

Como citar este artículo:

Gamboa, A.A. (2017). Gestión universitaria: brechas entre los discursos institucionales y las realidades escolares. *Revista Eleuthera*, 16, 13-31. DOI: 10.17151/eleu.2017.16.2.

GESTIÓN UNIVERSITARIA: BRECHAS ENTRE LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES Y LAS REALIDADES ESCOLARES*

UNIVERSITY MANAGEMENT: GAPS BETWEEN INSTITUTIONAL DISCOURSES AND SCHOOL REALITIES

AUDIN ALOISO GAMBOA-SUÁREZ**

Resumen

Objetivo. El presente artículo muestra un análisis de los principales enunciados que forman parte de las políticas de gestión de una universidad pública en Norte de Santander, Colombia y dos programas académicos de la misma institución acreditados de alta calidad. **Metodología.** El enfoque metodológico parte del análisis del discurso vertical cualitativo, el cual permitió comprender el sentido que la institución da a la gestión de la docencia, la investigación, la autoevaluación y la internacionalización. **Resultados.** Los resultados revelan que la gestión institucional desde los discursos y las políticas presentan una armonización de las acciones administrativas con las dinámicas de docencia, investigación y extensión. **Conclusiones.** Algunos de estos discursos no se operacionalizan en las realidades institucionales y solo se manifiestan de forma teórica.

Palabras clave: calidad de la educación, gestión institucional, educación superior, políticas educativas.


Abstract

Objective. This article presents an analysis of the main principles that are part of the management policies of a public university in Norte de Santander, Colombia, and two high quality accredited academic programs in this University. **Methodology.** The methodological approach is based on a vertical qualitative discourse analysis which allowed understanding the sense that the educational institution gives to the management of teaching, research, self-evaluation, and internationalization. **Results.** The results reveal that institutional management from the discourse and the policies show a harmonization of administrative actions with the dynamics of teaching, research and extension. **Conclusions.** Some of these discourses are not operationalized in the institutional realities and only are manifested theoretically.

Key words: quality of education, institutional management, higher education, educational policies.

* El estudio hace parte de una investigación financiada por el fondo de investigación y extensión de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta), Colombia, operada por el grupo GIESPPAZ (Categoría A en Colciencias) y denominada docencia, investigación y gestión: imaginarios de actores educativos sobre las dinámicas de calidad en la Universidad Francisco de Paula Santander. Contrato 031-2015

** Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Colombia. E-mail: audingambo@ufps.edu.co.

 orcid.org/000-0001-975-6408

Introducción

En el ámbito educativo la gestión según Lavín y Del Solar (2000) corresponde a toda actividad relacionada con los elementos administrativos y financieros de una institución, así como a la forma en la cual los directivos, docentes y los estudiantes se organizan. Asimismo, se refiere a la fijación de calendarios, fijación de horarios, distribución de espacios y otros elementos organizativos. De igual manera, se configura como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una institución para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad en y con la comunidad educativa.

Lavín y Del solar (2000) plantean que la gestión educativa o gestión escolar posee básicamente seis dimensiones: la primera se refiere a la dimensión pedagógica curricular, estos son los fines específicos o razón de ser de la institución en la sociedad; la dimensión administrativa-financiera que corresponde a la distribución del tiempo, el espacio, el recurso humano y los aspectos financieros de la institución; la dimensión organizativa- operacional, esta se refiere a la organización de los subsistemas de la institución, es decir, organización del cuerpo de docentes y directivos, departamentos administrativos, departamentos académicos, comisiones, entre otros. Una cuarta dimensión es la comunitaria que aborda la relación de la institución con el sector externo (sociedad, empresa, organizaciones culturales); la dimensión de convivencia que garantiza el clima organizacional entre los diferentes actores educativos (docentes, administrativos, estudiantes, directivos) y establece las normas internas del actuar en la institución. Por último, la dimensión sistémica que establece la relación entre la institución con otras instituciones del sistema educativo (otras universidades, secretarías de educación, etc.).

Uno de los autores que más se ha referido a la gestión como factor de calidad en la educación superior es Municio, quien plantea un enfoque fundamental al respecto: la gestión de la educación por procesos; este concepto se incrusta en la gestión de la calidad educativa como un nuevo modelo para:

(...) hacer frente a las demandas de la sociedad actual. Por una parte, se aporta tecnología para lograr organizaciones más eficientes y, por otra, la orientación a las personas implicadas como razón esencial de la organización y de los procesos. La confluencia se traduce por procesos de mejora continua y el resultado en el valor agregado por la acción del proceso. (Municio, 2000, p. 113)

Teniendo en cuenta estos argumentos sobre la gestión como determinante de la calidad y la organización de instituciones de educación superior, se propone este estudio cualitativo donde

se analizan y discuten las políticas y discursos institucionales que configuran las dinámicas estructurales tangibles e intangibles de la realidad universitaria, formulando como pregunta: ¿cómo se configuran los discursos y las políticas institucionales sobre gestión de una universidad pública en Norte de Santander?

