

Obtuvo el Primer Premio de la Sociedad Argentina de Nefrología (1977), el Premio Horacio Ferrando de la Sociedad Argentina de Angiología (1984), el Premio al Mejor Trabajo en Promoción y Prevención sobre Enfermedad Renal de la Asociación Colombiana de Nefrología e Hipertensión (2007 y 2014). Recibió Cartas de Reconocimiento de la Secretaría de Salud del Gobierno de Puerto Rico (2000), la Universidad de Puerto Rico (2000), la Organización Panamericana de la Salud, Oficina de Puerto Rico (2000), la Sociedad Boliviana de Nefrología (2007), Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia (2007), la Sociedad Latinoamericana de Nefrología e Hipertensión (2012), la Confederación de Asociaciones de Diálisis de la República Argentina (2013). Obtuvo un Diploma de Reconocimiento a la "Trayectoria Profesional" del *Rotary Club* de Victoria, Distrito 4895 (2016). Distinguido como Miembro Honorario de la Sociedad Paraguaya de Nefrología (2004), Sociedad Ecuatoriana de Nefrología (2004), Asociación Colombiana de Nefrología (2005), Sociedad Boliviana de Nefrología (2007) y Sociedad Dominicana de Nefrología (2010).

Recibió de parte de las autoridades civiles los diplomas de "Exaltación de la labor de un ciudadano", mediante Decreto del Alcalde Mayor de Barranquilla, Colombia (2006) y de "Visitante Distinguido", mediante Decreto del Alcalde y el Honorable Consejo Municipal de la Ciudad de La Antigua Guatemala, Guatemala (2008).

Este libro establece con claridad la importancia de otorgarle una especial atención a la enseñanza en todos los ámbitos y espacios educativos de las competencias genéricas transversales, incluyendo la educación superior en todas las carreras profesionales. Su propuesta no queda limitada a esta demostración, sino que avanza mucho más, generando evidencias que demuestran la urgente necesidad de cambio en la forma habitual de entender e interpretar a las universidades, que se observan a si mismas de una manera centrípeta, impartiendo sus enseñanzas en sus propios espacios murales, adaptando sus currículos a los sesgos delimitados por sus profesores y validando casi con exclusividad los conocimientos tácitos de carácter profesional. Propone y demuestra, la necesidad de la incorporación de dichas competencias "blandas", no solo en los nuevos currículos de cada facultad, sino que extrapola esa necesidad a aquellos profesionales actuantes en diferentes campos de la sociedad, al interior de sus organizaciones, que han transitado los espacios áulicos sin haber tenido la oportunidad de aprender y aprehender esas competencias. Establece de una manera pragmática y aportando evidencia, la mejora de los resultados cuando se genera una alianza que vincule a la universidad, con las organizaciones, fortaleciendo en ellas su talento humano, impartiendo programas universitarios de educación permanente en competencias genéricas transversales, en la propia organización, trasformada en un espacio educativo extramural, enseñando, practicando y demostrando sus mejores resultados prácticos de una manera directa y cuantificable, en la dinámica habitual de trabajo de sus equipos humanos.

EDICIONES
**UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR**



ISBN 978-958-5430-98-3



9 789585 430983

Santos Ángel Depine

Universidad, Organizaciones y Competencias Genéricas

Universidad, Organizaciones y Competencias Genéricas

UNA ALIANZA DE ÉXITO
PARA EL SIGLO XXI

Santos Ángel Depine

**UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR**
BARRANQUILLA Y COCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

Santos Ángel Depine se inició como Maestro de Grado del nivel primario de la escuela pública, siendo actualmente Profesor Emérito de la Universidad del Salvador de Argentina. En 1969 recibió el título de Médico en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (Fmed-UBA), realizó su Residencia en Clínica Médica, se graduó como Especialista en Nefrología y Medio Interno (Fmed-UBA), Magíster en Salud Pública (UBA), Magíster en *Coaching* Organizacional y Magíster en *Coaching* y Cambio Organizacional en la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Salvador (USAL), Doctor en Educación Superior (Diploma de Honor *Magna Cum Laude*), Cátedra de la UNESCO, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo (UP). Actualmente se desempeña como Director de Calidad de la Confederación de Asociaciones de Diálisis de la República Argentina, Profesor-Investigador en la Facultad de Medicina de la Universidad Simón Bolívar de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Nefrología acreditado en Colciencias, Colombia, desde 2007. Investigador Principal en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la USAL. Coordinador Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores en Salud Renal y Enfermedades Crónicas Prevalentes, acreditada por la Asociación Iberoamericana Universitaria de Posgrado (AUIP). Concretó consultorías para OPS/OMS, PNUD, Banco Mundial y gobiernos de países latinoamericanos. Desempeñó la máxima conducción en Organismos e Institutos de Seguridad Social en Argentina. Recibió la Orden Simón Bolívar, máxima condecoración académica de la Universidad Simón Bolívar (2014) y con la Insignia de Honor de la Sociedad Latinoamericana de Nefrología e Hipertensión (2007).



Santos Ángel Depine

**UNIVERSIDAD, ORGANIZACIONES
Y COMPETENCIAS GENÉRICAS.
UNA ALIANZA DE ÉXITO PARA EL SIGLO XXI**

© Santos Ángel Depine

Grupo de Investigación en Nefrología

Director: Gustavo Aroca Martínez

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero de 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Julio de 2018

Correcciones de autor: Agosto de 2018

Aprobación: Septiembre de 2018

Universidad, Organizaciones y Competencias Genéricas

UNA ALIANZA DE ÉXITO
PARA EL SIGLO XXI

Santos Ángel Depine

Depine, Santos Ángel.
Universidad, organizaciones y competencias genéricas. Un alianza de éxito para el siglo XXI /
Santos Ángel Depine -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

436 páginas; 17x24 cm
ISBN: 978-958-5430-98-3

1. Educación superior – Investigaciones 2. Universidades – Investigaciones 3. Formación profesional 4. Cultura organizacional 5. Comportamiento organizacional I. Tit.

378.1 D419 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 21ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Impresión
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

**A este libro se le aplicaron Patentes de Invención
No. 29069 de 2010 y No. 33899 de 2018**

Agosto 2018
Barranquilla

Print and Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Depine, S. Á. (2018). *Universidad, organizaciones y competencias genéricas. Una alianza de éxito para el siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Dedicatoria

A Estela, esposa, compañera y amiga, por su amorosa comprensión y su apoyo permanente para concretar un nuevo proyecto compartido enmarcado en esta hermosa decisión de transitar juntos el camino hacia el logro de cada uno de nuestros sueños.

A mis hijas Cecilia, Gabriela y Julieta, por estimularme con su ejemplo a ser mejor cada día.

A Mariano, hijo del corazón, por darle visibilidad a mis posibilidades de cambio.

Agradecimientos

A la Universidad del Salvador de Buenos Aires, Argentina, por haber confiado en la posibilidad de trasladar fuera de sus aulas y en un programa de extensión, los contenidos de un programa de educación permanente en competencias genéricas transversales.

A la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia, a sus autoridades y colegas por su apoyo a este proyecto de investigación enmarcado en su grupo de investigación en Nefrología y su Red de Investigadores en Salud Renal y Enfermedades Crónicas Prevalentes.

Al Dr. Gustavo Aroca Martínez, líder del grupo de investigación en Nefrología ante Colciencias, por su permanente estímulo y compromiso con la tarea emprendida, que permite el logro de resultados extraordinarios.

A todos los miembros de la organización de salud, que han participado del programa de educación permanente y a todos aquellos que desinteresadamente accedieron a ser parte de esta investigación.

Al bioestadístico Mg. Henry J. González Torres, por su apoyo, continuos aportes, consejos y control de la metodología estadística utilizada en esta investigación.

Contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos	7
Prólogo	19
Educación Permanente en Competencias Genéricas	25
<i>Introducción</i>	25
Planteamiento del Problema	39
Marco Teórico del Proyecto	67
<i>Los Orígenes del Cambio en la Educación Superior en los Finales del Siglo XX</i>	69
<i>Formación por Competencias</i>	89
<i>Proyecto Tuning y Alfa Tuning</i>	111
<i>Competencias Genéricas en las Facultades/Escuelas de Medicina</i>	151
<i>Extensión Universitaria como modelo de Educación Permanente</i>	185
<i>La Educación Permanente como Estrategia en las Organizaciones de Salud</i>	205
<i>La escucha</i>	244
<i>Oír + Interpretar + Percibir = Escuchar</i>	248
<i>Gestión Emocional</i>	251
<i>Clima organizacional</i>	257
<i>Cultura Organizacional</i>	266

Diseño Metodológico	295
Solicitud de Autorizaciones	295
Selección de la Muestra	296
Instrumentos de Recolección de Datos.	
Cuestionarios de Escucha y de Gestión Emocional	300
Cuestionarios de Clima, Cultura Organizacional y Autogestión	304
Factores investigados en la encuesta de Cultura Organizacional	306
Criterios para el Análisis Estadístico	343
Resultados	347
Escucha	347
Emociones	350
Cultura Organizacional	353
Clima Organizacional	357
AutoEvaluación y AutoGestión de los Gerentes/Directores Médicos	360
Análisis de Categorización entre Grupos Evaluados	361
Conclusiones	369
Conclusiones Generales	369
Otros Aportes de la Investigación	379
Los temas investigados y su influencia en el entorno laboral	380
Acerca de otros aportes del presente trabajo de investigación	381
Recomendaciones	383
Referencias Bibliográficas	385

Índice de figuras

Figura 1.	<i>Relación entre Tiempo y Dificultad para el logro de los cambios.....</i>	32
Figura 2.	<i>El caso de Corea del Sur. Integración entre gobierno, industria y universidad.....</i>	50
Figura 3.	<i>Transferencia de conocimientos. Los casos de Corea del Sur y México.....</i>	52
Figura 4.	<i>Los cuatro pilares de la educación</i>	71
Figura 5.	<i>Espacio Europeo de Educación Superior hasta el año 2003.....</i>	85
Figura 6.	<i>Acervo de recursos humanos dedicados a la investigación y el desarrollo e ingreso per cápita, en promedio, 2009-2012</i>	98
Figura 6b.	<i>Relación entre ingresos per cápita, número de investigadores por millón de habitantes y gasto en investigación por países.....</i>	99
Figura 7.	<i>Líneas de acción del Proyecto Tuning</i>	116
Figura 8.	<i>Estructura del Proyecto Tuning América Latina.....</i>	145
Figura 9.	<i>El iceberg del conocimiento. Diferentes componentes del tácito y el explícito.....</i>	169
Figura 10.	<i>Proceso de creación del capital intelectual.....</i>	170
Figura 11.	<i>Modelo de Gopal y Gagnon.....</i>	170
Figura 12.	<i>Las cuatro formas de conversión del conocimiento</i>	171

Figura 13.	Ciclo de gestión del conocimiento.....	172
Figura 14.	Espiral de conversión del conocimiento organizacional.....	172
Figura 15.	Evolución del profesional de la salud y necesidad de educación permanente	177
Figura 16.	Deodoro Roca leyendo el Manifiesto Liminar (1918)	200
Figura 17.	Publicación en el periódico sobre el Movimiento reformista (1918)	200
Figura 18.	Las cinco disciplinas de una organización inteligente	211
Figura 19.	Arquetipo sistémico. Bucle reforzador (+) y Compensador (-)	211
Figura 20.	Las tres fases del Modelo de Lewin	214
Figura 21.	Relación entre el aprendizaje, el dominio personal y la gestión de desempeño	229
Figura 22.	La coherencia como centro de lo expresado por el cuerpo, la emoción y el lenguaje	237
Figura 23.	El campo de las Afirmaciones y de las Declaraciones dentro de los actos del habla	238
Figura 24.	Diferencia en el lenguaje, entre “describir” e “interpretar”	244
Figura 25.	Niveles de comprensión e incorporado de lo escuchado.....	247
Figura 26.	Componentes básicos de la Cultura Organizacional	269

Figura 27.	<i>El ciclo de la escucha, la gestión emocional, la comunicación y la confianza.....</i>	278
Figura 28.	<i>Los cuatro componentes del modelo mental de las personas.....</i>	281
Figura 29.	<i>El impacto cultural sobre el aprendizaje organizacional.....</i>	282
Figura 30.	<i>La configuración organizacional según Mintzberg.....</i>	284
Figura 31.	<i>Relación de las características culturales con las configuraciones organizacionales</i>	285
Figura 32.	<i>La cultura y el ciclo de efectividad organizacional.....</i>	288
Figura 33.	<i>Triángulo representativo de los componentes que sustentan el accionar de la persona.....</i>	290
Figura 34.	<i>Ser, hacer y tener. La coherencia en el accionar de la persona</i>	291
Figura 35.	<i>Modelo integral para el diagnóstico y evaluación organizacional.....</i>	293
Figura 36.	<i>Grupo de investigación y grupo control</i>	297
Figura 37.	<i>Estrategia de recolección de datos encuestales, según criterios de inclusión y exclusión</i>	299
Figura 38.	<i>Escala Multidimensional de Clima Organizacional</i>	304
Figura 39.	<i>Modelo de Shannon y Weaver</i>	307
Figura 40.	<i>Paradigma de Lasswell ¿Quién dice qué - por cuál canal - a quién con qué efecto? y aportes de Braddock, intencionalidad del mensaje</i>	308

Figura 41. Columna derecha y columna izquierda en el proceso conversacional.....	311
Figura 42. La rejilla gerencial.....	317
Figura 43. Ciclo de acción.....	322
Figura 44. Ciclo de acción ampliado como proceso de aprendizaje organizacional.....	323
Figura 45. Programa de educación permanente y brecha de efectividad.....	342
Figura 46. Escucha. Diagrama de barras comparativo entre los Grupos Control y Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test).....	348
Figura 47. Análisis de Varianza para los Grupos Control, Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test) para la competencia de la Escucha.....	350
Figura 48. Emociones. Diagrama de barras comparativo entre los Grupos Control y Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test).....	351
Figura 49. Análisis de Varianza para el Grupo Control y Experimental Pre-Test y Pos-Test.....	353
Figura 50. Liderazgo. Comparación entre todos los grupos.....	355
Figura 51. Motivación. Comparación entre todos los grupos.....	355
Figura 52. Comunicación. Comparación entre todos los grupos.....	355
Figura 53. Toma de Decisiones. Comparación entre todos los grupos.....	356

Figura 54.	Metas Organizacionales. Comparación entre todos los grupos.....	356
Figura 55.	Mediciones de Control. Comparación entre todos los grupos.....	356
Figura 56.	Resultados comparativos entre los grupos Control, Experimental Pre-Test y Pos-Test en los seis aspectos analizados	357
Figura 57.	Resultados comparativos entre Grupo Control y Grupo Experimental Pre-Test y Pos-Test	359
Figura 58.	Resultados comparativos en la Autoevaluación y Autogestión entre los Grupos Control y Experimental Pre-Test y Pos-Test.....	361
Figura 59.	Análisis de eigenvalores para contrastar la ponderación de todos los aspectos, factores o variables constitutivas de las macro-variables de Clima y Cultura Organizacional.....	362
Figura 60.	Dendrograma de los factores (Gestión Emocional y Escucha) con respecto a las variables constitutivas del Clima y la Cultura Organizacional	364
Figura 61.	Detalle de la asociación de variables dependientes de Cultura Organizacional.....	366
Figura 62.	Detalle de la asociación de variables dependientes de Clima Organizacional	368

Índice de Tablas

Tabla 1.	Universidades argentinas participantes en el Proyecto Alfa-Tuning.....	147
Tabla 2.	Las 27 competencias genéricas seleccionadas para el Proyecto Alfa Tuning América Latina.....	149
Tabla 3.	Las competencias genéricas más y menos importantes para los académicos	149
Tabla 4.	Las competencias genéricas más y menos importantes para los empleadores	150
Tabla 5.	Competencias genéricas requeridas por los empleadores en Europa y en Argentina	159
Tabla 6.	Tipos de conocimiento	169
Tabla 7.	La organización como metáfora.....	212
Tabla 8.	Los cinco niveles de complejidad de las redes.....	231
Tabla 9.	Diferencias principales entre sociedades con baja y alta distancia al poder.....	271
Tabla 10.	Diferencias principales entre sociedades Colectivistas vs. Individualistas	272
Tabla 11.	Diferencias principales entre sociedades Femeninas y Masculinas	273
Tabla 12.	Principales diferencias entre sociedades con débil y fuerte evitación de la incertidumbre.....	274

Tabla 13.	<i>Diferencias principales entre sociedades orientadas al corto y al largo plazo.....</i>	275
Tabla 14.	<i>Factores intervinientes en el Clima Organizacional</i>	305
Tabla 15.	<i>Distinciones y factores investigados en la encuesta de Clima Organizacional</i>	306
Tabla 16.	<i>Encuesta de Cultura Organizacional.....</i>	332
Tabla 17.	<i>Encuesta de Clima Organizacional. Escala de medición.....</i>	336
Tabla 18.	<i>Encuesta de Clima Organizacional.....</i>	336
Tabla 19.	<i>Encuesta de Autoevaluación</i>	339
Tabla 20.	<i>Escala de medición de la encuesta de Autoevaluación.....</i>	340
Tabla 21.	<i>Escala de valoración para Escucha y Autogestión Emocional</i>	344
Tabla 22.	<i>Ejemplo de arreglo de matrices para el análisis de datos</i>	344
Tabla 23.	<i>Tabla de resultados para la competencia de la Escucha. Grupos control y Experimental Pre-Test y Pos-Test.....</i>	347
Tabla 24.	<i>Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis para la competencia de la Escucha.....</i>	348
Tabla 25.	<i>Prueba de Rangos Múltiples para Escucha (Método: 95,0 porcentaje LSD).....</i>	349
Tabla 26.	<i>Resultado Contraste de Grupos. Escucha.....</i>	349

Tabla 27.	Resumen estadístico Emociones	350
Tabla 28.	Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis para Emociones.....	351
Tabla 29.	Homogeneidad de los grupos control y de investigación	352
Tabla 30.	Prueba de Rangos Múltiples (Método: 95,0 porcentaje LSD).....	352
Tabla 31.	Cultura Organizacional. Grupos Control Vs. Grupo Experimental Pre-Test.....	353
Tabla 32.	Cultura Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test Vs. Pos-Test.....	354
Tabla 33.	Clima Organizacional. Grupo Control Vs. Grupo Experimental Pre-Test	358
Tabla 34.	Clima Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test Vs. Grupo Experimental Pos-Test.....	358
Tabla 35.	Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis	360

Prólogo

Históricamente las universidades han desarrollado sus currículos dentro de su propio espacio de enseñanza y se han enfocado en desarrollar y/o ampliar las competencias técnicas de sus alumnos.

A partir de las necesidades planteadas principalmente por los mercados y las organizaciones, insertas en un mundo en constante cambio que se ha ido acelerando desde mediados del siglo XX hasta hacerse vertiginoso en los comienzos de este siglo XXI, las universidades han necesitado revisar sus contenidos y sus modos de impartir enseñanza. Es así que surgió inicialmente el Proyecto Tuning en Europa y posteriormente el Alfa Tuning en Latinoamérica, por medio de los cuales, además de preconizar la movilidad estudiantil, se introdujo la necesidad de incorporar a los currículos universitarios, la enseñanza de las competencias genéricas. Sin embargo, ha prevalecido, sobre todo en la región latinoamericana, la resistencia al cambio y es poco frecuente observar ese cambio educativo propuesto en la gran mayoría de las instituciones de educación superior.

Tampoco la educación superior extramural, habitualmente bajo la responsabilidad de las áreas académicas a cargo de la extensión universitaria, han sido proactivas en concretar programas de educación permanente, no asimilables a las habituales capacitaciones, que logren transformar en aprehendientes a los recursos humanos de las organizaciones, para el ejercicio pleno de nuevas competencias genéricas, incluyendo una adecuada gestión de sus emociones. Tampoco la literatura científica ha sido prolífica en vincular con metodología científica, ese aprendizaje

y ejercitación permanente en esas competencias con las modificaciones esperadas sobre la cultura organizacional y el clima organizacional, aspectos que serán desarrollados y demostrados exhaustivamente en este libro.

Para ello, dentro del amplio espectro de organizaciones de servicio, se consideró apropiado elegir alguna que tuviera trato permanente entre los miembros del equipo y con sus propios clientes y al mismo tiempo con particularidades propias, producto de situaciones personales que requirieran una contención adicional además de profesionalismo. Este criterio de inclusión hizo sencillo identificar como la mejor organización para implementar esta experiencia, a alguna vinculada a la atención de la salud, en la cual las estrategias comunicacionales, la gestión emocional y el trabajo en equipo, están íntimamente relacionados a sus resultados y logros terapéuticos.

Adicionalmente, para complejizar la investigación, pero a su vez, para darle mayor fortaleza a los resultados que se pudieran obtener, se pensó en una organización macro, compuesta por otras entidades de características y fines similares, funcionando en red, con una administración centralizada y común en sus aspectos generales, por ejemplo compras, recursos humanos, proveedores, mantenimiento, etc.

Estas características de funcionamiento en red, requieren una constante vinculación y diálogo entre ejecutivos de diferentes instituciones, la mayoría de las veces por medios virtuales, que funcionando en un mundo interpretativo como el que vivimos los seres humanos, conducen muchas veces a errores interpretativos y/o conflictos.

Por ello, previo acuerdo con la red en su conjunto, se decidió implementar un programa de educación permanente en competen-

cias genéricas, dirigido a su equipo de directores y gerentes con el objeto de alcanzar los mejores niveles comunicacionales y la generación de confianza, cuya aprehensión fortalecería, no solo la buena dinámica y la sumatoria de recursos entre instituciones, sino como una extenuación positiva, mejores logros terapéuticos y mayor adherencia de los pacientes a los tratamientos, como consecuencia de relaciones efectivas, eficientes y humanas, entre el equipo de salud y los enfermos.

Este novedoso proyecto líder se debía desarrollar íntegramente en su propio hábitat de trabajo, en el espacio común de reuniones de todo ese grupo humano, saliendo de los claustros universitarios, pero con el mismo rigor académico y científico de la educación superior, lo cual hizo necesario motivar y comprometer a una universidad para que aceptara brindar el marco de acción, bajo un proyecto de extensión universitaria, diferente de los habituales, de carácter teórico-práctico cuyo currículo tenía como eje articulador las competencias genéricas transversales, el poder generativo del lenguaje y su simbolismo a partir de los actos del habla, la resignificación de los hechos desde lo interpretativo, la adaptación al cambio, la autogestión emocional, la cultura organizacional y su impacto sobre el clima organizacional, entre otros aspectos a estudiar.

Finalmente, el autor seleccionó a la organización de salud funcionando en red, introduciendo en ella un programa de educación permanente en competencias genéricas transversales, con 150 horas teóricas y un total de 300 horas totales, avalado por la Universidad del Salvador de Argentina, apoyado en la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional de esa alta casa de estudios, acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, en el marco de un acuerdo de cooperación

académica con la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. La Universidad del Salvador y la Universidad Simón Bolívar poseen un convenio de cooperación mutua, siendo adicionalmente el autor de este trabajo desde hace muchos años, profesor investigador de esa Alma Mater, compartiendo con sus alumnos y cuerpo académico numerosas jornadas de aula y aprendizaje mutuo, experiencias acumuladas que también han quedado reflejadas en este libro.

Fueron sus objetivos: verificar en cada participante si al finalizar el programa, se produjeron mejoras en la escucha y en la gestión emocional y en su autoevaluación de aporte positivo y/o negativo a la organización, y constatar si al finalizar el programa se produjeron mejoras en el clima organizacional y en la cultura organizacional.

Para otorgarle validez científica, se diseñó metodológicamente una investigación experimental, con pre-test, pos-test y grupo control. El grupo de investigación y el grupo control fueron de similares características, constituidos por los directores/gerentes de cada sector de la organización. En cada etapa, se realizaron encuestas con escalas de medición tipo Likert, sobre escucha, gestión emocional, cultura organizacional, clima organizacional y autoevaluación de las competencias.

El grupo de investigación cursó en su totalidad el programa de educación permanente y los resultados obtenidos en su finalización, se confrontaron con los del grupo control, lo que permitió demostrar que los participantes de la experiencia educativa obtuvieron mejoras estadísticamente significativas en su escucha, su gestión emocional y su aporte individual a la organización, lo cual mejoró significativamente la cultura organizacional y el clima organizacional.

Estos resultados, permiten inferir la importancia de incorporar programas de educación permanente en competencias genéricas en las organizaciones, mediadas por universidades desde sus áreas académicas de extensión, yendo al campo organizacional, al espacio extramural y transformando con acciones educativas novedosas la manera clásica de gestionar el conocimiento en las universidades. Abren un espacio de innovación que acrecienta la vinculación de la universidad con las fuerzas vivas de la sociedad, mejoran la calidad de vida organizacional y en consecuencia, favorecen una mejor calidad de vida ciudadana.

Educación Permanente en Competencias Genéricas

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar.

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones aspiran a la mejora de sus procesos mediante la facilitación del trabajo en equipo de sus integrantes. Desde finales del siglo XX, se ha puesto especial énfasis en la mejora continua de la calidad en las organizaciones públicas, privadas y/o del tercer sector. El concepto de mejora continua establece que todo es susceptible de ser mejorado, incluyendo dentro de ese paradigma al propio ser humano, el cual podría en cada etapa de su vida haber alcanzado su completud, pero nunca podría considerar que su proceso de desarrollo personal ha llegado al nivel de considerarse “terminado”. El mundo actual está inmerso en un proceso permanente de cambio, de desarrollo, acrecentando las posibilidades de ser mejores cada día y este pensamiento incluye a las personas, a las organizaciones y, dentro de ellas, a sus procesos.

La mejora continua tiene las características de un ciclo ininterrumpido, que implica la identificación de un área de mejora, la planificación de dicha mejora, su implementación y la evaluación de los resultados, dando origen a un nuevo ciclo (Deming, 1989). Esta acción cíclica es la que posibilita dar respuesta a las nece-

sidades cambiantes de la sociedad, generando nuevas estrategias organizacionales que posibiliten otorgar mejores servicios o productos. Esta novedosa concepción ha involucrado desde sus orígenes a los aspectos estructurales y los procesos internos de las entidades, estableciendo normativas generales y particulares mediante manuales de calidad, que definen con claridad los indicadores de gestión y los resultados a alcanzar.

En las organizaciones de servicio del sector salud, esta dinámica permitiría, *a priori*, disminuir la incidencia de errores y asegurar la mayor efectividad en sus procesos. Sin embargo, no es posible hablar de procesos, sin destacar que cada uno de los que transcurren en el interior de las organizaciones son responsabilidad de sus propios recursos humanos, cuya educación permanente técnico-profesional, ha sido un objetivo continuo de las universidades en sus distintas escuelas o facultades. La capacitación en los espacios laborales constituye una estrategia educativa frecuente para facilitar el desarrollo de las organizaciones de salud. Tiende a fortalecer conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas que la propia dinámica organizacional no suele brindar.

Estos esfuerzos, habitualmente tienen un espacio de acción condicionado por cuestiones institucionales, políticas, culturales e incluso ideológicas, que establecen anticipadamente algunos límites y los alcances de esos esfuerzos educativos. Esas limitaciones suelen estar dadas por algunas conceptualizaciones previas acerca de los alcances de una capacitación. Entre ellas, se puede citar al *reduccionismo* (Davini, Nervi & Roschke, 2002), que interpreta a la educación del recurso humano como un mero hecho de aplicación de métodos y técnicas pedagógicas, careciendo muchas veces de una adecuada comprensión estratégica de su contexto cultural.

También es importante la *visión instrumental* que se otorga a este tipo de educación superior, interpretando a los procesos educativos como un medio para un objetivo específico y no como parte sustantiva de una estrategia de cambio institucional.

Aquí se hace presente otro condicionante que es el *inmediatismo* en el logro de resultados, que se suma a la ausencia de diagnóstico previo de los problemas sobre los cuales se debieran focalizar estas estrategias formativas, generando capacitaciones para solucionar los problemas emergentes, dejando sin controlar causas subyacentes propias de la organización en su conjunto, que mantienen condiciones propicias para la sostenibilidad de algunas fallas operativas.

Del mismo modo, pareciera que es suficiente actuar *por medio de programas y/o proyectos*, con un principio y un fin establecido, pero que no han contemplado muchas veces las estrategias que hagan sostenibles los procesos educativos hacia los recursos humanos organizacionales a lo largo del tiempo. Más aún, no suelen medirse los resultados de esas capacitaciones ni en lo inmediato y mucho menos lo mediato.

Otros factores que suelen hacer fracasar estas dinámicas educativas son derivados de una inadecuada conformación de grupos o estructuras específicas de niveles medios o altos, sin tener en cuenta la necesaria vinculación con los niveles operativos de gestión habitual o la utilización de contenidos curriculares no adecuados para lo que esa organización requiere. Del mismo modo, contribuye a la falta de éxito, que los capacitadores no tomen en cuenta la historia de esa organización, cuáles, a criterio de sus empleados son observados y respetados como

sus héroes, sus creencias y sus valores, hechos todos que deben tenerse muy presentes para que apalanquen el proceso educativo (Roschke, Brito & Palacios, 2002).

En esta etapa de desarrollo de la humanidad, en que el mundo actual se ha globalizado en conocimientos y también en los aspectos relacionados a la economía, fundamentalmente a partir de un crecimiento exponencial de las tecnologías de información y comunicación, es necesario establecer nuevas modalidades educativas al interior de las organizaciones, que posibiliten que se transformen y mantengan como “organismos aprendientes” en forma permanente y dinámica. A esto se suma la creciente competencia, los espectaculares avances nanotecnológicos y, muy especialmente, a la cada vez más rápida disminución de los ciclos de vida de los servicios y productos (Challú & Depine, 1999).

Todos estos factores hacen imperativa una nueva forma de gestionar a las organizaciones, incluyendo a las del sector de la salud, potenciando al talento humano y generando mecanismos tales que otorguen continuidad a los procesos de aprendizaje, siendo imprescindible para ello actuar positivamente en la mejora de la cultura organizacional y el clima organizacional (Depine & Manzor, 2013). La cultura organizacional se ha definido como una serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y creencias más arraigadas dentro de la organización. Estos rituales concretan lo que serían ideas vagas y abstractas, haciendo que cobren vida y significado para que un nuevo empleado pueda percibir su influencia. Para los fines de esta investigación se definió al clima organizacional, como el conjunto de percepciones subjetivas y socialmente compartidas, que tienen los trabajadores sobre las

características generales de la organización y el ambiente de trabajo, destacando la percepción de atributos en tres niveles: individual (atributos individuales), interpersonal (atributos de la relación trabajador-entorno laboral) y organizacional (atributos de la organización, el trabajo y el ambiente). Estas percepciones pueden influir en el comportamiento y el desempeño del trabajador en la organización.

Hoy es mandatorio en cada una de las organizaciones, combinar la satisfacción tanto del cliente interno como del externo y la mejora continua de la calidad con la reingeniería de procesos (Rigby, 2011). Esto último, es interpretado como la etapa final y moderna de la concepción de “calidad”, proceso (reingeniería) en el cual todo debe ser replanteado de manera sistemática para evitar que la rutina se constituya en el paso previo al error en los procesos organizacionales.

A efectos prácticos, se pueden señalar algunos pasos secuenciales, tales como:

1. Analizar los problemas que tiene la organización y su personal.
2. Enfocarse en las nuevas y futuras necesidades de sus clientes.
3. Rediseñar los procesos claves de la empresa adecuando nuevas tecnologías desarrolladas.
4. Reorganizar la institución en equipos interrelacionados y con responsabilidad de inicio a fin, en el desarrollo de los procesos.
5. Mejorar los procesos de la empresa.

La reingeniería de procesos implica llevar a cabo cambios radicales en la organización, con la finalidad de lograr una transformación completa en la forma de operar, lo cual demanda una

mayor capacidad creativa en todo su cuerpo social. Sin embargo, es habitual que exista una gran resistencia al cambio y en consonancia con ella, los administradores buscan nuevos e innovadores enfoques para abordar los retos que enfrentan y no para replantear toda la operación, aunque no se haga presente como un reto. Ellos invierten en nuevas herramientas de gestión, las cuales en su gran mayoría quedan en promesas de solución rápida, son inefectivas y quedan rápidamente de lado. Es lo que se conoce como gestión “a la moda” y fueron un modelo habitual de gestionar a partir de la mitad del siglo XX en búsqueda; sobre todo, del éxito competitivo (Ashkenas & Shaffer, 1994).

Los mismos autores citados, manifiestan que es habitual que los procesos de cambio tengan un amplio porcentaje de fracaso que ronda en un 75 % de los casos. Para evitarlo, se ha preconizado la necesidad de establecer cambios en la manera de gestionar y liderar, incluyendo en estos cambios una redefinición de las estructuras y una nueva visión del alcance e impacto que poseen las acciones que ejecutan los decisores en los mandos medios y superiores, que deben “darse cuenta” que sus acciones van más allá de sus áreas de responsabilidad, impactando de manera colateral en otros espacios de gestión, que amplían sus responsabilidades generando espacios o áreas de influencia vinculadas a su propia dirección o gerencia.

Estos espacios están entrecruzados por vectores bidireccionales, que cruzan y se entrecruzan en todas las direcciones y sentidos de la organización. Estas fuerzas derivadas de la dinámica organizacional, podrían vincularse a lo expresado por Fernando Flores (1997a) cuando manifiesta que para dar respuesta a las responsabilidades y compromisos propios de la actividad

de una organización, cubriendo sus áreas de responsabilidad y de influencia, los trabajadores necesitan involucrarse en nuevos espacios conversacionales que la atraviesan, generando una verdadera red de conversaciones multidireccional. En esta red se hacen presentes todos los “actos del habla”, la mayoría de ellos expresados como actos declarativos o declaraciones, con multiplicidad de “juicios u opiniones” y sobre todo realizando de manera constante entre todos los recursos humanos actuantes numerosos “pedidos”, “promesas” y “ofertas”, los cuales, para ser efectivos, deben tener incluidos de manera explícita, las condiciones requeridas para que se consideren satisfactoriamente cumplimentados.

Flores define esta relación intraorganizacional, como una red o redes especiales de conversaciones recurrentes, que permiten gestionar situaciones repetitivas y en las cuales cada dirección o gerencia debe ser considerada como un nodo dentro de esa red. Esta nueva forma de gestionar las organizaciones, implica modificar viejos hábitos y estructuras estáticas, un cambio sustantivo en la manera de observar e interpretar los paradigmas organizacionales, facilitando nuevos modelos de organización, orientados a desarrollar y fortalecer el talento humano.

Existe evidencia suficiente que en las organizaciones se hacen presentes rutinas defensivas que limitan y entorpecen la implementación de nuevos paradigmas, dado que en general las estructuras organizacionales no son flexibles al cambio, estando su personal cómodamente instalado en su área de conocimientos y experiencia, o sea en su “espacio de comodidad” personal e institucional. A esta situación se le suma el condicionamiento que genera la muy frecuente rigidez cultural de la organización, asociada muchas veces con ausencia de liderazgos que se invo-

lucren y faciliten ese cambio (Ashkenas & Shaffer, 1994; Kotter, 1995).

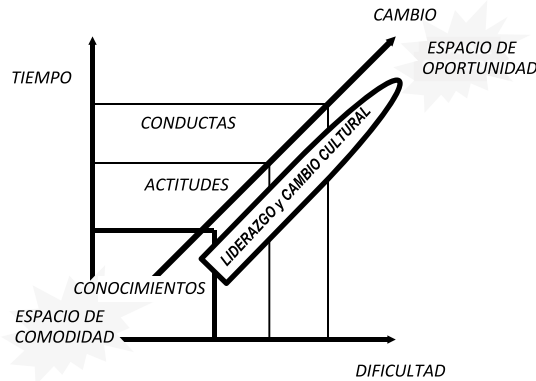


Figura 1. Relación entre Tiempo y Dificultad para el logro de los cambios
Fuente: Depine (2008). Realización personal.

Nota: La doble entrada permite apreciar que a Mayor dificultad demandará más tiempo implementar el cambio, pero cuanto Mayor sea el tiempo en que el cambio sea postergado, Mayor será la dificultad.

Para que sean efectivos, es necesario gestionar los proyectos de cambio, motivando e inspirando a las personas, propiciando la construcción de una red con valores previamente compartidos, hecho imprescindible para dar sustento a una nueva cultura organizacional, en la cual la búsqueda de nuevos objetivos, tengan claramente explicitados los valores subyacentes que se ponen en juego para su logro. En la organización de salud, estos valores subyacentes deben formar parte de lo incorporado y aprehendido por todas las personas con responsabilidades en el proceso asistencial y de apoyo.

En tal sentido, se hace necesaria una revisión profunda del concepto “capital humano” (Friedman, 1953), que considera a los empleados como un activo de la organización a precio de mercado. Es necesario afianzar una nueva visión del recurso humano, más allá de la ponderación de los conocimientos y las competencias técnicas del trabajador, interpretando al hombre en su lugar de

trabajo con una concepción holística. Entender a la persona como un todo, dado que en su medio de trabajo, no se despoja de las características básicas del Ser humano, que es social por naturaleza, manteniendo sus propias necesidades sociales (Aristóteles, 330 a.C.). En esa línea de pensamiento, algunos autores han expresado en palabras su propia visión del valor que las personas incorporan en las organizaciones de la sociedad, en un contexto de educación. Un ejemplo de ello puede vislumbrarse en los siguientes párrafos:

Lo que crea valor es el ser humano. Una montaña llena de oro no vale nada hasta que un ser humano pone su esfuerzo e ingenio en extraerlo y venderlo. Por lo tanto mientras más sepa el ser humano, más valor económico es capaz de generar. La educación es invertir en el ser humano. Es aumentarle su capacidad de producir más y mejor. Es darle dignidad como persona y hacerlo ciudadano. La educación es inversión. (Bulat, 2015, párr. 13)

Ese trabajador, está inmerso en la cultura de la propia organización en la cual trabaja, a la que él, a su vez, contribuye a formar desde sus propias competencias genéricas, expresadas; entre otras, por sus valores, actitudes, sentimientos, motivaciones e intereses. En general todas las organizaciones incluyen el objetivo de mejorar de manera permanente, su eficiencia. Existen muchas maneras de lograrlo, pero ninguna de ellas será exitosa, si no se acompaña con un programa de educación permanente que permita la práctica habitual de las mejores competencias comunicacionales entre los integrantes de la plataforma humana de la organización. Esto implica la necesidad de incorporar nuevos saberes, diferentes a las competencias técnicas del equipo de trabajo, que son las que constituyen su *know how* o “espacio de comodidad”.

Salir de ese espacio de comodidad otorgado por las competencias técnicas, implica generar un nuevo “espacio de oportunidad”, por medio del cual será factible pasar del “estado actual” al “estado deseado”, expresado como objetivo de la organización. La apertura y aprehensión de las personas de adecuadas competencias comunicacionales, posibilitarán mejores conversaciones de calidad fortaleciendo los vínculos personales y laborales eficientes con la práctica de la escucha efectiva. El pensador y epistemólogo chileno Humberto Maturana (1991) enfatiza la necesidad de escuchar “respetando al otro como un legítimo otro”, ampliando las posibilidades de los equipos de trabajo, mejorando la eficiencia de la organización y desde ese lugar, transformarán el ya mencionado espacio de oportunidad en un nuevo espacio de comodidad ampliado.

Es habitual que el ser humano tenga una gran resistencia al cambio. Por ello, en primer lugar, es necesario superar la barrera paradigmática en torno a la cuestión de “¿por qué cambiar?” (Beer & Nohria, 2000).

En relación a ello, el fortalecimiento de las estrategias comunicacionales, fundamentalmente el aprendizaje de la escucha, asociada a un adecuado manejo y gestión emocional de las personas con responsabilidades ejecutivas, podría impulsar el logro de mejores resultados, como una consecuencia de una mejora en la cultura organizacional y desde ella obtener una modificación positiva en el clima de la organización. Estos supuestos son los que impulsaron realizar la experiencia que dio origen a los resultados que se verán plasmados en las páginas de este libro.

Este proceso incluyó varios desafíos. En primer lugar innovar en la manera de desarrollar programas de extensión universitaria,

concretando un programa específico en el marco del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador, desde la unidad académica de la Facultad de Ciencias de la Administración (hoy Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), trasladando contenidos curriculares de su Maestría de Coaching y Cambio Organizacional, llevando la educación superior a un espacio extramural no académico, para capacitar a los miembros de la organización seleccionada, en competencias genéricas transversales, algunas de las cuales están contempladas en el Proyecto Tuning del Espacio Europeo de Educación Superior y su correspondiente contraparte en Latinoamérica, el Alfa Tuning (Tuning, 2012). El foco principal del programa de extensión estuvo puesto en fortalecer las estrategias comunicacionales y la gestión emocional de los integrantes de la organización, aspectos que resultan fundamentales para lograr adecuados climas laborales como consecuencia de saludables culturas organizacionales.

El programa de extensión fue planificado entre los meses de abril a diciembre de 2013, con una carga horaria de 150 horas presenciales, equivalente a las que demandaría un curso de especialización de posgrado universitario, dejando sus contenidos consolidados dentro de la organización, resultando en un programa de educación permanente que mantuviera su continuidad en el tiempo, con un efecto multiplicador entre sus miembros independientemente de contenidos teóricos sistematizados. Se seleccionó para su implementación a una organización de salud funcionando en red, elección motivada en la falta de antecedentes bibliográficos previos de generación de espacios de educación superior permanente en esas organizaciones, que están habitadas a dictar “capacitaciones”, que suelen carecer de resultados positivos a largo plazo, quedando limitadas a su propio contenido y tiempo de desarrollo.

El supuesto, que luego se transformó en una de las hipótesis a investigar, fue que un programa de extensión universitaria que hiciera foco en el aprendizaje y/o fortalecimiento de las competencias genéricas de las personas, establecería los condicionantes propicios para impulsar cambios positivos en la cultura y el clima organizacional.

Por ello y para documentar el impacto del programa de extensión, previamente a su implementación se realizaron encuestas específicas y validadas que midieran la percepción de los encuestados de los diferentes componentes de comunicación y gestión emocional, imperantes en la organización. Sus resultados constituyeron el umbral de base de la investigación o pretest.

Al finalizar en los nueve meses previstos del año 2013, las 150 horas presenciales, en el año 2014 se mantuvieron; con el fin de establecer una fecha de finalización de la experiencia, durante la misma cantidad de meses, se conservó la misma planificación de reuniones o espacios de aprendizaje, concretando talleres de evaluación del trabajo en equipo, en los cuales se realizaron observaciones de las dinámicas grupales, sus hábitos comunicacionales, la resolución de conflictos y la gestión emocional de sus integrantes. Se revelaron los resultados en cada una de las sesiones observando los cambios operados en el grupo de investigación, así como su impacto al interior de su área de trabajo habitual, evaluando finalmente al cabo de las 300 horas insu- midas en el proyecto y con metodología estadística la base de datos que reflejaba las diferencias entre sus percepciones iniciales (pre-test) y las resultantes al final del periodo de estudio (pos-test).

Para ello, en esa etapa final, se repitieron las mismas encuestas

iniciales, generando los datos necesarios para la realización de los análisis estadísticos que pudieran demostrar si el programa de extensión universitaria de educación permanente en competencias genéricas había sido efectivo en incorporarlas en las personas participantes de la experiencia y si esos cambios esperados tenían significación estadística.

Realizados estos pasos, los instrumentos de recolección de datos permitieron generar una base actualizada, cuyos datos se confrontaron con los iniciales permitiendo documentar la ausencia o presencia de mejora obtenida con las capacitaciones brindadas y si los participantes alcanzaron los objetivos propuestos de mejora de la escucha individual, de su gestión emocional, de mayor involucramiento y aporte positivo a la organización y como una consecuencia lógica extrapolable, una mejora en la cultura y el clima organizacional.

Lo novedoso de la propuesta hizo necesario confrontar los resultados con un grupo control, que no recibió en ningún momento educación específica en competencias genéricas, lo cual le otorgó la plusvalía de ser una investigación experimental a esta propuesta de trabajo.

Un aporte adicional de este proyecto fue el demostrar que un programa de extensión universitaria desarrollado en un espacio de educación superior no áulico, de educación permanente en su propio espacio laboral, generó en los participantes una gran motivación, interés y compromiso, con la sensación de estar participando como alumnos universitarios de posgrado de una propuesta formativa diferente a la brindada habitualmente por la universidad en sus cursos superiores.

Planteamiento del Problema

Las universidades son actores dinámicos en la sociedad del conocimiento y una parte importante del sistema general de educación. Contribuyen de manera directa con el desarrollo económico, político y social de los países, motivo por el cual están bajo constante análisis y evaluaciones por parte de la comunidad científica, destacándose entre ellas a las realizadas por los psicólogos y los sociólogos.

Cuando se piensa en términos de la universidad, ese pensamiento se suele circunscribir a los productores de conocimiento en las organizaciones adscritas a las universidades, así como los que pueden ayudar a resolver los problemas de las empresas y/o impactar de forma positiva en todos los campos de la sociedad y del conocimiento.

Es conocido que existen tensiones al interior de los claustros universitarios y sus aliados, que pueden condicionar su trabajo. Algunas de ellas son la propia cultura de la institución, las políticas públicas emanadas de los organismos reguladores y de los decisores, la presencia o ausencia de apoyos económicos, la motivación de sus cuerpos directivos para avanzar, entre otros factores propios de la dinámica universitaria.

Autores como Clark (1983, 1997), han estudiado la forma de organización de las universidades y en sus estructuras, las que se requiere fortalecer para adaptarse a este mundo globalizado de permanente cambio y para ser eficaces en el cumplimiento de sus objetivos, ya sea en la docencia, la investigación y la exten-

sión, aspecto este último que será analizado de manera intensiva en el transcurso de esta obra.

En la extensión universitaria, al igual que en la actividad intramuros, todas las actividades están vinculadas a sus políticas científicas, académicas y pedagógicas. Del mismo modo, tienen estrecha relación con sus principios filosóficos, políticos o religiosos.

Dicho de otro modo, la universidad, como cualquier organización de la sociedad, posee una cultura organizacional que la identifica y por consiguiente, las políticas de extensión universitaria estarán dentro de ese marco contextual cultural.

Por eso resulta de interés mencionar que en el campo de las investigaciones, se ha estudiado la relación entre cultura y resultados científicos, generando evidencia de la relación inversa entre estas dos variables, a las que se debe agregar el clima organizacional, que también será analizado como parte de esta investigación; pudiendo citar para estas relaciones, los trabajos de Harvey, Pettigrew & Ferlie (2002), Van der Meulen (2002), Rodríguez y Páez (2009), Tomás-Folch & Rodríguez-Gómez (2009), y Tomás et al. (2010).

Con mayor detalle, los trabajos de Gelfand, Bhawuk, Nishii y Bechtold (2004) documentaron una significativa relación entre ciertos rasgos de la cultura social y el desarrollo de la ciencia, demostrando que con una baja producción científica, hay un predominio de valores y prácticas de colectivismo endogrupal (los individuos expresan orgullo, lealtad y cohesión hacia su organización o familia). Cuando predominan las prácticas colectivistas institucionales, que refuerzan lo colectivo y el funcionamiento institucional, hay mayor producción de ciencia aplicada.

También parecen tener influencia los estilos de liderazgo. En las sociedades en las que se perciben menos prácticas autoritarias, se da mayor desarrollo científico (Carl, Gupta & Javidan, 2004).

Sumados a estas variables de cultura y clima organizacional y como precursores a ellas, se encuentran los aspectos vinculados a las estrategias comunicacionales y emocionales, las cuales, a tono con los grandes avances de la neurociencia, están cada día más jerarquizadas en su influencia en los procesos de aprendizaje organizacional y por ende, en la generación de una cultura y un clima organizacional que facilite el logro de mejores y más eficientes resultados.

A todo ello se agregan los procesos de gestión del conocimiento al interior de las universidades y en sus programas que influyen en su producción global.

Por lo expuesto, no resulta difícil interpretar por qué las estrategias comunicacionales, la gestión emocional, la cultura y el clima organizacional son las variables que están involucradas en esta experiencia y proceso de investigación. Por la falta de evidencia previa y por el carácter del servicio que brinda, se ha elegido como objeto de estudio a una organización de salud funcionando en red, insertando en ella la labor docente e investigativa de la universidad en su espacio extramural, con contenidos académicos propios del espacio de educación superior universitario.

En cierta forma, esta investigación, a modo de estudio de caso, tiende a traducir en un trabajo de campo, una frase que ha escrito el rector de la Universidad de Palermo, en el prólogo del libro de Burton Clark (2011), titulado *Cambio sustentable en la Universidad*, donde se lee:

En el mundo actual, ya no podemos concebir a las universidades como torres de marfil inmutables, sino como instituciones porosas a una mutación cada vez más acelerada de una sociedad en la que el conocimiento es determinante de su evolución. (Popovsky, 2011, p.25)

La investigación realizada y sus resultados pretenden contribuir, además de los logros *in situ*, a que a través de programas de extensión universitaria, las universidades puedan impactar sobre el entorno social en el que actúan, saliendo de sus claustros y estableciendo alianzas estratégicas entre el Estado, las universidades y las empresas, con las competencias genéricas transversales como insumo de intercambio.

Al interior de la organización que dio continente al proceso educativo y de investigación, se buscó generar una mejora global de las relaciones entre los integrantes de los equipos de trabajo, de cada integrante entre sí y con las personas bajo su supervisión, así como de la cultura y el clima organizacional, facilitando además la autopercepción positiva de la contribución de cada uno de ellos a la institución, presuponiendo una generalización que de lograr cambios positivos, ellos conllevarán a mejor satisfacción en las personas y mayor eficiencia en las organizaciones.

Como en todo proyecto, se plantearon los aspectos metodológicos imprescindibles que dieran rigor científico a la investigación experimental, siendo los objetivos expresados como:

Objetivo General

Estimar el grado de mejora en la escucha y en la gestión emocional de cada participante en el programa, incluyendo su autoeva-

luación de aporte positivo y negativo a la organización y el grado de mejora logrado en la cultura y el clima organizacional.

Objetivos Específicos

1. En los integrantes del equipo

Objetivo 1. Estimar el grado de mejora logrado en la escucha efectiva de cada integrante del equipo de directores/gerentes de la organización, mediante la educación permanente en competencias emocionales y comunicacionales.

Objetivo 2. Estimar el grado de mejora logrado en la gestión emocional de cada integrante del equipo de directores/gerentes de la organización, mediante la educación permanente en competencias emocionales y comunicacionales.

2. En la organización

Objetivo 3. Estimar el grado de mejora logrado en el clima organizacional, mediante la mejora en la escucha efectiva y en la gestión emocional.

Objetivo 4. Estimar el grado de mejora logrado en la cultura organizacional, mediante la mejora en la escucha efectiva y en la gestión emocional.

3. La influencia de la actividad universitaria en programas de extensión sobre el entorno social

Objetivo 5. Estimar el impacto positivo de la universidad sobre el entorno social extrauniversitario que permita facilitar procesos de responsabilidad social universitaria.

4. La pertinencia de incorporar en las escuelas universitarias las competencias genéricas vinculadas al Proyecto Tuning/Alfa-Tuning.

Objetivo 6. Establecer la factibilidad de incorporar la enseñanza de las competencias genéricas en los programas de grado universitarios y en los posgrados.

El logro de cada uno de los objetivos precedentemente descritos, se verá reflejado en la posibilidad de dar respuesta a cada una de las **preguntas de investigación** que les dieron origen:

Pregunta de investigación No. 1. ¿Cuál es la mejora lograda en cada uno de los directores/gerentes de la organización, cuando se los capacita en las competencias comunicacionales de la escucha?

Pregunta de investigación No. 2. ¿Cuál es la mejora lograda en cada uno de los directores/gerentes de la organización, cuando se los capacita en las competencias emocionales?

Pregunta de investigación No. 3. ¿Cuál es la mejora observada en el clima organizacional, capacitando en su espacio laboral al equipo de directores/gerentes de la organización, en las competencias genéricas de la escucha y de gestión emocional?

Pregunta de investigación No. 4. ¿Cuál es la mejora observada en la cultura organizacional, capacitando en su espacio laboral al equipo de directores/gerentes de la organización, en las competencias genéricas de la escucha y de gestión emocional?

Pregunta de investigación No. 5. ¿Los resultados obtenidos permiten inferir una contribución positiva de la universidad en el

entorno social extrauniversitario, favoreciendo la responsabilidad social universitaria?

Pregunta de investigación No. 6. ¿Los resultados obtenidos permiten recomendar la incorporación de la enseñanza de las competencias genéricas, en los programas de grado universitarios y en los posgrados?

Para darle continuidad y rigurosidad académica y científica, se planteó la siguiente **hipótesis de investigación (Hi)**:

Hi: La implementación de un programa de extensión universitaria de educación permanente en competencias genéricas de la escucha y la gestión emocional, en el marco de la educación superior e impartido al equipo transdisciplinario de directores/gerentes de una organización en su espacio laboral, permite alcanzar mejoras en las estrategias comunicacionales, la gestión emocional, la cultura y el clima organizacional.

En cuanto a la **utilidad del trabajo de investigación**, su justificación radica en la ausencia de antecedentes previos de estudios de caso sobre la aplicación de proyectos de extensión universitaria relacionada con las competencias genéricas al interior de las organizaciones de la sociedad, que suelen estar alejadas de lo académico y cuyos objetivos se encuentran vinculados a la obtención de reconocimiento, a las utilidades o a generar los mejores servicios y/o productos para sus usuarios y/o clientes.

Por otra parte, la demostración de los aspectos de mejora incluidos en los objetivos buscados, generará un campo propicio para la innovación académica, abriendo un espectro de posibilidades a las universidades de cumplir más acabadamente con los

nuevos preceptos de responsabilidad civil universitaria, dando lugar a una apertura que impactará de manera directa en el contexto social en el que actúa la organización que acepte la participación universitaria entre sus estrategias de mejora y viceversa para la universidad y su propio contexto social. Adicionalmente, la generación de cambios positivos en las personas y en las organizaciones, permitirá jerarquizar la importancia de sostener e impulsar sin demoras, la incorporación de las enseñanzas en las competencias genéricas en las distintas facultades y carreras de grado y/o posgrados.

