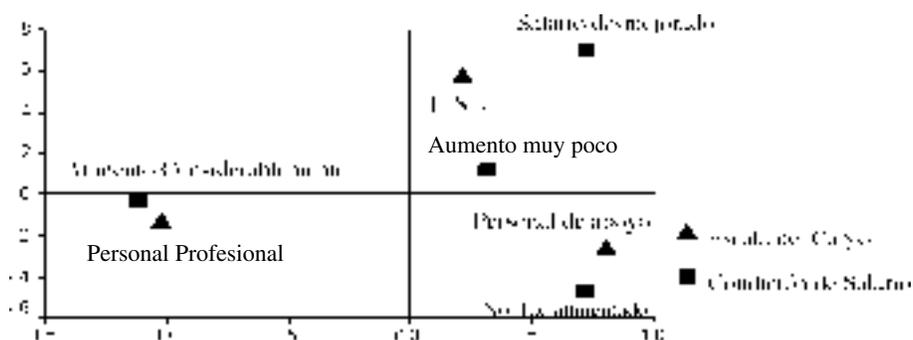
2.1.2 Calidad de vida

Ahora bien, una vez revisados estos datos sobre el salario como parte fundamental de la satisfacción laboral, nos dimos a la tarea de abordar otros elementos

constitutivos de esta variable de investigación: la calidad de vida que deviene del proceso de aplicación del nuevo Manual (ver tabla III). En términos generales, un 34,3% considera que su calidad de vida mejoró con la aplicación del Manual de Cargos y un 62,9% del personal piensa que su calidad de vida no mejoró, en la suspicacia de que se mantuvo o empeoró; un 2,9% no sabe si su calidad de vida mejoró o empeoró. Del total se evidencia que la escala que representa el personal de apoyo fue la que registró la percepción del menor índice de calidad de vida, ya que sólo un 7,5% considera que ahora pueden adquirir mayor cantidad de bienes y servicios que antes de la aplicación del Manual de Cargo. Lo mismo pasa con la escala del personal técnico superior universitario, donde sólo el 18,9% considera que sí mejoró su calidad de vida. Por el contrario, en la escala del personal profesional un 75,5% señala que sí mejoró su calidad de vida con las nuevas condiciones salariales.

En el análisis de correspondencia (en adelante CA), los mapas perceptuales que se presentan en esta investigación se calcularán con el SPSS. A decir de Hair y otros (1999), es el investigador quien debe determinar los objetivos elegidos, porque el análisis de correspondencia sólo ofrece una representación multivariante de interdependencia para datos no métricos. Mientras más cerca estén dos puntos cualquiera, más fuerte es la asociación entre las filas y las columnas. A modo de ejemplo, conviene observar la figura 1.

Figura N° 1
Percepción de la condición del salario



Puede observarse que el punto «Aumento considerable» está muy cerca del punto «Personal Profesional»: allí hay una fuerte asociación, pero también es cierto que el punto profesional se aleja del salario desmejorado, indicando una relación muy débil.

Así mismo el punto «Personal de apoyo» está muy cerca del punto «No fue aumentado», indicando relación fuerte entre éstos; pero a la vez se aleja de los puntos «Salario aumentado» y «Salario desmejorado», cuestión que por lo menos indica una relación muy débil entre estos aspectos.

En estos términos, el análisis del mapa perceptual (Figura 1) indica una fuerte asociación entre los profesionales y la percepción de un «Aumento considerable»; de la misma forma, el personal de apoyo tiene una fuerte asociación con el término «No fue aumentado» y los técnicos superiores universitarios con el término «Salario desmejorado». En resumen, el grado de asociación hacia un mejor salario con la aplicación del Manual de Cargos, lo establece la escala profesional. En relación con la calidad de vida también hay un X^2 de 58,658 y un Sig de 0,000, por lo cual se asume que las variables son independientes y no pueden tener asociación alguna.

A manera de aclaratoria, el estadístico Chi-cuadrado (X^2) de la tabla N° 1, la percepción de un aumento de salario con el Manual de Cargos y la escala de cargos es de 55.858 y el valor asociado es de 0,000, lo cual indica que no hay asociación.

2.1.3 Las prestaciones

Se analizarán las preferencias de los empleados hacia los sistemas de salarios y política de ascensos justos, sin ambigüedades y acordes con sus expectativas. Cuando el salario es justo, el nivel de habilidad del trabajador favorece la satisfacción laboral (Robbins, 1999). Al indagar sobre este indicador se aprecia que la condición de las prestaciones, traducida en la percepción del empleado sobre los beneficios derivados de la aplicación del Manual de Cargos, muestra una imagen dramática. Tan sólo un 10,7% del personal percibe que recibe los beneficios a tiempo, mientras que un 13,6% señala que los recibe en un lapso que dura entre 3 y 6 meses, otro 12,9% señala recibirlos en más de 6

meses y la gran mayoría considera que nunca los recibe (42,9%). Aún más grave es el resultado que indica que un 20% del personal encuestado no sabe nada acerca de sus beneficios socio-económicos (Villa, 2003).

Por otro lado, al parecer las autoridades de LUZ no demuestran interés en este aspecto, en virtud de mantener en la actualidad un retraso importante en la revisión del convenio de trabajo, que tiene ya 13 años vencido (LUZ-ASDELUZ, 1989). Por ende, es posible imaginar, por ejemplo, que el incumplimiento en otorgar otros beneficios que se derivan del convenio de trabajo, como la ayuda por útiles escolares, ayuda por hijos que estudian y un aumento bianual induce, aunado a los insignificantes montos contemplados, a la apatía y/o desinterés de los empleados de LUZ a dedicar mayor empeño en luchar por sus beneficios socio-económicos (LUZ-ASDELUZ, 1989).

2.1.4. Ascensos

Cuando se aplicó el Manual de Cargos, su implementación recogió muchas inquietudes, entre ellas, que los empleados universitarios consideraban su aplicación (así lo percibieron) como un ascenso (Villa, 2003). Lo cierto es que el Manual de Cargos de la OPSU nunca fue considerado por las autoridades del CNU y de la OPSU como ascensos ni como incrementos salariales, sino como un proceso de homologación de los cargos a nivel nacional del personal administrativo de las universidades. De hecho, se explicó que algunos empleados mejorarían mucho ya que estaban rezagados con respecto a las otras universidades, que otros permanecerían igual ya que se igualaban a sus colegas, y otros mejorarían poco, pero mejorarían. Se dictaron talleres, se explicaron por muchas vías los alcances del Manual, pero evidentemente los usuarios finales no terminaron de entender que dicho Manual era sólo una homologación del personal administrativo de las universidades nacionales. Esta situación trajo para LUZ, como consecuencia no deseada, los numerosos reclamos en contra del Manual.

En la tabla N° IV se ilustran los resultados que esta investigación alcanza sobre la percepción de los empleados, con relación a la ubicación que obtienen tras la aplicación del Manual.

Tabla N° IV
**Percepción de la Ubicación con el Manual de Cargos
 según Escala de Cargo**

		Escala de cargo			Total
		Pers. de Apoyo	Técnico Superior Universitario	Per. Profesional	
Condición de ubicación con el Manual de Cargos	Ascenso	5,7%	34,2%	49,0%	28,6%
	Reconocimiento	18,9%	15,8%	26,5%	20,7%
	Permaneció igual	50,9%	23,7%	18,4%	32,1%
	Descenso	24,5%	26,3%	6,1%	18,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Cálculos propios

Se tiene que un 28,6% del personal total encuestado consideró que el Manual de Cargos se tradujo en un ascenso, un 20,7% lo consideró como un reconocimiento, por lo que ambos grupos (49,3%) consideran buena su ubicación dentro del Manual. Del resto, 32,15% considera que permaneció igual que antes y un 18,6% lo consideró un descenso en su condición. Al sumar, observamos que 50,7% del personal no apreció beneficio alguno con la aplicación del Manual de Cargos. Por otra parte, la mayoría del personal profesional considera que el cargo otorgado representa un ascenso o un reconocimiento. Estos resultados contrastan con los datos ilustrados en la Tabla N° I.

Al ahondar sobre los argumentos de esta aseveración es necesario dar un vistazo al interior de las tres escalas que explica mejor estos resultados.

Se observa en la Tabla N° IV que la escala de personal de apoyo es la escala que, dentro de este contexto, sigue siendo la más crítica ya que en este grupo sólo el 5,7% considera que el cargo otorgado por el Manual de la OPSU representa un ascenso; un 18,9% lo considera como un reconocimiento, mientras que una mayoría representada por 75,4% (50,9% + 24,5%) considera que la

aplicación del Manual de Cargos dejó en ellos un efecto de insatisfacción. Para el grupo representado por los técnicos superiores universitarios, el 51,4% considera efectos positivos en la aplicación del Manual y el resto, 48,6%, considera efectos negativos («permaneció igual» o «es un descenso»). La escala 4 sigue siendo el contraste con la escala 2, ya que una mayoría (75,5%) considera la aplicación del Manual de Cargos como un ascenso o un reconocimiento a su trayectoria dentro de la institución y sólo un 6,1% lo considera con efectos negativos. El análisis correlacional muestra que estas variables son independientes, con un valor de X^2 de 34.531 y un Sig de 0,00.

2.1.5. Estatus dentro de LUZ

El estatus es el rango social de una persona en un grupo. Es una señal del grado de reconocimiento, respeto y aceptación concedido a una persona (Davis y col., 1999).

La aplicación del Manual de Cargos dejó algunos estatus y estableció diferencias entre el grupo de personal de apoyo con respecto a los técnicos superiores universitarios, así como también con los profesionales entre ellos. Queda por establecer si, en realidad, se generaron cambios en el estatus después de la aplicación de este instrumento.

De la muestra total se observa que sólo el 14,3% señala que mejoró mucho su estatus, el 29,3% que mejoró en algo, el 44,6% que su estatus permaneció igual y sólo el 12,1% considera que éste desmejoró. Estos resultados indican que no se observaron cambios radicales en la posición que el personal administrativo ocupaba en LUZ en referencia con la que ocupa en la actualidad.

Al analizar los resultados obtenidos en el grupo de personal profesional, el 26,5% manifiesta que su estatus mejoró mucho y el 42,9% que mejoró en algo. Es evidente que los profesionales son los únicos a los cuales sí se les daba reconocimiento, bien sea a través de un ascenso o por otra vía, antes de la aplicación del Manual de Cargos.

Mientras que al analizar los resultados obtenidos con el grupo en la escala del personal de apoyo, sólo el 20,8% se ubicó en estas dos respuestas, «mejoró

mucho» y «mejoró en algo». Parte del personal ubicado en la escala 2 (9,4% y 5,7%) señala que desmejoró sus condiciones y una gran parte (64,2%) señala que permaneció igual. Este porcentaje (69,4%) es análogo al grupo de los profesionales que señalan mejoras luego de la aplicación del instrumento. En el grupo de los técnicos superiores universitarios hay un total de 42,1% que señala que mejoró su estatus dentro de LUZ y sólo un 18,4% que manifiesta una desmejora.

Tabla N° V
Percepción del estatus luego de la aplicación del Manual de Cargos de la OPSU por Escala de cargo

		Escala de Cargo			Total
		Pers. de Apoyo	Técnico Superior Universitario	Pers. Profesional	
Percepción del estatus luego de la aplicación del Manual de Cargos de la OPSU	mejoró mucho	3,8%	13,2%	26,5%	14,3%
	mejoró en algo	17,0%	28,9%	42,9%	29,3%
	permaneció igual	64,2%	39,5%	26,5%	44,3%
	desmejoró	9,4%	10,5%	2,0%	7,1%
	desmejoró mucho	5,7%	7,9%	2,0%	5,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Cálculos propios

2.1.5 Contenido del puesto laboral

Se refiere a las actividades que requiere un determinado cargo. El contenido puede variar desde una definición general de las actividades hasta una definición minuciosa de todos y cada uno de los movimientos de la mano y el cuerpo que

se requieran para realizar las labores del puesto. Un método de gran aceptación es el Análisis Funcional del Puesto (AFP), el cual describe los puestos en función de: qué hace el trabajador, los métodos y técnicas que utiliza; las máquinas, herramientas y equipos que utiliza y los materiales, productos, temas o servicios que produce el trabajador (Gibson y col., 1994).

El Manual de Cargos trae consigo la descripción de las tareas en forma específica y es la primera vez que en LUZ existe un instrumento que detalla paso a paso las labores de los trabajadores. Actualmente las tareas encomendadas ya no se asignan en forma arbitraria por los jefes y además, en muchos de los casos, las tareas descritas con el método anterior eran muy pocas, limitando al mínimo la obligación del trabajador. Ahora no es así, pues el Manual OPSU describe todas las tareas, existen cargos que presentan una descripción minuciosa de las mismas y hasta en el más simple de los cargos la descripción de tareas se compila hasta en dos páginas. La mayoría de los trabajadores llegó a especificar que sí son realizables, con un acumulado del 81,4%, un 10% mostró neutralidad, mientras que el 5,1% consideró que no eran realizables; cabe destacar que se trata en su mayoría del personal de la escala de apoyo y un bajo porcentaje de los técnicos superiores universitarios.

En cuanto a su desagregación por estratos se mostraron los siguientes resultados: el personal de apoyo con un 67,9%, sobre la opinión de que las tareas sí son realizables, los resultados indican respuestas positivas en el grupo de los técnicos superiores universitarios, con 68,9% y en los profesionales con el más alto porcentaje de respuesta positiva (85,5%).

El valor estadístico $X^2 = 22,625$ y el valor de $\text{Sig} = 0.001$ muestran evidencias de independencias, por lo cual no hay asociación entre los indicadores contenido del puesto de trabajo y la escala cargos.

2.1.6 Perfil del cargo

Los requisitos del Manual de Cargos están supeditados a las normas transitorias del mencionado instrumento de desarrollo de carrera. A los fines de esta investigación, es necesario saber cuántos empleados dentro de los grupos arriba

mencionados tenían la preparación adecuada para tal fin. Por ello en la tabla siguiente (Tabla N° VI) se muestran los grados de instrucción del personal administrativo de la LUZ. Los datos señalan que el 4,3% no tiene educación básica, el 38,8% tiene educación de bachillerato, el 13,7% son técnicos superiores universitarios, el 38,1% son profesionales universitarios y sólo el 5% ha realizado estudios de posgrado.

Un alto porcentaje del grupo del personal profesional cumplía con el perfil A y el perfil B, o sea que son personas profesionales y con estudios de posgrado, lo cual contrarresta la creencia de que hay muchos empleados, ubicados como profesionales, que no tienen estudios superiores de tercer nivel. El personal administrativo de LUZ, que está ubicado en la categoría de los profesionales y no poseen estudios de tercer nivel, apenas llega a un 5%, lo cual sobre 799 empleados ubicados en la escala profesional representa apenas a 40 personas. De manera análoga, en el grupo de empleados que funciona como personal de apoyo, existe el 19% que posee título profesional, aun cuando para realizar esas tareas no se necesita ser profesional egresado de una universidad.

Se puede hacer una pequeña inferencia respecto a los requisitos del Manual de Cargos que está supeditada a las normas transitorias. Se tiene un 37% de trabajadores que son profesionales, pero sólo el 35% de los empleados administrativos de LUZ están ubicados en la escala profesional. Por otra parte, a la escala profesional se le debe restar el número de empleados que, habiendo sido ubicados en esa escala, no son profesionales (no tienen título profesional de tercer nivel); este valor representa el 5% del total. También es importante señalar que sólo 12% de los empleados poseen el título de técnico superior universitario, lo cual quiere decir que el 68% del personal catalogado como TSU no tiene el título como tal. Con respecto al personal de apoyo, se observa que hay 68% de empleados que tienen educación inferior o igual a bachiller, lo cual representa una mayoría de los casos y es una condición frecuente para este grupo de trabajadores. El 10% dentro de este grupo son técnicos superiores universitarios y un 22% está conformado por profesionales universitarios. Los valores estadísticos: $X^2 = 68,913$ y $Sig = 0.000$ indican que los indicadores explicados, perfil del cargo y la escala de cargos, no tienen relación entre sí.

Tabla N° VI
Grado de instrucción según Escala de Cargo

		Escala de Cargo			
		Personal de apoyo	Técnico Superior Universitario	Personal Profesional	Total
Grado de instrucción	Sí Educación secundaria	7,5%	5,3%		4,3%
	Bachiller	64,2%	39,5%	10,4%	38,8%
	Técnico Superior Universitario	9,4%	31,6%	4,2%	13,7%
	Profesional Universitario	18,9%	23,7%	70,8%	38,1%
	Posgrado Especialista			14,6%	5,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Cálculos propios

3. *Discusión*

Al evaluar la satisfacción laboral del personal administrativo de LUZ, luego de la implementación del Manual de Cargo, se evidencia insatisfacción en el personal de apoyo por las siguientes razones: el personal percibió que el nuevo cargo otorgado desmejoró su puesto de trabajo; su salario desmejoró en relación a otros miembros del personal administrativo; se percibe que otros empleados mejoraron su calidad de vida; se percibe que el sistema de recompensas de beneficios indirectos no llega a tiempo; no considera que recibe ningún tipo de reconocimiento y que su estatus desmejoró en relación con situaciones anteriores ya que ahora observa diferencias con respecto al salario y al tipo de tarea que debe realizar, situación que antes no observaba ya que las diferencias salariales eran mínimas entre el personal de apoyo y el resto del personal.

En cuanto al contenido del puesto de trabajo, se demuestra que el personal de apoyo fue el estrato que menos cumplía con el perfil A. Esta situación se deriva básicamente porque, en la mayoría de los casos, solicitaban cargos en otras escalas para optar a una mejor ubicación dentro del Manual de Cargos, pero al cumplir con los requisitos y las normas transitorias, se les ubicaba en los cargos inmediatos inferiores, bien sea a través del perfil B, o por la norma transitoria 3.1.1 del Manual Descriptivo de Cargos de las universidades nacionales.

Con respecto al grado de instrucción de la escala de apoyo observamos que una gran parte del personal administrativo de LUZ tiene el título de bachiller pero hay empleados que no tienen el grado de educación básica. Este personal, básicamente perteneciente al personal de apoyo, se siente más supervisado que antes, percibe que en su ambiente de trabajo existen condiciones laborales inhóspitas, como el trabajo en espacios reducidos, la iluminación defectuosa, siente más que otros empleados la inseguridad personal y los ruidos molestos que impiden que realicen su trabajo, así como manifiestan no contar con los equipos y herramientas adecuados. Esta descripción muestra a un personal insatisfecho, desmotivado ya que el trabajo es percibido como una carga y en ocasiones como riesgo. Se evidencia que hay ansiedad y conflictos. Proliferan las interrupciones en el ciclo económico y se observa a la institución sin sentido de pertenencia, por lo cual difícilmente se tendrá a un empleado productivo que sienta el trabajo como parte fundamental de su vida.

El personal ubicado como Técnico Superior Universitario, se muestra un poco más satisfecho que el personal de apoyo en todas las categorías investigadas, ya que aun cuando se trata de una mediana satisfacción laboral dentro de esa escala, manifestó indicadores críticos como: el salario que percibe se mantuvo igual, no mejoró su calidad de vida, no recibe los beneficios a tiempo. Por otro lado considera que su nueva ubicación dentro del Manual de Cargos es un reconocimiento a su trabajo y lo percibe como un ascenso, recibe reconocimiento escrito por sus logros, manifiesta que su estatus mejoró en algo, que las tareas descritas dentro del Manual de Cargos son realizables y que el esfuerzo físico es el adecuado para realizar su labor; la mayoría de los empleados dentro de este grupo cumplía con los requisitos exigidos en el perfil A. En

cuanto a su percepción de las condiciones físicas y ambientales, su mayor preocupación es la existencia de agentes contaminantes dentro de los lugares de trabajo, la percepción de ruidos molestos y la inseguridad personal ya que, al igual que sus colegas del personal de apoyo, no cuentan con los equipos y herramientas adecuados para tal fin. Poseen un apoyo incondicional de sus colegas e igualmente reciben el apoyo social. Por lo que se pudiera concluir que hay razones que permiten inferir la satisfacción laboral para los técnicos superiores universitarios.

Sin embargo, los elementos de insatisfacción dentro de este grupo tienen sus fundamentos en lo siguiente: este grupo se encuentra ubicado, en orden jerárquico, entre el personal de apoyo y el personal profesional, los cuales constituyen los dos extremos de insatisfacción y satisfacción laboral respectivamente. También hay que señalar que no todos los componentes dentro de esta escala percibieron que su calidad de vida mejorara, ya que hay evidencias de que sólo las personas ubicadas en los niveles 3, 4, 5 y 6 se beneficiaron económicamente del Manual de Cargos y el resto, ubicados en los niveles inferiores 1 y 2, resultaron desfavorecidos al ser sometidos al denominado RIT. De tal manera que estos últimos, dentro del grupo de los técnicos superiores universitarios, tendrían una conducta muy parecida a la que pudieran manifestar sus colegas de la escala del personal de apoyo.

Sin lugar a dudas que el personal profesional es el personal que salió más beneficiado con la aplicación del Manual de Cargos y, por ende, al ver satisfechas parte de sus necesidades laborales, se afirma que este grupo presenta satisfacción laboral.

Con respecto a las condiciones de trabajo, la escala profesional tiene la percepción de que existen agentes contaminantes en el sitio de trabajo, que son afectados por los espacios reducidos y la escasa iluminación, perciben ruidos molestos y, si bien con menos énfasis que sus colegas, señalan que existe inseguridad personal dentro de las instalaciones universitarias. Manifiestan no tener los equipos y herramientas adecuados para trabajar.

En conclusión, un personal satisfecho es más productivo, es puntual en su trabajo, es responsable, se siente parte fundamental de la organización, está

presto para seguir desarrollándose dentro de la organización, puede ampliar sus habilidades para aportar al crecimiento de la organización. La satisfacción de los profesionales de la institución es un elemento que forma parte de la definición de la calidad de la atención prestada. Aunque se cuestione su relación directa sobre la calidad de la atención al cliente externo, nadie discute que al medir la satisfacción laboral se está comprobando la calidad de la organización y de sus servicios internos. La satisfacción de un trabajador con su trabajo y su entorno laboral es un aspecto sumamente relevante para los encargados de dirigir una empresa. Diversas investigaciones han constatado que la fidelidad de un trabajador con su empresa, su productividad, su nivel de ausentismo, su rotación laboral o hasta su predisposición a unas relaciones sociales positivas dentro de la empresa, dependen en un alto grado de su nivel de satisfacción laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Berenson, M. y Levine, D. (1996). **Estadística básica en administración**. 6ta. ed. México: Prentice Hall.
- Bernal, C. (2000). **Metodología de la investigación para administración y economía**. Bogotá: Prentice Hall.
- Blanco, Neligia (2000). **Instrumento de recolección de datos primarios**. Maracaibo: Colección F.C.E.S. LUZ.
- Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario (1999). **Manual Descriptivo de Cargos de las Universidades Nacionales**. Tomo I-IV, Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario (2000). **Instructivo N° 2**, anexo al oficio PAF. 419/00 de fecha 26.07.00. Caracas.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1999). **Comportamiento humano en el trabajo**. 10ma. ed. México: Mc Graw Hill.
- Ferrán, Magdalena (2001). **SPSS para Windows. Análisis Estadístico**. México: Mc Graw-Hill.
- Gibson, J. y otros (1994). **Las organizaciones**. 7ma. ed. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.
- LUZ. Asociación de Empleados de la Universidad del Zulia (1989). **VI Convenio de Trabajo**. Maracaibo.
- LUZ. Centro de Computación (2003). **Documento de estadísticas internas del Centro de Computación de LUZ**. Maracaibo.
- LUZ. Dirección de Recursos Humanos (2000). **Oficio**. Maracaibo: LUZ. DRH.
- LUZ. Dirección de Recursos Humanos (2001). **Oficio**. Maracaibo: LUZ. DRH.
- Parra, Javier (2000). **Guía de muestreo**. Maracaibo: Colección F.C.E.S. LUZ.
- Robbins, S. (1999). **Comportamiento organizacional**. 8va. ed. México: Prentice Hall.
- Villa, José (2003). **Normativa laboral de la OPSU y comportamiento organizacional del personal administrativo de La Universidad del Zulia**. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Gerencia de Empresas, Mención Gerencia de Servicios Administrativos. Maracaibo: LUZ.

Aspectos significativos de una experiencia de formación inicial de futuros profesores de matemática

Contenidos matemáticos, acciones del docente y actividades didácticas¹

MARGARITA VILLEGAS² Y FREDY GONZÁLEZ³
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Núcleo Maracay)
fgonzalez@ipmar.upel.edu.ve

Recibido 09 de febrero de 2004
Aceptado 03 de marzo de 2004

RESUMEN

La experiencia consistió en un curso de Metodología de la Enseñanza de la Matemática para la II Etapa de la Educación Básica dirigido a futuros profesores en la especialidad de Educación Integral. Su propósito fue identificar los aspectos que a los alumnos les resultaran más relevantes en cuanto a: contenidos matemáticos considerados en el programa; acciones del docente llevadas a cabo en el aula de clases; y las actividades didácticas programadas. La información se obtuvo a partir del análisis cualitativo del contenido de cuadernos de anotaciones consignados por los alumnos, previamente inducidos al respecto. Los resultados revelan que entre los contenidos matemáticos considerados más valiosos están los que se refieren a la Geometría, Aritmética, Estadística y las relaciones de la Matemática con otras disciplinas tales como Música, Poesía y Narrativa. En relación a las acciones del docente, los alumnos destacan preferiblemente el poco uso del pizarrón y la tiza para dar clase, el desarrollo de la clase al aire libre y la utilización de materiales variados para enseñar Matemática. En cuanto a las actividades didácticas ejecutadas, fueron relevantes la dinámica de acuerdo para desarrollar la docencia en el aula, la sesión de lectura de poesía y baile, y proyectos

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en la V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur, realizada en Santiago de Chile, durante los días 10 al 14 de Enero de 2000.

² Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP).

³ Núcleo de Investigación en Educación Matemática «Dr. Emilio Medina» (NIEM).

pedagógicos novedosos de aula. Los alumnos expresan satisfacción por la experiencia y el conocimiento adquirido, concluyéndose en la necesidad de propiciar experiencias agradables en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la Matemática, apoyadas en una metodología de «aprender a aprender», utilizando recursos didácticos pertenecientes al contexto social geográfico de los alumnos.

Palabras claves: Educación matemática, conocimiento didáctico, contenido matemático.

ABSTRACT

Relevant aspects of an initial experience in educating future Mathematics teachers⁴

Mathematical Topics, Actions of teachers, Didactic activities

The experience that supports this study consisted on a course of Methodology of Teaching Mathematics to the II Stage of Elementary Education, oriented to future teachers of Integral Education. Its objective was to identify the aspects that students considered more relevant regarding: mathematical contents considered in the program, actions carried out by the teachers in the classroom, and programmed didactic activities. The information was obtained from the qualitative analysis of the notebooks submitted by the students who had been previously instructed about it. The results revealed that among the most valuable mathematical contents are those referred to Geometry and some Artistic disciplines such as Music, Poetry and Narrative; the first one because it allows to set spatial and location limits in time; whereas the second shares common characteristics with Mathematics. Regarding teachers' actions, there were some distinctive examples: little use of the board to present the class, developing the class outdoors and the use of different materials to teach Math. In relation to the didactic activities, the results were the following: the dynamics in the classroom, the reading Poetry session, the dance session, and the innovative Pedagogical Projects of the Classroom (PPA), among others. The students expressed satisfaction because of the experience and the knowledge they obtained; this led us to the conclusion that it is necessary to develop pleasant experiences regarding Math teaching and learning, supported by a «learning to learn» methodology that uses didactic resources from the geographical social context of the students.

Key words: Mathematical education, didactic knowledge, mathematical content.

⁴ A preliminary version of this work was presented in the V Meeting of Mathematical Didactics of the South Cone, held in Santiago of Chile, during the days 10 to 14 of January 2000.

INTRODUCCIÓN

El estudio que en este artículo se reporta se inserta en el contexto de la preocupación que la comunidad internacional de educadores matemáticos ha manifestado en torno a los procesos de formación inicial y continuada de los profesores de Matemática (González Guajardo, 1997).

En efecto, diversas investigaciones (Salcedo, 1992; Azcárate, 1998; González, 2000a) han puesto de manifiesto las siguientes insuficiencias y limitaciones de los modelos tradicionales implementados para la formación de profesores de Matemática: a) plantean una transformación lineal del contenido disciplinar en contenido curricular, con una visión del contenido matemático como *verdad única y absoluta*; b) ofrecen una visión de la Matemática como una disciplina neutral, objetiva, abstracta e independiente del entorno cultural; c) consideran al profesor como un transmisor oral, claro y ordenado de los contenidos matemáticos presentes en los libros de texto u otras fuentes de información; d) conciben al aprendizaje como un proceso de atención, retención y fijación de contenidos en la memoria, es decir, enfatizan el aprendizaje memorístico por recepción; e) consideran al alumno como un agente pasivo e individual en el proceso de aprendizaje, y éste es concebido como un proceso acumulativo de apropiación de informaciones previamente seleccionadas, jerarquizadas, ordenadas y presentadas por el profesor; f) sostienen que las ideas previas de los alumnos constituyen errores, y por lo tanto deben ser eliminadas mediante la instrucción; g) afirman que la enseñanza de la Matemática consiste en la transmisión al alumno de una verdad sustentada en las propias leyes internas de la Matemática, válida por sí misma, y cuyo significado es intrínseco e independiente del entorno y, por tanto, no negociable con el alumno a partir de las ideas de éste; h) adoptan una concepción mecanicista de la evaluación que se sustenta sobre la creencia de que existe correspondencia entre lo que el alumno consigna en los exámenes y el conocimiento matemático que posee; i) presentan una organización curricular aditiva donde los objetivos, metodología didáctica, actividades y evaluación son vistos como compartimientos disjuntos; j) enfatizan, en la enseñanza de la Matemática, los aspectos instrumentales de ésta, procurando que los alumnos se hagan diestros en el manejo mecánico de algoritmos; k) no utilizan los problemas, sino meros ejercicios para cuya realización se cuenta con un reper-

torio de réplicas memorizadas que se actualizan (recuperan de la memoria) cuando es necesario y dotan de un procedimiento aplicable al ejercicio en particular del que se trate.

Por lo anterior, resulta necesario el diseño de otros modelos para la formación de profesores y, en particular, de aquellos que tendrán la responsabilidad de enseñar Matemática en Educación Básica, como lo son quienes se formen en la especialidad de Educación Integral; tales modelos han de estar en sintonía con las exigencias que este profesional deberá superar como consecuencia de los cambios que se están produciendo en la escuela, debidos a las nuevas demandas que la sociedad le plantea a esta organización (González, 1998a). Por ello, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar programas que conduzcan a la formación de un profesional «capaz de dar respuestas adecuadas a los problemas con los que habrá de enfrentarse durante su desempeño en el contexto escolar» (Azcárate, 1998: 15).

Atendiendo a esta necesidad, los autores llevaron a cabo una experiencia de formación inicial de maestros en la cual participaron los integrantes de un grupo de estudiantes (14 mujeres, 2 hombres) de una institución superior de formación docente, quienes se preparaban para ser maestros en la I y II etapas de la Educación Básica venezolana, por lo cual requerían de habilidades y destrezas para enseñar Matemática a niños de edades comprendidas entre seis (6) y doce (12) años.

La mencionada experiencia consistió en el desarrollo de un curso de *Metodología para la Enseñanza de la Matemática en la II Etapa de la Educación Básica*. Para el registro de lo acontecido durante el mencionado curso se le exigió a cada uno de los alumnos que mantuvieran actualizado un cuaderno de notas en el que debían consignar por escrito sus apreciaciones acerca del contenido matemático tratado, las acciones desplegadas por el docente y las actividades didácticas en las que participaban y, además, otras anotaciones referidas a su desempeño como estudiantes en cuestiones que ellos realizaban antes, durante y después de cada una de las clases. Los registros consignados en estos cuadernos de notas, constituyeron las unidades de análisis del estudio que reportamos.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Con este estudio se pretendió identificar los contenidos matemáticos, las acciones del docente y las actividades didácticas que resultaron relevantes y significativas a los integrantes de un grupo de alumnos que participó en un curso sobre Metodología de la Enseñanza de la Matemática en la Educación Básica, el cual formó parte de su proceso de formación inicial como futuros profesores responsables de administrar dicha asignatura en el mencionado nivel educativo.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Tomando en cuenta el contexto institucional en el que se llevó a cabo el trabajo y las incidencias sobre el aprendizaje que tienen los aspectos del dominio afectivo, para este estudio se consideró importante hacer una revisión acerca de los siguientes aspectos: a) hallazgos de la investigación en la formación inicial de los profesores; b) factores afectivos del aprendizaje de la Matemática.

Algunos hallazgos de la investigación en formación inicial de profesores

De acuerdo con González (2000a), entre los resultados más relevantes de la investigación en la formación inicial de profesores de Matemática se pueden señalar los siguientes:

1. La formación inicial de profesores de Matemática (FIPM) constituye un proceso de cambio conceptual mediante el cual los estudiantes para profesor de Matemática (EPPM) disuelven las concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática que han acumulado, basados en su propia experiencia previa como alumnos; tal cambio es propiciado cuando el futuro profesor participa, vivencial y conscientemente, en situaciones de enseñanza y aprendizaje organizadas de conformidad con una nueva cultura matemática escolar.
2. Como los EPPM han pasado por un largo período de aprendizaje escolar, han construido para sí mismos imágenes de los conceptos mate-

máticos a los que fueron expuestos (Soares, Ferreira y Moreira, 1997). Tales imágenes, junto con las actitudes y creencias acerca de la Matemática, su enseñanza y su aprendizaje (que son producto de la experiencia que han acumulado como alumnos que han sido de muchos otros profesores de Matemática), constituyen obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1997 y Villegas, 2000), generalmente son implícitas, oponen resistencia a la nueva cultura matemática implicada en las proposiciones de reforma curricular, y operan como un mecanismo que dificulta la transferencia de lo aprendido.

3. Las prácticas de enseñanza deben propiciar un proceso de «reflexión en o sobre la acción» (González, 1998b), concibiéndoselas como «oportunidades para que el EPPM se inicie en la profesión, reflexione sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia profesión docente, y para que desarrolle el conocimiento didáctico del contenido de las diferentes asignaturas» (Blanco, 1998: 13).
4. Las tareas que se propongan a los EPPM durante su período de formación inicial deben ser tales que propicien en ellos la generación y adquisición de una nueva cultura matemática escolar, diferente de aquella de la cual proceden como aprendices; para ello es necesario construir tareas intelectualmente exigentes (González, 1998c), que les permitan explorar ideas matemáticas en ambientes/entornos/contextos de enseñanza y aprendizaje, matemáticamente ricos y enriquecedores.
5. Durante su período de formación inicial, los EPPM deben vivenciar por sí mismos nuevas formas de aprender Matemática e involucrarse personalmente en situaciones de aprendizaje y enseñanza como las que se espera que ellos sean capaces de diseñar y gestionar durante el ejercicio profesional de su rol como profesores; en particular, las referidas a la Transposición Didáctica del conocimiento matemático (Chevallard, 1985).
6. En los modelos tradicionales de formación de profesores de Matemática se enfatiza el dominio que el futuro docente ha de tener sobre los elementos fundamentales de la asignatura, basándose en el supuesto

según el cual *para enseñar Matemática bastaría saber esta asignatura*. De esta manera, los programas de FIPM incluyen un elevado monto de cursos matemáticos; sin embargo, autores tales como Shulman (citado por Brown y Borko, 1992) afirman que el componente principal de los saberes de un profesor de Matemática es su Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), el cual tiene relación con el dominio de la Matemática, pero desde un punto de vista pedagógico. Este conocimiento se refiere al grado de pericia que el docente tiene en el manejo de las diferentes maneras de representar a la Matemática a fin de hacerla comprensible; esto implica poseer una buena cantidad de analogías, ilustraciones, ejemplos y contraejemplos, explicaciones, demostraciones y formas de representación de las ideas claves pertenecientes a los diferentes temas a ser enseñados y, además, el conocimiento de las dificultades que le impiden al aprendiz apropiarse de tales temas.

El conocimiento didáctico del contenido es lo que delimita el ejercicio de la docencia como un campo profesional autónomo; y, por lo tanto, es lo que caracteriza como profesionales a los profesores; a este respecto, Brown y Borko (1992: 212) señalan que tal conocimiento «es un dominio de conocimiento exclusivo de los profesionales de la enseñanza y es lo que distingue a los profesores de otros especialistas en contenido, tales como los matemáticos puros».

