

ALARCÓN LEIVA, Jorge; HORMAZÁBAL MORALES, Mg. Bernarda (Enero/Julio 2011). Capital humano y desarrollo: el rol de las universidades y el caso de la región del Maule. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 2243 - 2274

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

El artículo se propone caracterizar la situación de la gestión institucional universitaria frente al desafío del desarrollo regional. Además se pretende aportar evidencia acerca de la situación específica de la Región del Maule en cuanto puede mostrarse que la mejora de sus indicadores de desarrollo depende en parte de la calidad de la oferta de formación profesional. Y, finalmente, se identifican algunos de los desafíos que las universidades de la Región del Maule deben abordar para contribuir efectivamente a las demandas del entorno.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, desarrollo regional, cambio, gestión organizacional, universidad.

ABSTRACT

The paper proposes to characterize the situation of the institutional university management before the challenge of the regional development. Additionally one tries to provide evidence concerning the specific situation of the Region of the Maule because the improvement of its indicators of development depends partly on the quality of the offer of professional training. And, finally, this paper identifies some challenges that the universities of the Region of the Maule must approach to contribute effectively regarding the demands of the regional environment.

KEY WORDS: learning, change, organizational management, regional development, university.



**CAPITAL HUMANO Y DESARROLLO:
El rol de las universidades y el caso de la región del Maule**

**HUMAN CAPITAL AND DEVELOPMENT:
The role of the universities and the case of the Maule region.**

Jorge Alarcón Leiva ¹

Mg. Bernarda Hormazábal Morales ²

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Octavo Índice de Competitividad de las Regiones de Chile 2009-2010 (ICORE)³ efectuado por el Centro de Estudios de Economía y Negocios de la Universidad del Desarrollo, la Región del Maule ostenta uno de los últimos lugares del ranking global y es, junto con la Región del Bío-Bío, la que más posiciones perdió respecto de su comportamiento en el estudio anterior. La Región del Maule muestra así una actuación consistente, en cuanto sigue superando únicamente a la Región de la Araucanía y se mantiene prácticamente sin variación en su lugar desde que el estudio comenzara a desarrollarse el año 2002.

¹ Doctor en Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

² Magíster en Educación Basada en Competencias, Universidad de Talca, Chile.

³ CENTRO DE ESTUDIOS DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO. *Octavo índice de competitividad de las regiones de Chile 2009-2010*. Url: <http://negocios.udd.cl/files/2011/01/INFORME_ICORE_2009-2010-FINAL.pdf> [Consultado en 12/01/2011/15:00 hrs.]



En relación con este contexto, el presente artículo se propone caracterizar la situación de la gestión institucional universitaria frente al desafío del desarrollo regional. Además se pretende aportar evidencia acerca de la situación específica de la Región del Maule en cuanto puede mostrarse que la mejora de sus indicadores de desarrollo depende, en parte, de la calidad de la oferta de formación profesional.⁴ Y, finalmente, se identifican algunos de los desafíos que las universidades de la Región del Maule deben abordar para contribuir efectivamente a las demandas del entorno.

Dada la problemática complejidad de la oferta formativa de las instituciones de educación superior (IES) en Chile atribuible en parte a su reconocida falta de regulación y a sus débiles dispositivos de gobernanza, a su dependencia del muy discutido valor de la Educación Básica y Secundaria, a la obligatoriedad de la educación que se extiende a 12 años desde 2003 en el país, a la inserción internacional expresada recientemente por la inclusión de Chile en la OCDE, entre otros factores⁵ no siempre resulta fácil discriminar entre el carácter de bien público de la educación respecto a su condición de bien económico, lo cual hace imperativo explorar alguna forma de conciliación entre ambas comprensiones, especialmente en el caso de las regiones que necesitan más que nunca la contribución del conocimiento para el diseño e instrumentación de soluciones sociales que aborden los principales problemas del desarrollo.

⁴ OECD The World Bank (2007), *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*.

⁵ OCDE The World Bank (2009), *La Educación Superior en Chile, Ministerio de Educación, Chile*.



TENSIONES Y EQUILIBRIOS:

Algunos elementos de la gestión universitaria

Según como se describe en diversos reportes relacionados con la situación de las universidades desde hace al menos una década, estamos presenciando cada vez con mayor fuerza la exigencia de tener que equilibrar una administración profesional de la gestión institucional con los valores académicos tradicionales (COALDRAKE, P. y STEDMAN, L.;⁶ HOECHT, A.⁷). El desequilibrio es real en la medida en que se percibe la alta tensión producida por la falta de alineación entre la demanda de eficiencia y la preservación de autonomía y libertad de cátedra, entre otros valores reivindicados por los académicos universitarios que *prima facie* contrarían la orientación de una gestión por resultados.

Dicho equilibrio es un imperativo que se impone a raíz de diversos factores relacionados con los cambios en el entorno económico, político, social y cultural – el cual caracteriza a las así llamadas “sociedad postindustrial” y a la “cultura postmoderna”⁸ – así como por las transformaciones que internamente afectan a las organizaciones universitarias, las cuales atañen de manera especial pero no única a la masificación del nivel terciario de la educación, a los cambios en la participación del Estado en el financiamiento y la regulación de la oferta educativa, a la velocidad de las mutaciones en las formas de producir y comunicar el conocimiento, a la composición

⁶ COALDRAKE, P. y STEDMAN, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century. Changing roles and policies*. Washington: Higher Education Division Department of Education, Training and Youth Affairs.

⁷ HOECHT, A. (2006) Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, vol. 51, pp. 541–563.

⁸ LYOTARD, J-F (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.



sociológica de los cuerpos académicos y a las cada vez más visibles exigencias derivadas de la presión de grupos de interés.

La forma en que los cambios del entorno y las transformaciones organizacionales se combinan en función de la falta de equilibrio entre gestión profesional y valores académicos, es diversa y ofrece configuraciones idiosincrásicas según continentes, países y sistemas universitarios. Inclusive se da el caso que, supuestas las particularidades de cada sistema, las combinaciones dibujen cuadros disímiles al comparar instituciones al interior de un mismo sistema universitario⁹. Todo ello debiera ser examinado para identificar mejores prácticas en orden al requerimiento de garantizar servicios educativos de calidad y niveles de formación de los estudiantes que estén a la altura de la demanda social y productiva a las que debieran responder el accionar de las IES.