Esto estaría en consonancia con lo expresado por Cecilia Hidalgo, cuando manifiesta:

Identificar un hecho como “un caso” supone admitirlo como información novedosa susceptible de revisar nuestras creencias, cuestionar nuestros juicios habituales y reconsiderar nuestro orden de prioridades [...] comprender al mismo como una unidad portadora de información novedosa, que pudiera cuestionar y revisar conceptos, generalizaciones e incluso desafiar los propios juicios habituales. (Hidalgo, 2010, p.135)

Toda investigación debe generar un aporte positivo para un grupo social o en la sociedad en su conjunto, lo cual debe quedar expresado en el informe final detallando **la relevancia social del trabajo de investigación**.

Es así que en este caso, cada vez más se hace evidente la necesidad de establecer vínculos estrechos entre la academia y la sociedad, acortando las distancias históricas de una organización “sapiente” a una sociedad “aprendiente”, en una clara relación asimétrica que las separa e inhibe desde la propia terminología empleada, la integración de saberes: el saber tácito que es un

insumo valioso de las organizaciones y el empírico que es el sustrato constituyente de los pilares universitarios.

En este estudio de caso, la universidad se hace presente en el propio campo de acción organizacional, traslada sus saberes e intercambia conocimientos con una parte sustantiva de la sociedad, que son sus organizaciones. Estas son pequeñas sociedades de conocimiento que se constituyen desde la transdisciplina presente en el campo organizacional, que integra equipos de trabajo con profesionales, técnicos e idóneos de las diferentes áreas del saber humano. Aquellas que funcionan en red, vinculan a través de su relación laboral a distintas **áreas de una institución o a diferentes organizaciones que constituyen en sí mismas** redes de trabajo o desempeño.

En las organizaciones de salud, tal como la que ha sido elegida para este trabajo, la red forma parte de lo habitual y deseable para el logro de resultados extraordinarios.

Todo lo expuesto hasta aquí no permite traslucir las consecuencias prácticas del trabajo de investigación, que son muchas. Es sabido que hay numerosas maneras de interpretar la misión social y la visión de las universidades, quedando como resultado de esas interpretaciones visiones parciales y fragmentadas de la universidad, como organización de la sociedad involucrada de manera efectiva y práctica en sus procesos de transformación y cambio, incluyendo dentro de esta transformación a las instituciones, cuya cultura está dada por el contexto social que las constituye.

Esta relación no está desarrollada de manera suficiente en la mayoría de los países, siendo necesario establecer nuevos

modelos dinámicos de vinculación entre la sociedad y la universidad y viceversa. Asimismo, debe fortalecerse la búsqueda y generación compartida de conocimiento y tecnología, en una acción recíproca de transformación mutua (Hanson, Weissmann, Quiñones & Foglia, 2012).

Esta interrelación universidad-sociedad, extrapolando los resultados del programa de extensión que fue objeto de esta investigación, otorga una perspectiva humanista e integradora al currículum universitario, facilitando el trabajo de equipos transdisciplinarios. Establece con el aprendizaje de estrategias comunicacionales y de gestión emocional, el respetuoso y potenciador encuentro de saberes y conocimientos y como una resultante, un abordaje eficiente para la resolución de problemas concretos. Genera nuevos espacios de aprendizaje colectivos, constituyendo verdaderas sociedades o redes de conocimiento y sobre todo aprendiendo a reconocer en el “otro” fortalezas diferentes, que generan una potenciación geométrica de los productos que el equipo genera. Hidalgo et al., en relación a las redes de conocimiento, han expresado lo siguiente:

[...] puede afirmarse que la producción de conocimiento científico del siglo XXI conllevará ineludiblemente la puesta en marcha de diversos dispositivos cooperativos. Entre ellos se destacan las denominadas “redes de conocimiento” (disciplinarias o interdisciplinarias, nacionales o internacionales) que, favorecidas por el desarrollo de tecnologías de comunicación altamente eficientes, van constituyéndose en una forma prevaleciente de organización social del trabajo científico y tecnológico. (Hidalgo, Natenzon & Aguinin, 2010, p.71)

En un sentido más amplio, Humberto Maturana, destaca la “debilidad” con que los seres humanos transitan sus espacios de co-

nocimiento, o sea aquel espacio que le confiere la mayor certeza para sus acciones, creyendo poseer las destrezas necesarias para interpretar sin errores y adecuadamente los hechos del mundo de su hábitat, en el que cada ser humano se desarrolla como persona y se transforma en actor en las organizaciones de la sociedad.

[...] nosotros tendemos a vivir un mundo de certidumbres, de solidez perceptual indisputada, donde nuestras convicciones prueban que las cosas sólo son de la manera que las vemos y que lo que nos parece cierto no puede tener otra alternativa. Es nuestra situación cotidiana, nuestra condición cultural, nuestro modo corriente de ser humanos. Pues bien, todo este libro puede ser visto como una invitación a suspender nuestro hábito de caer en la tentación de la certidumbre. [...] toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda experiencia de certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognoscitivo del otro, en una soledad que sólo se trasciende en un mundo que se crea con él. (Maturana & Varela, 1990, p.5)

En relación a la propuesta de compartir conocimientos entre la universidad y las organizaciones, desde una nueva manera de entender y accionar en la extensión **universitaria**, se encuadra en un modelo de acción en el cual prevalecerá el concepto “ganar-ganar”, planteado de manera práctica por Covey en su libro *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva* (1997). Este hábito, que es el cuarto de su libro, además de conducir la acción hacia la efectividad, ejemplifica el beneficio mutuo entre las partes y ayuda poderosamente a encontrar el equilibrio en las relaciones humanas con un sentido de bien común y equidad.

El autor hace referencia al triunfo que se logra con la falla del “Otro”. “Si yo gano, tu pierdes. O si tú ganas, yo pierdo”. El prin-

cipio “ganar-ganar” ve la vida como un escenario cooperativo, no competitivo; un marco en el que mente y corazón buscan constantemente el beneficio mutuo en las interacciones del ser humano (Covey, 1997).

Dicho autor recomienda buscar genuinamente soluciones o acuerdos que beneficien a ambas partes. Declara que siempre es mejor el buscar “ganar” para ambos, lo cual, en el largo plazo, siempre será mejor solución que aquella donde solo una de las partes salió beneficiada. Este “ganar-ganar”, permite el logro de satisfacciones compartidas entre todas aquellas personas que participan en un proceso (Covey, 2005).

Un ejemplo significativo del gran aporte y valor que posee esta alianza entre la universidad y las organizaciones sociales, se encuentra en los trabajos de Mark Hanson, quien analizó el rol que tuvieron las corporaciones transnacionales (maquiladoras) en el proceso de industrialización de México y Corea del Sur. En su trabajo destaca los logros de la articulación entre los actores intervinientes, facilitando las interacciones que las empresas, universidades y gobierno pueden establecer para producir y aplicar conocimiento funcional, como puede expresarse en la siguiente figura:

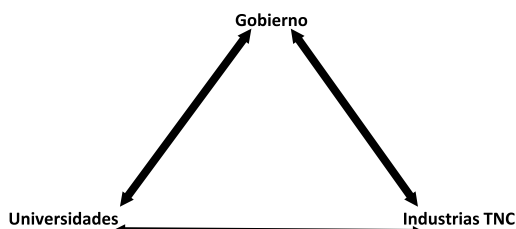


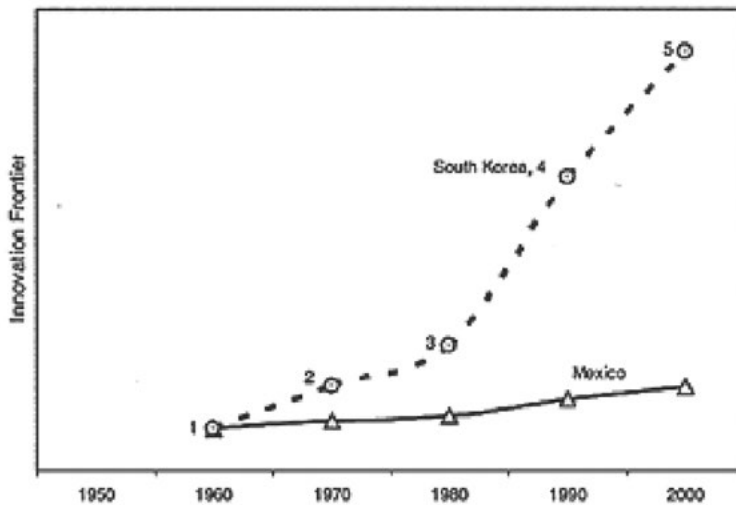
Figura 2. El caso de Corea del Sur. Integración entre gobierno, industria y universidad. Hanson (2006)

Fuente: Adaptado de Desarrollo económico, educación y corporaciones transnacionales. Capítulo 2 Etapas del desarrollo económico

Hanson señala que el avance económico de los países en vías de desarrollo está estrechamente relacionado a la educación y para ello, la transferencia de conocimiento de las corporaciones a las instituciones de educación superior pública y privada, institutos de investigación y desarrollo, empresas y agencias gubernamentales, tiene un efecto facilitador fundamental.

Este análisis entre Corea del Sur y México, evaluando su calidad de respuesta ante hechos similares y la diferencia entre sus logros, puede asimilarse a las preguntas de investigación que dieron origen al proyecto del cual trata este libro con los objetivos ya planteados. Queda claro que hubo una enorme diferencia en las políticas educativas de cada uno de los países, con respecto a la apertura universitaria hacia el conocimiento tácito, no académico, como vehículo de desarrollo e innovación, para transformarlo en conocimiento explícito en etapas posteriores. Mientras México incorporó a las empresas maquiladoras como un medio para reducir el desempleo, Corea del Sur, que inicialmente compartió esa mirada, luego las visualizó como el medio para alcanzar la industrialización, generando un crecimiento exponencial de las condiciones de vida de la sociedad (Hanson, Weissmann, Quiñones & Foglia, 2012).

Década de 1950	Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990	Década de 2000
Ayuda. Producción de trabajo intensivo	Imitación tecnológica. Importación de plantas/maquinarias antiguas	Industria pesada. Asimilación. Innovaciones menores	Proceso formal de adaptación a la investigación y desarrollo. Desarrollo de nuevos productos. Electrónica	Investigación y desarrollo intensivos. Crecimiento en el área de las ciencias. Investigación esencial. Innovación de nuevos productos	Frontera de la innovación



Fases del Aprendizaje

1. Aprendizaje del arte del ensamblado
2. Proceso de aprendizaje de habilidades de ingeniería
3. Cambio hacia el aprendizaje por iniciativa local
4. Hacia la capacidad de innovar de los productos
5. Brindar servicios de diseño para el cliente

Figura 3. Transferencia de conocimientos. Los casos de Corea del Sur y México
Fuente: Hanson, Weissmann, Quiñones y Foglia (2012)

Generar y desarrollar este proyecto investigativo, tuvo el supuesto adicional de agregar **valor teórico** a la evidencia disponible hasta ese momento en relación a la modalidad de acción de la extensión universitaria. Es esperable que sus logros brinden valiosos aportes e innovación a las estrategias educativas universitarias, estableciendo nuevos espacios curriculares a ser desarrollados fuera de los ámbitos de la universidad, otorgando a esos procesos educativos un carácter formal a través de programas de extensión universitaria, y propiciando un proceso dinámico de

intercambio entre las organizaciones de la sociedad y el espacio académico universitario.

El nuevo conocimiento impartido y aprehendido *in situ* en el campo organizacional con componentes curriculares propios de la universidad, permitirá que graduados universitarios que han cursado sus carreras profesionales en etapas anteriores a la incorporación de las estrategias del proyecto Tuning o Alfa-Tuning en Latinoamérica, adquieran en su espacio laboral, las competencias genéricas que dicho proyecto ha incorporado en las carreras de grado y posgrados dictados en las distintas facultades o escuelas de educación superior (Tuning, 2012).

Por otra parte, su multiplicación generaría un novedoso modelo de relación universidad-extensión universitaria-sociedad, incorporando contenidos curriculares de carreras universitarias específicas.

Para este proyecto, la referencia de base ha sido la Maestría en Coaching y Cambio Organizacional de la Facultad de Ciencias de la Administración (hoy Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales) de la Universidad del Salvador.

Su enfoque académico y su plan de estudios han sido innovadores en la Educación Superior de la República Argentina y, si bien sus maestrandos están obligados a desarrollar su trabajo final al interior de una organización, sus contenidos educativos son aúlicos, por lo que esta investigación otorgó un valor adicional al completar un espacio metodológico diferenciado de participación efectiva de su currículum académico dentro de un espacio organizacional, con una intensidad semejante a la de una especialización.

Por ello, resultaba de interés científico verificar la practicidad de los cambios generados en las personas en su lugar de trabajo habitual, fuera de los muros de la universidad y en reciprocidad, tomar el conocimiento tácito propio de la organización, para fortalecer los contenidos académicos de la carrera. Podría interpretarse que estos objetivos complementan y su logro comprueba lo planteado por Jorge Cámpora (2014), quien ha postulado como una hipótesis de trabajo que “[...] las mejoras que logren desarrollarse desde los procesos formativos de la carrera podrán ser además, un gran aporte para la evolución de este campo disciplinar y profesional en el contexto social” (p.57).

Por otra parte se podrá evaluar si la mejora lograda en las estrategias comunicacionales y en la gestión emocional de los recursos humanos como resultado de su formación en su espacio laboral, impacta positivamente en la cultura y el clima de la organización.

Sus logros, podrían generar nuevos campos de investigación en otros espacios sociales que contemplen la gran diversidad de las actividades humanas, en un contexto de personas con formaciones diferentes y en algunos casos con historias personales y culturas diferentes, que, para el logro de la mayor eficiencia necesitan aprender a respetar y valorar los aspectos inter, multi y transdisciplinarios que cada integrante trae a la mesa de trabajo. Adicionalmente a las observaciones y resultados de este trabajo, es importante mantener el soporte que otorgan publicaciones previas que forman parte del cuerpo de referencias de este libro, citando a autores como David Bohm con *Sobre el diálogo* (1997), Fernando Flores consultado en varios de sus trabajos y en especial *Creando organizaciones para el futuro* (1997a), Rafael Echeverría, con *Actos del lenguaje. La escucha* (2007), Carla C. Cucchi y Maurizio Grassi, que publicaron *Escucha con el corazón* (2000),

Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida (2006) el libro de Marshall Rosenberg y *El liderazgo consciente: Un peregrinaje hacia el autocontrol* (2007a) de Debashis Chatterjee, entre otros autores consultados, que enfocaron muchos de sus estudios en los actos del habla y su impacto en las relaciones humanas. El aporte teórico también se podrá observar en el campo de la gestión de las emociones y sus implicancias en los resultados organizacionales, expuestos con gran claridad y lenguaje simple por Daniel Goleman en su libro pionero, titulado *La inteligencia emocional* (1995), que estableció conceptos que luego fueron ampliados al publicar *La inteligencia emocional en la empresa* (Goleman, 2004), tratado que enfatiza en el impacto de la buena o mala gestión emocional en los resultados organizacionales y en la generación de condiciones saludables o no saludables de desempeño laboral.

El proyecto realizado evaluó en forma específica esos aspectos emocionales en la organización de salud elegida, organizaciones que suelen ser deficitarias en mantener programas de educación permanente, aunque sus directivos consideren que los tienen, manifestando que poseen capacitaciones, que no son conceptualmente ni prácticamente programas de educación permanente.

Los hallazgos encontrados aportan una valiosa información práctica sobre el impacto generado en la organización por medio de las destrezas adquiridas en las competencias genéricas, por sus mandos medios y superiores y la manera en que este aprendizaje modifica la percepción en las personas de su equipo habitual de trabajo, de dichas competencias, fundamentalmente las

emocionales y comunicacionales que forman parte cotidiana de las dinámicas de trabajo.

Por otra parte existe otro agregado positivo que el proyecto ha posibilitado, que se traduce en haber podido lograr una nueva **utilidad metodológica**, aportando una mirada metodológica basada en un estudio de caso, que como ya se ha explicado fue producto de un programa de extensión universitaria, con un total de 300 horas, de las cuales 150 horas se desarrollaron en el primer año y las restantes, mientras se participaba de la dinámica habitual de trabajo de la organización.

Hubo una extraordinaria experiencia participativa de los integrantes del grupo de investigación, quienes recibían los contenidos teórico-prácticos e interactuaban en los talleres. Todos ellos integrantes de una organización de salud funcionando en red, con las características de la interdisciplinariedad producto de su formación académica diferente, todos actores clave que lideran los procesos habituales de su propio espacio, lo cual conlleva una dificultad inicial, subsanada estableciendo las bases de comprensión necesarias en los aspectos comunicacionales y en el manejo de las emociones (Hidalgo, Natenzon & Aguinin, 2010). Los resultados fueron producto de una evaluación en etapas, con distintos momentos metodológicos, que incluyeron estudios iniciales que posibilitaran determinar el umbral de base a partir del cual se planificarían y desarrollarían los contenidos formativos. Desde lo metodológico, esa primera evaluación se constituyó en el pretest del grupo de investigación. A partir de ese momento, se desarrolló el largo proceso de educación permanente, mediante el programa de extensión universitaria, haciendo foco sobre las competencias genéricas de la escucha y de la gestión emocio-

nal. Esta dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, pudo ser posible por el gran compromiso asumido por las personas y por haber podido desarrollar e instalar los mecanismos institucionales necesarios para generar un modelo organizacional de facilitación de los procesos de educación permanente. Este proceso de educación permanente, resultó ser uno de los aportes metodológicos de la investigación, sobre todo por tratarse de una organización de salud, en la cual, de acuerdo a opiniones expertas en ese campo, continúa siendo una de las carencias más importantes y en la cual se considera imprescindible el desarrollo de estas estrategias educativas permanentes (Davini, 1995). Es por ello que, a partir de la experiencia obtenida, se podrá alcanzar una mayor comprensión metodológica y teórica y esta experiencia podrá ser considerada un caso líder para futuros procesos educativos extramurales.

En esta línea de pensamiento, Hidalgo (2010) hace referencia a la importancia de los estudios de caso, manifestando:

Así, el recurso a casos y ejemplos es las más de las veces compatible con la búsqueda de regularidades, en particular cuando se da: a) la identificación de casos representativos que permiten universalizar (uso inductivo), b) la emergencia de un caso que sugiere la formulación de una hipótesis explicativa (uso abductivo), c) la referencia a un caso como ejemplificador de alguna hipótesis o alguna teoría (uso deductivo o ilustrativo), d) la identificación de contra-ejemplos cuestionadores de hipótesis o teorías (uso refutatorio) y e) la vinculación de casos semejantes para acceder a alguna formulación general (uso comparativo). (p.130)

Procesos de esta naturaleza, necesitan certificar previamente su **viabilidad**. En esta oportunidad, este proyecto pudo ser realizado

por la confluencia positiva de varios factores, los cuales en forma sucinta pueden ser esquematizados en el siguiente cuadro, que puede servir de guía para propuestas similares:

- La aceptación por parte de la universidad de un programa de extensión con estas características: El Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador aprobó en el marco de la Facultad de Ciencias de la Administración (hoy Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales) para su carrera, la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mediante la Resolución N° 322/12, un programa de extensión universitaria mediante la Resolución Rectoral No. 48/2013.
- La amplia disponibilidad de recursos pedagógicos y didácticos por parte del investigador-docente, para dictar los contenidos curriculares necesarios para generar en los participantes del programa de extensión, la incorporación de los contenidos y la adquisición y aprehensión de las destrezas de escucha y gestión emocional requeridas para impactar en su desempeño, la cultura y el clima organizacional.
- La participación voluntaria de los líderes de la organización objeto de estudio y de las contrapartes equivalentes de lo que constituye el grupo control.
- El compromiso expreso de las personas del grupo de investigación y otros encuestados, que, en este caso respondieron en cada oportunidad que les fue requerida, respondiendo las encuestas para generar las bases de datos en el pre-test y pos-test, en el grupo de investigación y en el grupo control.
- Contar con instrumentos de medición validados. En este proyecto

se utilizó el instrumento de medición de impacto de las variaciones en la escucha y en la gestión emocional, validado mediante prueba piloto y opinión de expertos, diseñado conjuntamente con Cámpora e inserto en su tesis doctoral, quien lo expuso en su texto académico, al manifestar: [...] en el ámbito del espacio académico de la MCCO, la Maestría en Dirección de Empresas MBA de la USAL-DEUSTO y en marco del Instituto de Investigación dependiente del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la USAL, el investigador con la colaboración de la Directora de la presente Tesis, Dra. Cecilia Hidalgo y del investigador y profesor de la asignatura Metodología de Investigación Organizacional de la MCCO, Dr. Santos Depine, iniciaron la concepción de los primeros bosquejos de los cuestionarios orientados a interpretar la incorporación de competencias de escucha y autogestión emocional, los cuales con posterioridad serían parte del instrumento de recolección de datos para la presente investigación, bajo el formato del escalamiento tipo Likert. (Cámpora, 2014, p.302)

Todo lo expuesto anteriormente, permitió aseverar la viabilidad de la presente investigación.

Como todo proceso académico y de validez científica, resultó necesario establecer las **limitaciones en el conocimiento del problema**, las cuales pudieron encuadrarse bajo dos aspectos fundamentales:

a) Dificultades desde el marco conceptual. Una profunda investigación bibliográfica mostró la ausencia de evidencias de intervenciones educativas en organizaciones de salud, mediante programas de extensión universitaria con foco en las competencias genéricas de las personas. Del mismo modo, no se ha podido

demostrar el impacto del aprendizaje e integración en las dinámicas organizacionales de esas competencias, sobre la autogestión de los recursos humanos, la cultura y el clima organizacional. Tampoco se han identificado trabajos de investigación con metodologías semejantes al de este proyecto en organizaciones de salud. Más aun, se ha podido comprobar en el amplio espacio universitario disponible y específicamente en las Facultades de Medicina, que muy pocas universidades han incorporado a sus carreras de grado y/o posgrados, estos conocimientos o competencias blandas.

Estas dificultades en el marco conceptual han quedado expresadas en palabras por Jaim Etcheverry, ex Decano de Medicina y ex Rector de la Universidad de Buenos Aires, en el siguiente texto:

Quiero proponer la tesis de que nos resistimos a admitir que la enseñanza es, ante todo, ejemplo. Ejemplo del maestro atraído por el conocimiento. Esforzado ejemplo a imitar con esfuerzo. Muchos años antes, Albert Einstein había sostenido que dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás; es la única. Estoy convencido de que el principal determinante de una buena escuela, de una buena universidad sigue siendo, como siempre lo ha sido, contar con buenos profesores. Eso trasciende el currículum, la organización, el método, las computadoras, los proyectores, todo. Porque el objetivo central de una institución educativa que pretende ser importante es que sus alumnos entren en contacto directo con personas excepcionales. Que las vean, las escuchen, las sientan pensar. (Etcheverry, 2014, p.65)

Una aproximación a la temática propuesta puede ser encontrada en el Proyecto Tuning (Tuning, 2012), pero el mismo está circunscrito al espacio universitario, mientras que los hallazgos de la

investigación realizada aportan nuevo conocimiento acerca de una manera diferente de educación superior estableciendo un escenario de enseñanza y aplicación de competencias genéricas transversales en la organización.

b) Dificultades procedimentales. Este proyecto tuvo la motivación de proporcionar una formación de carácter científico, que le brindara beneficios ya sea en el ámbito social, como en el quehacer profesional de los participantes. Produjo una investigación experimental, en un estudio de campo en el cual la dimensión social fue estudiada en escenarios simulados en condiciones de laboratorio. Con el objeto de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y minimizar la complejidad de los talleres y el análisis de las bases de datos, el objeto de estudio seleccionado, se trató de organizaciones de salud de tamaño mediano funcionando en red. Se evitó para esta etapa de aproximación a un proyecto educativo diferente con una alianza universidad-empresa, realizar el proyecto en grandes hospitales, con mayor complejidad, diferencias culturales y de liderazgo en cada uno de los servicios (Moyano, 2004).

Como en todo proceso novedoso, esta dinámica educativa implementada desde la alianza universidad-organización o empresa, generó resultados que podrían encuadrarse dentro de los llamados **Aportes de la Investigación.**

Es habitual que los procesos formativos universitarios adolezcan de contenidos vinculados a las competencias no técnicas. En la actualidad y cada vez con mayor premura, se producen cambios vertiginosos y superadores, con gran impacto en la tecnología y en las comunicaciones. El ser humano por naturaleza tiene una alta resistencia al cambio, lo cual es altamente peligroso para su

subsistencia y desarrollo en el mundo actual, sobre todo en su inserción en la sociedad, las organizaciones y empresas en las que actúa, necesitando aprender a tener la flexibilidad suficiente para adaptarse a esos cambios. Dicho aprendizaje posibilitará desarrollar e implementar las competencias genéricas personales en todos los campos profesionales y profesiones, sobre todo en aquellos en que los resultados esperados están muy ligados a la calidad de relaciones interpersonales que se establecen entre el profesional actuante y quien requiere de sus servicios. Este es sin ninguna duda el campo de acción de los profesionales de la salud y del equipo transdisciplinario de salud de las organizaciones médicas. Las Facultades de Medicina no están aportando estas enseñanzas, en primer lugar porque el carácter profesional de los profesores no ha contemplado en su formación académica los aspectos pedagógicos y/o didácticos vinculados a sus propias competencias genéricas, siendo privativo de algunos su desarrollo de manera personal, pero no una constante del conjunto.

Esto sucede, a pesar de la clara necesidad en los profesionales de la salud de poseer adecuadas estrategias comunicacionales, sobre todo la escucha empática que espera tener la persona enferma que acude a la consulta y es necesaria para que se pueda establecer una efectiva relación médico-paciente que garantice un buen resultado terapéutico.

El aporte que puede brindar la adopción plena de programas de extensión universitaria como el objeto de este estudio, está reflejado en publicaciones previas del médico-antropólogo Francisco Maglio, quien propuso una nueva medicina que él llamó “medicina basada en la narrativa” para diferenciarla de la llamada “medicina basada en la evidencia”. Su maravilloso escrito titulado “El

escuchatorio”, estableció nuevos conceptos acerca de la relación médico-paciente”, expresada de la siguiente manera:

La narrativa es “invisible” a la biología, se “visibiliza” en la biografía, de esta manera convierte “el caso” en una historia de vida. La narrativa en sí misma es terapéutica no sólo para el paciente sino también para el médico, porque al “re-personalizar” esa relación la “des-alieniza”, vuelven a ser dos personas, dos seres humanos en un encuentro de “inter-fecundidad. (Maglio, 2012, párr. 15)

Como ya se ha enfatizado, un aporte destacable que ha generado este proyecto es haber demostrado la factibilidad de trasladar la educación superior desde su espacio aúlico habitual a las organizaciones de la sociedad, acercando aún más lo académico a la rutina habitual de las instituciones, en las cuales los graduados universitarios desarrollan los conocimientos adquiridos en el aula y sus prolongaciones formales. Permitted establecer de manera concreta y objetiva, la manera en la cual un proceso de aprendizaje continuo genera las condiciones más favorables para establecer estrategias de educación permanente (a diferencia de la mera capacitación) (Davini, 1989), incorporando el potencial educativo emanado del propio trabajo, revalorando el conocimiento tácito como un insumo de ida y vuelta entre la organización y la universidad y viceversa (Davini, 1994).

La pedagogía de la problematización concibe al sujeto como un ser activo en su proceso de aprendizaje, y por lo tanto, capaz de identificar los problemas que surgen de su práctica cotidiana y recurrir a los saberes teóricos para solucionar esos problemas. Desde esta perspectiva los procesos de formación implican procesos de cambio, de transformación y de desarrollo personal y una reflexión sobre sí mismo. En la formación se pone en juego

un saber, principalmente el saber hacer, el saber relacionado con la práctica. En la construcción de este saber interviene la posibilidad de referirlo al propio desarrollo personal, la toma de conciencia de los procesos involucrados y la decisión del sujeto de realizar la formación (autonomía) (Schejter et al., 2011).

Este proyecto de investigación, puede ser considerado el punto de partida para futuras investigaciones en el campo organizacional, pues sus resultados alientan a incorporarlos como un aporte al modelo metodológico favoreciendo la enseñanza de las competencias genéricas transversales, mediante programas de extensión universitaria en ámbitos no habitualmente académicos, generando una dinámica de transferencia de conocimientos universidad-sociedad y viceversa, jerarquizando ante el conjunto social las estrategias de responsabilidad social universitaria.

Existe evidencia que la enseñanza de las competencias genéricas en los espacios universitarios de posgrado, otorga a los profesionales egresados una ventaja sustancial en su desempeño en las organizaciones en las que actúan. Un ejemplo de ello es lo expresado por Cámpora (2014) en su tesis doctoral, cuando manifiesta:

[...] la Maestría en Coaching y Cambio Organizacional de la Facultad de Ciencias de la Administración de la USAL forma profesionales con competencias teórico-prácticas, capaces de contribuir al desarrollo de los modelos de pensamiento, análisis crítico, de interacción y acción, que potencian la mejora sostenida en la gestión organizacional, estableciendo estándares de excelencia en el desarrollo del talento humano con el soporte del Coaching Organizacional, sobre la convicción de que el ser humano es el principio y fin de toda organización. (p.53)

Una carencia ya mencionada anteriormente, es la ausencia de publicaciones que avalen estos mismos resultados con programas educativos fuera de los espacios universitarios, que es el objeto de este trabajo. Se mantiene el foco en la enseñanza al interior de la universidad y se continúan realizando grandes esfuerzos y ha habido avances y evidencia en la mejora de la relación universidad-sociedad, que ha sido uno de los tres pilares de desarrollo del Proyecto Tuning/Alfa-Tuning. El Proyecto Tuning tiende a identificar y atender las necesidades de la sociedad y sus organizaciones y las necesidades de los alumnos universitarios dentro de un área particular de estudio y mediada por los contextos sociales y culturales específicos.

El logro de los objetivos del proyecto educativo del cual trata este libro, permite inferir que la educación permanente en competencias genéricas debería ocupar un espacio importante en las formaciones de grado y posgrado en las universidades en sus distintas facultades, y propiciaría una apertura de la actividad universitaria al interior de las organizaciones mediante programas de extensión, dentro de su espacio laboral y fuera de sus aulas, generando un impacto positivo en la sociedad y facilitando, como ya se ha dicho, los procesos de responsabilidad social universitaria.

Marco Teórico del Proyecto

Habitualmente las plataformas humanas de los niveles de dirección y gerenciales actuantes en las organizaciones han sido formadas en sus carreras profesionales o técnicas y durante su etapa laboral reciben de manera frecuente cursos y capacitaciones vinculadas a los aspectos técnicos de su tarea. Sin embargo es notoria la falta de una formación equivalente, ya sea durante su formación universitaria o *a posteriori*, en las competencias genéricas que faciliten su trabajo en equipo y su desempeño en la dinámica de funcionamiento de las redes organizacionales. Es esperable, que una educación permanente en dichas competencias, con foco principal en las estrategias comunicacionales y de gestión emocional, mediante novedosos programas educativos con la modalidad de la extensión universitaria de educación superior, brindada en su propio espacio laboral, genere mejoras personales y organizacionales que puedan ser medidas y replicadas en la mayoría de estos espacios extramurales de la enseñanza universitaria.

Salovey y Mayer utilizaron por primera vez el término “Inteligencia Emocional”, definido como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey, 1990, p.189). Los trabajos de Boyatzis (1999), citados por Daniel Goleman (1995) en su libro *La inteligencia emocional* destacaron la supremacía de la inteligencia emocional por encima del Cociente Intelectual (CI), para lograr éxito profesional y personal.

En los últimos años se ha insistido mucho en la gran importancia que tiene el adquirir las competencias comunicacionales y sobre todo la de la escucha, en el campo de las organizaciones de salud, sobresaliendo entre ellos los aportes del Dr. Francisco Maglio, antropólogo, médico y bioeticista de gran predicamento entre sus pares, cuando manifestaba: “Un paciente es ante todo una persona y como tal (en sentido kantiano) tiene dignidad y no precio, es un fin en sí mismo y no un medio, es sujeto y no objeto. En base a esto, privilegiar la confidencialidad, la privacidad y la autonomía” (Maglio, 2011, párr. 31). Coincidiendo con Maturana, deja sentado que una forma de respetar al enfermo es escucharlo y deja muy claro que es difícil llevarlo a cabo, cuando se parte del “interrogatorio” establecido en la rutina de la relación médico-paciente, palabra muy connotada de autoritarismo y castigo, por lo que debe ser desestructurado y convertirlo en un “escuchatorio”, valga el neologismo. Pero una escucha activa, esto es, ocuparnos y “preocuparnos” por lo que dice el enfermo; escuchar (no simplemente oír) sus palabras desde su propia perspectiva más que de la nuestra (Maglio, 2011, párr. 37). A este tipo de escucha se refiere uno de los aforismos hipocráticos cuando afirma “muchos pacientes se curan solamente con la satisfacción que les produce un médico que los escucha” (Maglio, 2009, párr. 84).

Sin embargo, las Facultades de Medicina no han tomado este gran desafío de enseñar a los alumnos ni en el pregrado, ni en los posgrados universitarios y mucho menos en programas de extensión universitaria, las competencias comunicacionales de la escucha, ni tampoco las vinculadas a la gestión emocional. Por otra parte, esta carencia está dada también en otros espacios de educación superior para todas aquellas profesiones que deben interactuar en las organizaciones de salud, generando ámbitos

de trabajo saludables para sus propios integrantes, que a su vez deben brindar un servicio con una alta carga de relación interpersonal, ya sea entre el equipo actuante, como con los enfermos que requieren de sus cuidados, con la mayor eficiencia (Depine & Manzor, 2013).

LOS ORÍGENES DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS FINALES DEL SIGLO XX

El inicio del cambio en la Educación Superior en la Unión Europea, fue a partir de la Declaración de Bolonia, que introdujo no solo modificaciones en la gestión en las universidades, sino un replanteo de su misión, como institución vinculada a la Educación Superior (Bolonia, EEES, 2012).

Escotet, en su obra *Universidad y devenir* (1996), plantea que las universidades no existen independientemente de las sociedades y que sus misiones tienen que estar totalmente relacionadas con la misma idea de sociedad. Enfatiza que el punto de partida de cualquier cambio debe estar dirigido a la búsqueda y establecimiento de nuevos objetivos alineados con la clase de valores que pueden armonizar con el progreso del ser humano y conociendo la importancia de definir el “Para Qué” del cambio, generando procesos formativos que sean evaluados y optimizados en forma continua, bajo la modalidad de aprendizaje permanente.

Es en esta instancia en la cual ese aprendizaje continuo se hace presente y es objeto de un especial análisis en esta obra, en el marco de la educación permanente en las organizaciones de salud (Depine & Manzor, 2013; Depine, 2014). Dentro de los cambios operados, tomaron fuerza dos conceptos: el aprendizaje centrado en el estudiante y la formación por competencias

(Sánchez, López-González & Fernández-Sánchez, 2010; Delors, 1996).

Anteriores a la Declaración de La Sorbona de 1998 y la de Bolonia de 1999, hubo varios informes que analizaron en profundidad el estado de la educación superior, planteando sus retos para el siglo XXI. Ellos fueron: el Informe Delors (1996), el cual propugnaba una educación que desarrolle a la persona desde una educación integral formada por cuatro pilares (Delors, 1996), que asimilados al concepto de una nueva universidad, podrían resumirse de la siguiente manera:

- Una enseñanza universitaria que enseñe el placer de conocer, comprender y descubrir la ciencia. A dominar los instrumentos del conocimiento y de la comunicación a través del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Una enseñanza universitaria que enseñe a aprender a hacer y permita a las personas adultas adquirir competencias personales que le faciliten el trabajo en equipo, tomar decisiones, relacionarse adecuadamente, generar sinergias y desarrollar su creatividad e innovación.
- Una enseñanza universitaria que enseñe al alumno a aprender a convivir, a conocerse a sí mismo, sus sentimientos y emociones, a desarrollar y practicar su empatía con los que lo rodean, pudiendo discrepar y ser crítico en un marco de respeto mutuo y a construir y convivir en sociedades en las que se acepte y se fortalezca la diversidad.
- Una enseñanza universitaria que enseñe al alumno a aprender a ser, a desarrollar su libertad, con proyectos personales en un contexto de ciudadanía con la que convivir y con objetivos claros, disfrutando de lo ya alcanzado y con tesón, trabajo e ilusión para la búsqueda de nuevos emprendimientos.

Este proyecto de investigación incursionó en esos cuatro pilares, que constituyen la expresión cabal de las competencias genéricas evaluadas en particular (escucha y gestión emocional) y en su impacto en la cultura y el clima organizacional, así como la propia autogestión de los educandos.

Expresado en forma gráfica, esos cuatro pilares serían los siguientes:

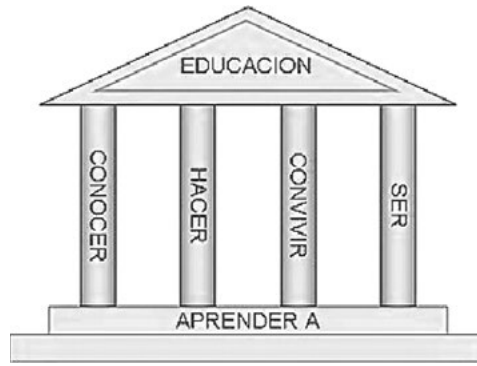


Figura 4. Los cuatro pilares de la educación
Fuente: Adaptado del Informe Delors (1996) "La educación encierra un tesoro"

Ha habido otros documentos relacionados a los anteriores, entre los cuales se pueden destacar: el Informe Dearing en Gran Bretaña (1997), un informe para identificar los cambios más importantes que se estaban produciendo en la sociedad y sentar las bases del contexto en el que se debía desarrollar la educación superior del país hasta el año 2017; el Informe Attali en Francia (1998), en el cual se identificaban los aspectos más importantes que no eran tomados en consideración por el sistema universitario, a pesar de las grandes transformaciones sociales que se estaban produciendo y el Informe Bricall en España (2000), que tuvo por objeto efectuar un análisis de la situación en ese momento de la universidad española para enfrentarse a los siguientes 20 años, o sea con una perspectiva hacia el año 2020.

Tanto el Informe Attali, como el Informe Bricall, brindaron propuestas orientadoras hacia una profunda reforma universitaria para mejorar las universidades estatales y fomentar un nuevo modelo universitario de calidad, en todo el contexto de Europa analizada como un todo, estableciendo las bases a una nueva situación de convergencia en la educación superior.

Barbosa Illescas, en su trabajo titulado “La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica. Desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades Andaluzas” (2010), hace referencia a los cambios sufridos en la universidad durante la década de los 90, caracterizada por reformas en la educación superior, fundamentalmente en tres aspectos:

- La implantación de sistemas de evaluación y acreditación
- El fortalecimiento de las relaciones universidad-sector productivo
- La búsqueda de nuevos modelos de financiamiento.

El autor mencionado precedentemente, opina que el contexto en el que ocurrieron las reformas educativas en el marco de la globalización económica y del conocimiento, tuvo un correlato significativo con la gran expansión observada del capitalismo mundial y el afán de muchos gobernantes y el cuerpo dirigente en general, de cumplir con los requerimientos de las políticas neoliberales que impulsaron organismos multilaterales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, coincidente con lo expresado por este investigador en la publicación titulada “Las formas de gobierno y las políticas económicas latinoamericanas”, en la que se ha hecho especial referencia al alineamiento de los países latinoamericanos al Consenso de Washington y sus consecuencias negativas para la Región (Challú & Depine, 1999, p.121).

En ese contexto, la educación superior tomó el carácter de un servicio, asignando al conocimiento un valor mercantil y como una consecuencia se debilitó el valor de la educación pública como proyecto nacional, lo cual estuvo presente en el Informe Attali, que alertaba justamente sobre los riesgos de una globalización con un modelo de educación superior, dominado por las leyes del mercado que, de alguna manera, condicionen las carreras universitarias, se debiliten los Estados y las universidades dejen de lado los intereses del colectivo social, para poner foco en los intereses de las empresas.

Estos retos fueron debatidos en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: “La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, celebrada en París, en la sede de la UNESCO, en 1998, en la cual estableció como prioridad para el siglo XXI que las nuevas generaciones necesitarían recibir una educación superior basada en nuevas competencias y nuevos conocimientos para la construcción del futuro (UNESCO, 1998).

El Espacio Europeo de Educación Superior

A partir de ese momento, la marcha hacia un cambio profundo en la educación superior europea no se detuvo y a partir de la reunión de Bolonia (Bolonia, 1999) se concluyó en la necesidad de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objetivo de mancomunar esfuerzos que dieran respuesta a todas las problemáticas comunes que se estaban manifestando en cada uno de los informes precedentes. La convergencia planteada en el espacio educativo de las universidades estuvo centrada en la búsqueda de la mayor calidad de enseñanza en un marco de excelencia, que diera respuesta a las necesidades sociales y fuera una referencia académica a nivel mundial.

Algunos autores han manifestado que la creación del EEES ha sido una estrategia de gran valor y firmeza, para hacer de la universidad una institución útil para todas las personas, basada en la validez y el diálogo para alcanzar los objetivos de excelencia y calidad buscados, tal cual fuera propuesto por la Comisión Europea de Educación Superior. En un trabajo de revisión, docentes vinculados a la Universidad de Barcelona, han manifestado lo siguiente:

El EEES pretende situar las universidades europeas en las mejores posiciones del mundo. Actualmente, las universidades están sometidas a una creciente competitividad por atraer y conservar al estudiantado de más calidad. En este contexto, existe una voluntad de hacer que el EEES sea tan atractivo que pueda competir con el sistema estadounidense. (Flecha, García & Melgar, 2004, p.83)

En un documento del año 2003, la Comisión Europea realizó una comparación entre las universidades europeas y las de América del Norte, manifestando lo siguiente: “Las universidades europeas atraen a menos estudiantes extranjeros y sobre todo, menos investigadores extranjeros, que las universidades norteamericanas, ya que acogieron en el 2000 a unos 450.000 estudiantes extranjeros, frente a más de 540.000 en el caso de las universidades norteamericanas” (Europea, 2003, p.7). Esa comprobación, le otorgó a las universidades del EEES, la responsabilidad de modificar esa tendencia y transformarla en una atractiva posibilidad para la concurrencia de los científicos y científicas del mundo global. Finalmente se concretó esta propuesta con la creación de una red de universidades garantizando la movilidad de los estudiantes y asegurando la calidad de la enseñanza, coordinando los planes de estudio entre todas las universidades y países e internacionalizando la actividad investigadora y formativa.

Todo ello trajo como consecuencia un cambio sustantivo en el papel y en la dinámica de las universidades en la Europa del conocimiento, insertas en una sociedad en la cual el fenómeno de la globalización impactó fuertemente en su seno y generando la necesidad de espacios universitarios facilitadores de un diálogo más abierto entre las personas (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001; Habermas, 1999), lo cual resignifica la relación universidad-sociedad, haciendo una relación más horizontal entre la academia y la comunidad.

Es claro que cuando se habla de diálogo, las estrategias comunicacionales adquieren una significancia superior, entre ellas la escucha empática y eficiente, siendo este uno de los objetivos incorporados en este proyecto, al investigar su impacto real en un programa de extensión universitaria, claramente involucrado en esta relación de ida y vuelta entre universidad y Estado, entendiendo a este último como la sociedad en su conjunto en un determinado espacio social.

Uno de los aspectos más destacables y que constituía una carencia fue la utilización de la multiculturalidad como espacio de crecimiento cultural, social y científico, proceso en el cual también tuvo especial importancia el comprender los aspectos que hacen a las diferentes maneras en que las personas interpretan al mundo en el que viven, se desarrollan, estudian y trabajan.

En los últimos años, se ha producido un espectacular aumento del acceso de la población a los estudios universitarios, lo cual implica públicos nuevos y diferentes, siendo un aspecto diferencial la igualdad de género y por otra parte la disminución de la brecha de acceso a escalas sociales más amplias. Esto último está en consonancia con lo expresado por la Declaración Universal de Derechos Humanos que en su párrafo 1 del Artículo 26, manifiesta:

[...] el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. (UNESCO, 1998, Art. 26, párr. 1)

Estos conceptos, vinculados a una nueva sociedad globalizada, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales, pusieron de manifiesto la importante necesidad de incluir a la “innovación” en nuevos modelos curriculares y estrategias metodológicas, capaces de preparar a los alumnos para esos nuevos requerimientos (Villa, Escotet & Goñi, 2007).

Hace pocos años, Escotet (2012), con su amplia y prolífica experiencia en el campo de la educación superior, en oportunidad de una entrevista, dijo lo siguiente:

[...] hemos creado un mundo que tiene bastante de ficción. Pensemos que todo está hecho. Se habla de planificación estratégica, diseñamos programas para estudiantes que están iniciando su vida y van a permanecer dieciséis años en la educación formal, cuando es casi imposible, saber lo que va a ocurrir cuando se incorporen al mundo del trabajo. El caso es que les inducimos a creer que con lo que están aprendiendo van a tener resuelto su

futuro, mientras que lo razonable sería ayudarles a construirlo.
(Escotet, 2012, párr. 1)

Antecedentes para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Declaración de La Sorbona

En 1998 cuatro ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, se reunieron en la Universidad de La Sorbona en París, Francia. Ellos concluyeron que ante los cambios en el campo educativo y laboral que conlleva a la diversificación de carreras profesionales, las universidades tenían la obligación de brindar a los estudiantes y a la sociedad toda, un sistema de educación superior que ofreciera las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Ante esta perspectiva y considerando el contexto educativo europeo caracterizado por la diversidad de titulaciones y la escasa movilidad de sus estudiantes hacia otros países del mismo continente, los ministros observaron la necesidad de crear condiciones que favorecieran la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos de la educación inicial o continua, que permitiera a los estudiantes ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos (Sorbona, 1998).

Los ministros participantes que firmaron el texto declarativo fueron Claude Allègre (Ministro de Investigación Educativa Nacional y Tecnología, Francia), Tessa Blackstone (Ministro de Educación Superior, Reino Unido), Luigi Berlinguer (Ministro de Educación Pública, Universidad e Investigación, Italia) y Jürgen Ruetters (Ministro de Educación, Ciencias, Investigación y Tec-

nología, Alemania). Fue en esta Declaración donde esos ministros, en representación de sus países, exhortaron a otros Estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos a unirse a esta iniciativa, y a las universidades europeas a consolidar la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrecería a los ciudadanos.

Ya durante el encuentro, se había previsto la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de La Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa, tal como se desprende de la frase final de la declaración:

Por la presente, ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. El aniversario de la Universidad de París, hoy aquí en La Sorbona, nos ofrece una oportunidad solemne de participar en una iniciativa de creación de una zona europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. Nos dirigimos a otros estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos. (Sorbona, 1998, p.2)

Declaración de Bolonia

Como se podrá apreciar en el análisis del proceso de desarrollo del Proyecto Tuning, la declaración anterior tuvo una importante

repercusión en los ministros de educación de varios países europeos y el 19 de junio de 1999 se llevó a cabo la Declaración de Bolonia, Italia, suscrita por los ministros de educación de 30 estados europeos (Bolonia, 1999). En ella se proclamó la necesidad de dejar construido en el año 2010, un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), [...] cuya organización atienda; asegurando la calidad, la movilidad de los estudiantes, la diversidad y competitividad, de esa nueva concepción educativa. Una de las finalidades importantes era la de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación académica superior, en un polo de atracción para estudiantes y profesores no solo de Europa sino también de otras partes del mundo. Fueron seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia: 1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma. 2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales. 3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS¹. 4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables. 5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular. 6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma para los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea. La Declaración de Bolonia tuvo carácter político, enunciando una serie de objetivos e instrumentos para lograrlo, pero no fijó unos deberes jurídicamente exigibles y estableció un plazo hasta el año 2010 para la

¹ *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)* (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos en idioma español).

realización del Espacio Europeo de Educación Superior, con fases bienales, cada una de las cuales debía terminar mediante la correspondiente conferencia ministerial que revisase lo conseguido hasta ese momento y establecer directrices para el futuro. Así se sucedieron distintas reuniones de trabajo, que dieron origen a sus propios documentos:

Comunicado de Praga

La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga el 19 de mayo de 2001, que se llamó “Hacia el Área de la Educación Superior Europea” (Higher & Praga, 2001). En ella, los ministros adoptaron un comunicado que respaldaba las actuaciones realizadas hasta la fecha, señalando los pasos a seguir en el futuro, y se admitió a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros del proceso. De la misma forma se comprometieron a continuar su cooperación basada en los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, agregando las similitudes y beneficiándose de las diferencias entre las culturas, lenguas y sistemas nacionales, haciendo uso de todas las posibilidades de la cooperación intergubernamental y del diálogo con las universidades europeas y otras instituciones de educación superior y con organizaciones de estudiantes así como las que promovían programas de la comunidad.

El Comunicado relacionó las dimensiones europeas con la “empleabilidad” y las titulaciones conjuntas y destacó: 1. El aprendizaje a lo largo de la vida como necesario para enfrentar los retos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías en una sociedad y economía basadas en el conocimiento. 2. Las instituciones de enseñanza superior y el estudiantado. Por una parte se trataba de desarrollar planes de estudio que combinaran la

calidad académica con la empleabilidad y, por otra, reafirmar la necesidad, recordada por los representantes del estudiantado, de tener en cuenta la “dimensión social” del proceso de Bolonia. 3. La promoción del “atractivo” que tendría el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para seguir el proceso, los ministros alentaron al grupo de seguimiento a que organizaran seminarios para explorar las siguientes áreas: cooperación con respecto a acreditación y garantía de calidad, asuntos de reconocimiento y el uso de créditos, el desarrollo de grados de unión, la dimensión social, con atención específica a los obstáculos en la movilidad, y la ampliación del proceso de Bolonia, aprendizaje de duración larga y compromiso estudiantil.

Comunicado de Berlín

El 19 de septiembre de 2003, los ministros responsables de la educación superior procedentes de 33 países, se reunieron en Berlín con el objeto de analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, con vista a acelerar la concreción del área de Educación Superior Europea. Bajo el título “Realizar el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, acordaron las siguientes consideraciones, principios y prioridades:

1. Los ministros reafirmaron la importancia social del proceso de Bolonia. La necesidad de incrementar la competitividad debía ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretendía que existiera un fortalecimiento de la cohesión social y que se redujeran las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo. 2. En ese contexto, los ministros

reafirmaron su posición de que la educación superior es un bien y de responsabilidad pública. Señalaron que debían prevalecer los valores académicos en la cooperación académica internacional y en los intercambios. 3. Los ministros tomaron en consideración las conclusiones de los Ayuntamientos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002), cuyo objetivo principal era hacer que la economía europea basada en el conocimiento fuera la más competitiva y dinámica del mundo, capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social y expresaron la pretensión que se siguieran efectuando acciones posteriores en el contexto del proceso de Bolonia. 4. Los ministros tomaron nota del informe de progreso efectuado por el grupo de seguimiento en el desarrollo del proceso de Bolonia entre Praga y Berlín. Del mismo modo, se notificaron del informe de Tendencias-III preparado por la Asociación de Universidades Europeas (EUA), y estudiaron los resultados de los seminarios organizados como parte del programa de trabajo entre Praga y Berlín por varios miembros e instituciones de Educación Superior, organizaciones y estudiantes. Los ministros se compenetraron de los informes nacionales, que mostraban evidencia del considerable progreso que se estaba efectuando al aplicar los principios del proceso de Bolonia. Finalmente, tomaron nota de los mensajes de la Comisión Europea y del Consejo de Europa y reconocieron su apoyo para la implementación del proceso. 5. Los ministros acordaron que se deberían comprometer a realizar esfuerzos para asegurar la unión entre la educación superior y los sistemas de investigación en sus respectivos países. De esa manera, la emergente área de Educación Superior Europea se beneficiaría de las sinergias provenientes del área de Investigación Europea, generando por lo tanto, la base de la Europa del conocimiento. El objetivo era preservar tanto la riqueza cultural europea como su diversidad lingüística, basada en la herencia de muy diversas tradiciones, y fomentar su potencial de innovación,

así como su desarrollo social y económico aumentando la cooperación entre las instituciones europeas de educación superior. 6. En el desarrollo del área de educación superior, los ministros reconocieron el papel fundamental de las instituciones educativas *ad hoc* y de las organizaciones estudiantiles. Ellos hicieron suyos los documentos de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) procedentes de la convención mantenida en Graz por las instituciones de educación superior, la contribución de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y las comunicaciones de ESIB (Unión Nacional de Estudiantes en Europa). 7. Los ministros agradecieron el interés mostrado por otras regiones del mundo en el desarrollo del área de Educación Superior Europea, y agradecieron particularmente, la presencia de representantes de países europeos que todavía no formaban parte del proceso de Bolonia, así como del Comité de seguimiento de la Unión Europea, Latinoamérica y Caribe (EULAC), un espacio común para la educación superior, a la que asistieron en calidad de invitados (Education & Berlin, 2003, pp.2-3).

Declaración de Bergen. “El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas”

El Comunicado de Bergen del 19 y 20 de mayo de 2005, constató la realización de progresos significativos en relación con los objetivos del proceso de Bolonia. Expresaba que antes del año 2007, seguirían progresando en la puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad como proponía el informe de la ENQA (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior), concretarían la puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones, la expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, adicionando los de doctorado y la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior, incluyendo la

existencia de disposiciones para la validación de los conocimientos adquiridos (Education & Bergen, 2005).

Asimismo realizó un balance positivo acerca de los progresos obtenidos en el sistema de titulaciones, garantía de calidad y reconocimiento de períodos de estudio y señaló algunas prioridades futuras, que quedaron plasmadas de la siguiente manera: 1) Reconoció la relación entre educación superior e investigación. Estableció la necesidad de programas de doctorado estructurados y la de aumentar el número de doctorados en carreras de investigación dentro del EEES. Consideraba a los participantes de tercer ciclo no solo como estudiantes, sino también como investigadores iniciales. 2) Insistió en la necesidad de establecer “condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico” (2005, p.5). Estableció que “la dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio” (p.5). 3) Se comprometió a eliminar obstáculos burocráticos a la movilidad. 4) Consideró al EEES como “un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior” (p.5). 5) Fijó el año 2007 para la puesta en práctica del sistema de ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. 6) Se comprometió a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior y a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconocer la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones.