En síntesis, el CDC incluye, entre otros elementos: a) el conocimiento acerca del surgimiento y evolución histórica de las nociones, conceptos y procedimientos matemáticos: de dónde viene, cómo cambia, cómo es establecida la verdad, qué significa conocer y hacer Matemática (Gil y Pessoa, 1992: 9-12); b) la información acerca de los obstáculos que dificultan a los estudiantes la adquisición de los saberes matemáticos; y c) las formas de ayudar a los estudiantes para que ellos comprendan, asimilen y construyan por sí mismos los conocimientos propios de la matemática escolar.

Los hallazgos antes referidos (González Guajardo, 1997; Oliveras, 1997; Azcárate, 1998; González, 2000a) fueron tomados en cuenta para el diseño de la experiencia que en este trabajo se reporta.

Factores afectivos del aprendizaje de la Matemática

Una premisa que se asumió en esta investigación es aquella según la cual un programa de Formación Inicial de Profesores de Matemática disminuye la probabilidad de su éxito si no se apoya en un conocimiento de los alumnos en tanto que aprendices de Matemática. Por ello, los EPPM deben poseer información acerca de las dificultades más frecuentes que confrontan los alumnos (especialmente los de los niveles básico y medio del sistema educativo) en su esfuerzo por adquirir conocimientos matemáticos o por solventar situaciones que ameritan la ejecución de algún procedimiento matemático.

A este respecto, González (1998d) encontró que algunas de las dificultades o fallas que exhiben los alumnos de educación básica o media, e inclusive, de los niveles iniciales de la educación superior, se asocian con la capacidad para organizar su pensamiento a fin de: a) decodificar los datos; b) construir representaciones mentales o abstracciones de la información leída y sus características; c) identificar los procesos que se encuentran implícitos en el enunciado de los problemas; y d) tomar decisiones en relación con las operaciones que se requieren para resolver de forma satisfactoria el o los problemas.

Por otro lado, y además de lo anterior, en relación con la Matemática se ha creado una matriz de opinión generalizada que genera una serie de apreensiones tanto en el profesor que aspira enseñarla como en el estudiante (alumno) que necesita aprenderla; por ello, resulta significativo el número de estudiantes que al escuchar la palabra Matemática son asaltados por el temor y se angustian al preguntarse si podrán o no «cursar la materia sin ser reprobados».

Estas apreensiones han generado el fenómeno de la aversión hacia la Matemática; esta «fobia en relación con la Matemática» (matefobia) trasciende al ámbito extraescolar y allí se instala y se refuerza como consecuencia de las estrategias inapropiadas que algunos padres implementan con la esperanza de que sus hijos logren algún rendimiento satisfactorio en Matemática. También es posible que muchos de estos temores de los educandos se deban, en gran parte, a que el contenido abordado no se considera significativo y las estrategias usadas para alcanzar el aprendizaje no son las más adecuadas. Las implicaciones de la matefobia se reflejan en el desempeño académico de los estudiantes,

haciendo que éstos, en general, exhiban un nivel bajo de rendimiento en Matemática.

Esto es grave, sobre todo si se considera que hoy día, en la Sociedad del Conocimiento (Lipovetsky, 1994), las discapacidades matemáticas acarrearán grandes discriminaciones y propician la exclusión de un ámbito tecnológico que demanda el manejo de conocimientos matemáticos y la apropiación de su correspondiente modo de pensar, so pena de ser puesto al margen de los puestos de trabajo cuyo desempeño requiere una ubicación muy por encima de los niveles mínimos de alfabetización matemática.

Se tiene entonces que, a partir de los hallazgos de la investigación en los procesos de formación de profesores y del conocimiento acerca de las implicaciones del dominio afectivo sobre el aprendizaje de la Matemática, resultan útiles, necesarias y convenientes las experiencias de la formación inicial en las cuales: a) los estudiantes para profesor de Matemática (EPPM) tengan la oportunidad de participar en actividades de práctica análogas y equivalentes a las que ellos mismos tendrán que ejecutar cuando se estén desempeñando profesionalmente como docentes; b) se tome en cuenta que la experiencia escolar con la Matemática, previa al proceso de formación, funciona como un obstáculo que impide la asimilación de nuevas ideas y concepciones acerca de la Matemática y sus procesos de enseñanza y aprendizaje; c) se reconozca que las actividades de formación no tienen efecto positivo alguno a menos que sean asumidas de manera consciente y se conviertan en instancias de reflexión en y para la práctica; d) se organicen tareas matemáticamente ricas y enriquecedoras; e) se brinden oportunidades a los EPPM para actuar en situaciones que sean semejantes a las que encontrarán en las aulas donde han de desempeñarse profesionalmente; f) se ofrezcan situaciones que les permitan desarrollar el Conocimiento Didáctico del contenido matemático que les corresponderá enseñar; g) se tomen en consideración las características de los alumnos con los cuales habrán de trabajar; h) se reconozcan las características de la sociedad actual; i) se traten de superar las debilidades de los procesos tradicionales de enseñanza de la Matemática; y, j) se implementen situaciones destinadas a contrarrestar los efectos negativos de la aversión hacia la Matemática. Las anteriores son las

coordenadas referenciales que demarcan al curso que sirvió de base al estudio que aquí se reporta.

MÉTODO

La investigación que dio lugar al presente informe constituye un caso de estudio de orientación predominantemente cualitativa, abordado desde una perspectiva hermenéutica la cual permitió construir enunciados generales de carácter teorizante referidos a los aspectos considerados significativos por los participantes del curso que sirvió de marco para el estudio.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico «Rafael Alberto Escobar Lara» (IPMAR, Maracay, estado Aragua, Venezuela), el cual constituye uno de los núcleos que conforman a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución venezolana de educación superior dedicada a la preparación de docentes para los niveles de educación básica y educación media.

Escenario

En el IPMAR se ofrecen estudios de postgrado (especialización, maestría y doctorado) y de pregrado, que son realizados por quienes aspiran a desempeñarse profesionalmente como profesores (en alguna de las asignaturas que se dictan en el nivel de la III Etapa de la Educación Básica –7º, 8º y 9º grado– o en la Educación Media Diversificada o Profesional) o como Maestros (I y II etapa de la Educación Básica –1º a 6º grados); estos últimos llevan a cabo estudios en la especialidad denominada Educación Integral y, una vez incorporados al campo laboral, tienen la responsabilidad de enseñar todas las áreas programáticas de estudio contempladas en los planes que deben cursar los niños venezolanos desde primer grado (6 años) hasta sexto grado (12 años). Entre dichas áreas se encuentra la asignatura Matemática.

Por ello, el plan de estudios de los alumnos del IPMAR que cursan la especialidad de Educación Integral contempla el estudio de asignaturas de contenido matemático y de metodología de la enseñanza de la Matemática, tanto para la primera como para la segunda etapa de la Educación Básica. A uno de estos cursos de metodología es que se refiere la experiencia reportada en este estudio, la cual se llevó a cabo durante el período académico 1999-II (septiembre-diciembre).

Procedimiento

El curso se denominó *Metodología de la Enseñanza de la Matemática para la 2da. Etapa de la Educación Básica*, ubicado en el Componente de Formación Especializada del Plan de Estudios de la Especialidad de Educación Integral, concebido como una asignatura optativa de profundización; por ello, es solicitada por los estudiantes que desean alcanzar un nivel más profundo de conocimientos en cuanto a métodos para la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica; se desarrolla con una intensidad de cinco (5) horas semanales de clase (2 teóricas y 3 prácticas) y tiene un valor de cuatro (4) unidades de crédito (4 UC).

El propósito fundamental del curso consistió en proporcionarles a los participantes (futuros maestros en la I y II Etapa de la Educación Básica, con responsabilidad de enseñar Matemática en este nivel educativo) oportunidades para construir experiencias de aprendizaje que les permitieran desarrollar habilidades y destrezas para el análisis y solución de problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática, mediante la elaboración, revisión y ensayo de proposiciones y/o proyectos instruccionales, colaborativos, de investigación y/o ciudadanos, desarrollados sobre la base de la reflexión de la práctica docente cotidiana, y de la revisión de los modelos y/o teorías de aprendizaje, a los fines de garantizar su desempeño eficiente como facilitador/mediador del aprendizaje de la Matemática.

Los *objetivos* de instrucción a cuyo logro debía contribuir la participación exitosa y constructiva de los alumnos en las actividades organizadas para el trabajo didáctico propio del curso fueron los siguientes: a) caracterizar la

problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en Venezuela, adoptando una posición argumentadamente crítica ante la misma; b) caracterizar a la educación matemática en el ámbito de la Educación Básica venezolana; c) explicar los rasgos esenciales de la naturaleza del conocimiento matemático, así como su estructura actual, su significado sociocultural y los fines de la enseñanza de la Matemática; d) identificar las tendencias predominantes y emergentes de la Enseñanza de la Matemática; e) analizar las implicaciones que, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la Matemática, tienen algunas teorías contemporáneas del aprendizaje y de la instrucción; f) revisar, analizar y opinar en torno a los nuevos programas de Matemática para la Educación Básica; g) analizar proposiciones didácticas aplicables al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática; h) participar en actividades de investigación como vía para llegar al conocimiento matemático y su aplicación a situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje de la Matemática en la Educación Básica venezolana.

En función de los objetivos listados anteriormente, se concibieron los siguientes aspectos como los contenidos fundamentales a desarrollar en el curso: 1) problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en la Educación Básica venezolana; 2) caracterización de la educación matemática en la Educación Básica; 3) áreas de investigación que se consideran prioritarias en el ámbito de la Educación Básica en Venezuela; 4) naturaleza y estructura de la Matemática: a) nociones básicas relativas a la historia, filosofía y naturaleza de la Matemática; b) rasgos esenciales y metodológicos del conocimiento matemático; c) estructura actual y significación sociocultural de la Matemática; d) fines de la enseñanza de la Matemática; 5) teorías contemporáneas de la instrucción y del aprendizaje aplicables a la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica; 6) proposiciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática factibles de ser aplicadas en la Educación Básica venezolana.

Sobre la base de los contenidos mencionados se previeron las siguientes estrategias instruccionales: 1) lectura crítica de las fuentes hemerográficas y documentales correspondientes a cada área temática; 2) exposiciones a cargo del docente y/o de los participantes sobre artículos cuyo contenido estuviese relacionado con la educación matemática; 3) discusión dirigida sobre las ideas

planteadas en los artículos discutidos; 4) cuaderno de notas: registro de actividades realizadas en cada una de las sesiones de trabajo; 5) participación en minitalleres acerca del uso de estrategias didácticas específicas en la Educación Básica; 6) realización de una investigación documental o de campo en educación matemática, orientada hacia el diseño, ejecución, y evaluación de una propuesta didáctica específica, la cual debía ser presentada al resto de los alumnos mediante una exposición teórico-práctica; 7) trabajo de campo: informe de observación del desempeño docente de, por lo menos, tres docentes que laboren en el nivel de Educación Básica, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática; 8) evaluación de un libro de texto de Matemática habitualmente usado a nivel de la educación básica venezolana; 9) realización de una entrevista con algún experto en educación matemática; 10) asistencia participativa a eventos relacionados con la educación matemática y la presentación de un reporte de las actividades cumplidas; 11) visita a algún centro de investigación y/o de información y documentación y elaborar un inventario de la información relacionada con la enseñanza de la Matemática en el ámbito de la Educación Básica que allí se encuentre; 12) revisión y análisis de un *software* orientado hacia la enseñanza de la Matemática.

Dada la complejidad de un curso concebido en la forma antes expuesta y tomando en cuenta las características específicas de los estudiantes a quienes estaba dirigido, se decidió hacer énfasis en el objetivo referido al análisis de las *Proposiciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática factibles de ser aplicadas en la Educación Básica venezolana*; en consecuencia, la mayor parte de las clases fueron transformadas en minitalleres en los que se demostraba, vivencial y experiencialmente, el uso de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica.

Contenido programático del curso

La metodología de la enseñanza de la Matemática para la II Etapa de la Educación Básica es un curso perteneciente al área de la educación matemática; su finalidad esencial es que los estudiantes que lo realicen tengan la oportunidad

de participar vivencialmente en experiencias de aprendizaje que les sirvan de referencia para su ejercicio docente profesional. Por este motivo, las actividades realizadas por los alumnos y las acciones ejecutadas por el profesor en el aula tenían como núcleo los contenidos matemáticos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) incluidos en los programas de Matemática de la II Etapa de la Educación Básica. Sin embargo, dado que no puede tratarse todo el contenido programático propio del nivel educativo mencionado, y considerando la orientación del curso hacia lo didáctico, el facilitador hizo una selección del contenido; fue así como decidió trabajar con Geometría, Aritmética y Estadística. En cada una de estas áreas se trató de establecer relaciones con otras disciplinas o con diversas actividades del quehacer cotidiano de los alumnos.

En Geometría se trabajó fundamentalmente con: a) relaciones de incidencia, pertenencia e inclusión de puntos, rectas y planos en el espacio; b) posiciones relativas de puntos, rectas y planos en el espacio; y c) paralelismo y perpendicularidad en el espacio. Al trabajar con estos contenidos se procuró fomentar el gusto y el interés por examinar formas geométricas y, a la vez, desarrollar sensibilidad por sus aspectos estéticos. El tratamiento didáctico de estos temas se orientó hacia la búsqueda de situaciones del entorno cercano a los alumnos que les permitieran establecer relaciones y formular conjeturas acerca de las propiedades geométricas tanto en figuras planas como en cuerpos en el espacio; además, se les guió en la construcción de modelos utilizando materiales de bajo costo (folletos propagandísticos que vienen encartados en los periódicos, envases de distintas formas y dimensiones, entre otros).

En Aritmética se plantearon situaciones que dan lugar a la aplicación de propiedades de las operaciones básicas de adición, sustracción, multiplicación y división con números enteros; se insistió en las situaciones de carácter multiplicativo y se mostró una forma de multiplicar utilizando los dedos de las manos. Además de esto, se utilizaron otros materiales tales como suplementos de los que vienen encartados en los periódicos los fines de semana, folletos publicitarios de varios tipos de productos, informaciones de prensa donde se hace alusión a diferentes tipos de números, volantes, revistas de farándula. De estos materiales impresos se hizo un análisis de contenido para extraerles información matemática: se contaban las palabras de sus titulares, se recortaban letras de distinto tamaño para establecer comparaciones y escribir números en

palabras; se examinaban las frases donde se hacía mención a algún aspecto de la Matemática; se descomponían los números mencionados en unidades, decenas, centenas, etc.; se efectuaban conversiones (por ejemplo, en los casos de las tablas referidas al valor de las monedas de varios países, se hacían cálculos para expresar el precio de una divisa en función de otras tomando como patrón de comparación la equivalencia de los dólares USA en bolívares).

En Estadística se manejó la noción de azar y se hizo referencia a las tendencias hacia la concentración o dispersión que se pueden identificar en datos agrupados o no. Se revisaron nociones básicas de estadística descriptiva, enfatizando el concepto de promedio y realizando representaciones gráficas sencillas (diagramas de barra y distribución de frecuencias); también, en el caso de la distribución de frecuencias, se hizo mención de los porcentajes cuando se explicó la noción de frecuencia relativa; además, se abordaron nociones básicas de probabilidad. Lo anterior se hizo tomando en cuenta los resultados de un proceso electoral universitario y, también, examinando informaciones de prensa donde aparecían referencias a porcentajes y variados tipos de representaciones gráficas de información. También se utilizaron las páginas de los periódicos donde se promueven juegos de lotería; esto permitió tocar dos aspectos: tanto los matemáticos, para llamar la atención sobre las posibilidades de ganar que tienen los jugadores; y los sociales, relacionados con las falsas expectativas que crean los juegos de envite y azar, lo cual conspira contra la intención educativa de la escuela, que propicia la idea de alcanzar el bienestar mediante la actuación esforzada y honesta, basada en el trabajo y no en la suerte.

Acciones del docente

El facilitador del curso presentó los contenidos matemáticos y dio orientaciones para su tratamiento pedagógico en Educación Básica. Propuso situaciones didácticas significativas e hizo referencia a los problemas que, eventualmente, pueden surgir cuando se trata de enseñar esos contenidos; contextualizó las actividades ejemplificándolas con situaciones propias de la Educación Básica, guió la reflexión de los alumnos y coordinó la puesta en común sobre las distintas perspectivas planteadas por los cursantes.

Actividades de los alumnos

Los alumnos tuvieron un activo protagonismo en el curso: guiados por el facilitador, reflexionaron acerca del contenido matemático desde su propia perspectiva pasada (cuando ellos mismos tuvieron que estudiarlos) y futura (pensando en su compromiso de tener que aprender a enseñarlos); trabajaron en pequeños grupos; participaron en las sesiones de puesta en común y realizaron las actividades prácticas encomendadas por el facilitador quien, además, les proporcionó bibliografía y materiales necesarios para ejecutar las tareas asignadas.

Informantes

En el Curso participaron dieciséis (16) estudiantes (14 mujeres y 2 hombres) con edades comprendidas entre 19 y 25 años; todos ellos dedicados al estudio solamente, es decir, no desempeñaban trabajo profesional alguno. Su inscripción en la asignatura fue voluntaria dado el carácter optativo de la materia. Todos eran estudiantes de semestres avanzados de la carrera (8° ó 9°). Su promedio de calificaciones en las otras asignaturas del componente matemático de la especialidad (Matemática I, Matemática II, Geometría) era de 6 puntos en una escala de 1 a 9, cuya nota mínima aprobatoria es de 5 puntos. Se observa que, mayoritariamente, son de género femenino. En su totalidad provienen de hogares de escasos recursos económicos y dos se encontraban realizando, paralelamente con el curso donde se llevó a cabo el estudio, la fase de Práctica Profesional, correspondiente al Ensayo Didáctico, es decir, la ejecución guiada de prácticas docentes en un aula de clase de algún plantel de Educación Básica.

Medio para recaudar información

Para hacer seguimiento al desempeño de los alumnos, se les pidió que realizaran registros escritos a través de anotaciones que debían consignar en cuadernos de nota o diarios de clase.

El registro por escrito de los acontecimientos del aula de clase se inscribe dentro del movimiento denominado «escribiendo a través del currículum», iniciado

en la Universidad Tecnológica de Michigan a partir de la segunda mitad de los años setenta (Fulwiler y Young, 1982), el cual, afirma Armas (1998), se sustenta sobre la premisa según la cual «la escritura es el medio por excelencia para el incremento y promoción del aprendizaje; por lo tanto, debe constituir una actividad protagónica en el proceso educativo» (Armas, 1998: 11).

Unidades de análisis

Las unidades de análisis en este estudio fueron las anotaciones (apreciaciones sobre las clases y demás actividades relacionadas con el curso llevadas a cabo por los alumnos, tanto dentro como fuera del recinto, compiladas en diarios de clase) consignadas por ellos en sus respectivos cuadernos de notas; éstos, como soporte físico de los registros escritos, constituyeron instrumentos para la recolección de información mediante los cuales cada uno de los participantes del curso realizó un registro pormenorizado de todas las actividades, situaciones, circunstancias que rodearon las diferentes fases (preactiva, antes; activa, durante; y postactiva, después) de cada uno de los encuentros presenciales de trabajo en el aula («clases»); así como también de los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) de la fase activa de cada encuentro. Se trató de registrar, tanto las acciones como las intenciones de todos los protagonistas de las actividades académicas propias del curso, llevadas a cabo tanto dentro del aula como fuera de ella.

El contenido del cuaderno de notas estuvo constituido por las opiniones, críticas, puntos de vista, impresiones, reflexiones e interpretaciones de los alumnos acerca de las clases; los registros escritos se manifestaron en forma de narraciones libres hechas por los alumnos, en las que éstos describieron su actividad académica relacionada con el curso; también incluyeron sus anotaciones referidas a interrogantes, inquietudes, preocupaciones, dudas, angustias, aprendizajes, temas que deseaban abordar, así como logros, relativos al contenido, propósito, temática y demás elementos de la asignatura. Además, se insertaron en el cuaderno de notas descripciones generosas de cuanto aconteció en el aula durante los encuentros presenciales de trabajo.

Para clasificar las anotaciones insertadas en los cuadernos de notas se concibieron las siguientes categorías: a) *Anotaciones referidas al profesor*:

aquí se incluyeron los comentarios, opiniones, puntos de vista de los alumnos en relación con las actividades y secuencias más frecuentes planteadas por el profesor; sus conductas habituales (normativas, sancionadoras, reguladoras); características afectivas; dominio del contenido, forma de manejar y resolver los conflictos, discrepancias y dudas surgidas durante el desarrollo de las actividades; comportamiento didáctico y cualquier otra que, a juicio del alumno, fuera relevante para describir las acciones y la intencionalidad del quehacer del docente; b) *Anotaciones referidas a los alumnos*: en este caso cada alumno rindió cuenta de las acciones de sus compañeros, vistos como integrantes de un colectivo de trabajo; comportamientos individuales relevantes para el crecimiento grupal, compromiso y grado de participación en las actividades; ideas y concepciones más frecuentes; comportamientos sociales en relación con sus vínculos con otros compañeros y con el profesor; c) *Anotaciones referidas a la comunicación didáctica*: donde se incluyeron expresiones que permitían caracterizar los aspectos físicos de la clase: organización y distribución del espacio y el tiempo; secuenciación de las actividades, dinámica conforme a la cual se desarrolló la clase; tareas más frecuentes que se presentaron; acontecimientos generales relacionados con la actividad de aula.

El cuaderno de notas elaborado individualmente por cada uno de los alumnos cursantes de la asignatura, fue calificado por el docente facilitador del curso en función de las siguientes características:

1. *Exhaustividad*: descripciones generosas de todo lo ocurrido en cada clase.
2. *Compleitud*: contiene registros del mayor número de clases.
3. *Aporte personal*: contiene reflexiones, apreciaciones, comentarios, inquietudes, interrogantes, que denotan una perspectiva individual de los asuntos considerados en clase.
4. *Referencia a actividades no presenciales*: registros relativos a actividades llevadas a cabo por el estudiante en un tiempo diferente al de las horas normales de clase.
5. *Carácter de portafolio*: contiene información, viñetas, recortes de prensa, anexos plegados, u otros materiales diseñados por el alumno como modelos para el desarrollo de algún tema matemático.

Cada uno de los dieciséis (16) cuadernos de notas fue examinado de acuerdo con el siguiente procedimiento:

1. Lectura preliminar de todo el cuaderno a fin de identificar sus componentes principales.
2. Lectura discriminatoria con el propósito de seleccionar el contenido considerado de mayor interés por los investigadores.
3. Organización del contenido de las anotaciones en función de las categorías establecidas.

Este procedimiento permitió:

1. Formarse una idea global del contenido de cada uno de los cuadernos.
2. Identificar los registros relacionados con las áreas de interés investigativo.
3. Seleccionar las expresiones textuales indicadoras de valoración significativa, por parte de los alumnos, en relación con contenidos, acciones y actividades desplegadas durante el curso.

Sobre la base de lo anterior, fueron seleccionados los cuadernos de diez (10) de los alumnos que, finalmente, constituyeron el corpus informativo del presente estudio. El criterio que predominó para la escogencia fue que los textos registrados en los diarios de clase se caracterizaran por ser más descriptivos, integrales o completos.

Organización de la información

Para organizar la información se diseñaron matrices de tabulación, es decir, cuadros de doble entrada; una de éstas es vertical (columnas) y la otra horizontal (filas); en la primera de las columnas se indicó el área o aspecto de interés investigativo; en la primera de las filas se colocaron los indicadores, correspondientes a cada aspecto, definidos por el investigador.

Se elaboró una matriz de tabulación para cada una de las áreas de interés: Contenidos, Acciones y Actividades. En la primera se registraron las áreas y

contenidos matemáticos que resultaron relevantes para los alumnos; en la segunda, se reportaron las opiniones en relación con las acciones, propias del comportamiento didáctico del profesor, que más llamaron la atención de los estudiantes; y en la tercera se consignaron las expresiones resaltantes referidas a algunas de las actividades didácticas presenciales que se llevaron a cabo a lo largo del curso.

RESULTADOS

Con base en el análisis del contenido de los cuadernos de notas elaborados por los diez (10) alumnos informantes, fueron confeccionadas las tres matrices de tabulación referidas a: 1) contenidos matemáticos; 2) acciones del profesor; y, 3) actividades didácticas.

Contenidos matemáticos

Los investigadores extrajeron aquellos comentarios que, de acuerdo con las expresiones utilizadas por los propios estudiantes, parecían estar indicando que el contenido tratado en el aula causaba en ellos algún tipo de impacto; por ejemplo, en el caso de la aritmética, cuando se trató el contenido referido a la multiplicación, el facilitador explicó «cómo multiplicar utilizando los dedos de las manos»; para esto les pidió que extendieran sus manos con las palmas hacia arriba y le asignaran un número (entre 1 y 10) a cada dedo, 1 para el meñique de la mano derecha y, continuando sucesivamente, 10 para el pulgar de la mano izquierda; luego, pidiéndoles que doblaran y estiraran los dedos les indicó cómo se podía completar «la tabla del 9».

Algo análogo a lo anterior ocurrió cuando se utilizaron los resultados de un proceso electoral que recientemente se había realizado en la institución donde se llevó a cabo el estudio, para explicar cuestiones relacionadas con nociones elementales de probabilidad y estadística, haciendo énfasis en el concepto de porcentaje (%).

En el caso de la Geometría, a los alumnos se les pidió que observaran los objetos que estaban a su alrededor (ventanas, puertas, pisos, paredes, techo,

cuadernos, lápices, embaldosados de los pisos y muchos otros objetos más, tales como envases de plástico y cartón); a partir de la forma presentada por los objetos examinados se les fueron indicando algunas nociones básicas de la Geometría vinculándolas con las características de los objetos a los que los alumnos tenían acceso físico o visual en el aula o fuera de ella.

Por último, se programaron audiciones de poesía y música que se utilizaron como motivación para explicar cuestiones matemáticas asociadas con los sonidos y, también con elementos axiológicos que deben ser tomados en cuenta en las clases de Matemática: ambiente agradable de trabajo, respeto a la personalidad individual de cada estudiante, aprecio por los valores estéticos implícitos en los conocimientos matemáticos.

Con lo anterior se procuró que los estudiantes tomaran conciencia de que la Matemática no está aislada de otras disciplinas y es un quehacer humano, histórica y socialmente situado, que se relaciona con muchas otras ciencias, tales como: *Física*: los sonidos constituyen ondas que pueden representarse haciendo uso de nociones matemáticas; *Psicología*: la matefobia es una emoción adversa a la Matemática que podría surgir si no se crea un clima de enseñanza agradable –recuérdese que los participantes en el curso son futuros docentes que ejercerían profesionalmente la enseñanza en la I y II etapas de Educación Básica, donde tiene su génesis mucho del rechazo hacia la Matemática provocado por la mala praxis pedagógica de los maestros; *Arte*: la audición de poesía dio la oportunidad de hacer comentarios en relación con otras áreas artísticas; ello permitió destacar la presencia de la Matemática en la pintura y el dibujo haciendo referencia a la noción de «proporción dorada», la cual se les hizo notar a través de la comparación de distintos objetos planos de forma rectangular.

La premisa implícita en esta manera de trabajar en el aula es que los estudiantes le asignan mayor significación a los contenidos matemáticos que se pretende enseñarles, cuando el maestro vincula dichos contenidos con hechos y aspectos del entorno cercano a los alumnos; tal como ocurrió cuando el facilitador les enseñó a multiplicar haciendo uso de los dedos de sus propias manos o cuando les explicó asuntos relacionados con porcentajes utilizando los resultados de un proceso electoral que se había desarrollado en la institución

y en el cual ellos (los alumnos) habían participado como electores; o cuando se les explicó nociones básicas de Geometría utilizando las formas y dimensiones de objetos de variados tipos.

En el Cuadro N° 1 se insertan algunos comentarios realizados por los estudiantes en los cuales ellos hacen referencia (explícita o implícitamente) a los contenidos matemáticos que llamaron su atención.

Cuadro N° 1
Matriz de contenidos matemáticos

ÁREA	CONTENIDO	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
GEOMETRÍA	Ubicación espacio tiempo Figuras planas.	«El profesor inició la clase invitando todos los alumnos a colocarse en círculo con el propósito de discutir acerca de los conceptos de circunferencia, diámetro, radio, etcétera. Esta estrategia me gustó mucho porque aprendí de manera sencilla un contenido que no dominaba del todo y para mí resultó muy interesante...» (Yeannesth) ⁵
	Cuerpos tridimensionales: el cilindro, el cubo y la pirámide	«Estos contenidos fueron totalmente interesantes. Pude conocer con más claridad las partes que conforman los cuerpos tridimensionales y las figuras planas. Aprendí cómo construirlos con cartulinas y dibujarlos más fácil para enseñarlos a los niños» (Yeannesth).
	Volumen y dimensiones de cuerpos (cubo) y figuras planas.	«Este día ha sido de gran ayuda para mí porque aprendí que puedo utilizar la lluvia para enseñar contenidos tan importantes

⁵ Los nombres de los alumnos han sido cambiados para proteger su identidad.

Aspectos significativos de una experiencia de formación inicial de...

Continuación Cuadro N° 1

ÁREA	CONTENIDO	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
	Medidas de longitud: centímetro, metro, kilómetro (ancho, largo, alto), y de capacidad (litro, decalitro,).	como volumen, litro, cubo, etc... Es impresionante cómo a veces tenemos los contenidos en la propia vida y podemos llevarlos al aula a través de estrategias sencillas» (Glenys).
ARITMÉTICA	Multiplicación	«En este día aprendí a multiplicar con las manos. ¡¿Quééééé?! Si se abren las dos manos y, por ejemplo, se baja el anular y se cuentan los dedos restantes...» (Lisbeth).
ESTADÍSTICA	Porcentajes Probabilidad, frecuencia, imposibilidad.	«Con las elecciones de la UPEL descubrimos una forma práctica de usar los contenidos de la estadística tales como el porcentaje; (se utilizaron los resultados para establecer:) ¿Cómo se obtiene? ¿Para qué se utiliza? ¿Cómo se distribuye, preferiblemente en un diagrama tipo pastel?...» (Katy).
RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS	Matemática-Poesía Complejidad, abstracción, simbolismo. Arte.	«Realmente es el primer profesor que me ofrece este contenido tan espectacular para enseñar matemática como la poesía. Me parece algo bien innovador» (Yeannesth).
	Matemática-Música Ondas. Vibraciones. Circunferencia. Radio. Diámetro. Arte.	«¡Qué importante! El sonido de la música se puede enseñar matemáticamente porque éste está compuesto por ondas que vibran y se puede medir utilizando la matemática» (Glenys).

Acciones del profesor

Partiendo de la concepción de que el docente no debe ser solamente un dador de clases ni un repetidor de información, durante el desarrollo del curso el investigador (quien simultáneamente fue el responsable de su conducción) desplegó un conjunto de acciones que hicieron ostensibles los diferentes roles que los profesores pueden desempeñar en el aula de clases, independientemente de la asignatura que les corresponda enseñar.

En primer lugar está la responsabilidad de acompañar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje que les permitirá apropiarse de los contenidos propios de la asignatura; este acompañamiento tiene un carácter mediacional puesto que, si bien es cierto que cada alumno es responsable de su propio aprendizaje, también lo es que, en ciertas circunstancias, el aprendiz requiere de ciertos apoyos que le permitan avanzar en la comprensión de algunos conceptos.

Además de lo anterior, se presentan situaciones en las que el docente es quien toma la iniciativa y proporciona explicaciones que facilitan la captación, por parte de los alumnos, de algunas nociones que éstos, por sí solos, no están en condiciones de asimilar; esto, particularmente, es necesario en los casos de contenidos que los alumnos estudian por primera vez y de los cuales no tienen experiencia previa alguna.

Además de lo anterior, y tomando en cuenta que la actividad de aula es dinámica, cambiante, y podría convertirse en un verdadero laboratorio de aprendizaje profesional para los docentes en servicio, se consideró importante mostrar a los participantes del curso cómo darle un sentido diferente al quehacer docente, transformando su propia práctica en objeto de reflexión indagatoria. Fue así como el facilitador modeló ciertas prácticas de investigación haciendo partícipes a sus estudiantes en actividades propias del quehacer investigativo, tales como realizar observaciones sistemáticas y anotaciones de lo observado (cuadernos de notas); reflexión sobre actividades realizadas; aplicación de instrumentos para recaudar información.

También el docente debe estar atento a las necesidades socioafectivas de sus alumnos y manifestar disposición a orientarles en cuanto a decisiones que ellos deben tomar a los fines de incrementar su probabilidad de éxito en los

Aspectos significativos de una experiencia de formación inicial de...

estudios; en este sentido, debe ofrecerles ayuda en relación, por ejemplo, con formas de estudio de la materia, bibliografía que deben consultar, actividades que deben realizar, entre otras.

Finalmente, considerando que para el desarrollo del contenido del programa de la asignatura se dispone de un tiempo limitado durante el cual se deben efectuar variadas actividades, el docente debe aprender a administrar los recursos de los cuales dispone; uno de los más valiosos es el tiempo. Así que, durante el desarrollo del curso el investigador modeló una manera sencilla de administrar el tiempo de la clase, considerándola susceptible de ser dividida en tres momentos: inicio (lograr la disposición cognitiva y afectiva necesaria para asimilar el contenido); desarrollo (correspondiente a las explicaciones y demás actividades realizadas alrededor del contenido); cierre (síntesis integradora de lo acontecido en los dos momentos anteriores y establecimiento de los posibles enlaces con las actividades para el inicio de la clase subsiguiente).

En el Cuadro N° 2 se incluyen comentarios de los estudiantes que hacen alusión a las acciones llevadas a cabo por el docente, durante el ejercicio de cada uno de los diferentes roles identificados.

Cuadro N° 2
Matriz de acciones llevadas a cabo por el profesor.

ACCIÓN	ROL	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
Contraste Discusión	Mediador	«Se realizó una discusión entre los alumnos y el profesor donde se opinaba sobre diferentes términos a partir de una figura cuadrada como líneas, puntos entre una recta, ángulos, diagonales, etc.» (Glenys).
Interrogar- explicar para construir conocimiento a partir de la experiencia	Facilitador	«Nos reunimos en el aula 21. Allí el profesor nos fue indicando la equivalencia del número de pupitres con el número de alumnos. Además, se abordaron los conceptos de congruencia, correspondencia, elementos diferentes y semejantes» (Mayorlyn).

Continuación cuadro N° 2

ACCIÓN	ROL	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
Solicitar información	Investigador	«Hoy el profesor nos pidió que le hiciéramos una evaluación gráfica para entregársela y de esta manera poder apreciar nuestro progreso. Nos pidió que graficáramos cómo cada uno había iniciado el curso, el desarrollo del mismo y cómo nos veíamos dentro de cinco años» (Sonia).
Dar sugerencias	Orientador	«El profesor nos recomendó utilizar los programas de la I etapa para orientarnos en la elaboración de los modelos didácticos» (Mayorlyn).
Instrucciones para manejar el tiempo	Administrador	«Hoy aprendí cómo se debe dirigir una clase. Ésta debe disponer de tres tiempos: inicio, desarrollo y cierre. El inicio se debe comenzar con una actividad de integración grupal y rompe-hielo...» (Yeanieseth).

Actividades didácticas

En la enseñanza de la Matemática, o de cualquier otra asignatura, son importantes tanto los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) como la forma como éstos son impartidos. Esta última se refiere a lo que autores tales como Blanco (1998), Bonilla (1997); González Guajardo (1997), Brown y Borko (1992), Del Valle (1997), Gil y Pessoa (1992), González (2000a), entre otros, han denominado «conocimiento didáctico del contenido matemático», el cual está constituido por los modelos, ejemplos, analogías, situaciones, arreglos, representaciones, etc. de los que el docente dispone para modelizar, explicar, ilustrar, referir, ubicar, situar o relacionar los contenidos matemáticos que desea enseñarle a los alumnos. Este conocimiento didáctico es distinto al conocimiento matemático propiamente dicho, el cual se refiere a los conceptos, nociones, teorías y procesos de la Matemática que el docente también debe poseer para poder enseñarla.

Estos dos tipos de conocimiento operan armonizadamente durante el desarrollo de las clases de Matemática, y sirven de base para la configuración de las estrategias de enseñanza (compuestas por objetivos, contenidos, métodos, actividades y recursos) que el docente implementa en su aula. En el caso específico del curso que sirvió de base a la investigación aquí reportada, el investigador (en sus roles de mediador y facilitador del aprendizaje matemático de los alumnos participantes) implementó variadas actividades tales como las siguientes: juegos creativos; observación y recolección de objetos de variados tipos y formas que estuviesen en el entorno cercano del alumno; utilización de partes del cuerpo humano para referir nociones matemáticas (medidas: palmo, pulgada, pie, codo; operación aritmética de multiplicación: dedos de las manos); organización del grupo de alumnos en modos que correspondieran a figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos); referencia a fenómenos naturales.