Materiales y métodos

El diseño metodológico de la investigación fue cualitativo. Se asume este enfoque puesto que se pretendió identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Martínez, 2006), que en este caso son los discursos que se plasman en los enunciados que hacen parte de las políticas institucionales sobre gestión.

Para cumplir con el objetivo propuesto fue necesario adoptar una postura epistemológica que confiriera al investigador herramientas de análisis para descifrar lo que dicen los datos recolectados. Para este caso el método de investigación por la naturaleza del estudio fue de orden hermenéutico como fundamento del trabajo. En este sentido, la hermenéutica como método de investigación trata de comprender los textos y ubicarlos en sus contextos respectivos, con esto el investigador los entiende y analiza frente a sus autores y contenidos.

La técnica principal para la interpretación de los datos fue el análisis de contenido vertical -cualitativo-, el cual consiste en una “técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (Ocampo, 2008, p. 198). De este modo, la técnica permitió descifrar cuál es el sentido que la universidad y los programas objeto de estudio le dan a los discursos y políticas sobre gestión en las dinámicas de calidad de la institución (Gamboa, Lago y Hernández, 2016).

El análisis de resultados se realizó con apoyo del software Atlas.ti 7.5.2 *full*, logrando así la división de contenidos en unidades hermenéuticas efectuando simultáneamente triangulación de fuentes documentales. Posteriormente, se procedió a la clasificación de la información existente en las unidades hermenéuticas con relación a las subcategorías y de esta manera iniciar con la interpretación teórica (Muñoz, Gamboa y Urbina, 2014).

El corpus documental que se definió para este análisis fue el siguiente: Proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Francisco de Paula Santander -UFPS- (2007), Documento de acreditación de enfermería (2013), Proyecto educativo del programa de enfermería, (2013), Proyecto educativo del programa de ingeniería de sistemas (2013), Documento de acreditación de ingeniería de sistemas (2013), Plan de desarrollo de la UFPS (2011) y Políticas de investigación de la UFPS (2013).

Resultados y discusión

En los resultados se analizan e interpretan las diferentes subcategorías que surgieron del estudio: gestión docencia, gestión investigación, autoevaluación como proceso de gestión y gestión de la internacionalización.

Gestión docencia

La gestión de la docencia es un factor determinante de calidad en la universidad. La selección e incorporación de un buen docente garantiza las buenas prácticas en los procesos de enseñanza, docencia e investigación. De esta manera, la universidad en su plan de desarrollo (2011) afirma que sus objetivos en esta área son vincular docentes altamente capacitados, comprometidos, generadores y propagadores de conocimiento e incrementar el porcentaje de profesores con altos niveles de escolaridad.

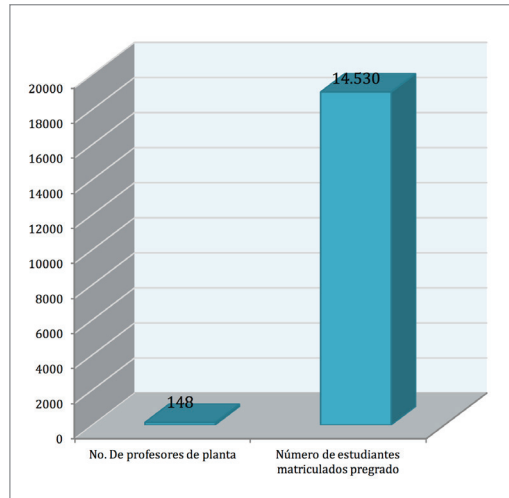
A modo general se puede evidenciar que este discurso sin lugar a dudas busca una excelencia en la planta docente que ingresa a la institución; sin embargo, el número de docentes de planta, escolaridad y producción científica en el contexto real no tiene una relación y un impacto visible (ver tabla 1).

Tabla 1.
Relación entre escolaridad, docentes y producción científica.

	Cifra a 2015	Escolaridad	Número de artículos/ categoría de revista (Publindex)
Profesores tiempo completo	148		8 en A1
Profesores medio tiempo	4	20 Doctores 122 con Maestría	17 en A2 12 en B
Profesores cátedra	533		17 en C
Profesores ocasionales	13		

Fuente: informe de gestión UFPS 2015
<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

En cuanto a la relación docente de planta-número de estudiantes, se logra evidenciar una desproporción significativa como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 1.*Relación número de docentes de planta vs. número de estudiantes.*