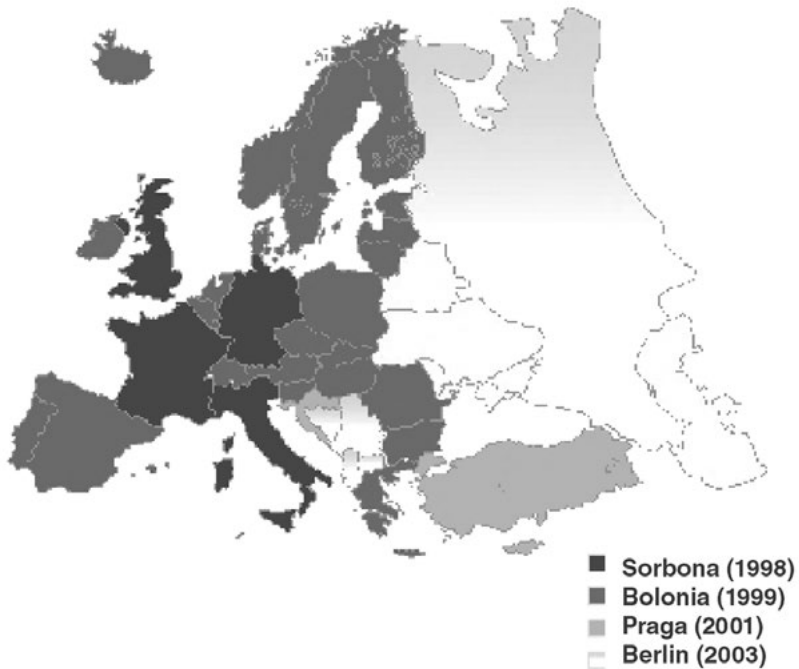


Figura 5. Espacio Europeo de Educación Superior hasta el año 2003
Fuente: Adaptado de EEES Espacio Europeo Educación Superior. <http://www.eees.es/es>.

Comunicado de Londres – “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”

Fue realizado el 18 de mayo de 2007 (Communiqué, 2007). Remarcó que el periodo entre 2005 y 2007 se caracterizó por un considerable progreso generalizado hacia el EEES, quedando muchos retos pendientes. Estableció que los esfuerzos debían orientarse hacia: 1) La promoción de la movilidad de los estudiantes y el personal, así como el desarrollo de medidas para la evaluación de tal movilidad. 2) La evaluación de la efectividad de las estrategias nacionales relacionadas con la dimensión social de la educación. 3) El desarrollo de indicadores y datos

para medir los progresos en materia de movilidad y dimensión social. 4) El estudio de posibles modos de mejorar la empleabilidad asociada al sistema de titulaciones basado en tres ciclos y a la formación continua. 5) La mejora de la difusión de información sobre el EEES y su reconocimiento en todo el mundo. 6) La continuación de la labor de recopilación de información sobre el progreso hacia el EEES y el desarrollo de sistemas de análisis cualitativo de tal labor recopilatoria.

Comunicado de Lovaina/Lovaina La Nueva – “El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la nueva década”

Realizado en Lovaina el 28 y 29 de abril de 2009, este comunicado confirmó que se habían realizado progresos en el proceso de Bolonia y que el EEES se había desarrollado considerablemente desde que tuvo lugar la Declaración de Bolonia en 1999. No obstante, algunos objetivos no se habían cumplido totalmente ni se habían implantado adecuadamente a nivel europeo, nacional e institucional. Por consiguiente, el comunicado estableció que el proceso de Bolonia se extendería más allá de 2010 y que sus nuevas prioridades para la próxima década serían las siguientes: 1) proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad, ampliando la participación en la enseñanza superior y ofreciendo las condiciones necesarias para la participación de los alumnos de colectivos infrarrepresentados. 2) Aumentar la participación en la formación continua, garantizando la accesibilidad, calidad y transparencia de la información sobre la formación continua, adoptando políticas y marcos nacionales de cualificaciones mediante asociaciones sólidas entre todos los agentes interesados. 3) Promover la empleabilidad, estableciendo una

cooperación entre los agentes interesados para aumentar las cualificaciones iniciales y reciclar la mano de obra cualificada, así como para mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo. Renovar los esfuerzos en lo que respecta al fomento de las prácticas en empresas incluidas en los programas de estudios y la formación en el puesto de trabajo. 4) Desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientadas al alumno, contemplando el desarrollo de puntos internacionales de referencia en varias áreas de estudio y el fomento de la calidad docente de los programas de estudios. 5) Ligar la educación a la investigación y la innovación, ampliando la adquisición de competencias en investigación, integrándolas en los programas de doctorado, y haciendo más atractivo el desarrollo profesional de los investigadores noveles. 6) Acercar los centros de enseñanza superior a los foros internacionales, fomentando la dimensión internacional de sus actividades y colaborando en la escena internacional. 7) Ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad, con el objetivo de alcanzar, antes de 2020, que el 20 % de los titulados hayan realizado un periodo formativo o educativo en el extranjero. 8) Mejorar la recogida de datos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de los avances respecto a los objetivos del proceso de Bolonia. 9) Desarrollar herramientas de transparencia multidimensional con el fin de recopilar información detallada sobre las instituciones de enseñanza superior y sus programas, desarrollando herramientas de transparencia con la colaboración de las partes interesadas, basadas en datos comparables e indicadores adecuados, integrando la garantía de calidad y los principios de reconocimiento del proceso de Bolonia. 10) Garantizar la financiación, identificando nuevas fuentes de financiamiento que complementen a la financiación pública (Louvain-La-Neuve, 2009).

Declaración de Budapest – Viena. “El Espacio Europeo de Enseñanza Superior”

Esta declaración realizada el 12 de marzo de 2010 (Budapest-Vienna & Declaration, 2010), marcó el final de la primera década del proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999. En el marco de esta declaración, los ministros dieron la bienvenida a Kazajstán como el cuadragésimo séptimo país participante en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, destacaron la naturaleza específica del proceso de Bolonia, cuya propuesta presuponía una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. También pusieron de relieve el hecho de que el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior resultante, constituían un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior, con alto interés en otros países del mundo, incrementando la visibilidad de la enseñanza superior europea en la escena internacional. Asimismo, los ministros declararon sus deseos de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas con socios de todo el mundo, valorando los resultados de varios informes, que reflejaban el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción propiciadas en Bolonia y analizaron las protestas estudiantiles cercanas a esa fecha en algunos países, que denotaban que los objetivos y las reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente. Los ministros se comprometieron a escuchar las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente y renovaron su compromiso con una

implantación completa y adecuada de los objetivos acordados, incluyendo la agenda 2010-2020 expresada en el Comunicado de Lovaina/ Lovaina La Nueva.

Por otra parte, los ministros actuantes, destacaron los siguientes aspectos: 1) La libertad de cátedra así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior como principios del Espacio Europeo de Enseñanza Secundaria. 2) El papel fundamental de la comunidad académica –representantes de las instituciones, profesorado, investigadores, personal administrativo y alumnos– para hacer del Espacio Europeo de Enseñanza Superior una realidad. 3) La enseñanza superior como una responsabilidad pública, lo que significaba que las instituciones de enseñanza superior deberían recibir los recursos necesarios en un marco creado y supervisado por las autoridades públicas. 4) La necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infrarrepresentados.

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La concepción de Lovaina, de una educación vinculada a la acción, generó la posibilidad de un cambio en los modelos educativos, incorporando la formación por competencias, tendiendo a la homologación de planes de estudio de diversas instituciones, entidades y países, con instancias compartidas de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional. Durante siglos, la enseñanza universitaria se centró en la entrega de información en las cátedras o en clases magistrales, transmitiendo un gran cúmulo de teorías, dejando librada al alumno la responsa-

bilidad de adquirir ese saber. Algunos comentarios se han hecho populares dentro de los claustros universitarios, citando metafóricamente alguna frase dicha por algún profesor a sus pares, saliendo de su espacio de responsabilidad y transfiriendo en su totalidad esa responsabilidad al alumno: “yo le enseñé a los alumnos la teoría para realizar lo que esa teoría implica, lo que no puedo asegurar es que hayan aprendido y mucho menos aprendido lo enseñado”.

En los finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, expresada en esa frase, generó grandes inconvenientes en las universidades. Hubo un aumento exponencial de la matrícula de alumnos, empeorado por la heterogeneidad de estudiantes que ingresaban al primer año de la universidad (Juliá, 2011) y el proceso de aprendizaje universitario comenzó a mostrar falencias. Muchos alumnos no podían integrar y relacionar materias y se demostraba que habían adquirido un aprendizaje superficial que impedía la aplicación de sus conocimientos en otros contextos (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2010). De la misma forma, comenzaron a escucharse voces preguntándose si los contenidos enseñados les permitían a los egresados desempeñarse satisfactoriamente en sus primeros años de vida profesional. Entre ellas la de Roegiers (2007), quien partía de una perspectiva que denominaba “pedagogía de la integración”, que postula integrar los conocimientos escolares entre sí, así como su vinculación con la vida.

En esa concepción, se inscribe el enfoque por competencias, interpretado como la movilización conjunta de diferentes conocimientos, realizado por el alumno en una situación significativa. Según Roegiers (2007), la integración se debe entender:

[...] no solamente como la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de clase mismo o también en las modalidades de evaluación. (p.29)

En esta instancia, es de gran importancia manifestar que el concepto de competencia tuvo sus orígenes en la década de los años 70, relacionado a algunas investigaciones cuyos objetivos eran identificar las variables que tenían influencia en el desempeño laboral. Su nacimiento estuvo vinculado a la psicología organizacional, a los procesos de selección de personal y a la construcción de perfiles laborales en las empresas y fue desarrollado originalmente en 1973 por David McClelland, de la Universidad de Harvard y su primera aplicación fue en la United States Information Agency (McClelland, 1973). Fue tiempo después que hubo un traslado del concepto de competencia a la educación superior, con una mirada estereotipada, en la cual las competencias solo formaban parte de actividades mecánicas, como una consecuencia de diferenciar los aspectos cognitivos de los conductuales y dejando para estos últimos el campo de las competencias. Ese concepto fue variando con el tiempo, y actualmente se acepta que las competencias involucran tanto desempeños cognitivos como conductuales y que para poder configurar tales desempeños, es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje (González Brito, 2007).

Para interpretar adecuadamente estos cambios, es de fundamental importancia comprender que una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la práctica con una

actuación efectiva sobre alguna situación problemática, que requiere para ser solucionada de la integración de diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (Camargo & Pardo, 2008; Díaz-Barriga, 2005; Rodríguez, 2007; Yaniz & Villardón, 2006).

Autores que desempeñan sus investigaciones en la Universidad de Deusto, han establecido que una competencia implica un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Ello requiere de manera imprescindible la articulación y activación sistemática y organizada de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Villa & Poblete, 2004) .

Por otra parte, una investigación vinculada a la identificación, entrenamiento y evaluación de las competencias que definen la actuación de los psicólogos, otorga un marco a la noción de competencia, integrando en ella las siguientes funciones (Gutiérrez, 2005):

- Cognitiva: adquirir y usar conocimiento para dar solución a problemas de la vida real.
- Técnica: habilidades o puesta en práctica de procedimientos.
- Integradora: vincula al conocimiento básico con el aplicado.
- Relacional: comunicación efectiva.
- Afectivo-moral: respeto ante una persona o situación.

Desde otra mirada, el enfoque de competencias se plantea como un “saber actuar” en un determinado contexto (Díaz-Barriga, 2006), por lo tanto es esperable que sea un saber no limitado a una situación particular, sino un insumo transferible a distintas actividades (García, Loredó, Luna & Rueda, 2008) y suscep-

tibles de transformarse en instrumentos válidos para pensar y actuar coherentemente en todos los ámbitos de actuación del ser humano, ya sea en el mundo personal, profesional, ciudadano y social (Camperos, 2007; Perrenoud, 2004).

Por todo ello, se puede inferir que las competencias poseen un carácter disciplinario, se enfocan en el logro de un desempeño idóneo orientado a la acción, buscan resolver problemas en distintas situaciones, son evaluables y abordan una habilidad integral a través de la movilización de recursos personales y de contexto, que incluye procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales (Juliá, 2011). Además, las competencias tienen atributos distinguibles, como su carácter integrador, la posibilidad de transferencia y su dinamismo (Garagorri, 2007).

Si bien el enfoque por competencias no es el único para integrar conocimientos, es muy completo y permite integrar varias dimensiones a la vez (Roegiers, 2007), por lo cual desde una perspectiva estrictamente pedagógica o curricular, ese enfoque establece una gran distancia de lo meramente utilitario o instrumental vinculado a conceptos neoliberales, que buscan trasladar la ideología mercantil o empresarial al mundo de la educación.

Ya se ha mencionado que desde distintos ámbitos de la sociedad, se impulsó la discusión respecto a la calidad de la educación que se estaba impartiendo en las aulas universitarias (Juliá, 2011), por lo cual hubo una importante promoción a una nueva línea de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza en educación superior, llamada Student Learning Research, cuyo foco principal fue entregar experiencias de aprendizaje de calidad, sin importar el origen de los estudiantes (Biggs & Tang, 2007; Ellis &

Goodyear, 2010). La atención sobre la calidad de la docencia y los procesos pedagógicos en la universidad derivó en esfuerzos que pretendían la renovación de las metodologías educativas. Se deseaba sustituir el modelo centrado en la enseñanza por otro centrado en el aprendizaje (Cardona, Barrenetxea, Mijangos, & Olaskoaga, 2009), cuya pretensión era transformar al alumno en un agente activo en su propio proceso educativo, que encontrara sentido en lo que estaba aprendiendo y generando un conocimiento coherente y organizado (Baeten & Dochy, 2013). Sin embargo, también se han escuchado críticas a este proceso.

En el trabajo titulado “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, José Félix Angulo Rasco (2008), del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, manifestaba que el movimiento de las competencias en educación superior, no tuvo el necesario cuestionamiento previo y sin embargo se ha incorporado al vocabulario educativo con gran fuerza. El autor, con base en la invisibilidad o mínima utilización del término “competencia” en los documentos propositivos del EEES, señala de “poco importante” el discurso de las competencias pese a la fuerte presencia del movimiento y concluye que solo se hace mención al término para plantear la creación de estructuras que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa, haciendo referencia al Proyecto Tuning, cuyo objetivo es ofrecer un modelo de diseño curricular encaminado a tal fin y, por tanto, que permita comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándares. Definió al término competencias como un “revoltijo conceptual” y avanzó más allá haciendo referencia a su “concepción mercantilista” y en sus implicaciones en el diseño de perfiles profesionales; entre ellas, lo que el autor citado llama “[...] la concepción mecánica y uniforme del profesional, el bloqueo de las dimensiones sociales, culturales, valorativas y políticas de

la formación y de la enseñanza; o en el significado meramente instrumental de la educación”, que justificaría esta concepción en la “[...] necesidad de la adaptación de los futuros universitarios al mundo laboral y las demandas del mercado” (Angulo Rasco, 2008, p.123). Reforzando la idea de la que partía, resaltaba que la universidad, sus investigadores y docentes, no podían aceptar pasivamente estrategias y concepciones sin un cuestionamiento necesario y previo.

Desde otras miradas, en la página del Observatorio de la Universidad Colombiana, se puede leer lo siguiente en relación a las competencias:

El término “competencia”, ahora de moda en el discurso educativo, resulta ser un término confuso, ambiguo y polisémico, sujeto a diversas interpretaciones y significados, lo que dificulta enormemente su utilización en la docencia y en la evaluación, a pesar del discurso de formación y evaluación por competencias. (Gómez, 2010, párr. 1)

[...] El término “competencia” es irrelevante e innecesario en la formación de las capacidades intelectuales de Mayor nivel, lo que devela su carácter de nueva moda intelectual en el discurso educativo. (Gómez, 2010, párr. 8)

Existe también un planteamiento político y estratégico, que es analizado en algunas publicaciones científicas, con un tono crítico al uso de la educación como un bien de consumo, citando por ejemplo los trabajos de Susan Robertson, quien preconiza que bajo la rúbrica de la economía basada en el conocimiento, la educación superior (en Europa) actualmente se valora por su contribución económica y no cultural, como un insumo de mercado lucrativo y como un medio de generar nuevos valores

a través de las patentes y la innovación (Robertson S. , 2006). La misma autora, años más tarde asoció la estrategia de Europa de desarrollar una economía basada en el conocimiento, a la declinación de Europa y de los Estados Unidos en la producción global de bienes. En ese sentido Robertson manifiesta que por esas razones, tanto Estados Unidos como la Unión Europea comparten un interés común en expandir una economía global de servicios que incluya a la educación superior como un mercado, como una máquina para la innovación y un sector clave en el desarrollo de nuevas formas de propiedad intelectual (Robertson & Keeling, 2008). Desde Francia, De Ketele (2000) ha señalado que no es una casualidad que las primeras obras destacables en francés sobre las competencias, han sido escritas por expertos que trabajaban en el mundo de la empresa.

Otras manifestaciones hacen referencia a las implicancias que trajo la aparición de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior de la mano del Programa Bolonia, asociado a la propuesta estratégica de Lisboa sobre la economía del conocimiento y planteaban que era necesario traducir esas declaraciones en un instrumento educativo, que desarrolle dentro de las universidades un conocimiento, económica y mercantilmente viable (De Sousa Santos, 2005). Ese instrumento fue interpretado por algunos autores como el mismo Proyecto Tuning, con sus objetivos de modificar los contenidos de los planes de estudio universitarios según perfiles profesionales, la selección de resultados de aprendizajes y con “competencias deseables en términos de competencias genéricas” (Gonzalez & Wagenaar, 2003, p.31).

El modelo de competencia (Tuning) “[...] consiste en una metodología para rediseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en

Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testado en varios continentes y probado con éxito” (González & Wagenaar, 2006, p.1). Es así que con los años se hizo presente una réplica del modelo en Latinoamérica, Rusia y Asia.

En Latinoamérica, ese proceso pareciera llenar un vacío observable en las universidades vinculadas a la investigación, por la posibilidad de generar nuevas fuentes de financiamiento, dada la estrecha relación que existe entre capacidad económica de los países y la cantidad de científicos dedicados a la investigación. Las estadísticas internacionales demuestran que América Latina y el Caribe, necesitan

[...] identificar los espacios y márgenes de aprendizaje, incrementar y favorecer el desarrollo de las actividades, agentes y sectores que están próximos a la frontera tecnológica y, al mismo tiempo, apoyar la creación de nuevos actores y sectores basados en el uso intensivo de las nuevas tecnologías. La actual economía del conocimiento abre nuevas oportunidades para la transformación productiva de los países (ibero) latinoamericanos y plantea grandes desafíos en cuanto a aumentar la calidad y cantidad de recursos humanos y agentes productivos que participen en ella de una forma inclusiva y virtuosa. (Cimoli, 2008, p.16)

De manera gráfica, puede observarse esta necesidad, al analizar la cantidad comparativa de investigadores entre países, incluyendo en el análisis a los países industrializados y los menos desarrollados. En estos últimos, es posible observar una escasa cantidad de científicos dedicados a la investigación y esta observación toma mayor relevancia cuando se la compara con los ingresos per cápita de los habitantes.

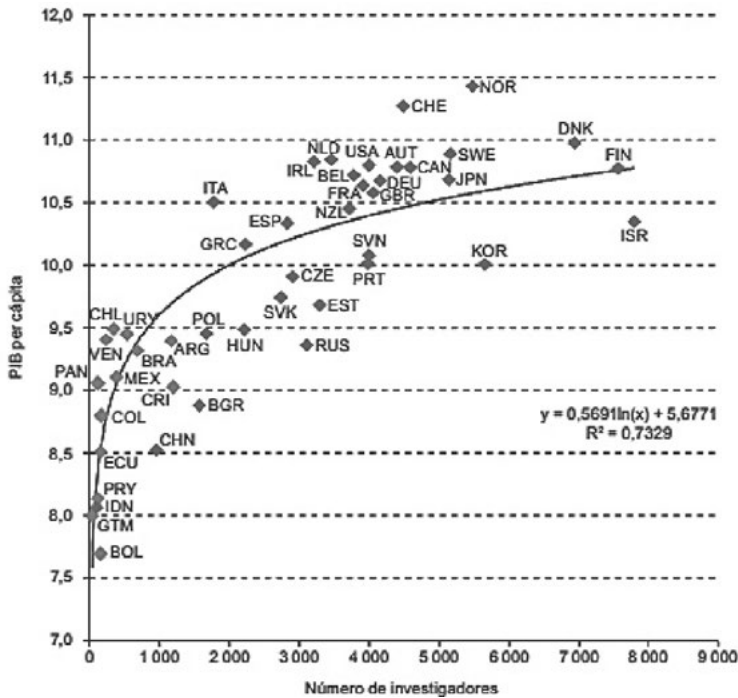


Figura 6. Acervo de recursos humanos dedicados a la investigación y el desarrollo e ingreso per cápita, en promedio, 2009-2012
(En logaritmos del PIB per cápita y número de investigadores por millón de habitantes)
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información del Banco Mundial

Varios autores también se han expresado sobre el término “competencias”, encontrando variadas interpretaciones, que dan una idea más amplia de lo que significa desde la mirada de la educación superior. Citando a algunos de ellos, podemos mencionar a Perrenoud (2004), quien afirma que competencia representa “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos”; Hipkins (2006) afirma que “las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”; Goñi Zabala (2007) manifiesta que competencia es la capacidad “para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado” y Blanco Blanco (2007) dice que

toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores”.

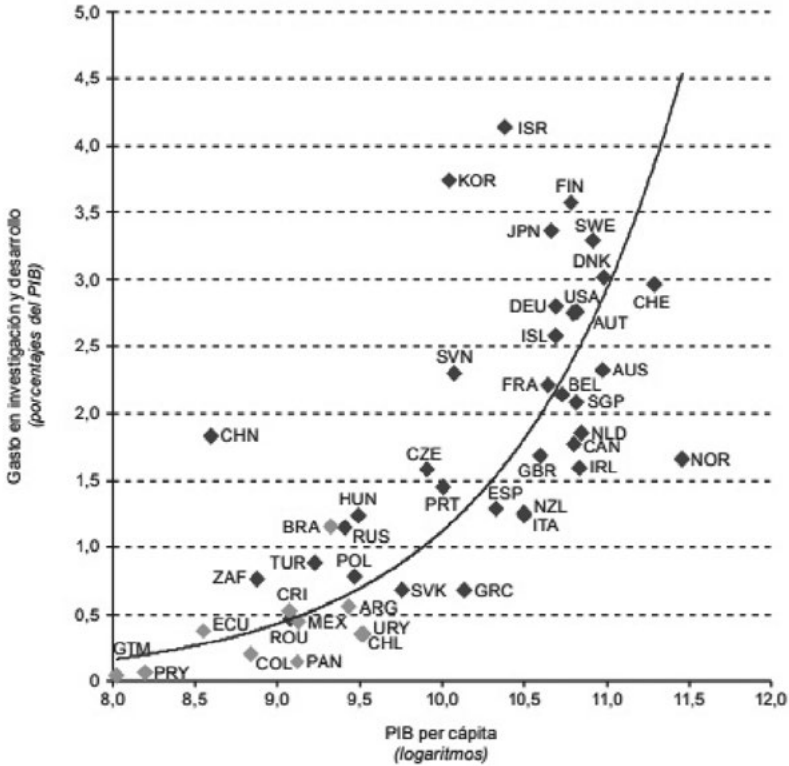


Figura 6b. Relación entre ingresos per cápita, número de investigadores por millón de habitantes y gasto en investigación por países

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y del Banco Mundial

Este debate sobre el concepto y su utilización y ante la diversidad de interpretaciones del concepto “competencia”, desde lo epistemológico y, como ya hemos analizado anteriormente, también político, hizo necesario a los fines de esta investigación, adoptar una definición e identificar las competencias genéricas que se debían incluir en un programa de educación permanente y sobre las cuales se mediría el impacto producido en la Cultura y el Clima

Organizacional. Esta sistematización y acotamiento del objeto de estudio, evita debatir una definición funcional del concepto, acercando este trabajo a lo explicitado por algunos autores cuando manifiestan: “[...] en última instancia la competencia será, nada más y nada menos, que aquello que marquen, determinen y, al fin y al cabo, definan (dichas) organizaciones e instituciones” (Angulo, 2011).

Esta idea es compartida por Pérez Gómez (2007), quien asocia la competencia a una pedagogía activa y de fuerte impronta constructivista, llegando a asemejarla con el conocimiento práctico planteado que había sido introducido por Schön varios años antes (1987). Pérez Gómez (2007) lo esquematiza con el siguiente texto:

[...] el concepto de competencias aquí defendido, como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. (p.11)

Todos estos autores y sus pensamientos acerca de la conceptualización de las competencias, se han visto reflejados en otros trabajos previos, pudiendo mencionarse las influencias de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales, sintetizando lo que se considera como una competencia en el espacio de las organizaciones y en el trabajo: “[...] las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados distintos” (Alles, 2007, p.13).

En otro de sus trabajos (2011), la autora establece una definición ampliada de competencias, mencionando a las características propias de la persona, más allá de sus competencias técnicas, en un avance hacia las competencias genéricas cuando declara que las mismas son:

[...] las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo y continúa: [...] todas las personas tienen un conjunto de atributos y conocimientos, adquiridos o innatos, que definen sus competencias para una cierta actividad. Sin embargo, descubrir las competencias no requiere de estudiar exhaustivamente el perfil físico, psicológico o emocional de cada persona. Solamente interesan aquellas características que hagan eficaces a las personas dentro de la organización. (Alles, 2011, p.60)

Para este trabajo, se consideró pertinente adoptar esos conceptos, sin dejar de conocer la importante discusión que la conceptualización del término competencia despertaba y aún despierta en los espacios de educación superior, pensamientos que han sido en parte planteados en los párrafos que preceden. Lévy-Leboyer (1997), profesora de Psicología del Trabajo, en su obra *Gestión de las competencias*, las define como el “comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras, y que las hace más eficaces en una determinada situación” y a su vez, la misma autora afirma que a pesar de su carácter impreciso e incluso variable según las personas que lo utilizan, este concepto se ha impuesto en la literatura dedicada a la gestión empresarial de los últimos diez años. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) otorga una definición muy clara sobre que se debe entender por competencia; en este caso en el campo laboral. Su texto, citado por Alles, pone de manifiesto que si bien existen múltiples y

variadas definiciones en torno a la competencia laboral, se comparte el concepto de definirla como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Por otra parte enfatiza que la competencia laboral no es una “posibilidad de éxito” en la ejecución del trabajo, sino una capacidad real y demostrada (Alles, 2011).

Finalmente se debe reconocer que el enfoque de las competencias se ha aplicado en las principales empresas consultoras del mundo, además de los gobiernos y organizaciones empresariales y sindicales, por lo tanto, es claro que su uso se ha generalizado desde hace muchos años en el mundo occidental (Stegmann & Troncoso, 2001).

El enfoque de las competencias genéricas

Ya se ha señalado que el concepto de competencias genéricas (CG) ha tenido numerosas acepciones, incluyendo una generalización en idioma inglés que las definió como *core competences*, muy utilizada en la década de los 90 para representar a todas aquellas competencias que explicaban el éxito profesional. Simultáneamente en el espacio académico de las universidades anglosajonas se desarrolló el concepto *key skills*, o sea de competencias clave para el desarrollo global de la persona, en el campo de su profesión y con un concepto holístico expresado como un todo, su éxito en la vida (Villarreal & Bruna, 2014).

Como se analizará más adelante, el modelo Tuning establece a las competencias genéricas como una serie de competencias transferibles, importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando y que serán necesarias para desempeñarse en el trabajo y también en su vida como ciudadanos responsables (Blanco, 2009).

Cuando se habla de competencias genéricas se incluye un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, o sea de conocimientos, habilidades y actitudes propias de una persona, que no necesariamente forman parte de su características estructurales, sino que pueden y deben ser aprendidas en los espacios de educación en todos los niveles, más aún en los de educación superior. Esa suma de conocimientos, habilidades y actitudes, tienen estrecha relación con sus niveles de eficacia y el logro de objetivos y su capacidad para desempeñarse con efectividad y eficiencia en los espacios laborales en tareas profesionales (Kallioinen, 2010) y trascienden a su disciplina formativa. En las organizaciones de salud, estas competencias adquieren gran importancia, tal cual lo expresa un artículo de hace pocos años, titulado “Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud: Una propuesta de actividades” (Baños & Pérez, 2005). Esta investigación permitió analizar la manera en que estas enseñanzas impartidas en un espacio organizacional y empresarial, bajo un programa de extensión universitaria, impactó en la cultura y en el clima organizacional de la organización de salud en la que implementó la educación permanente.

Algunos autores, como Miró y Capó (2010) hacen referencia a la amplitud que brinda a los estudiantes la incorporación de estas competencias, que no solo complementan su formación, sino que, *a posteriori*, mejoran su valoración en el mundo del trabajo, sobre todo por la gran compatibilidad que posee la adquisición de estas competencias transversales con el trabajo en equipo, facilitando las comunicaciones efectivas al interior de las organizaciones.

Con el objeto de avanzar en una definición de esas competencias genéricas, resulta de interés citar el trabajo publicado por Rychen y Salganik (2003), quienes incluyen cuatro elementos para ca-

racterizarlas: 1) Son transversales en diferentes campos sociales y atraviesan varios sectores de la existencia humana, no solo en el ámbito académico y profesional, sino también a nivel personal y social. 2) Hacen referencia a un orden superior de complejidad mental y favorecen el desarrollo de elevados niveles de pensamiento intelectual como son el pensamiento crítico y analítico, reflexión y autonomía mental. 3) Son multifuncionales, lo cual implica que tienen importancia en un campo extenso y diverso de demandas cotidianas, profesionales y de la vida social y son necesarias para lograr distintas metas y resolver múltiples problemas en variados contextos; y 4) Son multidimensionales, pues abarcan las dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras” (pp.41-62).

Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), cuyo objetivo es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad. Si bien no es un proyecto vinculado a la educación superior, es importante resaltar que está centrado en la evaluación de competencias clave. Dichas competencias fueron establecidas por el Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), que tuvo como finalidad brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de dichas competencias y el fortalecimiento de las encuestas internacionales utilizadas para medir el nivel de competencia de jóvenes y adultos.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías:

1. Los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como de la tecnología de la información y también socio culturales como el uso correcto del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, para poder adaptarlas a sus propios fines y usar las herramientas de manera interactiva.
2. En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros. Debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
3. Los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situándolas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. (OCDE, 1997, p.4)

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente forman la base para identificar y mapear las competencias clave (OECD, 2001).

La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias, de momento que esa reflexión involucra la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica. Por ese motivo y como parte sustantiva de esta investigación, se ha analizado el impacto de algunas de esas competencias clave, sobre todo las vinculadas a las estrategias comunicacionales y a la gestión emocional, en el ambiente de trabajo de las personas y en la propia cultura de las organizaciones, generando las bases para alcanzar una mayor efectividad y eficiencia en los resultados personales y organizacionales.

De una manera general, las competencias contempladas en el Proyecto DeSeCo, se encuentran divididas en tres categorías principales, y algunos autores han expresado que dado que las personas viven en diferentes situaciones y contextos, podrán aprovecharlas adaptándose a las normas culturales, el acceso a la tecnología y las relaciones sociales y de poder existentes en su medio (Rychen & Salganik, 2001).

Las categorías incluidas en el proyecto, son las siguientes:

Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva

1. Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva

Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término de “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave.

2. Uso interactivo del conocimiento y la información

Requiere que los individuos: reconozcan y determinen lo que no saben, identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimiento e información en el ciberespacio), evaluar la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes y organizar el conocimiento y la información.

3. Uso interactivo de la tecnología

Requiere del conocimiento de las nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen el potencial de transformar la forma en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación geográfica), acceden a la información (poniendo a disposición vastos territorios de fuentes de información) e interactúan con otros (facilitando relaciones y redes de personas de todo el mundo de forma regular).

Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos

Relacionarse bien con otros

Se requiere empatía, o sea posicionarse en el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva. Esto lleva a la autorreflexión cuando se pone en evidencia la existencia de una amplia gama de opiniones y creencias y, a partir de ello, reconocer que lo que cada persona da por cierto en una situación determinada, no es necesariamente compartido por los demás. Esto también implica adquirir un manejo efectivo de las emociones, tomar conocimiento de sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás.

Cooperar y trabajar en equipo

La cooperación requiere que cada individuo equilibre su compromiso con el grupo y sus metas, con sus propias prioridades, compartiendo y aceptando los liderazgos emergentes, apoyando a otros

integrantes de su grupo de trabajo. Los componentes específicos de esta competencia incluyen: la habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de otros, un entendimiento de las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda, la habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles, la habilidad de negociar, la capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.

Manejar y resolver conflictos

Para que los individuos participen activamente en el manejo y la resolución de conflictos, necesitarán poder analizar los elementos y los intereses en juego (por ejemplo: poder, reconocimiento de méritos, división del trabajo, equidad), los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles, identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo, re-contextualizar el problema y priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias.

Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma

Habilidad de actuar dentro del gran esquema

Esta competencia requiere que los individuos comprendan el sistema en el que existen, sus patrones, sus estructuras, su cultura, sus prácticas y sus reglas; tanto formales como informales y las expectativas y roles que interjuegan dentro de las mismas, incluyendo una mayor comprensión de sus leyes y regulaciones de las normas sociales no escritas, sus códigos morales, los modales de uso habitual y el protocolo, teniendo claro el correcto balance entre sus derechos con los límites de sus acciones.

Además requiere que las personas puedan identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones, para realizar elecciones entre diferentes cursos de acción, habiendo reflexionado sobre las consecuencias potenciales de sus actos, en relación con las normas y metas individuales y compartidas.

Formar y conducir planes de vida y proyectos personales

Esta competencia supone una orientación hacia el futuro, implicando optimismo dentro de lo potencial, pero con raíces fuertes dentro de lo posible. La persona debe poder definir un proyecto y fijar una meta, evaluando los recursos necesarios (por ejemplo: tiempo y dinero), identificando aquellos a los que tiene acceso, priorizando y refinando las metas, balanceando los recursos para satisfacer metas múltiples, aprender de acciones pasadas, proyectar resultados futuros monitoreando el proceso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Esta competencia se relaciona con los derechos y necesidades autodirigidos, pero también con las necesidades y los derechos del individuo como miembro de una colectividad en la cual puede participar en organizaciones de la sociedad civil o en procesos políticos. Más allá de la protección natural que brindan las leyes u otros instrumentos jurídicos, son las personas quienes deben empoderarse con sus derechos, identificando sus necesidades e intereses, para custodiarlos y defenderlos proactivamente. De allí surge la necesidad de comprender globalmente los propios intereses, para lograr su reconocimiento, dentro del marco normativo y/o jurídico establecido, y eventualmente sugerir mecanismos de resolución de eventuales conflictos.

Llegado este punto, podría plantearse como una duda si debe haber diferencias en la enseñanza, resumiendo esa duda en la siguiente pregunta: ¿cómo se escogen las competencias genéricas en las distintas universidades y carreras? Para dar respuesta Palmer Pol, Montaña Moreno y Palou Oliver (2009) plantean que la identificación de las competencias necesita de la opinión de cuatro conjuntos de actores sociales, que son quienes deben decidir cuáles son las que necesitan ser fortalecidas en el proceso de enseñanza, generando un listado común de competencias genéricas que puedan tener implicancia práctica para el egresado. Esos actores sociales, según los autores citados, serían los siguientes: a) la comunidad académica, b) los empleadores, c) los graduados y d) los colegios profesionales. De la misma manera, otros investigadores han abordado la problemática de la selección de las competencias genéricas, realizando estudios comparativos entre aquellas que fueron identificadas por los graduados, los académicos y los empleadores, correlacionándolas con el impacto demostrado en el desempeño profesional. Entre ellos se puede citar el trabajo de Hernández, Martín del Peso y Leguey (2009), quienes realizaron 40 entrevistas en profundidad a empleadores españoles, aplicando 872 cuestionarios e identificando 14 competencias requeridas en los estudiantes universitarios para su ingreso en el mercado laboral, en España.

De la misma forma, Sánchez, López-González y Fernández-Sánchez (2010) analizaron la incorporación de las competencias genéricas en 61 universidades españolas, obteniendo los siguientes resultados:

[...] 24,59 % de las universidades no mencionaban las competencias genéricas a nivel institucional y solo el 9,84 % hacía mención

de ellas en los tres niveles analizados. Por otra parte, el 53,34 % hacía referencia a las competencias genéricas como competencias integradas, el 18,71 % como competencias incluidas y el 4,88 % como competencias paralelas. Por lo tanto, la mayoría de los docentes trabaja las competencias genéricas de forma integrada a través de actividades referidas a su disciplina. (Villarroel & Bruna, 2014, p.28)

Una investigación de gran impacto fue la realizada por el Proyecto Tuning, sobre 5.000 egresados, 1.000 académicos y 1.000 empleadores, a quienes se les consultó su opinión sobre cuáles deberían ser las competencias centrales de un profesional. Esa investigación generó un listado de 32 competencias genéricas para la Unión Europea (González & Wangenaar, 2003) y 27 competencias genéricas para Latinoamérica (Medina, Amado & Brito, 2010).

Por su parte, Villa y Villa (2007) revisaron 20 universidades europeas y las sintetizaron en 13 competencias genéricas.

PROYECTO TUNING Y ALFA TUNING

Proyecto Tuning

En los últimos años, y mucho más que en épocas anteriores, el conocimiento se ha constituido en un factor decisivo para la inserción al mundo globalizado y a un mercado de carácter internacional, en el cual el intercambio de capital humano ha tomado niveles preponderantes habiéndose minimizado al extremo las barreras culturales y de países.

Este concepto tan difundido de “capital humano”, tuvo sus orí-

genes en la conferencia pronunciada por Theodore W. Schultz en 1960 en la American Economic Association, en la cual el disertante acuñó por primera vez ese término como sinónimo de educación y formación. Dijo Schultz en esa oportunidad: “[...] al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar”. El autor pone el acento en lo que él llama la economía de la pobreza, manifestando que la clave para contribuir al bienestar humano, es invertir en la formación de la población, íntimamente relacionada con el futuro de la humanidad (Schultz, 1960). A partir de ese momento se estableció la que se conoció como “Teoría del Capital Humano”, que enfatizaba en la educación humana como una inversión y a sus resultados y consecuencias positivas, como una forma de capital. Más aún, el autor solidificaba su interpretación diciendo: como “la educación viene a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano” (Schultz, 1985, p.21). Adicionalmente postulaba que invertir en escolarización, en salud, en la crianza de los niños, en lograr mejores profesionales, en fomentar la investigación, era invertir en capital humano, lo que a su vez disminuiría la brecha entre pobres y ricos, brindándoles una mejor calidad de vida a las personas de escasos recursos.

Todo este contexto previo sirve como un antecedente a la importancia que se le otorgaba a la formación de las personas, como una estrategia para mejorar su calidad de vida, sus condiciones laborales y la eficiencia en el trabajo. En relación a esta conceptualización y manera de pensar, años más tarde, Peter Drucker (2002) volvió sobre este concepto cuando relacionó el éxito de las organizaciones con la era del conocimiento y las consecuencias favorables de generar ambientes laborales en los cuales

los trabajadores se encontrasen contenidos y motivados para desarrollar y concretar procesos que produjeran resultados extraordinarios, eficientes, efectivos, sostenibles y sustentables en el tiempo. Actualmente resulta innegable la gran relevancia que posee invertir empresarialmente en la formación de personas para que adquieran habilidades y destrezas, orientadas a desarrollar y fortalecer el talento humano en los ambientes del trabajo (Cámpora & Depine, 2012).

Los antecedentes citados, surgidos a mediados del siglo XX, adquirieron una mayor importancia hacia el final del siglo y sobre todo en el actual, influenciados por el aceleramiento y vertiginoso avance de la ciencia y de las comunicaciones, que ha globalizado el conocimiento de una manera impensada hace muy pocos años. En su libro *La era de las máquinas espirituales*, Ray Kurzweil (1999) se refiere a los cambios de paradigmas, es decir a los profundos cambios de mentalidad y de valores que conforman una visión particular de la realidad de turno. Desde 2012, Kurzweil es director de ingeniería de Google y ha sido calificado como el sucesor de Thomas Edison, por la calidad de sus inventos. El autor destaca que hasta el año 1000 de nuestra era los cambios de paradigmas tardaron miles de años. A partir del año 1000 se requirieron 100 años para cada cambio de paradigma. En el siglo XIX hubo más cambios de paradigmas que en los 900 años previos y en los primeros 20 años del siglo XX hubo más cambios que en todo el siglo anterior. El autor calcula que durante el siglo XX hubo cambios de paradigmas cada 10 años en promedio y que en el siglo XXI, el cambio será mil veces más acelerado que en el siglo anterior.

Es en todo ese contexto de cambios, en el que surgió uno de los

proyectos más importantes en la educación superior en Europa, que luego se extendió hacia América Latina, llamado Tuning Educational Structures in Europe, “afinar las estructuras educativas de Europa”. (Nota: Es importante aclarar que el Proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos –estos son responsabilidad de los gobiernos–, sino en las estructuras y contenidos de los estudios, que sí incumben a las instituciones de educación superior). Los participantes de la elaboración de este proyecto eligieron el vocablo inglés *to tune*, que, en términos musicales significa afinar, para transmitir la idea que las universidades adoptaban un objetivo común que debían lograr de manera conjunta, basado en consensos, respeto a las diversidades, a la transparencia, y con confianza mutua (Ramírez & Medina Márquez, 2008).

El vocablo *tuning*, se mantiene en gerundio para potenciar la idea de un proceso continuo, porque la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales, partiendo de la premisa que debe haber un paralelismo entre el área social y económica europea, con la de educación. Fue el resultado de un proceso de reflexión sobre la situación de la educación superior y la manera de potenciar su impacto positivo, ante los acelerados y continuos cambios de la sociedad.

Para el Proyecto Tuning se diseñó una metodología para lograr la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, introduciendo el concepto de resultados del aprendizaje y de competencias. De acuerdo a ello, se interpreta como resultados del aprendizaje al conjunto de competencias, conocimientos, comprensión y habilidades que es esperable que el estudiante domine, comprenda y demuestre ser capaz de usar, después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.

Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas (independientes del área de estudio) y competencias específicas (para cada área temática). Ambas se obtienen desde diferentes unidades de estudio y por lo tanto, pueden no estar ligadas a una sola unidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje, para posibilitar flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y generar indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

El proyecto se propuso inicialmente determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina por medio de una estructura de grupos de trabajo de acuerdo a siete áreas temáticas: Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química. Entre sus metas y objetivos se señalaban los siguientes:

1. Impulsar a escala de Europa un alto nivel de convergencia de la educación superior de las siete áreas temáticas, mediante definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
2. Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y específicas relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos en las siete áreas.
3. Facilitar la transparencia en las estructuras educativas.
4. Crear redes capaces de estimular la innovación y la calidad.
5. Crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área.

6. Crear puentes entre la red participante en el proyecto con otras calificadas.

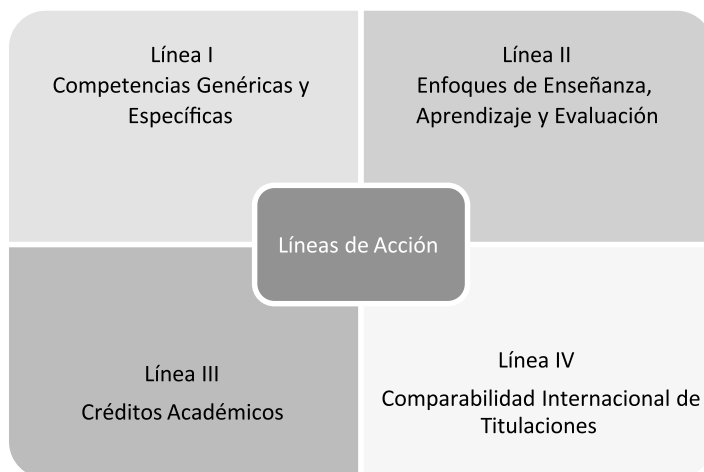


Figura 7. Líneas de acción del Proyecto Tuning

En un proceso de seguimiento y compromiso con las primeras declaraciones y los objetivos del proyecto, en la Convención celebrada en Salamanca, España, en marzo de 2001, las universidades europeas reforzaron una declaración en la que manifestaban:

[...] las Instituciones de Enseñanza Superior son conscientes de que los estudiantes necesitan y reclaman titulaciones que les sirvan realmente para seguir sus estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa y además apoyan la creación de un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones, basado principalmente en la distinción de los dos ciclos antes mencionados. (Ramírez & Medina Márquez, 2011, p.8)

Como ya se ha señalado precedentemente, en mayo de 2001 se llevó a cabo en Praga, Checoslovaquia, la Conferencia de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior, titulada

Hacia el Área de la Educación Superior Europea, generando la Declaración de Praga, por medio de la cual acordaron realizar acciones que dieran seguimiento a los objetivos de la Declaración de Bolonia, orientadas a facilitar el reconocimiento tanto social como académico de las titulaciones que permitieran a los ciudadanos utilizar sus calificaciones, competencias y destrezas en todo el ámbito de enseñanza superior europea. De allí derivó la necesidad de contar con un sistema de garantía de calidad que brindara confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad dentro del EEES, a través de la evaluación, acreditación y certificación, y que permitiera además facilitar la comparación de las calificaciones en toda Europa. Por otra parte, con la finalidad de promover la dimensión europea de la enseñanza superior y favorecer el empleo de los titulados, se puso énfasis en la necesidad de aumentar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudio que presentasen un contenido, orientación y organización europeos.

También es importante resaltar que en esta conferencia los ministros participantes aceptaron concebir a la educación como un bien público, determinando además que los estudiantes, por pleno derecho, eran (son²) miembros de la comunidad de enseñanza superior, lo cual a partir de ese momento les otorgó la posibilidad de participar y contribuir de manera activa en el proceso de organización y contenido de la enseñanza. Además se señaló que el aprendizaje para toda la vida o a lo largo de la vida, era un objetivo esencial dentro del EEES, promoviendo la educación y la formación continua. También en los párrafos anteriores, se ha detallado extensamente lo sucedido en el año 2003, en que se

2 Nota del autor.

llevó a cabo la Conferencia de Ministros Europeos, en Berlín, Alemania, en términos similares a la anterior, es decir, para dar seguimiento a las acciones establecidas en reuniones anteriores. En este caso, la atención se orientó principalmente sobre el sistema de garantía de calidad, la adopción de un sistema basado en los dos ciclos antes mencionados, la promoción de la movilidad, el establecimiento del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos, promocionar el atractivo de la educación superior europea y el aprendizaje para toda la vida.

Desde finales del siglo XX, se están produciendo cambios significativos en los espacios sociales y de la misma forma en los sistemas educativos, incluyendo a la educación superior universitaria. Se está generando lo que algunos autores denominan “la revolución de la ciencia y la tecnología” y la enmarcan en lo que se ha dado en llamar “sociedades del conocimiento”. Todo ello está influenciado por el impactante desarrollo de las comunicaciones y el acceso a la información, que ha generado una nueva relación en el concepto de distancia y de tiempo, sumado al nuevo panorama demográfico mundial, y a los cambios observados en el clima y el medioambiente. Cada uno de estos temas se ha incorporado en las agendas político-educativas internacionales y han conducido a una redefinición de los procesos educativos y formativos, que han pasado de una perspectiva relativamente estática a una realidad continua y cambiante (Madera, 2000).

Ante estos cambios revolucionarios y rápidos, en lo económico, político y sociocultural, los centros de educación universitaria en todo el mundo, se han planteado la necesidad de reacondicionar sus sistemas académicos y sus estructuras curriculares, para poder brindar a sus alumnos los elementos formativos suficien-

tes que les permitan adaptarse a ese nuevo mundo que se hace “viejo” con mucha rapidez y a su vez los claustros universitarios deben procesar los constantes cambios. En este punto, resulta de interés hacer referencia a un trabajo realizado en la Universidad Nacional de Jujuy en Argentina, que en uno de sus párrafos dice:

[...] Ese punto de apoyo se construye a partir de una política de formación universitaria sostenida en la claridad del sentido de esta institución en la sociedad. Desde una perspectiva teórica, transcribimos aquellas apreciaciones a través de las cuales se evidencia la envergadura del reto que significa para la Universidad situarse en un contexto vertiginoso, incierto y complejo, cuya posibilidad de asumir el desafío le imprime la exigencia de una redefinición académica, histórica y social en idénticas condiciones que el reto mismo. (Leiva, Castiglione & Infante, 2008, p.43)

Siguiendo esa línea interpretativa, otros autores vuelven sobre la necesidad de flexibilizar los contenidos curriculares de las universidades. Miranda define a la educación como un compuesto de capacidades, técnicas y aprendizajes cognoscitivos y no cognoscitivos, incluyendo en ese compuesto a los conocimientos, las habilidades y las actitudes en un sistema de relación que refleja la competencia de cada persona para desenvolverse en la vida social y productiva, con sus consecuencias en el largo plazo en vinculación con cuestiones éticas y políticas (Miranda, 2001).

En general, existe una opinión mayoritaria que señala que la educación debe ser puesta al servicio de la sociedad, y transformarse en uno de los agentes más importantes para promover los cambios que faciliten el desarrollo integral de las naciones, fundamentalmente fomentando los avances científicos, tecnológicos, la cultura y el arte, contribuyendo de esa manera a generar

oportunidades para mejorar las condiciones de vida de las personas (Gibbons, 1998). En esa misma línea de pensamiento, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, en su Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, señala:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad. (UNESCO, 1998, párr. 49)

El proceso iniciado con la Declaración de Bolonia, no solo se dirigió a los gobiernos nacionales, responsables de los sistemas de educación en sus respectivos países, sino también a cada universidad en particular y a sus académicos, asociaciones y redes quienes se involucraron en dar respuesta a la decisión surgida de dicha declaración. Fue por ello que muchas casas de altos estudios iniciaron reformas inspiradas en este acontecimiento.

Por su importancia e impacto, es lícito reiterar que uno de los proyectos de mayor relevancia en la educación superior en Europa, y que se ha expandido hacia América Latina, es el Tuning Educational Structures in Europe (Gonzalez & Wagenaar, 2003). Desde

sus orígenes, el Proyecto Tuning no se centró en los sistemas educativos, pues se entendió que ellos son responsabilidad de los gobiernos, pero sí lo hizo sobre las estructuras y los contenidos de los planes de estudio, que eran (son) de incumbencia de las instituciones de educación superior (Cámpora & Depine, 2012, p.15).

Al iniciarse su desarrollo, se señaló como una de las metas y objetivos esenciales desarrollar perfiles profesionales, los resultados del aprendizaje y fortalecer competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área. Originariamente se definieron dos fases de acción para entender los planes de estudio y hacerlos comparables. La primera fase comprendía las acciones llevadas a cabo durante los años 2000 a 2002 y la segunda fase durante los años 2003 a 2004. Durante ese lapso, se implementó una metodología orientada a comprender los planes de estudio de los diversos participantes y hacerlos comparables, definiendo para tal fin cuatro ejes de acción: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinares específicas, 3) el papel del sistema ECTS (European Credit Transfer System) como sistema de transferencia y acumulación de créditos y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación al aseguramiento y la evaluación de la calidad (Monge Lozano, 2004).

Al respecto es importante resaltar lo expresado en el folleto del proyecto:

Tuning reconoce que es absolutamente preciso formar y desarrollar conocimientos y habilidades específicos de cada área, y que ello debe arrojar la base de los programas conducentes a la obtención de un título universitario, [...] ha puesto también de

relieve que deberían consagrarse tiempo y atención al desarrollo de competencias genéricas o habilidades transferibles. Este último componente está volviéndose cada vez más importante a la hora de preparar bien a los estudiantes de cara a su futuro papel en la sociedad como profesionales y ciudadanos. Tuning distingue tres tipos de competencias genéricas: 1) competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, 2) competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales) y 3) competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales). (González & Wagenaar, 2003, p.35)

En la presentación desarrollada en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Zaragoza en el año 2003, Mercedes Jaime Siso y Fidel Corcuera Manso resumieron que la gestión por competencias tenía como objetivos lograr una visión de la educación desde la perspectiva del estudiante, optimizar la calidad y el desarrollo del empleo y lograr mejores oportunidades de ejercicio profesional o de integración laboral de los titulados (Jaime Siso & Corcuera Manso, 2003).

Para el desarrollo del Proyecto Tuning, se tomaron como referencia los programas Erasmus-Sócrates, especialmente en lo que respecta al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) (Erasmus). Tenía como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de nivel terciario, cualquiera sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones

que imparten este tipo de formación y tiene vinculación con la movilidad de los estudiantes para prácticas en empresas. Era un plan de gestión de diversas administraciones públicas que apoyaba y facilitaba la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros del Espacio Económico Europeo, Suiza y Turquía. El programa Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) fue creado en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil AEGEE Europe, fundada por Franck Biancheri (más tarde presidente del partido transeuropeo Newropeans), y promovida y apadrinada luego por el Comisario europeo de Educación de la Comisión Delors, Manuel Marín, con el especial apoyo de los presidentes de la República Francesa, François Mitterrand y del Gobierno de España, Felipe González. En 1995 se integró a otro programa llamado Sócrates (1994-1999), que luego se transformó en el Sócrates II (2000-2006) y posteriormente el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) (2007-2013) y el Programa Erasmus + (2014-2020). Este último programa, tiene como objetivos contribuir a la Estrategia Europa 2020 para el crecimiento, el empleo, la justicia social, la inclusión, y a los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, que promueve el desarrollo sostenible de los países asociados en el ámbito de la educación superior y contribuye a la realización de los objetivos de la estrategia de la UE para la juventud, siendo sus estrategias “la reducción del desempleo, especialmente entre los jóvenes, fomentar la educación de adultos, especialmente en las nuevas competencias y cualificaciones exigidas por el mercado laboral, animar a los jóvenes a participar en la vida democrática de Europa, apoyar la innovación, la cooperación y las reformas, reducir el abandono escolar y promover la cooperación y la movilidad con los países asociados de la UE” (European, s.f.).