Desde luego, sostener que la identificación de mejores prácticas de gestión institucional para el aseguramiento de la calidad de los servicios formativos de las IES, no pretende siquiera sugerir que la gestión institucional de las universidades deba entenderse restrictivamente vinculada a la docencia, en la medida precisamente en que parte de las tensiones existentes entre la tendencia creciente a la profesionalización de la gestión colisiona con los valores universitarios, justo porque desde la defensa de estos últimos se considera que una gestión vinculada estrechamente a la docencia

⁹Teniendo en cuenta especialmente el caso chileno, la expresión “sistema universitario” es quizás pretenciosa. No obstante, se la usa y será en lo sucesivo la forma de aludir al nivel educativo terciario por razones de comodidad y con plena conciencia de que en rigor se está lejos de disponer de una estructura ordenada, con regulaciones funcionales adecuadas y estándares de evaluación comunes para todas sus instituciones.

limita el sentido integral de la misión universitaria y restringe los patrones de comportamiento que definen a los miembros de las comunidades académicas.¹⁰

Con base en esta defensa, las comunidades académicas hacen valer el principio de que sus actividades suponen compromisos primarios con la investigación y la extensión.

Más bien, lo que se afirma busca subrayar que en el ordenamiento institucional de las IES la mejora de los servicios formativos constituye si no el único, sí uno de los principales referentes mediante los cuales evaluar la calidad de la gestión y de determinar su impacto en el desarrollo local. Cuánta sea la importancia relativa de tales servicios es justamente una de las medidas que debiera motivar la búsqueda de una gestión que equilibre adecuadamente la profesionalización de la gestión con los valores académicos.¹¹

Una estrategia para avanzar en el logro del equilibrio señalado reside en disolver el falso dilema sugerido por la aparente colisión existente entre gestión profesional y valores universitarios, apelando a una determinación de los impactos producidos por una mayor convergencia entre las acciones de la gestión y la consecución de los resultados comprometidos. Esta estrategia se halla, no obstante, fuertemente limitada por la dificultad en cuanto a poder correlacionar, consistente y sistemáticamente, la gestión con los

¹⁰ CHRISTENSEN HUGHES, J. (2007). Supporting curriculum assessment and development: Implications for the faculty role and institutional support. *New Directions for Teaching and Learning*, (112), 5-14.

¹¹ BRESCIANI, M. J. (2006). *Outcomes-based academic and co-curricular program review: a compilation of institutional good practices*. Sterling VA: Stylus Publishing.



impactos. Así lo sostienen, por ejemplo, ZAPATA y TEJEDA¹² a propósito de los sistemas de aseguramiento de calidad, al señalar que se aprecian diversas controversias sobre la dificultad para acceder a la dimensión de los impactos. A pesar de ello, los mismos autores señalan que STENSAKER¹³:

*"[S]intetiza los resultados de distintos estudios realizados internacionalmente identificando cuatro ámbitos de cambios recurrentes [producidos como impactos del aseguramiento de la calidad]: i) distribución y ejercicio del poder al interior de las instituciones; ii) gestión organizacional y su profesionalización; iii) imagen que proyectan las instituciones al exterior (relaciones públicas), y iv) cierta permeabilidad y generación de más y mejor información para la toma de decisiones."*¹⁴

La síntesis propuesta por Stensaker, se ha logrado establecer identificando cuáles son las dificultades que el aseguramiento de la calidad ha debido enfrentar a lo largo de su desarrollo, así que dichas dificultades conciernen no sólo a consideraciones evolutivas respecto a cómo se ha venido dando la instalación de sistemas de aseguramiento, sino a cuestiones relacionadas con el nivel de conocimiento, la metodología y la validez de los logros que tales sistemas deben garantizar. Así lo señala el propio Stensaker al

¹² ZAPATA, G. y I. TEJEDA (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, n. 31.

¹³ STENSAKER, B. (July 2003) Trance, Transparency and Transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2.

¹⁴ STENSAKER, B. (April 2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1.

considerar la forma que, de acuerdo con su punto de vista, adopta la presencia de los sistemas de aseguramiento de calidad y relacionándolo con la extensión en la organización de las ideas que presiden una gestión de calidad:

While accountability has usually been associated with whether quality assurance systems and procedures are developed and in existence, increasingly the question is asked: what is the impact and effect of this activity? This is perhaps the best sign of a maturing field—if one studies how management ideas are spread in organizations in general; the development of quality assurance matches a number of the typical characteristics of such ideas.¹⁵

Los ámbitos señalados por Stensaker son suficientemente indicativos, según pensamos, de la necesidad de acumular evidencia relativa a por qué es necesario avanzar en dirección de profesionalizar la gestión y de por qué la gestión institucional de las IES requiere conseguir el equilibrio al que comenzamos aludiendo. Ambas necesidades apuntan en la misma dirección, a saber: prescriben la urgencia de establecer correspondencias sustantivas con ámbitos de impacto que justifiquen la profesionalización y que correlacionen más efectivamente con declaraciones institucionales de compromiso público, lo que en caso de las universidades equivale a su "Misión".¹⁶

¹⁵ Id. STENSAKER, 2008. p. 4

¹⁶ VAN VUGHT, F. (2008). Mission Diversity and Reputation in Higher Education. Higher Education Policy, 21(2), p. 167.

Por otra parte, existen estudios¹⁷ que han consignado la estrecha relación que existe entre mecanismos de gestión y evaluación de calidad y cambio en las organizaciones en los que los mecanismos se aplican. Es decir, existe acuerdo en relación con que la profesionalización, entendida como la introducción de instrumentos y la evaluación de su impacto positivo en los indicadores intra y extra institucionales, efectivamente produce cambio hacia la mejora en las organizaciones.

El problema radica en determinar, según se ha dicho ya, cuáles son los ámbitos específicos de tales mejoras. En cualquier caso, no es difícil prever cuál es el contexto general en el que el cambio impacta, considerando ahora el asunto desde la perspectiva propia de las actividades académicas, a saber: cuando se examinan detalladamente la enseñanza, la investigación y la extensión, todas ellas deben considerarse medios relacionados con fines tan vitales para el desarrollo humano y social como el hacer brotar las capacidades latentes, el avance del saber e incluso la optimización en una gran variedad de contextos sociales, culturales y materiales.