En relación con estos últimos vale la pena destacar que durante uno de los días de clase se produjo un torrencial aguacero, ante lo cual algunos alumnos tuvieron expresiones como

«¡Qué día tan malo!»,

sin embargo, el facilitador señaló:

«No. Todo lo contrario, a pesar de la lluvia, hoy es un día matemáticamente muy bueno».

«¡Cómo!»; exclamaron los alumnos.

Dijo el profesor:

Sí, en efecto. Hoy es un día matemáticamente maravilloso porque podemos explicar muchos conceptos de Matemática refiriéndonos a lo que está ocurriendo, por ejemplo, ¿de acuerdo con la magnitud de la lluvia que está cayendo, cómo podrían denominarla?.

Entre las respuestas aportadas por los alumnos estuvieron las siguientes: «palo de agua», «lata de agua», «aguacerononón»; esto sirvió de base al profesor para hablar de la medición y plantear la siguiente pregunta: «¿Cómo se mide la

lluvia?» ¿Qué instrumentos se utilizan para dicha medición? ¿Qué es la pluviometría? ¿A qué se denomina índice de pluviosidad? ¿Qué significa la expresión: «cayeron 30 mm³ de agua»?».

Cuando la lluvia cesó, el docente invitó a los alumnos a salir del salón de clases y hacer un recorrido por los alrededores cercanos; lanzando piedrecitas a los charcos que se habían formado les hizo ver lo relativo a las ondas y esto lo relacionó con la Física; observando la dirección en que se escurrían las aguas, les mostró lo relacionado con las corrientes y les habló de los desniveles; apreciando el estado del follaje de las plantas, les llamó la atención acerca del efecto del agua de lluvia sobre la vegetación, haciendo así una relación con la Biología. Esto planteó la interrogante acerca de ¿por qué el agua de riego no surte efectos tan apreciables sobre las plantas como el agua de lluvia? Esto propició la reflexión acerca de la composición química del agua de lluvia. Como resultado de la experiencia con el día lluvioso, a los alumnos se les invitó a que planificaran un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), intitulado «La Matemática de un día lluvioso» para que fuera implementado en los planteles donde algunos de ellos laboraban como maestros.

En cuanto a las actividades implementadas para la enseñanza de la Geometría, una de las actividades realizadas fue denominada *Geometría de papel*, la cual consistió en construir un *tamgram chino* utilizando hojas de papel de desecho, tal como se expone en González (2000b).

En esta matriz fueron incluidos comentarios formulados por los estudiantes que contenían expresiones referidas a las dinámicas grupales puestas en práctica por el docente en el aula de clases, incorporando en la ejecución de las mismas a los propios estudiantes. Para ofrecer una idea del tipo de registro tomado en cuenta para la elaboración de esta matriz, se incluyen los siguientes testimonios:

...hemos utilizado estrategias metodológicas que ponen en juego la creatividad del docente y el estudiante, por encima de las clases expositivas que están caracterizadas por la excesiva pasividad de los estudiantes, además de la importancia desmedida dada a la memorización (Ivonne).

...la experiencia obtenida en esta asignatura fue muy provechosa porque no había tenido la oportunidad de participar en esa manera de hacer clases que usa los

Aspectos significativos de una experiencia de formación inicial de...

recursos que se encuentran en el salón, que no se dedica a estar utilizando el pizarrón; no, al contrario, es espontáneo, creativo, reflexivo, etc. (Mayorlyn).

...se comenzó la clase. Formamos un círculo. A partir de ese círculo hablamos del concepto de circunferencia, que tiene 360 grados. Que en la circunferencia se encuentra el círculo, que a su vez se encuentra el diámetro, el radio, la cuerda (Norma).

En el Cuadro N° 3 se incluyen comentarios de los estudiantes relativos a su apreciación acerca de las actividades didácticas puestas en práctica durante las clases en el aula.

Cuadro N° 3
Matriz de actividades didácticas

ACTIVIDAD	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
El espacio físico y el cuerpo humano	«El profesor, el día de hoy empezó la clase con la construcción del rectángulo y el cuadrado. Es decir, nos dijo que nos pusiéramos de pie para construir el cuadrado y el rectángulo. Primero construimos el cuadrado. El mismo tiene cuatro lados y con la misma medida para cada lado, además se forma un ángulo de 90 grados» (Yannieseth).
Los fenómenos naturales	«Durante este día llegamos a la clase con dificultad porque estaba lloviendo mucho y el profesor aprovechó la circunstancia de la lluvia en ese momento para desarrollar la clase» (Mayorlyn).
La Matemática en los hechos sociales	«En conclusión, el profesor en cada clase nos hace ver que todo lo existente nos sirve como herramienta de trabajo para explicar y relacionar la matemática con la vida diaria o mejor dicho con el diario vivir» (Sonia).
Variables a considerar en la clase	«Hoy aprendí que hay variables a tomar en cuenta para iniciar una clase, como el tiempo, que puede dividirse en momentos: entrada o inicio, desarrollo de la clase y cierre de la clase. En la entrada, después de saludar, se formula la siguiente pregunta: ¿qué se hace y para qué se hace? La

Continuación Cuadro N° 3

ACTIVIDAD	COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
	finalidad es predisponer favorablemente para la actividad. Durante el desarrollo de la clase se toma en cuenta lo que se tiene previsto, según el programa. Éste puede ser muy variable. En el cierre es donde expresamos qué se aprendió del tema y se acuerdan las asignaciones para la siguiente clase» (Russarky).
Recursos no estructurados	«Es increíble que con una simple hoja de papel se puedan construir tantos conceptos y que a medida que doblamos el papel surge una nueva definición» (Norma).
Poesía y música	«En la clase del día tuvimos la oportunidad de deleitarnos con dos poesías. Fue una experiencia maravillosa. Al principio nos era extraño porque muchos nos preguntamos: ¿qué tiene que ver matemática con poesía? Pero se hizo una discusión y nosotros mismos dimos las semejanzas y diferencias, obteniendo de esa manera, mi persona conocimientos positivos para mi enseñanza y aprendizaje como futura formadora» (Lisbeth).

Los registros hechos por los alumnos permiten inferir que el profesor usó como metodología de enseñanza un enfoque *teórico-práctico* apoyado en la vivencia de la situación a abordar; las actividades se sustentaron sobre la experiencia cotidiana, en correspondencia con los intereses de los alumnos. Para ello se procuró estudiar y analizar aspectos o fenómenos de su entorno

cotidiano como el propio espacio del aula, los acontecimientos diarios, los errores cometidos en la realización de alguna operación aritmética y las propias características de los educandos.

Características de las actividades didácticas

Como se puede apreciar a partir de las anotaciones consignadas por los alumnos en sus cuadernos de notas, las características de las actividades didácticas consideradas por ellos como las de mayor trascendencia, tienen las siguientes cualidades:

- *Flexibles*: pues no se limitaban a un espacio u objeto específico; por ejemplo, se identificaban las figuras planas visibles en la estructura física del salón; y también, se apeló a los propios miembros del grupo para conformar un cuadrado cuyos lados eran hileras de alumnos.

- *Vivenciales*: todo fenómeno que experimentaban durante las clases era sujeto de análisis para hallar el contenido matemático del mismo; ejemplo de ello fue la referencia a la lluvia para abordar lo relacionado con las medidas de volumen y de capacidad; y los resultados de los procesos electorales para el estudio de los porcentajes y la probabilidad.

- *Vinculadas con el contexto social*: no sólo en relación con los contenidos sino con el aprovechamiento de recursos materiales tales como los papeles publicitarios que son encartados en la prensa y los envases que usan para depositar alimentos, para ilustrar conceptos relacionados con las medidas de capacidad y de volumen.

- *Afectivas*: basadas en una comunicación cercana, es decir, cara a cara, a partir de las ideas previas de los alumnos: llamar a cada uno por su nombre; saludarles respetuosamente; tomar en cuenta los diferentes canales de acceso a la información (el visual, el kinestésico y el auditivo).

- *Sistemáticas*: tomar conciencia acerca de las variables que intervienen en la clase misma, como la rutina, la cual permite predecir los eventos a través de etapas como son inicio, desarrollo y cierre.

- *Ecológicas*: ubica los recursos didácticos dentro de un contexto más amplio en donde se pueda indagar sobre su naturaleza: ¿de qué materia está elaborado?; origen: ¿de dónde viene?; y proceso tecnológico que lo transforma: ¿cómo hizo para llegar acá?

- *Holísticas*: vincula unos contenidos con otras áreas o disciplinas no concebidas tradicionalmente como asociadas al mundo de la Matemática tales como la poesía y la música.

Otros resultados relevantes

Aun cuando, inicialmente, no estuvo planteado un examen de estos aspectos, dada su relevancia se considera importante hacer referencia a las opciones para la actuación como futuros docentes que los estudiantes pudieron examinar; y, además, a los cambios actitudinales frente a la Matemática y su enseñanza que se produjeron.

Opciones de actuación como docentes de Matemática

Este aspecto se refiere a la toma de conciencia de la existencia de, al menos, dos opciones de actuación profesional en relación con la enseñanza de la Matemática, derivadas de la comparación de la manera como se trabajó en este curso y la experiencia previa de los participantes como alumnos de otros profesores en ocasiones anteriores.

Para el desarrollo del curso que sirvió de base a la investigación, su facilitador implementó una modalidad didáctica basada en la interacción cercana con los estudiantes; éstos tenían la posibilidad de hacer preguntas y comentarios tanto en relación con el contenido tratado durante las sesiones de clase como con respecto al modo de actuar que exhibía el docente en el aula; este modo de proceder difería de manera ostensible de lo que habían sido las experiencias previas de los estudiantes; de acuerdo con lo que ellos reportaron en sus cuadernos de notas, sus experiencias anteriores tanto con la Matemática como

con los docentes que les habían dictado esta asignatura en oportunidades anteriores (en la universidad y Educación Media o Básica), en general no fueron satisfactorias.

Por ello, la forma de trabajo implementada por el investigador (quien, simultáneamente, actuó como facilitador) les resultó llamativa por cuanto: al inicio de la clase desarrollaba actividades que propiciaran una disposición afectiva y cognitiva adecuada para el estudio de la Matemática (no entraba de lleno en los temas matemáticos sino que realizaba una actividad de motivación); durante el desarrollo de la clase trataba de vincular la Matemática con la situación contextual de los estudiantes (dándole sentido y significado a los contenidos); y para el cierre, les invitaba a tomar conciencia de cómo se había desarrollado la clase, qué habían aprendido en ella y cómo podía servirles para su desempeño futuro como profesionales de la docencia. Además, en lugar de descalificarlos por su falta de dominio de algunos conceptos que debían haber adquirido en momentos anteriores, les hacía darse cuenta de estas carencias, les estimulaba para que trataran de superarlas y les acompañaba en su esfuerzo para lograrlo.

Asimismo les demostraba que era una persona cercana, accesible, con quien podían contar, no sólo para asuntos relacionados con la asignatura sino también para cuestiones de índole personal asociadas con problemáticas socioemocionales que les afectaban en sus estudios.

De esta manera, los alumnos pudieron hacerse conscientes de que existen al menos dos formas de dirigir la enseñanza de la Matemática: la tradicional (aquella que habían experimentado en otras oportunidades), y la innovadora (la que corresponde a la forma como se desarrolló el curso donde se llevó a cabo la investigación). En el Cuadro 4 se consigna una muestra de los comentarios aportados por los estudiantes, lo que permite apreciar las diferencias entre una y otra.

Cuadro N° 4
Opciones de actuación como futuros docentes

TRADICIONAL	INNOVADORA
<p>«...al entrar a clase se coloca frente al pizarrón para escribir una cantidad de números o problemas con resultados donde de broma le dan el título del tema. Sólo se dedican a copiar y borrar de una manera rápida» (Dexcy).</p> <p>«...me tocó lidiar con un profesor que no tenía nada de pedagogía: nos humillaba, nos vejaba y el resultado fue al final un salón vacío en donde la mitad abandonó y de treinta y tres personas sólo tres personas aprobamos» (Katy).</p>	<p>«Debe ser carismático, sencillo e inteligente... Adopta una actitud muy natural al instruir al alumnado... Es creativo pues cualquier actividad es fuente de aprendizaje» (Sonia).</p> <p>«...el profesor nos abrió las puertas a una nueva manera de conocer y aprender las Matemáticas. Nos enseñó a ser abiertos, libres y creativos, a construir nuestro propio aprendizaje» (Ivonne).</p> <p>«El rol del profesor, siempre de facilitador, orientándonos en el proceso sin presiones y sin imposiciones» (Katy).</p> <p>«Considero que el profesor tiene 100%, porque es realmente uno de los pocos profesores con un alto grado de conocimiento, de humanista, responsable, flexible, cariñoso, facilitador, cooperador, etc» (Yennieseth).</p>

Los anteriores reportes permiten inferir que los alumnos se disponen mejor a una clase en la cual el profesor desarrolla un contacto personal humano y de respeto con sus alumnos y donde, junto con el conocimiento, se evidencia el deseo sincero de que el alumno aprenda; estos dos aspectos se revelan como cualidades resaltantes; a partir de esto se infiere que los alumnos rechazan al profesor distante que se centra sólo en la enseñanza.

Cambios en la actitud de los alumnos hacia la Matemática y su enseñanza

La participación en este curso y la forma como el mismo se llevó a cabo, propiciaron en los estudiantes modificaciones en cuanto a su actitud con relación

a la Matemática y a su enseñanza; algunas de las expresiones de los alumnos que así lo revelan se exponen a continuación:

1. La matemática es parte de nuestra vida, por ello no la debemos excluir. Por el contrario, es necesario que hagamos una fusión con la matemática a fin de alcanzar un desarrollo integral (Glenys).
2. Debemos aprovechar todo lo que tenemos a mano para brindarle al niño conocimientos verdaderos (Norma).
3. Realmente considero que mi trabajo en esta asignatura es una obra hecha con mis manos y mis pensamientos, los cuales contienen conocimientos y experiencias infinitas que me ayudarán a lo largo de mi vida laboral a ser mejor docente (Ivonne).
4. Como futura docente comprendí que el niño requiere integrar rápidamente el conocimiento a la vida cotidiana y que necesita herramientas que se le revelen eficientes en lo que a él le interesa más: su autoestima, su relación con los otros y su motivación al logro (Katy).
5. Lo más importante es que la clase se basaba en las cosas que se nos presentaban en el vivir cotidiano de nosotros, sacándole todo el provecho y poder aprender cosas difíciles con más facilidad. Además, el uso de los diferentes juegos empleados me marcó muchísimo porque a pesar de ser adulta me fascina aprender jugando (Yeanneseth).

CONCLUSIONES

1. En cuanto a los contenidos:

Los contenidos valorados como más significativos pertenecen a las áreas de Geometría y Estadística; también se aprecia que los estudiantes consideran relevante que en la presentación de los contenidos matemáticos se muestren sus relaciones con otras áreas. En la experiencia que en este estudio se reporta, el facilitador mostró relaciones de la Geometría con el arte (dibujo y pintura) y de la Aritmética con la poesía (conteo de la extensión de los versos en algunos poemas).

Tomando en cuenta el carácter didáctico del curso, la metodología predominante estuvo orientada hacia el «aprender a enseñar»; con este propósito, el facilitador estimuló el uso de los recursos del entorno cercano a los estudiantes (en particular las características físicas del aula donde se llevaban a cabo las clases), de manera que este modo de actuar les sirviera de referencia en su futuro ejercicio docente profesional. También permitió al facilitador desempeñar, simultáneamente, varios roles: las características del enfoque que más impacto tuvieron sobre los informantes tienen que ver con la flexibilidad, vivencialidad y vinculación de los contenidos con aspectos sociales y afectivos, tanto de la metodología como del contenido a aplicar para el abordaje del estudio de la Matemática en la Educación Básica.

En cuanto al clima organizacional del aula, los alumnos valoran como positivo el interés del profesor en propiciar experiencias agradables en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática.

2. En cuanto a las acciones del docente:

El investigador desarrolló el curso modelando, ante los estudiantes que participaron en el mismo, una modalidad didáctica de autoformación en servicio intitulada «reflexión sobre la práctica»; ésta consiste en considerar como objeto de estudio y de examen consciente a las propias acciones que el docente lleva a cabo en el salón de clases. Con ello se procuró mostrar a los estudiantes cómo ellos podrían comportarse como docentes reflexivos, al desempeñarse profesionalmente, dándose cuenta de los roles y acciones que lleva a cabo en el aula. A los efectos del estudio aquí reportado, el investigador desempeñó simultáneamente, los siguientes roles:

1. Mediador de procesos de aprendizaje: el docente propició situaciones tales como asesorías individuales y grupales que hicieron posible que los alumnos se dieran cuenta de algunos conocimientos previos de los cuales carecían y les proporcionó materiales cuya lectura podría aportarles información necesaria para asimilar algunos de los contenidos contemplados en el curso; también, les ofreció explicaciones adicionales.

2. Investigador de su propia praxis didáctica y de la de sus alumnos como aprendices: sistemáticamente se invitó a los alumnos a que se dieran cuenta de lo que estaba ocurriendo en las diferentes fases de cada una de las clases, de manera tal que convirtieran la praxis de aula en una instancia de formación profesional como docentes y no sólo un momento para aprehender algún contenido matemático.
3. Administrador de recursos tanto físicos como cognitivos y conceptuales: los alumnos recibían directrices proporcionadas por el investigador que les indicaban cuáles materiales didácticos podían utilizar, qué procesos –análisis, síntesis, comparación– podían activar y cuáles conceptos debían aplicar en el estudio de las nociones matemáticas desarrolladas en el curso.
4. Orientador de formas de estudio de la Matemática: cuando hubo necesidad de ello, el investigador indicó a los participantes que lo requerían, algunas estrategias de estudio que les ayudaran a comprender mejor los temas tratados; además, proporcionó sugerencias en relación con el modo adecuado para estudiar Matemática: asistir a clases, prestar atención, realizar los ejercicios de la clase, relacionar contenidos con otras asignaturas, hacer las tareas, estudiar diariamente;
5. Facilitador: explicar en clases, relacionar contenido con otras asignaturas, dirigir el trabajo de aula, propiciar las intervenciones, estimular el trabajo colectivo.

Además, en todo momento acompañó la presentación del contenido matemático con reflexiones y experiencias que le permitieran a los estudiantes vivenciar personalmente cómo ellos, en el futuro, podrían mediar el aprendizaje de los futuros alumnos que ellos tendrán cuando se desempeñen profesionalmente, luego de graduarse como docentes. Todo lo anterior permitió que los alumnos redimensionaran su concepción acerca de las acciones que se deben poner en práctica cuando se desempeñan profesionalmente labores docentes.

RECOMENDACIÓN

La reflexión de los autores del presente estudio acerca de las posibilidades de mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica, a partir de los procesos de formación inicial de los cursantes de la especialidad de Educación Integral, futuros maestros que se desempeñarán en las etapas I y II de la Educación Básica, les permiten recomendar:

1. La presentación de los contenidos de los cursos de Matemática para los alumnos de Educación Integral debe hacerse bajo un clima afectivo que genere una confianza tal que permita a los alumnos plantear sus puntos de vista propios sin que ello les acarree sanción alguna; de este modo aflorarán sus inquietudes, temores y faltas de conocimiento, que el facilitador debe atender, canalizar y resolver en forma tal que los alumnos (futuros docentes) puedan apreciar como un modo ejemplar que, eventualmente, ellos puedan imitar cuando les corresponda desempeñarse profesionalmente.
2. En los cursos de Metodología de la Enseñanza de la Matemática, los temas matemáticos deben ser presentados en sintonía con su didáctica; de este modo se puede propiciar la relación entre teoría y práctica; en efecto, la Matemática no se debe presentar como un contenido valioso *per se* sino como el medio que hace posible la reflexión acerca de cuestiones didácticas y pedagógicas asociadas con dicho contenido.

AGRADECIMIENTO

Los autores agradecen altamente las observaciones realizadas por los dos educadores matemáticos que actuaron como árbitros de este trabajo; sus opiniones ayudaron a mejorar la versión definitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Armas, W. (1998). *Escribir durante la carrera para ser mejor profesional*. **Revista Educación y Ciencias Humanas**, 6 (10): 9-26.
- Azcárate, P. (1998). **La formación del docente de Matemática ante los nuevos retos**. Conferencia de inauguración del Tercer Encuentro de Educación Matemática de la Región Zuliana». ASOVEMAT-Universidad del Zulia (Facultad de Humanidades y Educación), Maracaibo, 16 y 17 de octubre de 1998. Mimeo.
- Bachelard, G. (1997). **La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo**. México: Siglo XXI Editores.
- Blanco, L.J. (1998). **Nuevos retos en la formación de los profesores de Matemática**. Ponencia presentada en la RELME 12. Santafé de Bogotá, 6 al 10 de julio.
- Bonilla, M. (1997). *El perfil del profesor de Matemática en Latinoamérica para el próximo siglo: algunas ideas para la organización del currículo*. En: Olfos, R. y González, H. (eds.) (1997). **Alternativas para la formación de profesores de Matemática**. pp. 36-48. Seminario Internacional sobre Formación de Profesores de Matemática. La Serena (Chile): Edición conjunta de la Sociedad Chilena de Educación Matemática y el Departamento de Matemática de la Universidad de La Serena.
- Brown, C. y Borko, H. (1992). *Becoming a Mathematics Teacher*. En: D.C. Grouws. **Handbook of Research of Mathematics Teaching and Learning**. Capítulo II: 209-239. New York: Macmillan Publishing Company.
- Chevallard, Y. (1985). **La transposition didactique**. Grenoble: Le Pensée Sauvage (segunda edición ampliada en 1991).
- Del Valle, Ma. (1997). *Requerimientos de cambios en la formación de profesores de Matemática en Chile*. En: Olfos, R. y González, H. (eds.) (1997). **Alternativas para la formación de profesores de Matemática**. pp. 116-126. Seminario Internacional sobre Formación de Profesores de Matemática. La Serena (Chile): edición conjunta de la Sociedad Chilena de Educación Matemática y el Departamento de Matemática de la Universidad de la Serena.
- Fulwiler, T. y Young, A. (eds.) (1982). **Language Connections, Writing and Reading Across the Curriculum**. Illinois: National Council of Teachers of English.
- García Suárez, X. (1997). *La confrontación ciencias-letras: la matemática como un saber reintegrador*. **Tarbiya** 15: 9-20.

- Gil, D. y Pessoa, A. (1992). **Tendencias y experiencias innovadoras en la formación del profesorado de Ciencias**. Ponencia presentada en el I Taller Subregional sobre Formación y Capacitación Docente en Matemáticas, organizado en Caracas por la Organización de Estados Iberoamericanos en el marco del Proyecto IBERCIMA.
- González Guajardo, H. (1997). **Informe del Grupo de Discusión sobre la Formación del Profesor de Matemática para la Educación Media**. Ponencia presentada en la 11ª Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa: Morelia (México), Universidad de Michoacán, 14 al 18 de julio.
- González, F. (1998a). *La escuela como comunidad productora de saberes en el contexto de los nuevos roles del estado*. Universidad Rómulo Gallegos, San Juan de los Morros (Guárico, Venezuela). **Lumen XXI**, 1 (2): 85-96.
- González, F. (1998b). **La reflexión sobre la práctica: una alternativa para la autoformación y el perfeccionamiento del docente de Matemática**. Ponencia presentada en la Décimo Segunda Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 6 al 10 de julio.
- González, F. (1998c). *Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos*. **Zetetiké**, 6 (9): 59-88.
- González, F. (1998d). *Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos* (México). **Educación Matemática**, 10 (3): 172-181.
- González, F. (2000a). *Los nuevos roles del profesor de Matemática: retos de la formación de docentes para el siglo XXI*. **Paradigma**, 21 (1): 139-172.
- González, F. (2000b). *Geometría de papel: una experiencia de uso de materiales matemáticamente potentes* (España). **Números**, 42: 3-10.
- Lipovetsky, G. (1994). **La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo**. Barcelona (España): Editorial Anagrama.
- Oliveras, Ma. L. (1997). *Reflexiones sobre el profesor de Matemáticas del próximo siglo y análisis de proposiciones curriculares en esa dirección*. En: Olfos, R. y González, H. (eds.) (1997). **Alternativas para la formación de profesores de Matemática**, pp. 49-74. Seminario Internacional sobre Formación de Profesores de Matemática. La Serena (Chile): edición conjunta de la Sociedad Chilena de Educación Matemática y el Departamento de Matemática de la Universidad de La Serena.

- Salcedo, L.E. (1992). **Documento base para el diagnóstico sobre la formación y capacitación docente del profesorado de Matemática y Ciencias (nivel medio) en los países iberoamericanos - países andinos.** Ponencia presentada en el I Taller Subregional sobre Formación y Capacitación Docente en Matemática y Ciencias. Santafé de Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), marzo.
- Soares, E., Ferreira, M. y Moreira, P. (1997). *Da pratica do matamatica para a pratica do professor: mudando o referencial da formação matematica do licenciado.* **Zetetike**, 5(7): 25-36.
- Villegas, M. (2000). *La dimensión cultural/afectiva en la construcción del conocimiento del estudiante de Educación Superior.* (Universidad Rómulo Gallegos, Guárico, Venezuela). **Lumen XXI**, 3 (1-2): 33-43.

Propuesta de internado rotatorio integrado en el pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela

BELKISYOLÉ ALARCÓN DE NOYA¹, ANTONIA ABRODOS¹, BERENICE DEL NOGAL², HORTENSIA GUTIÉRREZ³, SARA JIMÉNEZ³, MANUEL PAIVA⁴, ÁNGELA POSADA⁵, NILIA RODRÍGUEZ² Y AURA TORRES⁶

¹ Escuela Luis Razetti, ² Escuela J.M. Vargas, ³ Escuela de Enfermería,

⁴ Escuela de Salud Pública, ⁵ Escuela de Bionálisis,

⁶ Escuela de Nutrición y Dietética.

Facultad de Medicina

Universidad Central de Venezuela

alarconb@camelot.rect.ucv.ve

Recibido 17 de noviembre de 2004

Aceptado 12 de mayo de 2004

RESUMEN

La Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela contempla una modalidad curricular en el último año de la carrera médica denominada Internado Rotatorio de Pre-grado (IRP), lo cual es una práctica profesional supervisada. En el IRP, así como en actividades comunitarias de otras escuelas, existe una pasantía en un ambulatorio rural de 10 semanas o un semestre, dependiendo de la carrera. La Comisión de Internado Rotatorio Integrado de Pre-grado en el período 2000-2002 aglutinó voluntades para crear un IRP en todas las carreras, con el objeto de incorporar e integrar estudiantes de las diferentes profesiones a las pasantías clínicas y rural en los mismos hospitales docentes y ambulatorios rurales, para conformar el equipo de salud. En esta pasantía rural integrada se podría interactuar con la comunidad y abocarse a producir no sólo un diagnóstico de salud, sino soluciones con enfoque multidisciplinario sobre problemas comunitarios. La dinámica de abordaje, objetivos, logros y recomendaciones se discute en este trabajo en el marco de un pensamiento de educación superior integrador, con pertinencia social y que persigue la equidad en el aprendizaje.

Palabras claves: Internado rotatorio, pasantía rural, extensión, estudiantes de salud, medicina.

ABSTRACT

The Undergraduate Rotatory Internship of the Faculty of Medicine of the Central University of Venezuela

The Faculty of Medicine from la Universidad Central de Venezuela has a curricular modality in the last year of the medical studies denominated Undergraduate Rotatory Internship, which is a supervised clinical practice. In this clinical work or in community practices of other schools, there is a period of 10 weeks or six months, depending on the school, in a rural community. The Undergraduate Integral Rotatory Internship Commission, during the 2000-2002 period, discussed the convenience of having an integrated undergraduate rotatory internship in the last year of all majors and to incorporate students from different schools of the Faculty of Medicine. During the rural rotation, it was pursued the interaction between the students and the community not only for giving a health diagnosis, but also for producing solutions with a multidisciplinary approach. The development of this situation, its objectives, goals, and recommendations are discussed in the present work under an integrative model of education, with social pertinence and homogeneity during the learning process.

Key words: Rotatory Internship, health, medical studies, rural practice.

INTRODUCCIÓN

Se denomina internado rotatorio de pre-grado (IRP) al conjunto de actividades profesionales que los estudiantes de las escuelas de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela (UCV) realizan en el curso del último año de su carrera durante un período de un año calendario. Durante este año el estudiante ejerce una práctica profesional completa, supervisada y sometida a evaluación continua por parte de profesionales de su misma área de competencia. Durante este período no se incorporan nuevos contenidos curriculares, como no sea aquellos derivados de la práctica diaria, la discusión y las conclusiones de casos clínicos y seminarios, productos de la práctica profesional del día a día.

En el proceso de la obtención de la autonomía en 1958, la Comisión Asesora de la Facultad de Medicina elabora el documento «Bases y Doctrinas para una

Reforma de la Educación Médica en Venezuela». Por primera vez se señala la necesidad de incorporar un Internado Rotatorio en la formación del médico general, durante el cual el estudiante pudiese realizar las actividades de un profesional de manera supervisada. En México en 1957 y en Chile en 1962, se producen reuniones en las cuales participan las escuelas de medicina de América y se describen las características que deberían tener los internados rotatorios realizados durante el pregrado (Botana, 1997).

En Venezuela, el internado rotatorio de pre-grado se inició en 1969 en la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, en la Escuela de Medicina José María Vargas (Del Nogal, 1997). Posteriormente, en 1974, la Escuela Luis Razetti sustituyó el sexto año de la carrera médica por el IRP. En el caso de los estudiantes de medicina, el IRP se divide en cinco pasantías de diez semanas cada una, a saber, medicina, obstetricia, pediatría, cirugía y salud pública. Las cuatro pasantías clínicas se realizan en hospitales y ambulatorios del área metropolitana y la de salud pública en alguna comunidad de los estados Miranda, Aragua y Amazonas. Otra modalidad de internado es la que se desarrolla en el estado Nueva Esparta, en la cual los estudiantes permanecen todo el año en el mismo estado realizando las cinco pasantías mencionadas (hospitalarias y la rural).

La Escuela de Nutrición, a través de la asignatura «Práctica de Nutrición Comunitaria», inició las actividades del IRP en el estado Amazonas en el período 1976-1990. Al estar concebida como una asignatura, la duración de la pasantía era de un semestre, a diferencia del resto de las escuelas, con las cuales no se podía sincronizar y por tanto acudir a los lugares seleccionados. En este período se sumaron Monagas, Nueva Esparta y Sucre, y a partir de 1997 se reiniciaron las actividades en Amazonas. La Escuela de Bioanálisis inició en el estado Miranda en 1975 las pasantías rurales, incorporándose al estado Amazonas en 1983.

Durante las Jornadas de Análisis y Rediseño de la Facultad de Medicina en 1983, se establecieron las cinco funciones que todo médico debe cumplir y el momento para integrarlas en el pregrado es el del internado rotatorio. Estas funciones son: promoción de salud y prevención del riesgo a enfermarse, administración, diagnóstico de salud, restitución y rehabilitación e investigación y docencia (Botana, 1997).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El IRP como práctica profesional ha resultado exitoso en cuanto a su permanencia. Las pasantías en los hospitales docentes y los ambulatorios se han mantenido en el tiempo bajo supervisión de los coordinadores de internado de las distintas escuelas. Los programas sostenidos de la pasantía rural, como Aragua en la Escuela Vargas y Nueva Esparta y Amazonas en la Escuela Razetti, han transitado por serias dificultades logísticas y académicas. En ocasiones no llegan a cristalizarse o renovarse los convenios que enlaza la universidad con las autoridades sanitarias regionales y de este hecho derivan limitaciones logísticas de importancia. La supervisión por parte de la universidad no es completa, ya que cada escuela y área tiene un coordinador a quien, por el número de estudiantes y regiones a visitar, se le hace físicamente imposible cumplir con todas las misiones requeridas. Aunque casi todas las escuelas contemplan en sus planes curriculares la presencia de los estudiantes fuera de los hospitales docentes y en el medio rural, no existe interacción entre las escuelas y por ende entre sus estudiantes.

En algunas circunstancias, cada vez mayores, se han sustituido los ambulatorios rurales por ambulatorios urbanos y la permanencia del estudiante en la comunidad se limita a un horario de oficina. De este modo, en la mayoría de los casos el estudiante no realiza un diagnóstico de salud de la población y en consecuencia no busca soluciones para imprimirle pertinencia social a su pasantía, convirtiéndose el internado en un requisito más para la graduación.

Idealmente el IRP podría realizarse en su totalidad fuera de la capital, como es el caso de Nueva Esparta, donde los cuatro bloques clínicos se realizan en el Hospital de Porlamar y la pasantía rural se lleva a cabo en una comunidad rural del estado. De este modo el estudiante conoce la dinámica hospitalaria regional y se le facilita el envío, interacción con sus pares y seguimiento de pacientes cuando los refiere desde el ambulatorio rural.

BASES CONCEPTUALES PARA UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN

La mayoría de los conceptos filosóficos manejados en la concepción integral del IRP se contemplan tanto en la Ley de Universidades como en el texto

constitucional. El artículo 3° de la Ley de Universidades (1970) se refiere a la formación de equipos profesionales y técnicos, concepto superior al de formación de individuos. Citamos: «Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso».

En el contexto histórico actual se hacen impostergables los cambios en la educación superior, y para ello es conveniente basarse además en algunos criterios orientadores de las «Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela» (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001) a fin de precisar los conceptos de la educación como servicio público, la equidad y la pertinencia social, referida esta última a la responsabilidad de las universidades de dar respuesta a las demandas de la sociedad.

– ***La educación superior como servicio público***

La educación es considerada un derecho humano y un deber social fundamental. El Estado la asumirá como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, tal como se establece en el artículo 102 de la Constitución Nacional.

– ***La equidad***

La equidad en la educación superior concierne tanto al acceso como a las condiciones y oportunidades para un desempeño estudiantil exitoso, pues la equidad como principio y como reto de la educación superior venezolana, también debe considerar las condiciones que posibiliten mejores procesos y logros educativos considerados en términos de formación integral, desarrollo de competencias y del ingreso al mundo de relaciones profesionales.

– ***La pertinencia social***

Las instituciones deben ser sensibles a las demandas de la sociedad pues, en el cumplimiento de su responsabilidad institucional frente al país, deben orientarse hacia la afirmación del interés público y de valores como la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la cultura de paz (Tünnerman, 2002). También hacia su inserción creativa en el desarrollo social, político-cultural y educativo, tanto en los ámbitos locales y regionales como en el ámbito nacional. Los proyectos educativos deben contemplar la participación de profesores y estudiantes en la evaluación, comprensión y alternativas de solución de problemas sociales, políticos, culturales y morales de la sociedad.

– ***Formación integral***

Las instituciones de educación superior deben caracterizarse por brindar a sus estudiantes experiencias educativas orientadas a su formación integral como profesionales, como personas y como ciudadanos. De tal forma que los planes y programas deben realizar profundos cambios, que promuevan la articulación de conocimientos científicos y tecnológicos con los sociales y humanísticos, basados en el compromiso con una sociedad más justa y en el ejercicio de valores éticos. Por lo tanto, debe fortalecerse la formación integral, asumiéndola como el aspecto central de su función docente y de su responsabilidad social (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001).

**INTERNADO ROTATORIO INTEGRADO DE PREGRADO
(IRIP)**

El concepto de integración surgió en la Facultad de Medicina, como un denominador común y como una necesidad para unir esfuerzos y potenciar las acciones que, de manera individual, venían realizando las diferentes escuelas e institutos. Se conocieron entre otros, el trabajo en tuberculosis del Instituto de Biomedicina y los entrenamientos en malaria del Instituto de Medicina Tropical, ambos en el Delta; la presencia de la Escuela de Enfermería en diversas

regiones del país; el esfuerzo de los estudiantes de Bioanálisis y de Nutrición por su presencia en Amazonas; el Proyecto de Extensión Penitenciaria, además del ya referido IRP de las escuelas médicas Vargas y Razetti.

Producto de esta interacción surge la Comisión de Internado Rotatorio Integrado del Pregrado, quedando conformada por los responsables de los programas en cada escuela, la cual se constituye a partir de julio de 2000. Se destacó que la pasantía rural era una parte relevante del IRP, pues en ella se conjugan trabajo y estudio, para integrar y profundizar conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas, generar iniciativas y actividades creativas, frente a situaciones concretas que se le presentan a los alumnos. Todo esto para aportar soluciones a los problemas de salud de la comunidad donde se desempeñan los estudiantes, enmarcado dentro de los principios bioético y deontológico propios de las ciencias de la salud.