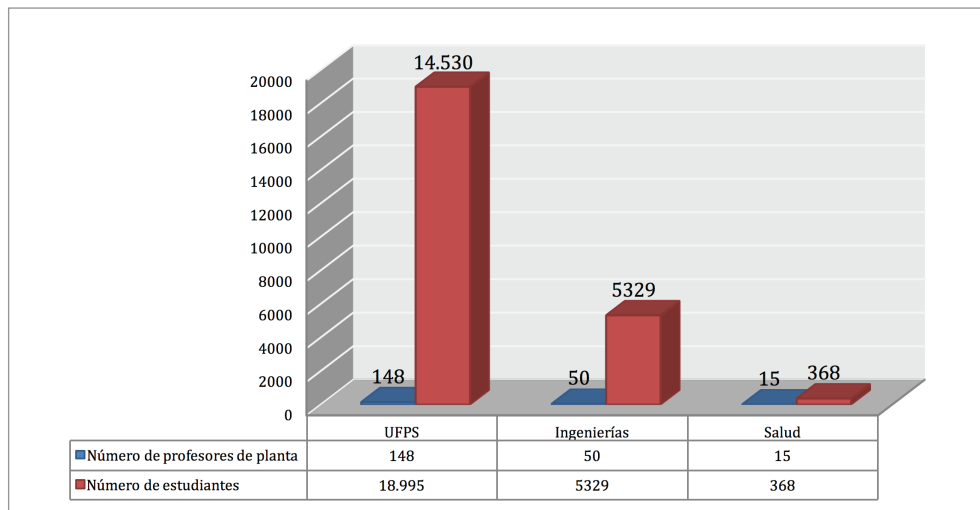
Fuente: informe de gestión UFPS 2015.

Disponibile en: <http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

En este sentido, la proporción de estudiantes por profesor de planta es de 128 estudiantes por profesor, lo que correspondería a 98,17 estudiantes por docente. Una de las alternativas que ha tomado la institución para equilibrar las cifras es asignar docentes con modalidad de contrato de hora cátedra con un número aproximado de 533 profesores, lo que genera también un impacto significativo en los procesos de docencia e investigación en la universidad, teniendo en cuenta los tiempos de disponibilidad para los objetivos misionales (docencia, investigación, gestión) y la pertinencia con los procesos institucionales.

No obstante, se observa que en las facultades de salud e ingeniería, donde están los programas acreditados de alta calidad (unidades de análisis del estudio), es mayor el porcentaje en el número de docentes de planta vs. número de estudiantes (gráfica 2) comparado con otras facultades.

Gráfica 2.
Distribución de profesores de planta por facultades.



Fuente: informe de gestión UFPS 2015.

Disponible en <http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Es importante resaltar con base en estos resultados que el factor docente debe ser un elemento fundamental en las políticas de las universidades, que tienen la responsabilidad de garantizar un número adecuado y suficiente de maestros para atender los escenarios de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, no debería ajustarse solo a las pretensiones del sistema de aseguramiento de la calidad (Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, 2013), sino centrarse en brindar unas dinámicas que confieran a los estudiantes una enseñanza y un aprendizaje de calidad (Biggs, 2008).

Otro de los discursos que prevalece sobre la gestión docencia es la formación de su recurso humano, en este sentido los enunciados afirman que la universidad busca “capacitar continuamente a los profesores para propiciar la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, de manera que desarrollen procesos y construyan propuestas que les hagan conscientes de su nuevo papel como guías, orientadores y acompañantes de sus estudiantes” (PEI, 2007, p. 5).

Con respecto a esto, las cifras demuestran que la universidad se preocupa por la cualificación de sus docentes al generar espacios de formación en niveles de maestría y doctorados (comisión de estudios) y cualificación en campos de la pedagogía y otros que son considerados importantes.

En este sentido, la cualificación y capacitación docente es un determinante en la calidad de la educación. Es de suponer que tanto en la formación de maestría, doctorados y otros,

se busca desarrollar diferentes competencias tanto genéricas como específicas. Es un valor agregado a las instituciones que buscan este tipo de formación. La formación docente en el discurso contemporáneo refiere a una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo. Es importante señalar que este aspecto es una exigencia de las agencias de acreditación (CNA, 2010) y por esta razón el gobierno nacional a través de entidades como el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación han generado estrategias de formación de alto nivel para que Colombia aumente sus capacidades en ciencia y tecnología, mejore la productividad total y aporte al crecimiento económico y desarrollo social desde la investigación y la docencia.

Al respecto, Pavié (2011) afirma que:

(...) en una etapa inicial del papel de la formación docente era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear condiciones favorables para adquirir competencias. (p. 72)

La formación docente, según estos presupuestos, se convierte en desarrollo humano sostenible para la institución, la cual se nutre con docentes formados en su área disciplinar y en los elementos pedagógicos y didácticos para mejorar su práctica pedagógica. Es importante señalar que la UFPS gestiona de una manera eficaz los procesos de formación docente, (comisiones de estudios, cursos de actualización, diplomados de formación pedagógica, etc.); sin embargo, no tiene aún consolidado un centro de formación docente que gestione y administre de una manera formal los procesos de formación. De este modo, las instituciones deben comprometerse a crear y volver funcionales los centros de formación donde se reflexione y se construyan programas de acuerdo con las necesidades de su recurso humano.