En el mismo nivel, pero en función de la situación específica a la que se debe apelar para describir el contexto del trabajo académico, debe ser aceptado que el objetivo educativo de la educación superior es contextual, aunque a veces parezca que los miembros de la comunidad académica no demuestran públicamente demasiado aprecio por ello – vista la forma de su compromiso básicamente acrítico con lo que se sigue considerando las verdaderas y

¹⁷ BRENNAN, J. & SHAH, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, n. 40, pp. 331–349.



demostradas prácticas de la educación universitaria. El contexto de las demandas por el desarrollo social, cultural y humano se muestra como el referente último de las acciones académicas denominadas "propias", a saber, docencia, investigación y extensión; sin embargo, no es tan evidente cómo estas últimas se relacionan con dicho contexto. Entre otras cosas porque no existe a nivel de los miembros de las comunidades académicas un compromiso real por vincularlas.

De forma que el verdadero compromiso de la educación sigue estando escondido por detrás de las apariencias formales que parecen regir la implementación de las políticas de las IES con sus formas típicas de racionalización y división del trabajo. En este sentido es que venimos sosteniendo que las instituciones universitarias requieren integrar a su gestión una mirada más realista tanto de sus condiciones como de su capacidad para responder a los requerimientos que declaradamente adoptan. La adopción de estos compromisos está, por lo pronto, presente en las propias políticas universitarias, sin que no obstante logren permear al conjunto de las actividades académicas.¹⁸

En cualquier caso, como lo demuestra el influyente trabajo de MCINNIS, la propia naturaleza del trabajo académico, así como su estructura y los niveles de satisfacción reportados por los actores, revela que el desempeño de los profesores universitarios está siendo objeto de una creciente demanda que tensiona su capacidad para

¹⁸ OCDE (2008). *Tertiary education for the knowledge society*, vol. 1. Special features: Governance, Funding, Quality
http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_39263238_36021283_1_1_1_1,00.html#3
[Consultado en 06/01/2011/19:00 hrs.].

responder con el nivel exigido por la investidura que lo cubre. Así lo expresa:

*Changes to the everyday work realities of academics are a challenge for everyone concerned with promoting notions of quality as transformation. Failure to understand the factors influencing the outlooks of academics is likely to lead to a widening gap between the rhetoric and reality of quality in teaching and learning.*¹⁹

Sobre esta base, McInnis termina observando cuál es la situación en las IES australianas:

*Academics in Australia are now operating in a far more competitive environment where the drive to initiate research, recruit fee-paying students, and attract consultancies has given a new edge to the ever present tension between teaching, research and the expanding category of `other work´ [...] These changes, in conjunction with expanded student numbers and declining government funding, have generated new conditions widely perceived by academics to hinder the quality of their teaching.*²⁰

Los aspectos de las observaciones de MCINNIS que interesan al objetivo del presente trabajo se refieren a la relación que se propone en ellas entre calidad y transformación: es en este sentido que, en

¹⁹ MCINNIS, C. (2000). Changing Academic Work Roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, vol. 6, n. 2. p. 143

²⁰ MCINNIS, 2000. p. 143

primer lugar, una noción de calidad deja de ser vacía para el desarrollo de las capacidades organizacionales y se alinea con el requerimiento de avanzar en función de los objetivos institucionales declarados, especialmente en cuanto ellos conciernen a la potenciación de las competencias de las que las personas disponen o de aquellas que necesitan alcanzar para la realización de sus fines.

En segundo lugar, el que la demanda por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje no es meramente retórica, esto es, no puede seguir siendo concebida como declaración y compromiso formal; debe, antes bien, lograrse que se plasme en prácticas reales, debidamente monitoreadas e integradas a las acciones de la institución.

Finalmente, los cambios que vienen produciéndose en la composición y estructura de la educación superior universitaria, tampoco pueden admitirse como obstáculos para mejorar sino como su aliciente. En efecto, el mayor nivel de competitividad y el incremento en el volumen de trabajo desafía la inteligencia de la gestión institucional. El diagnóstico que actualmente podemos decir que existe, dadas las evidencias disponibles sobre los indicadores de la gestión institucional, presentan lo que NEWTON ha llamado "brecha de implementación" (*implementing gap*)²¹ entre las políticas institucionales y los logros reales.

En parte importante, tanto como la falta de determinación respecto de cuáles sean los impactos relevantes de una gestión profesional en las IES, la dificultad radica en la forma en que la

²¹ NEWTON, J. (2000) Feeding the Beast or Improving Quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2.



existencia de determinados valores académicos encubre prácticas de oposición difíciles de reducir, limitar o simple y llanamente eliminar. Entre las que impiden de maneras más resistentes reducir la brecha de implementación están las que se refieren a la cabría llamar la autocomprensión del rol académico, el cual se ve fuertemente reforzado por el modo en que los miembros de las comunidades científicas se agrupan en torno de, si se nos permite hablar así, ciertas tribus y territorios.²²

Dado el contexto descrito, es necesario examinar la forma en que las universidades chilenas proporcionan evidencia relativa a su compromiso institucional para apoyar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de establecer el clima institucional propicio y las condiciones institucionales apropiadas de organización, administración y gestión de soportes para el desarrollo profesional de la docencia. De modo que sea posible examinar lo que recién llamábamos “brecha de implementación” en relación con las declaraciones institucionales relativas a la importancia de la docencia y los resultados e impactos reales alcanzados por la gestión.

Todo ello debiera constituir parte sustancial de una investigación independiente que logre evaluar las iniciativas adoptadas en el sistema universitario chileno a este efecto²³, no obstante que por ahora nos interesa resaltar ante todo la necesidad de que ello sea efectuado tomando en consideración las necesidades del desarrollo regional.

²² BECHER, T. y TROWLER, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

²³ BENNEWORTH, P. y JONGBLOED, B. W. (2010). *Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization*. *Higher Education*, n. 59, pp. 567–588.