Como objetivo general de la propuesta se planteó formalizar el IRIP en todas las escuelas de la Facultad de Medicina en el último año de la carrera, durante el cual se instrumentaría la pasantía rural de diez semanas, con estudiantes de diferentes escuelas. De esta forma se pretendía conformar el aprendizaje con un abordaje multidisciplinario, interactuando con la comunidad en la solución de los problemas de salud. A mediano y largo plazo, se acordó extender la integración a todas las pasantías del IRP, coordinar con los hospitales regionales la afluencia de los estudiantes de la Facultad de Medicina, para el trabajo interdisciplinario en las mismas áreas, evitando la dispersión de los recursos; identificar ambulatorios rurales docentes con infraestructuras adecuadas; estudiar problemas específicos de la región con el equipo de estudiantes y, en el mejor caso, aportar discusión y soluciones.

La Comisión de IRIP de manera simultánea podría, coordinadamente con las asignaturas de salud pública de las diferentes carreras de la Facultad de Medicina, motivar las actividades curriculares de pregrado dirigidas a la inserción de los estudiantes en las comunidades, desde los primeros años de sus estudios, facilitando así las actividades del IRIP.

En el contexto de un IRIP podrían incluirse otras disciplinas relacionadas tales como odontología, farmacia, trabajo social, antropología, sociología, las

cuales podrían manejarse adecuadamente a través de la Comisión Central de Currículum.

LA PASANTÍA RURAL INTEGRADA

Durante el lapso 2000-2002 se cumplieron los objetivos para todas las escuelas, con excepción de la Escuela de Salud Pública, la cual se encontraba en revisión de sus planes curriculares. Se diseñó e instrumentó en ambulatorios rurales piloto una pasantía en el último año de las carreras, con la finalidad de reunir a los estudiantes de diferentes escuelas de la Facultad de Medicina. Para garantizar la permanencia de todos los integrantes del equipo en un lapso común, se unificaron los períodos de rotación entre las escuelas. Se identificaron sedes con infraestructura, recursos humanos y materiales adecuados para la permanencia de los estudiantes.

Las rotaciones del IRP de las escuelas médicas Vargas y Razetti se encontraban sincronizadas. Durante la gestión de la nueva Comisión de IRIP, las escuelas de Nutrición, Enfermería y Bioanálisis ajustaron sus cronogramas para coincidir con las rotaciones de las escuelas médicas.

Para el éxito de la pasantía se requirió que las sedes dispusieran de una infraestructura mínima adecuada para la residencia estudiantil, y además el compromiso inter-institucional para garantizar el funcionamiento de la actividad bajo la supervisión de los profesionales de la salud del ambulatorio.

Idealmente, el equipo estudiantil de salud debería integrarse por estudiantes de bioanálisis, enfermería, nutrición, medicina y, más adelante, el inspector de salud. La propuesta de Internado Rotatorio Integrado de Pre-grado se concretó en siete sedes pilotos donde se inició la Pasantía Rural Integrada en enero de 2002. Estas sedes estuvieron ubicadas en Delta Amacuro: Curiapo y Guayo; en Amazonas: San Carlos de Río Negro, San Fernando de Atabapo y Maroa; en Miranda: Capaya; y en Bolívar: Maniapure.

En estas sedes los estudiantes trabajaron en equipo, y los esfuerzos florecieron al conformarse equipos de salud al menos con dos disciplinas diferentes. Este fue el caso de Nueva Esparta (enfermería, nutrición y medicina), Carmen

de Ratón en Amazonas (bioanálisis y medicina) y La Victoria en Aragua (medicina y nutrición). Con estas acciones se estaba pasando a una segunda fase ejecutora.

Se planificaron actividades de investigación en tópicos prioritarios de la región. Los estudiantes participaron con sus diferentes competencias, de manera integrada, produciendo un aporte diagnóstico o resolutivo en las acciones aplicables a la comunidad, cristalizándose en 16 trabajos escritos, algunos de ellos presentados oralmente ante la propia comunidad. De esta manera se contribuyó a elevar la calidad de atención de la comunidad, con un concepto integral de salud desde las diferentes disciplinas de los estudiantes. Se optimizó la utilización de los recursos materiales y docentes en la supervisión y evaluación de los estudiantes del equipo de salud y se formalizó la relación de la Facultad de Medicina con las instituciones de salud de la región.

A objeto de integrar a estudiantes y docentes a la solución de problemas que den respuestas específicas a las comunidades, se propuso la revisión de las líneas de investigación de la Facultad, las cuales podrían servir de insumo y apoyo para los trabajos de investigación de los estudiantes.

Paralelamente, y en concordancia con estas acciones, la Comisión de Currículum de la Facultad recomendó en mayo de 2002 al Consejo de la Facultad, la instrumentación del Internado Rotatorio Integrado del Pre-grado para todas las escuelas, por lo que se harían los esfuerzos para mantener esta iniciativa e incorporar algunas carreras de la Escuela de Salud Pública.

Respecto a la consolidación de la relación interinstitucional, además de los convenios de los proyectos Amazonas y Delta de la Universidad Central de Venezuela, se trabajó en función de formalizar convenios específicos. Se establecieron acuerdos con Maniapure, estado Bolívar, y cartas de intención con los municipios Antonio Díaz y Pedernales del estado Delta Amacuro.

RECOMENDACIONES

- ❖ Planificar actividades para los estudiantes, asociadas al propósito de integración, en los períodos previos al Internado Rotatorio en todas las escuelas.

- ❖ Transmitir los resultados obtenidos en los trabajos de investigación y otras actividades a las autoridades regionales de salud.
- ❖ Dirigir las actividades de investigación hacia la obtención de productos multidisciplinarios que aporten soluciones a la comunidad, además del propio propósito de la investigación.
- ❖ Propiciar acuerdos inter-institucionales con las autoridades locales y regionales, a los fines de garantizar la prosecución de la actividad y la optimización de los recursos, tanto de la UCV como de la institución de salud.
- ❖ Valorar la importancia en el nivel regional de las figuras de enlace entre las instituciones, que permitan resolver las situaciones de logística y la solución inmediata de problemas inesperados.
- ❖ Garantizar las erogaciones presupuestarias por concepto de viáticos y pasajes a profesores y estudiantes.
- ❖ Divulgar las líneas de investigación de la Facultad de Medicina para estimular a los estudiantes a apoyarse en los investigadores para sus trabajos en el IRIP.
- ❖ Promover en las asignaturas de salud pública, actividades curriculares dirigidas a la inserción de los estudiantes en las comunidades, desde los primeros años de las carreras de la Facultad de Medicina.
- ❖ Extender la integración del equipo de salud hacia otras disciplinas como odontología, farmacia, sociología, antropología y trabajo social, entre otras.

AGRADECIMIENTOS

El Proyecto Amazonas cubrió en su totalidad los aportes a los estudiantes y los pasajes de los profesores que viajaron al estado Amazonas. El Proyecto Delta financió parcialmente a profesores y estudiantes en el año 2001. El Decanato de la Facultad de Medicina cubrió viáticos de los profesores supervisores, estudiantes del Delta en el año 2002 y, junto con la Fundación La Milagrosa, a los estudiantes de Maniapure en el estado Bolívar.

BIBLIOGRAFÍA

- Botana, José Luis (1997). **Informe general del Internado Rotatorio de Pregrado.** Mimeografiado. Escuela de Medicina «Luis Razetti», Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Del Nogal, Berenice (1997). **Estrategias de inserción del estudiante de Medicina en la Atención Pediátrica Ambulatoria.** Trabajo de Ascenso a Profesor Asistente. Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). **Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2002-2006.**
- República de Venezuela. **Ley de Universidades** (1970). Imprenta Nacional.
- República Bolivariana de Venezuela. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999** (2001). Imprenta Nacional.
- Tünnerman, Carlos (2002). **Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior.** V Reunión Nacional de Currículum. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

La experiencia venezolana en materia de evaluación de sus instituciones universitarias. Lecciones, tendencias y retos

JOSÉ MIGUEL CORTÁZAR

Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela
jcortazar45@yahoo.es

Recibido 26 de septiembre de 2003

Aceptado 17 de octubre de 2003

RESUMEN

En esta investigación se describe y examina la experiencia venezolana en materia de evaluación universitaria. En este orden se presentan los antecedentes más notorios acumulados en el pasado reciente, las características del sistema de evaluación y acreditación (SEA), así como los nudos críticos que deberá enfrentar y superar. El trabajo culmina con un conjunto de consideraciones sobre el rol del Estado en la evaluación y del papel que desempeñará la acreditación como fórmula de inserción y de supervivencia de las instituciones universitarias en un mundo globalizado como en el que vivimos.

Palabras claves: Universidades venezolanas, sistema de evaluación y acreditación, análisis del proceso.

ABSTRACT

The Venezuelan experience in matter of assessment of its universities institutions. Lessons, trends and challenges

This research describes and analyzes the Venezuelan experience related to the university evaluation. In that order, we present the most relevant precedents of

the recent past, the profiles of evaluation and accreditation (SEA), as the major obstacles that we have to confront and overcome. This paper concludes with a group of considerations about the State role over evaluation and the performance of the accreditation as an insertion-survival formula inside the higher education institutions in a globalized world.

Key Words: Venezuelan Universities, evaluation system and accreditation, process analysis.

La experiencia venezolana en materia de evaluación institucional de las universidades y programas se caracteriza en las dos décadas finales del siglo XX por ser un archipiélago en el que coexisten distintos mecanismos e iniciativas. Unas de mayor tradición operacional y que responden a la clásica competencia que tienen los Estados nacionales de expedir el reconocimiento formal para la inscripción de nuevas instituciones y programas a partir del análisis de factibilidad técnica del proyecto y del cumplimiento de requisitos mínimos para expedir la debida autorización, pero que se circunscribe fundamentalmente a la labor de supervisión y cumplimiento de las exigencias mínimas en las fases iniciales de la creación de los proyectos¹.

Otros programas se orientan a la evaluación de actividades específicas; por ende, se concentran en aspectos focalizados de la acción académica, como lo son: la acreditación de los programas de postgrado que realiza el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado y diversas iniciativas y programas, tanto nacionales como intra-institucionales, de estímulo a la productividad académica individual del personal universitario, entre los cuales destaca, a nivel nacional, el Sistema de Promoción al Investigador (SPI), la Comisión Nacional de Be-

¹ Si bien es cierto que a lo largo de los años el Departamento de Evaluación Institucional de la OPSU ha ejercido labores de supervisión y vigilancia para corroborar el grado de veracidad de denuncias formuladas sobre el funcionamiento irregular o no autorizado de dependencias, la labor predominante que cumple esta oficina se concentra en el examen de los estudios de factibilidad y en los análisis de los diseños curriculares que sustentan la creación de nuevas instituciones.

neficio Académico (Conaba), y a nivel intrainstitucional, entre otros, el Programa de Estímulo al Investigador (PEI) de la Universidad Central de Venezuela.

Programas éstos de carácter voluntario, animados por distintas plataformas conceptuales y operacionales que básicamente han surgido como producto de la presión de grupos corporativos (sectores y asociaciones académicas de investigadores) y factores gremiales. Experiencias que surgen con móviles y propósitos originalmente diversos y no articulados, pero cuyos resultados han servido de base para elaboración de criterios de asignación presupuestaria, los llamados «Criterios de Puerto La Cruz», a fin de conferir visos de mayor racionalidad al sistema de asignación de fondos en aquellas instituciones que dependen del erario público nacional.

A la par de estas experiencias generales se constata también una larga cadena de iniciativas institucionales que registran una dinámica e impacto diferencial. Todo lo cual da cuenta del interés, retórico o sentido, por la evaluación de la calidad, pero también de las dificultades que acarrea impulsar la cultura de la evaluación en el conglomerado de instituciones de educación superior venezolana.

Ahora bien, a pesar de contar con un espectro de antecedentes de distinto tenor, sólo será a principios de este milenio cuando se formaliza y se legitima una propuesta sistemática y co-participativa que entra en consonancia con las tendencias de institucionalización de la evaluación y de la acreditación que se observa en el mundo y en el subcontinente, y que avizora la constitución en nuestro país de un organismo de evaluación y de acreditación semejante a los que operan en distintas coordenadas de nuestro continente; nos referimos al Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales (SEA).

Considerar sucintamente la cadena de logros y dificultades que exhibe el país en el campo de la evaluación institucional será el objetivo de este apartado, así como analizar el horizonte que se le abre en los actuales momentos; pero antes de pasar revista a este peculiar proceso, conviene mencionar los factores que a nuestro juicio condicionan la formalización de la cultura de la evaluación en nuestro país.

CRISIS DEL SECTOR UNIVERSITARIO Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. FACTORES DESENCADENANTES

El recuento de los factores que desencadenan la implantación de los modelos de evaluación en nuestro país refleja la incidencia de elementos comunes a los experimentados por otros sistemas nacionales, así como las singularidades de nuestro entorno. Espacio en el que afloran las peculiaridades culturales e idiosincráticas que nos identifican como pueblo, así como las especificidades del cuadro político que vive la nación en las actuales circunstancias.

En forma sucinta consideramos que el proceso de implantación de una cultura de la evaluación se ha visto y se verá influido por un conjunto de factores de disímil naturaleza, a saber: 1) por un marco de crónicas, y, en algunos momentos agudas tensiones entre las universidades y los gobiernos de turno en cuanto concierne a la satisfacción de las demandas salariales y de funcionamiento de las instituciones universitarias; 2) por una creciente privatización de los servicios, y como consecuencia de este fenómeno, por los efectos nocivos que tuvo la laxitud, cuando no la indolencia e inoperancia, en la aplicación de los criterios de autorización y funcionamiento de instituciones privadas, lo que obliga en ciertos momentos a tomar medidas compulsivas y restrictivas en procura del adecentamiento institucional; 3) por debilidades institucionales en los sistemas de regulación y en los marcos legales que amparan estos procesos.

A esta lista debemos agregar dos elementos específicos de la actual coyuntura que a nuestro juicio contribuyen a explicar las venturas, aventuras y desventuras de la experiencia venezolana en este campo, a saber; 4) por el recelo sostenido acerca de la intensidad, orientación y repercusiones de la agenda de transformación que instrumentan los gobiernos de turno, en particular el presente gobierno. Recelo que es alimentado, a nuestro juicio, por los crasos errores, tanto tácticos como estratégicos, que en materia de promoción de las innovaciones institucionales han cometido algunos personeros o grupos supuestamente afectos al Ejecutivo nacional que se caracterizan por no contar con experticia alguna en materia universitaria y que mal compensan esa ignorancia con una indiscutible imprudencia². Estos grupos, con sus cantos de sirena,

² La acción emprendida por un heterogéneo grupo de miembros de la comunidad, conformado predominantemente por estudiantes, que en marzo de 2001 secuestran por varias semanas

llamados compulsivos y/o prácticas violentas, han saboteado la labor orgánica que propician y realizan funcionarios y autoridades ministeriales preocupados por la necesaria reforma de las instituciones universitarias, al tiempo que han generado con sus posturas extremistas el afianzamiento de conductas y actitudes hiperconservadoras en aquellas instituciones sometidas a tales tensiones que restan el empuje necesario, cuando no abortan, o agregan un obstáculo adicional y nada despreciable a la empresa de la transformación universitaria.

Finalmente, 5) no podemos dejar de mencionar la incidencia que tienen sobre la evaluación de las instituciones universitarias, los efectos perversos que genera la tensión e inestabilidad que domina a la esfera nacional en sus distintos ámbitos de acción, y que acarrea una polarización excesiva y excluyente que empaña todos los horizontes institucionales y la vida cotidiana de los habitantes de nuestra nación.

En otros términos, a la par de factores comunes y recurrentes a los distintos sistemas nacionales universitarios que se ven afectados por restricciones en sus sistemas de financiamiento, o por tensiones y discrepancias con los esquemas de regulación que pretenden instrumentar los gobiernos o las agencias multilaterales, en nuestra sociedad atravesamos un conflicto de recomposición y redefinición de los liderazgos, así como de búsqueda y de reacomodos en la definición de proyecto de país que domina y estigmatiza cualquier iniciativa.

No es este el lugar para analizar las razones que explican el por qué llegamos a este punto, pero cuando la convivencia ciudadana se ve afectada por la intolerancia y la violencia política, el parámetro con el que se juzgan los com-

las instalaciones del Consejo Universitario de la UCV estuvo inspirada, inicial y nominalmente, por la idea de la transformación de la institución. Sin embargo, la primacía que alcanzará la disputa política y la ideologización del proceso, así como la irracionalidad de los métodos de «persuasión» utilizados, hace que se desencadene un conjunto de reacciones y contracciones que desvirtuará y distorsionará, si la había, cualquier posibilidad de acción transformadora. Al final, la estela que deja este acontecimiento es el inicio de una seria fricción en el interior de la comunidad académica todavía no resuelta. A lo que se añaden: 1) algunos llamados retóricos a la transformación que no cristalizan en acciones operativas; 2) un fundado recelo en amplios sectores por los desmanes ocurridos dado el peculiar estilo que adopta este llamado a la transformación a la fuerza; y 3) un número considerable de expedientes disciplinarios que supondrán la exclusión, temporal o definitiva, de algunos de los líderes de esta acción.

portamientos y las propuestas institucionales encaminadas a superar las debilidades que en materia de calidad del servicio registran nuestras instituciones universitarias está irremediablemente sometido al rigor de este condicionante estructural, a saber, ¿cómo se resuelve el conflicto de gobernabilidad que nos atraviesa? Lo demás es, por más importante que parezca, accesorio y secundario.

En este mar de dificultades e incertidumbres, algunos actores navegan (navegamos) con el ojo puesto en un horizonte en el que inexorablemente se atisba la necesidad de la evaluación y la acreditación de estas instituciones. Sin embargo, por más convencidos que estemos sobre este requerimiento, no podemos dejar de reconocer que en el espíritu de este tiempo que nos toca vivir domina una predisposición al resquemor y al recelo político, que llevado a sus extremos más enfermizos, ha desencadenado la aplicación de una lógica de tierra arrasada como única fórmula para resolver el problema macroestructural que hoy nos afecta, conflicto en el cual el ciudadano común y sus instituciones se ven sometidos a presiones excepcionales que ponen en tela de juicio la viabilidad de cualquier intento de construcción de país³.

A pesar de la borrasca y de los cielos encapotados y tempestuosos que asolan el escenario político actual, un equipo de profesionales encabezado por el profesor César Villarroel, en el marco del proyecto Alma Mater que adelanta la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), se ha dedicado a la tarea de desarrollar un conjunto de estudios y de iniciativas tendentes a la institucionalización y la sistematización de la evaluación, para llenar el vacío que existe en materia de rendición de cuentas⁴. Gracias a la experticia demos-

³ En esta materia decimos que navegamos, pues la vida nos ha colocado en situaciones en las que en el cumplimiento de funciones públicas nos tocó asumir posturas firmes a fin de regularizar y/o suspender servicios que acarreaban notorias distorsiones en materia de calidad, así como a conformar parte de distintas comisiones técnicas, bien a nivel universitario como a nivel del SEA, en procura de formalizar esta dimensión en el quehacer de nuestras instituciones públicas. Esta dualidad nos permite, eso presumo, apreciar las múltiples dimensiones que acarrea el proceso de evaluación.

⁴ Cuando se señala que las universidades no rinden cuentas, por lo general, se replica manifestando que en ellas, particularmente las que dependen de fondos públicos, hay una constante supervisión por parte de las auditorías internas. Asimismo se señala que las

trada, gracias al debate e intercambio continuos y constructivos entablado con la gran mayoría de las instituciones universitarias y a la experiencia acumulada a lo largo de estos años, se ha logrado alcanzar el apoyo del Consejo Nacional de Universidades (CNU), máximo cuerpo de dirección colegiada para sentar las bases que le dan legitimidad a ese proceso.

En otras palabras, se puede afirmar que en materia de evaluación, el ritmo y el interés puestos de manifiesto por las instancias del poder público a las que les corresponde la instrumentación de esas políticas ha sido de parcial intensidad, pero constante y ascendente. Por otra parte, al igual que lo que ocurrió en países como Argentina, con larga tradición en materia autonómica, el flujo e interés que este tipo de medidas ha generado, a nivel intrainstitucional se ha visto notoriamente afectado, especialmente en los últimos años, por el recelo que ejerce en las dinámicas internas el singular contexto político imperante.

Sólo el tiempo nos permitirá conocer el derrotero que finalmente asumirá este cuadro, pero no deja de llamarnos la atención que, a pesar de las adversidades y el clima conflictivo que domina la esfera pública, en los últimos años se ha adelantado más en materia de formalización de la acción evaluativa que en las pasadas dos últimas décadas, lapso en el cual la invocación al tema de la evaluación fue materia obligatoria en la agenda de transformaciones instrumentada en distintos países del área.

Dicho esto y consciente de las limitaciones y omisiones que podamos cometer en un breve recuento de la experiencia venezolana en evaluación, pasemos revista a alguno de sus principales hitos y características.

universidades mantienen aceptables tasas de graduados en pre y postgrado. Que las labores de investigación y extensión se conocen y difunden. Sin embargo, cuando se menciona la necesidad de que las instituciones rindan cuentas, es decir, que cumplan con la función de *accountability*, se va más allá de lo meramente administrativo. Su alusión invoca a la necesidad de determinar en qué medida se cumple o no con los estándares que las propias instituciones, conjuntamente con el Estado, establecen como criterios de referencia para apreciar el grado de responsabilidad que se tiene para con los individuos que acuden a sus claustros, así como en qué medida la acción de la universidad guarda correspondencia con los requerimientos y necesidades de la sociedad en la que se inserta.

Antecedentes en la materia

La preocupación por evaluar la calidad de nuestro sistema universitario y de monitorear el comportamiento de las instituciones que lo conforman ha sido una constante presente a lo largo de los años. En efecto, la legislación que rige al sector desde 1970 establece la obligación que tienen todas las universidades, particularmente, las universidades experimentales, de ofrecer informes periódicos acerca de la marcha de cada institución. Igualmente, este marco legal consagra entre los deberes inherentes al cargo de autoridad rectoral, la obligatoria presentación anual de los informes de gestión. No obstante, producto de diversos factores, se constata que el cumplimiento de este requerimiento tiende a ser asumido como una acción burocrática, en algunos momentos de profundo corte político y clientelar; con escasa incidencia y repercusión sobre las dinámicas universitarias y cuyo impacto real se ve constreñido a las pautas que signan los usos y costumbres de la organización.

Cabe destacar que este esquema de funcionamiento no es único ni exclusivo del ámbito universitario, sino que guarda estrecha correspondencia con el patrón de funcionamiento dominante en el sistema político que ha regulado por largos años las prácticas institucionales. Sistema en el que la representación colegiada redefine la orientación y el sentido que adquieren las funciones de control y de vigilancia que debe ejercer el Estado; espacios en los que por lo general se aprecia un comportamiento casuístico y discriminatorio que depende de las correlaciones de fuerzas que operen en los escenarios donde se define y ejerce el poder. Dado que este tipo de consideración nos remite a otro nivel de análisis que supera los objetivos de este trabajo, dejamos hasta aquí este señalamiento de orden funcional para retomar la relación que nos ocupa.

Otro antecedente en materia de evaluación institucional se encuentra en el Decreto Presidencial n° 42 de 1979, en el que se reitera la competencia que tiene el Estado para vigilar el funcionamiento de los servicios educativos y la potestad que tienen los órganos del poder público para revocar las concesiones conferidas en caso de incumplimiento de los requisitos.

En la década de los ochenta comienzan a advertirse en el país los primeros síntomas inequívocos de las distorsiones que arrastra la privatización desaforada

de los servicios universitarios, por lo que amparado en el Decreto Presidencial n° 349 del año 1984 el CNU establece las Normas de Inspección de las Universidades Privadas, en las que se le confiere a la OPSU la función de inspección y vigilancia de un conjunto de requisitos que deben cumplir las instituciones privadas⁵. Si bien en sus comienzos todas las universidades fueron sometidas a este proceso, lo que derivó como resultado que algunas de ellas expidieran y entregaran sus respectivos informes y memorias, con el paso del tiempo el interés por esta materia disminuyó sensiblemente, al punto de quedar relegado en el baúl de los recuerdos de la «frágil» memoria burocrática, la obligatoriedad de cumplir con este requisito que la Administración se había impuesto.

En 1993 el CNU realiza un taller en el que se examina el comportamiento de la oferta de servicios y las tendencias que marca la demanda estudiantil por áreas de conocimiento, a fin de establecer el mapa de instituciones y los solapamientos y entrecruces que se advierten en un subsistema que carece de dispositivos para la integración y la interconexión. Del evento surge el documento titulado «Políticas de Desarrollo de la Educación Superior referidas a la Creación de Instituciones y Nuevos Programas», en el que se analizan críticamente las debilidades institucionales que presentan las distintas unidades de la administración pública en materia de planificación del sistema, subrayando la escasa interconexión existente entre la OPSU y la Dirección General Sectorial de Educación Superior (DGSES) del Ministerio de Educación, dependencia responsable de autorizar la creación de nuevas instituciones de educación superior no universitaria.

⁵ Al considerar la labor desplegada con estas normas Sardi señala (2001: 57-59): «La OPSU preparó un primer informe que les fue dado a conocer por intermedio del Ministro de Educación, quien les brindó la oportunidad de contestarlo, como en efecto lo hicieron varias de ellas; sin embargo, nunca fue discutido en una reunión del CNU. En él se compendieron una serie de características de esas universidades: sus carreras eran de bajo costo y alta demanda estudiantil; en sus estructuras había pocas dependencias relacionadas con la investigación o con la extensión; los postgrados aún incipientes ignoraban en gran medida la normativa del CNU; se esmeraban en controlar el crecimiento de la matrícula; el ingreso por este concepto constituía la fuente principal del financiamiento institucional; el personal docente en su gran mayoría trabajaba bajo la condición de contratado; y los planes de estudio seguían criterios de organización bastante convencionales».

Entre las resoluciones de este encuentro sobresale la necesidad de establecer un Sistema Nacional de Acreditación de Instituciones y de Programas de Pregrado, y la necesidad de fomentar en las instituciones procesos de auto-evaluación institucional. La preocupación por instaurar en la estructura formal del subsistema universitario esquemas evaluativos se mantendrá vigente, por lo que en el año 1994 el Núcleo de Directores de Planificación propone el diseño de un Sistema de Indicadores Cualitativos para la Evaluación Institucional de la Universidad Venezolana (CNU/OPSU, 1994).

En materia de evaluación debemos destacar el papel desempeñado por el Sistema de Acreditación de los Estudios de Postgrado que instrumenta el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPG), órgano creado en octubre de 1983 como el ente asesor del CNU en materia de postgrado y que tiene entre sus funciones el coordinar todo el proceso de acreditación de los programas que en este nivel se ofrecen en el país. La labor desplegada por este organismo a lo largo de los años, además de atacar el problema de la proliferación indiscriminada de cursos que no cumplen con los requisitos mínimos para calificarse como tales, ha propiciado la evaluación institucional de los programas de postgrado que ofrecen las universidades, lo que a su vez ha permitido contar con el primer sistema de acreditación que da cuenta del estado y del grado de desarrollo alcanzado por el conjunto de programas que voluntariamente optan por este reconocimiento. Ahora bien, dado que este requisito no es vinculante para la apertura y continuidad de los estudios de postgrado, su radio de influencia ha sido de mayor alcance en el segmento de las instituciones oficiales, tal como lo revela el comportamiento de la evolución histórica de los programas acreditados por tipo de dependencia⁶.

En lo que atañe al procedimiento utilizado por el CCNPG para otorgar este aval, se parte de un informe de autoevaluación que realiza la instancia a ser evaluada. El contenido de este informe es sometido a un cuerpo de pares académicos a los que se les sugiere que, con base en un cuerpo de referencia básico, dictaminen si el programa reúne o no las condiciones para ser acreditado. En algunos casos la revisión de los pares supone la visita *in situ* para corroborar

⁶ Las estadísticas de los programas acreditados por tipo de institución se detallan en <http://www.ccnpg.org.ve>.

la información o para aclarar aquellos puntos que se estimen convenientes. Una vez conocida la opinión de los pares, el cuerpo establece si procede o no elevar a la consideración del CNU la expedición de la acreditación. En los casos afirmativos esta acreditación tiene una validez de tres o cinco años, dependiendo del nivel de desarrollo alcanzado por el programa.

Por otra parte, Venezuela, al igual que México y Brasil, registra también una consolidada y sistemática experiencia en materia de acreditación de sus investigadores mediante el establecimiento de un programa de estímulo individual a la productividad científica y socio-humanística que despliega esta comunidad. Nos referimos al Sistema de Promoción del Investigador (SPI), el que ha permitido contar con indicadores robustos acerca de la composición y las tendencias que dominan la generación de conocimientos en nuestro país, así como registrar cómo se comportan nuestro país y nuestros investigadores en los índices internacionales de producción científica⁷.

Ahora bien, en virtud de que el SPI sólo contempla la actividad acumulada en el campo de la investigación, han surgido distintas propuestas y demandas de diferentes actores institucionales e individuales que propugnan por la aplicación de modelos análogos de evaluación que permitan registrar la productividad de los docentes en otros ámbitos de la acción académica. En este sentido, producto de las negociaciones entabladas entre el Ejecutivo Nacional, el Consejo Nacional de Universidades y los gremios docentes, se acuerda en el año 1992 la formalización del Programa de Beneficio Académico (BA), que reconocerá la labor individual desarrollada por los docentes en todos los planos del quehacer académico y que, en su momento, significará la tácita aceptación de los entes gremiales del uso de programas de incentivos individuales como fórmula compensatoria para el mejoramiento de los ingresos de sus agremiados. Dicho programa es instrumentado por la Comisión del Beneficio Académico (Conaba) y depende fundamentalmente, en su conceptualización y fase operativa, de la representación gremial.

⁷ Las bases del programa, mejor conocido como PPI, así como sus resultados históricos, se encuentran en <http://www.ppi.org.ve>. El programa se ha venido aplicando ininterrumpidamente desde 1990 hasta nuestros días, lapso en el cual el conjunto de investigadores acreditado ha pasado de 747 a 2.790 respectivamente. (Información obtenida por el autor en la sede de la Fundación.)

Las repercusiones de estas dos últimas experiencias suscitan discrepancias en términos del impacto real que han generado en las dinámicas internas. Para algunos estas prácticas, al no guardar estricta correspondencia con el desarrollo organizacional de las dependencias a las que se adscriben los beneficiados, no han significado alteración alguna en los modelos y pautas de funcionamiento e incorporan lógicas en las que se reconoce y compensa el esfuerzo individual sin que ello, por sí mismo, trascienda en la mejora de la calidad del servicio, salvo en un incremento de la reputación o reconocimiento de sus miembros. Para otros, en cambio, tales experiencias permiten reconocer dónde se ubican los nichos de excelencia presentes en las instituciones y constituyen las únicas fórmulas para romper con los criterios corporativistas y homologantes que asfixian la acción individual.

Sin entrar a considerar las virtudes y las distorsiones que acarrearán estas metódicas, no podemos dejar de reconocer que la institucionalización alcanzada, específicamente por el SPI, demuestra que un amplio sector de la comunidad académica vinculada con el quehacer investigativo ha legitimado este dispositivo con su sistemática concurrencia y con una actitud vigilante, a fin de denunciar y de superar, en lo posible, sus imperfecciones. Al mismo tiempo estimamos que la discusión de los criterios que rigen al SPI a lo largo de los años, ha permitido refinar o reajustar las desviaciones más notorias, por ejemplo, el reconocimiento de la producción a nivel nacional, como el papel que juega la formación de la generación de relevo. En otras palabras, el sistema como tal no ha sido, no es ni será perfecto sino perfectible, por lo que en distintos momentos se ha buscado su autorregulación y mejoramiento continuo, tratando de reconocer la diversidad paradigmática que tipifica a la comunidad científica nacional y evitando, en lo posible, las desviaciones e injusticias que acompañan al juicio humano.

Experiencias a nivel intra e interinstitucional

Esta breve relación de ensayos instrumentados en nuestro país, en materia de evaluación institucional a lo largo de las últimas décadas, debe necesariamente incluir algunas iniciativas desarrolladas en el interior de las instituciones

universitarias. Iniciativas que ponen en evidencia que a pesar de los obstáculos y resistencias que la acción evaluativa despierta en algunos sectores, también existen miembros de estas comunidades interesados y preocupados por responder a uno de los puntos recurrentemente mencionados en las agendas de transformación de la educación superior contemporánea.

En esta lista, nada exhaustiva, cabe citar las labores emprendidas por las distintas comisiones universitarias que intentan instrumentar procesos de evaluación institucional y cuyos resultados, si bien pueden calificarse como limitados y parciales, forman parte del acervo histórico que en este plano acumula nuestro país.

En este orden se destacan, para el caso de la Universidad Central de Venezuela, los trabajos desarrollados por dos comisiones de evaluación que designa el Consejo Universitario en los años 1994 y 1998, respectivamente, cuyas acciones contribuirán a la labor de sensibilización y capacitación de la comunidad acerca del tema de la autoevaluación. Ambas comisiones realizarán las primeras experiencias sistemáticas de autoevaluación de programas y de institutos que se acogen a formar parte de esta práctica. La primera comisión desarrollará un conjunto de estudios autoevaluativos en los institutos de Psicología, Ciencias de la Tierra, Inmunología y Edafología (Willis, E., y otros, 1994), articulando un ensayo de autoevaluación del último de los institutos mencionados, con el Programa Columbus (Villalobos y otros, 1996).

Con el cambio de autoridades rectorales en el año 1998 opera también una recomposición en la estructura de la Comisión de Evaluación Institucional, que pasa a estar adscrita al rectorado y conformada por un grupo de reconocidos docentes. Sin embargo, la acción operativa la desempeñará fundamentalmente un equipo de docentes y alumnos de la Maestría en Evaluación de la Educación, bajo la coordinación de la profesora Mercedes Camperos, quien formula el marco teórico metodológico que regirá el trabajo (Camperos, 1998). Entre las acciones cumplidas por esta comisión citamos la evaluación de los postgrados de la Facultad de Odontología (Camperos, La Scalea y Torrealba, 1999) y la evaluación de los postgrados de la Facultad de Medicina (Camperos, La Scalea, León y Crespo, 2002).

Paralelamente al trabajo desplegado por estos colegas, durante el lapso 1998-2000 la Facultad de Ingeniería de esta universidad participa en el proyecto SECAI⁸, (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza de Ingeniería), contando con los auspicios del Proyecto Columbus y la Universidad Politécnica de Madrid. Cabe destacar finalmente que a partir del año 2001 la labor de la comisión de evaluación institucional se adscribe al Vicerrectorado Académico y se ha concatenado con las tareas emprendidas por el SEA, bajo la figura del Proyecto Alma Mater, programa cuya consideración y análisis ocupará nuestra atención más adelante.

Otras universidades nacionales han emprendido iniciativas de distinto tenor encaminadas a instaurar una cultura de la evaluación institucional al interior de su espacios, bien sea utilizando el formato de la designación de comisiones *ad hoc*, como es el caso de la Universidad de Carabobo (Burgos, Armas, 2002), bien desarrollando programas específicos como el de la Universidad de Los Andes, que cuenta con el Programa de Evaluación Institucional, PREVI (Cadenas, 2000), o propiciando, como La Universidad del Zulia, actividades de autoevaluación en algunas áreas, como es el caso de la Escuela de Biblioteconomía de esta institución (Pirela y Portillo, 2000). En tanto que la Universidad de Oriente despliega desde su Vicerrectorado Académico un conjunto de líneas de acción dirigidas a la reestructuración de sus institutos, centros de investigación y la evaluación de los programas de pregrado (UDO, 2003).

Las universidades experimentales no han permanecido al margen de este proceso, por lo que también han realizado esfuerzos orientados a instaurar planes de evaluación institucional. En este sentido debemos destacar la propuesta de Reingeniería de la Universidad Simón Bolívar (USB, 2000), y los diferentes procesos de autoevaluación institucional realizados por algunos de los núcleos de la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL, 2000).

Entre las universidades privadas, conocemos la actividad que desarrolla la Universidad Católica Andrés Bello, institución que realiza desde el año 2000

⁸ El programa SECAI ha sido instrumentado en diferentes facultades de ingeniería de universidades oficiales y privadas venezolanas. La experiencia acumulada ha permitido sentar las bases para la definición de criterios básicos que regulen la enseñanza de esta disciplina en nuestro país, gracias al trabajo desarrollado por el núcleo de Facultades de Ingeniería. Para información del SECAI Cf. <http://www.columbus-web.com/es/parteb/secai.html>

un Plan de Evaluación Institucional (Civit, 2001) inscrito en el marco de la revisión que vienen ejecutando las distintas universidades regentadas por la Compañía de Jesús en toda América Latina.