Zabalza, Cid y Trillo (2014), sugieren que las instituciones y los centros de formación docente tengan en cuenta la sistematización y organización de las pretensiones formativas de los profesores, teniendo en cuenta las lógicas de gestión para evaluar su calidad: plan de formación, la descripción detallada de la puesta en práctica, la satisfacción de las personas y las instancias implicadas y el impacto de esta formación en los diferentes escenarios (docencia, investigación, gestión y extensión).

Así mismo, los autores señalan que estos planes, además de lo indicado, deben reunir condiciones básicas como ser comprensiva (abarca todos los componentes del trabajo académico), tener un sentido anticipado y no reactivo, hacer propuestas basadas en la investigación y el rigor teórico, estar bien integrado en el contexto y la cultura institucional y lo más importante llevar a la reflexión sobre las acciones y su propia práctica (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

De este modo, según recomendaciones de López, Álvarez y Ocampo (2012):

(...) se deberían orientar políticas en educación superior encaminadas a impulsar un programa de formación docente permanente que considere el ámbito disciplinar, el didáctico y el trabajo colegiado realizado por los docentes. Es imprescindible este último, pues contribuye a su formación como académicos, construyendo aprendizaje basado en las experiencias profesionales, académicas y personales dentro de la institución. A partir de esto se permite el fortalecimiento de los planes de estudio, y por ende, los estudiantes serán los principales beneficiados. Durante el trabajo colegiado los docentes aprenden. (p.14)

Gestión de la investigación

Las políticas de investigación de la UFPS (Acuerdo No. 056 del 7 de septiembre de 2013) plasman en sus discursos y políticas:

- La promoción de una cultura de generación, transferencia y aplicación de conocimiento, que contribuya con el desarrollo económico, social y cultural de la región y del país.
- El fortalecimiento de grupos, semilleros y centros de investigación por medio del apoyo institucional para su funcionamiento.
- El fomento y apoyo a la formación de talento humano especializado (maestrías y doctorados) que fortalezca las actividades de investigación, innovación y desarrollo tecnológico.
- La articulación con el sector productivo y la sociedad en busca de lograr niveles óptimos de desarrollo por medio de la promoción de actividades de aplicación y apropiación del conocimiento.
- Gestión de recursos técnicos y financieros para la ejecución de proyectos de investigación institucionales.
- Fomento a la formación de investigadores mediante la participación activa de estudiantes en los semilleros de investigación y de egresados en el Programa Nacional de Jóvenes Investigadores.

- Participación activa en espacios regionales, nacionales e internacionales de ciencia, tecnología y sociedad, aportando a la concertación, planeación y acción conjunta por el desarrollo del departamento y del país.
- Participación en redes científicas nacionales e internacionales.
- Fomento y apoyo a la divulgación del conocimiento generado a través de proyectos de investigación.
- Promoción de una cultura de investigación en la UFPS desde los diferentes estamentos, niveles y eslabones desde la investigación formativa hasta la investigación para la generación de conocimiento.

Estos diez puntos son significativos e importantes y favorecerían la investigación en las agendas de gestión de cualquier institución de educación superior. Sin embargo, parecería una utopía dar cumplimiento a estos puntos y otros de la política de investigación de la universidad al ser la investigación en las universidades colombianas e incluso latinoamericanas, un elemento de discusión en aspectos como la financiación, la gestión del conocimiento y la producción científica. En cuanto a la financiación de la investigación en Colombia son varias las críticas y reflexiones que hacen diferentes investigadores. Useche (2015) señala que la institución llamada a dirigir y financiar la investigación científica en Colombia (Colciencias) está a punto de desaparecer por la generación de la política de regalías (Ley 1286 del 2009) que según el autor obstaculiza el avance de la investigación en Colombia. Además, señala con vehemencia que Colciencias carece de una política integral para el avance de la ciencia, y también aduce, citando al director del Sistema de Investigación Universitaria (SIU), que el Fondo Francisco José de Caldas creado para estos fines es un “Fondo sin fondos”. Es una discusión interesante y sobre todo en el marco de las políticas estatales para financiar la investigación en Colombia, pues el nuevo Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación con un 10% de las regalías a su favor, es dinamizado por las decisiones políticas que avalan los proyectos, lo que está desplazando el rigor teórico y metodológico por el lobby político.

Autoevaluación como proceso de gestión

La autoevaluación a modo general se refiere a una mirada sobre sí mismo, a como nos vemos a nosotros mismos en nuestro actuar, nuestro pensar, en la forma de ser e incluso en nuestra apariencia. Es una autocrítica de mi yo. Wayne y Noe (2005) señalan que la autoevaluación es un proceso para aprender sobre sí mismo. Es un balance sobre nuestras fortalezas y debilidades.