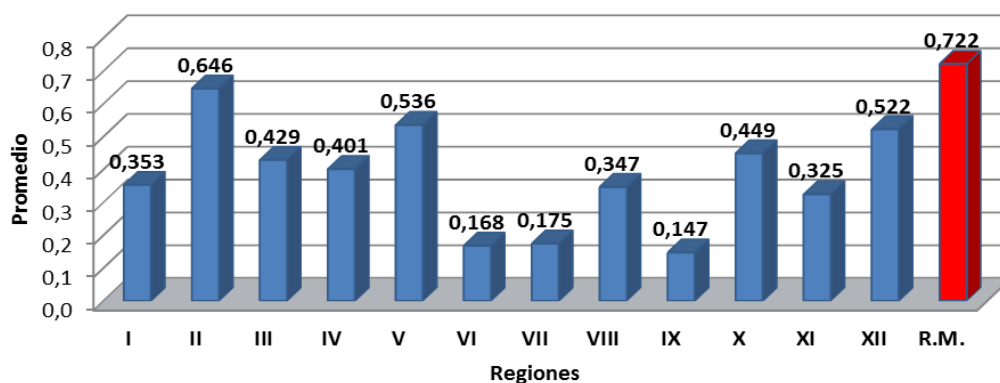


En este sentido es que se puede concordar con el diagnóstico según el cual la oposición entre los imperativos de la administración profesional de las IES y los valores académicos no puede conducir a una estéril dicotomía entre profesionalismo y academicismo²⁴. Ello en parte se debe a que existen significativos segmentos del trabajo universitario que siguen estando bajo la égida de un individualismo ilimitado y una demanda absoluta de autonomía, en medio de unas circunstancias históricas que subrayan la relevancia insustituible de las redes y el trabajo colaborativo.

EL CASO DE LA REGIÓN DEL MAULE

De acuerdo a como ha sido señalado, la Región del Maule en Chile muestra uno de los más problemáticos indicadores de competitividad. La situación comparativa de la Región respecto del resto del país es la que se muestra en el siguiente gráfico:

²⁴ COALDRAKE, P. y STEDMAN, L. (1999). Academic Work in the Twenty-first Century. Changing roles and policies. Washington: Higher Education Division Department of Education, Training and Youth Affairs.

GRÁFICO N°1.
Índice de Competitividad de las Regiones de Chile – 2009-2010
ICORE 2009-2010

Fuente: ICORE 2009-2010

El último estudio de la Universidad del Desarrollo señala que, en efecto, la VII Región, es decir, la Región del Maule, sólo supera a las regiones VI, la Región de O´Higgins, y a la IX, la Región de la Araucanía. De igual modo, el Gráfico N° 1 pone en evidencia el contraste existente entre la Región Metropolitana, es decir, la de la capital administrativa del país, y la Región de Antofagasta, esto es, la II Región, en cuanto ésta concentra la producción cuprífera que es en Chile la fuente principal de recursos, con el resto de las regiones.

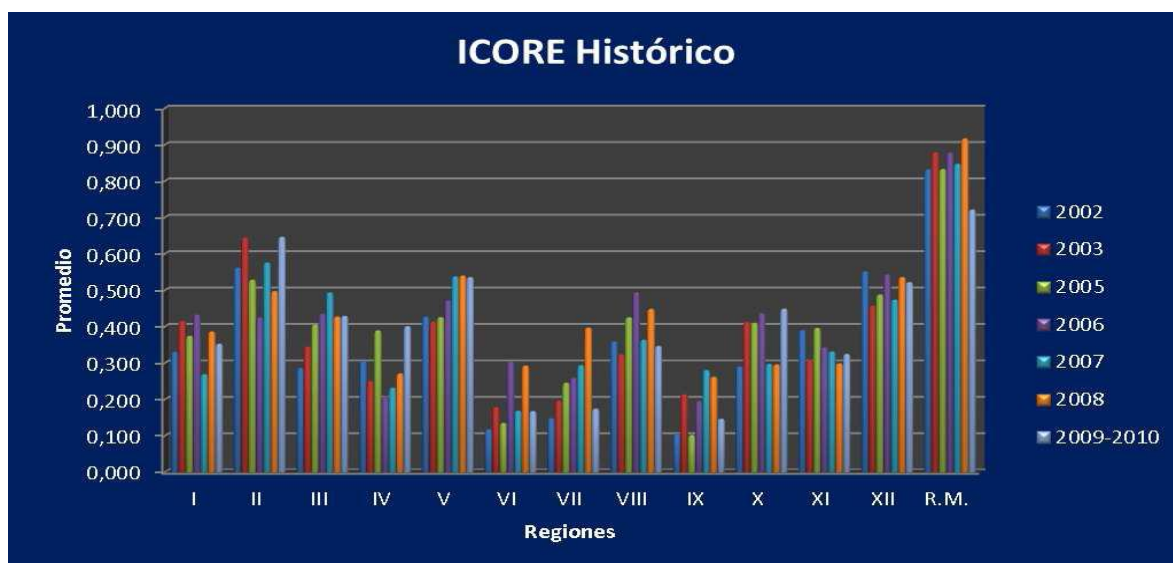
Si se observa, por otra parte, la evidencia disponible respecto del comportamiento histórico de la Región del Maule, en la misma medición aplicada por el Centro de Estudios de Economía y Negocios de la Universidad del Desarrollo, la situación es la siguiente.