Finalmente, en este listado debemos incluir el estudio interinstitucional USB/UCV/ULA destinado a la construcción y aplicación de indicadores de gestión para las universidades venezolanas (Salcedo, Llanos y Osuna, 1999; y Salcedo, 2002).

Este somero recuento nos indica que en la columna del haber existe toda una experticia acumulada que se caracteriza por ser diversa, heterogénea y llena de matices y peculiaridades. Sin embargo, el valor derivado de los ensayos acumulados a lo largo del tiempo no nos permite concluir con un juicio bondadoso o benevolente, pues si analizamos el cuadro de iniciativas con una perspectiva de conjunto observaremos que carecen de organicidad e integración, lo que conduce a que su impacto en el mejoramiento del funcionamiento de las instituciones sea frágil o limitado. De hecho el subsistema no cuenta con un mecanismo que permita conocer en qué medida se cumple o no con las metas que se imponen estas organizaciones, o con los propósitos que se supone que deban cumplir. Tampoco sabemos qué incidencia real tiene la formación que ofrecemos, en qué medida pueden mejorarse o no los procesos, y en qué medida las propias instituciones se comprometen a mejorarlas.

Mencionar esta carencia no supone alentar como fórmula correctiva alternativas de naturaleza panóptica e hipercontroladora, de suyo inoperantes. Grandes elefantes blancos que en lugar de propiciar las reformas, las entran. La evaluación de las instituciones universitarias requiere dotes de sabiduría, síndesis y visión de largo plazo. En este sentido debemos estar conscientes de que en el campo de las reformas y de los procesos de evaluación no existen recetas mágicas por lo tanto, las salidas frente a tal contingencia *nunca*, subrayamos la palabra *nunca*, pueden ser punitivas, pues las mejoras no operan por decreto ni se instauran por simple imitación, menos por la fuerza.

En consecuencia, hay que entender y asumir como principio que el proceso de mejoramiento de la calidad es siempre gradual, progresivo y continuo. Vale decir, no alentamos ningún fundamentalismo o la ilusa creencia de que la mera

prescripción evaluativa nos conducirá al cielo de la excelencia pues aquí también, como en otros planos de la vida, bajo el manto del discurso de la calidad puede esconderse la presión de grupos de interés que crean necesidades para justificar su propia existencia.

Conscientes de este riesgo, por lo demás latente en todas las faenas humanas, no podemos dejar de reconocer que la experiencia internacional nos señala que la superposición de esquemas, la ausencia de integración y de propósitos y/o la laxitud en las funciones de supervisión y de vigilancia pueden conducir, tanto a un recalentamiento de la organización, la cual termina asumiendo este tipo de procedimientos como una simple acumulación formal de papeles y recaudos que no afectan ni tiene vinculación con la vida de la institución. O, a lo que es peor, a la ausencia de criterios y parámetros de calidad que permitan cumplir con los requerimientos mínimos establecidos por las propias comunidades académicas para el ejercicio de una profesión. Omisiones e incumplimientos que al final terminan por burlar la fe del ciudadano, que no cuenta con una oferta de servicios cónsona con las expectativas y exigencias supuestamente implícitas en un nivel llamado de educación superior.

Para paliar esa deficiencia, los sistemas educativos nacionales a nivel superior y universitario tienden, tal como hemos reseñado en páginas precedentes, a la conformación de organismos bajo un modelo de responsabilidad compartida, es decir, en el que contando con el concurso de los entes y actores universitarios y de los órganos públicos, buscan registrar la calidad de la oferta de servicios y estimular la adopción de acciones en el interior de las propias instituciones que se orienten en la búsqueda de la superación de sus debilidades y el incremento de sus niveles de calidad. Es en esta lógica en la que se ubica el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA), cuyos rasgos más notorios analizaremos seguidamente.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales (SEA)

La labor desarrollada por el SEA forma parte de un proyecto de modernización iniciado por el Ejecutivo Nacional en el año 1999, el cual contempla un conjunto de dimensiones que buscan afrontar en forma sistemática los temas

centrales que dominan la formulación y la gestión de las políticas educativa en el mundo contemporáneo, a saber: cómo conciliar la elevación de la calidad al interior del sistema, sin descuidar el crucial aspecto de la equidad y el mejoramiento de las condiciones de ingreso y permanencia de la población de menores recursos. No es éste el lugar para analizar la incidencia que ha tenido su implementación y los conflictos de intereses suscitados por su puesta en práctica, entre otros factores, dada la alta concentración de decisiones en el órgano ejecutor y asesor de las políticas universitarias en nuestro país. Lo cierto es que sin ser original, pues salomónicamente podemos afirmar que en materia de reforma no hay nada nuevo bajo el sol, el programa Alma Mater constituye un modelo coherente e integrado de intervención, en el sano sentido del término, encaminado a afrontar el mejoramiento de la calidad del sistema en su conjunto sin que ello suponga, *per se*, el descuido y la disminución de mejores y mayores oportunidades de ingreso y de permanencia de los estudiantes socialmente más desfavorecidos⁹.

Entre los programas que conforman este proyecto se ubica el SEA, que, tal como indicáramos al comienzo de este apartado, ha significado –eso esperamos– un nuevo paso de ascenso en el empedrado camino de la institucionalización de la evaluación en nuestro país. El SEA da sus primeros pasos, construyendo un cuerpo de indicadores e índices del Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades, estructurados alrededor de las funciones clásicas de las universidades (docencia, investigación y extensión), a los que se suma información de naturaleza administrativa, que fueron validados mediante consultas con las instituciones. La información requerida ha sido recabada entre las universidades participantes con el propósito de estructurar en el futuro estándares de calidad. Mediante Resolución n° 15, del 26/01/01, el CNU asume la formalización de este proceso al encomendar a la OPSU que, contando con el concurso de las universidades, elaborarán, validarán e instrumentarán un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación

⁹ El proyecto Alma Mater ha sido ampliamente documentado y difundido en la serie *Cuadernos OPSU* que publica dicha oficina. Allí el lector interesado podrá encontrar una descripción detallada de los elementos y de la concepción que orienta al proyecto.

El 26/01/01 el CNU respalda la línea de acción desarrollada por el SEA al aprobar la Resolución n° 15, donde se le encomienda a la OPSU que con el concurso de las universidades elabore, valide e instrumente un Sistema Nacional de Evaluación de las Universidades que contemple todas las actividades que se desarrollan en ellas, bien a nivel de pregrado como a nivel de postgrado. Sistema que será de carácter obligatorio en cuanto al cumplimiento de los estándares de calidad que debe reunir la oferta de servicio, cualquiera sea la especialidad abordada, y voluntario, en cuanto a la acreditación de la excelencia. En esa misma resolución se aprueba la designación de una comisión técnica a la que se le asigna la tarea de operacionalizar el sistema, diseñar los estudios conducentes y formular los documentos base para la discusión y su análisis por parte de las universidades que integran la red.

Las tareas realizadas conducen a que el año siguiente el CNU, en su sesión ordinaria del día 28 de mayo de 2002, apruebe la formalización del sistema en los términos que a continuación transcribimos (CNU 2002):

- Crear el Sistema de Evaluación del Consejo Nacional de Universidades para las universidades venezolanas oficiales y privadas.
- Iniciar el proceso de incorporación al Sistema de Evaluación al resto de las instituciones de educación superior del país.
- Instruir a la Oficina de Planificación del Sector Universitario para que proceda a diseñar el Sistema de Acreditación y a presentarlo a consideración del Consejo.
- Autorizar a la Oficina de Planificación del Sector Universitario para la organización, instrumentación y administración inmediata del Sistema de Evaluación de las universidades.

Ahora bien, cuando se examina, en sus grandes rasgos, la propuesta del SEA, se pueden derivar las características siguientes:

- a. Parte del principio de que todas las instituciones de educación superior deben ser de calidad, por lo que el cumplimiento de los estándares

mínimos no es un lujo o un rasgo potestativo, sino una condición básica que debe cumplir y a la cual debe aspirar toda institución o programa universitario. Por ende, el carácter de esta evaluación es de obligatorio cumplimiento.

- b. Constituye un punto de referencia para dar visibilidad pública a los requisitos mínimos que el Estado establece como condición de funcionamiento y como garantía de idoneidad en la oferta de servicio. Por ende, el propósito de la evaluación es el de asegurar el cumplimiento de la calidad.
- c. Alienta la autorregulación de las instituciones universitarias, que en función de su peculiar situación deberán habilitar mecanismos para superar sus debilidades y poder así, alcanzar o superar los estándares de calidad nacional establecidos como resultado del acuerdo consensuado entre las autoridades nacionales y las autoridades universitarias. Por lo tanto, la evaluación es una acción de naturaleza permanente y abarca tanto a las instituciones en su conjunto como a sus programas.
- d. Distingue la evaluación de la calidad, como condición obligatoria presente en todo servicio, de la acreditación de la excelencia. Parte del principio de que la excelencia es un grado superior y adicional de la calidad, de ahí que su reconocimiento y comprobación representen diferencias estructurales con el cumplimiento de un estándar. Mientras que la evaluación es obligatoria, la acreditación es voluntaria, por lo tanto dependerá del nivel de desarrollo que presente un programa ya evaluado, el que se opte o no a este reconocimiento.
- e. No se concentra en la instrumentación de prácticas de autoevaluación de las instituciones. Esta es su competencia y responsabilidad por lo que sólo propicia su realización más no la prescribe ni regula.
- f. Supone y establece, como obligación de las instituciones, ofrecer información veraz acerca de los indicadores e índices que dan cuenta de la calidad de las instituciones en sus diferentes fases (creación, consolidación y expansión).

- g. Asigna a una de las instituciones del Estado, básicamente a la OPSU, la tarea de compilar, procesar y analizar las informaciones provistas por las universidades, otorgándole responsabilidad exclusiva en la comparación e interpretación de los resultados, aun cuando mantiene el principio de la confidencialidad para que la información generada con este levantamiento no genere distorsiones innecesarias que afecten el funcionamiento de la institución como conjunto.
- h. Contempla la evaluación externa para la fase de aseguramiento de la calidad sólo en aquellos casos en que la información presentada por la universidad contenga imprecisiones y deficiencias notorias.
- i. Busca establecer si existe o no congruencia entre la oferta del programa y los requerimientos y las expectativas del entorno (vale decir, si los programas ofertados registran o no pertinencia externa o social). Si los recursos destinados y los procedimientos utilizados en los programas y servicios ofertados, guardan o no correspondencia con la plataforma teleológica, es decir, con los principios que orientan y sustentan al programa (pertinencia interna).
- j. Pretende registrar si existe o no un uso adecuado de los recursos, es decir, si existe o no correspondencia entre los recursos disponibles y los logros alcanzados (eficiencia). Ahora bien, para evitar la connotación economicista que arrastra esta característica y que genera algún resquemor en un sector de la población objeto de la evaluación, se asume como eficiencia la orientación hacia el correcto funcionamiento, vale decir, la búsqueda de la reducción o mitigación de los errores.
- k. Apunta a comprobar en qué medida se cumplen o no los objetivos que se persiguen (eficacia).

A fin de reducir las aprensiones generadas por el uso de sistemas de evaluación de carácter general que no contemplen las peculiaridades y diferencias existentes en cuanto a estructura y magnitud institucional, sin por ello tener que llegar a la definición de esquemas *ad hoc*, el SEA instrumentó un estudio sobre tipología de las universidades venezolanas (SEA, 2002a) que permite clasificar las organizaciones en función de determinados criterios. Con esta

experiencia piloto se obtuvo una aproximación a un modelo que permitirá en el futuro apuntalar políticas de desarrollo institucional que maximicen las fortalezas presentes entre instituciones que comparten rasgos semejantes, al tiempo que minimicen las debilidades existentes en cada uno de estos subconjuntos. Cabe señalar que la configuración que genera esta tipología está sujeta a las características de las variables utilizadas y de la efectividad con la que se recaben. El desconocimiento de este hecho puede producir distorsiones sobre los propósitos y las repercusiones que tiene este tipo de estudio, por lo que se debe puntualizar que el empleo de técnicas de clasificación automática no persigue establecer rangos jerárquicos sino agrupaciones de variables que permitan maximizar las distancias entre los grupos, minimizando las varianzas al interior de cada uno de ellos. En otras palabras, los estudios de tipologías sólo pretender ordenar a los grupos o individuos en función de las variables utilizadas, no con base en estereotipos ni prejuicios. Éstos actúan sin tener que recurrir a grandes ni sofisticados artilugios numéricos.

Todavía es prematura la experiencia que acumula esta iniciativa. Se ha desarrollado una fase piloto de levantamiento de información en la que ha participado la mayoría de las instituciones universitarias, que con sus previsible variantes hicieron esfuerzos por recabar la información solicitada.

La ruta seguida señala la existencia de fallas estructurales en el manejo y en la disponibilidad de la información en el interior de las propias instituciones universitarias, las cuales pueden conformar uno de los obstáculos más notorios para el funcionamiento del sistema. Igualmente, no tenemos claridad acerca del impacto o repercusiones que supondrá el incumplimiento o las omisiones en la provisión de la información, así como las implicaciones derivadas en la continuidad de la prestación del servicio cuando se constate que una institución registra notorios desequilibrios con respecto a una o más de las dimensiones presentes en los estándares de calidad. Lo previsible es pensar que estas situaciones deben conducir a la formalización de acuerdos institucionales que orienten las acciones a realizar en la organización afectada para corregir sus debilidades en el mediano plazo.

Por otra parte, a pesar de las declaraciones formales que se han formulado para la constitución del SEA, todavía coexisten serias dificultades de integración

en los componentes que conforman al sistema. Vale decir, no hay coincidencia de criterios y acuerdos operativos que modelen la intervención de las instancias operativas encargadas de la evaluación al interior de la OPSU, por lo que de persistir estas desavenencias, el sistema perderá una de sus condiciones ideales, cual es su integralidad y conexión.

Finalmente, estimamos que todavía en las instituciones no se ha reconocido la incidencia que tiene el modelo provisto por el SEA sobre sus dinámicas internas. En efecto, el proceso seguido hasta la fecha tiende a ser asumido como un requerimiento formal, como una recopilación de cifras que pareciera que no repercute sobre la cotidianidad de las instituciones, como una labor que sólo preocupa a los directamente inmiscuidos en estas faenas, pero que no se asocia ni vincula con la acción de los actores que le dan cuerpo y sentido a esos índices.

El sistema propuesto por el SEA, tal como hemos acotado en las páginas precedentes, asume que las funciones de reflexión y de autorregulación son actividades que le competen a cada institución, por lo que no se involucra directamente en esa fase del proceso evaluativo, ni formaliza esta práctica tal como ha ocurrido en otros países. Sin embargo, consideramos que el desplazamiento de la autoevaluación, aunado al énfasis colocado en la función de inspección y de provisión de información sensible y significativa, puede acarrear distorsiones innecesarias en la meta que se busca alcanzar, pues no faltará quien sostenga que el dispositivo tiene visos controladores.

Esta es, en mi opinión, una de las debilidades que percibo de la propuesta, pues la connotación de la evaluación tiende a estar cargada de significados vinculados a la función de control y vigilancia, más que a los principios que regulan y animan esta actividad, que no es otra que suscitar y propiciar el mejoramiento continuo de las organizaciones en función del análisis de su debilidades y fortalezas.

En los actuales momentos se está entrando a la fase de presentación de la propuesta del sistema de acreditación (SEA 2002b), que de materializarse supondrá la constitución de una agencia con personalidad jurídica propia, conformada por personal académico de alto nivel, con representación institu-

cional de los agentes más directamente vinculados al quehacer universitario (organismos públicos, asociaciones académicas y gremiales), la cual ha sido presentada a la consideración de las universidades participantes a fin de establecer las pautas que regirán al sistema de acreditación en el futuro cercano.

LECCIONES DEL CASO VENEZOLANO

Venezuela ha experimentado, en materia de evaluación institucional de sus universidades, un periplo caracterizado por múltiples iniciativas, muchas de ellas espontáneas, que denotan el interés de las propias instituciones por impulsar cambios que rompan con las inercias institucionales. A ellas se suman la concurrencia de esquemas burocráticos que confrontan las limitaciones y restricciones, los logros y sinsabores que acompañan al funcionamiento de la administración de la cosa pública, los cuales a su vez coexisten con programas consolidados de acreditación de postgrado, y de estímulos a la productividad científica y humanística de sus investigadores. Programas éstos que con sus baches y dificultades han permitido calibrar la dimensión de la comunidad científica venezolana, así como conocer con mayor grado de profundidad la calidad del servicio brindado a nivel de postgraduación, proporcionando indicadores robustos que han servido como criterio de referencia para la asignación de presupuestos de las universidades nacionales.

En los últimos años, en un escenario de abierta conflictividad política, se comienzan a dar los pasos más formales encaminados a la institucionalización de la evaluación universitaria y a la conformación de un sistema orgánico e integrado de evaluación de todas las actividades académicas, análogo o comparable a los modelos aplicados en otras coordenadas de este hemisferio (Cortázar, 2004). El reto que se nos presenta será el materializar tal propósito, a pesar del enrarecido cuadro sociopolítico que vive la nación en la actual coyuntura. Pero si pensamos en el largo plazo, viendo más allá del follaje que hoy enturbia el panorama, encontraremos que su constitución es necesaria para ajustarnos a uno de los requerimientos que acompaña y que acompañará a las universidades y a los centros de formación superior en el siglo que recién comienza.

No cabe duda que Venezuela tal vez esté llegando tarde a las grandes reformas que se han advertido en el mundo de la evaluación universitaria. No obstante el retraso, estamos a las puertas de establecer un sistema nacional de evaluación y acreditación cuyos grandes retos son el de unificar el conjunto de esfuerzos adelantados en esta materia e integrarlos con las políticas nacionales que orientan al sistema para conferirle así mayor coherencia al nivel universitario en su conjunto, atributo que hoy, por cierto, dista de tener. Para lo cual se requiere el esfuerzo sostenido y firme de las autoridades nacionales; el acuerdo negociado con los actores que hacen vida en las comunidades, que son, en último término, los actores y gestores de la calidad; la provisión de fondos para alimentar su operación, y lo que es más importante dada la frágil institucionalidad que nos caracteriza, permitir que una vez establecidos los acuerdos, el sistema funcione. En otras palabras, no abortarlo ni modificarlo erráticamente, en función de veleidades que respondan a intereses individuales, u obedezcan exclusivamente a dictámenes provenientes del fuero político. Y aquí también tenemos que ir contracorriente, o si se desea, reconocer el peso que tiene en los procesos de instrumentación de las políticas públicas el componente cultural, para superar una de las características de nuestro funcionamiento societario, vale decir, superar esta conducta gregaria que nos lleva en muchos casos a convivir con conductas que nos conducen a la anomia. Si ése es el espíritu que nos domina y representa, poco será lo que podamos hacer en materia de evaluación, pues no bastarán los recursos materiales ni las precisiones conceptuales y procedimentales, consensualmente adoptadas. Ni mucho menos las amenazas y reprimendas, pues si reinan el arbitrio y la anarquía corporativa, el esfuerzo en pro de la calidad chocará contra el muro invisible, pero no menos real de la anomia que en determinados momentos nos aqueja.

Superar ese limbo que hoy parece dominar la discusión sobre la reforma entre quienes sostienen, en un extremo, que la reforma responde a un plan maquiavélico del gobierno, o quienes constatan con desesperanza la escasa voluntad de las propias instituciones por adelantar su transformación, constituye el reto principal a superar para poder darle visibilidad a una necesidad incultable: detener el deterioro de la calidad de nuestras universidades.

Con este comentario cerramos la descripción y análisis de las que son, a nuestro juicio, las principales iniciativas y prácticas adelantadas en materia de

evaluación institucional en nuestro país, recorrido que nos ha permitido apreciar cuáles son las oscilaciones y cambios que se advierten en las políticas públicas aplicadas en esta materia. En las próximas páginas realizaremos el análisis global de este proceso y extraeremos las que son, a nuestro entender, las principales lecciones que deben contemplarse en la institucionalización de la función evaluativa.

LECCIONES Y RETOS EN MATERIA DE EVALUACIÓN

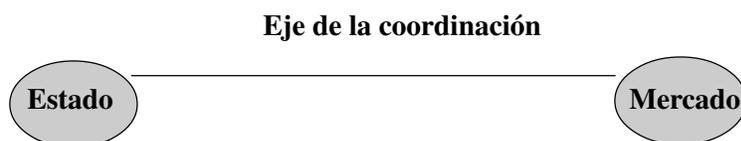
Reformulación del papel del Estado como agente de regulación

Al analizar el comportamiento de los sistemas de evaluación instrumentados en nuestro continente se puede apreciar el papel preponderante desempeñado por los estados nacionales que, con diferencias obvias, han propiciado, por la vía legislativa, impositiva o consensualmente, la creación de sistemas de regulación multipropósito que, por una parte, buscan proteger al usuario de los desmanes de una oferta no controlada y, por otra, procuran instaurar en los centros públicos fórmulas de rendición de cuentas en escenarios dominados por restricciones fiscales. No deja de llamar la atención que en un contexto de desdibujamiento del Estado sea el ente público el agente dinamizador de los cambios, por lo que cuando se habla de la intervención del Estado en materia universitaria es preciso tener en cuenta ciertos matices y las peculiaridades de su intervención.

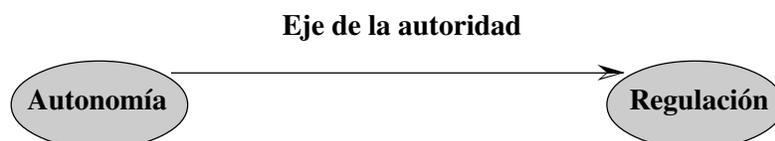
A fin de precisar con mayor nitidez el sentido de las principales reformas, conviene ubicar las líneas estratégicas en las que operan las principales dinámicas modernizadoras experimentadas a lo largo de estas dos últimas décadas. Siguiendo a Clark (1983) y a Brunner (2000a), podemos afirmar que el sentido de las reformas universitarias instrumentadas a lo largo de la historia se definen en función del énfasis o la orientación que ellas señalan cuando las ubicamos en dos planos, a saber, el plano de la coordinación y el plano de la autoridad.

El primero de ellos, o eje de la coordinación, da cuenta de las formas de organización empleadas para integrar los sistemas nacionales. En este orden

podemos constatar que las experiencias desarrolladas en el tiempo recorren un continuo que va desde los sistemas unificados bajo la égida del control estatal (*v.gr.* el sistema francés), a aquellos sistemas que guardan relaciones más funcionales con los requerimientos del mercado (*v.gr.* el sistema norteamericano).



El segundo de los ejes, por su parte, se corresponde con el eje de la autoridad, y aborda la forma como y en qué medida, los sistemas nacionales confieren o no primacía o reconocimiento a la autonomía o acuden al expediente de la regulación.



En el plano de la autoridad, las universidades históricamente conquistaron el poder derivado de la erudición (*studium*), esto es, el poder que se desprende del dominio del saber, de ahí la primacía alcanzada por este valor en el imaginario colectivo de los miembros de estas comunidades. Ahora bien, replicando por razones obvias los modelos europeos, los sistemas universitarios nacionales en América Latina surgirán bajo la égida de la coordinación estatal y conciliarán la autoridad del Estado como agente promotor de la expansión del servicio, con el respeto, o, en su momento, la lucha constante por el respeto del principio autonómico.

Sin embargo, el proceso de masificación de la educación superior y universitaria advertido en nuestro continente, cuya intensidad superó con creces la

capacidad de los estados nacionales para responder a una demanda cada vez más creciente, estimuló una expansión desmesurada de la oferta privada, al tiempo que las dificultades presupuestarias implicaron una desmejora inculcable de la calidad de los servicios en su conjunto, confluencia de factores que impondrá un reposicionamiento de la acción del Estado y cierta inevitabilidad de la evaluación de las universidades.

En otros términos, hemos evidenciado a lo largo de estas páginas cómo el eje de la regulación del sistema, inicialmente ubicada en la esfera del Estado, pasó en un momento de nuestra historia reciente al reino del *laissez faire*, lo que se vio reflejado en un aumento y diferenciación de la base institucional que paulatinamente vino afectando la base de integración y de gobernabilidad del propio sistema. En otras palabras, la supremacía de la funcionalidad del mercado alentada por el neoliberalismo, desencadenó una expansión indiscriminada e irregulada de la oferta del servicio que adiciona mayores ruidos y cargas a la ya crónica sensación de descontrol que alimentaba parte de las tensiones entre gobiernos e universidades, lo que fuerza a una mayor beligerancia de los estados nacionales en materia de regulación y acreditación de la calidad de los servicios, y ello paradójicamente en un contexto de demonización de su acción.

A los factores antes mencionados (expansión de la demanda, diversificación de la oferta) se añade, y no por ello como elementos accesorios, la creciente importancia que tiene el conocimiento en un escenario marcado por el rol determinante que juega el saber, y el desarrollo tecnológico como plataforma que garantice un espacio en un mundo global y competitivo y el temor de no quedarse relegado en esta lucha. A lo que se suma la presión formal o moral que organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO desempeñan en la construcción e implementación de políticas públicas, antes que han colocado, con sus obvios matices y diferencias, el tema de la calidad y su aseguramiento como uno de los puntos focales de la agenda de transformación del sector.

Ahora bien, frente a los dislates generados por la flexibilización y la inoperancia de las normas, los sistemas nacionales han tendido a una intervención progresiva y paulatina, que sin recurrir al expediente del control directo como

fórmula eficaz para aliviar los males confrontados, buscan, con mayor o menor éxito, instrumentar mecanismos de supervisión y de evaluación «a posteriori» y «a distancia» mediante la puesta en escena de programas de evaluación y acreditación bajo la figura de agencias intermediarias de evaluación y acreditación. Agencias que se estructuran, al menos en el plano del «deber ser», en forma concertada con las universidades y con los principales actores que participan en estos ámbitos¹⁰.

Cabe señalar, por otra parte, que la tendencia global en la cual se enmarcan los sistemas de evaluación universitaria, por más resistencias que se puedan generar en el espacio autonómico universitario, hace difícilmente evitable que las instituciones contradigan y rechacen, al menos a nivel de discurso, la conformación de estos dispositivos, en especial los sistemas de acreditación.

Pero a pesar de la inevitabilidad que presenta el proceso global de evaluación de la calidad de los sistemas escolares en general, y el universitario en particular, no está de más señalar que esta fórmula presenta una serie de ventajas, tal como lo reseñan Lewis y Bernasconi (1999: 6).

La acreditación es un elemento políticamente menos controversial de la agenda de reformas debidas a la educación superior. Legislando a favor de la evaluación, los parlamentarios y los ministerios aparecen haciendo algo en el área de educación superior, sin pagar el alto costo político que significaría atacar problemas más explosivos como eliminar la gratuidad de las universidades públicas, corregir las reglas de homologación e inamovilidad que impiden premiar a los buenos académicos y castigar a los malos, o introducir mecanismos de financiamiento sujeto a resultados.

¹⁰ Neave (2001), quien acuñara la expresión «estado evaluador», sostiene que este concepto «(...) si bien resume el espíritu general de los tiempos, tiende a inducirnos a la ilusión de que en épocas anteriores, los gobiernos no se ocupaban de esta actividad. Evidentemente esto es un disparate. La evaluación siempre ha constituido una parte intrínseca de la política educativa. Los gobiernos nunca prescindieron de ella puesto que siempre se mantuvieron informados sobre el desarrollo de esa política y los gastos que demandaba. En aquellos sistemas en los que la autoridad central ha establecido las condiciones marco básicas para el otorgamiento de diplomas y el contenido de los programas, el gobierno tiene, a fuerza de reglamentar tales requisitos, el poder de determinar si éstos se cumplen o no y, por consiguiente, el poder de hacerlos cumplir, aunque el hecho de que esas facultades se ejerzan en forma inflexible es un asunto por completo diferente» (2001: 211-212).

La consolidación de las agencias de acreditación como instancias de intermediación, además de las bondades antes señaladas, cuenta con una ventaja formal y operativa que le confiere rasgos de legitimidad, estabilidad e imparcialidad. En efecto, el ser órganos colegiados en los que concurren e intervienen representantes del mundo académico, elegidos en función de su prestigio y credibilidad, garantiza que las decisiones de carácter extremo (suspensión, cierre temporal) se asuman, al menos en el plano formal, no como una retaliación política del gobierno de turno, sino como el resultado de la puesta en escena de mecanismos de regulación y de control que habilita consensualmente el sistema frente a aquellos cuadros irregulares que no se ajusten a los parámetros establecidos como requisitos mínimos. Es por ello que en los principios orientadores de la conformación de estas instancias se insiste en la necesidad de que estos cuerpos deben contar con una autonomía administrativa e independencia funcional de los cuerpos de la administración pública, para no estar supeditado a los giros y vaivenes que impone el entramado de intereses y conflictos que dinamiza al fuero gubernamental.

La concertación como clave del proceso

A partir de la revisión y análisis realizados en las páginas precedentes podemos llegar a la conclusión de que la instrumentación de los procesos de evaluación supone reconocer la incidencia de tres elementos que intervienen en forma dinámica y constante, a saber: 1) el carácter interactivo y negociado que debe dominar a este proceso, si esperamos que efectivamente las instituciones evaluadas actúen en pro de la elevación de la calidad; 2) las peculiaridades del juego de roles que desempeñan los actores institucionales que en él participan (el Estado y las universidades); y, 3) la naturaleza compleja de la tarea que se realiza al interior de los claustros universitarios.

Efectivamente, so pena de abortar o desfigurar el proceso de evaluación, éste debe ser interactivo, para lo cual se impone franquear con tino y tacto, la crónica y contumaz tensión que opera entre los actores involucrados en esta tarea. En este sentido hay que reconocer el margen de posibilidades que tienen los actores institucionales de este proceso y sus lados flacos, así como sus fortalezas.

De hecho, aunque el Estado, o más propiamente hablando, su brazo ejecutor, no siempre podrá poner en acción, con la eficiencia esperada, los principios de la autoridad legal y de jerarquía burocrática (recuérdese la tradición colonial del «acata pero no se cumple»), a no ser que cuente con condiciones políticamente adecuadas para afrontar las resistencias y darle visos de legitimidad a su acción. También es cierto que, salvo en aquellos momentos en los que se experimentan agudas restricciones fiscales, este actor cuenta con un respaldo financiero para apoyar la instrumentación de programas de estímulos que siembren la semilla de la calidad y estimulen la participación individual u organizacional encaminada a propiciar estos cambios. Vale decir, el Estado abriga, entre sus ventajas comparativas, un poder y capacidad que le permite acudir al expediente de colocar «la zanahoria delante del conejo», y aquí no debemos desconocer que esta zanahoria despierta, por lo general, la adhesión activa y sumisa de muchos.

Por su parte, el comportamiento que exhibe el otro factor de la ecuación será, y no nos queda la menor duda al respecto, el abogar por el mantenimiento del ejercicio de la autoridad interna y la acción colegiada, pautas que a su vez alentarán, en el peor de los casos, una resistencia pasiva que se traducirá en la poca urgencia para asumir las tareas y en el escaso interés real en la implementación de los acuerdos alcanzados.

Y ya que mencionamos autoridad interna y acción colegiada, conviene precisar las coordenadas conceptuales y doctrinarias en las que inscribo la propiedad autonómica que debe regular esta interacción. Si por autonomía entendemos el libre ejercicio del pensamiento y el respeto al disenso, la capacidad para la creación en todos los planos del quehacer humano, sin coacción ni censura alguna por razones ideológicas, políticas o religiosas, el compromiso ético con la búsqueda de respuestas a las necesidades más acuciantes que confronta la sociedad en la que vivimos. En otras palabras, si por autonomía reconocemos la necesidad de crear espacios institucionales para la aventura y el desarrollo del saber, para la formulación y construcción de proposiciones que aborden y superen los problemas de la sociedad en la que nos insertamos, para la toma de decisiones con responsabilidad y sensibilidad social, no puede ser otra la respuesta de los actores universitarios. De ahí que la defensa de este

principio constituya una condición indispensable en la concertación de una política de evaluación.

Pero si identificamos a la autonomía con el reino de la anarquía corporativa, en la que se esconde y aflora la picaresca que invoca este principio casi con entonación religiosa para resguardar sus intereses a toda costa, amparando con ello el clientelismo cómplice, la inmovilidad y la apatía, mucho me temo que las fuerzas del mercado irrumpirán en este espacio distorsionado y nada sacrosanto. Ello, entre otras razones, porque el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación está generando la aparición de nuevos agentes proveedores de servicio que con una lógica suprafuncional, constituyen la más grande amenaza a este plácido mundo de la inacción universitaria.

Ahora bien, por más corporativa que sea la actuación de las universidades, dicha opción también tiene sus límites, y lo que es una ventaja se puede convertir en un búmeran pues, en el complejo cuadro que vivimos, estas instituciones no están en condiciones de autoeximirse indefinidamente de la necesidad de evaluarse, de ahí que no puedan eludir la percepción dominante de la urgente necesidad de su transformación. Tampoco pueden deslastrarse de la imagen (ganada o inmerecida) de su incapacidad para implementar en forma consistente y sistemática, procesos de cambio que sean oportunos y pertinentes.

Las ventajas y limitaciones inherentes a la intervención de ambos actores conducen a que irreversiblemente las políticas de evaluación deban ser concertadas para superar las resistencias iniciales y optimizar sus beneficios. Presumir que se deben realizar estas tareas porque son obligatorias o vinculantes es declarar la inoperancia del proceso. Si ésta es la pauta dominante, será previsible suponer que la imposición desencadene conductas adaptativas, meramente formales y sumisas, distorsionadoras de la naturaleza compleja de las actividades desarrolladas en las universidades, que como organizaciones singulares y complejas funcionan con una imagen borrosa para un lente externo, máxime cuando este lente está sesgado por el imperio de la última moda o corriente administrativa.

Saber conservar ese espacio singular que provee la universidad para la argumentación libre de ataduras, sin que ello obvie la necesidad de una acción

responsable que dé respuesta a las necesidades colectivas que vive una nación, es el reto mayor que los nuevos escenarios, tan apegados a las respuestas funcionales, le imponen no sólo a la universidad venezolana, sino a la universidad como institución en el mundo contemporáneo.

Ya Trow (1998) señaló cómo para el caso británico, la generalización de una estricta aplicación del criterio de la *accountability*, además de poner en peligro la confianza tradicional que la sociedad tenía en sus instituciones, evidenció que la operacionalización de los índices de calidad no siempre revela, en todas sus dimensiones, los procesos que se producen en su interior. Partir del reconocimiento de esa complejidad es por lo tanto una condición necesaria para evitar, no sólo el riesgo de la burocratización y el envilecimiento de las prácticas, sino que todo el acto evaluativo se reduzca a una mera recopilación de aspectos superficiales que respondan más a criterios de deseabilidad social que a lo que efectivamente pase en su interior.

Otras claves del éxito de los sistemas de evaluación y acreditación

El planteamiento anterior nos conduce a sostener que en materia de evaluación se debe excluir, como principio y como práctica, cualquier intento de imponer el control estatal y de dirigir a capricho acciones correctivas¹¹. Es decir, todo modelo que no cuente con la necesaria participación protagónica de las instituciones está condenado al fracaso, pues no puede haber sistema de evaluación, ni mucho menos calidad de las universidades, que es lo más importante, sin contar con el concurso de las propias instituciones ni de los miembros

¹¹ Aunque es preferible la regulación a la intervención, hay situaciones extremas en las que la fuerza de los hechos impone la necesidad de acciones drásticas de índole correctivo. Ellas sólo se justifican en casos excepcionales, cuando se busca enmendar severas distorsiones producidas en contra de la fe pública en la calidad y en la probidad del servicio. Sin embargo las mismas no pueden estar por encima del Estado de Derecho, ni violar las normas del debido proceso, lo contrario es el reino del arbitrio. Pensar que las universidades se mejoran solamente porque se intervienen es implantar la lógica del quítate tú para ponerme yo. Por lo cual, cuando se producen deben ser limitadas en el tiempo y con objetivos claros y predeterminados. No sólo porque entrañan incommensurables costos políticos a sus gestores, sino porque en la práctica son mayores las distorsiones institucionales que acarrearán que sus beneficios. Si no, miremos la historia de las intervenciones para derivar sus magros logros.

que le dan cuerpo y vida. Ello debido simplemente a que los actores fundamentales de la calidad son y están en las universidades; no se ubican ni en los sistemas de evaluación, ni en la claridad y propiedad de los preceptos jurídicos ni doctrinarios que la animen, por más acabados y apropiados que sean.