Para las instituciones de educación superior, Tuning Educational Structures in Europe fue un punto de partida para la homologación de las estructuras curriculares y los contenidos de estudio que más de 100 expertos europeos de la colectividad académica definieron en ese espacio de diálogo y reflexión, delineando los posibles perfiles educativos y profesionales que la sociedad exige y el nivel de formación que los estudiantes en términos de competencias y resultados de aprendizaje deberían alcanzar. Diseñaron una metodología para la comprensión del currículo y hacerlo comparable y como ya fue mencionado, introdujeron el concepto de resultados del aprendizaje y competencias, para cada una de las áreas temáticas. “De acuerdo al Proyecto Tuning estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de cualificaciones” (González & Wagenaar, 2003, p.26).

Como una conclusión del pensamiento imperante en los inicios de este proceso, resulta de interés rescatar algunas palabras del mensaje que transmitió Viviane Reding, Comisaria de Educación y Cultura de la Comisión Europea durante la presidencia de Romano Prodi. Durante la Conferencia de Cierre del Proyecto Tuning Fase 1, en Bruselas, el 31 de mayo de 2002, Reding manifestó que Tuning “[...] es una iniciativa de las universidades y propuesta por ellas, pero creíble para el conjunto de la sociedad vinculada a la educación superior [...] porque el proyecto Tuning está en el corazón del proceso de Bolonia y se dirige a varias de sus líneas de acción: titulaciones comprensibles y comparables, adopción de un sistema de créditos, aseguramiento de la calidad” (Sánchez Gonzales, 2011, p.58).

Proyecto ALFA Tuning

Los antecedentes del Proyecto se remontan a 1999, con la Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobiernos de América Latina, el Caribe y la Unión Europea en 1999 en Río de Janeiro, continuada luego por la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior, que dio origen a la creación del Espacio de Enseñanza Superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC). En su IV Reunión de Seguimiento, en la ciudad de Córdoba (España 2002), los ministros de educación de América Latina se interesaron en asociar el Tuning al Programa ALFA “América Latina - Formación Académica”, que se originó tomando como referencia el Reglamento (CEE) N° 443/92 del Consejo, del 25 de febrero de 1992, relativo a la ayuda financiera y técnica y a la cooperación económica con los países de América Latina y Asia. Era un programa de cooperación entre universidades y otras instituciones de educación superior, cuya primera fase comenzó en 1994, con el objetivo de reforzar la cooperación en el campo de la enseñanza superior, con apoyo de la Comunidad Europea, para mejorar la capacidad de las instituciones de enseñanza superior latinoamericanas (universidades y otras organizaciones) y fomentar la cooperación académica entre las dos regiones. El proyecto original del Alfa Tuning, se presentó en octubre de 2003. Su primera fase transcurrió entre 2004-2008, logrando los siguientes resultados: un documento final que recoja la identificación de competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina, y de competencias específicas de las áreas temáticas; un diagnóstico general de la educación superior en América Latina de las áreas previstas en el proyecto en cuanto a: duración de las titulaciones, sistema de créditos, tipo de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje; cuatro documentos de trabajo para dis-

cusión, reflexión y debate de los participantes del proyecto para las cuatro reuniones previstas; redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente; foros de discusión y debate de la realidad de la educación superior en América Latina. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanas como europeas. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). Conformados en 16 redes de áreas temáticas y una red de Responsables de Política Universitaria. Entre sus objetivos, se encuentra la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina, que permita avanzar en procesos de reforma curricular basados en un enfoque en competencias, apoyados en las estrategias del Proyecto Tuning del EEES.

Antecedentes

El 29 de junio de 1999 se realizó en Río de Janeiro, Brasil, la Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea con el objetivo de fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones a fin de desarrollar una asociación estratégica entre ambas. Con el fin de avanzar en este proceso, los Jefes de Estado y de Gobierno decidieron poner en práctica los compromisos contenidos en esta declaración por medio del documento “Prioridades para la Acción” y proclamaron la De-

claración de Río de Janeiro. En ella, declararon que reiteraban el compromiso para una relación sólida en la esfera educativa, cultural y humana, resaltando que la educación es un factor importante en el logro de la igualdad social, el progreso científico y tecnológico y en la formación profesional de los trabajadores de todas las edades, para dotarlos de las herramientas que les permitan aprovechar las oportunidades de empleo.

Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)

En total se incluyeron 69 puntos, algunos de los cuales son los detallados cuyo contenido fue el siguiente:

[...] En el ámbito político

- Reforzar los diálogos institucionales existentes entre las dos regiones, e impulsar la comunicación directa entre los gobiernos sobre temas relativos a la integración regional, en particular su dimensión política, y la cooperación internacional, basada en un intercambio de experiencias e información.
- Preservar la democracia y la vigencia plena e irrestricta de las instituciones democráticas, del pluralismo y del estado de derecho, garantizando la celebración de procesos electorales libres, justos, abiertos y sustentados en el sufragio universal, como elementos fundamentales para el desarrollo económico y social y para el fortalecimiento de la paz y la estabilidad.
- Promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluyendo el derecho al desarrollo, considerando su carácter universal, interdependiente e indivisible, reconociendo que su fomento y protección es responsabilidad de los Estados y de todos los ciudadanos. Destacamos que

la comunidad internacional tiene un interés legítimo en esta tarea, en el marco de la Carta de las Naciones Unidas, con énfasis en la implementación de los instrumentos y normas universales y regionales sobre derechos humanos.

- Fortalecer una educación para la paz en todos los países y rechazar toda forma de intolerancia, incluyendo la xenofobia y el racismo, en beneficio tanto de la seguridad internacional y regional, como del desarrollo nacional, así como para promover y proteger los derechos de los grupos más vulnerables de la sociedad, en especial los niños, los jóvenes, los discapacitados, los desplazados y los trabajadores migrantes y sus familias.
- Defender los principios de un poder judicial independiente e imparcial, para promover, implementar y sostener el derecho internacional y el derecho internacional humanitario. Reconocer la importancia del desarrollo progresivo de las normas relativas a la responsabilidad penal del individuo que comete ciertos delitos de repercusión internacional. Por esta razón, tomamos nota con interés de la reciente adopción del Estatuto Constitutivo de la Corte Penal Internacional.
- Reafirmar la plena igualdad de géneros como parte inalienable, integral e indivisible de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, comprometiéndonos así a incorporar una perspectiva de género en las políticas públicas de nuestros gobiernos.
- Promover y proteger los derechos de las poblaciones indígenas, incluyendo su derecho a la participación en términos de igualdad y al goce de las oportunidades y beneficios del desarrollo político, económico y social, con pleno respeto por sus identidades, culturas y tradiciones.

- Intensificar nuestros esfuerzos para atender las necesidades de las generaciones presentes y futuras mediante la adopción y el cumplimiento de estrategias de desarrollo sostenible, haciendo compatibles el crecimiento económico, la protección del medio ambiente y el progreso social.
- Dar prioridad, en el marco de la promoción del desarrollo sostenible, a la superación de la pobreza, la marginalidad y la exclusión social, así como la modificación de los patrones de producción y consumo, el fomento de la conservación de la diversidad biológica y del ecosistema global, el uso sostenible de los recursos naturales, y la prevención y reversión de la degradación ambiental, especialmente aquella derivada de la excesiva concentración industrial e inadecuados modelos de consumo, como también la destrucción de los bosques y la erosión del suelo, la disminución de la capa de ozono y el aumento del efecto invernadero, que amenazan al clima mundial.
- Los esfuerzos nacionales y regionales en estos ámbitos, combinados con la cooperación internacional, fomentarán el derecho de los individuos a una mejor calidad de vida y la incorporación de toda la población al proceso de desarrollo económico y social.
- Reconocer que, en la gran mayoría de los países, la disponibilidad de recursos internos es insuficiente para poner en práctica la amplia gama de acciones propuestas internacionalmente para la promoción del desarrollo sostenible. Por ello, destacamos la necesidad de promover niveles adecuados de inversiones y transferencia de tecnología.
- Subrayar la importancia de la contribución de nuevos actores, socios y recursos de la sociedad civil con el objeto de conso-

lidar la democracia, el desarrollo económico y social y la profundización del respeto a los derechos humanos. La cooperación internacional que involucre los recursos públicos requiere de un diálogo en el cual participen tanto los gobiernos como la sociedad civil. Los socios en la cooperación para el desarrollo deberán cumplir las leyes de los países en cuestión, así como con la transparencia y rendición de cuentas. Estimularemos el intercambio y cooperación de la sociedad civil entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea.

- Trabajar conjuntamente para enfrentar las amenazas a la paz y a la seguridad internacionales e intensificar los esfuerzos encaminados al proceso de desarme, bajo un estricto y eficaz control internacional, con énfasis en el desarme nuclear y en la eliminación de armas de destrucción masiva, incluyendo las nucleares, químicas y biológicas. Dentro del marco de la Agenda para el Desarme, consideramos que después de la entrada en vigor de la convención sobre la prohibición de armas químicas, uno de los principales objetivos es la conclusión y adopción de un protocolo de verificación de la convención sobre la prohibición de armas biológicas, conducente a la erradicación de este tipo de armas de destrucción masiva.
- Conceder especial importancia a la adhesión por parte de todas las naciones al Tratado sobre No Proliferación de Armas Nucleares, a la lucha contra la acumulación excesiva y desestabilizadora de armas pequeñas y armamento ligero, y su diseminación sin control, y formulamos un llamamiento a todos los Estados a sumar esfuerzos para lograr la eliminación completa de las minas antipersona.
- Hacer frente al problema mundial de las drogas bajo el principio de la responsabilidad común y compartida, con base en

un enfoque global, integral y equilibrado, de plena conformidad con los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y del derecho internacional. El Plan de Acción Global de Panamá en Materia de Drogas está basado en estos principios y dará una nueva dimensión a la cooperación en esta materia. El Mecanismo de Cooperación y Coordinación entre la Unión Europea, y América Latina y el Caribe debe utilizarse para desarrollar esta cooperación.

- Igualmente manifestar nuestra voluntad de dar cumplimiento y seguimiento a los acuerdos emanados del XX Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas Dedicado a la Acción Común para Contrarrestar el Problema Mundial de las Drogas.
- Aunar esfuerzos para combatir todas las formas del crimen transnacional organizado y actividades relacionadas, tales como el lavado de dinero, el tráfico de mujeres, niños y migrantes; la fabricación y el tráfico ilícitos de armas de fuego, municiones y otros materiales relacionados.
- Fortalecer las acciones individuales y conjuntas contra el terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, por tratarse de actos que erosionan la paz, el Estado de derecho y la democracia.
- Fortalecer las acciones individuales y conjuntas e incrementar la colaboración entre nuestros gobiernos para hacer frente a la corrupción en sus diversas expresiones, teniendo en cuenta los importantes instrumentos adoptados recientemente en ambas regiones, ya que este grave problema erosiona la legitimidad y el funcionamiento de las instituciones y representa una amenaza para la democracia, la sociedad, el Estado de

derecho y el desarrollo.

- Aunar esfuerzos para ampliar el diálogo, la cooperación internacional y el intercambio de conocimientos en materia de prevención de desastres naturales, aprovechando la experiencia del Decenio Internacional para la Reducción de Desastres Naturales de las Naciones Unidas. Aún más, las iniciativas en este campo deberán considerar, además, las vinculaciones entre la ayuda de emergencia, la rehabilitación y la reconstrucción bajo criterios de desarrollo sostenible a largo plazo.
- En este contexto, reconocer los esfuerzos desarrollados por los Gobiernos y el pueblo de América Central para la reconstrucción y transformación de sus países luego de la tragedia del Huracán Mitch. También adjudicamos profunda significación a la cooperación internacional para el auxilio y reconstrucción de América Central, en particular a las contribuciones provenientes de América Latina y del Caribe y respecto de la exitosa implementación del plan de la Unión Europea para la reconstrucción de América Central, así como también los esfuerzos de los Estados Miembros de la Unión Europea, alcanzando todos ellos a más de mil millones de euros.
- Fortalecer las instituciones multilaterales como instancias para la resolución internacional de controversias y la promoción del desarrollo. En este sentido, apoyamos en forma conjunta la intensificación de las relaciones multilaterales, incluyendo el avance de la reforma del sistema de las Naciones Unidas y la búsqueda de un nuevo equilibrio entre sus órganos principales, de manera de mejorar su eficacia.

En el ámbito económico

- Estimular la cooperación económica internacional para pro-

mover la liberalización integral y mutuamente beneficiosa del comercio, como una manera de aumentar la prosperidad y combatir los efectos desestabilizadores de la volatilidad de los flujos financieros. En este contexto, las asimetrías en el nivel de desarrollo deben tenerse en cuenta.

- Reafirmar nuestra convicción de que la integración regional desempeña un papel importante en la promoción del crecimiento, en la liberalización del comercio, el desarrollo económico y social, la estabilidad democrática y una inserción más armoniosa en el proceso de globalización. Particularmente destacamos nuestra voluntad para fortalecer el sistema multilateral de comercio, el regionalismo abierto y para intensificar las relaciones económicas entre nuestras regiones.
- Reconocer la responsabilidad compartida para una contribución efectiva y orientada a resultados en todos estos aspectos.
- Aunar nuestros esfuerzos para garantizar la completa y oportuna entrada en vigencia y efectiva aplicación de los compromisos asumidos en la Ronda de Uruguay.
- Destacar la importancia de la Organización Mundial del Comercio como el foro principal para fomentar la liberalización del comercio y el establecimiento de las reglas y directrices básicas para el sistema internacional de comercio.
- Proponer conjuntamente, en la próxima reunión ministerial de la OMC, el lanzamiento de una nueva ronda de negociaciones comerciales de naturaleza integral sin exclusión de ningún sector, dirigida a reducir las barreras arancelarias y no arancelarias al comercio de bienes y servicios.
- Reiterar nuestro firme rechazo de todas las medidas de carác-

ter unilateral y con efecto extraterritorial que son contrarias al Derecho Internacional y a las reglas de libre comercio comúnmente aceptadas. Concordamos en que este tipo de práctica constituye una seria amenaza contra el multilateralismo.

- Promover el desarrollo adicional y la diversificación del comercio, tomando en cuenta las negociaciones bilaterales y multilaterales futuras y en curso, para la liberalización del comercio, tal como en el caso de la Unión Europea con México, Mercosur y Chile, así como los futuros desarrollos en nuestras regiones.
- Fomentar el diálogo y estimular un clima favorable para los flujos financieros y la inversión productiva entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, en particular la promoción de inversiones conjuntas a través del Banco Europeo de Inversiones (BEI) como también de otros instrumentos de cooperación, como la promoción de acuerdos bilaterales de protección recíproca de inversiones.
- Otorgar especial atención y apoyo a los países con economías más pequeñas, incluso por medio de incentivos para la inversión productiva. Deberán examinarse e implementarse condiciones y medidas favorables de financiación a fin de brindar un tratamiento justo y adecuado a los países pobres altamente endeudados, en los foros específicos y competentes. En este sentido, acogemos con satisfacción el acuerdo del Grupo de los siete Jefes de Estado y Gobierno relativo a un nuevo paquete de medidas para el alivio de la deuda destinadas a los países pobres altamente endeudados.
- Promover un mayor contacto entre los agentes económicos y estimular un diálogo ampliado entre los miembros de la Comunidad Empresarial y foros sectoriales de ambas partes, que

son importantes para las relaciones entre nuestras regiones, y en particular para el desarrollo económico y social sostenible.

- Promover la cooperación en ciencia y tecnología a fin de fortalecer las capacidades nacionales en estas áreas y contribuir a los esfuerzos para enfrentar los problemas globales, estimular la inversión y las asociaciones empresariales que involucren a la transferencia tecnológica y de *know-how*.
- Apoyar el fortalecimiento y observancia de los derechos de propiedad intelectual en todos los sectores como condición importante para aumentar los flujos de comercio e inversión.
- Promover, en el contexto de la globalización y el progreso de la sociedad de la información, en el comercio de servicios y apoyar nuevas formas de cooperación en este sector, como factores importantes para la ampliación de los vínculos económicos entre ambas regiones.
- Estimular la transferencia de tecnología a fin de mejorar los procesos y normas de vinculación económica entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe en las áreas de producción de bienes, comercio exterior, infraestructura portuaria, telecomunicaciones y transporte.
- Promover un clima favorable para pequeñas y medianas empresas cuyo papel es importante en el contexto del desarrollo de economías de mercado estables, a fin de ampliar los intercambios económicos y de implementar empresas mixtas (*joint ventures*) entre ambas regiones.
- Subrayar el papel decisivo de una eficiente infraestructura, incluyendo el transporte, y los procedimientos administrativos para la liberalización del comercio y la intensificación de la cooperación económica.

- Fortalecer nuestra asociación en la cooperación para el desarrollo, que ofrece una importante oportunidad para poner en práctica valores e ideales compartidos y mutuamente beneficiosos.
- Participar activamente, en vista de la seriedad y recurrencia de las crisis financieras y la severidad de sus impactos a nivel nacional e internacional, en el diseño de una nueva arquitectura financiera internacional, a fin de permitir a ambas regiones obtener todos los beneficios de la integración de los mercados de capital y reducir los riesgos que conlleva su volatilidad.
- Continuar fortaleciendo los sistemas financieros de nuestros países y desarrollar mecanismos de regulación y control, a fin de implementar las mejores normas y prácticas internacionales. Esto contribuirá a establecer un sistema económico y financiero internacional dinámico y estable. Dicho sistema asegurará la prevención de crisis futuras o, en caso de que ocurran, asegurar a su temprana identificación y su rápida y efectiva solución a fin de contener su propagación.
- Reconocer que la introducción del Euro contribuye a fortalecer nuestros vínculos económicos y financieros birregionales, así como el sistema monetario y financiero internacional y a aportar estabilidad y dinamismo.
- Promover la participación activa de nuestros Gobiernos en las consultas que se llevan a cabo en las Naciones Unidas, sobre las tendencias actuales de las corrientes financieras mundiales. Los esfuerzos compartidos para reformar el sistema financiero internacional, así como para definir e implementar una agenda para la estabilidad financiera internacional, que incluya la supervisión del sistema financiero global para prevenir las crisis.

En el ámbito cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano

- Reiteramos nuestro compromiso con el establecimiento de una asociación sólida entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea y en la esfera educativa, cultural y humana, cimentada en los valores compartidos y en el reconocimiento de la importancia que tiene la educación para lograr la igualdad social y el progreso científico y tecnológico. Nos comprometemos, también, a conducir nuestras relaciones con base en los principios de igualdad y respeto a la pluralidad y diversidad, sin distinción de raza, religión o género, preceptos que constituyen un medio ideal para lograr una sociedad abierta, tolerante e incluyente, en la cual el derecho del individuo a la libertad y el respeto mutuo se traduce en un acceso equitativo a la capacidad productiva, salud, educación, y protección civil.
- Coincidimos en que no hay mejor inversión que el desarrollo de los recursos humanos, que es al mismo tiempo un compromiso de justicia social y un requisito para el crecimiento económico de largo plazo.
- Canalizar mayores recursos para atender las justas y urgentes demandas sociales y a mejorar el alcance y la calidad de nuestros programas de política social.
- Intentar intercambiar experiencias entre nuestras dos regiones sobre las diversas políticas sociales que aplicamos y fortalecer nuestra cooperación en esta materia, particularmente en las áreas de salud, nutrición, educación y empleo.
- Destacar también la importancia de que en nuestros países se generen empleos suficientes, bien remunerados y productivos. Para ello es fundamental la educación y la formación profesional de los trabajadores de todas las edades.

- Impulsar la recuperación, la preservación y un mejor conocimiento de nuestros vastos acervos culturales incluyendo nuestro patrimonio y de nuestras diversidades, como un vínculo fundamental de integración entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, que permita relaciones más cercanas y duraderas entre nuestros pueblos, y promover la creatividad cultural como un diálogo para la paz y la tolerancia.
- Fomentar acciones, en ambas regiones, así como en foros multilaterales, a fin de promover la diversidad cultural y el pluralismo en el mundo.
- Estimular los intercambios interregionales entre actores educativos y culturales como uno de los medios más eficientes y eficaces para promover la comprensión mutua, el aprendizaje y la producción cultural. El fomento de estrechos contactos entre artistas y la organización en todos los sectores culturales, estimulará el respeto por la diversidad cultural y lingüística garantizando la dignidad humana y el desarrollo social.
- Estimular una mayor cooperación e intercambio entre las industrias culturales así como en el sector audiovisual, como pilares fundamentales en la cooperación cultural y económica, con vistas a lograr un interés incrementado en las producciones de alta calidad.
- Considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de educación superior, incluyendo las universidades y la educación a distancia y tomando en cuenta las necesidades particulares de nuestras sociedades. En este contexto recordamos los exitosos programas de cooperación existentes.

- Impulsar el acceso universal a la educación y formación profesional como factores determinantes para disminuir las desigualdades sociales, reducir la pobreza y alcanzar empleos mejor remunerados, asegurando la educación básica integral para todas las personas en edad escolar y el derecho de los pueblos a mantener su identidad cultural y lingüística; destacamos el derecho a la educación, basado en la responsabilidad de cada país de proporcionar una educación adecuada a todos sus ciudadanos.
- Impulsar la investigación científica y el desarrollo técnico como elementos fundamentales en nuestras relaciones y como condición esencial para la exitosa inserción de los países en un mundo globalizado, que exige el avance del conocimiento científico, su dominio y adaptación a una tecnología en constante evolución.
- Favorecer la innovación y transferencia de tecnología con miras a obtener una mayor vinculación económica y técnica entre las dos regiones en los ámbitos de la producción de bienes y servicios, comercio exterior, infraestructura, telecomunicaciones y transportes, entre otros.
- Manifestar nuestra satisfacción con los diversos eventos promovidos antes y durante la Cumbre, que involucran a varios sectores de la sociedad civil.
- Estos compromisos solemnes son fuente de inspiración para nuestro diálogo presente y nuestra cooperación en los foros internacionales e interregionales, al mismo tiempo que contribuyen al establecimiento exitoso de nuestra asociación estratégica.

Esta visión holística, le otorga un rol fundamental a la educa-

ción. Resulta interesante detenerse en la observación que desde el campo de la filosofía y sociología, han realizado Gregorio Klimovsky y Cecilia Hidalgo en su obra *La inexplicable sociedad*, en la cual las respuestas a las preguntas ¿puede la ciencia explicar la sociedad? ¿qué tipo de explicaciones y formación de conceptos científicos se dan en el terreno de lo social, lo cultural y lo humano en general?, según estos autores, quienes desde sus supuestos metodológicos que consideran científicos ven a la sociedad como inexplicable, sin embargo reconocen la necesidad de unir el interés práctico y el político con un interés metodológico por el conocimiento controlado si lo que se pretende es comprender los hechos y orientar la acción hacia una sociedad más equitativa (Klimovsky & Hidalgo, 1998).

Primera Conferencia Ministerial de los países UEALC sobre Enseñanza Superior

En noviembre del año 2000, se realizó en París, Francia, la Primera Conferencia Ministerial de los países UEALC sobre Enseñanza Superior, en la cual se insistió en la necesidad de concretar una alianza de cooperación entre los países de la UEALC y reconocer la voluntad de incrementar la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo, avalando los procesos y periodos de estudios o de los diplomas. Se enfatizó en la importancia de promover el acceso a una formación profesional de calidad y a lo largo de toda la vida, en todo el ámbito de la educación superior. Allí es donde se hizo evidente contar con un nuevo espacio de enseñanza superior entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe (UEALC), para fortalecer las relaciones bilaterales y multilaterales entre los Estados y facilitar intercambios de conocimientos, la transferencia de tecnologías y la movilidad ya mencionada. Por otra parte, siempre se tuvo especial cuidado en

mantener una ligazón entre la formación y la empleabilidad.

En esta línea, la conferencia recomendó apoyarse en la cooperación bilateral y multilateral existente, especialmente en el caso de los países de América Latina, en el Programa comunitario Alfa-América Latina Formación Académica. Este es un programa de cooperación entre universidades y otras instituciones de educación superior, con más de 1100 universidades, desde su creación en 1994. Se señaló que el espacio de enseñanza superior UEALC, generaría diplomas comparables, mayor movilidad estudiantil, apoyada por un sistema de créditos adecuado y mejoraría el intercambio de los programas y nuevos centros de estudios europeos en las cuatro subregiones de América Latina y el Caribe y viceversa. Esto queda expresado en el siguiente plan de acción:

Fomentar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo de manera intra e interregional, y mejorar las condiciones en las que esta se desarrolla en la actualidad. Promover el conocimiento científico recíproco de los sistemas de evaluación nacionales existentes, con el objetivo de intercambiar experiencias de éxito en ese ámbito, que sirvan para perfeccionar los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior de manera intra e interregional. (CUIB, 2004, p.3)

Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno UEALC

Tuvo lugar en Madrid el 17 y 18 de mayo de 2002, y allí se asumió el compromiso de reforzar la investigación sobre la acreditación y la convergencia de los programas de estudio (titulaciones) en el seno del Espacio UEALC.

IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)

Durante su realización en la ciudad de Córdoba (España) en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina, presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003. Las ocho universidades latinoamericanas fueron: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Universidad Rafael Landívar (Guatemala) y Universidad de Guanajuato (México). Las siete universidades europeas por su parte, fueron: Universidad de Deusto (España), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal), Universidad de Bristol (Reino Unido), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de París IX-Dauphine (Francia) y Technische Universität Braunschweig (Alemania).

Surgió el proyecto “6 x 4 UEALC”, referenciado a seis profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica, Medicina, Química, Historia y Matemáticas) en cuatro ejes o líneas de trabajo: 1) competencias (genéricas y específicas), 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) créditos académicos y 4) calidad de los programas. El detalle de esas líneas de acción fueron las siguientes:

Línea 1 – Competencias (genéricas y específicas)

[...] En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. Además de analizar las competencias genéricas, se trabajarán aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. (Tuning, 2012, p.15)

Línea 2 – Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

[...] Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. (Tuning, 2012, p.16)

Línea 3 – Créditos académicos

[...] En esta línea se llevará adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos. (Tuning, 2012, p.16)

Línea 4 – Calidad de los programas

[...] Está línea asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones. (Tuning, 2012, p.17)

El proyecto, desde su inicio, propiciaba la participación comprometida y decidida de las universidades, las organizaciones de educación superior, las organizaciones profesionales, las agencias de evaluación, de acreditación, análisis curricular, equivalencia de créditos, certificación y formación para investigación e innovación de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea (González, Wagenaar & Beneitone, 2004). Se señalaba que América Latina no contaba con un marco político como el que posee Europa, que tienda a facilitar el proceso de un espacio común de educación superior. En ese sentido, “[...] El proyecto Tuning-América Latina no pretende crear ese espacio, pero sí quisiera favorecer su creación” (González, Wagenaar & Beneitone, 2004, párr. 29).

Las universidades son los actores principales, pero se ha abierto el debate a los responsables de la política universitaria de cada país para generar un ámbito académico de discusión entre pares, pretendiendo reunir a los líderes de la política universitaria de los 18 países latinoamericanos para generar nuevos diálogos que trasciendan a las fronteras nacionales.

En el Proyecto Tuning-América Latina, fue importante sumar a las universidades a los llamados Centros Nacionales Tuning (CNT), manteniendo el liderazgo en las universidades y otorgán-

dole a los CNT el rol de acompañantes, fortaleciendo en algunos casos su accionar, pero sobre todo serán los voceros del sistema de educación superior en su conjunto. Su responsabilidad radica en ser interlocutor de su sistema dentro del proyecto; en sumar al diálogo los aportes de todos los actores que componen su sistema nacional; en escuchar y en transmitir estos mensajes; y en ser el interlocutor, el nexo entre el proyecto y el país. En un esquema inicial, la estructura organizativa del proyecto se puede observar en detalle en la siguiente figura.

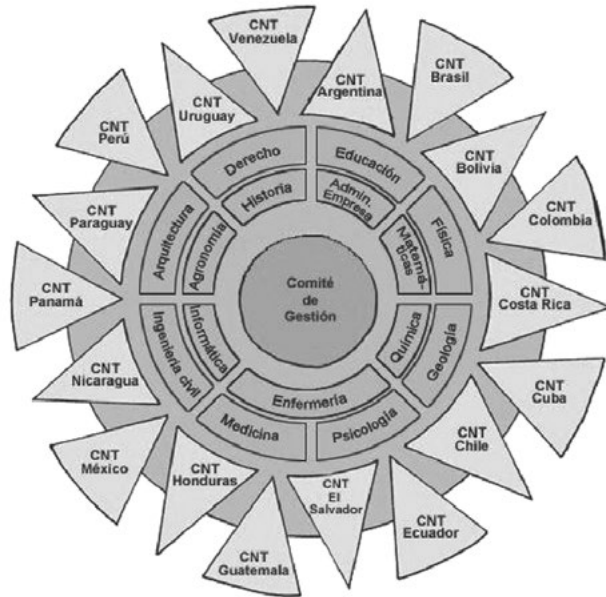


Figura 8. Estructura del Proyecto Tuning América Latina

Nota: Una coordinación general (conformada por la Universidad de Deusto por la parte europea y la Universidad de Buenos Aires por la parte latinoamericana). Un Comité de Gestión con un Núcleo Técnico operativo. 15 Grupos de Trabajo en 15 disciplinas: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química. Un grupo de trabajo conformado por los representantes de los Centros Nacionales Tuning (CNT) en cada uno de los países latinoamericanos. 4 Redes Sectoriales en Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería, y Ciencias Sociales y Humanas
 Fuente: Tuning (2012)

Asimismo, planteaba la necesidad de revisar los objetivos, la estructura, los procesos y prácticas de formación de recursos

humanos, a través del análisis de profesiones y carreras desde las siguientes perspectivas: a) las competencias profesionales, asociadas con cada grupo o título profesional, b) la expresión de estas competencias en términos de los créditos exigidos para cada titulación, c) los mecanismos e instrumentos de evaluación y acreditación de las instituciones y/o programas de estudio y d) los procesos de formación para la investigación y la innovación.

El Proyecto Alfa Tuning América Latina es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanas como europeas. Entre sus objetivos se encuentran la identificación y el intercambio de información y la mejora de la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. De la misma forma, generar titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en todo el espacio UELAC, facilitando la convergencia de la educación superior en 12 áreas temáticas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Historia, Geología, Enfermería, Física, Ingeniería Civil, Química, Matemáticas y Medicina. Para dar un ejemplo de las pocas universidades que a la fecha han adoptado el Proyecto, se detallan las correspondientes a la República Argentina (Tabla 1).

Estas universidades, enmarcadas en el Proyecto Alfa-Tuning, se proponen desarrollar perfiles profesionales con adecuadas competencias genéricas y específicas en cada área de estudio, facilitando la transparencia educativa y fomentando la innovación, la creación de redes, compartiendo información de los respectivos currículos, generando alianzas estratégicas y estableciendo un mapa general de situación en la educación superior, para proceder con acciones específicas de mejora.

Tabla 1. Universidades argentinas participantes en el Proyecto Alfa-Tuning

Áreas	Universidades
Administración de Empresas	Universidad de Belgrano
Matemáticas	Universidad de Buenos Aires Universidad Nacional de Córdoba
Historia	Universidad de San Andrés Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires
Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Cuyo Universidad Nacional de La Plata
Ingeniería Civil	Universidad Tecnológica Nacional Universidad Nacional de Rosario
Medicina	Universidad Nacional de Tucumán Instituto CEMIC
Geología	Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de San Juan
Química	Universidad Nacional de Río Cuarto
Arquitectura	Universidad Nacional del Nordeste
Enfermería	Universidad Nacional de Lanús Universidad Nacional de Mar del Plata
Derecho	Universidad del Museo Social Argentino Universidad Nacional del Litoral
Física	Instituto Balseiro

Fuente: Tuning América Latina. 2011-2013 Innovación Educativa y Social

Las competencias genéricas y su importante contribución a la formación profesional y al desarrollo de la persona, han sido objeto de esta investigación evaluando y validando su importancia en la autogestión profesional y la generación de la cultura y el clima organizacional. Son aquellas competencias y/o atributos compartidos que resultan imprescindibles adquirir como un insumo fundamental de cualquier titulación, considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las carreras universitarias. Es el saber ser. Por otro lado,

las competencias específicas son las que se relacionan con cada área temática y están relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática y son las destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a los programas. Es el saber hacer.

Las competencias genéricas del Proyecto Alfa Tuning América Latina

Primera Reunión General del Proyecto Alfa Tuning América Latina

Entre el 16 y el 18 de marzo de 2005 tuvo lugar en Buenos Aires la Primera Reunión General del Proyecto Alfa Tuning América Latina. Participaron de dicho encuentro los representantes de los Centros Nacionales Tuning por los 18 países latinoamericanos que formaban parte del proyecto y los representantes de las 62 universidades latinoamericanas que conformaban los grupos de trabajo de las cuatro áreas temáticas. Los grupos de trabajo elaboraron una lista de 27 competencias genéricas. Para ello, se listaron inicialmente 85 competencias y se definieron cuatro grupos homogéneos de personas que actuarían como consultores: académicos, estudiantes, graduados y empleadores. Se definió la metodología de trabajo y las dos variables a considerar: 1) El grado de importancia, y 2) El grado de realización de cada competencia. Para valorar estas dos variables, los entrevistados debían usar la siguiente escala: 1= nada, 2= poco, 3= bastante, 4= mucho. Se diseñaron cuestionarios para cada grupo y se analizaron los resultados con metodología estadística (por grupo, por separado, la relación entre ellos, análisis por variable, análisis factorial y por varianza). De acuerdo a ese estudio, se definieron las 27 competencias genéricas para las 12 áreas te-

máticas seleccionadas en América Latina, en orden decreciente fueron:

Tabla 2. Las 27 competencias genéricas seleccionadas para el Proyecto Alfa Tuning América Latina

Competencias Genéricas	Importancia
Compromiso ético.	3,794
Capacidad de aprender y actualizarse.	3,776
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	3,774
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3,746
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	3,727
Compromiso con la calidad.	3,717
Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.	3,689
Capacidad de comunicación oral y escrita.	3,673
Capacidad para tomar decisiones.	3,618
Capacidad crítica y autocrítica.	3,616
Capacidad de investigación.	3,615
Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	3,615
Capacidad creativa.	3,596
Capacidad de trabajo en equipo.	3,582
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	3,555
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	3,55
Capacidad para formular y gestionar proyectos.	3,527
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	3,516
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	3,502
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	3,482
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	3,472
Compromiso con su medio socio-cultural.	3,456
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	3,421
Habilidades interpersonales.	3,414
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	3,359
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	3,325
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	3,321

Fuente: Tuning América Latina. Proyecto Tuning 2004-2008

De acuerdo al grupo consultado, hubo diferencias en identificar las más importantes para América Latina (Tablas 3 y 4)

Tabla 3. Las competencias genéricas más y menos importantes para los académicos

Competencias más importantes	Competencias menos importantes
Compromiso ético.	Compromiso con su medio socio-cultural.
Capacidad de aprender y actualizarse.	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Habilidades interpersonales.

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
Compromiso con la calidad.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

Fuente: Palmer Pol, Montaña Moreno & Palou Oliver, 2009.
Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema* 2009. Vol. 21, N° 3, pp. 433-438

Tabla 4. Las competencias genéricas más y menos importantes para los empleadores

Competencias más importantes	Competencias menos importantes
Compromiso ético.	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
Compromiso con la calidad.	Capacidad de investigación.
Capacidad de aprender y actualizarse.	Compromiso con su medio socio-cultural.
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
Capacidad de trabajo en equipo.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

Fuente: Palmer Pol, Montaña Moreno & Palou Oliver, 2009.
Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema* 2009. Vol. 21, N° 3, pp. 433-438

En el Simposio Internacional “Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario” realizado en septiembre de 2012 en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina, Cecilia Hidalgo expresaba que “una planificación centrada en competencias promete una mayor flexibilidad para elaborar planes de estudio así como la generación de un lenguaje común para trazar metas y neutral para describir resultados”. Agregaba que, al mismo tiempo, promueve el desarrollo de la tarea peda-

gógica en forma transversal y transdisciplinaria y hacía referencia explícita al tipo de graduado versátil que el Tuning fomenta al focalizar la atención en los resultados del aprendizaje en el alumnado más que en el proceso de enseñanza. En consonancia con ello, el informe del Proyecto Alfa Tuning América Latina (2007) explícitamente manifiesta que el logro está centrado en un graduado con capacidad de adaptación, preparado para la incertidumbre, los ajustes permanentes y la resolución de problemas y situaciones problemáticas (Hidalgo, 2012).

COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LAS FACULTADES/ ESCUELAS DE MEDICINA

Dado que para este proyecto de investigación debía elegirse alguna organización de la sociedad civil y que dicha elección recayó en una organización de salud, se procedió a analizar cuáles fueron las competencias genéricas asignadas en el Proyecto Alfa Tuning América Latina para la carrera de Medicina.

Para realizar las asignaciones en las diferentes carreras, se organizó el trabajo constituyendo grupos de afinidad por facultades, quedando el de Medicina integrado por 15 universidades, seleccionadas en su país de origen.

Como una manera de completar el conocimiento de la enseñanza de las cuestiones médicas, se consideró necesario ampliar la búsqueda bibliográfica a los comienzos de las escuelas de Medicina en la Región Latinoamericana.

Los orígenes de las escuelas de Medicina

La colonización española en el siglo XV introdujo a América

Latina el ejercicio de la medicina, tal como se practicaba en Europa. Como consecuencia directa, surgieron las primeras escuelas de Medicina en respuesta a las necesidades de la población y en particular de los virreinos, que adicionalmente tuvieron un carácter regulador de la actividad profesional. Dependían del Estado o estaban ligadas al gobierno y/o a la Iglesia. A mediados del siglo XX surgieron las primeras Instituciones de Educación Superior de carácter privado.

Hasta nuestros tiempos, la práctica de la medicina en América Latina ha tenido que convivir y complementarse con las creencias, prácticas y valores de los pueblos originarios, aspecto que no puede soslayarse en la formación de los médicos y del equipo de salud. Sin embargo, la enseñanza en las escuelas y facultades de medicina, en general, sigue siendo de carácter tradicional, con una estructura curricular rígida o semirrígida.

A partir de la Declaración de Bolonia (1999), que estimuló la formación centrada en el estudiante y con foco en las competencias genéricas y específicas, algunas universidades (muy pocas) comenzaron a cambiar su modalidad de enseñanza. No obstante, no se puede desconocer que los nuevos enfoques organizacionales en salud, con un gran protagonismo de los equipos de trabajo, necesita generar contenidos formativos que preparen a los profesionales de la salud o vinculados a ella, con una visión holística del ser humano. Es así que el Proyecto Alfa Tuning América Latina ha establecido la necesidad de nuevas capacidades y por lo tanto, de su aprendizaje en los espacios formativos.

En una breve sinopsis, se describen algunas de ellas, destacando sobre todo la que orienta a los estudiantes a tener una actitud proactiva y de anticiparse al futuro (Hanne, 2013):

- Capacidad para adaptarse e intervenir en el proceso salud-enfermedad durante la transición epidemiológica y tecnológica, desde su entendimiento como un fenómeno social, histórico y cultural, lo que requerirá conocimientos no solo en aspectos de las ciencias biológicas y exactas sino en las ciencias humanas y sociales, es decir de humanidades como la antropología, la ética, la sociología, la historia, el derecho, la filosofía, la psicología, la comunicación, etc.
- Capacidad para actuar acorde con la evidencia científica, lo que implica procesos de educación continua a lo largo de la vida, manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) y análisis del nivel de evidencia de las publicaciones.
- Capacidades éticas relacionadas con una ética ciudadana y una profesional. La primera implica el respeto al medio ambiente y un pensamiento responsable con las futuras generaciones. Desde lo profesional se requerirá de eficiencia, autocontrol, autonomía y altruismo.
- Capacidad para comunicarse y trabajar en equipo. Esto incluye la capacidad de dominar otras lenguas diferentes a la nativa.
- Capacidad de pensamiento crítico.
- Capacidad de comprender los fundamentos de la física, las matemáticas, la informática y la biología molecular.
- Capacidad para entender los mecanismos moleculares de las enfermedades y la forma de intervenirlos.

Para las facultades y escuelas de Medicina se han establecido 63 competencias específicas, divididas en 10 grandes grupos:

- Grupo 1. Capacidad para llevar a cabo la práctica clínica
- Grupo 2. Capacidad para proveer atención médica de urgencias

- Grupo 3. Capacidad para prescribir medicamentos
- Grupo 4. Capacidad para comunicarse en su ejercicio profesional
- Grupo 5. Capacidad para realizar procedimientos diagnósticos y terapéuticos
- Grupo 6. Capacidad para identificar los factores determinantes en el proceso de salud-enfermedad
- Grupo 7. Capacidad para el uso de la evidencia en la práctica médica
- Grupo 8. Capacidad para el uso de la información y sus tecnologías efectivamente en un contexto médico
- Grupo 9. Capacidad para aplicar los principios éticos y legales en la práctica de la medicina
- Grupo 10. Capacidad para trabajar efectivamente en los sistemas de salud.

En un breve resumen, se puede concluir que los objetivos del Alfa Tuning América Latina definen las siguientes características formativas para el médico general egresado de las universidades de Latinoamérica que adopten el Proyecto. En primer lugar se definió que debe ser un profesional integral con formación científica, ética, humanística y con responsabilidad social. Debe poseer habilidades básicas en una segunda lengua y gestionar su propia formación de manera continuada. Esta declaración de aprendizaje permanente coincide con el criterio más amplio considerado hoy como imprescindible en espacios sociales en los cuales interactúan las personas; en ellos se considera que para poder acompañar los vertiginosos cambios que ofrece el mundo hoy en día, con una aceleración constante, el hombre debe observarse a sí mismo como un aprendiz eterno y estar preparado para des-

aprender lo aprendido para cambiar los paradigmas que lo han acompañado en su evolución, si fuera necesario (Depine & Burgos Calderón, 2006). Debe entender el proceso salud-enfermedad desde los determinantes de salud y ejecutar acciones de promoción, prevención, atención, rehabilitación y cuidado paliativo al individuo, la familia y la comunidad, desde su diversidad cultural, en los niveles y ámbitos de atención nacional e internacional, en concordancia con el perfil epidemiológico y la evidencia científica disponible (Aroca Martínez, 2017). Necesita estar preparado para trabajar en equipo y participar efectivamente en el sistema de salud, acorde con el marco legal vigente, a través de la comunicación con el paciente, su familia, el equipo de salud y la sociedad, en la búsqueda de calidad total en la atención profesional. Para alcanzar logros en estas vinculaciones con efectividad, es imprescindible que posea una formación en competencias genéricas que no suele brindarse en las universidades, siendo más evidente esta carencia en aquellos egresados de las Facultades de Medicina u otras que han formado profesionales que actualmente interactúan dentro de equipos de salud, titulados antes del Alfa Tuning y que son, por otra parte, los que ocupan las posiciones de liderazgo en las organizaciones y por ende, condicionan con su accionar la cultura y el clima organizacional.

Estos antecedentes sumados a las nuevas propuestas educativas en el marco de la educación superior, dieron origen a este proyecto de investigación, brindando educación en competencias genéricas con foco en estrategias comunicacionales y gestión emocional por medio de un programa de extensión universitaria desarrollado al interior de la organización, al equipo de directores/gerentes de una organización de salud funcionando en red, dado que,

[...] Las competencias genéricas describen los comportamientos transversales asociados a desempeños comunes, independientemente de las diversas ocupaciones y ramas de actividad profesional o disciplinas (analizar, interpretar, organizar, investigar, comunicar, enseñar, planear, etc.). (Hanne, 2013, p.51)

El Proyecto Tuning América Latina 2011-2014, para el área de Medicina, acordó trabajar las estrategias comunicacionales: “[...] capacidad de comunicación o de comunicarse. El acuerdo se fundamenta en la importancia implícita y explícita que posee esta competencia dentro y fuera del acto médico” (Hanne, 2013, p.52).

Es por ello que se ha incorporado como variable de investigación a la competencia de la “escucha”, pilar de todo intento comunicativo. Del mismo modo, se ha evaluado el impacto de la gestión emocional, dado que las emociones forman parte importante de la comunicación, verbal y no verbal, impregnan la vida de las personas y en los equipos de trabajo, cuando son bien gestionadas favorecen acciones proactivas o por el contrario inmovilizan, dado que la evidencia demuestra que las emociones son “contagiosas” (Goleman, 2004; 2013).

Para dar forma a la extensión universitaria, se incluyeron dentro del programa de educación permanente las otras competencias que Alfa Tuning ha asignado para las facultades de Medicina y que deberían formar parte de lo aprehendido por sus egresados. Esas competencias, que tienen gran vinculación con lo comunicacional y emocional, fueron:

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
3. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

4. Capacidad de comunicación oral y escrita
5. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
6. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
7. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
8. Capacidad para tomar decisiones
9. Capacidad de trabajo en equipo
10. Habilidades interpersonales
11. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
12. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
13. Habilidad para trabajar en forma autónoma
14. Compromiso ético
15. Compromiso con la calidad

Competencias y empleabilidad

Como ya se ha detallado en párrafos anteriores, el grupo de los empleadores del EEES que participaron en identificación de las competencias genéricas, ubicaron en un listado aquellas que consideraron imprescindibles para la empleabilidad de un profesional. Ellas fueron:

- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.
- Capacidad de aprender y actualizarse.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad de trabajo en equipo.

Por otra parte, en una investigación realizada en Argentina, se identificaron las competencias más demandadas por los empleadores, que son evaluadas muy especialmente cuando se realizan los procesos de selección de profesionales para un puesto de trabajo, independientemente del ramo de actividad que los requiera, cuyas competencias técnicas específicas forman parte de su hoja de vida. Dichas competencias fueron (Alles, 2007):

- Ética e Integridad
- Orientación a los resultados
- Trabajo en equipo
- Orientación al cliente interno y externo
- Liderazgo
- Calidad de trabajo
- Capacidad de planificación y organización
- Adaptabilidad al cambio
- Desarrollo y autodesarrollo del talento
- Comunicación.

En la siguiente tabla, se pueden observar las similitudes y las diferencias entre ambas concepciones, vinculadas a las competencias más requeridas para la empleabilidad laboral, dentro del EEES y un país de la Región Latinoamericana, en este caso Argentina (Tabla 5).

Tabla 5. Competencias genéricas requeridas por los empleadores en Europa y en Argentina

Empleadores en el EEES	Empleadores en Argentina
Compromiso ético	Ética e Integridad
Compromiso con la calidad	Orientación a los resultados
Capacidad de aprender y actualizarse	Trabajo en equipo
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	* Liderazgo
Capacidad de trabajo en equipo	Calidad de trabajo
	Capacidad de planificación y organización
	*Adaptabilidad al cambio
	Desarrollo y autodesarrollo del talento
	*Comunicación.

Nota: *En Argentina, los empleadores requieren de los aspirantes que posean competencias comunicacionales y emocionales, similares a las de Tuning AL para Medicina
Fuente: Alles, M. (2007). Influencias de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales. Tesis Doctoral

Para esta investigación se enfatizaron dentro del currículum del programa de extensión universitaria, pero sin descuidar las otras, las competencias señaladas con el asterisco (*), sobre todo las comunicacionales, las de gestión emocional y liderazgo, íntimamente relacionado a las dos anteriores, incluyendo (Goleman, 2013):

- Autoconocimiento
- Conciencia social
- Autogestión
- Gestión de las relaciones.

Evocando nuevamente al autor precitado, resulta esclarecedor rescatar un párrafo específico de su libro titulado *La inteligencia emocional en la empresa*, vinculando la aptitud emocional de las personas con su potencial liderazgo, manifestando: “[...] papel

cuya esencia es lograr que otros ejecuten sus respectivos trabajos con más efectividad” (Goleman, 2004).

Gestión organizacional y competencias genéricas

Como ya se ha señalado, la formación en competencias genéricas transversales se ha ido constituyendo en uno de los ejes de la educación superior en el marco del EEES, jerarquizando su importancia en la formación de profesionales universitarios y observando la valoración que el mercado empresarial comenzaba a otorgarle para la elección de sus recursos humanos a los profesionales que poseían competencias personales facilitadoras del trabajo en equipo, de la interrelación, compromiso con el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad, entre otras. En la práctica, se han escuchado opiniones divergentes entre los académicos y los empleadores sobre la categorización de competencias a impartir en la educación superior (Palmer Pol, Montaña Moreno & Palou Oliver, 2009). Morin (1999), en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, pone de manifiesto que el aprendizaje por competencias contempla la educación integral del alumno, impartiendo conocimientos teóricos, prácticos y aplicativos, pero también de actitudes y compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar siendo. Las organizaciones, de momento que están constituidas por personas, poseen su propia cultura y un campo de conocimientos y prácticas, derivado de los conocimientos previos de su recurso humano, al cual se suman las capacitaciones que habitualmente suelen orientarse también a lo técnico.

Los nuevos desafíos de nuestro mundo, vertiginosamente cambiante, requieren simultáneamente cambios organizacionales. Estos serán posibles si se generan espacios de aprendizaje y co-

municacionales más amplios, favoreciendo nuevas actitudes y un perfeccionamiento en las estrategias interrelacionales (Flores, 1989). Un proceso de cambio exitoso, suele ser la excepción y no la regla (Kotter, 1995), por lo cual se requiere fortalecer la calidad de conversaciones, con sus estructuras componentes y capacitar a los trabajadores, sobre todo los que tienen responsabilidades de dirección, en competencias emocionales, generando confianza entre ellos.

Las organizaciones de salud no escapan a esta necesidad. Por ello es necesario establecer una adecuada gestión del conocimiento, en las escuelas de Medicina y/o en los espacios de educación superior, en los cuales se genera la formación y el aprendizaje continuo y la actualización de los equipos de salud, en los espacios murales y extramurales universitarios (Depine, 2014).

Gestión del Conocimiento en las organizaciones de salud

Como ya se ha señalado anteriormente, el mundo globalizado y sus organizaciones, viven en situación de cambio permanente. La rapidez y accesibilidad de las comunicaciones y las nuevas tecnologías de información han impactado en la creación y la duplicación del conocimiento, muchas veces sin demasiados “filtros” que aseguren su calidad.

Ese aspecto es de enorme importancia, porque el conocimiento, en sí mismo, genera un valor competitivo para quien lo posee y es también un vehículo de aprendizaje, en el proceso de desaprender para aprender, teniendo especial cuidado en distinguir el conocimiento del aprendizaje y/o de la información. Nonaka y Takeuchi (1995) definieron al conocimiento como “un proceso humano y dinámico de justificar las creencias personales en

busca de la verdad". Por otra parte Geertz (1994), amplió este concepto, al manifestar que de lo que se trata es de reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias.

La gestión del conocimiento se transformó en una herramienta fundamental para el logro de resultados, ya sea en los ámbitos organizacionales, empresariales, en la investigación y en la docencia. Sin embargo, es necesario destacar que ese concepto no es nada nuevo. Es sabido que en la historia de la humanidad, en las empresas familiares, los progenitores han pasado su sabiduría comercial a sus hijos, los maestros artesanos han tenido desde siempre a aprendices a quienes les han enseñado sus oficios y siempre los trabajadores han intercambiado ideas y conocimientos en el trabajo, aunque recién se afianzó a nivel empresarial, durante la década de los 90 en pleno auge de la globalización del conocimiento y de la economía a nivel mundial, siendo posterior su incorporación a las universidades.

En las empresas, ha habido un proceso evolutivo que ha seguido al desplazamiento en las economías industrializadas desde los recursos naturales a los activos intelectuales. Ello motivó que los ejecutivos hayan debido revisar la manera en que hacían uso del conocimiento disponible. Simultáneamente, la universalización de las redes informáticas, hizo posible codificar, almacenar y compartir ciertos tipos de conocimiento de una manera muy fácil y barata.

Esta situación dio origen a dos formas diferentes de gestionar el conocimiento en las organizaciones, una a través de codificarlo para dar respuestas rápidas siguiendo determinados al-

goritmos y otra más lenta de carácter personalizado, en el cual el conocimiento se comparte en sesiones de intercambio y de “brainstorming”³.

Algunos autores (Pérez Lindo et al., 2005), han planteado que la extensión de esta nueva cultura organizacional de desarrollar estrategias definidas para gestionar el conocimiento, tiene bastante similitud con el despliegue de la “sociedad del conocimiento”, anunciada por Peter Drucker en “Las nuevas realidades” (Drucker, 1989).

Existen organizaciones, que se involucran en proyectos de investigación y de innovación tecnológica, siendo productoras, administradoras y transferidoras de conocimientos. Ejemplo de ello, son las empresas farmacéuticas, cuyo impacto en los procesos de investigación de nuevas tecnologías, ha llevado a una mejora sustancial de la calidad de vida de las personas. Otros ejemplos son las propias organizaciones de salud, cuando establecen redes de práctica y de intercambio de experiencias (conocimiento tácito) y de evidencias científicas (conocimiento explícito), tales como la organización que ha sido objeto de este estudio (Depine & Manzor, 2013). Son los casos en que la tecnología se constituyó en la plataforma de la innovación, al igual que ha sucedido en los ámbitos científicos, tecnológicos y de otras organizaciones, lo cual le ha otorgado un rol estratégico, gravitante y central en la construcción de las sociedades del conocimiento (Arciénaga, 2005).

Hablar de la gestión y de los gestores de la innovación a nivel organizacional implica “descender” en el análisis a un nivel inferior al microeconómico, buceando en los factores micro-orga-

³ Nota del autor: Brainstorming o Tormenta de ideas. Se ha utilizado la expresión original, generada en 1919 por Alex Faickney Osborn, como una dinámica de trabajo en grupos.

nizativos, particularmente en los modos y en las variedades que presenta el proceso de aprendizaje al interior de la empresa, y sus articulación con el entorno cercano de las mismas, cuestiones todas que son claves para entender los procesos de innovación y de cambios. (Vila Seoane, Guagliano, Galante & Arciénaga Morales, 2013, p.200)

Las organizaciones, gestionan recursos humanos y materiales de manera inteligente, mientras que las universidades se desarrollan en función de “modelos de conocimiento”, adaptados a su propio currículo y al perfil de los docentes, a su forma de gobierno y su relación con la sociedad, lo cual las hace poco flexibles para adaptarse a los cambios.