GRÁFICO N° 2

Evolución Índice de Competitividad de las Regiones de Chile

2002-2009



Fuente: ICORE 2009-2010

Los promedios corresponden al procedimiento que permite determinar el lugar en el Ranking Global de Competitividad Regional²⁵ del país al considerar los valores obtenidos por cada una de las

²⁵ El Índice de Competitividad Regional muestra la posición relativa de cada una de las regiones. La ordenación se obtiene a partir de la estandarización de los datos. La estandarización se realiza en base al máximo valor alcanzado por una región en cada variable y se compara con el resultado obtenido por cada región en particular. Ello permite obtener valores entre 0 y 1 sin unidad de medida para cada variable aún cuando la unidad de medida de cada factor sea distinta. Dado ello, los resultados obtenidos pueden ser sumados, promediados y rankeados. El valor final del Índice para cada Región corresponde al promedio simple del valor estandarizado obtenido por cada región en los factores detallados anteriormente.



regiones en los siete (7) factores que integran la medición, a saber: Personas, Gestión, Ciencia y Tecnología, Infraestructura, Sistema Financiero, Gobierno e Instituciones e Internacionalización²⁶. En cuanto a su comportamiento en cada uno de los factores, cabe precisar que la Región del Maule es la que:

[O]btiene muy malos resultados relativos en casi todos los factores, destacando Sistema Financiero, Gobierno e Instituciones y Gestión. En estos dos últimos subfactores, la opinión de los encuestados, que sitúan a esta región en la parte baja de la tabla, es la principal razón del lugar obtenido. En cuanto al Sistema Financiero, son las regiones [la del Maule y la del Bío-Bío] con menor captación y colocaciones, como también en la cobertura del sistema.²⁷

La observación relativa a la situación de la Región en cuanto a «Instituciones y Gestión» es especialmente importante en lo que nos concierne, puesto que hace evidente que el nivel de competitividad de la Región, entendido como la capacidad de un país, una región, una ciudad o empresa de mostrar un rendimiento sistemáticamente superior al de sus rivales o competidores, depende sustancialmente de la capacidad de gestión de las instituciones que la integran. Este

²⁶ En el Estudio los factores están a su vez compuestos de subfactores. Así, Personas está subdividido en Salud, Educación y Fuerza de Trabajo; Gestión se encuentra subdividido en Gestión Empresarial y Gestión Gerencial; Ciencia y Tecnología incluye Investigación Científica, Capacitación Científica y Tecnológica; Infraestructura dividido en Infraestructura Básica, Infraestructura Vial, Calidad de la Infraestructura, Edificación Aprobada e Infraestructura Turística; Sistema Financiero subdividido en Cobertura Financiera, Colocaciones, Captaciones y Acceso al Crédito; Gobierno e Instituciones Públicas incluye Inversión Pública, Gestión Pública, programas Regionales de Fomento y Seguridad Ciudadana; Internacionalización que se subdivide en Nacional e Internacional.

²⁷ Id., CENTRO DE ESTUDIOS DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO.

rendimiento debe lograrlo tratando de mantener sus ventajas comparativas para alcanzar, sostener y mejorar una determinada posición en el entorno socioeconómico, haciendo converger para ello las capacidades instaladas en la Región: es decir, manteniendo sus rasgos distintivos, fortaleciendo sus capacidades y utilizando su capital físico y humano.

En este sentido, conviene reconocer que si bien las características estructurales de una Región son, en muchos casos, determinantes de la competitividad de las empresas que en ella se desarrollan y que a nivel general en Chile existe una estructura relativamente idéntica, cada Región posee ciertas características que la hacen única, lo que genera condiciones heterogéneas que pueden impulsar la actividad emprendedora de ciertos sectores.

Es claro, por lo mismo, que la disposición de una estrategia de desarrollo resulta esencial para establecer las mejores condiciones de base. La Región del Maule dispone de tal estrategia y ésta ha servido para establecer las líneas de desarrollo de la Región. Es lo que contiene la Estrategia Regional de Desarrollo Maule 2020 (ERD Maule)²⁸, aprobada por el Consejo Regional y que sirve de guía para las iniciativas del Gobierno Regional, radicado en la Intendencia de la Región.

La ERDMAule pone un fuerte acento en desarrollo de capital humano, al punto que parte importante de su fundamentación depende de un estudio específicamente encargado a la Universidad de Talca preparado para el efecto, lo que contrasta con la evidencia

²⁸ VVAA. ESTRATEGIA REGIONAL DE DESARROLLO - REGIÓN DEL MAULE, PERIODO 2010 2020 http://www.subdere.gov.cl/1510/articles-78785_recurso_1.pdf [Consultado en 06/01/2011/19:00 hrs.]



aportada por el Índice de Competitividad antes comentado, en el cual los factores «Instituciones y Gestión» se encuentran entre los más relevantes, mientras que el factor Personas juega un rol menos sustancial como predictor de rendimiento, puesto que es el que muestra menor variación e influye menos en los cambios de posición en el Ranking Global.

Esto tal vez se explique porque la propuesta de la ERDMAule se alinea con una comprensión de desarrollo compatible con las orientaciones procedentes de organismos internacionales tales como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), sin reducirse en consecuencia a establecer indicadores económicos como ocurre con los referentes utilizados por el Índice de Competitividad Regional de la Universidad del Desarrollo, es decir, el *World Economic Forum* (WEF) y el *International Institute for Management Development* (IMD). Al final de este mismo apartado volveremos brevemente sobre ello.

En cuanto a los elementos esenciales de la situación de la Región del Maule, la ERDMAule señala que el desarrollo comporta implicaciones relacionadas con variables- efectos: (1) Pobreza e Indigencia, (2) Competitividad económica y productiva, (3) Salud, calidad y acceso, (4) Alfabetismo, cobertura y calidad educacional, (5) Distribución del ingreso, (6) Habitabilidad social, (7) Empleo, (8) Seguridad pública, (9) Capital social y cívico, (10) Sustentabilidad ambiental y territorial, (11) Identidad cultural, (12) Capacidad de gobierno (ERD 2008/2020), todas las cuales han sido diagnosticadas debidamente y se cuenta por tanto con un conjunto bien delimitado de debilidades a las que la Región del Maule debe hacer frente.

Por otra parte, los factores o variables-causa que determinan el desarrollo de la Región, se ordenan en cinco grandes ejes orientadores o subsistemas: (1) Dimensión social; (2) Economía regional; (3) Territorio, infraestructura y medioambiente; (4) Identidad y cultura; y finalmente, (5) Gobernabilidad y gobernanza regional.