En otros términos, por más ayuda que pueda ofrecer una legislación que sirva de marco al esfuerzo evaluativo en materia de calidad, sin por ello rayar en la sobre-prescripción y en la excesiva rigidez que por lo general domina a nuestros instrumentos legales; por más luces y apoyos que suministre el equipo técnico que acompaña la acción e instrumentación de los estudios de calidad; por más dinámicos y catalizadores que sean los grupos internos responsables de la gestión; por más preclaros que sean los dispositivos de fomento y desarrollo, si éstos no se imbrican con los presupuestos éticos que deben orientar la actuación de los integrantes de la comunidad, si éstos no cuentan con recursos básicos que den visibilidad a la acción emprendida, poco será el avance que se advierta en esta materia.

Ello supone además comprender que el éxito del esfuerzo evaluativo está condicionado a una perspectiva de mediano plazo, que requiere constancia y perseverancia. Que no hay, por más cursos de sensibilización que realicen o que propicien las autoridades, recetas mágicas ni autocomplacientes, sino acciones orientadas a la concreción de metas claras y compromisos previsibles que se deben mantener en el tiempo para evitar los efectos implacables de la volatilidad política.

Los sistemas nacionales que hemos examinados de estas páginas se debaten conceptualmente entre esquemas de carácter formativo o modelos de carácter sumativo. En otros términos, los sistemas de evaluación y acreditación oscilan entre los que están dominados por un enfoque que propicia la calidad como un esfuerzo continuo y permanente, de ahí que no se concentren en el diseño de respuestas compensatorias ni punitivas, aunque contemplen programas de apoyo que den sostenibilidad a la acción en el mediano plazo. Frente a este criterio subsisten modelos que se pronuncian por una perspectiva que tiene efectos sensibles en la toma de decisiones y que afectan la gestión institucional (penalización o suspensión de programas). Unos miran más a las instituciones como

conjunto y se orientan por el fortalecimiento de su capacidad para mejorar, otros compensan o penalizan el accionar de sus miembros.

Así como señalamos en párrafos precedentes que no hay fórmulas mágicas en este plano, también estimamos que debemos orientarnos por esquemas mixtos. La evaluación institucional debe estar orientada por la búsqueda de la calidad. Esto supone estimular las acciones orientadas a ese complejo propósito, pero para evitar conductas autocomplacientes y benevolentes, y para sortear el riesgo de que la actividad se concentre en un grupo (llámense como se llamen: esforzados, emprendedores, institucionalistas, etc.), lamentablemente, debemos acudir a programas de estímulos, tanto simbólicos como operativos, que refuercen la gestión de calidad.

Ciertamente el ordenamiento legal constriñe el radio de acción de esta compensación, pero si esperamos que la intervención del aprendizaje vicario refuerce los comportamientos en la dirección que consideramos correcta, inexorablemente debemos pensar en estímulos que fortalezcan el esfuerzo adicional que supone romper los hábitos y luchar contra-corriente. En este orden conviene acotar que tanto o más importantes que los estímulos individuales, son los estímulos que contemplen el apoyo y acompañamiento de los esfuerzos institucionales que permitan darle viabilidad y sostenibilidad a las estrategias y líneas de acción que se consideren oportunas y relevantes para superar las debilidades confrontadas. Por lo tanto, se impone que en todo programa tanto nacional como intrainstitucional de evaluación se contemple la asignación de fondos para las tareas de seguimiento de los procesos; lo contrario irremediablemente puede conducirnos a grandes y enjundiosos estudios, que si bien nos llevarían a acrecentar el acervo de conocimientos, no tendrán implicaciones prácticas, cuando obviamente las tienen.

Cotejando la experiencia acumulada en América Latina, podemos concluir que los sistemas nacionales han oscilado entre la aplicación de diversas fórmulas de estímulo competitivo con esquemas de regulación formal, procurando evitar en la medida de lo posible, sesgos burocráticos, e incorporando nuevas pero tímidas propuestas encaminadas a hacer más transparentes los sistemas de asignación presupuestaria. Los éxitos o logros alcanzados en esta dirección son tenues o parciales, pues si bien no han alterado los términos y condiciones

en los que se han desarrollado las instituciones universitarias, sí se vienen modificando las pautas de comportamiento de un grupo considerable de sus miembros, lo que hace que el tema de la evaluación no sea, como en el pasado, una palabra ajena y extraña al léxico universitario.

Esta situación contrapuesta y contradictoria de fórmulas que alientan la productividad en un marco dominado por conductas corporativas, arroja que el balance en materia de evaluación sea ambiguo. Se han propiciado diversas iniciativas y redefinido los marcos conceptuales que orientan las políticas, sin embargo sus efectos son limitados y restrictivos, por la carencia de coherencia o las dificultades que supone darle integralidad a una política en la que se afectan intereses individuales y colectivos. Por ello la incertidumbre será el signo que domine esta transformación, que como la analogía que encabeza a esta página, nos señala que la acción en pro de la elevación de la calidad será siempre lenta, gradual y progresiva, pues muchos son los factores que la acompañan y que atentan en su contra.

Formular esta apreciación no supone cerrar este trabajo con una perspectiva conformista o con un cierto viso de sumisa resignación, algo así como «no podemos hacer nada más de lo que hacemos». No, la realidad de las fuerzas del mercado no se detiene, por más resistencia o invocaciones bucólicas que formulemos a un pasado que no volverá, o por más ventajas que para algunos suponga el *status quo* que hoy nos domina. Pero si no queremos que una lógica de mercado defina también los sistemas de evaluación y de acreditación universitaria, propiciando una suerte de fórmula ISO 9001 universitaria que nos fuerce a entrar en la puja por las estrellas de la Guía Michelin, no hay otra posibilidad que ser más proactivos y construir mecanismos de evaluación de nuestras propias instituciones, que permitan registrar los complejos procesos que operan al interior de estas peculiares y únicas organizaciones que no pueden asimilarse con estas lógicas productivistas, so pena de perder su atributo y condición vital, a saber, la función social que cumplen en la producción y difusión del saber.

Frente a un cuadro de nuevas y latentes amenazas que suponen severas distorsiones a la función social que deben cumplir las universidades, se impone resaltar el rol que deben desempeñar nuestras instituciones en la formación de

profesionales comprometidos con el ejercicio ético y social de sus respectivos campos disciplinarios, ciudadanos capaces de articular sus proyectos individuales con el destino de la sociedad en la que prestarán sus servicios. En este orden, es preciso resignificar el sentido de estas instituciones como espacios para la creación, recreación y producción de saberes que permitan el pleno ejercicio de una democracia más justa y equitativa. Se requiere también resguardar este bien común, como lugar para el disenso epistemológico y como ámbito por excelencia para el enriquecimiento de la cultura y el desarrollo de bienes científicos, tecnológicos y humanísticos que redunden en pro de la sociedad en la que están inmersas.

Para ello, como sostiene Marcela Mollis (2003: 212):

... Es necesario y urgente descontaminar el concepto de calidad de las connotaciones de la calidad total, de la lógica financista del rendimiento y de una eficiencia desvinculada de la excelencia académica, exigiéndole a la universidad que cumpla con su responsabilidad social frente a sus beneficiarios. Es urgente recuperar el significado social, ético y humanístico de la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J.J. (2000a). **Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias**. Documento presentado en el Seminario sobre Perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto.
- Brunner, J.J. (2000b). *América Latina*, en Brunner, J.J., y J. Bricall (2000). **Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina, regulación y financiamiento**. Documentos Cinda-Columbus sobre Gestión Universitaria, versión en línea <http://www.columbus-web.com/es/partef/archpubl/cinda%20int%20def.pdf>.
- Burgos, F.; Armas, G.; Parra, R.; Betancourt, H. y Oliveros, G. (2002). *La evaluación institucional de la Universidad de Carabobo*. Núcleo de Directores de Planificación de las Universidades Nacionales, CNU, Caracas. **Revista Prospectiva** 2 (2): 24-34.
- Camperos, M.; La Scalea, M. y Torrealba, A.T. (1999). **Evaluación de los postgrados de la Facultad de Odontología**. Universidad Central de Venezuela, Caracas, mimeo.
- Camperos, M. (2002). *La evaluación institucional de la Universidad Central de Venezuela. Su fundamentación teórica y procedimental, alcances, logros y limitaciones*. Núcleo de Directores de Planificación de las Universidades Nacionales, CNU, Caracas. **Revista Prospectiva**. 2 (2): 13-20.
- Camperos, M.; La Scalea, M.; León, L. y Crespo, V. (2002). **Evaluación de los Postgrados de la Facultad de Medicina**. Universidad Central de Venezuela, Caracas, mimeo.
- Cárdenas, E. (2000). *Programa de evaluación institucional - PREVI en la Universidad de Los Andes. Caracterización, propósitos, alcance y logros*. Núcleo de Directores de Planificación de las Universidades Nacionales, CNU, Caracas. **Revista Prospectiva**. 2 (2): 35-39.
- Chiroleu, A; Iazzetta, O.; Voras, C. y Días, C. (2001). *La política universitaria argentina de los noventa: los alcances del concepto de autonomía*. **Education Policy Analysis Archives**. 9 (22), junio 2001. Disponible: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n22.html>.
- Civit, J. (2001). **Síntesis de enfoques y experiencias en evaluación institucional universitaria**. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, mimeo.
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System: Organisation in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles.

- CNU (2002). **Resoluciones y recomendaciones tomadas por el Consejo Nacional de Universidades en sesión ordinaria celebrada el día 28 de mayo de 2002**, n° 4, acta 406, Caracas, mimeo.
- CNU/OPSU (1993). **Políticas de Desarrollo de la Educación Superior referidas a la Creación de Instituciones y Nuevos Programas**. Caracas, mimeo.
- CNU/OPSU (1994). **Información cuali-cuantitativa para la evaluación Institucional de las universidades, OPSU**. Caracas, mimeo.
- CNU/OPSU (2001). *Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales*. **Cuadernos OPSU**, n° 3, Proyecto Alma Mater, Caracas.
- Cortázar, J.M. (2004). **La evaluación de las instituciones universitarias. La experiencia americana**. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Fundayacucho, Caracas.
- Lewis, A. y Bernasconi, A. (1999). **Evaluación de la Educación Superior en América Latina: Tres órdenes de magnitud**. Harward Institute for Internacional Development, Disponible: <http://www.suc.unam.mx/riseu/>.
- López, L.P. (1998). *Evaluación institucional, hacia un modelo europeo*. En **Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estrategias de mejora en la gestión**, pp. 95-109. Ediciones de la Fundación Universidad Empresa, Colección Forum.
- Mollis, M. (2003). *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*, en Mollis M., –compiladora– (2003). **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?** Buenos Aires: CLACSO.
- Neave, G. (2001). **Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Barcelona: Editorial Gedisa, Biblioteca de la Educación.
- OPSU y SEA (2002a). **Tipología de las universidades venezolanas**. CNU/OPSU, Proyecto Alma Mater, Caracas, mimeo.
- OPSU y SEA (2002b). **Subsistema de Acreditación, primer papel de trabajo**. CNU/OPSU, Proyecto Alma Mater, Caracas, mimeo.
- Orozco, L.E. (2001). *Intervención del Estado y autonomía como fundamento de la calidad*. **Ponencias del Congreso Educación Superior, Desafío Global y Respuesta Nacional**. Universidad de Los Andes, Bogotá. Disponible: http://mdu.uniandes.edu.co/congreso/P_ponencias.htm.
- Pirela, J. y Portillo, L. (2002). *Redimensionamiento y organización de la Escuela de Bibliotecología y Archivología en la Universidad del Zulia*. **Una experiencia de**

- evaluación institucional.** Disponible: <http://www.doismimas.ac.uc/doi/data/papers/julciaio2956.html>
- República de Venezuela, **Gaceta Oficial**, año 1984, Consejo Nacional de Universidades, miércoles 01 de octubre, número 23.787.
- Salcedo, H.; Llanos, S. y Osuna, R. (1999). **Indicadores de gestión para las universidades venezolanas.** Definición de términos básicos utilizados en la investigación, mimeo.
- Salcedo, H. (2002). **Indicadores de gestión para las universidades venezolanas: un proyecto de alcance nacional.** Disponible: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol6n1/a06.html>.
- Universidad de Oriente (2003). *Vicerrectorado Académico.* Disponible: <http://www.udo.edu.ve/Launiversidad/Autoridades/vrac/metast.htm>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2001). **Proceso de Evaluación Institucional. Informe preliminar de autoevaluación.** Núcleo Siso Martínez, mimeo.
- Universidad Simón Bolívar (2000). **El proceso de cambio en la Universidad Simón Bolívar.** Reingeniería USB. Informe de avance, Sartenejas, mimeo.
- Trow, M. (1998). *Rendición de cuentas, mercado y confianza en Educación Superior. Pensamiento Universitario.* Año 6, nº 7, Buenos Aires.
- Villalobos, M.; Wills, E.; González, C.; Adams, M. y Bermúdez, B. (1996). *Proyecto autoevaluación para el mejoramiento de la investigación: informe de avance. Agenda Académica*, 3 (2): 53-73.
- Villarroel, C. (1994). *Evaluación institucional de las universidades. Caso Venezuela. Revista Análisis* 3 (1): 77-106.
- Villarroel, C. (2001). *Los antecedentes de la Evaluación Institucional en el Consejo Nacional de Universidades. En CNU/OPSU, Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales. Cuadernos OPSU*, nº 3, Proyecto Alma Mater, Caracas.
- Willis, E.; Montbrun, G.; Villalobos, M.; Rivero, M. y Camperos, M. (1994). *Un sistema de evaluación institucional para la UCV. Agenda Académica*, 1: 61-75.

Nuevas claves de inteligibilidad para la formación de los equipos de dirección en las instituciones de Educación Superior

XIOMARA MURO LOZADA

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sede Rectoral

xmuro@upel.edu.ve

Recibido 20 de noviembre de 2003

Aceptado 29 de marzo de 2004

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad presentar una propuesta estratégica para el diseño de un Programa Integral de Formación Permanente dirigido a los Equipos de Dirección de las Instituciones de Educación Superior, fundamentado en un modelo pentagonal que considera cinco claves ideales para la formación del gerente exitoso, a saber: madurez intelectual, madurez política, madurez ética, manejo del cambio y responsabilidades. Una propuesta de esta naturaleza armoniza con la cambiante agenda de la gestión como proceso global y complejo que conjuga enfoques, estrategias, metodologías y técnicas con principios ideológicos, epistemológicos, axiológicos y praxiológicos para el logro de la calidad institucional. Asimismo propicia la discusión de la gerencia universitaria, desde nuevas claves de inteligibilidad, de interpretación, que privilegien el desarrollo de la condición humana, así como la gestión de los saberes, entre otros, y brinda al gerente universitario la posibilidad de autoanalizar el sistema de interpretaciones desde donde le ha venido dando sentido y significado a la construcción social «gerencia universitaria». La propuesta de formación constituye una estrategia de apoyo al fortalecimiento de las competencias teórico-conceptuales y metodológicas de los equipos de dirección de las instituciones de educación superior. Así, se estructura desde tres grandes ejes o áreas, que de manera transversal se desarrollarán a lo largo del programa, a saber: eje epistemológico, eje axiológico y eje metodológico. Se recomienda su estudio reflexivo y consideración, con el fin de enfrentar el déficit teórico-conceptual de nuestras

autoridades, a través del diseño y ejecución de programas integrales de formación y desarrollo que permitan reformar el pensamiento de éstas hacia el «Modelo Pentagonal de Gerencia Universitaria» propuesto.

Palabras claves: Formación del gerente universitario, madurez ética, madurez política, madurez intelectual, autoridades universitarias.

ABSTRACT

New keys of intelligibility for the formation of the direction teams in the high education institutions

This article has the intention to present a strategic proposal to the design of an Integral Program of Permanent Formation addressed to the direction Teams in High Education Institutions, based on a pentagonal model that considers five ideal keys to the formation of a successful manager: intellectual maturity, political maturity, ethical maturity, change and responsibilities management. A proposal of this nature harmonizes with the changing agenda of management as a global and complex process that combines approaches, strategies, methodologies and techniques with ideological, epistemological, axiological and praxiological principles for the accomplishment of the institutional quality. Therefore, it propitiates the discussion of the university management, from new keys of intelligibility that privileged the development of the human condition and also the knowledge management, and give the university manager the possibility to analyze the interpretation system that has been giving sense and meaning to the social construction «university management». The formation proposal constitutes a support strategy to the strengthening of the theoretical, conceptual and methodological competences of direction teams from the institutions of high education. So, it is built by three main areas or axes, which are going to be developed through the program: epistemological axis, axiological axis and methodological axis. It is recommended its reflexive study and consideration in order to face the theoretical-conceptual deficit execution of integral programs of formation and development that allow the reforming of these according to the «University Management Pentagonal Model».

Key words: University manager formation, ethical maturity, political maturity, intellectual maturity, university authorities.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES), como espacios multidimensionales y complejos, asisten a una gama de interesantes posibilidades para avanzar en procesos profundos de cambio y transformación, dinámica que es consustancial a su propia naturaleza. Inmersas en un mundo interconectado, semipermeable, sin fronteras comunicacionales donde el dominio del conocimiento está en aquellas organizaciones e individuos capaces de autoorganizarse e interrelacionarse, las IES tienen la responsabilidad de crear y colocar a la disposición de la sociedad saberes pertinentes, y de estar más interesadas en intervenir activamente en los temas políticos y sociales, plataforma clave para incidir en las transformaciones.

Lo crítico es cómo hacer entender a quienes dirigen las instituciones, que la idea de cambio pasa por el concurso de las voluntades de un colectivo para comprometerse en acciones dirigidas a desarrollar aprendizajes colaborativos. Así, la participación emerge como forma de comportamiento donde los actores comienzan a agenciar de manera directa sus aspiraciones, sin la intermediación de los entes que tradicionalmente han asumido este papel. En este escenario, la gerencia universitaria juega un rol de primer orden, reflexionar en torno a la necesidad de transformarse para adecuarse a las nuevas exigencias, lo cual implica reconocer el derrumbe de las jerarquías como su mayor desafío.

Dada la complejidad, velocidad y profundidad que los cambios epocales imprimen a las formas de producir, organizar, comunicar y transformar el conocimiento, resulta evidente que las visiones, concepciones y supuestos de la gerencia moderna, un tanto deslegitimada por sus criterios de autoridad y vaciada de la sustancia ética, entren en tensión con las exigencias del mundo posmoderno. En efecto, se requiere romper las barreras comunicacionales que han impedido cuestionar, desmitificar, desencumbrar, abrir al debate los supuestos de la gerencia universitaria tradicional, desde una perspectiva crítica y comprensiva en la que se reconozcan las restricciones y las fuerzas irracionales que limitan las posibilidades de éxito de las autoridades universitarias, unas imputables a los sujetos, otras a las condiciones internas y externas del entorno.

Afortunadamente, la imaginación sociológica da licencia para recrear mundos posibles, las llamadas utopías realizables, que dan licencia para plantearnos la siguientes interrogantes: ¿Será posible enfrentar el paradigma de la dominación-sumisión instalado en las lógicas y estructuras cognitivas de los sujetos de la gerencia? ¿Con qué equipamientos se puede trascender la verticalidad y reafirmar el protagonismo de los actores sociales organizados, vale decir, el colectivo universitario, como realidad tangible y alentadora? ¿Podemos visualizar alternativas para responder juntos a los desafíos planteados? Las repuestas son de diversa índole, pero esta propuesta asume como condición de entrada la necesidad de lograr la humanización de la gerencia, restituir la condición humana, permitir que el sujeto se exprese como totalidad y reconocer que la gerencia no puede prescindir de éstos como totalidades. Sin duda, democratizar la gerencia universitaria implica repensar y reorganizar los contenidos, experiencias y visiones impuestas desde los espacios y lógicas de poder representativos de visiones tradicionales de la praxis gerencial.

De allí pues, que los esfuerzos de cambio deben ser conducidos de forma asertiva por equipos de alto desempeño, capaces de generar nuevas lógicas, nuevas agendas para la transformación universitaria. ¿Quiénes deben ser los líderes responsables de la conducción de este proceso complejo, qué implica repensar las instituciones de educación superior? ¿Cómo abrir las compuertas para un rediseño de la nueva ecología universitaria? Estos grandes desafíos exigen la preparación responsable de los sujetos de la gerencia universitaria, a través de planes o programas de formación permanente que garanticen en buena medida niveles de reflexión acerca de las lógicas desde donde han venido significando la construcción social «gerencia universitaria». Se considera la Gerencia Universitaria, como construcción social, resultante de un complejo proceso dialógico de construcciones y reconstrucciones colectivas generadas a través del juego de intersubjetividades presentes en el entramado socioinstitucional. Ella no existe si no es compartida, significada, abordada, elaborada a partir de juegos del lenguaje, intercambios simbólicos, reconocimiento y establecimiento de sistemas de valores compartidos, distorsionados, reinterpretados y reinventados por los actores y las condiciones socio-institucionales del momento.

Con base en las anteriores consideraciones, y de acuerdo con lo propuesto anteriormente (Muro, 2003: 233), se trata de:

iniciar la reforma del pensamiento de quienes conducen las instituciones de educación superior, a través de programas integrales de formación permanente. Todo esto con el fin de reconstruir y relegitimar la gerencia como proceso que valoriza y rescata el respeto a la condición humana en los espacios académicos, en un clima de colaboración, participación, cooperación y reconocimiento mutuo, plataforma clave para la creación, producción y transformación de saberes plurales y diversos en diferentes ámbitos.

COORDENADAS LEGITIMADORAS DEL CAMBIO

Es evidente que en la GU se ha producido una pérdida creciente de sentido, de propósito, producto de una cosmovisión positivista, la cual conduce a ubicar la discusión y análisis en el plano estructural-funcional y económico, en la apropiación de recursos, en la productividad, en el rendimiento institucional, resumido esto en el enfoque «agregar valor». Las categorías conceptuales manejadas por el gerente universitario están regidas, en su mayoría, por una lógica que responde a una matriz de supuestos, a una forma de percibir el mundo que se fundamenta en la racionalidad instrumental (piso epistémico). El sistema de representaciones presentes en las autoridades universitarias está fuertemente influenciado por la forma como se ha producido el conocimiento en los siglos XIX y XX, marcada por el paradigma de la simplicidad, el determinismo y la linealidad en relación con la concepción del mundo.

La literatura reciente sobre la realidad universitaria plantea de forma reiterada la necesidad de revitalizar y redefinir las concepciones, teorías y conceptos con los cuales se han venido administrando las instituciones universitarias, con nuevas prácticas, modelos y enfoques asociados a nuevos contenidos, dispositivos y exigencias dentro de la cultura organizacional. El agotamiento discursivo del sujeto de la gerencia, cargado de retórica desproporcionada con respecto a la insatisfacción creciente de las comunidades universitarias, caracterizado por un modo abusivo de gestionar el haber público, forma parte del día a día. Ante estas realidades se abren nuevas posibilidades de encontrar criterios firmes para avanzar en auténticos procesos de cambio (Muro, 2003).

Las coordenadas principales a través de las cuales pueden legitimarse esos cambios serían, entre otras, lo tecnológico y lo transdisciplinario.

1. Lo tecnológico

La incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) al tejido institucional, implica un esfuerzo de adaptación a los requerimientos y exigencias del mundo globalizado, rasgo fundamental del nuevo patrón tecnológico de los tiempos posmodernos. Este nuevo patrón se convierte en la plataforma fundamental para el diseño, instrumentación y funcionamiento de los sistemas de información gerencial, así como la definición de sistema de criterios e indicadores para la evaluación del rendimiento y productividad institucional, insumos claves en los procesos de toma de decisión y de rendición de cuentas, de acuerdo con el nuevo paradigma reinante entre las relaciones sociedad-Estado-instituciones.

Los aspectos vinculados con la coordinación de las nuevas tecnologías de información y comunicación deben ser asumidos desde una perspectiva estratégica. Esta coordinación se propone con un marcado énfasis en la concepción más que en la construcción. Todo esto con el fin de lograr la definición e incorporación de un sistema de gestión interorganizacional, que articule los distintos procesos y actividades que se realizan en cada una de las instancias de la universidad.

En términos generales, la necesidad de establecer una red global de comunicación que permita una eficiente interrelación entre los grupos de investigadores, unidades académicas, programas, y otras formas de organización, a partir de contactos móviles, es lo que hoy se conoce como «*organizaciones en red*» (Gil, 1997). La organización en red se convierte entonces en un entretejido en todas las direcciones y estratos institucionales, apareciendo incluso el concepto de organización virtual, deslocalizada físicamente.

En consecuencia, existe un escenario lleno de posibilidades de interconexión, el cual demanda nuevas capacidades directivas y de coordinación para dirigir las fronteras organizativas. Resulta imposible levantar una estructura tecnológica capaz de facilitar la adaptación al cambio, sin la incorporación de un sistema interorganizacional de información y comunicación que ayude a la

interconstrucción de escenarios. Aspecto que facilitaría la creación de condiciones favorables para trabajar más inteligentemente, no más complicadamente, a favor de las metas propuestas por la comunidad universitaria.

Los obstáculos que enfrentan las instituciones universitarias al incorporar las NTIC, y que condicionan su efectividad en el mundo universitario, están asociados, entre otros, a los siguientes aspectos: a) marcada descoordinación con utilización creciente de las NTIC, sin una previa sustentación teórico-metodológica, relacionada con el alcance y usos de estas tecnologías, así como la ausencia de una consecuente planificación estratégica que considere las exigencias del entorno y las necesidades intraorganizacionales; b) falta de criterios de fijación de prioridades principales entre las unidades de informática y el resto de la organización; c) desalineamiento de los objetivos de las unidades de informática con los de la organización; d) marcada lentitud en el flujo de comunicación e información, lo cual genera una anarquía de difícil manejo, deparando en «*entropías informacionales*».

2. Lo transdisciplinario

El reto de mayor trascendencia para las instituciones universitarias en su proceso de evolución y transformación, es el relacionado con la integración del saber, la pluralidad del pensamiento, las formas de cómo comunicarlo, producirlo, evaluarlo y someterlo a prueba. En respuesta a estas exigencias existe actualmente un movimiento reflexivo y crítico, liderado desde diferentes escenarios, particularmente desde Francia, por Nicolescu y Morín (1998), a favor de una nueva forma de concebir la producción del conocimiento en los espacios universitarios. Además, el desarrollo de un proyecto humanista integral cuyos postulados han sido recogidos en la «Carta de la Transdisciplinariedad», producida durante el Primer Congreso de Transdisciplinariedad, realizado en Francia (Nicolescu y Morín, 1998). Este escenario es el origen de una invitación a la búsqueda de nuevas formas de aproximarnos a los espacios del saber, a la complejidad y a la comprensión de la diversidad del mundo en que vivimos.

Nicolescu (1998: 28) define la transdisciplinariedad como «un modo de conocimiento, una lógica y una metodología. No es una nueva disciplina, le

conciene lo que está entre las disciplinas, y a través de las disciplinas y más allá de ellas. La disciplina es la base del saber transdisciplinario». La visión transdisciplinaria es definitivamente abierta en la medida en que trasciende el campo de las ciencias exactas, estimulándolas para que dialoguen y se reconcilien, no solamente con las ciencias humanas, sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior. Para Lanz (2000: 32), «lo transdisciplinario tiene una versión en clave posmoderna» y sostiene que la fortaleza de un enfoque transdisciplinario es su distanciamiento radical de la lógica disciplinaria del pensamiento moderno. Desde esta perspectiva, se asume como exigencia la emergencia de un nuevo modo de pensar, de construir claves para la interpretación de la realidad distintas a las utilizadas desde la modernidad. Lo anterior implica la revisión del piso epistémico o matriz disciplinar de supuestos a partir de: a) nuevas prácticas sociales donde lo colectivo se reencuentre con otra racionalidad, con otra lógica de sentidos; b) propiciar un nuevo tipo de práctica social fundada en la experiencia inmediata, en la negociación directa cargada de experiencia; c) asumir que la cuestión del poder sigue siendo el nudo crítico que condiciona toda experiencia emancipatoria.

Incorporar estas coordenadas en el análisis de las instituciones universitarias constituye un escenario enriquecedor, pues da al discurso un giro innovador en torno al reconocimiento de la necesidad de «hacer evolucionar estas instituciones hacia el estudio de lo universal en el contexto de una aceleración sin precedentes de los saberes parcelarios» (Núñez, 1998: 7). Las características fundamentales de una visión transdisciplinaria son el rigor, la apertura y la tolerancia, aspectos que lamentablemente no están presentes en nuestros espacios académicos. El diálogo y la discusión, el saber compartido que conduce a la comprensión compartida basada en el respeto, deben ser los ejes fundamentales en torno a los cuales giren las reformas y transformaciones académicas.

DECONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA GERENCIA UNIVERSITARIA

Con base en los ejes anteriormente señalados, resulta de especial interés reubicar el estudio de la gerencia universitaria como fenómeno complejo y multidimensional, que exige un análisis exhaustivo sobre las nuevas prioridades que

deben ser consideradas en la gestión de este sector. Se trata de iniciar una reflexión crítica sobre el papel de la GU con relación a sus propósitos mediatos y la contextualización de sus acciones en términos del impacto en el corto y largo plazo, desde una perspectiva ética, que valore la condición humana como relación de primer orden, así como las formas relacionales hombre-sociedad desde diferentes planos (teleológico, axiológico, ontológico, epistemológico y praxiológico).

Ante esta trama surge la reflexión de una masa crítica de académicos comprometidos y preocupados por la pertinencia de la gerencia universitaria, y se plantea una relectura de los supuestos o modelos mentales implícitos y explícitos presentes en el sistema de representaciones de la gerencia moderna, caracterizada principalmente por la lógica de la dominación, del pensamiento único, de la racionalidad instrumental. Esta lógica secuestra la principal doctrina creada y analizada por Nietzsche, «la voluntad de poder», concebida como fuerza vital que se traduce en una fuente de estímulo y diversificación pasional, presente en todos los seres humanos. Por eso, la voluntad de poder es esencialmente creadora y donadora: no espera, no busca, no desea, sobre todo no desea el poder: dar el poder, en la voluntad, es algo inexpresable (móvil, variable, plástico); el poder en la voluntad es como la «virtud que da» (así llamó Zarathustra a esa cosa inexplicable); la voluntad por el poder es donadora de sentido y de valor (Nietzsche, 1979).

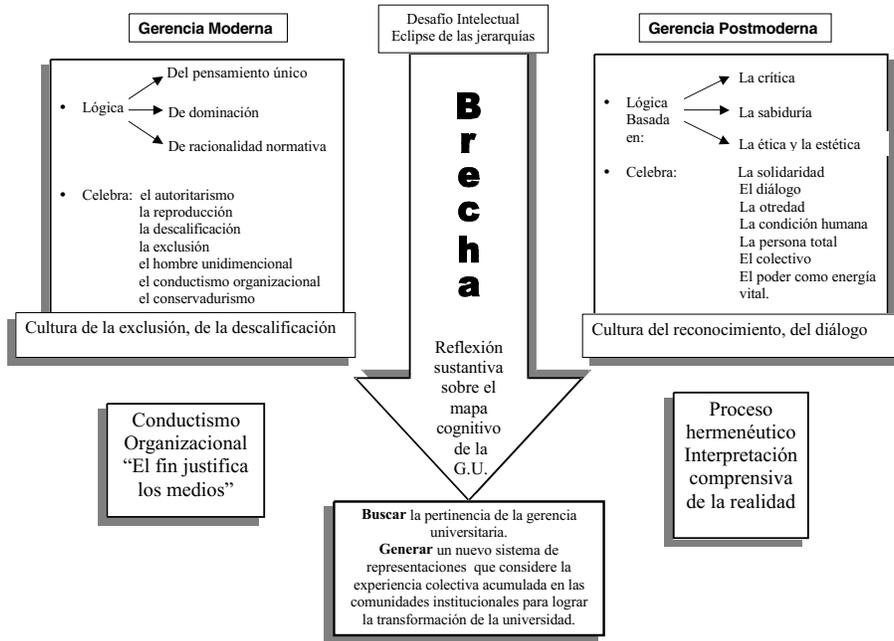
Por el contrario, la lógica de la dominación celebra la autoridad, la reproducción y perpetuación del poder, la descalificación, el individualismo, el narcisismo académico, «el hombre unidimensional» (Marcuse, 1965), todos rasgos de la cultura de la exclusión sobre la plataforma del conductismo organizacional: «el fin justifica los medios». Precisamente, Habermas (1988: 493) señala cómo «el poder incrustado en las estructuras sociales debe su no visibilidad a la circunstancia de que erige barreras perceptivas y ejerce coerciones sobre la acción a través de barreras en la comunicación, que operan de forma latente». La liberación analítica pasa por derribar las barreras a la comunicación instaladas en la institución y en la estructura de la personalidad. Para Nietzsche, el proyecto mecanicista anula las diferencias en lugar de conservarlas, es una forma de homogeneizar, una vía hacia lo idéntico, lo indiferente, se atreve a poner en tensión ese proyecto y cuestiona:

¿Quieres un hombre para ese mundo? ¿Una solución para todos los enigmas?
¿Una luz también para vosotros, los más ocultos, los más fuertes, los más
impávidos, los más de media noche? Este mundo es la voluntad de poder, y nada
más. Y también vosotros mismos sois esa voluntad de poder, y nada más. La
voluntad de poder es pues un poder inscrito internamente en la fuerza (...), es el
enigma del caos de las fuerzas y la ficción reveladora del simulacro del caos
(Nietzsche, 1997: 92).

Ahora bien, para superar el desafío presente desde una perspectiva crítica se requieren una expansión de la sensibilidad, una reflexión sustantiva sobre el mapa cognitivo que ha regido el ejercicio del poder en la gerencia moderna. Como es de suponer, la presencia de los rasgos mencionados debe ser reconstruida con prácticas emergentes, con nuevos dispositivos, herramientas mucho más complejas, lógica basada en la crítica, el diálogo, la ética y la estética que celebre, en oposición, la solidaridad, la otredad, la condición humana, la persona total, el colectivo, la tolerancia, rasgos de una cultura basada en el reconocimiento, en la inclusión. Realidad caótica, compleja y transdisciplinaria que se manifiesta a través de un círculo virtuoso. Esta cultura considera la importancia de la hermenéutica, interpretación comprensiva de la realidad. El poder en esta gerencia posmoderna se encuentra eclipsado, colapsado, obligado a cambiar sus prácticas y formatos. En síntesis, se aspira a generar un nuevo sistema de representaciones que considere la experiencia colectiva acumulada en las instituciones para lograr la transformación de la universidad (Marcuse, 1981; Gadamer, 1990; Desiato, 1998; Morin, 1999b; Lanz 2001; Savater, 2002) (Ver Gráfico 1.)

El estudio de la gerencia se traduce en un problema de orden epistemológico porque pone en tela de juicio la estructura de las representaciones de los gerentes universitarios, con el fin de reescribirlas. Implica afirmar una praxis de resistencia frente al modernismo académico. Igualmente, la construcción de significados compartidos, la identificación de las posiciones y los marcos conceptuales desde los cuales los individuos elaboran su interpretación de la realidad, sus juicios de valor, sus análisis y programas de acción y transformación.