El trabajo académico está organizado en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual (Clark, 1983) y si bien los autores clásicos ya habían escrito acerca del valor de las personas en las organizaciones, gestionar el conocimiento implica un cambio paradigmático, por el cual la organización comienza a priorizar la educación de sus miembros, propendiendo a la creatividad, la innovación y el pensamiento sistémico (Senge, 1996).

A partir de cómo se gestione ese conocimiento, comenzando desde su creación, continuando por su distribución, siguiendo por su enseñanza y finalmente por su aplicación práctica, se podrán alcanzar resultados extraordinarios o por el contrario no lograr los objetivos propuestos. Una manera de entender el significado de gestionar el conocimiento implica conocer que requiere agregarle valor partiendo del conocimiento previo, la experiencia acumulada por su uso y estableciendo una espiral ascendente de generación de nuevo conocimiento que posibilite el logro de ventajas estratégicas sustentables y sostenibles en los procesos y/o

programas desarrollados. Debe tomar lo general y llevarlo, en su proceso de gestión, a lo particular y al empoderamiento de cada persona integrante de una organización para que se transforme en un conocimiento no solo aprendido, sino aprehendido.

El rol de las universidades en este proceso de gestión del conocimiento, resulta fundamental, ya sea en la formación de profesionales calificados, en sus docentes, sus investigadores y en los programas de extensión universitaria, con el objeto de dar respuesta a las necesidades de la sociedad con la que interactúa, propiciando verdaderas sociedades del conocimiento, entre la universidad y los organismos de la sociedad.

También es importante consignar que este proceso debe estar supervisado y evaluado. A ese respecto, resulta importante incorporar un párrafo esclarecedor de este proceso:

La evaluación institucional universitaria tiene como consecuencia la recomendación de acciones de mejora en las instituciones, en los ámbitos de docencia, investigación, extensión y, para los casos de las universidades nacionales, la gestión y el gobierno de las instituciones. (Aiello & Grandoli, 2011, p.9)

Una forma común de evaluar a las universidades es, entre otras, por su potencia investigativa, sin embargo de nada sirve poseer fuertes áreas de investigación que generen conocimientos, si no se trasladan al cuerpo académico de la universidad y por ende, a los alumnos. Expresado en otros términos, es la diferencia de tener capital intelectual individual (investigador aislado) o consolidar el capital intelectual colectivo (conocimiento compartido, aprendido y aprehendido). Sin embargo, lo expuesto no tiende a minimizar la investigación universitaria. Por el contrario, es imprescindible esforzarse en lograr acreditadas áreas de investigación, cuyos logros deben culminar en procesos de innovación

y nuevas maneras de ver el mundo en cualquiera de las competencias en las que el profesional se desarrolle, luego de su paso por la universidad.

En los últimos años, se ha establecido la necesidad de darle a la universidad un rol diferente, en torno a la producción y a la transmisión de conocimientos, sin dejarse avasallar por las rigideces de las escuelas profesionales y de la burocracia académica (García Guadilla, 2010).

Una universidad sin política del conocimiento es una universidad sin inteligencia estratégica. Es decir, no tiene una proyección hacia el futuro, vivirá adaptándose al entorno que otros determinan. La heteronomía, la dependencia, el subdesarrollo tienen que ver con la ausencia de políticas del conocimiento aplicadas al progreso de las ciencias y a la resolución de problemas. (Pérez Lindo, 2011, párr. 48)

Según el autor citado, el concepto de gestión del conocimiento, aplicado a la universidad involucra por lo menos estas dimensiones: una teoría del conocimiento, una teoría de la acción, una teoría institucional, una política del conocimiento y una metodología para transmitir y aplicar los conocimientos. De la misma forma, interpreta que la gestión del conocimiento forma parte del proceso por el cual se trata de valorizar el potencial científico y técnico para mejorar nuestras condiciones de vida.

Ese tipo de gestión implica reconocer que los seres humanos se vinculan con el mundo y con los conocimientos, a partir de su propia interpretación, generando diferentes percepciones y posibilidades de acción (Echeverría, 1994). Complementando este pensamiento, Pérez Lindo (2003) en su obra *El concepto de realidad: teorías y mutaciones*, menciona que cada persona es a su

vez, receptora, productora, formadora e intérprete de los conocimientos, expresados a través del lenguaje y los instrumentos de comunicación social. Ese carácter interpretativo de los fenómenos del mundo y del conocimiento, propios de cada persona, genera un espacio de diversidad, que bien aprovechado, favorecería; respetando al otro como un legítimo otro y por ende, con una escucha efectiva (Maturana Romesin, 2007), la creatividad y la generación de nuevos conocimientos e innovación. Al respecto, varios autores, entre los cuales se pueden citar a Nonaka y Takeuchi (1995); Nonaka y Konno (1998); Nonaka, Toyama, y Konno (2000); Bueno (1998); Jaime, Gardoni, Vinck & Mosca, (2005); Jaime, Gardoni, Mosca y Vinck (2006); Constanza Pérez, Jaime, Herrera y Vinck (2014), entre otros, han manifestado la importancia de la gestión de conocimiento en las organizaciones intensivas en conocimiento, particularmente en las universidades, los centros de investigación, los laboratorios académicos y las empresas de base tecnológica. Todas estas organizaciones presentan aspectos comunes, como ser la alta formación académica de su personal y la gran necesidad de adquirir y generar de manera continua conocimientos. En este mismo sentido y por la tarea habitual que desempeñan en un contexto de generación permanente de nuevos conocimientos, de reaprender y desaprender lo aprendido, se ubican en un lugar protagónico las organizaciones de salud, por lo cual los programas de educación permanente y la simbiosis con la universidad debe ser constante y continua.

En este punto, resulta válido preguntarse: ¿Existe una clasificación uniforme para el conocimiento? Los distintos autores han dado respuestas y clasificaciones diferentes. Se lo ha llamado: científico y práctico, objetivo y procedente de la experiencia de los recursos humanos disponibles (Hayek, 1945). Para Penrose

[...] una empresa es una colección de recursos, un depósito de conocimientos en la medida en que los recursos poseen competencias individuales y son capaces de proporcionar servicios diversos. La forma de emplear y disponer de esa colección de recursos, entre diferentes usos y en el curso del tiempo, se determina por decisiones administrativas. (Penrose, 1959, p.27)

Otras clasificaciones incluyen al conocimiento de procedimientos (Winter, 1987), el incorporado (Zuboff, 1988), el migratorio e incrustado (Badaracco, 1991) y el conocimiento codificado (Blacker, 1993), siendo una de las más utilizadas la que clasifica al conocimiento como tácito versus explícito, propuesta por Polanyi (1966) y posteriormente utilizada por otros autores. Este autor ha señalado a este concepto como su aporte más importante. Su interpretación es que las personas experimentan el mundo integrando sus conciencias complementarias en una conciencia focal, un proceso al que él se refiere como *indwelling* o “inherencia” y lo expresaba en la frase: “Conocemos más de lo que podemos decir”.

El conocimiento tácito consta comúnmente de hábitos y aspectos culturales que difícilmente se reconocen como propios. Se adquiere desde la experiencia; en forma insensible, al incorporarse a una organización o cultura diferente. Es una gran parte del conocimiento de la empresa y tiene una relevancia fundamental en las organizaciones de salud, en las cuales la casuística genera nuevos espacios de aprendizaje y la transferencia de conocimientos hacia sus pares, transformándose cuando se realiza una publicación científica en un conocimiento explícito. A diferencia del conocimiento tácito, el conocimiento explícito es el que se transmite con un lenguaje formal y sistemático.

Las organizaciones de salud son tomadoras y dadoras de conocimiento (Depine, 2013).

Tabla 6. Tipos de conocimiento

Conocimiento tácito (subjetivo)	Conocimiento explícito (objetivo)
Conocimiento a través de la experiencia (cuerpo)	Conocimiento a través de la racionalidad (mente)
Conocimiento simultáneo	Conocimiento secuencial (en el acto)
Conocimiento analógico (práctica)	Conocimiento digital (teoría)

Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995)

Expresado con la clásica figura del iceberg, se puede interpretar de una manera práctica esta diferencia entre ambos conocimientos:



Figura 9. El iceberg del conocimiento. Diferentes componentes del tácito y el explícito

Fuente: Depine (2010). Presentación personal

Como producto del aprendizaje, los componentes del conocimiento tácito se pueden adquirir o mejorar, mediante un proceso de transformación. Visto de manera holística puede ser expresado de la siguiente manera:

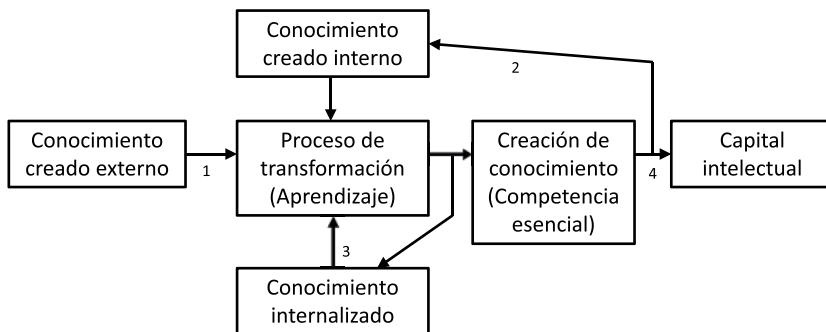


Figura 10. Proceso de creación del capital intelectual.
Fuente Bueno, Rodríguez y Salmador (1999)

Por su parte, Gopal y Gagnon (1995), definen a la Gestión del Conocimiento como un modelo de administración de tres etapas: 1) administración del conocimiento, 2) administración de la información y 3) administración del aprendizaje. Durante su desarrollo, se produce una transformación del conocimiento individual o tácito, sesgado por las características individuales de los modelos mentales de las personas (Senge, 1996), en un conocimiento explícito, formal y sistemático, que puede ser comunicado y compartido.

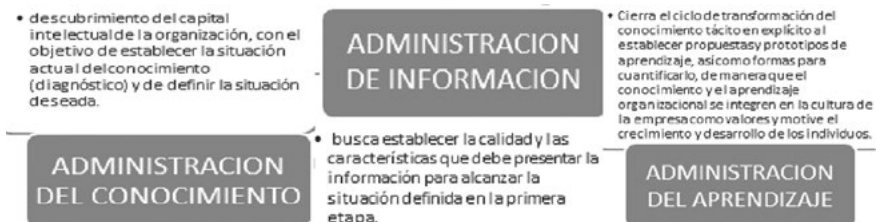


Figura 11. Modelo de Gopal y Gagnon
Fuente: Gopal y Gagnon (1995)

Nonaka (1991, 1993, 1994) y Nonaka y Takeuchi (1995) definen cuatro modos de conversión del conocimiento: 1) la socialización, 2) la externalización, 3) la combinación y 4) la internalización. Utilizan una palabra “ba”, que es un ideograma kanji, que se originó en los trabajos del filósofo japonés Kitaro Nishida (1870-1945) y fue incorporada a los procesos de gestión de conocimiento, por Nonaka y Konno (1998). Cada modo de conversión, se expresa con un “ba” diferente: el “ba” origen vinculado a la creación del conocimiento; el “ba” dialogante estimula la reflexión, el diálogo, la lluvia de ideas y propicia el trabajo en equipo; el “ciber-ba” vinculado a lo tecnológico y el “ba” empírico que utiliza simulaciones por escenarios, para ayudar en la internalización del conocimiento.

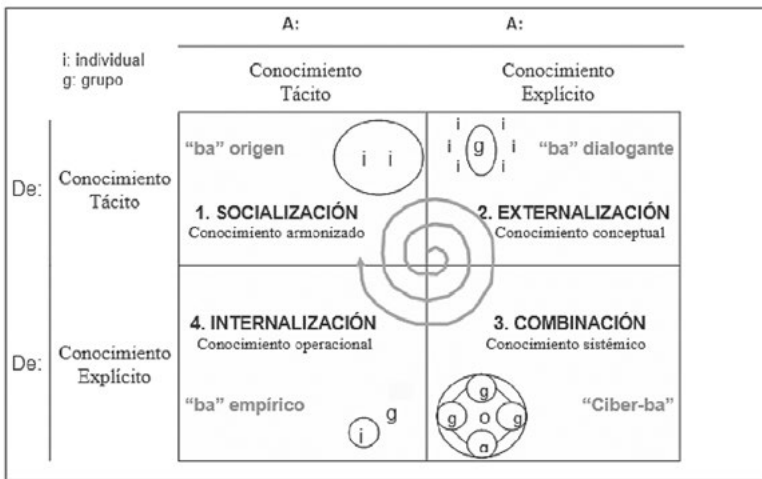


Figura 12. Las cuatro formas de conversión del conocimiento

Fuente: Nonaka (1991, 1993, 1994); Nonaka y Takeuchi (1995); Nonaka y Konno (1998) y Nonaka, Reinmoeller y Senoo (1999)

Si este ciclo se expresara mediante un mapa conceptual, se vería como en la siguiente figura:

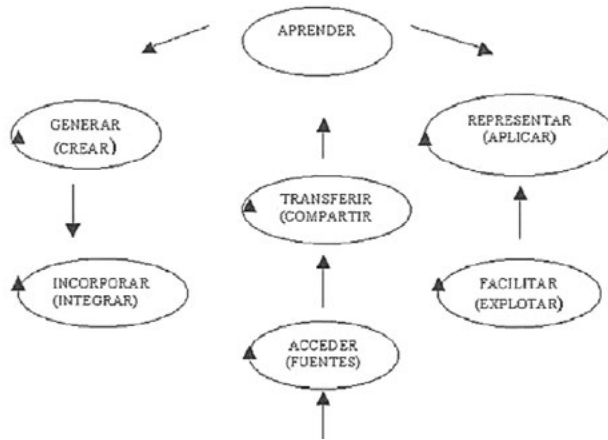


Figura 13. Ciclo de gestión del conocimiento
Fuente: Bueno (1998)

El “ciclo” constituye un proceso permanente, que puede ser representado como una espiral, que implica un crecimiento ascendente del conocimiento:

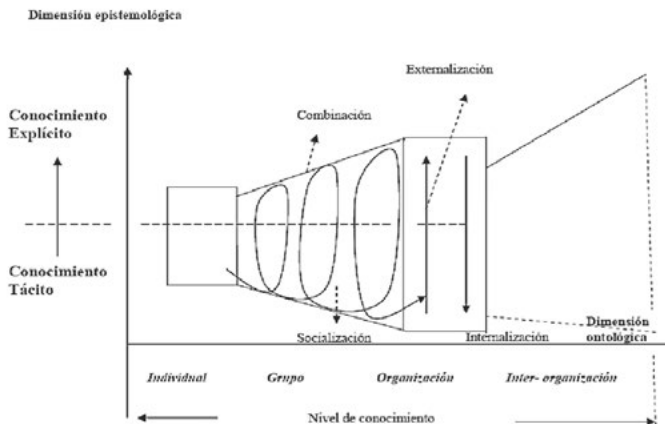


Figura 14. Espiral de conversión del conocimiento organizacional.
Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995)

La espiral ascendente de creación de conocimientos incluye cinco fases: 1) compartir conocimiento tácito, 2) crear conceptos, 3) justificar los conceptos creados, 4) construir arquetipos y

5) transferir el nuevo concepto a todos los niveles organizativos. Este modelo ha sido pionero de gran parte de los conceptos que se manejan actualmente y referencia de numerosos trabajos y modelos posteriores.

Como define Pérez Lindo, en las universidades la gestión del conocimiento tiene su campo de aplicación en la administración académica, en el diseño de los currículos, en sus procesos de reestructuración, en sus propios proyectos de investigación o en programas de cooperación internacional. Es importante lograr una adecuada complementación entre universidad y sociedad, para evitar la paradoja manifestada por el autor mencionado anteriormente, cuando expresa: “sobran arquitectos y faltan viviendas, sobran médicos y falla el sistema de salud, sobran abogados y el sistema judicial es altamente deficiente” (Pérez Lindo et al., 2005, p.590). Por ello, es imprescindible enfatizar los procesos de cambio y mejora; estos son:

- Reorientar la actividad científica, favoreciendo la labor interdisciplinaria, la resolución de las problemáticas de la sociedad, así como su enriquecimiento cultural, dentro y fuera de los espacios universitarios, lo mural y lo extramural.
- Desarrollar a la universidad como una organización inteligente, evitando la fragmentación en carreras, orientarla a Departamentos, con articulación entre ellos (García de Fanelli, 2009), fortaleciendo la informatización, para facilitar la conexión entre todas las áreas, llevando la biblioteca a la acción de enseñar y la investigación a la transferencia de conocimientos.
- Establecer una política de publicaciones, articular el intercambio del cuerpo de profesores y alumnos hacia el interior y el exterior y generar redes de conocimiento, estableciendo nodos con participación efectiva de los docentes e investigadores.

- Darle importancia a los programas como una herramienta permanente y una instancia superadora a los esfuerzos individuales.
- Estar abiertos a la reingeniería de procesos para adecuarse a los tiempos de cambio, los adelantos científicos y las nuevas necesidades sociales.
- Establecer una dinámica del currículo de manera inteligente, actualizable durante la etapa formativa para que el graduado posea los conocimientos actualizados para ejercer su profesión.
- Formar a los futuros graduados en las competencias genéricas; abordando el espacio formativo de la inteligencia emocional (Goleman, Boyatzis & McKee, 2003).
- Desarrollar una “biblioteca total”, poniendo a disposición de los estudiantes la mayor cantidad de información disponible, utilizando todas las posibilidades tecnológicas.

Para realizar todo ello, es imprescindible pensar la evolución de las universidades en términos epistemológicos. Fortalecer la reflexión sobre la creación, legitimación y aplicación de los conocimientos en la sociedad (Pérez Lindo, 2004, 2010). Para propiciar programas académicos, las tendencias científicas más avanzadas deben alinearse con las demandas de la sociedad, dando lugar a un amplio espacio de acción de responsabilidad social universitaria, posibilitando la simbiosis social con lo científico. En relación a ello, esta investigación pretende demostrar la importancia de fortalecer los programas de extensión, no como meros espacios extracurriculares, sino como un espacio curricular extramural, dictado en el interior de las organizaciones de la sociedad, tomando como un estudio de caso a una organización de salud.

Por lo tanto, una gestión exitosa del conocimiento en los espacios

universitarios intra y extramurales y en todos los de educación superior en general, necesita tener asegurada:

- Coherencia institucional. Fines, misiones, funciones y objetivos compartidos por todos los actores.
- Formulación de programas científicos y académicos, con base en políticas de conocimiento, que incluyan aspectos epistemológicos, pedagógicos, organizacionales y sociales.
- Apoyar la articulación de los compartimientos institucionales, evitando el aislamiento académico por áreas.
- Avanzar hacia una adecuada red de información accesible a todos los actores.
- Establecer lineamientos concretos de articulación con la sociedad, con los actores económicos, el mercado y el Estado.

Pérez Lindo enfatiza que el paradigma de la gestión del conocimiento, propone fortalecer las capacidades para participar en la creación y la difusión de los conocimientos para resolver los problemas de la sociedad, para formar especialistas con responsabilidad moral y para extender las fronteras de las ciencias. En este punto, la enseñanza tradicional en las facultades de Medicina, se enfoca en las enfermedades y no en el concepto global de salud y calidad de vida. Además no enseña a trabajar en equipo y tiende a formar profesionales en un modelo que Eduardo Méndez ha dado en definir como Modelo Médico Hegemónico, cuyos principales rasgos estructurales son

[...] biologismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, mercantilismo, eficacia pragmática, asimetría, autoritarismo, participación subordinada y pasiva del paciente, exclusión del conocimiento del consumidor, legitimación jurídica, profesionalización

formalizada, identificación con la racionalidad científica, tendencias inductivas al consumo médico. (Menéndez, 1985, p.2)

Esta carencia y los nuevos conocimientos, sumados a la necesidad de trabajar en equipos transdisciplinarios, ponen de manifiesto que no resulta suficiente haber completado el primer ciclo en la universidad, obteniendo un título habilitante para ejercer la profesión. Es necesario mantener un aprendizaje permanente, realizando estudios de posgrado, que vayan más allá de los propios saberes iniciales de la práctica profesional, como una manera de mantener actualizado el conocimiento y acompañar los vertiginosos cambios que las demandas sociales presentan, en un contexto de trabajo muy diferente al que orientaba la actividad médica y del resto del equipo de salud. Al igual que el resto de las organizaciones, las de salud han debido horizontalizar los niveles de responsabilidad, compartiendo e intercambiando información de manera continua y no todas ellas están preparadas, por la falta de formación en ese campo de las personas con mayor responsabilidad de liderazgo. Esta investigación por medio del programa de extensión, viene a completar esa carencia formativa, ampliando los conocimientos en el campo de las competencias genéricas, cuya aprehensión, será motorizadora de una apertura al aprendizaje permanente de las competencias técnicas manteniendo programas de educación permanente.

En las carreras de Medicina, esta necesidad formativa es crucial por el lapso que media entre la graduación y la finalización de la práctica activa del profesional de la salud, que va mucho más allá de la jubilación formal, tal como se puede observar en la figura:



Figura 15. Evolución del profesional de la salud y necesidad de educación permanente
 Fuente: Depine (2014)

Hasta ahora las facultades de medicina, se han comportado, de la siguiente manera:

- Otorgando poco valor al Conocimiento Tácito
- Dando prioridad al almacenamiento del conocimiento sobre el flujo del conocimiento (centros de documentación, bases de datos, revistas y páginas Web)
- Sin acercarse a los Equipos de Trabajo del Sistema de Salud
- Teniendo escasa intervención en las normas/guías de atención y administración de servicios y no participando en las redes asistenciales, incluso de los hospitales universitarios.

Si bien, en algunos países se ha instalado la acreditación de los médicos cada cinco años (voluntaria), estas evaluaciones no son suficientes si no se modifican los aspectos curriculares de la enseñanza de la medicina en el pregrado. Es necesario propiciar una enseñanza más holística de la salud, no solamente focalizada en las enfermedades, sino fundamentalmente en los enfermos, en el ser humano, la persona enferma y sobre todo articular

las distintas miradas especializadas, para evitar la fragmentación de la atención médica. Las facultades de medicina, deben ser parte activa de las comunidades de conocimiento y prácticas, fomentando alianzas estratégicas de gestión del conocimiento entre los docentes, los decisores de las políticas sanitarias, los proveedores de servicios, las organizaciones intermedias de la sociedad actuando en los espacios de ciudadanía, los investigadores y los propios pacientes. Transformar el conocimiento tácito existente en las organizaciones de salud en conocimiento explícito, haciendo más flexible el traslado del currículo universitario a las organizaciones con programas de extensión realizados en el espacio laboral. Ello podrá potenciar el conocimiento explícito como producto final de lo académico y científico, para hacerlo más accesible, transformarlo en capacidad para la acción, trasladarlo nuevamente al interior de las organizaciones y volcarlo a la sociedad.

En relación a la importancia dada al conocimiento tácito, el inciso h) del Artículo 45 de la Declaración Política de la Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre la Prevención y el Control de las Enfermedades no Transmisibles, realizada en Naciones Unidas en el año 2011, manifiesta:

Reconocer en mayor medida el potencial y la contribución de los conocimientos tradicionales y locales y, a ese respecto, respetar y preservar, de conformidad con las capacidades, las prioridades, la legislación y las circunstancias nacionales, los conocimientos y la utilización segura y eficaz de la medicina tradicional, sus tratamientos y prácticas, basándose, según proceda, en las circunstancias imperantes en cada país. (Unidas, 2011, p.9)

Para tener éxito en los cambios que se requieren en la enseñanza

de la medicina y saberes relacionados y el mantenimiento de la educación permanente dentro de las organizaciones, en opinión de este investigador, sería deseable articular las siguientes estrategias:

- Incorporar tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos de construcción de conocimientos (enseñanza-aprendizaje) para desarrollar el análisis de información y la captura de conocimientos
- Dar visibilidad y articular los mecanismos para que las comunidades de conocimientos y de prácticas del sector salud, mediadas por saberes elaborados o populares, se constituyan en verdaderos espacios de aprendizaje, desde lo extramural del sector académico estricto, potenciando la extensión universitaria
- Generar alianzas estratégicas para desarrollar la gestión del conocimiento, realizando cogestión curricular de contenidos y de plataformas de las TIC, al servicio de la formación de recursos humanos para la salud
- Fortalecer la participación de los alumnos en los espacios asistenciales comunitarios para interiorizarse de las problemáticas sociales que impactan en la salud y más aún en la calidad de vida de las personas
- Establecer líneas de investigación académica, sobre los sistemas y servicios de salud potenciando la vinculación docente-alumno con la problemática sociosanitaria
- Incorporar la conceptualización de la gestión del conocimiento (de lo tácito a lo explícito y viceversa) a los diseños curriculares, generando procesos educativos dinámicos que incluyan socialización de aprendizajes, trabajo en equipo, utilización y creación de redes de información, estableciendo el uso de los portales de conocimiento (*e-learning*)

- Adecuar los Centros de Información/Bibliotecas a las nuevas propuestas
- Dar participación activa a la universidad para la organización de la información y generar bases de conocimientos, que den sustento a las prácticas médicas de acuerdo a la evidencia científica disponible
- Transformar los archivos de documentos en algo dinámico generando “mapas de conocimientos”
- Reforzar la noción de que la universidad gerencia el conocimiento y que el mismo se transforma en significativo cuando el estudiante se hace protagonista en la autogestión de su propio conocimiento
- Potenciar en el docente un rol facilitador y transformador, proveyendo valor agregado al proceso de autogestión del conocimiento
- Desarrollar en el entorno universitario una estructura especializada en gestión de conocimientos y arquitectura de información, que pueda seleccionar, evaluar, sintetizar y eventualmente comentar las publicaciones que aporten los mejores contenidos prácticos, a través de fuentes de información secundarias
- Apoyar a los alumnos en el diseño e interpretación de trabajos científicos, metaanálisis, y en el uso de buscadores especializados
- Propiciar entre alumnos y profesores, espacios de aprendizaje como un sistema experto y organización de la información en comunidades de conocimiento
- Utilizar y diseñar instrumentos y contenidos de aprendizaje a distancia con TIC

- Habituarse a los alumnos y graduados en el uso de las herramientas de diseminación de conocimientos, con participación en redes virtuales
- Gestionar el conocimiento de tal forma, que posibilite que el alumno y el graduado en los programas de extensión universitaria, comprenda y participe en la administración de los recursos en salud, en el entendimiento que el médico es el primer gestor de recursos del sistema de salud
- Transformarse en un aliado imprescindible de los organismos reguladores y generadores de políticas sanitarias en cada uno de los países.

La misión social de la universidad. Su relación con la extensión universitaria

Cuando se habla de la misión y la función social de la universidad, se lo está haciendo sobre un debate permanente sobre la pertinencia, el compromiso social y la necesidad de transformaciones cualitativas de la universidad como sistema de educación superior (Escotet, 1991). En estos entramados, como se analizará más adelante, la extensión universitaria juega un papel preponderante. Escotet (1991) manifiesta que la misión intrínseca a la naturaleza del sistema educativo universitario es formar profesionales, generar y transmitir conocimientos. Estas funciones le han otorgado a la universidad la visión de ser una institución dedicada a la formación y al entrenamiento profesional de recursos humanos que se encuentren en capacidad de satisfacer las economías y los sistemas productivos imperantes.

La universidad necesita ser una institución creadora, con capacidad de brindar aportes para solucionar los problemas que

puedan presentarse en todos los ámbitos de la vida, siendo proactiva y reflexiva para anticiparse a los acontecimientos, elaborar los posibles escenarios en los cuales impactará y de qué manera la problemática potencial resolverá y, de la misma forma analizar concienzudamente la viabilidad de sus propuestas. Continuando con su pensamiento, Escotet hace referencia a una situación más bien estática de la universidad, que no se ha caracterizado por grandes cambios. En el mismo sentido, se expresa Fernández Enguita (2001), quien postuló que ante una sociedad conservadora y reproductora de modelos y patrones preexistentes, sus instituciones seguirán ese mismo proceder cultural. Por otra parte, no siempre un cambio conduce a un desarrollo y a un progreso, dado que están condicionados por los denominados “agentes de cambio”, entre ellos la educación durante su historia no ha sido eficiente en estar por delante de los acontecimientos, sino más bien supeditada a las realidades sociales, políticas y económicas.

Escotet señala que lo importante es el cambio, que es la ley misma de la evolución, siendo la crisis la ruptura, la cual, paradójicamente, se produce por no estar preparados para el cambio. Y especifica que se debe formar al hombre para el cambio permanente y de manera simultánea para la eventual crisis producto de la transición.

La evolución socio-histórica de la función social que cumple la universidad está siempre vinculada a los procesos de cambio, crisis sociales y políticas. Carrillo López y Mosqueda Gómez (2006) consideran que esa evolución adquiere carácter dinámico cuando es ella la que determina modificaciones a su estructura y no al revés. Continuando, refieren que la función social de la universidad se expresa en dos dimensiones: las funciones que

adquiere y que le han sido asignadas por el sistema social: docencia, investigación y extensión, y la que asume dentro del contexto del sistema social en el cual desarrolla sus funciones. La responsabilidad de promover y coordinar las acciones y formas de interacción de la universidad con la sociedad, le ha sido conferida a la extensión universitaria, en lo que podría considerarse como tecnología social. Esta última, es el conjunto de teorías y de técnicas que le dan una utilización práctica al conocimiento científico, fomentando el desarrollo tecnológico con fines sociales. Tiene amplios antecedentes en Latinoamérica y fue definida como un producto, pero al cual se le incorpora el concepto de proceso, dado que implica articular interacciones entre las organizaciones y la comunidad a la cual se destina ese producto tecnológico para que sea efectivo e impacte, transformando positivamente a la sociedad local en su conjunto (Arciénaga, 2009).

La limitante para el desarrollo cabal de la misión social de la universidad es la confusión y desconocimiento de los fines de la extensión, limitando su accionar a la difusión cultural, educación continua, vinculación con empresas y toda clase de actividades llamadas extracurriculares, aisladas de la pertinencia social de la educación superior (Serna Alcántara, 2007). Por su parte, el académico uruguayo Brovotto (1999, pp.10-20) hace especial referencia al valor de la pertinencia en la educación superior, más allá de los valores de la calidad o de la excelencia, adquiriendo una equivalente importancia la pertinencia del quehacer universitario, la calidad en el acceso y la apropiación del conocimiento. En otra oportunidad, en ocasión de recibir su diploma de Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional del Litoral, en Argentina, al agradecer la distinción otorgada se expresó de la siguiente manera:

El concepto de pertinencia en la labor universitaria se relaciona hoy día más estrechamente con el objetivo del desarrollo humano sustentable, y en consecuencia con la producción y la justicia social [...] Ponderar por igual estos tres valores ha sido y sigue siendo meta primordial de la universidad latinoamericana, este modelo que balancea con equidad la excelencia, la pertinencia y la equidad del quehacer universitario es el que mejor responde a los principios reformistas ahora reformulados y asentados sobre nuevas bases del desarrollo científico, tecnológico, contemporáneo. Y agrega: [...] la pertinencia no representa meramente una respuesta pasiva, una actitud receptiva y una réplica mecánica a las demandas. Si la universidad solo se limitara a recoger lo que la sociedad declaradamente requiere en términos de conocimientos y formación técnica y académica, si se redujera a una expresión instrumental, dejaría de cumplir la primordial función crítica y transformadora de la realidad –inherente al conocimiento– y dejaría de generar, desde la oferta creativa y educativa, nuevas y diversas demandas sociales. En consecuencia, no solo actúa en forma pertinente la universidad cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación a ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible. (Brovetto, 2008)

Algunos autores han hecho referencia a una escasa simbiosis entre la universidad y la sociedad. Por ejemplo, Ribeiro (1973) considera que la universidad latinoamericana creció deformada y disfuncional desde el punto de vista de los intereses legítimos de las poblaciones. Este autor sostiene que la ola de modernización llevó a las universidades a actualizarse sin renovarse y no se ha abierto a todos los que deseen utilizarla y puedan necesitarla.

Escotet (1996), por su parte, señala que la concepción moderni-

zadora, académica y falsamente autónoma de la universidad latinoamericana de los años 70, desvirtuó la misión fundamental y el compromiso de la universidad con la sociedad en el sostenimiento de los ideales de libertad, democracia y justicia, quedando estrechadas en su accionar para la resolución de asuntos prioritarios relativos a alimentación, salud, seguridad social, desarrollo científico, cultural y tecnológico, educación para todos, educación ambiental, entre otros.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO MODELO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Desde el inicio de la actividad universitaria se le ha atribuido a esas altas casas de estudio, ser las depositarias de todo el conocimiento que la humanidad acumula y estar estrechamente ligadas a proteger y fomentar la distribución de ese conocimiento a quienes podían acceder a sus claustros.

En un documento público del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en Argentina, se resaltan dos principios generales de esta función sustantiva:

Primero: es una función integradora y un proceso pedagógico, que se gestiona a partir de metodologías de promoción cultural.

Segundo: debe desempeñar un papel importante en el rescate de saberes populares y en la construcción de identidad nacional. (Díaz & Herrera, 2003)

Evolución histórica del concepto Extensión

Podrían mencionarse como precursores la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, en la Grecia antigua. No debe dejar de

manifestarse que en sus inicios predominó en las universidades su carácter eclesiástico y monástico, impregnado por la tradición cristiana y greco-romana imperante, que fueron los ejes de una universidad cerrada en sí misma y alejada de la sociedad. Esta universidad tuvo durante 800 años su rol hegemónico en Europa, así como en todas las colonias en Latinoamérica y el Caribe en las cuales las grandes ciudades crearon sus propias instituciones de enseñanza superior, siendo en algunos casos no solo depositarias de los saberes, sino con una proyección de los mismos hacia la sociedad. Esa interacción, vinculada a la vocación religiosa de esos primeros colegios y universidades podría haber sido una incipiente manifestación de la extensión universitaria. Así se pueden citar los hospitales y otros servicios públicos que fueron administrados por universidades y de la misma forma algunas escuelas iniciales y de enseñanza religiosa para la comunidad.

En la Edad Media, coincidiendo con una época de gran desarrollo de actividades intelectuales, los artesanos se transformaron en aliados invaluable de la ciencia (Depine, 1997), adquiriendo nuevos conocimientos técnicos, pero al no ser incorporados por las universidades medievales, se nuclearon en las academias, en un claro mensaje de autonomía de la ciencia con respecto a la teología y la filosofía, fundando con sus observaciones y experimentos el progreso científico y dejando momentáneamente de lado las especulaciones filosóficas. Un ejemplo de dichas instituciones científicas lo constituyeron la Academia Platónica de Florencia (1459), la Academia Francesa de las Ciencias (1657), la Royal Society Británica (1662) y la Academia Leopoldina Imperial (1672), generando una revolución de la ciencia al margen de los claustros universitarios. Mientras la universidad escolástica quedó como mera transmisora del saber tradicional y formadora de funcionarios para los nuevos colonialismos, las academias

se enfocaron en la creación de nuevo conocimiento mediante la investigación.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se produce un cambio, y en los tiempos de la Segunda Revolución Industrial tomó cuerpo la idea de la extensión universitaria en un momento de renovación de las universidades, coincidente con la reforma de la Universidad de Berlín.

El año 1810, el Rey de Prusia, Federico Guillermo III, encargó a Guillermo de Humboldt, el desarrollo de un modelo universitario, que serviría para la creación de la Universidad de Berlín, incorporando la investigación como actividad fundamental. Humboldt estableció que la universidad debía tener una relación estrecha entre la enseñanza y la investigación. Consideraba que la universidad no debía limitarse a ser un mero canal de transmisión de conocimientos, sino un motor que hiciera avanzar la ciencia (Ferrer, 1973; Cobo, 1979). Concomitantemente, los profesores universitarios se constituyeron en los primeros articuladores entre la actividad científica y la industria, llevando adelante un proceso de transferencia tecnológica, que es una forma práctica de extensión universitaria (Morales, Mira & Arias, 2010), dando lugar a la aparición de grandes industrias químicas que prevalecieron en el tiempo, como la Basf y la Merck.

Fue en la Universidad de Berlín en la cual se consolidó el proceso modernizador, la libertad de enseñanza, incorporando la conferencia como modalidad de enseñanza y el posgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista principal. Aparecieron cuestiones como la libertad de cátedra y la autonomía académico-administrativa de las facultades que integraban la universidad. Agregaba además otros aspectos, tales como que cada estudiante pudiera planear sus propios es-

tudios, sin que nadie tuviese derecho a prohibirle un cambio de especialidad o de universidad o a limitar sus años de estudios. Por otra parte el estudiante debía aprender participando en las investigaciones. La autonomía universitaria posibilitaba que las facultades eligiesen a sus catedráticos y pudieran decidir sobre la creación o supresión de materias de estudio o expansión de institutos, entre otras posibilidades (Cobo, 1979).

Fueron los cambios económicos y sociales los que llevaron a la universidad a abrirse hacia la sociedad, dando lugar a un proceso de extensión que posibilitara que la universidad pudiera acompañar el gran desarrollo industrial de la época. Fue casi una obligación, más que una elección. La revolución industrial enfrentó a esa nueva universidad de características más liberales con los defensores de la universidad cristiana y greco-romana.

A partir de 1862, las universidades norteamericanas generaron una nueva concepción de extensión universitaria, a través de la llamada Land-Grant Philosophy; durante la primera presidencia de Abraham Lincoln (1860-1864), que se plasmó en varios documentos (Act), vinculados a la misión de servicio de las universidades a la agricultura y a la industria:

- Merrill Act de 1862. Estableció la provisión de recursos, destinados a financiar actividades de las Universidades Estatales, fundamentalmente dirigidas a la investigación y la formación de técnicos mecánicos y agrícolas. Formalizó la creación de los Land-Grant Colleges.
- Hatch Act de 1867. Disponía el aporte de fondos adicionales para la Investigación y servicios en agricultura.
- Adams Act de 1906. Disponía la creación de estaciones experimentales y de servicios.

En su trabajo sobre el concepto Extensión de la Cultura y de los Servicios, Ofelia Ángeles Gutiérrez, expuso lo siguiente:

[...] los Land-Grant Colleges han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo tanto de la agricultura como de la industria en las regiones en que fueron establecidos, ya que, en las diferentes modalidades de servicios que han prestado a las comunidades, se han incluido tanto cursos especiales como el desarrollo de técnicas adecuadas a necesidades específicas que, además de contribuir a la solución de problemas concretos, han tenido repercusiones en diferentes ámbitos de la educación superior norteamericana. Por una parte, se logró eliminar el privilegio mantenido por las disciplinas académicas en detrimento de las técnicas y las artes; por otra, facilitó la diversificación de programas en el nivel de educación superior de este país, frente a la rigidez de los perfiles de enseñanza de las universidades europeas. En la práctica, desde el siglo XIX los Land-Grant Colleges han sido los que, de manera más directa, asumen la tercera función –el servicio a la comunidad– que se generaliza en las instituciones de educación superior, lo cual ha permitido que algunos de estos lleguen a formar parte –en una estrategia de complementariedad de prestigias universidades norteamericanas– (Ej.: California, Cornell, Wisconsin). Evidentemente, esta situación refleja la presencia de cierta ideología social y educativa, donde la búsqueda de la democratización ha permitido desarrollar relaciones estrechas entre la universidad y la sociedad. (Angeles Gutiérrez, 1992, pp.1-2)

Luego de estos esbozos iniciales, en Europa se inicia una etapa de desarrollo de la extensión universitaria. Díaz y Herrera (2003) refieren que hizo su aparición en Cambridge en 1872 y dichos autores reconocen que fue influenciada por los cambios nacionales y las características de las regiones en las que las instituciones universitarias estaban inmersas y fueron los mismos traba-

jadores, a través de la Cámara de los Lores, los que demandaron otro tipo de conocimientos más acordes con las capacidades y habilidades que requería el avance industrial de la época. Esta actividad fue recibida con gran éxito, y la Universidad de Oxford comenzó en 1978 a brindar en los espacios comunitarios, las lecturas de extensión del reverendo Arthur Johnson. Posteriormente otras instituciones inglesas continuaron con la práctica.

Antecedentes en Latinoamérica de la Extensión Universitaria

Medina Echavarría (1972), en su libro *Filosofía, educación y desarrollo*, detalló que las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de “academias señoriales”.

Esta situación se prolongó hasta las primeras décadas del siglo XX, etapa en la cual la universidad y la sociedad convivieron pacíficamente sin conflictos, de momento que las universidades respondían adecuadamente a los requerimientos de las clases dominantes, que siendo poseedoras del poder económico y político, mantenían y acrecentaban el control sobre las actividades universitarias. La universidad respondía a la política del imperio español y su función era brindar sus servicios a quienes ejercían el dominio de la sociedad. El resto de la población recibía “educación” por parte de los frailes y misioneros, enmarcados en su obra caritativa.

En 1905, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de Argentina Dr. Joaquín V. González, bajo el lema “Por la Ciencia y por la Patria”, creó la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), poniendo especial énfasis en la Investigación y la Extensión Universitaria.

En oportunidad de inaugurar las Conferencias de Extensión, en el año 1907, siendo presidente de la UNLP, expuso lo siguiente: “[...] la importancia de la incorporación con carácter legal de la Extensión Universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de las aulas con la sociedad ambiente [...]” (UNLP, 2014, párr. 2).

La Extensión Universitaria volvió a estar presente en boca de los estudiantes, durante el I Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos realizado en Montevideo, Uruguay, en 1908. En una de las ponencias presentadas hubo una referencia explícita a la Extensión Universitaria, proponiendo a través de ella promover y difundir la educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional, por medio de la educación de todas las clases sociales.

El primer cuestionamiento profundo que se hizo a la universidad latinoamericana se produjo en 1918, en Córdoba, Argentina. Hay un gran consenso en señalar que este movimiento de reforma marcó el ingreso de América Latina al siglo XX y de la misma forma en simultáneo, el ascenso de las clases medias urbanas.

Movimiento reformista de Córdoba, Argentina

El movimiento de Córdoba no fue solo una reivindicación de tipo académico, sino que avanzó en otras reivindicaciones de carácter social, fomentando el acceso de las clases medias a las universidades y de esta manera, posibilitó para ellas un ascenso político y social, hasta ese entonces en poder de las clases superiores.

Este movimiento de reforma universitaria no fue ajeno a los profundos cambios que se producían en otros países de América

Latina y que marcaban ya la preocupación generalizada por una mayor democracia y por la modernización de la sociedad. En el Manifiesto Liminar titulado “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba” de 1918, se detallaban los principales aspectos considerados fundamentales para la reforma universitaria. Ellos eran:

- Autonomía universitaria (económica, administrativa, política, docente)
- Docencia libre
- Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y facultades, mejoramiento de la formación cultural de los profesionales
- Democratización del ingreso a la universidad y asistencia social a los estudiantes
- Extensión Universitaria, fortalecimiento de la función social de la universidad y proyección al pueblo de la cultura universitaria y atención a los problemas nacionales
- Unidad latinoamericana
- Participación de la comunidad universitaria en sus órganos de gobierno.

El Manifiesto concluía con un llamado a los estudiantes latinoamericanos, diciendo:

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: '[...] prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes'. Palabras

llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia Universitaria! Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión. La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia. (Manifiesto Liminar, 1918, párr. 9)

Las ideas reformistas de Córdoba se divulgaron rápidamente por toda América Latina, en cuyos países se veían reflejados los mismos padecimientos académico-sociales y el reformismo universitario comenzó a gestarse con una característica regional. Tünnermann (1983) señala que se trató de un movimiento legítimamente latinoamericano, que se replicó en Perú, en el año 1919, en la ciudad de Cuzco, donde los estudiantes allí reunidos fomentaron la creación de las Universidades Populares González Prada, en las cuales confraternizaron los obreros, los estudiantes y los intelectuales. En Uruguay también se gestaron ideas renovadoras, lo cual se tradujo en un concepto de soberanía univer-

sitaria. En Colombia, se proclamó la reforma en Medellín en 1922 y en Bogotá en 1924. En Paraguay, se produjeron movimientos similares en 1927.

Fue a partir de 1931, que las ideas reformistas de Córdoba, se esparcieron por Centroamérica y otros países, culminando con el I Congreso Iberoamericano de Estudiantes, en México. Sus primeros objetivos fueron el desarrollo de programas de difusión cultural, de instrucción técnica, industrial y artesanal, de alfabetización y de orientación social, difícilmente concretados por la situación política, económica y social que caracterizaba a las naciones de la Región. Existía una convicción acentuada en las corrientes de pensamiento universitario, que los programas de extensión eran la forma de lograr que la universidad reorientara sus esfuerzos hacia la transformación de la sociedad.

La visión estaba repartida entre dos ideas contrapuestas. La primera veía a la extensión como vía para hacer prevalecer los valores y el bienestar de las clases dominantes apoyada por el Estado y la segunda apoyada y protagonizada por los estudiantes propiciaba a la extensión como una manera de fortalecer una incipiente alianza entre los intelectuales y los trabajadores. La necesidad insoslayable de rescatar el papel social de la universidad, llevó a propiciar el I Congreso de Universidades Latinoamericanas, que se celebró en Guatemala en 1949.

I Congreso de Universidades Latinoamericanas

En San Carlos de Guatemala (1949) se celebró el I Congreso de Universidades Latinoamericanas aprobándose algunas resoluciones sobre el concepto de universidad en América Latina, su acción social y cómo debía producirse su apertura a la sociedad. En ese Congreso se aprobó la “Carta de las Universidades Lati-

noamericanas”, que creó la “Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)”. Con respecto a la acción social de la universidad, el Congreso concluyó:

La universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas. (Rodríguez Ballester, 2014, p.2)

Fue en ese contexto, en el que se hizo especial referencia a la integración de la universidad con la vida cívica de los pueblos, atribuyéndole la misión básica de formar “generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, la libertad y la dignidad de los hombres” (Tünnermann Bernheim, 2003, p.80).

Referente a la Extensión Universitaria el congreso postuló su inclusión dentro de las actividades propias de las universidades, creándose departamentos especializados que coordinaran sus acciones con las otras áreas académicas de la universidad para proyectar así la labor universitaria a todas las esferas sociales de la nación. Con respecto al contenido que debían tener los programas de extensión se concluyó que esta debía abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos utilizando para ello todos los recursos técnicos disponibles al servicio de la cultura. Sin embargo, no se pudieron poner en práctica muchos de los enunciados establecidos en el año 1949, sobre todo en precisar mejor el rol de la Extensión Universitaria para la cual se esgrimían distintas concepciones de características tan diversas

que hubo necesidad de realizar una actividad académica regional que analizara en profundidad sus objetivos y acciones.

Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Se reunió en Santiago de Chile en 1957 y como resultado de sus deliberaciones se aprobaron recomendaciones vinculadas al concepto de Extensión Universitaria adoptado por dicha Conferencia, que textualmente establecía que debía ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera:

Por su naturaleza, la Extensión Universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la Extensión Universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la Extensión Universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámicamente y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad, procurando estimular el desarrollo social y elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de los países. Así entendida, [...] la Extensión Universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo. (Tünnermann Bernheim, 2003, p.70)

Como puede observarse, otorgaba a la universidad la responsabilidad de llevar el saber y la cultura al pueblo, al cual se asumía inculco e incapaz de aportar nada a la comunidad. Para esta visión los programas de extensión eran simplemente actividades sin contenido académico, como charlas, conferencias, teatro, actividades corales, fomentar la creación de orquestas o grupos de danza, propiciar exposiciones, conciertos, espectáculos de cine con debate, cursos de verano, etc.

Resultaba muy claro, que la universidad era consciente de su condición de institución elitista y privilegiada de la sociedad y pretendía contraponer esta “realidad” trasladando algunos de los conocimientos y servicios que ella producía hacia los grupos más desfavorecidos, pero siendo quien decidía qué cosa y de qué manera. Por esos motivos, estas tareas universitarias fueron conocidas y denominadas actividades extracurriculares, o sea que no formaban parte de los programas de estudio y estaban fuera de las labores docentes e investigativas. Según Darcy Ribeiro, la extensión universitaria era una actividad de carácter demagógico ejercida tanto en extramuros como a veces en la misma universidad, “esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieran frecuentar cursos de nivel superior” (Ribeiro, 1971).

Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Tuvo lugar en México en 1972. Fue organizada por la Unión de Universidades de América Latina, bajo los auspicios de la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante su desarrollo distinguidas personalidades de la cultura y la ciencia, expusieron sus ideas acerca de los programas de extensión universitaria y

la difusión cultural y propusieron la creación de un sistema de integración cultural en América Latina. Se cuestionó el sentido asistencialista que había tenido hasta ese momento la Extensión Universitaria y la falta de participación de la sociedad. Fue importante la generación de un nuevo concepto en el cual se enunciaba a la extensión como una función de ida y vuelta con la sociedad. La definieron como:

Extensión Universitaria, es la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación, en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional. (Tünnermann Bernheim, 2003, p.76)

En el período que medió entre los años 1976 y 1982 se asimiló a la extensión o tercera función universitaria al concepto de “servicios públicos”, con dos acepciones diferentes. Una de ellas sostenía que la relación con la comunidad se llevaba a cabo por la docencia y la investigación producida en la universidad. Esta postura dejaba a la extensión subsumida en esas dos funciones nombradas, por lo cual y en definitiva desaparecía. La segunda concepción consideraba a la Extensión Universitaria como una actividad paralela a la docencia y la investigación.

La Extensión Universitaria en Argentina

Las universidades argentinas han desarrollado una amplia y continuada labor en forma de actividades de acción cultural, educación permanente no formal, asistencia y transferencia científico-tecnológica y prácticas sociales. A partir de la reinstauración de la democracia en 1983 se inició un nuevo período en la vida

universitaria, con sus avances y retrocesos. Entre esas dificultades no se pueden dejar de mencionar las políticas económicas neoliberales de los 90, que afectaron la capacidad de financiamiento de la educación superior.

Desde los inicios del Movimiento Reformista la idea de Extensión Universitaria tuvo diferentes interpretaciones y por ende ejecuciones distintas. Mientras algunos declaraban que la extensión debía orientarse hacia la “caridad”, o sea una concesión de la universidad elitista hacia los sectores populares, otros pensaron a la universidad como un lugar desde donde educar para la transformación social. Ese fue el espíritu que animó a los reformistas. Deodoro Roca, redactor del Manifiesto Liminar, en esa oportunidad escribió:

Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. (Manifiesto Liminar, 1918, párr. 3)



Figura 16. Deodoro Roca leyendo el Manifiesto Liminar (1918)

Fuente: La Gaceta Universitaria. Federación Universitaria de Córdoba. Argentina (1918)



Figura 17. Publicación en el periódico sobre el Movimiento reformista (1918)

Fuente: La Gaceta Universitaria. Federación Universitaria de Córdoba. Argentina (1918)

Son estas palabras, las que posibilitan interpretar que expresaban pensamientos e ideas que llevaban a la acción universitaria a una interrelación manifiesta entre la universidad y la sociedad. Conducen desde una conceptualización teórica de la Extensión Universitaria a la acción concreta, sin posibilitar que quede encerrada en el paradigma limitante de ser solamente una actividad de transferencia a la sociedad, sino brindándole suficiente amplitud como para transformarla en un proceso de ida y vuelta que pueda motorizar el cambio social, ya sea en el contexto del conjunto social o en la microsociedad de las organizaciones.

La Extensión Universitaria en el marco de esta investigación

No era posible iniciar este proceso de investigación, sin antes poder constatar la efectiva voluntad transformadora de la universidad, posibilitando estrategias y programas con una decidida interacción universidad-sociedad. Ello trajo aparejado la necesidad de un exhaustivo análisis acerca de cuáles eran, al momento de este trabajo, las estrategias predominantes en muchos de los programas universitarios, observando que la visión que se destacaba acerca de la Extensión Universitaria quedaba limitada a la prestación de servicios, con un enfoque unidireccional y reduccionista orientado a realizar tareas de acercamiento, difusión y transferencia de acciones aisladas y desconectadas de las necesidades sociales. Esta situación no ha sufrido cambios en la actualidad, siendo necesario modificarla, de allí la relevancia que puede ser adjudicada a los hallazgos y logros obtenidos en esta investigación, luego del proceso de educación permanente enmarcado en un programa de Extensión Universitaria.

En esta experiencia y desde sus primeras etapas, se visualizó la tarea como un proceso en el cual la relación universidad-sociedad/organización, debía tener un carácter bidireccional.

La universidad difunde, propaga y discute los productos resultantes de la docencia, la investigación y la cultura, recibiendo como contraprestación insumos producidos en estudios de campo, cuyos resultados pueden retroalimentar los propios saberes universitarios. De ser así, se genera un proceso innovador permanente en el cual se intercambian conocimientos tácitos propios de los que actúan en el campo del trabajo y en la sociedad, con los explícitos del área académica de las universidades. Es por ello, que puede considerarse a esta propuesta como una verdadera innovación disruptiva, en la cual el programa de Ex-

tensión Universitaria, integrará la docencia y la investigación a la actividad práctica realizada dentro de una organización de la sociedad; en este caso efectora de prácticas médicas, la que a su vez aportará su experiencia y sus saberes empíricos, para retroalimentar el saber académico que lo volverá a volcar a la práctica transformado en un saber explícito.

Si bien cada uno de los componentes (Universidad-Organización) tiene rasgos propios y distintivos, simultáneamente cada uno de ellos es portador de la totalidad del proceso, conformando una totalidad sistémica, cuyo resultado será que la universidad cumpla con su compromiso social y contribuya al desarrollo sostenible de los espacios organizacionales, nutriéndose a su vez de nuevos contenidos curriculares, adaptados y modificados en función de los nuevos resultados producto de la investigación. Este es el fundamento conceptual adoptado para esta investigación, siendo una actividad de educación superior con contenidos curriculares académicos que incluyen las competencias genéricas establecidas en el proyecto Alfa Tuning, llevada a cabo mediante un programa de Extensión Universitaria, en un espacio extramural no vinculado a la enseñanza, perteneciente y organizado estructuralmente en sus recursos físicos y humanos, para dar respuesta idónea a los procesos asistenciales propios de la organización.