La ERDMAule presenta sobre esta base un conjunto de ejes, lineamientos y estrategias para avanzar en el logro de los objetivos estratégicos relacionados con los cinco ejes orientadores. Para efectos del presente trabajo, importa destacar que en el eje "Dimensión Social", orientado por el propósito de promover los recursos humanos y el tejido social, se considera como un sub-elemento del desarrollo al ámbito Educación Superior, la cual es objeto de lineamientos concernientes a fortalecer la inversión en capital humano avanzado; estimular iniciativas de colaboración entre las IES de la Región; apoyar financieramente a los estudiantes para que puedan cursar estudios superiores en áreas claves de la Región; fortalecer el desarrollo de redes de formación entre las instituciones y las disciplinas; crear un programa regional de apoyo a la formación de posgraduados y un observatorio que realice un seguimiento de los temas de formación del capital humano avanzado con información sobre opciones de formación, funcionamiento del mercado laboral y demandas al respecto; e impulsar y elaborar un plan de captación, retención y circulación de recursos humanos desde el exterior.

En varios sentidos, entonces, la ERMAule establece orientaciones respecto de la calidad de la formación, la continuidad de estudios, la relación con el sistema productivo, la asociatividad, al

mismo tiempo que se definen apoyos para financiar la formación, incrementar la captación y disponibilidad de capital humano avanzado, fortalecer la capacidad del mercado laboral para lograr mejores indicadores de empleabilidad de los egresados. Todo lo cual está directamente vinculado con aquello en lo que consiste la misión institucional de las universidades y lo que exige un modelo de gestión apropiado a tales requerimientos.

Antes de finalizar el presente apartado, permítasenos dos consideraciones adicionales relacionadas con el concepto de desarrollo que hemos dejado pendientes.

En primer lugar, cabe señalar que se está ya lejos del tiempo en que desarrollo equivalía a desarrollo económico²⁹ y, consecuentemente, deberíamos ser cautelosos con la tentación de igualar competitividad y desarrollo. Pero desde luego que un mejor comportamiento en el primer aspecto debiera redundar en mejores oportunidades en el otro.

En segundo lugar, aunque se reconoce lo mucho que debe discutirse al respecto, el sentido en el que el desarrollo afecta a los individuos, y el sentido según el cual competitividad y desarrollo se vinculan de hecho, se muestra en el notablemente sugerente ejemplo del "Ladrón de bicicletas", el filme de Vittorio de Sica. En la obra cinematográfica del director italiano se muestra con nitidez la relación entre bienes, oportunidades y opciones reales de vida para personas concretas y conduce inevitablemente al terreno de la economía, en el

²⁹ PNUD (2010). Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe (IDHALC)*. Nueva York.



cual el trabajo de AMARTYA SEN³⁰ acerca de las posibilidades de ser y hacer, el así llamado enfoque de capacidades, resulta ejemplar por su intento de establecer que desarrollo equivale a libertad. Libertad entendida según como lo ha propuesto Sen en cuanto el acceso a un bien puede implicar una amplia gama de opciones en el conjunto de posibilidades de vida de un individuo; puede ampliar su libertad efectiva, sus capacidades.

CONTEXTOS Y CONDICIONES DE GESTIÓN PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO REGIONAL.

En Chile se ha establecido un sistema de aseguramiento de calidad para las IES (Ley de Aseguramiento de Calidad, N° 20.129/2006), siendo el resultado de su implementación la acreditación de las instituciones o de sus programas de formación en pre y postgrado, lo que forma parte a su vez de los instrumentos disponibles para garantizar la fe pública de la calidad en la oferta de formación (CASTLE, R. & KELLY, D.³¹; HOECHT, A.³²). En el contexto de la aplicación de los mecanismos del sistema, nos interesa examinar si existe alguna relación entre el procedimiento de acreditación y los resultados de la gestión institucional en términos de conocimiento e innovación que impacten positivamente el desarrollo de la Región.

³⁰ SEN, A (2000). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

³¹ CASTLE, R. & KELLY, D. (April 2004). International Education: quality assurance and standards in offshore teaching: exemplars and problems. *Quality in Higher Education*, vol. 10, n. 1.

³² Id. HOECHT, 2006, pp. 541–563.



La misión de la Universidad consiste en crear, preservar y transferir conocimientos a los estudiantes y a la sociedad, en particular la declaración del compromiso con el medio local en proyectos y modelos educativos institucionales, junto con la integración en sus correspondientes herramientas de planificación, pone en evidencia el sentido de su misión. Ahora bien, cuál es el nivel de concreción que se han alcanzado con este compromiso.

Al evaluar la evidencia disponible para intentar ofrecer una respuesta a la última cuestión planteada, se debe comenzar señalando que las universidades han iniciado procesos de acreditación, parte de los cuales supone la elaboración de planes de acción para abordar las debilidades detectadas en la autoevaluación. Se constata empero que los planes de acción carecen de seguimiento e implementación con real eficiencia operativa y eficacia estratégica. Asimismo, se avanza en la intención de instalar modelos de aseguramiento de la calidad, rediseñando procesos e instalando protocolos que sin embargo han tenido un impacto marginal en el cambio de prácticas.

Desde nuestra apreciación, la declaración del compromiso institucional con el medio en el que la Universidad despliega su accionar, se pierde de vista en el trabajo cotidiano y en el operar común de las instancias de gobierno y de gestión institucional. Inclusive en las instancias de planificación y evaluación, no se está a la altura de la urgencia de las necesidades y a la velocidad de los tiempos.

Así resulta prioritario promover a través de la vinculación con el medio una más sistemática y continua interacción con entorno. Esta

interacción resulta una oportunidad para desafiar a la institución universitaria para evidenciar la visión que posee de los problemas locales y su capacidad para responder a las expectativas de desarrollo de la Región.

Por lo mismo, es relevante institucionalizar mecanismos que motiven el desarrollo de la calidad de las instituciones precisamente por su contribución a su propia coherencia interna, su credibilidad y competencia, así como de su transparencia y responsabilidad ante la sociedad. De hecho, éste es el sentido de las demandas planteadas a la Educación Superior por la ERDMAule.

Nuestra experiencia profesional en procesos de autoevaluación y acreditación de IES y en el diseño de programas de formación de pregrado, permite testificar niveles de cambio y avance.³³

No obstante, es preciso velar porque estos procesos contribuyan a un ideario de modernización de la «Misión» de las universidades evitando así que se conviertan en acciones que sólo reditúan beneficios económicos y que en la práctica no generan distinción real entre las instituciones; particularmente no generan distinciones efectivas en cuanto a cuáles son los aportes que las instituciones pueden hacer a las personas, el sistema productivo, social y cultural de la Región.