Por otra parte, la autoevaluación institucional según Ospina (2011):

(...) es un proceso de comprensión y de interpretación analítico y pedagógico, que instaura un análisis colectivo, sistemático y permanente, involucrando el mayor número posible de personas

de la comunidad interna teniendo como objeto las estructuras, agentes, medios y fines de la organización compleja y como objetivo la mejora de la institución. Es pues la autoevaluación un proceso social y colectivo de reflexión, producción de conocimiento sobre la universidad, comprensión de conjunto, interpretación y trabajo de mejora. (p. 90)

De este modo, según los hallazgos, el discurso sobre la autoevaluación cobra un sentido de método y práctica en todos los niveles de la institución y como actitud hacia la autocrítica y la revisión de resultados, bases para las decisiones de mejoramiento (PEI, 2007). Asimismo, es concebida como un proceso que permite, mediante la utilización de diferentes estrategias y técnicas, comprender la realidad y posibilitar la identificación de fortalezas y debilidades, la definición de políticas y de estrategias de mejoramiento, lo que permite emitir juicios sobre la calidad del programa con un grado de validez que lo otorga el consenso, y la amplia participación de todos los actores. La autoevaluación en el programa es una actividad formativa y permanentemente orientada a fortalecer el auto concepto, la autoestima en estudiantes, profesores, directivos y en la comunidad educativa (Documento acreditación ingeniería de sistemas, 2013).

Esta visión sobre la autoevaluación cobra un sentido de mejora en la calidad institucional y no exclusivo para la rendición de cuentas a dependencia internas o agencias externas de vigilancia y aseguramiento de la calidad (CNA y Ministerio de Educación Nacional -MEN-). Es decir que, según estos discursos, es un autoaseguramiento de la calidad que favorece al programa y a los actores que interactúan en estos escenarios.

Según estos discursos, las acciones que llevan a que los procesos sean exitosos en la práctica se traducen en etapas como la información documental (para mostrar evidencias), la realización de encuesta (para consultar funcionamiento y logros, los talleres –para propuestas–) y la información numérica para conocer datos y estadísticas.

Otras de las estrategias para el proceso se fundamentan en que:

(...) periódicamente, las coordinadoras de los cursos o asignaturas evalúan las fortalezas y debilidades, con participación de los estudiantes y los profesores. En reunión de profesoras de asignatura, se realiza un análisis de la evaluación y se proponen ajustes al curso, que, a su vez, son posteriormente presentados y discutidos en reunión general de profesoras (informe final de asignaturas), donde en consenso se aprueban o no. Los ajustes de métodos o contenidos se van registrando en la descripción de la

asignatura, y los ajustes mayores son presentados para su aprobación al Comité Curricular del programa. Semestralmente, la dirección de programa evalúa los cursos o asignaturas del plan de estudios; los resultados son analizados por los docentes, quienes proponen ajustes que son incorporados en las asignaturas. Mensualmente se realiza la reunión “reflexiones del currículo”, donde se revisan y analizan diferentes situaciones y aspectos relacionados con el currículo, y se plantean estrategias de mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia académica del Programa de Enfermería. (Documento de acreditación de enfermería, 2013, p. 31)

Sin duda, un proceso de esta naturaleza debe estar articulado en sus diferentes estadios de la autoevaluación, y lo más importante, se debe involucrar a todos los actores que hacen parte del contexto educativo. De este modo, todo proceso de autoevaluación además de considerar la participación de los actores, y ser organizado y riguroso, fracasaría sin el apoyo y la gestión institucional. En este sentido, las políticas de gestión de la autoevaluación según el PEI (2007), favorecen los procesos en el sentido que realizan permanentemente jornadas de autoevaluación que garantizan la efectividad de los planes de acción de las diferentes dependencias y programas académicos para formular, con base en ellos, sus planes de mejoramiento e implementar un sistema eficiente que presente en tiempo real la información relevante para que las diferentes dependencias dispongan de elementos y criterios para la toma de decisiones. Del mismo modo, promueve en las diferentes dependencias y programas académicos la evaluación de su gestión en búsqueda de la excelencia a través de indicadores que permitan evidenciar sus resultados y define los criterios de calidad con base en indicadores de gestión para la vinculación, promoción y reconocimiento a las labores académicas y administrativas del talento humano.

Se puede afirmar entonces, que la obtención de la acreditación de alta calidad de los dos programas demuestra lo que Benjamín (2007) llama la madurez del sistema de gestión; esta madurez consiste en llegar a la meta final con base en el aprendizaje continuo del proceso de mejora y lograr el objetivo que la comunidad académica se ha trazado.

Gestión estructura educativa

Un indicador importante en la calidad es la conformación de una adecuada infraestructura para cumplir con las funciones de docencia, investigación, gestión y la extensión. Investigadores como Torres (2013), manifiestan que las instituciones de educación superior deben estar al ritmo de la demanda de crecimiento de la universidad en el siglo XXI y proveer lo que requieren los ambientes de aprendizaje. El autor hace una reflexión importante al respecto y formula el interrogante: ¿la infraestructura educativa crea ambientes de aprendizaje convenientes para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje que la sociedad del siglo XII demanda?