La modernidad reconoce a la universidad como la institución educativa de excelencia para la preservación, la promoción y el desarrollo de la cultura. Si bien no es la única, es la que se encontraría mejor preparada, como institución social, para poder cumplir con este cometido (Horruitiner Silva, 2009). Para hacerlo, la universidad debe realizar cambios sustantivos, con una constante adecuación y transformación en su seno, que le permita dar

respuestas a las demandas culturales y sociales de la sociedad en la que actúa y se inserta. Estas demandas no son constantes e iguales en el tiempo. El mundo actual con su globalización económica y cultural hace necesario repensar cómo son y cómo se gestionan las relaciones de la universidad con la sociedad, con su amplio entramado de aristas, lo cual implica revisar los significados y las estrategias de gestión de los procesos sustantivos universitarios, entre los cuales la extensión universitaria debería ocupar un rol significativo, por ser esta la que se encarga directamente de la interacción con el entorno (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011).

Ya fue analizada en párrafos anteriores, la manera en que, en el año 1957, la recién creada Unión de Universidades de América Latina organizó la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, realizada en Santiago de Chile. Como resultado de sus conclusiones, se limitaba la participación y aporte de la sociedad, entendiendo que la extensión y la difusión de los conocimientos se realizan desde la universidad; depositaria del saber y la cultura, a la sociedad, simple destinataria de esa proyección. Por ello, como también se ha enfatizado, los programas de extensión se limitaron a actividades parciales, tales como algunas conferencias, charlas a la comunidad, representaciones teatrales, coros universitarios, etc. y en casos más espaciados, algunos cursos de verano, por ejemplo idiomas.

Tomando como ejemplo a las facultades/escuelas de Medicina, era habitual que los estudiantes de la carrera, desarrollaran dentro de un programa de extensión universitaria, actividades de apoyo social a la salud, sin una adecuada sistematización y sin objetivos definidos, de carácter casi marginal al currículo universitario, justificando que dichas tareas fueran identificadas

como “actividades extracurriculares”, lo cual ponía de manifiesto una ausencia de compromiso de la universidad. Eran más bien de carácter cultural y no de aporte al conocimiento científico ni académico.

La Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, 1972), modificó el concepto de extensión, integrando a las universidades al cuerpo social al concluir que son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y declarando que la extensión es una de sus funciones, la cual se encuentra inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos en el nivel local y en general de la América Latina (Tünnermann Bernheim, 2000).

Entre los años 70 y los 80, principalmente en Chile, se estableció una corriente modificadora del concepto de extensión, opinando que la Extensión Universitaria debía comunicar los contenidos del quehacer universitario en un diálogo permanente con la sociedad, desarrollando en la extensión lo mismo que en los claustros universitarios: docencia e investigación.

Citando nuevamente a Escotet, es posible declarar que la Extensión Universitaria, con programas sistematizados y desarrollados en los propios ambientes de trabajo, es la que puede contribuir; después de la formación universitaria y en su apoyo, a educar para la creatividad y la incertidumbre, transformando a esta última en una oportunidad para desarrollar la creatividad e imaginación (Escotet, 2012).

El documento de ANUIES titulado “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo”, concebía a la Extensión Universitaria como una actividad estratégica de las ins-

tituciones de educación superior, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles y evitando la obsolescencia (ANUIES, 1999).

LA EDUCACIÓN PERMANENTE COMO ESTRATEGIA EN LAS ORGANIZACIONES DE SALUD

Los enfoques educativos se han transformado profundamente en los últimos años, acompañando por un lado la reflexión crítica de las tendencias clásicas y por otro, incorporando los aportes de la sociología de las organizaciones, el análisis institucional y la perspectiva de la educación de adultos, particularmente en situaciones de trabajo. La noción de educación permanente se introdujo por primera vez y formalmente, en la Conferencia sobre la Retrospectiva Internacional de la Educación de Adultos, reunida en Montreal en 1960, bajo los auspicios de la UNESCO, manifestando que si bien se enfocaba en el adulto como sujeto de la educación, ampliaba los ámbitos de aprendizaje más allá del ambiente escolar, a lo largo de toda la vida y en contextos comunitarios y laborales (Davini, 1995).

En 1976, nuevamente la UNESCO definía que la educación de adultos no podía ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente. Por otra parte le otorgaba a la expresión “educación permanente” el carácter de un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente en ese momento, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, proyecto en el cual el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanen-

te de sus acciones y su reflexión. Adicionalmente, ampliaba el concepto al decir que la educación permanente no debía limitarse al período de escolaridad, abarcando todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Finalmente, con un criterio integrador concluía diciendo que los procesos educativos a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera sea su forma, debían ser considerados como un todo (UNESCO, 1976).

Desde ese momento se generaron nuevos desarrollos educativos que recibieron distintos nombres, tales como: Desarrollo Organizacional, Círculos de Calidad, Calidad Total o Reingeniería Organizativa, difundidos en el ámbito empresarial. En ese contexto educativo fue planteado el objetivo de este programa de Extensión Universitaria en organizaciones de salud.

Por su parte e inspirado en las ideas precedentes sobre la temática, Miguel Ángel Escotet visualiza ocho principios en la educación permanente:

1. La educación es un proceso continuo. La capacidad de educar permanentemente y, por tanto, el perfeccionamiento educativo es un proceso continuo a lo largo de la vida.
2. Todo grupo social es educativo. La educación permanente reconoce como organismo educativo a toda institución social o grupo de convivencia humana, en el mismo nivel de importancia.
3. Universalidad del espacio educativo. La educación permanente reconoce que en cualquier lugar puede darse la situación o encuentro del aprendizaje.
4. La educación permanente es integral. La educación permanente se define a sí misma desde la persona, localizada en

un tiempo y en un lugar específico –en una sociedad o trabajo determinado– y se interesa profundamente por el desarrollo y crecimiento de la persona en todas sus posibilidades y capacidades. 5. La educación es un proceso dinámico. Las acciones educativas se conciben en procesos dinámicos y necesariamente flexibles en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos porque, de manera imprescindible, deben partir de un contexto social específico, al servicio de grupos sociales determinados y para determinados fines dentro del trabajo y ocio creativo. 6. La educación es un proceso ordenador del pensamiento. La educación debe tener por objetivo que la persona logre un ordenamiento de los múltiples conocimientos acumulados, de manera tal, que pueda comprender su sentido, dirección y utilidad. Igualmente, que pueda jerarquizar su propio pensamiento ante la vida y que le dé sentido profundo a su propia existencia en el trabajo y en el uso del tiempo libre. 7. El sistema educativo tiene carácter integrador. Un sistema educativo o microsistema, debe estar coordinado con los restantes sistemas que conforman el macrosistema social, y 8. La educación es un proceso innovador. Se trata de buscar nuevas formas que satisfagan eficaz, adecuada y económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente, en el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas. (Escotet, 1991, p.118)

Posteriormente el mismo autor amplió esas conceptualizaciones en un documento titulado “Fragmentación de los saberes”, al decir que una tarea a la que se enfrenta la Universidad es la “formación de hombres y mujeres que sepan mucho de lo suyo, pero que sepan suficientemente de lo otro, de lo que no es su disciplina” (Escotet, 2014, p.11). Este pensamiento está alineado con las

expectativas volcadas en el programa de extensión que formó parte de este trabajo, durante el cual no se impartió ninguna capacitación en competencias técnicas vinculadas a lo médico. Sin embargo, fue posible inferir que un valor agregado obtenido con los logros de este programa, fue haber alcanzado una mayor flexibilización en el recurso humano, generando el interés en ampliar la educación permanente a los aspectos técnicos, a partir del convencimiento que en este mundo interdependiente, globalizado y exigente resulta imprescindible la especialización, pero también del mismo modo la práctica de la interdisciplinariedad y la predisposición con flexibilidad para, de ser necesario, desaprender lo aprendido y/o para estar abiertos a nuevos conocimientos provistos por las distintas disciplinas que interactúan en las redes organizacionales.

Estos son desafíos que la universidad debe aceptar y afrontar. No son recientes. El sociólogo belga Henri Janne, en 1973 escribió que la necesidad era tan urgente que si la universidad fallara en esa nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz de hacer (Janne, 1973). En opinión del autor, existen todavía campos en los cuales la universidad no ha sido capaz de asumir el desafío y cambiar y por ese motivo corresponde valorar la contribución que ha realizado la Universidad del Salvador en Buenos Aires, al posibilitar el desarrollo de un programa de Extensión Universitaria, para que en esta investigación, se pudieran implementar contenidos académicos vinculados a su posgrado de Maestría en Coaching y Cambio Organizacional acreditado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en un programa de educación permanente al interior de una organización prestadora de salud.

En el campo de la educación de profesionales de la salud o vinculados a sus equipos de trabajo, históricamente se plantearon grandes debates vinculados a la formación de los recursos humanos y sobre todo a contrastar conceptualmente a la llamada “Educación Continua” con la “Educación Permanente” (Mejía, 1986; Llorens, 1986; Vidal, Giraldo & Jouval, 1986). La Educación Continua tuvo un amplio desarrollo y tradicionalmente fue conceptualizada como una continuidad del modelo académico para actualizar conocimientos previos, habitualmente enfocados a una disciplina, desarrollados en el aula y con técnicas habituales de transmisión. También con una concepción técnica de la práctica continuadora de la lógica de la enseñanza universitaria y como una etapa final para la adquisición de los conocimientos, estableciendo de esa manera una distancia entre la práctica y el saber académico. Por otra parte ha sido vista como una estrategia sin continuidad, con cursos periódicos inconstantes y dirigidos principalmente a los médicos sin incluir a los integrantes multidisciplinarios del equipo de salud (Davini, 1995).

Por el contrario, la Educación Permanente invierte la lógica del proceso de aprendizaje, incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana de las organizaciones y a las prácticas sociales y de trabajo, en el contexto real en el que ocurren. Lo hacen modificando sustancialmente las estrategias educativas. Se parte de la práctica como fuente de conocimiento, problematizando el propio quehacer y colocando a los sujetos que son objeto del aprendizaje como actores reflexivos de la práctica, constructores de conocimiento y de alternativas de acción. Los aparta de la calidad de meros receptores y le otorga un rol principal al equipo de salud como estructura de interacción, más allá de las frag-

mentaciones disciplinarias y ampliando los espacios educativos fuera del aula y dentro de las organizaciones, en la comunidad, en clubes y asociaciones, en acciones comunitarias (Rovere, 1993).

La Gestión del Cambio en las Organizaciones y sus Modelos

El programa de Extensión Universitaria desarrollado como parte sustantiva de esta investigación, tuvo como objetivo gestionar un cambio en una organización de salud, transformándola en una organización aprendiente. El concepto de organizaciones basadas en el aprendizaje tuvo su gran desarrollo, a partir de la explosión tecnológica, que obligó a las organizaciones a nuevas y continuas adaptaciones a su entorno. En la década del 70, Chris Argyris y Donald Schön (1978) postularon la influencia de los modelos mentales (vinculados en cada persona a su biología, su cultura, su historia personal y su lenguaje), como posibles barreras al aprendizaje.

Otro aporte de Peter Senge (1996), fue el desarrollo del concepto de arquetipos sistémicos, vinculados al pensamiento sistémico, como modelos de comportamiento a tener en cuenta, en todas las interacciones que se producen en las organizaciones. Los arquetipos sistémicos son estructuras de comportamiento cuya existencia suele ignorarse y que perpetúan una situación negativa. La identificación de estos arquetipos por las organizaciones, generan cambios favorables en la sostenibilidad y sustentabilidad. Los arquetipos sistémicos son patrones de comportamiento que se repiten de modo isomorfo en muchas organizaciones y son inherentes al comportamiento humano y se representan mediante los “bucles”.

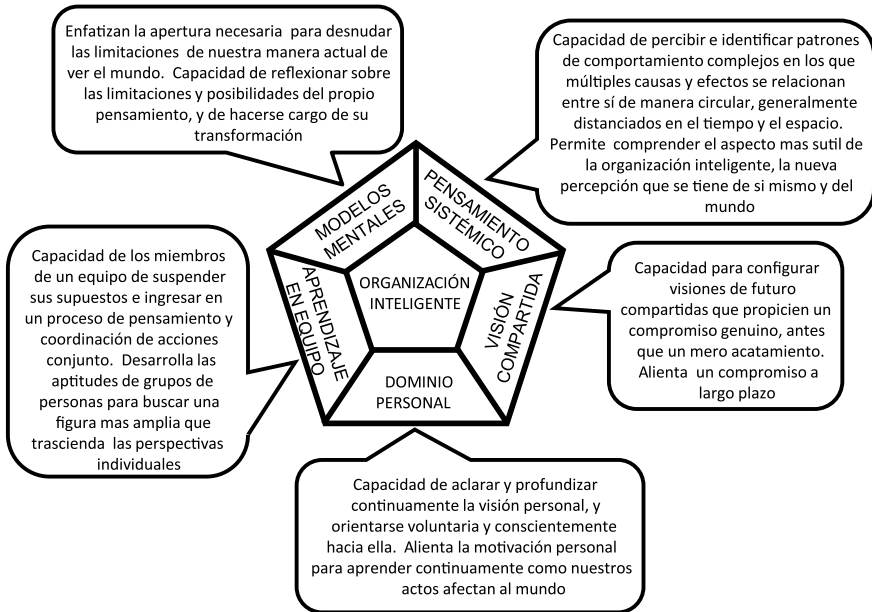


Figura 18. Las cinco disciplinas de una organización inteligente
Fuente: Senge (1996)

Senge describió dos tipos de bucles de retroalimentación, el bucle de realimentación positivo o reforzador, que imprime un crecimiento o caída continua de las variables. Si es dejado a su evolución espontánea adquiere un régimen exponencial que hace imposible la subsistencia organizacional e incluso humana. El bucle de retroalimentación negativo o compensador permite estabilizar los valores de las variables en torno a un valor límite final. Los arquetipos de comportamiento combinan estos dos tipos de bucles.

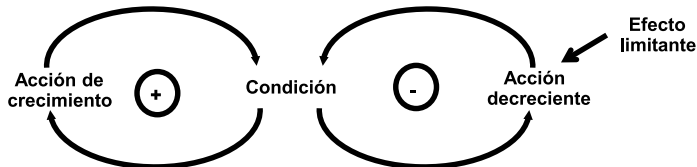


Figura 19. Arquetipo sistémico. Bucle reforzador (+) y Compensador (-)
Fuente: Senge (1996)

En el enfoque de Gareth Morgan, resulta posible entender que las organizaciones pueden ser entendidas como las imágenes o metáforas que de cada una de ellas tienen sus miembros (Hurst, 1995; O'Connor & McDermott, 1998; Morgan, 1990/1986).

Esta particular manera de analizar a las organizaciones, conlleva las ideas más prevalentes (Ideas Fuerza), propuestas en distintos momentos y por diferentes pensadores, lo cual puede ejemplificarse de la siguiente manera:

Tabla 7. La organización como metáfora

La organización como	Ideas fuerza	Principales autores
Mecanismo	Burocracia	Taylor (1911), Fayol (1916)
Organismo	Necesidades Humanas Sistémicas	Maslow (1991), Von Bertalanffy (1976)
Cerebro	Procesamiento de Información	Simon (1947), Ashby (1952) Mehrabian y Wiener (1967)
	Holografía: Aprender a Aprender	Pribram (1971)
Cultura y Liderazgo	Creación de la Realidad Social: Organización Formal e Informal	Peters y Waterman (1987), Deall y Kennedy (1985)
	Organización: Representación de una realidad (Símbolo) Compartida	Schein (1985)
Sistema de Poder	Intereses, Conflictos y Poder: Coalición Mínima Dominante	Cyert y March (1992)
Cárcel Psíquica	Caverna de Platón Freud: Taylor y Personalidad Anal Compulsiva	Kets de Vries M (1977), Kets de Vries y Miller (1984), Weick y Daft (1984)
Autopoiesis: Gestalt Figura/Fondo	Organización Narcisista: Proyección de sí misma enfocándose y desenfocando el Entorno que se interpreta como turbulento e incierto	Maturana y Varela (1990), Wertheimer (1959), Kohler (1947)
Causalidad Recíproca/Holomovimiento	Dialéctica: El Cambio como Resolución de Conflictos entre Opuestos	Tao (Tse, 2006), Platón (1992), Marx (Bruno, 2011), Bohm (1997)

Fuente: Adaptado por el autor (Morgan, 1990/1986)

Los disparadores del cambio organizacional son múltiples. Pueden ser el resultado de conflictos internos o con el entorno, innovaciones tecnológicas que alteran los procesos de trabajo habituales, culturas que perdieron efectividad para solucionar

problemas cotidianos, relaciones de poder inestables o incluso una crisis económico-financiera.

El cambio puede ser superficial, adaptando a la organización a algunas exigencias del entorno o evolutivo; a modo de un proceso creciente, que puede involucrar a toda o a partes de la organización. Los trabajos clásicos de Kurt Lewin (*Principies of Topological Psychology*, 1936), denominaban a las fases de este proceso como descongelamiento, movimiento (o cambio propiamente dicho) y consolidación o recongelamiento, haciendo referencia a las rigideces estructurales habituales en grandes organizaciones que deben enfrentar cambios. Lewin manifestaba que el fenómeno que estaba ocurriendo en un determinado momento evolutivo de una organización, era una resultante de un campo de fuerzas opuestas y el resultado de dicho fenómeno terminaba siendo el punto de equilibrio alcanzado por el empuje de las fuerzas. Por lo tanto, postulaba, para lograr que el cambio sea exitoso y lograr un nuevo punto de equilibrio, se deben considerar las fuerzas impulsoras y restrictivas, lo que expresado sistémicamente serían los rulos reforzadores y los compensadores del pensamiento sistémico (Senge, 2003).

El modelo de cambio de Lewin, se constituye en tres fases, siendo la primera descongelar la antigua conducta (o la situación), la segunda llevarla o moverla a un nuevo nivel de conducta y la tercera, volver a congelar (recongelamiento) de la conducta en el nuevo nivel. Todo este proceso requiere indefectiblemente implementar un proceso sistemático de acciones, tales como:

- Determinar el problema o la situación a superar.
- Identificar la situación actual.
- Identificar la meta por alcanzar.

- Identificar las fuerzas positivas y negativas que inciden sobre él.
- Desarrollar una estrategia para lograr el cambio de la situación actual dirigiéndolo hacia la meta.

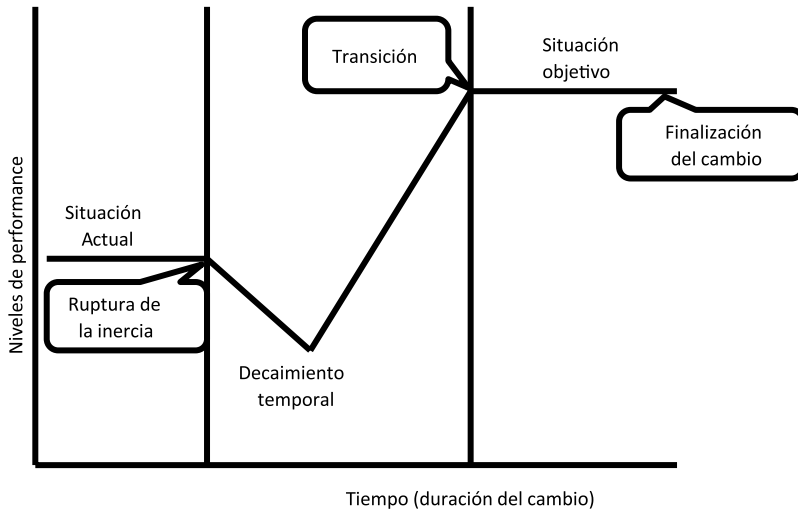


Figura 20. Las tres fases del Modelo de Lewin
Fuente: García Rubiano y Forero Aponte (2014)

El modelo de Lewin fue reinterpretado por Edgar Schein (1988), realizando un enfoque desde la cultura de la organización. Este autor consideraba que el aprendizaje siempre se encontraba condicionado por los aprendizajes previos que habían dado resultados positivos en la organización, estableciendo un conjunto de supuestos básicos para pensar y resolver los nuevos problemas, haciendo muy dificultoso el proceso de desaprender, requisito imprescindible para un nuevo aprendizaje organizacional. Redefinió las tres etapas desarrolladas por Lewin, dándole un significado vivencial a partir de las vivencias experimentadas por las personas actuantes, en cada una de ellas. Es así, que la etapa de descongelamiento se correspondería a dolor e incomodidad, culpa y ansiedad, la etapa de mover la situación actual a un nuevo nivel de conducta, se relacionaría con una reestructu-

ración cognitiva, un nuevo modelado, información, beneficios y por último, la etapa de recongelamiento en el nuevo nivel, tendría una correspondencia con la estabilidad del cambio, conductas y actitudes nuevas.

Otro modelo para gestionar el cambio organizacional fue el del Cambio Planeado (Lippitt, Watson & Westley, 1958), el cual tiene un enfoque psicológico, introduce al facilitador y plantea siete etapas que se desarrollan durante el proceso de cambio. Dichas etapas, son las siguientes:

- Exploración. Es una etapa intuitiva de necesidad de cambiar. Es similar a la del descongelamiento de Lewin.
- Entrada. Establecimiento de una relación de cambio, que incorpora a alguien externo a la problemática en carácter de facilitador.
- Diagnóstico. Transforma en un hecho objetivo la inicial intuición de la necesidad de cambio.
- Planeación. Establece las metas, objetivos y actividades para el cambio.
- Acción. La transformación de lo planificado en el trabajo de campo.
- Estabilización y Evaluación. La generalización y estabilización del cambio, correspondiente a la etapa de volver a congelar de Lewin.
- Terminación. Dar por concluida la participación del facilitador.

Como se puede observar, el modelo de Lippitt, Watson y Westley enfatiza el papel del facilitador, alguien externo a la organización, lo cual le permite tener mayor objetividad al momento de apoyar y guiar el cambio. Este modelo es uno de los primeros que

podría tener relación con las nuevas estrategias de intervención a través del coaching organizacional.

El modelo del cambio de sistema total (Kilman, 1989), simplificó y le otorgó foco al modelo de Lippitt, Watson y Westley. Para lograrlo, el autor citado lo desarrolló en cinco etapas, consideradas las trayectorias básicas que se han de tomar en cuenta al momento de implementar los cambios. Ellas son:

- Iniciar el programa, contando con el compromiso y el apoyo de la alta gerencia, dado que Kilman le otorgaba gran importancia al líder en el proceso del cambio.
- Diagnosticar los problemas, analizándolos en profundidad, para detectar las oportunidades que posee la organización.
- Programar las “trayectorias”. Kilman llamaba trayectorias a los cinco puntales básicos para manejar el cambio del sistema total llamado empresa, debiendo planificar un cronograma de acción y definir las tareas a llevar a cabo por cada uno de los encargados en la ejecución del plan.
- Poner en práctica las “trayectorias”, intervención en cinco puntos de ventaja críticos. En esta etapa se deben ejecutar las actividades definidas en los cronogramas para alcanzar los objetivos tomando en cuenta sus indicadores. Las cinco trayectorias son: la trayectoria de la cultura, la trayectoria de las habilidades gerenciales, la trayectoria de la creación de equipos, la trayectoria de la estrategia-estructura y la trayectoria del sistema de recompensa.
- Evaluar los resultados.

Para Kilman resulta importante conocer el aporte que realiza cada “trayectoria” sobre todo de las condiciones propiciadas por la cultura, sin las cuales difícilmente tendrá éxito cualquier es-

fuerzo orientado al mejoramiento.

Otro autor (Porrás, 1988), describió otro modelo que llamó de “análisis de flujos”, que presenta en forma gráfica los problemas de una organización. Porrás categorizó las características importantes del escenario de trabajo en cuatro clases de variables, a las que denominó: arreglos de la organización, factores sociales, tecnología y escenario físico. Ellas constituyen las cuatro corrientes del análisis de flujo propuesto por el autor. Cada una de ellas; a su vez se integra con otras variables:

- Arreglos de la organización: incluyen las metas, estrategias, estructura, políticas, procedimientos y sistemas administrativos, los sistemas de recompensa y la propiedad.
- Factores sociales: incluyen la cultura, el estilo de dirección, los procesos de interacción, los patrones y redes informales y los atributos individuales.
- Tecnología: incluye las herramientas, los equipos y maquinarias, la tecnología de información, el diseño del trabajo y su flujo, los conocimientos técnicos y los sistemas técnicos.
- Ambiente físico: incluye los aspectos vinculados a las condiciones y estructuras concretas y a los objetos no técnicos que ubicados en el ambiente de trabajo (configuración del espacio físico, condiciones de luz, calor, ruido, limpieza y calidad del aire, diseño interior del mobiliario, pisos y colores).

En todos los casos e independientemente de los modelos, la gestión del cambio organizacional depende en gran medida de las características de sus líderes. Aquellos que inspiran a sus seguidores a trascender su propio egoísmo en bien de la organización, son los llamados líderes transformacionales (Burns, 1978).

Este tipo de liderazgo inspirador facilita el logro de nuevos niveles de desempeño (Bass, 1985).

Bass definió los cuatro componentes que identifican al liderazgo transformacional. Esos componentes son:

- Estimulación intelectual: Desafía en forma permanente las rutinas establecidas en la organización y estimula de manera constante la creatividad de las personas que trabajan en la misma. Transforma el “yo” en “nosotros”.
- Consideración individualizada: Mantiene comunicación abierta y permanente con los empleados, ya sea de manera individual como colectiva. Los reconoce y facilita la aparición de los liderazgos emergentes y de los emprendedores internos. Tiene en cuenta que cada persona es diferente y los acepta tal como son para potenciar sus fortalezas.
- Inspiración y motivación: Transmiten con su ejemplo, su motivación y su pasión. Enrola a los empleados en el compromiso hacia su tarea y crecimiento personal y organizacional, agregando valor a su tarea. Un ejemplo de la distinta visión acerca de la misma tarea se expresa en el siguiente diálogo:

Dos hombres están cavando una zanja y ante la pregunta “¿Qué están haciendo?”, el primero dijo “Cavando una zanja, ¿qué parece que estoy haciendo?”. El otro hombre respondió “Estoy construyendo un hospital”.

- *Influencia idealizada*: Se erige como un modelo para los otros, a partir de la coherencia que muestra entre el sentir, el pensar, el decir y el hacer.

Una organización necesita un líder transformacional de quien se espera que enfrente a las circunstancias como un verdadero “di-

señador del barco que contiene a todos los miembros de la organización” y que lo recree de manera permanente, que sea el generoso y activo coach multiplicador del aprendizaje individual y colectivo, el servicial mayordomo que brinda apoyo a los que están en la primera línea y sea también el decidido capitán del barco.

Sin embargo, como se ha señalado, generar cambios no es tarea sencilla. El ser humano tiene una gran resistencia al cambio, en cualquiera de los órdenes en los que se produzca. Esta resistencia se fortalece en la persistencia de pautas de desempeño individual y grupal que se pretenden modificar o bien a la oposición explícita a la introducción del cambio.

A nivel organizacional las relaciones de poder establecidas tornan conservadoras a las organizaciones. A nivel individual, factores como la personalidad, la percepción de la situación, las necesidades e intereses y los hábitos influyen en la posición frente al cambio. La falta de control sobre el proceso de cambio genera incertidumbre a los actores (Coch & French, 1948).

Poder, cultura y cambio organizacional están estrechamente relacionados con los elementos conceptuales a partir de los cuales se construyen los modelos explicativos y de intervención organizacional. Los procesos de cambio, también entendidos como procesos transformacionales en las organizaciones, implican en mayor o menor medida la modificación de valores, creencias, actitudes y conductas, es decir la modificación de la cultura organizacional y de las relaciones de poder (Hofstede, 1991, 1994).

Aquellas organizaciones que han podido incorporar a su cultura valores como el aprendizaje y la innovación permanente, viven el

cambio como una forma de desarrollo y crecimiento. El aprendizaje y el cambio organizacional en las organizaciones de salud revisitan características contradictorias dado que, mientras que por un lado, los profesionales de la salud están sometidos a innovaciones constantes en los conocimientos y tecnologías médicas, debiendo adquirir con rapidez el conocimiento actualizado, por otro lado, la dinámica de incorporación del nuevo conocimiento a la práctica cotidiana suele ser mucho más lenta, por las barreras inherentes al individuo o por las propias barreras organizacionales.

Los agentes de cambio deben ejercer liderazgo sobre todo el proceso para lograr los objetivos que se proponen con el cambio. Tratándose de organizaciones de salud, los liderazgos suelen ser múltiples y sustentados en atributos tales como la competencia técnica en las tareas específicas, el reconocimiento y confianza de los pares, la capacidad de establecer visiones y metas con claridad y la proactividad. Este rol de liderazgo no puede ejercitarse plenamente, si no se cuenta con una formación adecuada en las estrategias comunicacionales, fundamentalmente la escucha. En las organizaciones se establecen “redes de conversaciones” (Flores, 1997), y de su calidad dependerá en gran medida la cultura y el clima organizacional.

En el trabajo diario en las organizaciones, se desarrollan diálogos expresados por el lenguaje y en los cuales se pueden identificar los conceptualmente llamados “actos del habla”. John Austin (1962) y John Searle (1969), sus principales representantes, provienen del campo de la filosofía y sus trabajos fueron especialmente motivados por las obras de dos autores que los precedieron, cuyos artículos fundantes fueron: “Sobre sentido y referencia” (Frege, 1991) y “Sobre el denotar” (Russell, 1973).

Austin en su libro, *How to Do Things with Words* (1962) y Searle

en *Speech Acts* (1969), sumados a Ludwig Wittgenstein (1968), en *Investigaciones filosóficas*, estudiaron el modo en que funciona el lenguaje en las distintas situaciones cotidianas y coincidieron en que “referir y afirmar” (realizar enunciados acerca de estados de las cosas en el mundo) no es la única (ni siquiera la principal) función del lenguaje e incorporaron con un sentido propio: “la pregunta, el pedido, la orden, la amenaza y la promesa”. Wittgenstein los llamó “juegos del lenguaje” y Austin y Searle, “actos del habla”. Martín Heidegger le otorgaba al lenguaje una fundamental importancia, al decir que “el lenguaje es la casa del Ser” y el lugar primero de la verdad. En referencia a la poesía, escribió que la poesía es fundación por la palabra y en la palabra y que el poeta nombra las cosas y que ese nombrar es esencial, porque abre la existencia al ser originario. Heidegger decía que el nombrar es el decir donde se manifiesta el misterio del Ser y es en consecuencia, el lugar donde habita auténticamente el Hombre como existente, como “Ser” (Heidegger, 1949).

Posteriormente y desde lo biológico, con los condicionamientos propios a las características bilógicas de cada una de las personas, asumiendo que cada una es un “observador” del mundo, se encuentran los aportes de Humberto Maturana (1991) con su concepción de Autopoiesis.

Existe una coincidencia entre distintos autores que han estudiado el fenómeno social del lenguaje, en postular que cada vez que se habla, que se dice y declara algo, aparece el Hombre, como una expresión del lenguaje y dentro del cual habita y se desarrolla. El Ser humano se constituye en el lenguaje. Jim Selman (2008) afirma que el fenómeno disparador que logró que el hombre descienda del árbol y evolucione, es el lenguaje. También postula

que antes de él, o sea antes del lenguaje, el hombre (como tal) no existía. Humberto Maturana (1990), por su parte manifiesta que el hombre se realiza en un mutuo acoplamiento lingüístico, en el cual no es el resultado de una consecuencia que el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino qué “somos” en el lenguaje.

Por otra parte, este acoplamiento lingüístico está dominado por fenómenos interpretativos, que son producto de la diferente observación del mundo que cada persona tiene como consecuencia de su modelo mental, que tal como se ha señalado, está formado por cuatro ejes constitutivos de la persona, que interjuegan e interactúan entre sí: su biología, su historia personal, su cultura y su lenguaje. Al decir de Peter Senge (1996), estos modelos mentales no solo determinan el modo de interpretar el mundo sino el modo de actuar.

Klimovsky e Hidalgo, en su obra *La Inexplicable sociedad. Cuestiones de Epistemología de las Ciencias Sociales*, plantean algo similar cuando manifiestan:

[...] la conducta humana tiene carácter de signo, y, por tanto, no es simplemente un fenómeno biológico. El hombre actúa y se comporta de una cierta manera porque ha incorporado un código –el código de las relaciones sociales– que establece jerarquías, dependencias, vínculos, todo un concepto que excede el ámbito de lo biológico y se aproxima, más bien, al de la lingüística. Así como las palabras tienen significado porque hay reglas gramaticales, los roles sociales lo tienen porque hay una gramática social que depende de un grupo humano determinado. (Klimovsky & Hidalgo, 1998, párr. 19)

En este punto, es importante recordar que cada grupo humano

interactúa en distintos ámbitos sociales, incluyendo a las organizaciones de la sociedad, que poseen en su interior espacios conversacionales y de interrelación, sesgados por las interpretaciones personales de cada uno de los integrantes. Este conocimiento otorga una de las justificaciones más importantes de la necesidad de establecer acciones formativas vinculadas a las competencias genéricas de las personas, para lograr interacciones efectivas entre los seres humanos. La calidad de estas interacciones será, en última instancia, la que dará categorización y significado a la cultura y al clima organizacional de la organización en la que actúan. Cada persona interactuará de acuerdo a sus propios bagajes personales, consecuencia de sus modelos mentales que están impregnados de sus características biológicas, su propia historia personal, producto de lo acontecido en sus años vividos, el ambiente cultural en el que se ha desarrollado y en el que permanece a diario y por último por los condicionantes propios de su lenguaje, expresado en sus propias conversaciones internas y de vinculación con el “Otro”.

Si bien, la enseñanza por competencias está presente en numerosos documentos y trabajos científicos de investigación y en planes de estudios, en la práctica no se ha observado una generalización en el currículo de enseñanza en los ámbitos universitarios habituales. Las competencias genéricas transversales de las personas, ya sea de gestión emocional, de las relaciones cognitiva y social no han tenido una inserción real y efectiva en las carreras de grado, incluyendo a la de Medicina, comparadas con las competencias específicas.

Desde la Declaración de Bolonia en 1999, se instaló la temática de las competencias, incluyendo a las transversales y dentro de estas, las personales, como un factor preponderante en el desa-

rollo individual y profesional de un graduado universitario. Se han presentado divergencias entre la opinión de los académicos y los empleadores, siendo estos últimos quienes mostraron una visión más homogénea sobre las competencias que deben proporcionar los estudios universitarios (Palmer Pol, Montaña Moreno & Palou Oliver, 2009).

No ha sido así hasta ahora en las organizaciones de salud, lo cual avala la necesidad de capacitar a los profesionales actuantes en ellas, por ejemplo, ofreciendo programas de Extensión Universitaria en esas competencias genéricas transversales, principalmente de gestión emocional y comunicacional, con especial foco en la escucha. Estas variables son las que han sido seleccionadas para valorar y cuantificar los logros del trabajo de investigación que forma parte de esta obra. Sus resultados constituyen un aporte facilitador de nuevas maneras y novedosas estrategias, para fortalecer las dinámicas de equipo de estas organizaciones y a su vez fomentarlas y motivarlas a generar espacios educativos de educación permanente.

Redes y organizaciones de salud

Motta, tomando como referencia una vieja edición del año 1970 del Diccionario de la Real Academia Española, define a las redes como “conjunto y trabazón de cosas que obran a favor o en contra de un fin o de un intento” (Motta, 2000, p.12).

El trabajo en redes es una estrategia vinculatoria, de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas, que deciden asociar voluntaria y concertadamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes. La red es un resultado de esa estrategia y constituye una modalidad organizativa y de gestión que adoptan los miembros que deciden

esa vinculación, cuyas características dominantes son: la adaptabilidad normativa, la apertura, la horizontalidad, la fluidez y la espontaneidad de las relaciones. (Grace, Perrone & Nirenberg, 1993, p.4)

La modalidad de gestión en red implica un cambio de paradigma en materia de administración de sistemas, dejando de lado el modelo piramidal, burocrático, jerarquizado, cuyo mejor exponente fue el sistema francés napoleónico, que resultó eficaz en determinados contextos socio-políticos y en algunos sistemas de salud. La estructura de poder de las organizaciones se basa en la autoridad, la responsabilidad y la disciplina, siendo la autoridad la que posee el derecho de mandar y el poder de hacerse obedecer. Es la disciplina interpretada como la obediencia al sistema de autoridad existente, la cual según Kliksberg es absolutamente necesaria y ninguna organización puede prosperar sin ella (Kliksberg, 1985; Serra & Hermida, 1991).

Para poder adentrarse más efectivamente en el entramado de este trabajo, resulta necesario diferenciar lo que constituye el carácter asistencial de una red de salud, con la dinámica de red de la organización de salud que es el objetivo de la presente investigación, asumiendo (*a priori*) que es imprescindible lograr su adecuada articulación, para que pueda cumplir con sus tareas específicas de cuidado y rehabilitación de la salud y generar espacios de aprendizaje bajo el esquema de educación permanente de nivel superior.

Ya en el siglo XX y acelerándose en la segunda mitad, surgieron concepciones novedosas en la manera de administrar y gerenciar las organizaciones, con nuevos paradigmas, entre los cuales uno prevaleciente fue el desarrollo de una visión organizacional,

de “organizaciones como redes y trabajando en red”. Alvin Toffler en su libro *La tercera ola*, escribía:

Lo que parece estar emergiendo no es un futuro dominado por una corporación o un gobierno global, sino un sistema mucho más complejo, similar a la organización en matrices, que se ha visto surgir en ciertas industrias avanzadas. Más que unas cuantas burocracias globales, piramidales, se están tejiendo redes o matrices que enlazan diferentes clases de organizaciones con intereses comunes, un sistema reticular abierto, en lugar de un sistema cerrado. Una concepción que concibe la realidad en términos de relaciones, de pautas que conectan. Lo importante es que los propios actores involucrados en esas organizaciones tomen conciencia de la existencia de esos vínculos, al igual que los administradores que generan intervenciones, para una mayor efectividad. (Toffler, 1980, pp.321-322)

En 1991 la Fundación W. K. Kellogg hizo un llamado a las universidades de América Latina a presentar propuestas de intención sobre el programa “Una Nueva Iniciativa en la educación de los profesionales de la salud (UNI: en unión con la comunidad)”. Esta concepción establecía la necesidad de fortalecer los lazos entre las estructuras organizativas, en los procesos de planificación, ejecución, monitoreo y autoevaluación, lo cual generaría cambios en las actitudes y en los valores a compartir. Estos cambios se lograrían en la medida que los componentes socios superen las barreras de la comunicación, el aislamiento habitual y su distanciamiento en relación a la realidad social. Tomaron como antecedentes una propuesta previa liderada por Chaves y Kisil (Chaves, Ferreira, Kisil, Pulido & Rondón Morales, 1984).

En este contexto la comunidad pasaría a tener un papel activo

discutiendo y participando en la identificación del problema, definición de prioridades, de la construcción de soluciones y de la implantación de los procedimientos en todas las acciones, incluyendo las de salud y de investigación (Kisil & Chaves, 1994). Sería un trabajo conjunto fuera de los muros de la universidad teniendo en cuenta la experiencia y la historia organizativa de la comunidad, universidad y servicios de salud. Existe una primera red, la red nocional (red de nociones), que permite enmarcar el accionar de las personas en el supuesto “esto quiere decir lo mismo para ambos”, íntimamente relacionado con las estrategias comunicacionales y su aprendizaje, uno de los ejes directrices de este estudio de caso. No se trata solamente del marco teórico en el cual los profesionales respaldan su forma de trabajar, ya que muchas veces esta se constituye en la repetición de una construcción realizada por otro. La red nocional es una co-construcción modificable y factible de enriquecerse permanentemente, adoptando aquellos valores cuya expresión verbal es compartida por el conjunto, alcanzando el ideal de trabajar con objetivos y valores compartidos (Dabas, 2006).

Una experiencia importante realizada bajo este proyecto en la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, arrojó muy buenos resultados producto de la iniciativa:

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos a favor de la cohorte de egresados expuestos al ideario UNI en cuanto a la utilización de metodologías activas de enseñanzas centradas en el alumno, la posibilidad de acceder a nuevas tecnologías para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, el fomento del trabajo en equipo multiprofesional con el propósito de asegurar la solución de las necesidades de la comunidad, la responsabilidad del propio aprendizaje y

continuar con el proceso de autoaprendizaje después de egresado, la existencia de trabajo conjunto con líderes comunitarios, la realización de prácticas en los centros de salud y en espacios comunitarios, la participación de los profesionales de los centros de salud y miembros de la comunidad en las prácticas profesionales, la realización de investigaciones acordes a la realidad epidemiológica de la región. (Barceló & Navarro, 2003)

A partir del momento en que las personas se incorporan a una Red se constituyen vínculos solidarios, lo cual puede ser explicado metafóricamente utilizando conceptualmente los conocimientos provenientes de la física, cuando hace referencia a lo que sucede cuando lo que pasa en un cuerpo no puede ser ignorado por otro cuerpo que es solidario con el primero. Al incrementarse la lógica de redes, debe incorporar los problemas inherentes a cada una de sus partes, lo cual va constituyéndose en la agenda de los temas y dinámica de funcionamiento, lo que termina potenciando la dinámica de red. Para que esto ocurra es necesario establecer dentro de ella, algunos niveles secuenciales que no pueden ser ignorados ni evitarse y en el desarrollo que se hará a continuación, surgirá con nitidez la importancia del aprendizaje de las competencias genéricas de cada uno de los integrantes de la red (Rovere, 1999).

El primer nivel es el del reconocimiento, o sea la aceptación del "Otro", respetándolo como un legítimo "Otro". Es en este nivel, en el cual se hace presente la importancia de la escucha, como una de las estrategias comunicacionales más fuertes y que pone en evidencia el grado de reconocimiento al "Otro" cuando al exponer sus opiniones dentro de su equipo de trabajo, se siente escuchado y puede incorporar alguna sugerencia para una problemática propia de la Red, interpretada como una brecha de aprendizaje

organizacional o de posible mejora a través de un proceso de aprendizaje. Para el logro de esos nuevos objetivos, resulta de interés conocer la manera en que intervienen algunas variables que resultan imprescindibles para ese proceso de mejora. Entre ellas la que se puede denominar como “tensión creativa o saludable”, que es una expresión de la motivación presente dentro de la organización, sumada a la disposición a aprender y al abandono de creencias previas, a partir de las estrategias aprehendidas del lenguaje y de la gestión emocional.

La siguiente figura esquematiza lo expuesto:

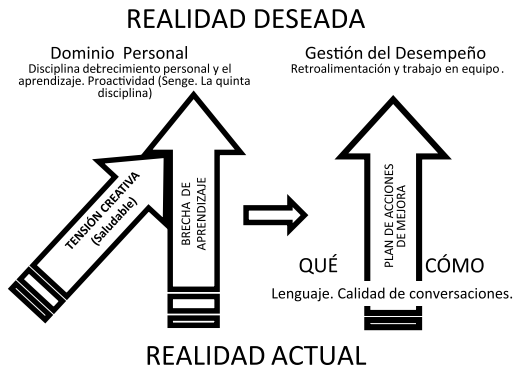


Figura 21. Relación entre el aprendizaje, el dominio personal y la gestión de desempeño

Fuente: Depine (2010). Presentación personal

En relación a la brecha de aprendizaje, Rafael Echeverría (2007) en su libro *Actos del lenguaje* (Volumen I: La escucha) hace expresa referencia a que la dificultad en escuchar y poder reconocerlo, es la primera de las brechas de aprendizaje, al decir: “[...] el reconocimiento de la existencia de la brecha nos permite por lo tanto hacernos responsables de la escucha” (p.91). Sugiere tres pasos fundamentales para asegurar una escucha efectiva: 1) Verificar la escucha, 2) Compartir inquietudes y 3) Indagar al “Otro” sobre lo que interpretó al escuchar, o sea “chequear la escucha”. Esto último es compartido por otros autores, por ejemplo en un

ejercicio relatado por Duderstadt en su libro *Una universidad para el siglo XXI* (Tomo 1), bajo el título “La Universidad Empresarial” cuando indaga acerca de las funciones de la universidad, con la técnica del *brainstorming*, el autor manifestaba que después de acaloradas discusiones, solo se pudieron extraer tres ítems de las 30 hojas de listados producidos (Duderstadt, 2010).

Por lo tanto, en ese primer nivel del **reconocimiento del Otro**, como es el reconocer la dificultad de escucharlo, mayor será la apertura de las personas al aprendizaje al ser capaz de reconocerse como imperfecto al escuchar:

[...] la apertura requiere, por lo tanto, de una disposición fundada, por un lado, en la humildad, en el sabernos limitados y precarios y, por el otro lado, en el respeto al otro, un respeto que acepta la posibilidad de que él o ella pueda mostrarnos algo nuevo. (Echeverría, 2007, p.99)

Este primer nivel se completa cuando se acepta que el “Otro” existe, se hace presente y se lo reconoce. Peter Drucker en una de sus obras definió con mucha claridad la importancia de la escucha, al manifestar que los líderes en las empresas están convencidos que son catalogados como seres maravillosos por las personas porque hablan bien, sin darse cuenta que ser maravilloso con las personas, significa escuchar atentamente a cada una de ellas, dentro de su organización (Drucker, 2002).

El segundo nivel es el de **conocimiento**. Luego que el “Otro” es reconocido como un legítimo “Otro”, comienza el proceso de interesarse en él y aceptar su propia observación del mundo, sabiendo que es producto de su interpretación y producto de su modelo mental, pero que puede agregar valor a mi propia interpretación, que también es el resultado de mi propio modelo de pensamiento.

El tercer nivel es el de la **colaboración** (co-laborar en el sentido de trabajar con). No es una ayuda sistemática, no es una ayuda organizada sino espontánea. Comienza a darse un flujo de relación, que posibilita el compartir momentos, hechos y circunstancias en los cuales se establecen, sin sistematización previa, mecanismos de colaboración que dan lugar a otros vínculos más fuertes de reciprocidad, que terminarán siendo procesos colaborativos de ida y vuelta.

En esta instancia, se hace presente el cuarto nivel, en el cual la colaboración se transforma en formas sistemáticas de cooperación (co-operación: operación conjunta). Esto supone un proceso más complejo porque supone que existe un problema común, por lo tanto hay una co-problematización que da lugar a una forma más sistemática y estable de operación conjunta, es decir que hay un compartir sistemático de actividades.

Por último en el quinto nivel hay asociación, actividad en la cual se profundizan los acuerdos, compartiendo los recursos disponibles.

Tabla 8. Los cinco niveles de complejidad de las redes

Nivel	Acciones	Valores
Reconocer	Darle lugar al otro, respetándolo como un legítimo otro	Aceptación
Conocer	Tomar conocimiento de lo que el otro está siendo o haciendo	Interés
Colaborar	Dar ayuda de manera esporádica no sistemática	Reciprocidad
Cooperar	Compartir actividades y/o recursos de manera sistemática	Solidaridad
Asociarse	Proyectos y objetivos compartidos	Confianza

Fuente: Rovere (1999)

Para muchos de estos procesos y su necesaria evolución, el principal enemigo es la burocracia, que crea compartimentos estancos, ubicando a las personas en áreas perfectamente delimitadas que le quitan flexibilidad de acción. Una expresión similar de comportamiento burocrático es cuando se encasillan a los trabajadores en sus tareas y responsabilidades explícitas de los manuales de misión y funciones de su puesto de trabajo, con áreas de responsabilidad delimitadas y por ende, limitadas. Para que las organizaciones, incluso la Red de prestadores de salud, sea más eficiente, es imprescindible traspasar esos moldes esquemáticos, resabio de la era industrial ingenieril y avanzar hacia organizaciones inteligentes, aprendientes y flexibles en las cuales impere la red de conversaciones como elemento principal de sus articulaciones y comiencen a tener importancia los espacios de influencia (sumados al de responsabilidad) de cada puesto de trabajo, sobre los otros constituyentes de la organización. Mucho más aún cuando la organización es en sí misma una Red.

Maturana y Verden-Zöllner en su libro *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano* (1993) coinciden en manifestar que la existencia humana toma lugar en el espacio relacional del conversar (Maturana, Verden-Zöllner & Bunnell, 2008), volviendo sobre esos conceptos reiteradamente en la mayor parte de las publicaciones realizadas por el primer autor. Expresado de otra manera, nuestra condición humana toma lugar y se jerarquiza en nuestra forma de relacionarnos los unos con los otros y el mundo que generamos en nuestra vida diaria lo hacemos a través del conversar, en el cual subyacen con especial protagonismo la escucha y las emociones.

Una cultura es una red cerrada de conversaciones y por ende, la cultura cambia cuando la red de conversaciones que la define

como tal, comienza a cambiar. La red de conversaciones (coordinaciones de lenguajear y emocionar) existe en la medida que los miembros de la cultura se hacen miembros de ella y la cristalizan al vivirla. En un círculo virtuoso, la identidad de los miembros de esa cultura resurge continuamente simplemente por el acto de vivir en dicha cultura. Sin embargo, esa identidad cultural cambia si las personas integrantes cambian la red de conversaciones en las que ellas mismas participan.

Según los autores mencionados, la identidad emocional y conductual propia de cada persona, no preexiste como un rasgo de la cultura, sino que surge momento a momento cuando ellos generan con su conducta la cultura a la cual pertenecen.

Los actos del habla. Afirmaciones y declaraciones

Para identificar la importancia que posee en las organizaciones y en la vida misma la escucha, es conveniente iniciar esta identificación haciendo referencia a la llamada teoría de los actos de habla, diferenciando sus componentes fundamentales, a saber: las afirmaciones y las declaraciones y dentro de las estrategias comunicacionales la importancia de la escucha. Como ya fue detallado en anteriores apartados de este libro, John Austin (Austin, 1962) y John Searle (Searle, 1969) fueron sus principales representantes. Ambos discutieron si la relación entre las palabras y las cosas es directa o si nuestros propios conceptos y/o el lenguaje interfieren en esa relación. A partir de allí, se abrió la cuestión de si la función central del lenguaje es efectivamente referir (establecer una relación entre las palabras y los objetos en el mundo) o si hay otros usos del lenguaje que son igualmente importantes.

Ellos propusieron que, al decir algo, realizamos una serie de acciones que comienzan por la emisión de sonidos que se amoldan al vocabulario y a la gramática de una lengua determinada. Austin los llamó “actos locucionarios”, mientras que Searle los dividió en dos niveles distintos: un “acto de emisión” (de palabras o cualquier otra unidad lingüística) y un “acto proposicional” (que incluye referir a ciertas entidades en el mundo y predicar algo acerca de ellas).

Ambos coincidieron en que al emitir, llevamos a cabo acciones lingüísticas, codificadas socialmente, como un pedido, una orden, una amenaza, una promesa, o sea los “actos ilocucionarios” o actos de habla. Las emisiones también tienen “actos o efectos perlocucionarios”, que significa que provocan ciertas consecuencias en las acciones, pensamientos o creencias de los oyentes. En ese contexto, no existen actos proposicionales “puros” de los que se pueda afirmar su verdad o falsedad en abstracto. Más bien, afirmar algo, es uno más entre el conjunto de posibles actos ilocucionarios y, por lo tanto, puede tener efectos perlocucionarios variados. Es por eso que la verdad o falsedad de un enunciado no dependen solamente del significado de las palabras, sino del tipo de acto ilocucionario que se está realizando con él. Así, por ejemplo, un enunciado como “está siendo un elefante”, no pretende tener valor de verdad literal (es decir, representar un cierto estado de cosas en el mundo), sino que realiza otro tipo de acto de habla (por ejemplo, hacer una advertencia o burlarse de alguien).

Con base en estos elementos, Austin y Searle establecieron una tipología de los actos de habla, a partir de la descomposición de los distintos elementos que intervienen en cada tipo de acto ilocucionario: su contenido proposicional, sus condiciones prepa-

ratorias, su condición de sinceridad y la regla esencial que lo rige. Así, por ejemplo, pedir o aconsejar tienen por contenido proposicional un acto futuro del oyente, pero se distinguen por el resto de las condiciones, particularmente por la regla esencial (al pedir, el hablante intenta simplemente que el oyente haga algo, mientras que al aconsejar asume que esa acción será beneficiosa para el oyente) y la condición de sinceridad consecuente (mientras que al pedir el hablante es sincero si desea que el oyente haga una acción, al aconsejar lo es si cree que esa acción lo beneficiará de algún modo).

Desde Martín Heidegger (1949), pasando por la biología y sus condicionantes, según las nociones aportadas por Humberto Maturana (1995), distintos autores y estudiosos de la Ontología del Lenguaje a partir de sus precursores, Fernando Flores (1982, 1997) y Rafael Echeverría (1994, 2007), entre otros, coinciden en expresar que cada vez que se habla, que se dice y declara algo, aparece el hombre, como una expresión del lenguaje y dentro del cual habita y se desarrolla.

Cuando hablamos de lenguaje, no solo lo hacemos desde el verbal, sino que abarca otras dimensiones, tales como el lenguaje gestual y corporal.

Por otra parte la ontología del lenguaje expresa que el lenguaje no es pasivo, sino activo y por ende, es acción. Este concepto se contrapone al antiguo pensamiento paradigmático que expresaba que el hacer (*res*) y el hablar (*verba*) son opuestos. Una cosa es lo que se hace y otra lo que se dice (*res non verba*). Cuando la persona habla está accionando, lo cual implica estar consciente que desde las conversaciones que se establezcan, se estará impactando directamente en los resultados.

La ontología del lenguaje es una comprensión radicalmente nueva de los seres humanos, distinta a la filosofía de Descartes (1641), conocida como cartesianismo, la más influyente de los tiempos modernos. Es porque pensamos, dice Descartes, que podemos concluir que existimos: “Yo pienso, luego existo”. El pensamiento es la base del ser. La razón es lo que nos hace humanos. Las nuevas concepciones establecen en primer lugar a lo emocional y luego, a *posteriori* lo racional (Damasio, 1996).

En el campo de las ciencias biológicas también han tenido lugar importantes desarrollos. Por ejemplo, en la biología teórica se ha postulado que el rasgo básico que distingue a la especie humana de otras especies es el lenguaje. Este postulado fue establecido por Ernst Walter Mayr (1963) y su obra contribuyó a la revolución conceptual que llevó a la síntesis moderna de la teoría de la evolución y al desarrollo del concepto biológico de especie. En el dominio del lenguaje y la biología, se debe destacar la valiosa contribución del biólogo chileno Humberto Maturana, ya citado con anterioridad en este trabajo.