Gráfico 1
Deconstrucción de la gerencia desde una perspectiva crítica



ENCRUCIJADAS Y DESAFÍOS DE LA GERENCIA UNIVERSITARIA

El gerente del siglo XXI vive en un mundo cada vez más virtual, más complejo y excesivamente contradictorio, en donde no todo es seguro ni propiedad de la organización. Ahora bien, unas condiciones de esta naturaleza plantean grandes retos a los responsables de conducir las organizaciones más sensibles del entramado social: las instituciones universitarias como «casa de los saberes». Sensibles en cuanto a su naturaleza, en cuanto a los recursos que les son propios y fundamentalmente por las responsabilidades que deben asumir de cara a los cambios y transformaciones que operan en el entorno a gran velocidad y profundidad. No obstante, la realidad desdibujada de estas institu-

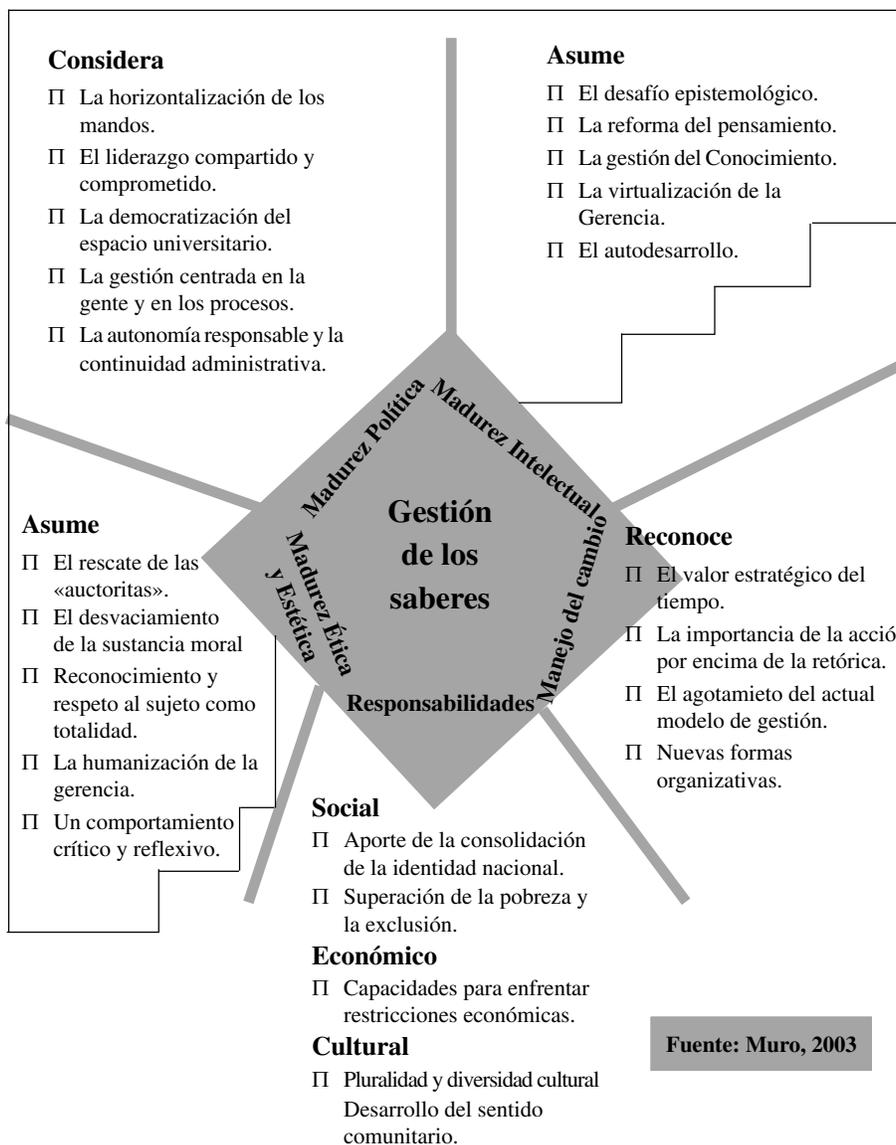
ciones las convierte en organizaciones lentas, inflexibles, resistentes a cambios, con escasa capacidad de respuesta a la agenda creciente de problemas. Resulta entonces demasiado ingenuo pretender que con las mismas capacidades, herramientas, dispositivos, modelos mentales presentes de forma tradicional en nuestras autoridades, podamos enfrentar la magnitud de los desafíos que las nuevas realidades suponen. En este sentido, proponemos a continuación los cinco niveles de análisis presentes en el «*Modelo Pentagonal de la Gerencia Universitaria*» en que se apoya este trabajo, considerado como propuesta teórica para el diseño del Programa Integral de Formación para las autoridades universitarias. Este modelo teórico forma parte de una obra mayor llevada a cabo por la autora (Muro, 2003) (Ver Gráfico 2).

1. Madurez política asociada a la concepción de poder

Desde una perspectiva crítico-comprensiva, sabemos que un gran número de nuestras autoridades se caracterizan por una fuerte motivación al poder para beneficios personalistas, lo cual degenera en comportamientos defensivos, autocomplacientes, protectores y autojustificadores. El replanteamiento crítico del pensamiento político pasa necesariamente por la revisión de la concepción del poder, que entre otras, considere la pérdida de la centralidad del poder, que, manifiesta en las tendencias que abogan por borrar la estructura lineal jerárquica, para dar paso a la conformación de redes flexibles e integrales, diferenciadas según contextos propios. Establecer un clima de alianzas, de acuerdos, de entendimientos es una condición inherente a la práctica y habilidad política del gerente. En el entendido de que lo negociado tiene efectos sobre un colectivo, es decir sobre el bien común. Dar demostración de una gran capacidad de negociación, es expresión de madurez política. Un buen negociador usa el proceso para satisfacer necesidades mutuas y armonizar esas necesidades. Demuestra capacidad para generar aliados y neutralizar adversarios. Es el arte de incluir versus el arte de excluir. La negociación requiere siempre de una voluntad de compromiso donde ambas partes en tensión deben hacer concesiones, con el fin de satisfacer intereses legítimos de cada parte sin dañar la relación entre ellas.

Según los resultados obtenidos (Muro, 2003), cada día se hace más evidente la necesidad de desencumbrar a las autoridades, la arrogancia de sus compor-

Gráfico 2
Modelo teórico pentagonal de la gerencia universitaria



tamientos, indicador de exclusión, de descalificación y de poco reconocimiento de los esfuerzos colectivos. Difícilmente estos rasgos son garantía de una gestión eficiente por parte de nuestras autoridades. Creer hoy que un individuo solo puede hacerlo todo es una gran falacia. De allí que lo complicado y complejo de la realidad exige la apertura a una mayor participación de todo el colectivo de forma organizada. Trabajar de forma cohesionada y sinérgica, mejora la calidad y velocidad con que se producen los resultados, lo cual no es otra cosa que la democratización de las relaciones, decisiones y comportamientos.

Cabe resaltar la incapacidad de las estructuras jerárquicas para dar respuestas eficientes a los entornos altamente complejos y caóticos de las instituciones sociales. Hoy se imponen, por el contrario, los equipos de procesos. Igualmente, se evidencia la urgente necesidad de rescatar la *auctoritas* de nuestros equipos de dirección, en términos de credibilidad y legitimidad en el ejercicio del poder y la autoridad. Entendida como la fuerza que posee el gerente para acrecentar y sostener el poder y la gobernabilidad, posible sólo porque él previamente se ha acrecentado a sí mismo en sus virtudes. La *auctoritas* se convierte en un proceso bidireccional, donde la participación de la comunidad es un dispositivo de control para retirar la *auctoritas* de sus autoridades, por la pérdida creciente de credibilidad y confianza. Aspecto tan sensible en el devenir de estos tiempos.

2. La madurez ética e intelectual

El generalizado comportamiento político, ético e intelectual de nuestras autoridades es una evidencia del vaciamiento moral y deslegitimación de sus prácticas, caracterizadas en muchos casos por el egocentrismo, el personalismo, la arrogancia, la verticalidad y el culto a la personalidad. Los modelos y estilos aplicados hasta ahora se encuentran en su fase terminal; falta por resolver por cuáles deben ser sustituidos y dónde está el capital intelectual que lidere tales cambios (Muro, 2003).

El comportamiento ético es intrínseco a la acción del gerente. La autenticidad en las acciones se convierte en una perspectiva emergente, que demanda ciertas características claves para el logro de una gerencia efectiva. Dentro de

las cualidades que debe exhibir un gerente ético se encuentran: honestidad, integridad, credibilidad, mente abierta, rectitud e interdependencia. La integridad, entendida como la transparencia y confiabilidad demostrada en el ejercicio del carácter y en la expresión de sus convicciones. La interdependencia, como la capacidad para ser productivo y comprometido en el ejercicio de sus funciones e inspirar en los otros los mismos comportamientos. En fin, se precisa de individuos con liderazgo inspirador, decididos en sus acciones y capaces de dar direccionalidad a las metas y propósitos institucionales, sin perder de vista la importancia de atender las necesidades individuales de los actores involucrados. La presencia de este conjunto de rasgos en el gerente o líder son garantía de credibilidad, aspecto que se traduce en la presencia de verdades en su praxis cotidiana, vale decir congruencia en cuanto a pensamiento, sentimiento y acción.

Lo anterior es la base para la lealtad, fuerza principal constructiva y cohesionadora de lazos afectivos en toda organización. Se reafirma una vez más la premisa *lo efectivo es lo afectivo*. Sin embargo, sabemos que la descripción anterior forma parte del «deber ser», que la realidad generalmente tiene otros matices que en buena medida conspiran en contra del ejercicio de auténticos liderazgos.

De este análisis se desprende que el comportamiento ético es aquel basado en la virtud, por lo que en las organizaciones posmodernas predominará básicamente una actitud favorable a la revalorización del sentido de la virtud. Guédez (2001), plantea cuatro premisas asociadas al comportamiento ético en el marco de las responsabilidades propias de los gerentes. Éstas pueden resumirse en: a) la ética, además de ser un asunto de principios y convicciones es también una cuestión de inteligencia. Esto hace pensar que no hay una mejor compensación que aquella que nos permite dormir tranquilos; b) la ética, más que un asunto de prohibiciones y restricciones, es una exigencia de realizaciones; c) la ética, además de revelar una conciencia individual y un compromiso personal, ahora también responde a un alcance grupal, organizacional y cultural; d) la ética, por encima de los aspectos vinculados con el conocimiento y la tecnología, es la ola que orienta la prospectiva en el siglo XXI. Producto del desarrollo de tales premisas, Guédez (2001) define la ética:

...como autoestima y autorresponsabilidad, solidaridad y generosidad, reconocimiento de las diferencias y reciprocidad, aceptación del otro en cuanto diferente y conciencia del otro que voy siendo a partir de mi mejoramiento, comprensión y confianza, respeto y honestidad, integridad e integralidad, empatía y compasión, tolerancia y transparencia (p. 52).

3. *Madurez intelectual (nuevas claves de inteligibilidad)*

Nuevos sistemas de representaciones desde donde significar la realidad, deslastrados de prácticas tradicionales. Así, la noción y visión de totalidad emerge como categoría clave para establecer nuevas formas relacionales y organizacionales donde el reconocimiento de la amplitud, la pluralidad, la diversidad, la complejidad permita a la alta dirección de las instituciones universitarias darse cuenta de la lentitud de sus aprendizajes y de la miopía ante las transformaciones que deben impulsar.

La gerencia como totalidad, debe desarrollar capacidades para reconocer amenazas inminentes, de comprender las implicaciones de tales amenazas, para luego presentar a consideración del colectivo universitario, opciones de mejoramiento continuo. Cuando el colectivo universitario asuma de forma consciente el propósito institucional y no se limite a describir de forma lineal las tareas y funciones que realiza día a día, entenderá el grado de influencia que su comportamiento tiene dentro del sistema (organización) y cómo la interacción e integración en el todo eleva la calidad de los procesos y la calidad de los resultados e impacto de sus acciones.

Reconocer y fomentar una aproximación al análisis y solución de los problemas, desde una perspectiva compleja que reconozca la importancia de explorar diferentes puntos de vistas, implica valorar la pluralidad. Se requiere establecer relaciones con el entorno desde posiciones abiertas y flexibles a cualquier propuesta desafiante y profunda que implique cambiar hacia nuevas lógicas y estructuras cognitivas. Revalorizar la gestión con el propósito de aceptar el error y la incertidumbre como irreducibles características de los entornos complejos y variables.

La nueva lógica paradigmática encierra un conjunto de principios, nociones clave o caracteres culturales a través de los cuales el sujeto es reintroducido en

el conocimiento científico e invitado a repensar la complejidad, con nuevas claves o principios de inteligibilidad: la temporalidad, la dialogicidad, la historicidad, la recursividad y la holografía. El principio de temporalidad considera el ritmo que le imprime un orden dado de acontecimientos a un fenómeno o hecho social. Se apega a la noción de cambio y transformación, donde los momentos más significativos son aquellos en los que operan los verdaderos cambios. El tiempo es constitutivo de los fenómenos sociales y sólo en virtud del movimiento temporal percibimos en ellos una forma de existencia.

El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad: asocia dos términos a la vez: complementariedad y antagonismo. Los individuos se producen aquí y ahora a sí mismos, se autorrenuevan y autorregulan recomponiendo sus piezas. Hay una parte de nosotros que se degrada permanentemente en interacción con el medio; otra parte nos da permanencia y asegura la reproducción. En el lenguaje converge todo aquello que tenemos en común y que hace posible el diálogo. Ésta es la relación dialógica. Del orden y el desorden se derivan la organización y la complejidad.

De este modo las fuentes del bloqueo y de la perturbación son las mismas de la superación y de la invención. Los inconvenientes de la complejidad, sin dejar de ser inconvenientes se convierten en ventajas, la matriz de la regresión también es la madre de la progresión (Morin, 1986: 111).

El principio de historicidad apunta al proceso por el cual un conjunto de hechos culturales van modificando el tipo de representación que los sujetos elaboran sobre determinados problemas sociales a través del tiempo. De esta forma los problemas sociales quedan definidos por las distintas dinámicas de los grupos de poder, legitimadas a través de sus formas de producción y reproducción del saber en una época determinada. En este sentido, la tesis de Gadamer es que la historia efectual, el devenir histórico, está determinándonos mucho antes y con independencia de los esfuerzos científicos y filosóficos por esclarecer ese devenir.

El principio de recursividad es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y retroacción de aquello que los produce. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos; pero la sociedad,

una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. La idea recursiva rompe con la idea de causalidad lineal. Todo lo que es producido regresa sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo autoconstitutivo, autoorganizador y autoprodutor. Todos los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. La idea de un bucle recursivo es un proceso en que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del mismo (*ob. cit.*).

Por su parte, el principio holográfico nos lleva a valorar el menor punto del holograma, el cual contiene casi la totalidad de la información del objeto presentado; no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. (Ver Cuadro 8, Paradigma Holográfico.)

La sociedad está en nosotros, sus observadores, y nosotros la formamos, la intersubjetividad ha sustituido a la objetividad. Los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos. Tan importantes son las características observables de un conocimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en él.

...el holograma demuestra, pues, la realidad física de un tipo asombroso de organización, en la que el todo está en la parte que está en el todo, y en la que la parte podría ser más o menos apta para regenerar el todo. También se puede presentar de este modo: el todo está en cierto modo incluido (engramado) en la parte que está incluida en el todo (Morin, 1986: 113).

4. *El manejo del cambio y el sistema de representaciones*

Otro aspecto que merece destacarse es el relacionado con la revisión en profundidad de la lógica de representaciones que sustenta a la gerencia universitaria como construcción social: ¿Cuáles son sus rasgos? ¿Cuáles son sus expresiones? ¿Cómo se manifiestan en el entramado institucional? ¿Qué impacto producen en el contexto interno y externo? ¿Cómo se manejan el poder y la autoridad desde estos espacios? Un análisis de esta naturaleza es de vital importancia para entender la dinámica que impera en estas instituciones; quizás permitiría orientar la discusión en busca de nuevas claves y dispositivos que no se encuentran con frecuencia en la literatura referida a la problemática de la educa-

ción superior. En efecto, se observa un marcado énfasis en el análisis de aspectos referidos a la productividad y al rendimiento. Esto evidencia la ausencia de marcos conceptuales amplios que habiliten para el abordaje reflexivo y crítico y que permitan la deconstrucción de concepciones tradicionales, con el fin de generar una nueva racionalidad fundada en una visión dialéctica de la construcción social «gerencia universitaria». Sin estas reflexiones, difícilmente se avanza hacia un adecuado manejo del cambio institucional.

De forma contradictoria, el individuo (autoridad) termina siendo el depositario de los lineamientos de cambio y transformación y no la institución o colectivo a partir de procesos negociados y consensuados (democratización de las decisiones), razón por la cual siempre transmiten una plantilla normativa sobre su visión de la institución. Sus interpretaciones selectivas son las que funcionan desde una lógica signada por el paradigma de la dominación que impide las posibilidades de cambio cualitativo. Se generan de esta forma comunidades replegadas y desencantadas poco proclives a participar en los procesos de cambio y transformación las cuales renuncian por anticipado a su potencia esencial: la crítica. Sin embargo, existen fuerzas que pueden romper esa contención y hacer estallar la institución. Una de esas fuerzas es la capacidad para la conformación de redes, como una vía para enfrentar la endogamia y entender que el mecanismo no son las jerarquías organizacionales sino los equipos de procesos, como formas planas y flexibles, que comparten el conocimiento y se apoyan a partir de un permanente aprendizaje colaborativo.

En un mundo interconectado e interdependiente, con grandes problemas por resolver donde ninguna organización los podrá resolver por sí sola, se requiere del establecimiento de redes con alto contenido social y político. En este contexto, la endogamia como enfermedad de nuestras universidades debe ser enfrentada con agresivas estrategias relacionales que permitan rebasarla en un corto plazo.

5. *La responsabilidad y el arte de gerenciar*

A propósito del arte de gerenciar, es clara la evidencia de una emergente necesidad de nuevas formas de dirigir el mundo universitario. Nuevas formas

que permitan reducir, en buena medida, la amplia brecha existente entre los planes, objetivos estratégicos y la real concreción, en términos prácticos, de esas buenas intenciones. ¿Cómo disminuir la inmensa brecha entre la velocidad con que se develan los problemas en las instituciones y la capacidad de respuesta de sus actores? Se trata entonces de apropiarse de un conjunto de capacidades, herramientas, experiencias para enfrentar las fuerzas restrictivas que neutralizan, bloquean y frustran las expectativas de cambio y transformación, prefiguradas en sendos planes estratégicos. La no atención a este aspecto genera un enorme clima de entramamiento, de desencanto, de impotencia que afecta de manera directa la calidad de los procesos y de los resultados, signados por una gerencia carente de voluntad y de fuerza transformadora.

Cuando se habla de nuevas formas se está reconociendo la pluralidad y la diversidad de sujetos, eventos, procesos, situaciones, en fin, realidades, presentes en la cultura académica, todas ellas expresión de la enorme complejidad que la caracteriza. Es cierto que los modelos tradicionales instalados en el sistema de representaciones de las autoridades universitarias no han generado la suficiente capacidad resolutoria a la extensa y creciente agenda de problemas. Entonces, se hace necesario asumir la gerencia universitaria desde una perspectiva flexible, abierta, transversal y compleja con nuevas lógicas y categorías para avanzar en el desempeño, sobre la base de auténticos procesos de autoanálisis y autoestudio, que permitan dar viabilidad a las energías creativas e innovadoras presentes en los distintos espacios institucionales.

Esto con el propósito de evitar a toda costa su devastación por la incapacidad, la débil voluntad política y las fuerzas restrictivas que impiden el cambio. Se trata, en síntesis, de revalorizar, resignificar la gerencia como construcción social, cargada de contenido ético y estético, con una alta responsabilidad social y política como medio para satisfacer las aspiraciones legítimas de un colectivo, mediante la puesta en escena de iniciativas y decisiones que capitalicen el mayor número de expectativas.

En efecto, elevar el espíritu del colectivo, como tarea inherente al gerente, supone hacerle saber a la gente lo importante de su trabajo, lo importante que son ellos. Ésa es la verdadera nobleza de un gerente que propicia y valora la participación de todos. El gerente que centra su atención en la gente es aquel

individuo que desea servir a la gente. En su interioridad, el mayor anhelo es servir a un propósito común, hacer una contribución permanente. Está consciente de la inviabilidad de las jerarquías, por lo que no dicta órdenes, con lo que genera confianza y una alta credibilidad producto de su preocupación por las personas. Un mentor, que trata a toda costa de que la gente se repotencie.

Visto de esta forma, una autoridad académica es un sujeto con una alta sensibilidad social; de allí que su preocupación primordial esté vinculada a la forma de generación, divulgación y transformación de saberes con sentido humano-ético y estético. De forma tal que ese conocimiento esté siempre al servicio de los más altos intereses de la sociedad en su conjunto. Para ello debe asumir un liderazgo que trascienda el contexto interno y logre vincular a la institución con otros sectores de la sociedad.

Lo anterior desmonta el encostramiento y poca accesibilidad de buena parte de los gerentes, plantea un cambio de concepción en términos de mayor calidez y sinergia en el mundo relacional de las autoridades con los sujetos del colectivo académico. Se hace necesario el contacto directo con los actores, conocer sus expectativas y necesidades, en aras de incidir directamente en sus acciones. Tener una clara concepción en términos de la visión y sentido de la universidad. ¿De dónde surgió y para dónde va?

En síntesis, los niveles de análisis de la gerencia universitaria pueden realizarse de forma inductiva o deductiva, o de forma polisémica, holográfica. Deben igualmente partir de procesos reflexivos sobre la matriz de presupuestos que se manejan en la comunidad epistémica «gerencia universitaria», iniciar un replanteamiento de sus prácticas, compartidas por una comunidad que genera sus propios sentidos, significados con base en la experiencia, en el contexto; revisar las formas relacionales en el manejo del poder dentro del tejido institucional con el fin de propiciar que la voluntad individual se fusione con los horizontes de la voluntad del colectivo.

A MANERA DE CONCLUSIONES

- En lo fundamental, se requiere de una gerencia que se ajuste o adapte a los nuevos enfoques y paradigmas para la generación de conocimiento y manejo

de los recursos, que entienda la importancia de una educación permanente en el área gerencial, así como de una creciente preocupación por la formación de los cuadros estratégicos de reemplazo.

- Los países desarrollados se caracterizan por tener sistemas triplemente escalonados de formación de sus cuadros, así como redes de instituciones para la preparación básica de sus gerentes; invierten altos porcentajes en la educación y preparación de sus recursos de dirección, lo cual se traduce en altos niveles de eficiencia y pertinencia de la gestión institucional. Todo ello responde a una planificación de la carrera de los dirigentes en correspondencia con los intereses y misión de la institución, por cuanto es parte fundamental de su desarrollo y fortalecimiento.

- Se precisa de una nueva agenda de debates sobre el sentido, los significados, los contenidos, las formas, las prácticas que han gobernado el ejercicio de la praxis gerencial en el mundo universitario, a partir de un proceso genuinamente hermenéutico-dialéctico. Pareciera indispensable iniciar la interpretación de las interpretaciones que hacen los gerentes de su práctica, de su cotidianidad, de sus experiencias, de sus conocimientos, en fin, de sus visiones.

- Se aspira desembocar en un nuevo discurso y en una nueva valorización de la GU, expresión de una nueva lógica, de nuevos modos de enfrentar y confrontar el conductismo institucional, mediante la instrumentación de programas sistemáticos e integrales de formación y desarrollo de los equipos de dirección de las universidades, producto de un reconocimiento consensuado de su importancia y pertinencia en nuestras realidades institucionales.

- El logro de una «democracia cognitiva» no es posible sin la reorganización de los saberes, que es igualmente la reforma del pensamiento. Reforma vital para los ciudadanos del nuevo milenio. Se necesitan nuevas claves o dispositivos para reorganizar, democratizar y retomar el proyecto inacabado de la modernidad universitaria, rescatar la condición humana, el sujeto trascendental, la espiritualidad, la interioridad y sus diferentes manifestaciones artísticas, reformar el pensamiento universitario en su concepción ontológica y epistemológica.

- Se evidencia la necesidad de incorporar en el análisis el papel de los académicos como miembros de una comunidad con responsabilidades ilimita-

das, que generalmente asumen el rol de autoexcluidos. En general, se observa un clima de repliegue que sitúa a los actores académicos en situación defensiva y ausente de compromiso en un espacio donde imperan la lógica de la racionalidad instrumental, el individualismo, el escepticismo, la competitividad sin competencia, la descalificación creciente, el cinismo y la deslealtad, entre otros rasgos.

- Pareciera evidente la necesidad de fortalecer el liderazgo de sus equipos de dirección, con el fin de superar la actual crisis de confianza de la comunidad académica frente a las autoridades universitarias y a los supuestos teóricos manejados por ellos. En torno a este aspecto, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué lógica prevalece en la praxis de la gerencia universitaria? ¿En qué medida tales lógicas inhiben o facilitan los cambios y las transformaciones necesarias? ¿Cuáles son las visiones, percepciones, símbolos y significados de las autoridades universitarias sobre la problemática institucional? ¿Qué importancia le atribuyen las autoridades universitarias a los procesos gerenciales? ¿Cómo enfrentar el conductismo institucional?

- Lograr mayor efectividad en el desempeño gerencial requiere del auto-análisis, auto-estudio y auto-evaluación de sus roles por parte de quienes ejercen la función, además de la incorporación de novedosas y efectivas técnicas de gestión, con altos potenciales aún sin explorar en el mundo universitario y la consideración del contexto en términos de oportunidades; pero fundamentalmente requiere de la valoración de la condición humana, necesaria para un exitoso intercambio de sentidos y significados.

- Resulta imposible instrumentar procesos de cambio y transformación institucional sin contar con un conjunto de gerentes con auténtica visión estratégica, con capacidad de liderazgo y elevadas competencias para el manejo de las herramientas gerenciales, adecuadas a estos tiempos signados por la incertidumbre y la complejidad ante la coexistencia de lo viejo con lo nuevo, pero fundamentalmente con una actitud crítica y reflexiva sobre la responsabilidad e impacto de sus acciones y decisiones en estos tiempos posmodernos.

- La comprensión e interpretación que hace el gerente de su praxis depende en buena medida de los diferentes enfoques conceptuales que maneja, de las

características del contexto interno y externo de la realidad institucional, de su conocimiento socio-histórico de la realidad, de los principios gerenciales que sustentan su gestión, de su formación hermenéutica, del manejo de la racionalidad comunicativa, entre otros.

Tomando en consideración toda la problemática descrita anteriormente, la presente propuesta tiene como propósito fundamental el diseño e instrumentación de un programa permanente e integral de formación y evaluación del desempeño gerencial de los cuadros directivos actuales y la preparación de los cuadros de reemplazo, como una vía para atender esta área estratégica de la universidad.

PROPUESTA DE PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN PERMANENTE DIRIGIDO A LOS EQUIPOS DE DIRECCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Propósitos del programa:

Propiciar la reflexión crítica de los sujetos de la gerencia sobre la actual controversia paradigmática presente en los tiempos posmodernos, con el fin de generar una nueva filosofía de gestión que considere, entre otros aspectos, los siguientes:

- ❖ La complejidad presente en el entramado socioinstitucional requiere del fomento y valoración de una gestión que acepte el error, la sorpresa y la incertidumbre como características de los entornos complejos y variables. Para ello se precisa de actores que asuman con madurez la reforma del pensamiento y con ello lograr una real madurez en los planos político, ético e intelectual.
- ❖ Reconocer y admitir la enorme responsabilidad que demanda ser miembro de los equipos de dirección universitaria, con responsabilidades ilimitadas, en los planos socioculturales y económico-políticos.

- ❖ Dar sentido y significado al poder desde una nueva inteligibilidad, como energía vital, presente en todos y cada uno de los sujetos, y reconocer que es responsabilidad del gerente crear condiciones favorables para que los procesos de auto-descubrimiento y revalorización se den en los espacios académicos. El poder concebido como una posibilidad y oportunidad de aprendizaje, mas no como una situación para asignar culpabilidades desde una bola de cristal colocada en la cúspide, como generalmente se interpreta.
- ❖ Fomentar una aproximación al análisis y solución de los problemas complejos que reconozca la importancia de explorar diferentes puntos de vista. Se requiere establecer relaciones con el entorno desde posiciones abiertas y flexibles a cualquier propuesta desafiante y profunda que implique cambiar hacia nuevas lógicas y estructuras cognitivas; para superar las debilidades y contribuir, con las potencialidades, a dar solución a los problemas presentes en el entorno.
- ❖ Desarrollar procesos de exploración y comprensión de las fuertes restricciones presupuestarias que enfrentan las instituciones del Estado, en particular la universidad. La universidad debe hacer valer su autonomía financiera para invertir y recapitalizar los recursos a través de verdaderos aprendizajes que generen renovaciones y mejoras profundas en los conceptos y comportamientos de índole técnica y relacional.
- ❖ Incorporar la evaluación del desempeño institucional, lo cual implica generar un conjunto de valores a través de los cuales la organización da continuidad a los procesos de aprendizaje y cambio permanente, como vía para consolidar una auténtica cultura de evaluación, en términos de rendición de cuentas a través de registros confiables de sus actividades.

Actualmente las cosas han cambiado y se aspira, en consecuencia, a que cada actor reflexione y asuma las tareas institucionales con pasión, con compromiso, con creatividad. Por supuesto que es responsabilidad de la gerencia co-crear las condiciones para que tales comportamientos se materialicen en beneficios para la institución.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos del programa se orientan en la siguiente dirección:

General

- ❖ Promover cambios que permitan el fortalecimiento de los equipos de dirección de la universidad, en los planos ético-político e intelectual, mediante el diseño e instrumentación de un Programa Integral de Formación Permanente, como un mecanismo institucional para enfrentar los actuales desafíos de los entornos complejos y variables en los cuales se encuentran inmersas las universidades.

Específicos

- ❖ Diagnosticar las necesidades de formación y desarrollo de los equipos de dirección a través de metodologías de base participativa y consensuada que facilite la incorporación de visiones, necesidades y perspectivas de los involucrados, antes y durante la ejecución del programa.
- ❖ Incorporar nuevas experiencias en la gestión del conocimiento sobre la base del uso de nuevas tecnologías gerenciales, de información y comunicación, con el fin de fomentar el aprendizaje colaborativo y generativo a través del intercambio sistemático de experiencias exitosas.
- ❖ Crear una instancia institucional responsable del diseño, ejecución y monitoreo del programa, así como su reestructuración y seguimiento a través del tiempo. Esta instancia asumirá la organización e instrumentación de la oferta académica, de tal forma que puedan atenderse las diversidades y pluralidades presentes en nuestras realidades institucionales.
- ❖ Fortalecer las capacidades gerenciales de las autoridades universitarias, a través de mejoras profundas en la concepciones y comportamientos de índole técnica y relacional.
- ❖ Diseñar el plan de evaluación y seguimiento del programa, con el fin de determinar las cantidades programadas y ejecutadas. Asimismo debe

dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Quién lo hace?, ¿Cómo se hace?, ¿Cuándo se hace? Determinar los indicadores de progreso, comparar el indicador de progreso con los objetivos propuestos, redefinir estrategias y difundir los resultados.

Estructura del programa

El programa se estructurará sobre la base de tres grandes ejes, que de manera transversal se desarrollarán a lo largo del programa, a saber: eje epistemológico, eje axiológico y eje metodológico. Éstos permiten estructurar el programa en módulos de aprendizaje. Se aspira a un total de seis módulos que correspondan a seminarios de 16 ó 24 horas de duración promedio, donde se impartirán los contenidos teóricos básicos, plataforma para el desarrollo de las actividades prácticas.

El último módulo consistirá en la presentación de un proyecto de intervención, asesorado por un tutor. El participante aplicará los diferentes conocimientos adquiridos en la elaboración de las bases de un plan de mejoras a ser instrumentado en su realidad institucional.

El programa en general tendrá una duración aproximada de 160 horas.

Rasgos del egresado

Se espera que al finalizar el programa el participante esté en capacidad de:

impulsar el mejoramiento continuo de los procesos, programas y actividades de la investigación, mediante la aplicación crítica y combinada de enfoques, estrategias, técnicas e instrumentos de gestión en su entorno institucional.

Principales ejes del programa

Con el fin de dar direccionalidad al programa, se proponen grandes ejes que agruparán diferentes contenidos programáticos a desarrollar. Igualmente el programa prevé la posibilidad de reajuste y adecuación de acuerdo con las expectativas de los involucrados (participantes y coordinador).

EPISTEMOLÓGICO	AXIOLÓGICO	METODOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones paradigmáticas. Bases teórico-conceptuales de la gerencia posmoderna. • Gestión y organización de los saberes. • Pensamiento complejo, nuevas claves o dispositivos de inteligibilidad. • La gerencia universitaria asociada a los procesos de transformación y cambio. • Observatorio de reformas universitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • La reconstrucción del sentido ético. • El papel del liderazgo en la nueva gestión del conocimiento. • El gobierno universitario: la <i>auctoritas</i>, la gobernabilidad y el poder. • Inteligencia emocional y manejo del cambio. • Concepción, diseño e instrumentación de políticas, evaluación de su impacto. • La gestión centrada en la gente y en los procesos. • El proceso de negociación y el manejo-resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección y planificación estratégica. • Internacionalización y virtualización de la universidad. • Diversificación de las fuentes de financiamiento. • Nuevas formas organizacionales, curriculares y normativas. • Gestión y evaluación de proyectos. • Formación de redes académicas. • Visión empresarial de la universidad y la formación de emprendedores. • Nuevas herramientas de calidad para la mejora permanente. • Sistema de control de gestión.

Nota: este esquema será sometido a la consideración de los involucrados, para conocer sus opiniones y sugerencias y, en consecuencia, realizar los ajustes necesarios.

Dirigido a:

- Autoridades rectorales, directores de núcleos y subdirectores.
- Equipos de dirección y coordinación de programas y unidades académicas.
- Coordinadores de centros y núcleos de investigación.
- Jefes de cátedras.
- Coordinadores de subprogramas de posgrado.

- Equipos técnicos asesores.
- Profesionales en desarrollo (cuadros estratégicos de reemplazo).

Indicadores de logro

Que los participantes comprendan:

- ❖ La controversia paradigmática presente en la actual producción del conocimiento y cómo ésta influye en la gestión de las universidades, con el propósito de asumir una posición crítica y reflexiva ante esta realidad.
- ❖ La base teórica-conceptual de las actuales prácticas y tecnologías gerenciales.
- ❖ Las nuevas claves de inteligibilidad necesarias para intervenir en los espacios universitarios, cargados de incertidumbre, complejidad, paradojas y sorpresas. Nuevos dispositivos organizacionales, relacionales, cognitivos, sin los cuales la práctica gerencial continuaría atada a modelos eminentemente tradicionales.
- ❖ La importancia de sus sistemas de representaciones desde donde construyen, le dan sentido y significado a los procesos gerenciales y el impacto de estas lógicas en el funcionamiento y la dinámica organizacional.
- ❖ La gestión del conocimiento como tecnología gerencial de avanzada que, aplicada consecuentemente, se convierte en una estrategia poderosa para el fortalecimiento institucional.
- ❖ Cómo las concepciones de poder se convierten en elementos perturbadores o propiciadores de la participación de los actores en el logro de la calidad institucional.
- ❖ La responsabilidad ilimitada de sus funciones, producto de un proceso previo de análisis y reflexión.
- ❖ La importancia de lograr una madurez en el plano político, ético e intelectual como vías para garantizar en gran medida el éxito de su gestión, mediante la superación del déficit teórico-conceptual.
- ❖ La importancia de la participación como dispositivo de control de la gestión universitaria. Ceder poder político a la comunidad universitaria, mediante el fortalecimiento de instancias de intermediación.

- ❖ La reforma del pensamiento mediante la incorporación de nuevos equipamientos, los dispositivos que le permitan desplazar a la gerencia tradicional.
- ❖ La importancia del fortalecimiento del sujeto como objetivo primordial de un cambio en la gerencia universitaria.

METODOLOGÍA

El programa utilizará metodologías de base participativa, de forma tal que el involucrado, desde una perspectiva crítica y reflexiva, analice la forma cómo comunica, negocia, lidera y toma decisiones. El aprendizaje por problemas, estudios de casos, análisis situacional, escenarios futuros, entre otros, permitirán experiencias vivenciales, cooperativas y compartidas. Las principales estrategias a desarrollar en el decurso del programa, serán las siguientes:

- Simulaciones, videos, técnicas de grupo nominal.
- Foros, trabajos grupales, conferencias, conversatorios o diálogo de saberes, mesas de trabajo.
- Análisis críticos y generación de propuestas alternativas de solución.
- Clases magistrales y video-conferencias.

FASES DEL PROYECTO

Para el desarrollo del programa se estructurarán cinco grandes fases o etapas, las cuales se describen a continuación.

Fase I: Conceptualización

- Esta fase consistirá en la definición y delimitación del programa, partiendo del reconocimiento de la pluralidad, complejidad y multidimensionalidad de los contextos institucionales y de la gerencia como proceso.
- Revisión y análisis de documentos que regulan el funcionamiento y organización de la universidad.

- Presentación de la propuesta a las autoridades para su consideración y respectiva aprobación y asignación presupuestaria.

Fase II: Sensibilización y consulta

- Aplicación de entrevistas semiestructuradas a los equipos de dirección de la universidad con el fin de conocer sus expectativas y necesidades de capacitación y desarrollo en el área de la gerencia.
- Diseño y aplicación del instrumento «Detección de necesidades de adiestramiento» (DNA) a los gerentes estratégicos y medios de las instituciones universitarias.
- Análisis e interpretación cualitativa de los resultados.

Fase III: Elaboración del programa

- Estructuración del Programa Integral de Formación y Desarrollo, sobre la base de los resultados obtenidos y los aportes de la literatura, así como de la experiencia del coordinador del programa.
- Se realizará una triangulación de fuentes a objeto de garantizar la mayor pertinencia del programa en cuanto a contenidos y metodología, así como su adecuación a las necesidades grupales y organizacionales.