Las condiciones del entorno de despliegue de las IES a nivel regional están cambiando en términos de su alcance, su escala y su velocidad, y concordantemente se están perdiendo valiosas

³³ DUNRONG, BIE y FAN, M. (March–April 2009). On Student Evaluation of Teaching and Improvement of the Teaching Quality Assurance System at Higher Education Institutions. *Chinese Education and Society*, v. 42, n. 2, pp. 100–115.



oportunidades de aprendizaje organizacional en la medida en que las instituciones se mantienen replicando supuestos y prácticas de ayer.

Para lograr ser pertinentes y eficaces en sus propósitos en un entorno turbulento, resulta imperativo que las universidades deben responder a los procesos de cambio y gestionar las condiciones de la transición hacia él. Para alcanzar este objetivo es realmente necesario que las universidades logren transformarse en un referente de la gestión del cambio, en particular para el gobierno regional, provincial y comunal, lo que supone transitar de una estructura de gestión tradicional a una organización que gestiona su aprendizaje.

La recurrida idea de que las universidades han entrado en un proceso irreversible de obsolescencia es casi siempre únicamente el síntoma fugaz de la preservación de formas de actuar que tienden a conservar la segura comodidad del espacio obtenido, olvidando que la consecución del nicho propio es siempre el efecto de un proceso de cambio. En este contexto, las universidades deben disponer de la capacidad de aprender de sí mismas, de su historia y de sus condiciones potenciales de desarrollo.

Por lo mismo, la esencia del aprendizaje organizacional es la capacidad que demuestra la organización para utilizar las competencias de todos sus miembros para crear el tipo necesario de procesos para mejorar su eficacia.³⁴ Vale decir, el cambio o, lo que es lo mismo en este contexto, el aprendizaje, no se produce simplemente por la capacitación de personas y su perfeccionamiento individual, sino que tiene lugar como resultado del aprendizaje

³⁴ ECHEVERRÍA, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: Recopilación*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Ed.



colectivo, impregnando transversalmente los propósitos, los procedimientos, las normas y las prácticas de los actores individuales y de los cuerpos colegiados.³⁵

En virtud de ello, se ha venido haciendo evidente que responder a la exigencia de disponer de indicadores de habilitación en grados académicos mediante una muy alta inversión para el desarrollo de programas de perfeccionamiento académico, no es suficiente si mejorar en ellos no se articula con la «Misión institucional», las capacidades instaladas, los requerimientos del entorno, entre otros. Ello implica desplegar una comprensión colectiva y consciente de su propia misión, visión y experiencia; reconocer las barreras existentes en la institución para que el aprendizaje colectivo pueda ser construido; identificar la manera en que la institución aprende, cómo organiza el conocimiento, distribuye las competencias de los actores, cómo lo transfiere a sus estudiantes y hacia el medio regional; por mencionar sólo algunas de las estrategias más significativas.³⁶

Para abordar el monitoreo de las acciones estratégicas, las IES requieren generar mapas del conocimiento disponible para identificar sus potencialidades y desarrollar el conocimiento que se requiere para alcanzar con eficacia sus propósitos, lo que podría facilitar enormemente el aprendizaje colectivo. Asimismo, se necesita desarrollar liderazgos que guíen el cambio dirigido por los valores y

³⁵ WATKINS, K., y MARSICK, V. (1992) *Building the Learning Organization: A New Role for Human Resource Developers*. *Studies in Continuing Education*, 1992, vol.14. n. 2, pp. 115–129.

³⁶ GOOLD, L. (2006). *Working with barriers to organizational learning*, 2006. Url: www.bond.org.uk/pubs/briefs/olbarriers.pdf.> [Consultado en 16/01/2011/16:30 hrs]. SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Double Day.

principios compartidos por la comunidad universitaria y mejorar la planificación y ejecución de las acciones comprometidas, que a su vez generen oportunidades para profundizar la reflexión y el aprendizaje continuo así como las instancias de evaluación que generan más aprendizaje.

Esto quiere decir, en otras palabras, que la universidad contribuye al desarrollo local en la medida que demuestra ser en sí misma una organización de aprendizaje para el cambio y que ofrece tiempo, práctica y orientación para apoyar a otros a enfrentarse a los propios procesos de cambio. Esto implica la creación o adaptación, adopción e implementación de un modelo de gestión del cambio. Para ello se requiere integrar la gestión del conocimiento como método y fundamento estratégico para dinamizar el desarrollo, en estrecha alianza con el Estado y el mundo privado y desempeñar así un papel que suponga diseñar soluciones y evaluar su efecto sobre el diagnóstico de las necesidades y expectativas del entorno regional.

Según como se planteó, por otra parte, en el primer apartado del presente trabajo, existe en las IES una tensión entre profesionalismo y academicismo. Donde mejor se expresa, en el contexto en que más intensamente se presenta dicha tensión, es en relación con la preeminencia que se demanda para las actividades de docencia.³⁷

³⁷ HUBBALL, H. y PEARSON, M. L. (March 2010). Grappling with the Complexity of Undergraduate Degree Program Reform: Critical Barriers and Emergent Strategies, Transformative. *Dialogues: Teaching & Learning Journal*, vol. 3, issue 3.



En efecto, la calidad de la docencia en las universidades ha recibido en Chile mucha atención pública en los últimos años, no sólo por ser un ámbito de acreditación obligatoria sino también por los programas que fomentan y financian mejoras en este ámbito. La adopción de esta política ha promovido la declaración de que a la docencia se le otorgue la misma prioridad y prestigio que a la investigación. Y una repercusión evidente de esta tendencia generada por los esfuerzos públicos por fortalecer la docencia universitaria en orden a lograr más y mejores aprendizajes de parte de los estudiantes –mejores tasas de retención, aprobación, éxito oportuno, egreso y titulación– ha exigido a las IES una respuesta para gestionar el cambio, tanto a nivel del diseño curricular como de la práctica pedagógica a nivel de aula.