Modificar la manera de hablar puede generar cambios en la manera de generar acciones y producir resultados, sugiriendo que esas modificaciones en la manera de hablar contribuyen a un cambio en la manera de ser y a su vez obtener resultados diferentes. Dado que el lenguaje es acción y el hablar es hacer, su modificación logrará resultados diferentes. Por lo tanto, el lenguaje y sus actos provee a las organizaciones de una herramienta fundamental para el cambio. Intervenir en el hablar es un camino hábil para generar una nueva realidad. Aprender las estrategias comunicacionales y lograr una escucha efectiva, impactará en la cultura y el clima organizacional.

Desde la Ontología del Lenguaje se han preconizado los siguientes postulados:

1. Se interpreta a los seres humanos como seres lingüísticos. La existencia humana reconoce tres dominios primarios: el dominio del cuerpo, el dominio de la emocionalidad y el dominio del lenguaje. Ello implica que los fenómenos que tienen lugar, por ejemplo, en el dominio emocional (emociones) son coherentes con los que se pueden detectar a nivel del cuerpo (posturas) y del lenguaje (lo que se dice o se escucha). Estas relaciones de coherencia habilitan la posibilidad de efectuar “reconstrucciones” de los fenómenos propios de cada dominio a través de cualquiera de los otros dos. Si se grafica a la coherencia, se podría representar como la zona de interrelación entre los dominios corporales, emocionales y del lenguaje.

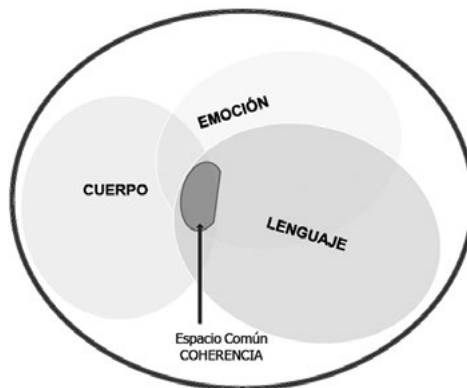


Figura 22. La coherencia como centro de lo expresado por el cuerpo, la emoción y el lenguaje
Fuente: Depine (2002). Presentación personal

2. Se interpreta al lenguaje como generativo. El lenguaje no solo permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, este también precede a la realidad. El lenguaje es acción: se puede alterar el curso espontáneo de los acontecimientos: a través del lenguaje se puede hacer que algunas cosas ocurran, creando realidades. Por lo expuesto y entendiendo que el lenguaje es acción, es importante saber que es diferente “des-

cribir” algo perteneciente al mundo con las palabras sin agregarle calificativos o sea subjetividad, o sea actuando dentro del dominio de las afirmaciones, que darle “veracidad” a la calificación subjetiva que se agrega a lo observado, sin tener claridad en saber que esa adjetivación es el resultado de la interpretación de la persona que ha efectuado la observación y no la verdad. En ese caso, el campo de lo interpretativo, se relaciona con las declaraciones, las cuales crean un mundo diferente; tanto en el emisor de la declaración, como en el que la escucha. La declaración, modifica el mundo de las personas. Lo hace tanto al emitirla como al escuchar la respuesta que se obtiene ante un pedido, una oferta, una promesa o un juicio, todos ellos componentes principales del campo de las declaraciones. Por ejemplo, al proponerle algo a alguien o al decirle “sí”, “no” o “basta”, “te quiero”, “no te quiero”, “aprobado”, “reprobado”, etc., se está interviniendo en el curso de los acontecimientos. De allí la importancia otorgada en este trabajo de campo a las estrategias comunicacionales, que se corresponden de manera lineal con algunas de las competencias genéricas que las universidades han incluido dentro del programa Alfa Tuning América Latina y que han sido parte del programa de Extensión Universitaria desarrollado.

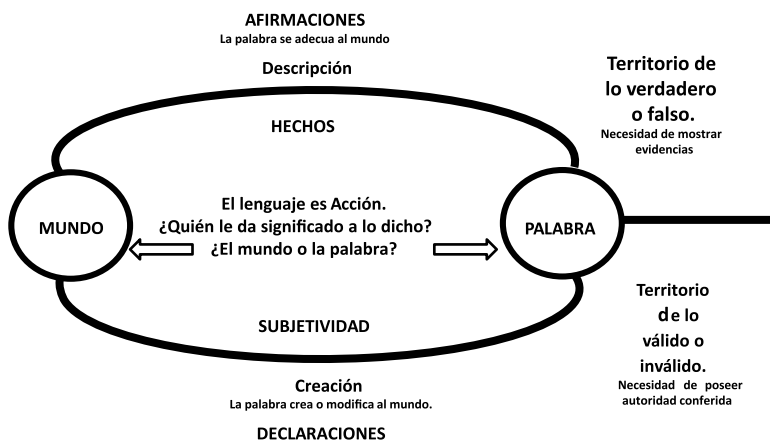


Figura 23. El campo de las Afirmaciones y de las Declaraciones dentro de los actos del habla
Fuente: Depine (2002). Presentación personal

3. Se interpreta que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. En la ciencia de la Ontología del Lenguaje, se parte de un principio fundante y es que “la “verdad no existe”. Se interpreta que incluso la verdad científica no es una verdad en sí misma, sino que es un juicio fundado, o sea una opinión fundada y repetible. En el territorio de la medicina y de las organizaciones de salud, esos juicios fundados constituyen las evidencias médicas, que establecen los parámetros científicos de acción, determinando lo que es aceptado científicamente y lo que no lo es. Una expresión que permitiría graficar estos conceptos sería la siguiente: “No se sabe cómo las cosas son. Sólo se sabe cómo se las observa o cómo se las interpreta. Los seres humanos, vivimos en mundos interpretativos”.

Esta es precisamente una de las premisas centrales del coaching ontológico, que descansa en la capacidad de observar lo que alguien dice con el propósito no solo de conocer aquello de lo cual se habla, sino de conocer (interpretar) el alma (entendida como la forma particular de ser) de quien habla. En ese contexto, el hombre es un “observador” de los hechos y posee dos diferentes “dominios” de observación (Echeverría & Olalla, 1992). Se puede observar a las personas desde el punto de vista de su estructura o también desde el punto de vista de su historia. Son dos perspectivas diferentes. Se pueden usar simultáneamente pero no se puede trasladar lo observado en una a la otra. Estas perspectivas se pueden observar a continuación:

1.- Observación desde la estructura de las personas

Al observar desde su estructura se puede interpretar: 1) la forma que opera, 2) su comportamiento y 3) la forma en que sus partes se relacionan entre sí. El individuo solo puede realizar lo que su

estructura permite. Algunas si y otras no puede. Maturana pone mucho énfasis en recordar que los seres humanos son seres biológicos y por lo tanto, solo pueden hacer lo que su estructura biológica les permite hacer.

La noción de persona (el *Self*) apunta hacia la estructura subyacente que hace que alguien se comporte como lo hace. La persona tiene una estructura que le permite aprender, esta es una dimensión inherente a los seres humanos. Se actúa de acuerdo a como se está siendo (estructura actual) y la observación de esas mismas acciones y un nuevo aprendizaje, le permite a la persona convertirse en alguien diferente (nueva estructura). Ese es el aprendizaje y la importancia de educar en competencias genéricas. No solo se actúa como se está siendo sino que se termina siendo de acuerdo a cómo actuamos: “la acción genera el Ser”. Solo se puede cambiar dentro de los espacios de posibilidades que la estructura permite. El *coaching* ontológico tiene un amplio margen de intervención pero no puede ir más allá de los límites del individuo. Aceptar esa limitación permite avanzar hacia lo posible.

2. Observación desde la historia de las personas

También se puede observar a un individuo en términos de su historia. Para explicar la estructura se necesita la historia. La estructura de un sistema es el resultado de su historia.

Es necesario separar estos dos dominios (estructura e historia), ya que si no se hace se podría caer en el error de explicar las acciones de un individuo a partir de su historia incurriendo en un determinismo que llevaría a negar su capacidad de aprender y permitiría suponer que lo que haya ocurrido en el pasado

sería una razón suficiente para actuar de la misma manera en el presente o en el futuro. Es lo que se conoce como la “temporalidad del juicio”. Arrastra las cuestiones del pasado al presente, lo proyecta al futuro y lo transforma en algo inherente a la persona misma (*Self*), generando una profecía autocumplida. Los seres humanos actúan desde su historia pero también pueden actuar fuera de ella cuando rompen con viejos patrones de comportamiento. Desde ese lugar, se crea, se hacen innovaciones y se asumen riesgos. La historia aporta pesadez al Ser. Dejarla de lado lo hace más liviano.

Así como se han visto los dominios de acción, también existen:

Dominios de observación

Dominio Experiencial

Para entender quién es alguien, es importante conocer la historia de las experiencias por las que esa persona atravesó. Diferentes historias producen diferentes individuos. Los acontecimientos moldean la vida de las personas. Para las personas el pasado suele tener un gran impacto y muchas veces parten de él para la acción y suele ser como una arena movediza que no le permite salir de ese pasado.

Dominio Discursivo

Por un lado están los acontecimientos o hechos que ocurrieron y por otro, la historia que se narra de esos acontecimientos. Esa narración es la forma de juzgar y explicar los hechos que han ocurrido. Una posibilidad de transformación personal que abre este dominio es observar que otras explicaciones y que otros juicios

podrían esgrimirse frente al mismo hecho o acontecimiento. Los juicios y explicaciones que se emiten hablan de la forma especial de ser de una persona y de su manera de transitar la vida.

Dominio de Ejecución

Habla de la transparencia de las personas, de la manera particular de hacer las cosas. El error es creer que esa forma es la natural de hacerlas sin tener en cuenta que habría otras, que darían otros resultados. Cada persona tiene su propia forma de hacer las cosas. A esto se lo conoce como “juegos primarios de la persona”. Estos juegos se aprenden de los “juegos” que se han visto de los padres, maestros o héroes, a medida que se va creciendo. La forma en que un individuo hace las cosas está muy condicionada por la comunidad a la que pertenece y por los sistemas sociales en los que participa. La familia y el entorno también condicionan.

Dominio Moral

Este dominio define lo que es posible para determinado individuo, lo necesario, lo aceptable. Este también es un dominio muy influenciado por los demás. En este espacio hay que tener presente que los límites no siempre son compartidos y lo que es aceptable para uno puede no serlo para otro.

Dominio Emocional

Cuando una persona en su carácter de observadora ve a otras personas en un determinado estado emocional, elabora un juicio sobre la predisposición para la acción que observa en el otro, a partir del estado de ánimo, positivo o negativo. Puede ser

erróneo, al igual que todo lo que es producto de la interpretación, como todos los juicios u opiniones. El dominio emocional establece los límites de lo que es posible lograr en el futuro, por lo cual es muy importante incluir la enseñanza y el aprendizaje de la gestión emocional.

Dominio Físico (El Cuerpo)

Los seres humanos tienen un cuerpo acorde con la persona que es. Es lo que se conoce como la “corporalización” de la persona que es. La postura física muestra el estado emocional, las emociones y las conversaciones privadas que está teniendo en ese momento una persona. El cuerpo suele hablar antes que la boca. El lenguaje del cuerpo es el lenguaje del movimiento y la postura, y muchas veces muestran lo que se quiere ocultar.

Rafael Echeverría estableció que en el hablar se observan cinco actos lingüísticos básicos identificados como: juicios, declaraciones, afirmaciones, pedidos y promesas que incluyen las ofertas. El acto lingüístico base es la declaración. En general todo es una declaración, hablar es declarar, cada vez que el hombre habla declara algo, ya sea como juicio, como afirmación, como pedido o como promesa que incluye la oferta. La declaración modificará el mundo de manera diferente en razón de la autoridad que posea aquel que declare.

Por ejemplo, es diferente la declaración de un juez al declarar la culpabilidad de una persona, de otra declaración igual pero que sin esa investidura producirá efectos muy diferentes. Para mayor abundar, si ese mismo juez dejase de serlo, su opinión de culpabilidad o inocencia perdería valor, por la ausencia de autoridad conferida. Del mismo modo, el contexto juega un rol determinan-

te sobre los efectos que producirá en el mundo esa declaración. En ese ejemplo la declaración de culpabilidad que efectúe un juez solo tendrá efectos jurídicos si se efectúa dentro del contexto llamado juicio, fuera de él tendrá igual peso a la efectuada por cualquier otra persona sin esa investidura.

En un esquema práctico, podemos mostrar estas distinciones en la siguiente figura:

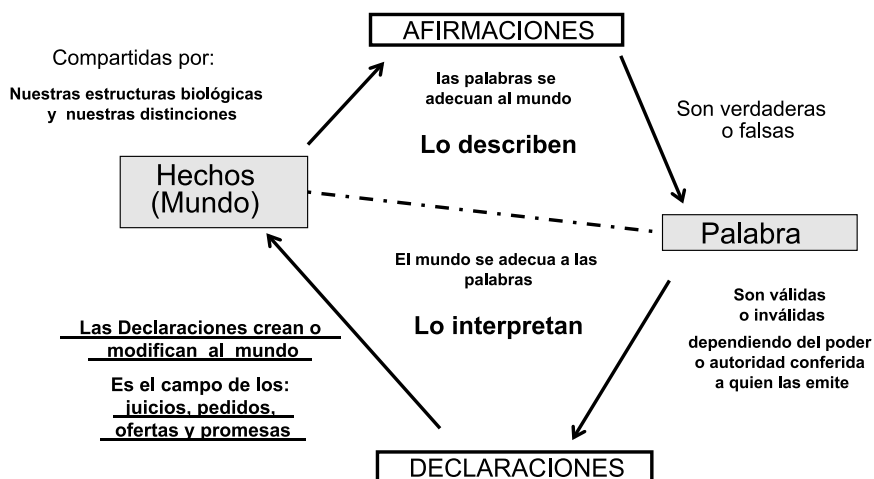


Figura 24. Diferencia en el lenguaje, entre “describir” e “interpretar”
Fuente: Depine (2002). Presentación personal.

LA ESCUCHA

Ya se han identificado los componentes de los llamados actos del habla y es necesario establecer la importancia de la escucha dentro de las estrategias comunicacionales.

Varios autores realizaron grandes contribuciones a ese conocimiento, debiendo destacarse los trabajos de Maturana y Varela

(1995), Fernando Flores que se detuvo en la escucha como factor fundamental en las organizaciones (1989), Debashis Chatterjee (2007), Rafael Echeverría (2005) que reforzó la concepción del ser humano como un ser lingüístico y Marshall Rosenberg (2006) pusieron énfasis en destacar que el ser humano se comunica mediante dos actos diferentes y complementarios: la escucha y el habla.

Está suficientemente demostrado que el lenguaje es acción, por lo cual ninguno de estos dos procesos es pasivo, sino activo (Echeverría, 2005). Este conocimiento le otorgó a la escucha un lugar preponderante en el campo de las relaciones humanas, incluyendo las que se dan al interior de las organizaciones, por lo cual la ineficacia en la escucha dificulta la propia gestión organizacional y por ende, los resultados.

Maturana fue innovador en ese campo, al postular que el fenómeno comunicacional no solo se sustentaba en lo que el que hablaba entregaba, sino en aquello que quien escuchaba recibía (Maturana & Varela, 1995). Echeverría, por su parte, estableció que la efectividad que posee una persona en escuchar validaba su posibilidad de hablar, dándole un significado superior al acto de la escucha por sobre el hablar, pues una escucha inefectiva conduce a interpretaciones equivocadas y termina derrumbando el acto comunicacional que es uno de los pilares en que se sustenta la actividad del hombre en todos los aspectos de su vida.

Una premisa básica del acto de escuchar, es que no se suele escuchar todo lo que el hablante dice. Y por otra parte, el escuchante hace una interpretación de acuerdo a su propio modelo mental, de lo que está escuchando. Cada persona escucha lo que puede y no lo que el que habla quiere decir. Por eso es fundamental aprender dentro de las estrategias comunicacionales y

de la escucha, el proceso de chequear y re-chequearla, todos los componentes que forman parte del programa de educación que esta investigación ha establecido.

La mente humana establece “filtros”, que condicionan lo que se está escuchando (u observando). Sobre esta base, Korzybski propuso un principio que no por ser de sentido común ha dejado de tener vigencia, con la frase: “El mapa no es el territorio” (Korzybski, Kendig & Schuchardt, 1990, p.255).

Dicho autor, es considerado como el creador de la llamada “semántica general”, tal como la expone en su obra fundamental *Ciencia y salud. Introducción a los sistemas no-aristotélicos y a la semántica general* (1958) (Korzybski, Kendig & Schuchardt, 1990). Según Korzybski, la tendencia a identificar abstracciones de orden muy diferente, o simplemente a identificar el objeto con su abstracción, es causa de muchas consecuencias negativas y, en general, del carácter “insano” de la sociedad actual. Esa tendencia a identificar el objeto con su abstracción, tiene su origen, según él, en Aristóteles. Al modo de pensar aristotélico se opone la semántica general, que identifica el significado de una expresión verbal con la reacción que ella produce en un sistema nervioso y se preocupa de inducir la costumbre de atribuir a todo estímulo el “significado” adecuado.

El lenguaje debe ser considerado solo como mapas. Una palabra no es el objeto que representa y los lenguajes exhiben también esta peculiar auto-reflexividad que permite analizar los lenguajes por medios lingüísticos. Algunos años después, Gregory Bateson (1979) amplió el concepto de Korzybski y añadió que así como el mapa no es el territorio, “el nombre no es la cosa nombrada”, siendo un precursor de la neurolingüística.

La comunicación se concibe como un sistema de canales múltiples en el que el actor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no; por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia. “El sentido que el oyente le confiere a lo dicho por quien habla, no es igual al significado que el orador le ha conferido a lo que ha dicho” (Echeverría, 2007, p.89).

Marchesan describió con sencillez el proceso de la escucha, resumido en nueve pasos por el autor de la siguiente manera:

[...] Entre lo que pienso, lo que deseo decir, lo que creo que digo, lo que en realidad digo, lo que deseas escuchar, lo que realmente escuchas, lo que deseas comprender, lo que crees comprender y lo que realmente comprendes, existen nueve posibilidades de que se produzca un mal entendido, simplemente sucede y terminará afectando la relación. (Marchesan, 2005, p.66)

Por otra parte y en la misma línea de pensamiento, la autora e investigadora italiana Carla Curina Cucchi (2000) desarrolló un análisis de la pérdida de información en los procesos conversacionales, que podrán observarse en el gráfico desarrollado a continuación:

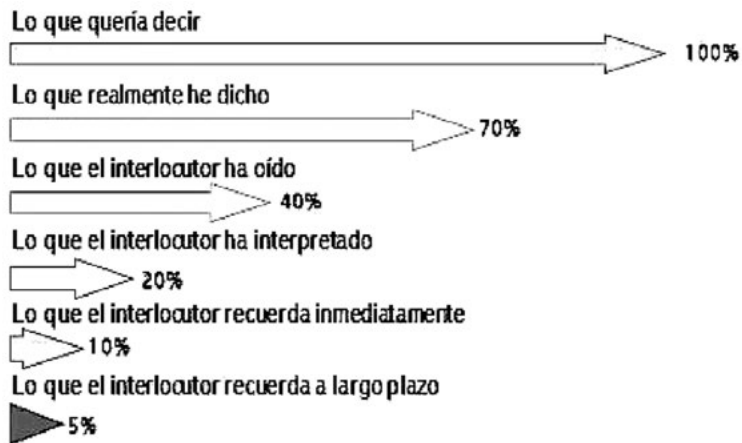


Figura 25. Niveles de comprensión e incorporación de lo escuchado
Fuente: Cucchi y Grassi (2000)

Esto es de fundamental importancia en la gestión organizacional, dado que sin estrategias de comunicación eficaces, puede perderse más del 90 % de lo que fuera expresado de manera verbal. La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla.

Es diferente oír a escuchar. El oír es simplemente percibir vibraciones de sonido. Mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no solo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

Para llegar a entender a alguien se precisa asimismo cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona. Por lo tanto, escuchar es un proceso complejo que incluye:

OÍR + INTERPRETAR + PERCIBIR = ESCUCHAR

O sea, una función biológica, una interpretación de lo oído según el modelo mental que se posea y una “escucha corporal” de lo no dicho. Es evidente que este proceso requiere ser aprendido y aprehendido para incorporarlo como un hábito en las organizaciones. “[...] Si indagamos atentamente en el proceso de cómo el lenguaje comunica significado, observaremos que no son las palabras en sí mismas las que procuran el significado. Más bien, el significado se crea en las pausas silenciosas entre las palabras” (Chatterjee, 2007, p.137).

Estar callado no significa estar en silencio, dado que los seres humanos están de manera permanente hablando consigo mismo, con sus conversaciones internas o privadas (Kofman, 2001).

Estas, si bien son necesarias para ordenar la exposición verbal, producen interferencia cuando se están manteniendo mientras otra persona está exponiendo. Silenciar las conversaciones internas es lo primero para lograr una escucha efectiva. Chatterjee definió tres dimensiones de escucha:

- La escucha factual: Es la que se refiere a los hechos concretos y objetivos. En general son las afirmaciones dentro de los actos del habla.
- La escucha intencional: Es el escuchar aquello que está subyacente a lo que el hablante dice e incorpora la reflexión sobre el sentido de lo que se dice o el para qué se dice lo que se dice.
- La escucha transformacional: Es la escucha empática, ponerse en lugar del otro sin prejuicios. Impacta en la mente y el corazón del oyente.

Es interesante desarrollar el concepto de competencia comunicativa de la Sociolingüística, siendo uno de sus precursores Dell H. Hymes, quien propuso un modelo para la identificación y etiquetado de los componentes de la interacción lingüística, postulando que para hablar una lengua correctamente, no solo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras (Hymes, 1972).

Paul Watzlawick (1995), definió los cinco axiomas de la comunicación:

1. Es imposible no comunicarse: Todo comportamiento es una forma de comunicación.
2. Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, de tal manera que el último clasifica al primero, y es, por tanto, una meta-comunicación, que incluye la palabra y deja implícita la situación relacional de las personas intervinientes.

3. La naturaleza de una relación depende de la gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos: Tanto el emisor como el receptor de la comunicación estructuran el flujo de la comunicación de diferente forma y, así, interpretan su propio comportamiento como mera reacción ante el del otro.
4. La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica: La comunicación no implica simplemente las palabras habladas (comunicación digital: lo que se dice); también es importante la comunicación no verbal (o comunicación analógica: el cómo se dice).
5. Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios: Dependiendo de si la relación de las personas comunicantes está basada en intercambios igualitarios o si está basada en intercambios aditivos, es decir, donde uno y otro se complementan, produciendo un acoplamiento recíproco de la relación.

Con el objeto de hacer más efectiva la comunicación humana y en esta la organizacional, y tal como se ha mencionado anteriormente, hay un primer paso que consiste en admitir la brecha existente entre quien habla y quien escucha (Echeverría, 2007). Existen una serie de herramientas básicas para reducir la brecha y mejorar la capacidad de escucha: a) Verificar la escucha, b) Compartir inquietudes, c) Indagar (Duderstadt, 2010).

[...] la apertura requiere, por lo tanto, de una disposición fundada, por un lado, en la humildad, en el sabernos limitados y precarios y, por el otro lado, en el respeto al otro, un respeto que acepta la posibilidad de que él o ella pueda mostrarnos algo nuevo. (Echeverría, 2007, p.99)

GESTIÓN EMOCIONAL

En la historia de la humanidad, el campo de las emociones ha tenido un espacio importante de desarrollo e investigaciones. Ya Aristóteles (330 a.C.), habló de los cuatro humores del cuerpo humano: el colérico, el flemático, el sanguíneo y el melancólico.

Muchos años después, Darwin (1872) en su libro *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, reconocía cierto valor universal en la expresión facial, tal como explica en su obra, al observar que los jóvenes y los adultos de razas muy distintas, tanto humanos como animales, expresan similares estados mentales con iguales movimientos.

En trabajos posteriores, James y Lange, coincidieron en manifestar que las emociones son posteriores a una actitud corporal. Ellos propusieron que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, produciendo cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto por medio del sistema nervioso somático. Básicamente, esta teoría se oponía a la idea proveniente del sentido común de que la percepción conllevaba una emoción y esta generaba una reacción fisiológica, planteando que la reacción fisiológica ante el estímulo era la que provocaba la emoción.

La teoría establecía que en respuesta a las experiencias y estímulos, el sistema nervioso autónomo genera reacciones fisiológicas (tensión muscular, lagrimeo, aceleración cardiorrespiratoria, etc.) a partir de las cuales se crean las emociones. Lange incluso llegó a afirmar que los cambios vasomotores eran las emociones (James, 1994; Lange, 1887). Sus teorías fueron cuestionadas por

Cannon (1931), aunque sin criticarlo, más bien responde a uno de los enigmas propuestos; no puede refutarse con datos lo que es una mera demanda de ellos, en lo que fue un apasionante debate que aún continúa para algunos autores. Posteriormente, el capítulo de las emociones tuvo su apogeo en el ámbito de la psicología y hubo disparidades entre los seguidores de Freud y otros especialistas que cuestionaron sus postulados terapéuticos.

Recién en 1990 irrumpe de la mano de Peter Salovey y John Mayer la Inteligencia Emocional (IE), popularizada al gran público por Daniel Goleman en 1995, quien definió la aptitud emocional como una capacidad aprendida, que basada en la inteligencia emocional origina un desempeño laboral sobresaliente. De la misma forma ha aclarado que el término incluye también las aptitudes sociales. En ese aspecto tiene similitud con Howard Gardner que utiliza el término “inteligencia personal” para denominar tanto las capacidades intrapersonales como las interpersonales (Goleman, 1995).

Asimismo, Brockert y Braun (1996), señalan que la inteligencia emocional es la capacidad de responder de la mejor forma posible a las exigencias que el mundo nos plantea. La emoción, viene del latín *emovere* (mover) y esta se asocia al sentimiento. Goleman entiende la emoción como un sentimiento que afecta a los propios pensamientos, estados psicológicos, estados biológicos y voluntad de acción; es así como la IE puede entenderse en función de poder ponderar eficientemente las emociones para un desenvolvimiento superior en organizaciones que operan con la gente. Entre otros factores determinantes para las organizaciones, es relevante el uso creativo que pueda hacer de sus conocimientos y la capacidad de manejar la incertidumbre como factor permanente de vida.

Hay varios enfoques sobre el sistema de aptitudes que integran la Inteligencia Emocional (IE). Los más difundidos en la literatura especializada son los cuatro componentes de la IE y “Los Diez Atributos de la Inteligencia Ejecutiva”, formulados por D. Ryback en *EQ: Trabaje con su inteligencia emocional. Los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial y el liderazgo efectivo*. Ryback presentó su enfoque sobre los componentes de la Inteligencia Emocional como la manera en que los cuatro componentes de la inteligencia emocional pueden beneficiar a las personas, tanto en su vida personal como en la laboral (Ryback, 1998, 2005).

Los componentes propuestos fueron:

- Agudizar su propio instinto: Comprensión más profunda de los sentimientos propios y del modo que afectan a los demás. Proceso más efectivo para la toma de decisiones personales. Mayor sensibilidad ante las diferencias interculturales.
- Controlar las emociones negativas: Control de la ira que surge de los conflictos en el hogar. Crianza más eficaz de los hijos. Menores enfrentamientos conyugales. Relaciones tranquilas con la familia política. Mejor autoimagen y confianza en sí mismo. Vida más larga y sana.
- Descubrir sus aptitudes: Planteamiento más compasivo de las relaciones personales. Mayor probabilidad de emprender y culminar programas de educación continuada y de mejora personal. Llevar a cabo con éxito los proyectos personales.
- Habilidades de dirección superiores: Capacidad de mediar en los conflictos familiares. Mejora de las habilidades de comunicación. Más aprecio por parte de los amigos por dar sensación de justicia. Menos transgresiones éticas.

Los cuatro pilares de la inteligencia emocional, propuestos por R.K. Cooper y A. Sawaf en: *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones* (Cooper & Sawaf, 1998), son: 1. Conocimiento emocional, 2. Aptitud emocional, 3. Profundidad Emocional, y 4. Alquimia emocional. A su vez cada uno de estos pilares de la inteligencia emocional tiene cuatro aptitudes, lo que arroja un total de dieciséis aptitudes emocionales. El primer pilar comprende: honestidad emocional, energía emocional, reforzamiento emocional e intuición práctica. En el segundo pilar se encuentran: presencia auténtica, radio de confianza, descontento constructivo y flexibilidad y renovación. El tercer pilar contiene: potencial único y propósito, compromiso, responsabilidad y conciencia, integridad aplicada e influencia sin autoridad. El cuarto y último pilar lo conforma el flujo intuitivo, el cambio de tiempo reflexivo, la percepción de oportunidad y la creación de futuro.

Las cinco dimensiones y las 25 aptitudes emocionales presentadas por D. Goleman en *La inteligencia emocional en la empresa* (2004) y H. Weisinger en *La inteligencia emocional en el trabajo* (1998), tienen un enfoque muy parecido, pero con una diferencia en lo referente a las aptitudes sociales.

Se ha podido demostrar que un coeficiente intelectual superior o un alto nivel en una determinada área del conocimiento, sin capacidad para aceptar críticas, consejos y trabajar en equipo puede llegar a ser negativo para el éxito de la empresa actual.

De la misma manera, algunos ejecutivos encuentran dificultades para empatizar con sus empleados y transmitir los lineamientos de trabajo de la manera más eficaz posible. Estas dificultades están estrechamente relacionadas con sus aptitudes emocionales. La tarea del líder requiere una amplia variedad de habilidades

personales, las aptitudes emocionales constituyen en general, según Goleman, aproximadamente las dos terceras partes para un desempeño exitoso. En el caso de los líderes sobresalientes, estos llegan al 80 % y al 100 %.

Los avances tecnológicos comunicacionales sumados al nivel de conocimientos requeridos para los integrantes de los equipos de trabajo deben fortalecer los procesos de gestión del conocimiento, pero fundamentalmente el Coeficiente Emocional (CE) de las personas. De acuerdo a los escritos de Brockert y Braun, en el mundo actual de cambios veloces y profundos, no será solo importante el Coeficiente Intelectual (CI), sino también el coeficiente emocional, ya que la ciencia y la sociedad necesitan personas que tengan la capacidad de entenderse y comunicarse efectivamente entre ellas (Brockert & Braun, 1996).

Para entender esta suma de conceptos, resulta atinente recordar los denominados Diez Atributos de la Inteligencia Ejecutiva (Ryback, 1998), que se resumen a continuación:

1. La actitud libre de juicios de valor: Sacar lo mejor de los demás. Aceptar a cada individuo sobre la base de lo que este ofrece en el momento presente, y no en función de lo que piensen los demás que pueda haber sucedido en el pasado.
2. La perceptividad: Ayudar a los demás a que se comprendan a sí mismos. Comprender a los demás y al ayudarlos a comprenderse a sí mismos, lograr que se sientan valorados.
3. La sinceridad: Fomentar la honradez genuina. Significa expresar con honradez los sentimientos e intenciones propios.
4. La presencia: Asumir la responsabilidad personal. Se identifica como estar disponible, abierto ante cualquier hecho o sentimiento que se presente en un momento dado, ocuparse personalmente

te de los problemas que corresponden a sus responsabilidades y establecer un contacto directo con los más afectados.

5. La relevancia: Apoyar la verdad. Se refiere a la capacidad de abordar el qué, el cuándo, el por qué, el quién, y el cómo de cualquier situación evaluando solo los datos concretos que describen los objetivos, los problemas y las soluciones.
6. La expresividad: Producir comunicaciones regulares. Ser abierto y directo, aunque con sentido claro de la oportunidad, midiendo constantemente el efecto que tiene la expresión personal sobre el resto. El propósito no es encontrar un público que preste atención a las ideas del líder, sino animar a los demás a alcanzar niveles más elevados de energía y dedicación.
7. El apoyo a los demás: Fomentar la lealtad y un sentimiento de aportar algo. Además de compartir sus sentimientos y opiniones personales, hacer que las personas sientan que son algo más que adecuadas, que son unos individuos singulares que están realizando un aporte significativo a la causa de la empresa.
8. La audacia: Resolver pronto los conflictos. Significa adoptar una postura de desafío sincero cuando resulta adecuado, sin ser virulentos. Puede resultar necesario cuando existen discrepancias claras entre los requisitos de un puesto de trabajo y la actuación presente del que lo desempeña. Asumir la iniciativa de hacer frente a las discrepancias antes de que otros las hayan observado, escuchar sin prejuicios los datos relevantes. Reaccionar con calma ante los intentos de engaño y de evasivas.
9. El celo: Presentar un modelo de liderazgo efectivo. Enfrentar los conflictos y problemas en el primer momento en que es posible. Sentirse intensamente involucrados a lo largo del día y sensibles, tanto a sus propios sentimientos como a los de los que le rodean. Capacidad de ver las situaciones desde diferentes puntos de vista, animar a los demás a que tengan amplitud de miras.

10. La confianza en sí mismo. Esto posibilita que los demás se sientan tranquilos y seguros en sus papeles, animándolos más a que profundicen en sus recursos personales para llevar a cabo la tarea.

CLIMA ORGANIZACIONAL

Es uno de los temas relevantes en el campo de la psicología y el comportamiento organizacional (Altmann, 2000; Sarkar, 2013), sobre todo por su impacto en la conducta y el comportamiento de los trabajadores. Algunos autores, como Chiavenato (1999) definen este concepto como la cualidad o propiedad del ambiente organizacional que perciben o experimentan los miembros de la organización, y que influye, directamente, en su comportamiento.

El clima organizacional es subjetivo y se expresa por las descripciones individuales del entramado social y su contexto, en la organización en la cual se desenvuelven las actividades de los trabajadores (Schneider & Reichers, 1983).

De la misma forma, esas percepciones compartidas por los trabajadores de aspectos tales como las políticas, las prácticas y los procedimientos organizacionales formales e informales, son las que impactan el clima organizacional (Liu & Batt, 2010). Es un ciclo de ida y vuelta.

Las variables de la organización interactúan con la personalidad del individuo para producir las percepciones que definen el clima, por lo cual se podría inferir “que la percepción del clima es función de las características del individuo que percibe, de las características de la organización y de la interacción de estos dos elementos” (Góngora, Nóbile, & Ciatelli, 2012, p.157).

Woodman y King (1978) señalaron que ha habido varias definiciones para el clima organizacional, destacándose las siguientes:

- Es un conjunto de características percibidas por los trabajadores para describir una organización y distinguirla de otras. Es relativamente estable en el tiempo e influye en el comportamiento de los trabajadores en la organización. (Forehand & Gilmer, 1964)
- Es el resultado de un conjunto de interpretaciones que realizan los miembros de una organización y que impactan en sus actitudes y motivación. Es por ello que el clima organizacional es una característica relativamente estable de la calidad del ambiente interno de una organización, el cual es experimentado por sus miembros, influye en su comportamiento y puede ser descrito en términos de valores de un particular conjunto de características o atributos de la organización. (Tagiuri & Litwin, 1968)
- Es un conjunto de atributos específicos que pueden inferirse a partir de forma en que la organización acuerde con sus miembros. Para los miembros individuales, el clima organizacional toma forma de un conjunto de atributos y expectativas, las cuales describen la organización en términos de características, resultados del comportamiento y contingencias. (Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970)

Otra definición posible del clima organizacional es identificarlo como el conjunto de atributos percibidos de una organización y/o sus subsistemas, que pueden ser inducidos de forma que la organización y/o sus subsistemas sean acordes con sus miembros o el entorno (Hellriegel, 1974).

Si se toma como referencia esta última definición, se puede observar que existen características del clima organizacional, que son importantes considerar para poder hacer mediciones cuantificadas de carácter comparativo, cuando se realizan intervenciones que pueden modificar estas percepciones. Ellas son:

- a) Las respuestas perceptuales son descripciones primarias, más que evaluaciones del ambiente organizacional.
- b) El nivel de inclusividad de los reactivos, escalas y constructos son a nivel macro, más que a nivel micro.
- c) Las unidades de análisis tienden a ser atributos de la organización o de subsistemas específicos más que a nivel individual.
- d) Las percepciones tienen consecuencias potenciales en el comportamiento de los trabajadores.

Johannesson (1973), por su parte, señala que las definiciones de clima organizacional pueden ubicarse en definiciones objetivas y subjetivas. Las definiciones objetivas tienen relación con características de la organización, con su tamaño, los niveles de autoridad o la complejidad organizacional. Las definiciones subjetivas son las percepciones que los trabajadores tienen de la organización en aspectos tales como la estructura, el reconocimiento, las recompensas, entre otros. Es indudable que esta visión, conlleva la idea que el clima organizacional es una variable que participa entre las características objetivas de la organización y los comportamientos y resultados de los trabajadores.

Otra de las definiciones hace referencia a lo que los trabajadores perciben en el ambiente de las organizaciones en las cuales se desempeñan laboralmente (Castillo & Lengua, 2011).

Dichas percepciones se relacionan con cuestiones personales y otras externas, que son las organizacionales. Todas ellas son de importancia estratégica para un adecuado desarrollo de los procesos en la organización, la calidad de los productos y para continuar con una política sistemática de mejora continua de la calidad.

El clima organizacional se ha diferenciado con respecto a otros constructos como es la cultura organizacional (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013; Denison, 1996). Es así, que promover en una organización un clima positivo no solo es una opción atractiva, sino una necesidad vital para el trabajo. Algunos trabajos hacen referencia al impacto medible que posee el clima organizacional en la motivación de los empleados, manifestando que aumenta la moral de los trabajadores, la lealtad y la productividad (Permarupan, Al-Mamun, Ahmad & Binti, 2013).

Hellriegel, en su trabajo ya citado, establece la necesidad de analizar y revisar los siguientes aspectos que han sido utilizados para definir el Clima Organizacional:

- a) El constructo de Clima Organizacional está basado en el supuesto de que los individuos de un subsistema u organización tienen percepciones similares acerca del clima, sin reconocer que potencialmente existen muchos climas como personas actúan en la organización, que se vincula a sus modelos mentales.
- b) Existe una confusión respecto a si el clima se refiere a atributos de la organización o a atributos de las personas; este aspecto es complejo principalmente porque la medición del clima se realiza solamente a través de percepciones.
- c) Existe una posible redundancia o superposición entre clima organizacional y otras variables como es la satisfacción laboral.

Para fines de la presente investigación el clima organizacional se definió como el conjunto de percepciones subjetivas y socialmente compartidas que tienen los trabajadores de las características de la organización y el ambiente de trabajo, destacando la percepción de atributos en tres niveles: individual (atributos indivi-

duales), interpersonal (atributos de la relación trabajador-entorno laboral) y organizacional (atributos de la organización, el trabajo y el ambiente). Estas percepciones pueden influir en el comportamiento y el desempeño del trabajador en la organización.

Medición del clima organizacional. Las encuestas

Para llevar a cabo la medición del clima organizacional, en la revisión de la literatura efectuada se identificaron múltiples escalas de medición, todas ellas validadas.

Entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

1. Organization Climate Description Questionnaire (OCDQ) (Halpin & Crofts, 1963)
2. Organization Climate Questionnaire (OCQ) (Litwin & Stringer, 1968)
3. Executive Climate Questionnaire (Tagiuri & Litwin, 1968)
4. Agency Climate Questionnaire (ACQ) (Schneider & Bartlett, 1968; (1970)
5. Organizational Climate Index (Stern, 1970)
6. Business Organization Climate Index (BOCI) (Payne & Pheysey, 1971)
7. Survey of Organizations (Taylor & Bowers, 1972)
8. Organizational Climate Questionnaire (Lawler, Hall & Oldham, 1974)
9. Perceived Organizational Climate (Dieterly & Schneider, 1974)
10. Perceived Work Environment (Newman, 1975; 1977)

11. Psychological Climate Questionnaire (Jones & James, 1979)
12. Escala de Clima Organizacional (DeCottis & Koys, 1981)
13. Likert's Profile of Organizational Characteristics (POC) (Rahim, 1982)
14. Escala de Clima Organizacional (De Witte & De Cock, 1986)
15. Encuesta de Clima Organizacional (ECO) (Toro, 1992;1996)
16. Corporate Assessment Climate Measure (Furnham, 1992)
17. Organizational Climate Questionnaire (OCQ) (Furnham & Goodstein, 1997)
18. Psychological Climate Scale (Brown & Leigh, 1996)
19. Cuestionario FOCUS-93 (First Organizational Climate/Culture Unified Search) (Mañas, González-Romá & Peiró, 1999)
20. Cuestionario de Clima Organizacional (CLA) (Corral & Pereña, 2010)
21. Organizational Climate Measure (OCM) (Patterson et al., 2005)
22. Escala de Clima Organizacional (Reinoso & Araneda, 2007)
23. Escala de Clima Organizacional (Hernández, Méndez & Contre-ras, 2013)
24. Organizational Climate Scale (CLIOR) (Peña-Suarez, Campi-llo-Álvarez & Fonseca-Pedrero, 2013)
25. The Ethical Climate Questionnaire de Cullen (Cullen, Victor & Bronson, 1993)
26. University-Level Environment Questionnaire (ULEQ) (Dorman, 1998)

27. The School Organizational Climate Questionnaire (Hoy & Clover, 1997)
28. Instrumento de Medición de Clima Organizacional en Instituciones de Educación (IMCOIES), forma A, B y C. (Gómez, 2001)
29. Secondary School Organizational Climate Scale (Pan, Xun & Zhongxue, 2002)
30. Escala de Clima para la Iniciativa y para la Seguridad Psicológica (Baer & Frese, 2003)
31. Inventario de Clima Organizacional y de Seguridad (Silva, Lima & Baptista, 2004)
32. Instrumento para medir el Clima Organizacional (IPAO) (Gómez, 2004)
33. Escala de Clima de Seguridad Laboral (Oliver, Tomás & Cheyne, 2005)
34. Escala de Clima Social (Work Environment Scale) (Moss, 2008)
35. Escala para medir el clima escolar (Murillo & Becerra, 2009)
36. Escala de Clima Organizacional (Castillo, Lengua & Pérez, 2011)
37. Escala de Clima para la Creatividad (Carmo, Souza & Oliveira, 2011)
38. Cuestionario de Percepción de Clima Organizacional Orientado hacia las Condiciones de Trabajo (Alcantar, Maldonado-Radillo & Arcos, 2012)

Resulta interesante consignar que las escalas de medición identificadas en la literatura se caracterizan por tener múltiples factores, que varían desde 2 hasta 35, en algunos casos estructurados y en otros no. En la mayoría de los casos se han obtenido niveles

adecuados de confiabilidad alfa de Cronbach mayor a 0,70 y se han validado principalmente utilizando el análisis factorial. Lo anterior hace evidente la existencia de múltiples escalas de medición generadas principalmente en los últimos cuarenta años.

No obstante la existencia de numerosas investigaciones empíricas y escalas para medir y determinar variables vinculadas al clima organizacional, son pocas las escalas construidas con una metodología que considere los aspectos socioculturales de los sujetos encuestados (Gómez & Vicario, 2008).

En ese mismo sentido, Reyes-Lagunes (1993) hace referencia a la base teórica que ha dado fundamento a los instrumentos de medición del clima organizacional, sin tener en cuenta a quiénes están dirigidos esos instrumentos. Por ese motivo, el autor mencionado insiste en la necesidad de desarrollar instrumentos de medición que contengan al menos una muestra representativa de conductas en las que se refleje la característica o atributo que se pretende medir, las manifestaciones conductuales del constructo características de una cultura específica y la necesidad de identificar los significados de esos constructos.

En función de lo expuesto, para esta investigación se utilizó la encuesta corta de clima organizacional desarrollada por Gómez y Vicario, de uso habitual en la mayoría de las investigaciones actuales de clima y adoptada por organizaciones públicas, privadas y académicas.

El estudio del clima organizacional permite evaluar la percepción que tienen sobre él, los trabajadores de una organización y a través de esas percepciones, captar expresiones contextuales, reacciones, opiniones y apreciaciones de los empleados con referencia al ambiente de la organización.

Autores como Dinu (2013), enfatizan en la importancia de tener un clima saludable, por su impacto en el desempeño laboral y en la motivación, la productividad y eficacia para alcanzar los objetivos.

La evaluación del clima organizacional se ha hecho cada vez más frecuente porque es un elemento esencial en el desarrollo de la estrategia organizacional y permite a los directivos generar una visión futura de la organización y mejorar el rumbo.

La importancia del clima en las organizaciones de salud pública, fue motivo de análisis por parte de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS), proponiendo un instrumento de evaluación llamado Inventario de Clima Organizacional, destinado y para ser aplicado en los equipos de dirección de los sistemas de salud (PAHO/WHO, 1998).

Segredo Pérez hace especial referencia a la importancia del clima en las organizaciones de salud, manifestando que la Escuela Nacional de Salud Pública en Cuba ha generado suficiente experiencia con la aplicación del instrumento de medición propuesto por la OPS/OMS, resaltando que “[...] en los resultados obtenidos se demuestra que, el adecuado o inadecuado clima organizacional en las instituciones de salud repercute considerablemente en el desempeño de los profesionales y en la práctica de los directivos” (Segredo Pérez, 2013, p.390).

Entre los objetivos de esta investigación se encuentra: obtener una mejora del clima organizacional, como una consecuencia de la mejora en las estrategias comunicacionales y la gestión emocional de los integrantes clave de la organización bajo estudio.

CULTURA ORGANIZACIONAL

Con el objeto de delimitar el concepto de Cultura Organizacional, es importante primero definir a la organización como un sistema social, lo cual permite entender que es un sistema complejo, en el que adquiere especial relevancia el tratamiento individual de las personas y sus relaciones entre sí.

Es así que la calidad de estas vinculaciones, constituye el principal motor para cumplir adecuadamente con las funciones de la organización, consolidar su estructura, hacer eficientes los procesos, el diseño de sus políticas, de sus estrategias y fundamentalmente mantener comunicaciones efectivas, que garanticen el logro de los objetivos.

La cultura de una organización no está presente en sus inicios, ya que se va formando gradualmente e influye notablemente en su formación la permanencia de sus líderes, pues si existe mucha rotación difícilmente se llega a consolidar una cultura, dado que es la cohesión de un grupo la que apoya su creación, facilitando la apropiación de características comunes e impactando en el empoderamiento de los valores compartidos.

Una definición considerada clásica fue la publicada por Mosher y Cimmino, expresando que la organización es aquel fenómeno en el que las acciones de dos o más personas se realizan en colaboración, coordinadas consciente y sistemáticamente hacia la realización de un fin o de un conjunto de fines (Mosher & Cimmino, 1961).

Definir la cultura organizacional, presupone incluir un conjunto de normas, creencias, valores, costumbres, rituales, lenguajes, artefactos y presunciones básicas existentes en una organización. En esa línea de pensamiento, Ouchi señaló los contenidos

y funciones de la cultura en la siguiente definición, el autor hace propia a los fines de la investigación:

La cultura de la organización consta de una serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y creencias más arraigadas dentro de la organización. Estos rituales concretan lo que serían ideas vagas y abstractas, haciendo que cobren vida y significado para que un nuevo empleado pueda percibir su influencia. (Ouchi, 1981, p.49)

Otros autores enfatizaron en términos similares, los constituyentes principales de la cultura de las organizaciones. Por ejemplo al definirla como “El conjunto de valores, símbolos y rituales compartidos por los miembros de una determinada empresa, que describen la forma como se hacen las cosas en una organización, para la solución de los problemas gerenciales internos y los relacionados con cliente, proveedores y entorno” (Llopis, 1992, p.367).

Garmendia y Parra por su parte, describieron a la Cultura Organizacional como: “un sistema de valores, transmitido por símbolos, más o menos compartidos por las partes, históricamente determinado y determinante y relacionado con el entorno” (Garmendia & Parra, 1993, p.145).

Schein (1999) es uno de los máximos referentes en el campo de las organizaciones y su cultura. En sus publicaciones, plantea que la cultura organizacional se va desarrollando a través del tiempo a medida que las personas de la organización aprenden a enfrentarse exitosamente con los problemas de adaptación externa e integración interna. Esa cultura generada, se convierte en el lenguaje y en el antecedente histórico común de quienes trabajan en la organización, y posee un sentido colectivo. De acuerdo a ese pensamiento, se podría inferir que la cultura sería un resultado y se desarrollaría a partir de lo que ha sido exitoso en la organización.

Otros autores ponen su foco en las personas que constituyen a la organización y que de acuerdo a su propio protagonismo le dan forma a su cultura. Entre ellos se puede citar a Deal y Kennedy (1985a/b) y Leal (1991), que han identificado categorías personales dentro de las organizaciones, que han llamado “los fundadores, los héroes y los líderes”, agregando como un componente de gran importancia, aquello que las personas han generado y establecido y que se denominan “ritos, rituales y liturgias”. En una apretada síntesis, las características de cada uno de estos aspectos, podrían resumirse de la siguiente manera:

- **Los fundadores.** Son los que tuvieron la idea y pusieron en marcha la organización. Se constituyen en un elemento cultural importante, dado que sus objetivos, las formas de llevarlos a cabo, sus valores, la forma de solucionar determinados problemas, quedan impregnados en la organización, de tal manera que esta los va haciendo propios.
- **Los héroes.** Son los que encarnan la forma de actuar de acuerdo a los contenidos culturales de la organización y con su sistema de valores. Son un modelo para los restantes miembros de la organización. Son personajes simbólicos, que influyen por su comportamiento diario, ya sea con sus actitudes como con su palabra.
- **Los líderes.** Son los actores clave para la organización y su cultura por su influencia sobre el grupo, su claridad de objetivos y su capacidad para obtener lo mejor de cada miembro de la organización, para el logro de objetivos compartidos.
- **Los ritos, rituales y liturgias.** Son comportamientos y acciones programadas de forma rutinaria y que poseen un gran carácter simbólico. Le pertenecen a la organización y alguien ajeno a ella no las puede entender. Su significado real se alcanza en el marco global de la cultura de la organización, transmitiendo a los miembros el tipo de comportamiento que se espera lleven a cabo, así como expresando de una forma visual lo que es importante, incluyendo los valores que se consideran esenciales.

En relación a la importancia de estos últimos aspectos, Deal y Kennedy, han escrito que sin ceremonias ni rituales los valores importantes no tienen impacto. Las ceremonias significan para la cultura lo que la película para el guion, el concierto para la partitura, o el baile para los valores difíciles de expresar de cualquier otra manera (Deal & Kennedy, 1985a/b).

El siguiente gráfico permite observar estos componentes:

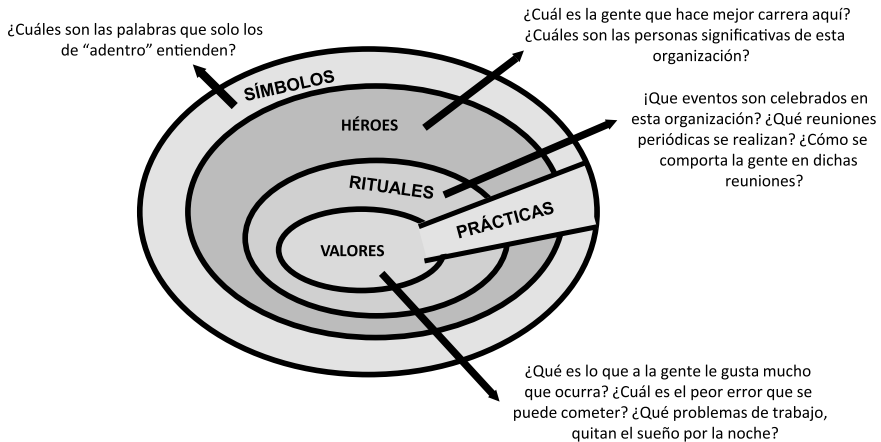


Figura 26. Componentes básicos de la Cultura Organizacional
Fuente: Hofstede (1984, 1991); Deal & Kennedy (1985a/b)

Existen diferentes elementos que contribuyen a la conformación de la cultura organizacional (Góngora, 2008), entre los que pueden mencionarse factores externos como la dispersión geográfica, la tecnología organizacional utilizada, la naturaleza del producto, la situación en el mercado y las características del negocio.

Kotter y Heskett (1992) han mencionado algunos pasos necesarios para crear la cultura en la organización, a saber:

1. La dirección desarrolla un intento por implementar una visión o filosofía y/o una estrategia de negocio.

2. Una vez que la implementación funciona, las personas se comportan guiadas por la filosofía organizacional y la estrategia.
3. La organización tiene un éxito sostenible a través de los años.
4. Emerge la cultura organizacional como un reflejo de la visión y la estrategia y de las experiencias de las personas al realizar esta implementación.

Otras características son las que ya se han señalado y son inherentes a la organización.

Para entender cómo se instala y funcionan los aspectos culturales en las organizaciones, han sido fundamentales los trabajos de Hofstede (1991, 1999). Geert Hofstede intuyó que si aplicaba una encuesta a las personas que realizaban el mismo trabajo en una misma empresa (IBM), en distintos lugares del mundo, que compartían el nivel de educación, la carrera profesional y la mayoría de los aspectos comunes que eran objeto de su trabajo, pero con distinta nacionalidad y género, podría tener un punto de partida para comenzar a comparar las diferentes culturas.

Sus resultados fueron esclarecedores y pudo determinar en una primera evaluación cuatro dimensiones culturales, pudiendo a posteriori agregar una quinta dimensión, a las cuales denominó:

- distancia de poder
- individualismo vs. colectivismo
- feminidad vs. masculinidad
- evitación de la incertidumbre
- orientación a largo plazo vs. orientación a corto plazo.