De este modo, los discursos que subyacen de esta categoría según el PEI (2007) formulan dentro de su plan de gestión que se debe propender para que la universidad cuente con una estructura administrativa que facilite la implementación de los cambios generados en los procesos de autoevaluación permanente desarrollados en la institución, con el fin de disponer de los recursos suficientes y de conducir el desarrollo de la universidad hacia el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales; así mismo, proyectar la administración hacia un apoyo oportuno y efectivo para la academia y que esté buscando siempre los elementos, procesos y recursos que le permitan alcanzar la misión institucional.

Es importante resaltar en este aparte la importante inversión económica que ha realizado la universidad en el último año. Así, la gestión de recursos educativos no solamente se concentra en las cifras y en porcentajes de ejecución, también se ha convertido en una fuerte línea de investigación en varios países latinoamericanos. Tres recientes líneas creadas sobre el tema (Torres, 2013), son la bibliohemerográfica que consiste en el estudio de espacios físicos que agrupan la información escrita (bibliotecas), aunque no solo se ocupa de lo físico, también se ocupa de estudios sobre el sentido de las bibliotecas y su papel en la nueva era de la información digital. Otra línea relacionada con la gestión de recursos educativos es la que analiza la infraestructura física; línea que tiene como objeto de estudio los cambios que ha sufrido la infraestructura física de las universidades y proyectar la necesidad de la universidad del siglo XXI para satisfacer las demandas sociales.

Torres (2013) hace tres recomendaciones fundamentales al respecto de esta categoría de la gestión de recursos educativos: la primera recomendación se refiere a la construcción de espacios basados en principios de aprendizaje, es decir, que se fomente el aprendizaje activo e interactivo y se tenga en cuenta que en los espacios informales también se aprende. La segunda expresa hacer énfasis en el diseño físico basado en el ser humano, creando arquitectura antropológica, es decir, tomando de primer plano los actores institucionales, estos son los estudiantes, docentes y directivos, más que pensar en espacios para laboratorios, salas de informática, etc. Los actores no están en función de los espacios, son los espacios que están en función de los actores. La tercera recomendación según este autor, es la adquisición de herramientas TIC que enriquezcan los procesos de aprendizaje como plataformas, espacios virtuales, redes sociales, dispositivos móviles, entre otras.

Gestión de la internacionalización

Por internacionalización se entiende según el MEN (2009):

(...) el proceso que fomentan los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor

presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado. (p. 1)

Otros autores como Salmi et al. (2014), señalan que la internacionalización en su principio fundamental es fomentar la capacidad de aprender –siempre críticamente– de otros.

De este modo, los discursos sobre la internacionalización de la UFPS se basan en la proyección de la universidad en el ámbito internacional, a través de políticas que faciliten el tránsito e intercambio de miembros de la comunidad académica, de su producción intelectual, de sus actividades culturales y deportivas con universidades e instituciones nacionales e internacionales reconocidas por su calidad y en el marco de la globalización de la cultura (PEI, 2007).

Así mismo, muestra en su estructura de ejes y líneas estratégicas la internacionalización como elemento transversal a todas las líneas de la universidad, desde la formación integral hasta la educación continuada (gráfica 3).

Gráfica 3.
Ejes y líneas estratégicas de la UFPS.



Fuente: Plan de desarrollo UFPS 2011 – 2019.

Es una visión retadora y casi utópica trazar un eje que permee gran parte de las funciones misionales de la universidad. Sin embargo, estos discursos representan una tendencia mundial, e incluso la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el Banco Mundial (2012) señalan que las cinco razones principales para la internacionalización de la

educación superior son la mejora de la preparación de los estudiantes; la internacionalización del plan de estudios; la mejora del perfil internacional de la institución; el fortalecimiento de la investigación y de la producción de conocimiento, y el aumento y diversificación de los lugares de procedencia de los estudiantes. Incluso al final de su informe sobre la educación superior en Colombia (2012) recomienda abordar la internacionalización de la educación superior de una manera integral. Por su parte, Hudzik (2011) señala que la internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a lo largo de la educación, la investigación y las unidades de servicio de la educación superior. Le da forma al *ethos* y valores institucionales y toca a toda la empresa de la educación superior.

A pesar de estos objetivos retadores de internacionalización, en los discursos institucionales tanto de la universidad como de los programas académicos objeto de estudio, solo se evidencia este concepto en dos dimensiones: movilidad y proyectos de bilingüismo. Por movilidad se entiende según el Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA (2008), el movimiento de personas a través de las fronteras nacionales o internacionales a realizar programas cortos o tomar un programa completo de grado en otra universidad y tiene en cuenta las siguientes características: sentido de colaboración entre instituciones y actores, confianza y reciprocidad y transparencia.

En cuanto a la movilidad estudiantil en la UFPS, la institución demuestra algunas estadísticas en su gestión como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Estudiantes que realizan movilidad internacional.

País	Número de estudiantes
Venezuela	5
EEUU	2
Argentina	2
México	1
Brasil	1
Guatemala	1

Fuente: informe de gestión UFPS 2015.