La promoción y el financiamiento del Estado para crear e institucionalizar centros de innovación de la docencia en las universidades de la Región y del país, en concordancia con la experiencia internacional a este mismo respecto, ha reforzado la política y, como era de esperar, los resultados muestran que facilitar el cambio organizacional no ha sido fácil. El apoyo a la transición hacia un enfoque de optimización de la calidad de la docencia y la formación centrado en la enseñanza y el aprendizaje de excelencia, ha permitido identificar varios problemas con respecto a la implementación de la política.

Uno de tales problemas reside en que mientras que algunos académicos consideran un mandato externo, una obligación heterónoma, la exigencia asociada a la práctica docente y sus resultados en términos de aprendizaje de los estudiantes y de



habilitaciones profesionales apropiadas a los requerimientos de la formación de pregrado, esos mismos académicos conceden un más alto valor a dedicarse a la investigación en sus respectivos campos de trabajo, usualmente además con acceso a incentivos y reconocimiento intelectual.³⁸ Ello instala una tensión entre académicos que han desarrollado su labor aportando a la investigación científica y tecnológica y aquellos que prioritariamente han desarrollado su labor como docentes.

Por otra parte, surge la inquietud con respecto a qué exigencia puede recaer en los académicos de menos experiencia para llevar a cabo la formación profesional de los estudiantes.

Ciertamente, estos antecedentes fortalecen la necesidad de que la universidad aborde con éxito la gestión de cambio, diseñando trayectorias de desarrollo profesional en las diferentes etapas de su carrera, de modo que respondan a su misión, valores y propósitos, y al desarrollo del talento de sus académicos con eficacia estratégica. De este modo, la promoción y el estímulo del talento de académicos líderes en el desarrollo de la comunidad local, mediante la contribución de su conocimiento al diseño e implementación de proyectos comunitarios, alineados con las estrategias de desarrollo regional, predice el fortalecimiento de las IES, la mejor gestión de su propia organización, una mayor capacidad para generar conocimiento y para justificar el cambio.

³⁸ ANDERSON, G. (July 2006). *Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academic's responses to 'quality' in some Australian Universities*. *Quality in Higher Education*, vol. 12, n. 2º



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

BECHER, T. y TROWLER, P. R. (2001). *Academic tribes and territories intellectual enquiry and the culture of disciplines*. UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BRESCIANI, M. J. (2006). *Outcomes-based academic and co-curricular program review: a compilation of institutional good practices*. Sterling VA: Stylus Publishing.

COALDRAKE, P. y STEDMAN, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century. Changing roles and policies*. Washington: Higher Education Division Department of Education, Training and Youth Affairs.

ECHEVERRÍA, R. (2009). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Ed.

LYOTARD, J-F (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

SEN, A (2000). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

SENGE, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Double Day.

* * *

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

ANDERSON, G. (July 2006). Assuring quality/resisting quality assurance: academic's responses to 'quality' in some australian universities. *Quality in Higher Education*, vol. 12, n. 2.

BENNEWORTH, P. y JONGBLOED, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization. *Higher Education*, n. 59, pp. 567-588.

BRENNAN, J. & SHAH, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, n. 40, pp. 331-349.

CASTLE, R. & KELLY, D. (April 2004). International Education: quality assurance and standards in offshore teaching: exemplars and problems. *Quality in Higher Education*, vol. 10, n. 1.

CONSIDINE, M. (2006). Theorizing the university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational Theory*, vol. 56, n. 3.

CHRISTENSEN HUGHES, J. (2007). Supporting curriculum assessment and development: Implications for the faculty role and institutional support. *New Directions for Teaching and Learning*, n.112, pp. 5-14.



- DUNRONG, BIE y FAN, M. (March–April 2009). On student evaluation of teaching and improvement of the teaching quality assurance system at higher education institutions. *Chinese Education and Society*, vol. 42, n. 2, pp. 100–115.
- HOECHT, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, vol. 51, pp. 541–563.
- HUBBALL, H. y PEARSON, M. L. (March 2010). Grappling with the complexity of undergraduate degree program reform: critical barriers and emergent strategies, transformative. *Dialogues: Teaching & Learning Journal*, vol. 3, issue 3.
- KAI, J. A. (March–April 2009). Critical analysis of accountability in higher education. Its relevance to evaluation of higher education. *Chinese Education and Society*, v. 42, n. 2, pp. 39–51.
- MCINNIS, C. (2000). Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, vol. 6, n. 2.
- NEWTON, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, vol. 6, n. 2.
- STENSAKER, B. (July 2003) Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2.
- STENSAKER, B. (April 2008). Outcomes of quality assurance: a discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1.
- SEN, A (2000). *Development as Freedom*. New York: Alferd A. Knopf, Inc.
- VAN VUGHT, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, vol.21, n.2, p. 167.
- WATKINS, K., y MARSICK, V. (1992) Building the learning organization: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 1992, vol.14. n. 2, pp. 115–129.
- ZAPATA, G. y TEJEDA. I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, n. 31.

* * *

DOCUMENTOS OFICIALES (INFORMES)

- OECD (2007), Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged, *OECD Publishing*.
 Url: http://www.oecd.org/document/13/0,3746,en_2649_35961291_39479629_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2008). *Tertiary education for the knowledge society*, vol. 1. Special features: Governance, Funding, Quality
 Url: http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_39263238_36021283_1_1_1_1,00.html#3

OECD/BM (2009), *La Educación Superior en Chile*, Ministerio de Educación, Chile.
Url: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es>

PNUD (2010). *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe (IDHALC). Nueva York, 2010.

* * *

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

CENTRO DE ESTUDIOS DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO.
Octavo índice de competitividad de las regiones de Chile 2009-2010.

Url: <http://negocios.udd.cl/files/2011/01/INFORME_ICORE_2009-2010-FINAL.pdf> [Consultado en 12/01/2011/15:00 hrs.]

VVAA. ESTRATEGIA REGIONAL DE DESARROLLO - REGIÓN DEL MAULE, PERIODO 2010 2020 Url:
http://www.subdere.gov.cl/1510/articles-78785_recurso_1.pdf [Consultado en 06/01/2011/19:00 hrs.]

GOOLD, L. (2006). *Working with barriers to organizational learning*, 2006.

Url: <www.bond.org.uk/pubs/briefs/olbarriers.pdf> [Consultado en 16/01/2011/16:30 hrs].