Fase IV: Ejecución

- Instrumentación del programa, a manera de estudio piloto; luego avanzar, en forma descentralizada, en otras instituciones universitarias.

Fase V: Evaluación y seguimiento

- Elaboración del plan de seguimiento y control de los avances del programa, con el fin de monitorear los alcances, los factores críticos, generar información para la toma de decisiones y facilitar cambios en los procesos de gestión universitaria. Esto permitirá la actualización y mejoramiento continuo de la oferta académica del programa.

Viabilidad de la propuesta

Se identificará la viabilidad como el potencial de realización práctica y efectiva de la propuesta. No es simplemente una posibilidad, sino también –y más importante– una probabilidad. De allí que cuando se formula el proyecto es condición necesaria que sea posible de aplicar en una realidad socio-económico-administrativa.

Este análisis permite constatar un conjunto de capacidades o limitaciones que condicionan y controlan la puesta en marcha de la propuesta. Por otra parte determinan la pertinencia, la articulación del programa con los planes institucionales. Este análisis se realizará con base en las siguientes dimensiones:

Viabilidad individual

Constituye el análisis más importante y permite considerar el perfil de los recursos humanos que requiere el programa para su funcionamiento. Hasta qué punto la institución cuenta con recursos humanos cualificados para la facilitación de las diferentes estrategias que contempla la propuesta. Así mismo se considera conveniente la contratación de expertos nacionales e internacionales, para aquellas áreas que así lo requieran. La coordinación del programa debe estar bajo la responsabilidad de un investigador-docente altamente sensibilizado.

Viabilidad política

Análisis que exige la evaluación del apoyo de las autoridades o equipos de dirección, ya que es clave la voluntad política para la consecución del programa. Estrategias de esta naturaleza deben formar parte de su plan de gestión; en consecuencia, este programa es una vía para dar respuesta a una necesidad evidenciada en investigaciones, conferencias, eventos, informes y opinión de actores involucrados (Muro, 2003).

Viabilidad técnica

Se cuenta con recursos humanos calificados que darían apoyo técnico para el diseño del programa en sus diferentes fases: sensibilización, promoción,

Nuevas claves de inteligibilidad para la formación de los equipos de dirección en...

ejecución y evaluación. Con respecto a las NTIC, es necesario indagar si la institución universitaria cuenta con una adecuada plataforma tecnológica que facilitarí su instrumentación, evaluación y realimentación.

Viabilidad económico-financiera

Se propone el diseño de un presupuesto mixto, es decir, la institución interesada aportaría el 50% y los participantes aportarán el 50% restante, o bien por vía del cofinanciamiento con organismos nacionales o internacionales. Esto responde a una necesidad producto de la marcada crisis presupuestaria por la que atraviesa el sector. Con una combinación de fondos se garantizaría el cumplimiento de planes y se evitaría la paralización de actividades claves para el logro de la calidad en la gestión universitaria.

Anexo N° 1

Posible esquema para la planificación de fases y de actividades

Fases/ Acciones	2003			2004						2005						
	oct	nov	dic	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	E	F
Fase I																
Fase II																
Fase III																
Fase IV																
Fase V																
Fase VI																

Nota: El cronograma será discutido y negociado con la instancia universitaria responsable, para su consecuente aprobación.

A continuación se presentan a manera de propuesta, diversos formatos para el diseño del presupuesto del programa.

Anexo N° 2

**Propuesta de modelo para la elaboración del presupuesto del programa
Período 200?— 200?**

Resumen de fondos solicitados a _____ por etapa (anual o semestralmente)

Etapas o fases	Partidas					
	Equipos	Personal	Mat. Sum.	Viajes	Servicios	Totales

DISTRIBUCIÓN DE FONDOS SOLICITADOS POR PARTIDAS

1. Fondos en la partida de equipos

Unidades requeridas	Descripción	Marca	Modelo	Precio unitario	Costo total

2. Fondos aportados para la partida de equipos

Unidades requeridas	Descripción	Marca	Modelo	Precio unitario	Costo total

3. Fondos solicitados en la partida de personal

Institución	Nombre	Profesión	Función	Horas de dedicación semanal	Remuneración mensual	Tiempo de contratación

4. Fondos en la partida de viajes

Nombre de la persona que viaja	Pasajes				Viáticos			Total
	Ruta	N° de días	Tarifa diaria (Bs.)	Total viáticos (Bs.)	Totales (Bs.)	N° de viajes	Costo (Bs.)	Total pasaje (Bs.)

5. Fondos en la partida de servicios

Cantidad	Concepto	Precio unitario	Total (Bs.)

6. Fondos Solicitados en la partida de materiales y suministros

Cantidad	Descripción	Precio unitario	TOTAL

Distribución anual

Concepto	Año 1	Año 2	Año 3	Total
Equipos				
Materiales y suministros				
Servicios				
Viáticos				
TOTAL				

Distribución semestral año 3

Concepto	1er semestre	2do semestre	Total años
Equipos			
Materiales y suministros			
Servicios			
Viáticos			
Total			

BIBLIOGRAFÍA

- Desiato, M. (1998). **Nietzsche, Crítico de la postmodernidad**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Gadamer, H. (1996). **Verdad y Método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gil, I. (1997). **Sistemas y Tecnologías de la Información para la gestión**. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Guédez, V. (2001). **La ética gerencial: instrumentos estratégicos que facilitan decisiones correctas**. Caracas, Venezuela: PDVSA/CIED/Planeta.
- Habermas, J. (1988). **La lógica de las Ciencias Sociales**. Madrid, España: Tecnos.
- Lanz, R. (1999). **El decálogo de la Universidad que queremos**. Ponencia presentada en el Doctorado del Instituto Pedagógico de Maturín.
- (2000). **El discurso postmoderno. Crítica de la razón escéptica**. Caracas: UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- (2001). *La crisis educativa navega en el mar de la transcomplejidad*. **Recursos Humanos**, 10 (3): 12-15.
- (2002). **Diez tesis sobre cultura organizacional transcompleja**. Caracas: Conicit.
- Marcuse, H. (1965). **El hombre unidimensional**. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (1986). **Ciencia con conciencia**. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- (1999). **El método: el conocimiento del conocimiento**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- (1999). **La cabeza bien puesta**. Repensar la reforma-reformar el pensamiento. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. París: UNESCO.
- Muro, X. (2003). **La gerencia universitaria: estudio desde una perspectiva crítica**. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.
- Nicolescu, B. y Morin (1998). **La transdisciplinariedad busca discípulos**. Conferencia presentada en la Primera Jornada Dialógica a propósito de Salud, Educación, Ambiente, Arte, Ética, Transdisciplinariedad. Caracas: Proyecto Transdisciplinariedad UCV.
- Nicolescu, B. (1998). <http://www.perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b/htm>

Nietzsche, F. (1979). **La voluntad del poderío** (trad. Aníbal Froufe). Madrid: Biblioteca Edaf.

Núñez, N. (1998). **¿La Transdisciplinariedad: condición de supervivencia de la universidad?** Conferencia presentada en la Primera Jornada Dialógica a propósito de Salud, Educación, Ambiente, Arte, Ética, Transdisciplinariedad. Caracas: Proyecto Transdisciplinariedad. Universidad Central de Venezuela.

Savater, F. (2000). **Idea de Nietzsche**. Barcelona: Ariel.

————— (1997). **El valor de educar**. Barcelona: Ariel.

Uso de la literatura australiana como herramienta lingüístico-cultural en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

ROSA LÓPEZ DE D'AMICO, REBECA OROPEZA R.

Y DIANA FELICIANO

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Instituto Pedagógico de Maracay

Maracay-Venezuela

damicolopez@cantv.net

Recibido 12 de enero de 2004

Aceptado 14 de abril de 2004

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es comprobar la pertinencia de la incorporación de la literatura australiana dentro del contenido programático de los cursos del área de Literatura y Cultura que se administran en el Departamento de Inglés de la UPEL-Maracay. Se ha venido trabajando regularmente con literatura producida en Estados Unidos o Gran Bretaña y, excepcionalmente, con la de algunos escritores caribeños y africanos, sin aprovechar la producción de otros países angloparlantes. Por ello se inicia el estudio de la posibilidad de incluir la literatura australiana en el contenido programático del área mencionada. A tal efecto se efectuó una revisión de variadas teorías de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la literatura. Por otra parte, se aplicaron encuestas a una población de 43 estudiantes cursantes del área a principio y a final de semestre (2002-I). Los resultados indican que es pertinente la utilización de textos literarios australianos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; se evidencia que se logró empatía hacia los nuevos textos (aprendizaje significativo) y que el conocimiento de otra cultura como la australiana, permitió ampliar la nuestra y reconocer las fortalezas que tenemos, reforzando la identidad nacional.

Palabras claves: Enseñanza de lengua extranjera, literatura, cultura, inglés, Australia.

ABSTRACT

The use of Australian literature as a cultural-linguistic tool in the learning-teaching process of English as a foreign language

The objective of this research is to study the relevance of incorporating literary texts from Australian literature into the programs of courses belonging to the English Department of the UPEL-Maracay, specifically from the Literature and Culture Area. Traditionally we have been working with literary texts mostly from the USA and Great Britain and occasionally with some texts from the Caribbean or Africa. This study is part of the research project: Australian culture and literature, in which one of the objectives is to familiarize the students with the characteristics of an English speaking country which is practically unknown on this side of the world. There is a review of theories that have been used in the teaching of foreign languages and literature. Surveys were applied to 43 students at the beginning and at the end of the course (2002-I). The results indicate that the study of Australian literary texts was very significant to the students. It motivated them to study and do some research about their own culture and to have a wider view of the world.

Key words: Teaching literature, EFL, literature, culture, english, Australia.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso complejo, y más aún lo es el proceso de formación de los profesores de idiomas. En este artículo se plantea una experiencia utilizada con la finalidad de incrementar el conocimiento de los estudiantes aspirantes a profesores de inglés con respecto a la cultura de un país angloparlante del cual se tiene muy poca información en los departamentos de inglés de las universidades de nuestro país. En el Departamento de Inglés de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Pedagógico de Maracay, el currículo de la formación especializada está dividido en tres grandes áreas: Adquisición del Idioma, Lingüística y Literatura y Cultura. En esta última área existen varios cursos obligatorios, a saber: introducción a la literatura y cultura de los países de habla inglesa, cultura de los países de habla inglesa, literatura británica y literatura norteamericana. También la componen

cursos optativos como: seminario de escritores contemporáneos, seminario de cultura, seminario de clásicos, seminario de teatro y seminario de poesía. Tradicionalmente ha existido la tendencia a trabajar con textos que en su mayoría utilizan el inglés de Estados Unidos de América y el de Inglaterra. Esto responde a diversas variables, pero particularmente se corresponde con los lugares de donde provienen los libros que mayormente se utilizan, casas editoriales e, indiscutiblemente, el aspecto relacionado con el fenómeno de la globalización. Además, esta tendencia también se encuentra robustecida por la creencia de que el mejor inglés del mundo es el que se habla en ambos países.

Sin embargo, en el mundo actual no podemos señalar que existe un inglés mejor que otro, o que hay que seguir un solo modelo. El inglés se convirtió en el idioma internacional, justamente por la gran expansión que ha tenido, convirtiéndose en el idioma más hablado en el mundo. Debido a ello, hoy día se reconocen ocho variedades del idioma inglés (*Englishes*) aceptadas como patrones en el mundo: 1) inglés «estándar» del este asiático: (Malasia, Singapur, Hong Kong, Filipinas, Japón, China, etc.); 2) inglés «estándar» del sur de Asia (India, Pakistan, Bangladesh, Nepal, Sri Lanka, Burma, etc.); 3) inglés «estándar» del este, oeste y sur de África (Nigeria, Ghana, Camerún, Sierra Leona, Kenia, Uganda, Tanzania, Zambia, Zimbabwe, Sudáfrica, etc.); 4) inglés del Caribe (Jamaica, Barbados, Trinidad, Bahamas, Belice, Guyana, Nicaragua, etc.); 5) inglés «estándar» canadiense (Québec, *Frenghish*, Inuit, Athabaskan, Newfoundland, Ukrainian, etc.); 6) inglés «estándar» americano (Black, Appalachian, Indian, Gullah, Network, Northern, Midland, Southern, etc.); 7) inglés «estándar» Británico e Irlandés (Scottish, Welsh, Norn, BBC, English, Ulster Scots, Hiberno-English, etc.); 8) inglés «estándar» de Australia, Nueva Zelanda y Sur Pacífico: (Australiano, aborigen, Nueva Zelanda, Maorí, Tok Pisin, etc.) (Crystal, 1996: 111). Con esta gran variedad del idioma inglés es imposible, errado e incluso injusto, decir que hay un único modelo a seguir. De igual manera sería si nos empeináramos en plantear que el idioma castellano mejor hablado corresponde a alguno de los países hispano-parlantes del mundo.

En el área de literatura y cultura hemos venido trabajando en la inclusión de textos que nos permitan darles una mayor visión del mundo angloparlante a nuestros estudiantes. Obviamente es una tarea no muy fácil, debido a lo plantea-

do en el primer párrafo. No obstante, hemos tenido algunas experiencias muy interesantes con la inclusión de textos del Caribe, del continente africano y de la India. Las respuestas de los estudiantes han sido muy enriquecedoras porque reflejan que el proyecto les ha permitido no solamente el conocimiento de culturas diferentes a la nuestra, sino la motivación a comunicarse, incrementar su vocabulario, ampliar su visión del mundo y, lo más importante, entender, comprender y respetar la diversidad cultural.

La experiencia que se comparte en este artículo está relacionada con la inclusión de textos literarios australianos en uno de los cursos obligatorios del área de literatura y cultura. Este trabajo está enmarcado en el «Proyecto de investigación literatura y cultura australiana» (López de D'Amico, 2004), aprobado por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (UPEL). Dicho proyecto se encuentra registrado en la línea de investigación denominada «Lenguaje, Literatura y Cultura», la cual se enmarca dentro del estudio de la complejidad de las relaciones, expresiones y manifestaciones humanas. Se centra en la idea de que, al aprender un idioma extranjero, los estudiantes adquieren experiencias diversas e inevitablemente absorben elementos de las distintas sociedades (Collie y Slater, 1987; Martínez-Vidal, 1993; Spack, 1985).

Según Widdowson (1975), en muchos casos la enseñanza de un idioma como segunda lengua se lleva a cabo desde una perspectiva lingüístico-estilística o cultural exclusivamente. Sin embargo, los profesores del área de Literatura y Cultura del Departamento de Inglés de la UPEL Maracay, por estar precisamente en un país cuya lengua materna no es el inglés, integran todos estos elementos para asegurar el mejor logro al enseñar a sus estudiantes cómo usar la literatura escrita en inglés, para explorar y transmitir significados al momento de asumir el rol de docente y, a su vez, permitirles conocer distintas perspectivas para encarar el mundo, gracias a la literatura. La intención es comprender que la literatura es una representación social y cultural de los pueblos y, por lo tanto, es un recipiente de elementos lingüísticos útiles y necesarios en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas (L1- L2). Los textos literarios son el reflejo de la cultura en la cual han sido concebidos (McKay, 1982).

En una encuesta aplicada a los estudiantes de «Introducción a la Cultura y Literatura de los Países de Habla Inglesa», con la finalidad de realizar un diag-

nóstico sobre el perfil del alumno que ingresa a esta asignatura (Alvarado, 2002), se incluyeron dos preguntas relacionadas con el desconocimiento de aspectos de la cultura y literatura en inglés: ¿Conoce aspectos de la cultura del habla inglesa? ¿Conoce textos literarios o autores de países de habla inglesa? El 52,3% de los encuestados contestó la primera pregunta afirmativamente, mientras que 47,73% afirma no conocer nada. Pero de ese 52%, al especificar los países de los cuales posee información, solamente un 18,2% respondió que conocía aspectos relacionados con Estados Unidos de América y Canadá y 4,6% respondió saber algo de Bahamas y Jamaica. En relación con la pregunta que hacía referencia a los textos y autores de habla inglesa, 5,2% afirmó no saber nada, 31% no respondió y 15,9% respondió afirmativamente. En este último grupo, al señalar algunos autores, solamente hicieron referencias a autores británicos y norteamericanos, específicamente de Estados Unidos de América. Las respuestas comprobaron lo que se suponía: los estudiantes que se inician en el área de Literatura y Cultura conocen pocos aspectos culturales de los países angloparlantes, y más aún, lo poco que conocen se limita a Estados Unidos de América; esta situación obliga al docente a explorar nuevas áreas. Es por esto que las preguntas que se incluyeron se formularon para comprobar la necesidad de ampliar el área de estudio de las culturas angloparlantes, y específicamente se realizaron con la intención de iniciar el proyecto de literatura y cultura australiana.

METODOLOGÍA

Con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes con relación al uso de textos australianos como herramienta de clase en los cursos del área de Literatura y Cultura del Departamento de Inglés UPEL-Maracay, se decidió trabajar con los participantes en el curso «Introducción a la literatura y cultura de los países de habla inglesa», durante el período académico 2001-II, con un total de 58 alumnos, correspondientes a la matrícula de las secciones 801 y 802. Estos estudiantes son del sexto semestre de la carrera y éste es el primer curso obligatorio del área de Literatura y Cultura. Obviamente, es importante señalar que en los cursos de las otras áreas, los participantes estudian elementos culturales de los países de habla inglesa.

Para este curso, el profesor debe seleccionar textos escritos en inglés por angloparlantes nativos o no nativos. Condición *sine qua non* es cuidar que las piezas literarias escogidas para este curso no sean de autores británicos o norteamericanos, aspecto que obedece al hecho de que luego estos estudiantes cursarán, en la secuencia de prelación de los cursos obligatorios, las asignaturas literatura británica y literatura norteamericana. Es por esto que la condición está unida a la necesidad de brindarle al estudiante una gama más amplia de elementos culturales, literarios y lingüísticos relacionados con el estudio del inglés como lengua extranjera, desde el punto de vista teórico y pedagógico.

En el curso se trabajó un total de ocho historias cortas y una obra larga. Las profesoras de la asignatura, en atención al proyecto, seleccionaron cuatro de las historias cortas y la novela de la literatura australiana. A saber:

- «The Rainbow Snake», anónimo-leyenda aborigen (Reed, 1999). Trata sobre las distintas variantes que posee el culto aborigen a la serpiente arco iris, la cual en esencia simboliza la fuerza de la naturaleza, capaz de generar vida o de destruir a través de devastadores fenómenos naturales.
- «The Singing Frog», anónimo-leyenda aborigen (Reed, 1999). Es una historia aborigen que explica el origen de las distintas especies animales, y por qué cada una posee su propio lenguaje. Según la historia, la ley obligaba al casamiento entre especies, por lo que un grupo de animales descontentos trazó un plan que permitió cambiar esta situación para siempre.
- «Guilty as Charged», escrita por Harold Hunt (Davies, 1998). Es un tributo de un hijo a su madre aborigen (May Hunt), una valiente mujer que una vez fue condenada, al abofetear a un blanco por arrollar una de sus ovejas. Esta mujer vivió afianzada en los valores de su raza, y con ello pudo criar a sus hijos y vivir dignamente hasta el día de su muerte.
- «Master Race», escrita por Bruce Pascoe (Davies, 1998). Describe la persecución de un aborigen desde la perspectiva del aborigen y de sus perseguidores blancos. El aborigen corre para preservar su vida, el blanco sólo cumple órdenes. Al final de esta larga carrera el aborigen muere y el blanco se enorgullece de haber cumplido su deber.

- *The Magic Pudding*, cuento infantil escrito por Norman Lindsay (1920/2000). Esta novela la escucharon en CD. Narra las peripecias de un koala y sus amigos (Wombat, Canguro, Posum, etc.) para mantener la propiedad sobre un pudín inacabable. Luego de una larga disputa con los ladrones del mágico pudín, los amigos fueron reconocidos como sus dueños absolutos, viviendo felices para siempre. Ésta es una novela infantil en cuyos personajes, ambientes y situaciones se observa un marcado sentido de pertenencia a la tierra australiana.

Del total de 58 alumnos inscritos en ambas secciones, se aplicó un cuestionario contentivo de cuatro preguntas abiertas a 43 de ellos; esto con la intención de que expresaran libremente su opinión hacia los textos seleccionados. Es importante mencionar que debido a que este cuestionario fue aplicado al final del semestre, no se pudo cubrir la totalidad de los alumnos inscritos, producto de la deserción o retiro de algunos estudiantes del curso o inasistencia el día que se realizó la encuesta, hecho que obedece a diversas causas. Es necesario señalar que estos cuestionarios fueron anónimos y se realizaron una vez finalizado el proceso de evaluación y entrega de notas. Las preguntas presentadas en el cuestionario se relacionan directamente con las piezas de la literatura australiana estudiadas en clase y son las siguientes:

1. ¿Qué opinión le merecen los textos australianos estudiados en clase?
2. ¿Encuentra alguna relación entre los elementos culturales presentados en los textos y su propia cultura?
3. ¿Le gustaría continuar indagando en la cultura australiana?
4. ¿Le parece importante estudiar elementos literarios y culturales de Australia?

La formulación de estas preguntas fue realizada con la intención de conocer la reacción de los alumnos ante la experiencia vivida a través de la lectura de estos textos australianos –teoría de la Respuesta del Lector (*Reader Response theory*), y al mismo tiempo comprobar si los objetivos trazados por el grupo investigador son favorables a la investigación y al trabajo docente requerido.

RESULTADOS

Con el fin de agrupar las respuestas, se seleccionaron tres categorías, según lo expresado por los encuestados. Éstas son: respuesta positiva, respuesta negativa y respuesta neutra. En esta última categoría se agruparon aquellas consideradas ambiguas, confusas o que fueron dejadas en blanco, sin respuesta. En la explicación que se presenta en esta sección del trabajo, se coloca entre paréntesis el número que corresponde a la encuesta de cada participante. En el cuadro I se agrupan las respuestas:

Cuadro I

Pregunta	Respuestas positivas	Respuestas negativas	Respuestas neutras
1	32 74,4%	8 18,6 %	3 7%
2	29 67%	11 25,6%	3 7%
3	36 83,7%	7 16,3%	0 0%
4	39 90,7%	3 7%	1 2,3%

En relación a la primera pregunta, un 74,4% de los estudiantes encuestados opinó positivamente acerca de los textos australianos estudiados en clase, en especial enfatizaron que éstos le permitieron conocer y ampliar su vocabulario e indagar acerca de la religión y costumbres de los australianos. Algunas de las respuestas se pueden agrupar en: Aprobación por conocer algo desconocido: «Me gustaron porque reflejan una cultura que era desconocida para mí» (5), o

«Son interesantes porque aprendí muchas cosas de su hablar cotidiano, su cultura, la fauna australiana» (8). Otros se manifestaron en relación al tipo de literatura: «Me parece una literatura fresca y ligera, de corte tradicional en cuanto se resaltan costumbres típicas de los pueblos australianos» (6), o «Me parecen muy buenos e interesantes, ya que nos ponen en contacto con algunos de los aspectos culturales e ideológicos de Australia». (21). En relación con el vocabulario, uno de los participantes comentó: «Pienso que son muy interesantes ya que nos permiten aprender muchísimo vocabulario y a su vez divertirnos. A través de estas historias aprendimos la cultura de las personas que viven en Australia» (11). En general, las opiniones son muy positivas y se pueden resumir en la siguiente opinión:

Los textos australianos estudiados en clase fueron muy interesantes. Expresaban fantasías, realidad y humor, aparte de que también dejaban conocer algún elemento cultural o histórico, como por ejemplo en «Master Race» (la lucha entre el ejército y los aborígenes), y *Magic Pudín* (conocer los animales autóctonos de Australia) (29).

Obviamente, hay un 18,6% que manifestó respuestas negativas, quienes alegaron que desconocían muchas de las palabras en las lecturas. En relación con esta respuesta, estamos conscientes de que esta situación se presenta con cualquier obra literaria; en este caso específico entendemos que hay términos que son más utilizados en el inglés australiano. Sin embargo, los profesores explicaban en el desarrollo de las clases el vocabulario nuevo que quizás no podrían encontrar fácilmente en los diccionarios.

En la segunda pregunta, un 67,4% de estos estudiantes encontró una relación entre ambas culturas: «Sí, existe relación porque en Venezuela también tenemos una cultura indígena» (3). En general se mencionaron aspectos como la cultura indígena venezolana y el racismo, lo que puede verse reflejado en las siguientes opiniones:

Pienso que cada país tiene su propia cultura. Pero a pesar de eso, las historias reflejan los conflictos, vivencias y experiencias que muchos países viven hoy día. Por ejemplo el racismo, el amor, el cambio de culturas y las experiencias que muchos personajes viven, se viven en nuestro país (11).

Pienso que tenemos en común con los australianos el hecho de haber sido «colonizados» o «invadidos» por los europeos, aun cuando las circunstancias hayan sido distintas. Aquí en Venezuela también existen aborígenes que han sido y son maltratados; también existe una gran transmisión oral de la cultura indígena dentro de sus grupos y las historias versan sobre los orígenes de las cosas de la naturaleza (28).

Un 25,6% no encontró relación alguna; sin embargo, también fue evidente en las discusiones en clase que los estudiantes desconocen muchos aspectos de la cultura de nuestros indígenas venezolanos. Es importante destacar que este intercambio de ideas promovió la curiosidad por conocer más acerca de nuestras raíces. No obstante, el porcentaje de estudiantes que sí encontró relación entre ambas culturas (indígenas venezolanos y australianos) es mayor a 60%.

En la tercera pregunta, el 83,7% indicó que le gustaría seguir investigando acerca de la cultura australiana: «Me gustaría indagar sobre varias culturas para comparar con las que conocemos y también para enriquecer mi vocabulario» (2). Otra opinión señala la importancia y la responsabilidad que tenemos los profesores de lenguas extranjeras: «Sí me gustaría, ya que soy estudiante de idiomas y por tanto, la cultura de cualquier país debe enriquecer mis conocimientos» (4). La última opinión que se cita es relevante puesto que a través del conocimiento de otras culturas, muchas veces aprendemos más de la propia y en algunos casos la valoramos mucho más: «Siempre es bueno conocer acerca de la cultura de otros países ya que, además de ampliar el conocimiento, mejora la perspectiva de la nuestra» (17). El 16,3% que respondió negativamente tiene dos tendencias. Una se inclina a que debemos concentrarnos en la cultura de Estados Unidos de América pues estamos más cerca de ellos geográficamente, y la otra hacia la importancia de conocer acerca de otras culturas angloparlantes más cercanas a nuestro país. Este porcentaje, de alguna manera refleja la tendencia que se ha tenido con relación a la escogencia de materiales didácticos y aspectos lingüístico-culturales de los países tradicionalmente estudiados y la influencia del medio. El siguiente comentario refleja lo expuesto anteriormente:

En realidad, yo prefiero lecturas británicas y americanas porque ése es el patrón que estamos utilizando en clase. El inglés australiano es muy complejo en vocabulario, mientras que por lo menos yo por mi parte, me siento familiarizado con el inglés tanto americano como británico (7).

La cuarta pregunta se realizó para reforzar las tres anteriores y comparar los resultados para observar si se mantenía la tendencia de las respuestas. Para nuestra satisfacción sólo un 7% respondió negativamente y las razones son similares a las expresadas en la pregunta anterior. En las respuestas neutras 2,3% expresaron aspectos positivos relacionados con las estrategias de clase utilizadas durante el semestre. Pero un significativo 90,7% de los alumnos encuestados consideró importante estudiar elementos literarios y culturales de Australia. En relación con los comentarios, se pueden agrupar en cuanto a los aspectos señalados: a) Conocimiento cultural nuevo: «Sí es importante a manera de cultura general, ya que el principal elemento en el aprendizaje del inglés es la cultura» (6), y «Nos proporcionan importantes conocimientos acerca de Australia: pueblos, cultura, creencias y mucho más» (18). b) Vocabulario: «Sí, pues es un país de habla inglesa y de esta manera se puede estudiar o entender la manera en la que hablan inglés» (23). (c) Descubrimiento a través de la literatura: «Sí me parecen importantes porque yo he podido viajar a Australia a través de su literatura (24), «Sí me parece interesante porque es una cultura que está prácticamente desconocida, lo cual es una lástima. Es muy interesante y rica» (28). d) Comparaciones: «Sí es importante, ya que se establece automáticamente un encuentro con los elementos culturales de nuestra cultura y de allí el punto de vista nuestro es esencial. Estableceríamos un análisis comparativo entre éstos (26). Y e) Por la visión de mundo que debe tener el estudiante de inglés: «Porque nosotros somos estudiantes de inglés y por consiguiente debemos conocer la cultura de los países extranjeros» (29).

Es importante señalar los siguientes comentarios, porque también estamos conscientes de que a la mayoría de nuestros estudiantes no les gusta leer en su lengua materna, y aún menos en la lengua extranjera que están aprendiendo:

En realidad la lectura no es mi mayor virtud, pero si existen textos buenos, que no te hagan aburrir sino que más bien te hagan querer terminar toda la lectura, entonces sí es bueno aprender sobre otras culturas... Los textos que leímos fueron fáciles de leer, traen enseñanzas y son humorísticos (29).

DISCUSIÓN

En virtud de lo descrito anteriormente surge el lógico interés por indagar y realizar un análisis teórico con respecto a algunas teorías y tendencias meto-

dológicas, que se han venido utilizando en la enseñanza-aprendizaje del inglés (EFL/ESL), considerando los aportes, beneficios y desventajas que ofrecen en la creación e instrumentación de nuevas opciones que faciliten y hagan más significativo el proceso de adquisición y utilización de este idioma extranjero.

Para Byram y Fleming (2001), el interés en la dimensión cultural del aprendizaje del inglés como idioma extranjero no es nada nuevo. Actualmente existen antecedentes en Estados Unidos, Francia, Europa Occidental y Alemania, pero éstos presentaron una marcada tendencia hacia el aislamiento del aprendizaje del idioma como sistema gramatical. No obstante, en los últimos años, la necesidad de una nueva perspectiva para fomentar la interacción social del aprendizaje de lenguas extranjeras con fines comunicativos, ha demostrado claramente que el aprendizaje de la cultura permite un acercamiento a contextos lingüísticos diferentes y que llevan inmersos en ellos la identidad y característica social del idioma.

En el «aprendizaje significativo» se señala que los aprendizajes se construyen y tienen un valor, un significado para el que aprende (Díaz y Rojas, 1998). Pozo (1989) señala que una persona adquiere un concepto, cuando es capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta, es decir, cuando comprende ese material, donde comprender sería equivalente, más o menos, a traducir algo a las propias palabras; no basta sólo con reproducir información nueva, también hay que asimilarla o integrarla en nuestros conocimientos anteriores.

Este trabajo está fundamentado en la teoría de la respuesta del lector (*Readers's Response Theory*) en la cual se señala que la lectura de cualquier obra literaria es, por necesidad, un acto individual y único que involucra la mente y las emociones del lector, un texto en particular en un tiempo y una circunstancia determinada. El lector se compenetra con la estética del texto y comparte las experiencias que está leyendo en el texto y las compara con las propias. Por otra parte, Roseblatt (1985) también destaca la importancia del intercambio entre el lector y el texto. La teoría de la respuesta del lector libera a éste de respuestas estereotipadas y convencionales (Hong, 1997). En el aula, los participantes pueden discutir y llegar a conclusiones similares producto de discusiones y análisis.

Con la experiencia obtenida en el aula de clase con estos estudiantes, podemos resumir que la lectura de la literatura australiana puede ser una fuente de aprendizaje valioso para el estudiante de la especialidad de inglés de la UPEL Maracay, puesto que es él quien relaciona lo nuevo con lo conocido; con sus experiencias previas establece las situaciones para organizar los datos, delimita los problemas y con todo ello construye su aprendizaje. De esta manera, adquiere un nuevo conocimiento o modifica las estructuras que ya poseía.

Se hace necesario que los profesores de idiomas trabajemos con textos atractivos para nuestros estudiantes, variar las estrategias en clase y en especial trabajar con material significativo que nos permita despertar en nuestros alumnos esa curiosidad para explorar, comparar y discutir sobre temas de su interés. El siguiente comentario es relevante para la continuidad en el uso de textos literarios variados en algunos de nuestros cursos:

Conocer sobre la cultura australiana a través de textos como los vistos en clase suele ser muy interesante pues pocas veces tenemos la oportunidad de leer textos como éstos, nos dejan una profunda enseñanza (39).

El siguiente comentario forma parte de la experiencia de una estudiante que ha vivenciado los cursos del área de Literatura y Cultura y tuvo la oportunidad de participar en éste y otros cursos donde se trabajó con la cultura australiana:

Pienso que estudiar la cultura y literatura australiana es muy importante porque amplía nuestra visión del mundo como seres humanos y como futuros profesores de inglés... El mundo angloparlante es muy amplio, por lo que limitarse a estudiar sólo una parte resultaría también en limitarnos a nosotros mismos. Australia es un país muy rico y vasto... A nosotros, que estamos en constante crecimiento, nos es relevante conocer otras culturas y formas de pensar y actuar, tanto distintas como similares a la nuestra. De esta manera aprendemos a apreciar, contrastar y hasta conocer mejor nuestra propia cultura.

CONCLUSIONES

Para finalizar, y luego de la sección anterior, donde se discutieron algunos aspectos a la luz de las teorías, en esta última parte del artículo vamos a señalar

las conclusiones arrojadas en atención a los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.

El trabajo con textos literarios australianos:

- Permite establecer un diagnóstico favorable en cuanto a la pertinencia de trabajar con la literatura australiana dentro de las asignaturas del área de Literatura y Cultura.
- Motiva a seguir indagando dentro de la literatura australiana.
- Incentiva a la utilización en clase de técnicas que se ubican dentro de la tendencia conocida como Respuesta del Lector, al presentar lecturas que evoquen algo relacionado con la propia cultura.
- Motiva a seguir indagando en la teoría del aprendizaje significativo como un enfoque que, entre muchos beneficios, permita un mejor aprovechamiento de la lectura de textos literarios.

Esta información que se comparte constituye una parte de las diferentes investigaciones realizadas del proyecto de investigación. En los actuales momentos estamos trabajando con un segundo grupo de estudiantes, con el cual se está repitiendo la misma encuesta y se variaron las historias australianas para comparar los resultados. Es interesante, al finalizar los cursos, compartir con los estudiantes los nuevos aprendizajes y en especial el vocabulario nuevo adquirido con estas lecturas, vocablos como: *wombat, koala, canguro, possum, boomerang, ulurú, dreaming time*, entre otros. La mayor riqueza a nuestro entender, ha sido la motivación para leer nuevo material, el aprendizaje de una nueva cultura, el comparar con la cultura propia y descubrir que tenemos elementos que son dignos de sentirnos orgullosos y además el haber constatado que desconocemos aspectos importantes de nuestra propia cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, C. (2002). **Informe sobre encuesta aplicada a alumnos de Introducción a la Literatura**. Documento mimeografiado. UPEL - Pedagógico de Maracay.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía**. España: Cambridge University Press.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). **Literature in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystral, D. (1996). **The Cambridge encyclopedia of the English Language**. Australia: Cambridge University Press.
- Davies, K. (Ed.). (1998). **Across country: Stories from aboriginal Australia**. Sydney: ABC Books.
- Díaz, F., y Rojas, G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: McGraw Hill.
- Hong, C. (1997). *The reader response approach to the teaching of literature*. **Review of Educational Research & Advances for Classroom Teachers**, 1. Disponible: <http://eduweb.nie.edu.sg/REACTOld/1997/1/6.html> [Consulta: 2003, Octubre 12].
- Lindsay, N. (1920/2000). **The magic pudding**. Australia: Angus & Robertson.
- López de D' Amico, R. (2004). **Informe del proyecto de investigación: Literatura y cultura australiana**. Presentado a la Coordinación General de Investigación, Subdirección de Investigación y Postgrado: UPEL-Maracay.
- Martínez-Vidal, E. (1993). El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. En **Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE**. Málaga: ASELE.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, 16(4): 529-536.
- Pozo, J. (1989). **Teorías cognitivas del aprendizaje**. España: Morata.
- Reed, A. (1999). **Aboriginal myths, legends & fables**. Australia: Reed New Holland.
- Rosenblatt, L. (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research. En: Cooper, C. (ed). **Researching response to literature and the teaching of literature: points of departure**. USA: Ablex.
- Spack, R. (1985). *Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps*. **TESOL Quarterly**, 19(4): 703-725.
- Widdowson, H. (1975). Literature as subject and discipline. En **Stylistics and the teaching of literature**. London: Longman.