Disponible en <http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Parecen ser bajos estos indicadores, teniendo en cuenta que el número de estudiantes matriculados es de 14.530, es decir que solo el 1,2% de los estudiantes tienen el privilegio de realizar una estancia internacional en otras instituciones.

No obstante estos datos, estudios como el de OCDE y el Banco Mundial (2012) revelan que el porcentaje de estudiantes colombianos que realizan estancias en otros países es de 0,19%, lo que sigue siendo un indicador nacional bajo.

En la tabla a continuación se puede evidenciar los porcentajes y los principales países donde se realiza movilidad de estudiantes colombianos:

Tabla 3.
Distribución de estudiantes colombianos de educación superior en el extranjero por país y tipo de movilidad.

País	Tipo de movilidad estudiantil				Total	%
	Curso de corta duración	Prácticas	Prácticas de Medicina	Intercambio académico semestral		
Estados Unidos	177	303	73	164	717	14.9
Argentina	99	178	30	251	558	11.6
España	15	80	101	277	473	9.9
México	206	98	11	124	439	9.1
Cuba	28	289	1	4	322	6.7

Fuente: OCDE & Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia, 2012*.

A pesar de estas cifras, los mismos autores señalan que hay importantes tendencias para que el número de estudiantes en movilidad continúen creciendo, teniendo en cuenta factores como el crecimiento demográfico que se concentra principalmente en los países en desarrollo, donde tanto las tasas de natalidad como las exigencias educativas crecen; la aparición de algunos países entre las principales potencias económicas aumenta la demanda de educación superior; se sigue considerando de gran importancia el dominio de lenguas extranjeras, y la movilidad educativa en las etapas de la educación primaria y secundaria tiene un potencial de crecimiento continuo (OCDE y Banco Mundial, 2012). Otro estudio (MEN y Colombia Challenge Your Knowledge –CCY, 2013) revela que el número total de estudiantes (pregrado y posgrado) salientes representan un 0,73% del número total de estudiantes de las IES, mientras que los estudiantes entrantes representan un 0,24%. Esto demuestra que en Colombia aún no se han consolidado estrategias claras que favorezcan la movilidad estudiantil.

Otra subcategoría que emerge de la internacionalización son los proyectos de bilingüismo, al respecto los discursos institucionales señalan que estos espacios buscan desarrollar las competencias en el concierto internacional de preponderancia angloparlante.

Para consolidar este proyecto la universidad oferta diferentes cursos de segundo idioma, algunos para preparación para el examen EKT como requisito de grado para postgrados y maestrías y otros conversacionales para los diferentes actores educativos. Sin embargo, es importante señalar que dentro de los planes de estudio no se contempla la enseñanza de un segundo idioma.

Al respecto, OCDE y Banco Mundial (2012) hacen importantes recomendaciones: las instituciones de educación superior deben ser más eficaces en su trabajo con las etapas anteriores de educación y en la organización de sus propios programas, para que todos los estudiantes de grado aumenten sus posibilidades de concluir sus estudios habiendo adquirido una competencia funcional en un segundo idioma. El dominio de una segunda lengua debe integrarse en el plan de estudios ordinario de todos los programas académicos y, cuando resulte pertinente, de otros programas, en lugar de constituir un requisito solo para la obtención del título, asimismo se requieren acciones consensuadas en todos los niveles del sistema educativo, que incluyen, entre otras, la formación más efectiva de los docentes, la creación de programas de incentivos para los estudiantes y la dotación de los centros de internacionalización universitaria.

De este modo, si una institución pretende dentro de sus proyectos misionales fortalecer la internacionalización, debe poner especial atención a la formación de sus actores en un segundo idioma teniendo en cuenta que los estudiantes son posibles candidatos a pasantes en universidades extranjeras, los profesores serán investigadores y coinvestigadores en el marco de convenios internacionales y los directivos deben ser gestores institucionales ante autoridades de otros países. Es decir, que la pretensión de la internacionalización no debe orientarse solo a países latinoamericanos y europeos de habla española, se deben trazar metas globales pensando en universidades de alto nivel como las norteamericanas y las europeas.

Conclusiones

La gestión institucional desde los discursos y las políticas muestran una armonización de las acciones administrativas con las dinámicas de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, algunos de estos discursos no se operacionalizan en las realidades institucionales y solo se manifiestan de forma teórica. De esta manera, y atendiendo a los resultados de la investigación es importante fortalecer la planta docente para los diferentes programas académicos y así generar sentidos de pertenencia en los procesos de formación y autoevaluación de los programas.

En cuanto a la gestión de la investigación se deben construir alianzas en dos frentes: el primero, universidad–empresa, alternativa que favorece la transformación social, es un importante apoyo económico para la financiación de proyectos de investigación e intervención social y solventa un poco los escasos recursos que provee el estado para la investigación en Colombia. El segundo frente es construir redes académicas para generar proyectos conjuntos y espacios comunes de investigación, vinculando investigadores e instituciones de orden nacional e internacional con mayor experiencia en el campo de la ciencia y la tecnología y de esta manera generar aprendizaje y fortalecimiento institucional que se refleje en la consolidación y visualización de los grupos de investigación y la producción académica de los investigadores. Sin embargo, esta estrategia podría tener tropiezos por las nuevas políticas de Colciencias sobre la conformación de grupos de investigación y reportes de productos de los miembros internacionales de estas redes académicas.

Los discursos institucionales evidencian una comprensión integral de la internacionalización y se reconoce como un eje transversal de los objetivos misionales de la universidad. Sin embargo, no se visibilizan políticas y estrategias claras para que estas políticas logren sus propósitos en términos reales. En el contexto práctico la internacionalización está limitada a algunos indicadores de movilidad y firma de convenios de cooperación, pero carece de elementos importantes como la internacionalización del currículo y un proyecto claro de bilingüismo. Se propone entonces que la universidad adopte políticas y planes estratégicos de internacionalización donde se tenga en cuenta la globalización como un fenómeno que transforma las instituciones y las prácticas de gestión en la educación superior en todos los escenarios.

Referencias

- Benjamín, E. (2007). *Auditoría administrativa: gestión del conocimiento estratégico*. Guadalajara, México: Pearson.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- CNA. (2010). *Lineamiento para la acreditación de programas de pregrado*. Colombia. Recuperdo de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Recuperdo de http://www.cna.gov.co/1741/articles186359_Lineamiento_Maestria_Doctorados.pdf
- CINDA. (2008). *Movilidad estudiantil universitaria*. Santiago de Chile, Chile: Alfa Beta.
- Gamboa, A., Lago, D. y Hernández, F. (2016). Calidad de la docencia universitaria. Comprensión de los discursos y políticas institucionales de una universidad pública en Norte de Santander. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(1), 197 - 210.

- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*, Washington DC: NAFSA.
- Lavín, S. y Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- López, A., Álvarez, A. y Ocampo, H. (2014). *El impacto de la formación docente en el rendimiento académico del estudiante. El caso de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Nayarit, México: Universidad de Nayarit.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Ciudad de México, México: Trillas.
- MEN. (2009). *Internacionalización de la educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html>.
- MEN y Colombia Challenge Your Knowledge. (2013). *Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/INFORME_FINAL.pdf
- Muñoz, P., Gamboa, A. y Urbina, J. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. *Infancia e imágenes*, 13(2), 23 – 32.
- Municio, P. (2000). *La evaluación de la Calidad de la Educación*. Madrid, España: Narcea
- OCDE y Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia 2012*. Recuperado de <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/handle/123456789/168>.
- Ospina, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior: un estudio de casos en programas académicos* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Ocampo, B. (2008). Análisis de contenido: Un ejercicio explicativo. En: P. Paramo (Comp.). *Investigación en ciencias sociales* (pp. 205 – 231). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Reifop*, 14(1), 67- 80.
- Salmi, J. et al. (2014). *Reflexiones para la política de la internacionalización de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Torres, A. (2013). ¿La infraestructura educativa en las instituciones de educación superior públicas mexicanas cumple con las nuevas demandas del siglo XXI? *Innovación educativa*, 2(2), 98 – 107.

- UFPS. (2013). *Documento de acreditación del programa de Enfermería*. Recuperado de <https://ww2.ufps.edu.co/oferta-academica/enfermeria>
- UFPS. (2013). *Documento de acreditación del programa de Ingeniería de Sistemas*. Recuperado de <https://ww2.ufps.edu.co/oferta-academica/ingenieria-de-sistemas>
- UFPS. (2013). *Proyecto educativo del programa de Enfermería*. Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=proyecto+educativo+ufps>
- UFPS. (2013). *Proyecto educativo del programa de Ingeniería de Sistemas*. Recuperado de <https://ww2.ufps.edu.co/oferta-academica/ingenieria-de-sistemas>
- UFPS. (2011). *Plan de desarrollo de la Universidad Francisco de Paula Santander 2011 - 2019*. Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=plan+de+desarrollo+ufpwww.ufps>
- UFPS. (2007). *Acuerdo No. 081 del 26 de septiembre, Por el cual se institucionaliza el proyecto educativo de la Universidad Francisco de Paula Santander*. Recuperado de <https://www.ufps.edu.co/universidad/normatividad>
- UFPS. (2013). *Acuerdo No. 056 donde se adopta el nuevo sistema de investigaciones de la Universidad Francisco de Paula Santander*. Recuperado de <https://www.ufps.edu.co/universidad/normatividad>
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2007). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Recuperado de www.ufps.edu.co/ufpsnuevo/archivos/PEI.pdf
- Useche, B. (2015). Colciencias, el Sistema General de Regalías y el futuro de la investigación científica en Colombia. *MedUNAB*, 15(3), 135 – 136.
- Wayne, R. y Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos*. Ciudad de México, México: Pearson.
- Zabalza, M., Cid, A. y Trillo, A. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54.