Hofstede observó que los resultados para cada dimensión podían

estar relacionados con la propia organización cultural, nacional y/o regional. Sus trabajos han sido líderes y son una referencia obligada en el campo de las organizaciones y su cultura. Sus principales características son (Hofstede, 1991):

Distancia al poder

Tabla 9. Diferencias principales entre sociedades con baja y alta distancia al poder

Baja distancia al poder	Alta distancia al poder
Las desigualdades entre la gente deberían minimizarse.	Las desigualdades entre la gente son esperadas y deseadas.
Debería haber, y hasta cierto punto la hay, interdependencia entre gente menos poderosa y más poderosa.	La gente menos poderosa debería depender de los más poderosos; en la práctica, los menos poderosos están polarizados entre la dependencia y la contra-dependencia.
Los padres tratan a sus hijos como iguales.	Los padres enseñan obediencia a sus hijos.
Los chicos tratan a sus padres como iguales.	Los chicos tratan a los padres con "respeto".
Los maestros esperan iniciativas de los alumnos en clase.	Los maestros son quienes deben tomar todas las iniciativas.
Los alumnos tratan a los maestros como iguales.	Los alumnos tratan a los maestros con "respeto".
Las personas más educadas sostienen menos valores autoritarios que las menos educadas.	Tanto las personas más educadas como las menos educadas muestran casi los mismos valores autoritarios.
La jerarquía en las organizaciones significa desigualdad de roles, establecida por conveniencia.	La jerarquía en las organizaciones refleja la desigualdad existencial entre los de arriba y los de abajo.
La descentralización es popular.	La centralización es popular.
La dispersión salarial entre la cabeza y la base de la organización es estrecha.	Amplia dispersión salarial entre la cabeza y la base.
El jefe ideal es un demócrata con recursos para operar.	El jefe ideal es un autócrata benevolente o "buen padre".
El uso del poder debería ser legítimo y está sujeto a criterios acerca de lo bueno y lo malo.	La fuerza prevalece sobre el derecho: quienquiera que detente el poder tiene razón y es bueno.
Habilidades, riqueza, poder y estatus no necesariamente van juntos.	Habilidades, riqueza, poder y estatus deberían ir juntos.
Amplia clase media.	Pequeña clase media.
Todos deberían tener iguales derechos.	Los poderosos tienen privilegios.
La gente poderosa trata de parecer menos poderosa de lo que realmente es.	La gente poderosa trata de parecerlo tanto como le sea posible.

El poder está basado en la posición formal, en la experiencia, y en la capacidad de dar recompensas.	El poder está basado en la familia o los amigos, en el carisma, y en la capacidad de utilizar la fuerza.
La forma de cambiar un sistema político es cambiando las reglas (evolución).	La forma de cambiar un sistema político es cambiando la gente (revolución).
El uso de la violencia en política doméstica es raro.	Los conflictos políticos domésticos conducen frecuentemente a la violencia.

Fuente: Adaptado de Hofstede *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context* (2011)

Colectivismo – Individualismo

Tabla 10. Diferencias principales entre sociedades Colectivistas vs. Individualistas

Colectivista	Individualista
La gente nace en “familias extendidas” que los protegen a cambio de lealtad.	Todos crecen hasta cuidarse por sí mismos y a su “familia nuclear” solamente.
La identidad está basada en la red social que uno integra.	La identidad está basada en el individuo.
Los chicos aprenden a pensar en términos de “Nosotros”	Los chicos aprenden a pensar en términos de “Yo”
Siempre debería mantenerse la armonía y evitarse la confrontación directa.	Expresar los propios pensamientos es evidencia de honestidad.
Los diplomas facilitan el ingreso a grupos de mayor estatus.	Los diplomas aumentan el valor económico y/o el auto-respeto.
La relación empleador-empleado es percibida en términos morales, como en los vínculos familiares.	La relación empleador-empleado es un contrato que se supone basado en la conveniencia mutua.
Las decisiones de contratación y promoción tienen en cuenta a los empleados internos.	Las decisiones de contratación y promoción están supuestamente basadas en habilidades y reglamentos solamente.
“Gerenciar” es conducir grupos.	“Gerenciar” es conducir individuos.
Las relaciones prevalecen sobre la tarea.	La tarea prevalece sobre las relaciones.
Los intereses colectivos prevalecen sobre los intereses individuales.	Los intereses individuales prevalecen sobre los intereses colectivos.
La vida privada es “invadida” por los grupos.	Todos tienen derecho a la privacidad.

Las opiniones están predeterminadas por el grupo de pertenencia.	Se espera que cada uno pueda tener su propia opinión.
Rol del Estado dominante en el sistema económico.	Rol del Estado restringido en el sistema económico.
Poder político ejercido por grupos de interés.	Poder político ejercido por los votantes.
Prensa controlada por el Estado.	Libertad de prensa.
La armonía y el consenso en la sociedad son las metas últimas.	La autorrealización por cada individuo es la meta última.

Fuente: Adaptado de Hofstede *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context* (2011)

Femineidad – Masculinidad

Tabla 11. Diferencias principales entre sociedades Femeninas y Masculinas

Femineidad	Masculinidad
Los valores dominantes en la sociedad son el cuidado de los demás y la preservación.	Los valores dominantes en la sociedad son el éxito material y el progreso.
La gente y las relaciones cálidas son importantes.	El dinero y las cosas son importantes.
Se espera que todos sean modestos.	Se espera que los hombres sean asertivos, ambiciosos y rudos.
Tanto hombres como mujeres pueden comportarse tiernamente y preocuparse por las relaciones.	Se espera que las mujeres sean tiernas y se ocupen de las relaciones.
En la familia, tanto el padre como la madre se ocupan de los "hechos" y los sentimientos.	En la familia, el padre se ocupa de los "hechos" y la madre de los "sentimientos".
Tanto chicos como chicas pueden llorar, pero ninguno debería pelear.	Las chicas lloran; los varones, no. Los varones deberían pelear para defenderse si son atacados, las chicas no deberían pelear.
Simpatía por el más débil.	Simpatía por el más fuerte.
El alumno referente es el "estudiante promedio".	El alumno referente es "el mejor estudiante".

Trabajar para vivir.	Vivir para trabajar.
Los gerentes recurren a la intuición y fomentan el consenso.	Se espera que los gerentes sean asertivos y tomen decisiones.
Énfasis en la igualdad, solidaridad, y calidad de vida laboral.	Énfasis en equidad, competencia entre colegas y desempeño.
La sociedad ideal es la del bienestar.	La sociedad ideal es la del desempeño.
Los necesitados deberían ser ayudados.	Los fuertes deberían ser respaldados.
Sociedad permisiva.	Sociedad correctiva.
Lo pequeño y lo lento es hermoso.	Lo grande y lo rápido es hermoso.

Fuente: Adaptado de Hofstede *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context* (2011)

Evitación de la incertidumbre

Tabla 12. Principales diferencias entre sociedades con débil y fuerte evitación de la incertidumbre

Débil evitación de la incertidumbre	Fuerte evitación de la incertidumbre
La incertidumbre es una característica normal de la vida y se acepta que cada día sea "como venga".	La incertidumbre intrínseca de la vida es sentida como una amenaza continua que debe ser combatida.
Bajo estrés, sentimiento subjetivo de bienestar.	Alto estrés, sentimiento subjetivo de ansiedad.
La agresión y las emociones no deberían mostrarse.	Pueden existir contextos adecuados para ventilar la agresión y las emociones.
Comodidad en situaciones ambiguas y con riesgos desconocidos.	Aceptación de riesgos conocidos; temor hacia situaciones ambiguas y a riesgos desconocidos.
Reglas laxas para los chicos acerca de qué es "sucio" y tabú.	Reglas estrictas para los chicos en cuanto a qué es sucio y tabú.
Lo que es diferente, es curioso.	Lo que es diferente, es peligroso.
Los alumnos se sienten cómodos con situaciones de aprendizaje con final abierto, y se preocupan por lograr una buena discusión.	Los alumnos se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje estructuradas y se preocupan por llegar a la respuesta correcta.
Los profesores pueden decir "Yo no sé".	Se supone que los profesores deben tener todas las respuestas.
No deberían haber más reglas que las estrictamente necesarias.	Existe una necesidad emocional hacia las reglas, aun si estas nunca funcionan.

Sentimiento de comodidad en el ocio.	Necesidad emocional por mantenerse ocupado; compulsión interna a trabajar duramente.
Tolerancia hacia ideas y comportamientos innovadores.	Supresión de ideas y comportamientos desviacionistas; resistencia a la innovación.
Motivación a través del logro y la estima o la pertenencia.	Motivación a través de la seguridad y la estima o la pertenencia.
Escasas leyes y reglas generales.	Abundantes y precisas leyes y reglas.
Si las reglas no pueden ser respetadas, hay que cambiarlas.	Si las reglas no pueden ser respetadas, somos "pecadores" que deberíamos arrepentirnos.
Tolerancia, moderación.	Conservadurismo, extremismo, ley y orden.
Regionalismo, internacionalismo, intentos de integración de las minorías.	Nacionalismo, xenofobia, persecución de las minorías.
En filosofía y ciencia, tendencia al relativismo y al empirismo.	En filosofía y ciencia, tendencia hacia las grandes teorías.
Los opositores científicos pueden ser amigos personales.	Los opositores científicos no pueden ser amigos personales.

Fuente: Adaptado de Hofstede *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context* (2011)

Orientación al corto o al largo plazo

Tabla 13. Diferencias principales entre sociedades orientadas al corto y al largo plazo

Orientación al corto plazo	Orientación al largo plazo
Presión social para emular a los "modelos sociales", aun si esto significa derrochar.	Austeridad, ser cuidadoso con los recursos.
Baja tasa de ahorro, escaso dinero para invertir.	Alta tasa de ahorro, fondos disponibles para la inversión.
Se espera obtener resultados rápidamente.	Perseverancia hacia los resultados lentos.
Preocupación por acceder a "la Verdad".	Preocupación por respetar los requerimientos de "la Virtud".

Fuente: Adaptado de Hofstede *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context* (2011)

La comunicación y la confianza en las organizaciones

Lo anteriormente expuesto, pone de manifiesto la influencia directa que ejerce la cultura sobre los diferentes aspectos funcio-

nales de las organizaciones, por ejemplo para la incorporación de nuevo personal, jugando un rol de importancia su poder de atracción o no, hacia un recurso humano calificado y de la misma forma influyendo en el proceso de selección (Díaz Bretones & Rodríguez Fernández, 2003). Puede ser inclusiva o expulsiva de los mejores calificados, al igual que motivadora para los procesos de rotación voluntaria (Sheridan, 1992).

En la medida que se compartan valores y objetivos, mayor será el involucramiento de la plataforma humana con la organización. Este es un proceso para cuyo desarrollo adquieren un rol preponderante, las competencias genéricas de la escucha y la gestión de las emociones, cuya complementación genera y potencia un círculo virtuoso en el cual la buena comunicación, la contención emocional y la generación de confianza, se constituyen en verdaderos ejes de efectividad de las organizaciones.

Stephen Covey, en su libro *El factor confianza* (2008), puso de manifiesto que el logro de la confianza depende de dos variables: el carácter y la competencia. Para este autor, el carácter comprende la integridad, las motivaciones y las intenciones de las personas, que expresan las competencias genéricas o transversales. En su concepción, lo que él denomina competencia comprende las capacidades, las habilidades, los resultados y la trayectoria, o sea están vinculadas a lo técnico. Son las competencias técnicas.

Rafael Echeverría (2000) estableció que la generación de confianza está fuertemente asociada a la habilidad para comunicarse con otros, concluyendo que los dos ejes principales de las organizaciones más saludables y eficientes, son la comunicación y la confianza. Por otra parte y relacionado con las emociones

concluye, que de acuerdo a la emocionalidad prevaleciente en un individuo, en el equipo de trabajo o en la organización, las acciones que se realicen serán diferentes. Otro factor fundamental, es la calidad de las conversaciones que se mantengan, las cuales pueden incidir directamente en la emocionalidad individual y del equipo de trabajo y por ende, en las acciones que se emprenden y en consecuencia en los resultados. Y agrega que la confianza requiere de un ambiente donde prevalezca la emocionalidad positiva.

Peter Drucker (2014), por su parte, al mencionar las condiciones y atributos que debían tener los ejecutivos efectivos, destacaba la importancia de desarrollar y fortalecer la competencia de la escucha. Es así que lo manifestaba con las siguientes palabras: “Voy a añadir una práctica extra. Es tan importante que voy a elevarla a la categoría de norma: escuchar primero, hablar al final” (p.63).

En este punto, si se grafica lo que podría ser considerado un círculo virtuoso, se puede observar que se caracteriza por un continuo de competencias genéricas, entre las cuales se pueden ubicar en ambos lados del diámetro del círculo que lo representa a la escucha activa (efectiva-empática) y a la gestión emocional. Desde allí y pasando por el eje de las personas de la organización, que son quienes implementan estas prácticas, surgen las características de la cultura, que, como podrá observarse en el capítulo de resultados de esta investigación, dará origen al clima dentro de la organización. Alrededor de estas variables, se dan los fenómenos comunicacionales y se establece la confianza a ellas se refiere Echeverría (2000) como factores de éxito.

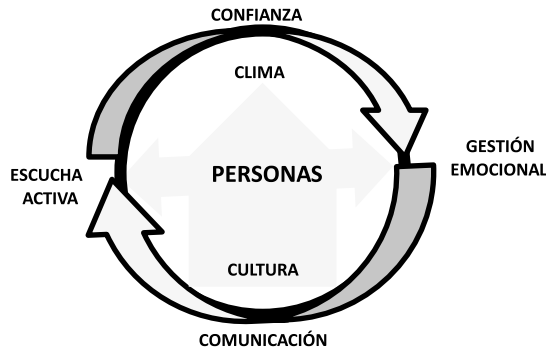


Figura 27. El ciclo de la escucha, la gestión emocional, la comunicación y la confianza
Fuente: Depine (2005). Presentación personal

La importancia de los modelos mentales en el desarrollo organizacional

Los trabajos de Hofstede generaron evidencia acerca de la influencia que poseen las diferentes culturas nacionales sobre las organizaciones, en cada uno de los países. Esta influencia está dada por las características culturales de las personas que constituyen la organización, sin duda impregnadas por la cultura de su país y/o región de residencia. Para este trabajo no se consideró necesario analizar la existencia de alternativas personales de carácter particular, que pueden haber modificado estas improntas culturales en algunas personas de la organización, por ejemplo situación de salud-enfermedad, pasantías en el exterior, etc.

Tal como fue detallado con anterioridad, la representación literaria de la manera particular y personal con que cada persona enfrenta y comprende la vida, ya sea personal u organizacional, está condicionada por el denominado modelo mental, una explicación del proceso de pensamiento de una persona acerca de cómo funcionan las cosas en el mundo real. Se trata de una repre-

sentación del mundo, las relaciones entre sus diferentes partes y la percepción intuitiva de una persona acerca de sus propios actos y sus consecuencias. Es una especie de símbolo interno o representación de la realidad externa, y toma un lugar preponderante en la cognición, el razonamiento y la toma de decisiones.

Sus primeros esbozos fueron publicados por Georges-Henri Luquet (1927), en su obra *Le dessin enfantin*, en la que el filósofo, estudiando las características del dibujo infantil, planteaba que los niños construyen sus propios modelos internos.

Posteriormente Kenneth Craik en su libro *The Nature of Explanation*, publicado en el año 1943, sugirió que la mente construye modelos de pequeña escala de la realidad para adelantarse a los acontecimientos. Allí Craik se erigió en defensor del “funcionalismo”, sosteniendo que la crítica es un resultado de la organización de la mente y no su constitución anatómica.

Craik fue un verdadero adelantado en la ciencia, pues se anticipó a la disciplina de la inteligencia mucho antes que se inventara el ordenador digital programable. En su obra precitada, el autor manifestaba:

[...] mi hipótesis, por tanto, es que los modelos de pensamiento, o realidades paralelas, cuyo rasgo esencial no es ni ‘la mente’, ni ‘el yo’, ni ‘los datos sensoriales’, no son tampoco proposiciones verbales, sino símbolos, y estos símbolos son en gran medida del mismo tipo de los que nos son familiares en los dispositivos mecánicos que sirven de ayuda al pensamiento y al cálculo. Si el organismo construye dentro de su cabeza un modelo a pequeña escala de la realidad externa y de sus posibles acciones sobre

ella, entonces será capaz de poner a prueba varias alternativas, decidir cuál es la mejor de ellas, reaccionar a situaciones futuras antes de que surjan, utilizar el conocimiento de los acontecimientos pasados para tratar con el presente y el futuro y, en cualquier caso, reaccionar de una manera mucho más completa, sabia y competente ante las emergencias a las que se enfrenta. (Craik, 1943, p.61)

Con los avances científicos y el acceso a nuevos y mejores conocimientos, se pudo realizar una mejor descripción y un análisis más completo del impacto de los modelos mentales sobre los resultados obtenidos por la persona y en la sumatoria de ellos, de las organizaciones. Resulta indudable que ellos limitan o enmarcan la perspectiva de una organización, su estrategia, sus posibilidades competitivas, la oportunidad de elegir herramientas de análisis, el tipo de organización ideal, la evaluación de los negocios, o sea en todos los aspectos que hacen a la dinámica organizacional (Senge, 1996).

Cada individuo, además de sus otros atributos y competencias constitutivas y aprendidas, posee su propio esquema mental, y este le proporciona una visión parcial, incompleta y subjetiva, de las realidades, a partir de cuatro dimensiones que en su conjunto dan lugar a su modelo mental. Esas cuatro dimensiones son su biología, su historia personal, su lenguaje expresado a través de la calidad de conversaciones que tiene consigo mismo y con los otros, y por último, la cultura en la que se ha desarrollado y/o permanece inmerso.

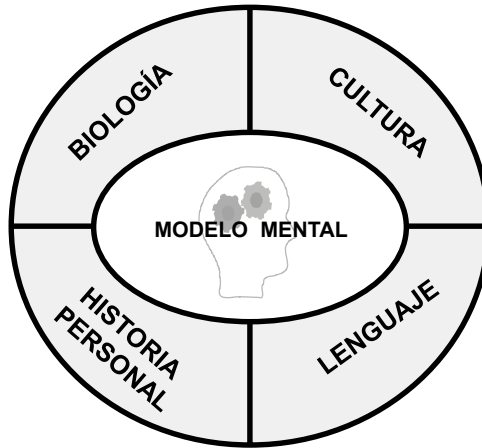


Figura 28. Los cuatro componentes del modelo mental de las personas
Fuente: Senge (1996)

Por lo tanto, la “realidad” (entre comillas), no es algo que se recibe pasivamente, sino algo que es construido subjetivamente por cada persona, quien organiza su construcción en forma activa. Todo lo que se percibe y se concibe es necesariamente la consecuencia de la particular manera de observación del mundo de cada ser humano. Se puede expresar que el mundo es observado (y construido), de acuerdo a las características individuales de cada persona, generando su propia “realidad” (entre comillas) y no como el mundo es en la verdadera realidad. Esto mismo sucede al interior de las organizaciones, que son en última instancia, la suma de los modelos mentales de sus trabajadores.

El impacto de la cultura nacional en las organizaciones

Los trabajos de Hofstede han mostrado la importancia que posee la cultura de los países, regiones o localidades, para condicionar las acciones de sus habitantes. Como ya fue escrito, ella está incorporada al modelo mental de las personas. La sumatoria del conjunto de modelos mentales que poseen los integrantes de la

organización, genera la cultura organizacional, la cual a su vez condiciona la posibilidad de transformar a la organización en aprendiente o por el contrario a no tener flexibilidad para el aprendizaje, la creatividad y la innovación. Las personas con sus características personales propias, o sea con sus competencias genéricas transversales, generan los llamados “factores blandos” de aprendizaje, favoreciendo y facilitando a través de ellos, cuando esas competencias genéricas son positivas, los cambios favorables y el logro de resultados extraordinarios en las organizaciones.

La siguiente figura representa esta interacción entre las culturas, los factores organizacionales “duros” y los integrantes de la organización con sus propios modelos mentales.



Figura 29. El impacto cultural sobre el aprendizaje organizacional
Fuente: Adaptado de Mintzberg (1999)

Las configuraciones organizacionales

Los valores fundamentales que caracterizan la cultura organizacional, impregnan todas las actividades y áreas de la organización, con una influencia directa en la efectividad y el logro de resultados.

Peters y Waterman (1987) en su obra considerada clásica, argumentaron que una cultura corporativa fuerte es la clave de la excelencia en las organizaciones. Sin embargo, otros autores posteriores, debilitaron este concepto, llegando en algunos casos a invalidar la necesidad de una cultura corporativa fuerte para lograr el éxito organizacional. Entre ellos se destacan los trabajos de Mintzberg (1983, 1991, 1999), quien estableció que las organizaciones poseen algunas partes constituyentes que se repiten, y que el autor denominó de la siguiente manera:

1. El núcleo de operaciones: En la base de cualquier organización se encuentran los operarios, las personas que realizan el trabajo básico relacionado con la fabricación de los productos o la prestación de los servicios provistos a la sociedad.
2. El ápice estratégico: Lo conforman los altos directivos que tienen la responsabilidad general de la organización.
3. La línea intermedia: Forma la cadena de directivos medios, desde los gerentes a los supervisores directos de los operarios, que ocupan posiciones desde la alta dirección hasta el núcleo de operaciones. Se trataría de la mesocracia organizativa.
4. La tecnoestructura: Son grupos de personas que se encargan de estandarizar o normalizar los procesos de trabajo y sirven a la organización delineando el trabajo de otros. Se encuentran fuera de la corriente operacional representada por la línea intermedia. Ejemplos de grupos pertenecientes a la tecnoestructura son los departamentos de selección de personal, formación, organización y métodos, etc.
5. El personal o staff de apoyo: Son unidades especializadas que proporcionan diversos servicios a toda la organización desde el ápice hasta el núcleo. Como en el caso de la tecnoestructura.

ra están fuera de la corriente operacional del trabajo. Ejemplos de staff de apoyo son los departamentos de personal y retribuciones, seguridad, cafetería, informática (siempre que no sea el objeto de la organización).

Según Mintzberg, todo ese conjunto se encuentra rodeado por lo que él llamó la ideología, que representa la cultura de la organización, es decir, las creencias y tradiciones, el acervo del organismo que tiene una indudable influencia en la forma en que se trabaja en la entidad. El siguiente gráfico permite identificar estos componentes organizacionales.

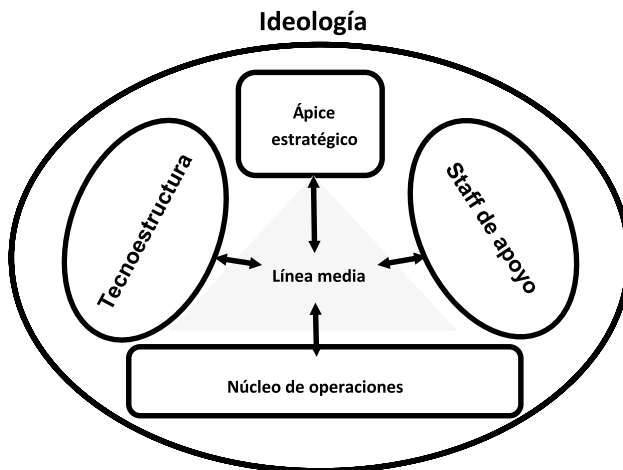


Figura 30. La configuración organizacional según Mintzberg
Fuente: Adaptado de Mintzberg (1999)

Cuando se analizan los trabajos de Hofstede y los de Mintzberg, de manera conjunta, puede mostrarse de manera práctica la influencia de algunas culturas nacionales sobre las configuraciones organizacionales y el predominio de unas sobre otras.

En este caso y a modo de ejemplo, se analizan dos de las culturas descritas por Hofstede, la de “evitación de la incertidumbre” y la

de “distancia al poder”, vinculadas a algunos aspectos sobresalientes de las configuraciones organizacionales, con el objeto de mostrar su predominio según la influencia cultural.

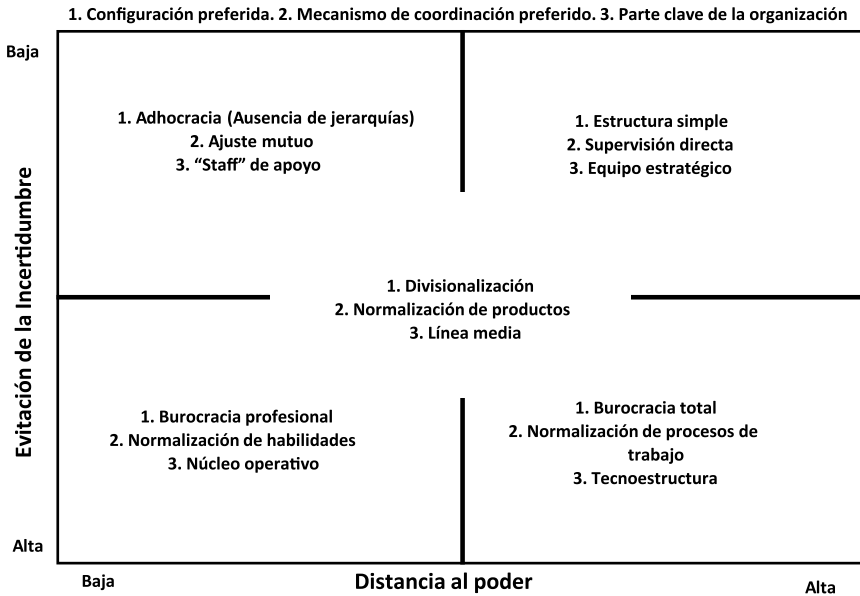


Figura 31. Relación de las características culturales con las configuraciones organizacionales
 El ejemplo de las culturas de Evitación de la Incertidumbre y de Distancia al Poder
 Fuente: Adaptado de Hofstede (2011)

Una de las cuestiones importantes a resolver, es la manera en que se puede diagnosticar el tipo de cultura de la organización. Para ello se debe producir un acercamiento a la misma a partir de la observación de tres niveles. El primer nivel, es el de los artefactos visibles. Estos incluyen todo aquello que constituye el ambiente físico de la organización, que son fáciles de conseguir pero difíciles de interpretar, dado que lo que se observará es la manifestación de la cultura pero no su esencia. El segundo nivel es el de los valores. Se encuentran reflejados en el comportamiento de sus miembros. El tercer nivel es el de los supuestos inconscientes. Este aspecto revela la forma como un grupo percibe, piensa, siente y actúa.

Según Schein (1985), este último nivel se compone de las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1. Relación de la organización con el ambiente externo: refleja la relación de la organización con el entorno y la naturaleza, confirma los supuestos de su misión, el tipo de producto o servicio que ofrece, su mercado y sus clientes. Verifica el entorno con el que se relaciona.
- Dimensión 2. Naturaleza de la verdad y de la realidad: son los supuestos básicos, son las reglas verbales y de comportamiento sobre la realidad, la verdad, el tiempo, el espacio y la propiedad que sirven de base para la toma de decisiones.
- Dimensión 3. El concepto de la naturaleza humana: refleja la visión de hombre que la organización posee.
- Dimensión 4. La naturaleza de la actividad humana: refleja la concepción de trabajo y de descanso.
- Dimensión 5. La naturaleza de las relaciones humanas: se refiere a la manera de relacionarse que se considera correcta. Verifica los supuestos referentes a la conducción de las relaciones en la organización. En esta dimensión se revisa la relación de la organización con los directivos, la cual puede definirse como: *Autocracia*: basada en los supuestos de los líderes. *Paternalismo*: basada en los supuestos de autocracia y en los supuestos de que todos los que tienen poder, tienen que cuidar de aquellos que no están en el poder. *Consultiva*: basada en que todos los niveles de la organización poseen información relevante, pero el poder sigue en los líderes. *Participativa*: basada en los supuestos de que la capacidad y la información se encuentran en todos los niveles y todos los componentes de la organización son importantes para el desempeño, por lo tanto el poder debe de ser distribuido apro-

piadamente. *Delegativa*: el poder debe de estar en los lugares donde se posee la información y la habilidad, pero la responsabilidad permanece en los niveles de administración. *Colegiada*: basada en los supuestos de que todos los miembros de la organización son socios y que todas las responsabilidades deben ser distribuidas en la organización en su conjunto.

De lo anterior, se puede concluir que la cultura organizacional puede ser explicada en términos de lo invisible y lo visible. Los elementos visibles son las formas de actuar comunes que se perciben en la organización como son “el trato a los clientes, el tipo de vestimenta de los empleados y la participación de los empleados en la toma de decisiones”. Los elementos invisibles son los valores compartidos que son difíciles de cambiar (al menos a corto plazo), por ejemplo compartir y empoderar a los empleados con las metas, con la capacitación vista como una inversión a largo plazo, con la atención al cliente antes que todo y los mecanismos de benchmarking, sin perder de vista lo que la competencia hace.

En relación a estos componentes, radica una de las fortalezas de esta investigación que permitió demostrar que un programa de educación permanente, pudo, en el mediano plazo, modificar la cultura y a partir de ella el clima organizacional, mediante el aprendizaje y puesta en práctica de manera constante y permanente de las estrategias comunicacionales apprehendidas, como así también el logro de un manejo adecuado de las emociones.

En general se puede hablar de un continuo entre lo que se percibe fácilmente y lo que está en la mente de las personas de forma subyacente.

Es de gran importancia tener presente que la cultura organizacio-

nal, puede ilustrarse como una verdadera columna vertebral de las organizaciones, siendo una consecuencia directa de la actitud de las personas que habitan la organización, que con sus conductas impactan de manera específica en la efectividad organizacional. Representando a la efectividad organizacional como un ciclo, este se constituye en un útil instrumento de diagnóstico que permite observar a la organización desde varios ángulos, estando enfocados en identificar las posibilidades de desarrollo de una cultura de alto desempeño, basada en la interdependencia y la confianza. Un esquema que ilustra esta concepción es la siguiente figura.



Figura 32. La cultura y el ciclo de efectividad organizacional
Fuente: Adaptado de Covey (1997)

En los últimos años, en el campo del gerenciamiento estratégico (David, 2005), se ha impuesto en las organizaciones y en la preferencia de los líderes, lo publicado por Carolyn Taylor, expresado en su libro *La cultura del ejemplo*. Para la autora, la cultura de una empresa es “[...] lo que las personas crean a partir de los mensajes recibidos acerca de cómo se espera que se comporten” (Taylor, 2006, p.33), estableciendo que dichos mensajes no

son generados espontáneamente, sino que provienen de algunos de los componentes constituyentes de las organizaciones y de tres áreas del ambiente de trabajo: 1) los comportamientos de los líderes, 2) los símbolos, que al igual que otros autores, Taylor interpreta como los episodios, artefactos y decisiones observables a los que las personas le atribuyen especial significado, y 3) los sistemas o mecanismos para dirigir a las personas y tareas.

Como ya fue explicitado en los párrafos precedentes, la cultura tiene que ver con lo que las personas creen que se valora en la organización según los mensajes recibidos. Es así que al decir de la autora de referencia, (se) “[...] desarrollan culturas en cualquier comunidad de individuos que pasan tiempo juntos y están relacionados por objetivos, creencias, rutinas, necesidades o valores compartidos” (Taylor, 2006, p.33).

Las conductas de las personas son las que van generando la cultura de la organización y evolucionan a lo largo del tiempo bajo la influencia directa de los valores y las creencias de dichas personas. Cuando la cultura no posibilita lograr los resultados organizacionales esperados, existe una natural predisposición a buscar un cambio y modificar dichos comportamientos. Sin embargo no resultará sencillo, de momento que requiere de un “[...] liderazgo fuerte y centralizado o un esfuerzo coordinado de un grupo de miembros influyentes” (Taylor, 2006, p.34).

Por ello, resulta necesario modificar primero el comportamiento de los líderes de la organización, lo cual presupone un proceso de aprendizaje que incluye el desaprender lo aprendido, cambiar paradigmas y creencias. Este ha sido el logro de esta investigación, expresada como un caso exitoso de cambio organizacional como una consecuencia directa del programa de educación permanente en competencias genéricas transversales. Para alcanzar

el cambio, es imprescindible modificar la particular manera de observar los hechos organizacionales y sus interpretaciones. Esto se logra en un proceso de cambio paulatino de los modelos mentales de las personas que deben liderar dichos cambios y serán los que deberán motivar a los empleados hacia el cambio y para ello deben hacerlo desde el ejemplo y sustentados en valores.

Ese alineamiento de las personas se establecerá desde la observación de la coherencia de sus líderes, que demuestran con su accionar que están alineados entre lo que piensan, dicen y hacen, teniendo en cuenta que es necesario mantener el equilibrio dentro de la complejidad del ser humano, cuya representación triangular, permite diferenciar en cada uno de sus vértices su constitución biológica, su antropología y su ética, como una expresión del equilibrio necesario para desempeñar un liderazgo transformacional que posibilite el cambio organizacional.

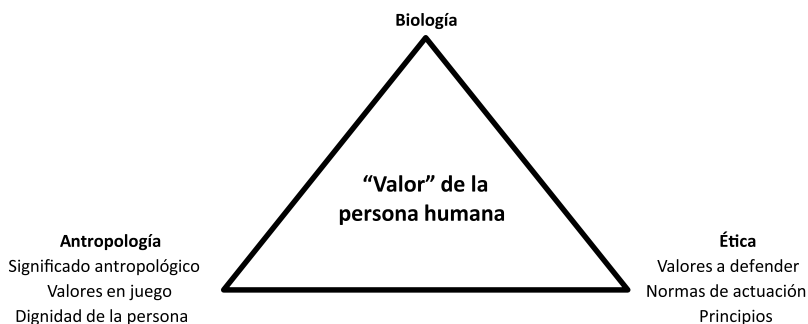


Figura 33. Triángulo representativo de los componentes que sustentan el accionar de la persona
Fuente: Presentación personal. 2005. Adaptado de Depine (1997)

Las personas, reconocen y valoran a sus líderes cuando pueden observar en su accionar, un adecuado alineamiento entre el Ser, el hacer y el tener, lo cual da una muestra de integridad personal (Covey, 2005), dado que lo que una persona es en el nivel del Ser, determina aquello que hace en el nivel del hacer

y esto último a su vez establece los resultados que logra en el tener.

Representado en forma gráfica, lo que sustenta el hacer y el tener es el Ser, que constituye la fortaleza de las personas y en él están incorporadas las competencias genéricas que lo integran y pueden ser objeto de aprendizaje. Por ello, algunos autores hacen referencia al accionar de las personas, utilizando el verbo “estar”, lo cual marca una gran diferencia cuando alguien “está siendo” de determinada manera, a decir que “es” de esa manera, lo cual le otorga una fortaleza que lo hace inamovible y no le permite cambiar.

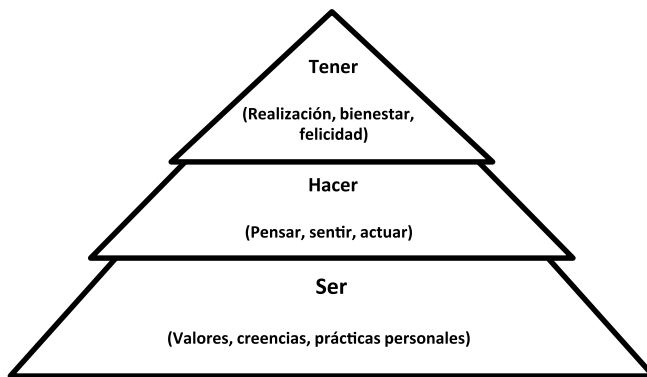


Figura 34. Ser, hacer y tener. La coherencia en el accionar de la persona
Fuente: Covey (1997)

La Evaluación de la Cultura y el Clima Organizacional

Cuando se evalúa la cultura y el clima organizacional se debe tener en cuenta que esa evaluación es un juicio, el cual le pertenece a cada una de las personas que hace la evaluación. A través de la cultura y el clima, se está evaluando de manera indirecta a toda la organización. Gracias a ella, se aprecian sus

cualidades estructurales y de funcionamiento para juzgarlas por comparación, a un patrón de deseabilidad previamente definido desde lo teórico. Estado actual vs. Estado deseado.

No se puede obviar, que son las propias personas las que realizan la evaluación, por lo cual en cada una de sus respuestas, lo que se está manifestando es la cultura organizacional deseada, por la que está respondiendo. Sin embargo, la evaluación es un proceso que abarca varias dimensiones, donde cada enfoque o relación de evaluación debe necesariamente ser complementada con otros criterios, si se quiere obtener una medida de desempeño global de una organización.

En esta investigación, se han tenido en cuenta estas características, motivo por el cual se han incorporado distintas variables en cada una de las encuestas, que se han implementado durante su transcurso.

Uno de los trabajos más clarificadores, acerca de esta multiplicidad de variables que se relacionan entre sí es el de Góngora (2000) con su ampliación posterior (2012) cuyo modelo contempla las siguientes variables:

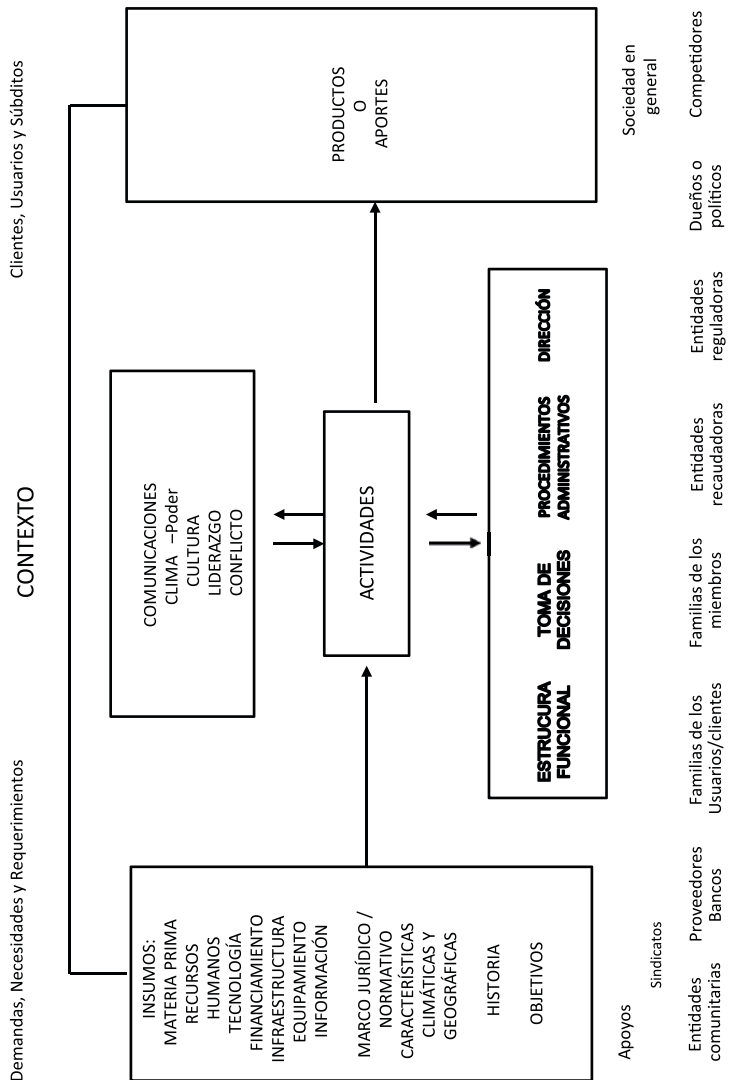


Figura 35. Modelo integral para el diagnóstico y evaluación organizacional.
Fuente: Góngora (2000)

Diseño Metodológico

SOLICITUD DE AUTORIZACIONES

Con el objeto de esta investigación, se realizaron de manera previa, reuniones de trabajo con las autoridades académicas de la Universidad del Salvador de Buenos Aires (USAL), en el marco del convenio de colaboración firmado entre rectores con la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia (Universidad Simón Bolívar & RISRECP, 2015). Dichas entrevistas fueron concretadas, entre otros funcionarios, con el Director de la carrera de posgrado Maestría en Coaching y Cambio Organizacional, el Decano de la Facultad de Ciencias de la Administración y los responsables del Departamento de Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad.

El objeto fue solicitar autorización formal, para desarrollar un programa de Extensión Universitaria, cuyas características tendrían una modalidad diferente a la habitual para este tipo de actividades.

Esa particularidad consistía en desarrollar un programa de educación permanente de un total de 150 horas cátedras presenciales desarrolladas bajo la modalidad de talleres participativos e interactivos y otras 150 horas a su finalización, de puesta en ejecución en las reuniones habituales del equipo director, de los contenidos y estrategias aprehendidas durante el programa. Sus contenidos curriculares estaban fundados en las competencias genéricas transversales, con especial focalización en las estrategias comunicacionales y la gestión del contexto emocional.

El programa sería desarrollado en terreno, en el ambiente laboral habitual de una organización de salud funcionando en red, con descentralización operativa asistencial y con centralización normativa y administrativa, estando dirigido a sus mandos medios y superiores, responsables del funcionamiento de una red de establecimientos asistenciales descentralizados y departamentos nucleares de apoyo y soporte.

Luego de su aprobación, fue emitida la correspondiente resolución del Vicerrectorado de Investigación autorizando al autor de esta obra, en su carácter de docente de esa alta casa de estudios, a concretar el programa de Extensión Universitaria, como una estrategia de educación permanente en una organización de salud.

Uno de aspectos más destacables del trabajo realizado, fue que al trabajar con personas en su espacio laboral, hubo una permanencia sistemática de todos los integrantes de la muestra, algo que es difícil de lograr cuando se realizan investigaciones en el espacio académico, en el cual hay un natural desgranamiento de los estudiantes.

Este desgranamiento ha sido señalado como una característica indeseable de la Educación Superior en Argentina en los posgrados, a punto tal que la tasa de graduación es cercana solo al 15 % (Aiello, Escotet & Sheepshanks, 2010).

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra, llamado Grupo de Investigación (GI), se constituyó por el grupo intacto de los directores/gerentes de las instituciones y/o departamentos constituyentes de la organización de salud, integrada por una red descentralizada de entidades prestadoras.

Se trató de un grupo interdisciplinario de 14 personas, 6 de género femenino y 8 de género masculino, todos ellos profesionales con personal a cargo y con más de 10 años de trabajo en esa misma organización. Del total, 11 eran médicos que se desempeñaban como directores técnicos de las entidades prestadoras. Sumados a ellos 3 gerentes de área, la jurídica, la de recursos humanos y la de administración. Dicho grupo fue confrontado con un grupo control (GC) con similares características.

Grupo de Investigación (GI): Grupo intacto de directores/gerentes.

N = 14 personas.	
6 de género femenino.	11 directores médicos.
8 de género masculino.	3 gerentes de área.

Grupo control (GC): Similar. Validado estadísticamente.

Figura 36. Grupo de investigación y grupo control

Los integrantes del GI recibieron la intervención educativa, con foco en las competencias genéricas que podían impactar en sus estrategias comunicacionales y en su control emocional, mediante un modelo interactivo teórico-práctico.

La estrategia educativa incluyó un curso teórico, revisión analítica de la literatura y ejercicios vivenciales, totalizando en 2 años más de 300 horas de práctica educativa y entrenamiento, que en la actualidad, expresado como el logro de uno de los objetivos planteados, se ha transformado en un programa de educación permanente en la organización.

La idea central de esta estrategia educativa fue entendida como educación en el trabajo, educación por el trabajo y educación para mejorar el trabajo.

El grupo control no recibió ninguna intervención educativa específica, por fuera de las reuniones habituales de equipo que desarrollan en su espacio laboral.

Para la primera etapa de la investigación, que se vinculaba con las competencias genéricas de la escucha y de la gestión emocional, se solicitó a cada una de las personas que serían objeto de la educación permanente (GI) o que formaran parte del grupo que no la recibiría (GC), que identificara a 4 personas con las cuales tuviera una relación laboral estable.

La finalidad de esta selección, era responder una serie de preguntas de una encuesta diseñada y validada a tal efecto, en el cual cada una de esas cuatro personas pudiera señalar en una escala preestablecida, tipo Likert, su percepción acerca de lo que él o ella podía observar en quien le había solicitado su colaboración y; en relación a las preguntas de la encuesta, su manera de actuar habitual, en las cuestiones de la escucha y el manejo de las emociones.

Para la escogencia de esas cuatro personas por cada uno de los integrantes de los grupos (GI y GC), se definieron los criterios de selección, que fueron:

- Relación habitual laboral con la persona que le solicitaba su colaboración para responder a la encuesta, por más de 2 años.
- Necesidad de contacto laboral frecuente con necesidad de comunicación como mínimo cada 2 días, para coordinar acciones.
- Se podía seleccionar a subalternos, jefes o pares.
- Género indistinto.
- La persona seleccionada debía manifestar su voluntad de ser veraz en sus respuestas.

Todas esas personas se comprometieron a responder las encuestas en dos momentos diferentes del estudio, una inicial (Pre-Test) y otra a la finalización (Pos-Test).

Para la segunda etapa de la capacitación, cada una de las personas integrantes de la muestra (GI) y del grupo control (GC), contestaron en forma individual las encuestas cuantificadas con escalas, acerca de su percepción en el clima organizacional, la cultura de la organización y de su propia participación y compromiso en ese espacio organizacional.

En el GI se realizó al inicio de la investigación (Pre-Test) y a su finalización (Pos-Test). En el GC, que no recibió la intervención educativa, solo se realizó la encuesta en un momento cercano a la finalización de la educación permanente del GI.

Cabe señalar que el investigador no tuvo información acerca de las personas que contestaban las encuestas, para asegurar el carácter de anonimato que ellas poseían para todo el grupo. La única persona que sabía quién había contestado era quien se lo había solicitado, pero en su caso no conocía el tenor de las respuestas. En ningún momento, el investigador discutió con el GI acerca de las respuestas obtenidas. Sí lo hizo al realizar el Pos-Test y hacer las devoluciones.

Instrumentos de Recolección de Datos. Cuestionarios validados, específicos para:

- | | |
|---|--|
| 1. Escucha.* | * 4 integrantes del staff operativo de los centros respondieron acerca de su percepción de la calidad de la escucha y las características emocionales observadas en el voluntario incluido en la investigación, antes y después de las 300 horas fijadas para nueva evaluación.v |
| 2. Autogestión Emocional.* | |
| 3. Clima Organizacional.** | ** cada integrante del grupo de investigación, respondió de acuerdo a su propia percepción individual acerca de los aspectos encuestados. (Autopercepción) |
| 4. Cultura Organizacional.** | |
| 5. Autoevaluación de los Dominios Técnicos y Genéricos.** | |

Figura 37. Estrategia de recolección de datos encuestales, según criterios de inclusión y exclusión
Fuente: Depine (2008). Presentación personal

Confidencialidad del estudio

Para minimizar los sesgos propios de la interacción humana, hecho frecuente al emitir opinión acerca de un “otro” compañero de trabajo y con la finalidad de lograr que cada participante se expresara con total libertad y sin que sintiera que su honestidad afectara su vinculación laboral, se estableció un compromiso de confidencialidad, desconociendo el investigador la identidad ni las características laborales de las personas que contestaban esas encuestas. Ellas eran entregadas en sobre cerrado. En ningún momento las personas del grupo de investigación, tuvieron acceso a las respuestas de la encuesta de manera individual, conociendo solo sus resultados comparativos a la finalización del estudio.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS. CUESTIONARIOS DE ESCUCHA Y DE GESTIÓN EMOCIONAL

En una investigación previa diseñamos y validamos los Instrumentos de Recolección de Datos (IRD)⁴ para Escucha y Autogestión Emocional, en el marco de la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional (MCCO) de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Salvador en Buenos Aires.

Esos desarrollos, formaron parte de un trabajo de Tesis Doctoral previa (Cámpora, 2014).

En ella, Cámpora (2014) realizó una completa descripción de los pasos y la sistematización seguida con rigor científico para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento, manifestando lo siguiente:

⁴ A partir de esta instancia del trabajo se entiende por IRD al instrumento de recolección de datos.

[...] en el ámbito del espacio académico de la MCCO, la Maestría en Dirección de Empresas (MBA) de la USAL-DEUSTO y en marco del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Administración, dependiente del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo,...., el investigador con la colaboración [...] del investigador y profesor de la asignatura Metodología de Investigación Organizacional de la MCCO, Dr. Santos Depine, iniciaron la concepción de los primeros bosquejos de los cuestionarios orientados a interpretar la incorporación de competencias de escucha y autogestión emocional, los cuales con posterioridad serían parte del instrumento de recolección de datos para la presente investigación, bajo el formato del escalamiento tipo Likert (Cámpora, 2014, p.301). [...]El coeficiente alfa de Cronbach se calculó mediante la fórmula:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S^2} \right]$$

De la aplicación de la misma se han logrado como resultado los siguientes coeficientes: α de Cronbach de las encuestas de Escucha: 0,822, α de Cronbach de las encuestas Gestión Emocional: 0,840, los cuales validaron los instrumentos demostrando su fiabilidad. (pp.317-318)

Posteriormente se realizó una prueba piloto, evaluando su consistencia interna, mediante el coeficiente α de Cronbach, cuyos resultados superiores a 0,7 revelan una fuerte relación entre las preguntas (Nunnally, 1978). Para este instrumento los resultados de α fueron, para la encuesta de escucha 0,807 y para la de emociones 0,727, lo cual mostró una adecuada consistencia interna (Cámpora, 2014, p.501).

La cantidad de preguntas y la descripción de los ítems correspondientes al instrumento de recolección de datos fueron cuida-

dosamente definidos desde el inicio de su desarrollo, teniendo especial atención de su sencillez de aplicación.

Un instrumento similar había demostrado su validez mediante juicio de expertos, de acuerdo a lo habitual en estos casos, para evaluar la validez de contenido (Ding & Hershberger, 2002). El juicio de expertos en la validación de los instrumentos, es una parte importante de la información cuando las observaciones experimentales están limitadas (Utkin, 2006).

En el caso de los instrumentos de Escucha y Gestión Emocional, utilizados para esta investigación, además de las validaciones estadísticas fueron sometidos al juicio de expertos tanto en gestión emocional como en competencias lingüísticas. Los dictámenes obtenidos fueron los siguientes:

Este instrumento de recolección de datos para evaluar la autogestión emocional, lo interpreto de sumo interés neurobiológico para el ámbito laboral y la gestión del liderazgo y de relevancia en relación a su objetivo, pues cubre los siguientes aspectos: Regulación Prefrontal, empatía, ansiedad y tristeza, Sistema Límbico, dolor social, ocultamiento de emociones, agresividad, contagio emocional, respuestas amigdalinas y los Sistemas Sensoriales, la corrección de errores. (Rosler, 2008, p.304)

El fenómeno de la escucha se ha resignificado como un componente activo del dominio de la comunicación. Es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos.

Esa nueva perspectiva ha convergido desde distintas áreas del conocimiento y ha logrado su síntesis en los ambientes del trabajo con los desarrollos de Humberto Maturana y Francisco Varela, entre otros.

En este sentido, herramientas como el instrumento de recolección de datos para la evaluación de las destrezas conversacionales de escucha desarrollado para el presente trabajo de investigación, valida y verifica con claridad y precisión el modo en que la escucha ocurre en el otro y se torna imprescindible para construir el espacio relacional que garantice una comunicación efectiva. (Feimann, 2014, p.305)

Cuestionario de Escucha

El desarrollo de este cuestionario, se basó en los lineamientos del Test de la Escucha Activa, desarrollado en la obra *Aprender a Escuchar* (Ortiz Crespo, 2007), que tuvo su aplicación práctica en varios estudios de campo tales como la Universidad Tecnológica de Jalisco, México (Castellanos Martínez & Tovar Rivas, 2013) de España para la ponderación de las habilidades conversacionales de escucha.

Cuestionario de Gestión Emocional

El desarrollo de este cuestionario se basó en los lineamientos el Test de Ryback de Cociente Emocional del Ejecutivo (TRCEE) (Ryback, 2005), a los que se sumaron otros instrumentos validados, tales como:

- La paradoja: Un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo” (Hunter, 2005).
- La publicación: “ Evaluación de 360°: una aplicación a la educación emocional” (Bisquerra Alzina, Martínez Olmo, Obiols Soler & Pérez Escoda, 2006).

“La aplicación empírica del Test de la Escucha Activa y el Test de Ryback TRCEE en actividades de extensión universitaria permitió observar la facilidad de su aplicación y la comprensión de los resultados logrados de los participantes [...]” (Cámpora, 2014).

CUESTIONARIOS DE CLIMA, CULTURA ORGANIZACIONAL Y AUTOGESTIÓN

Se utilizaron encuestas de clima, cultura organizacional y de autogestión, validadas y de uso habitual en las organizaciones públicas, privadas y académicas.

Factores investigados en la encuesta de Clima Organizacional

La encuesta de Clima Organizacional, llamada Encuesta Multidimensional de Clima Organizacional (EMCO), fue originalmente diseñada por Gómez y Vicario (2008) e incluye varias dimensiones del clima organizacional integradas en tres grupos, los cuales a su vez se subdividen en ocho factores: a) en el sistema individual (satisfacción, autonomía e implicación), b) en el sistema interpersonal (relaciones sociales, unión y apoyo entre compañeros) y c) en el sistema organizacional (liderazgo, consideración de directivos, beneficios y recompensas, motivación y esfuerzo).

La siguiente figura esquematiza las dimensiones o variables incluidas en la escala.

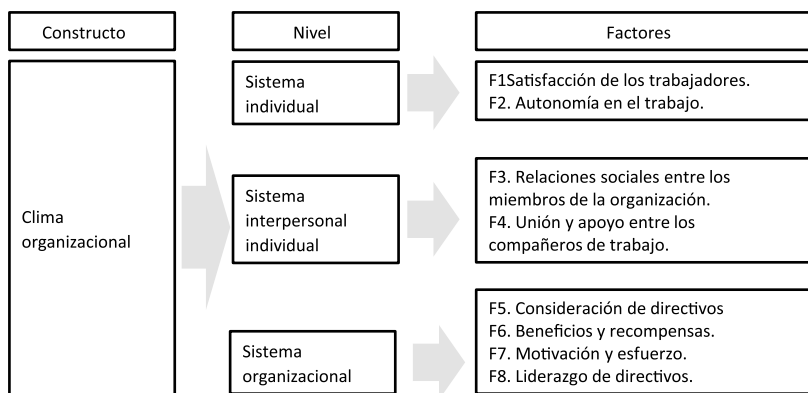


Figura 38. Escala Multidimensional de Clima Organizacional
Fuente: Gómez y Vicario (2008)

Los factores fueron definidos de la siguiente manera:

Tabla 14. Factores intervinientes en el Clima Organizacional

Clima Organizacional	Factores (F) de Clima Organizacional	Definición
Sistema Individual	F1. Satisfacción de los trabajadores.	Grado en que los trabajadores perciben que son reconocidos. Si están satisfechos con los logros. Un ambiente agradable.
	F2. Autonomía en el trabajo.	Grado en que los trabajadores perciben sentir libertad para elegir y decidir sobre su trabajo.
Sistema Interpersonal	F3. Relaciones sociales entre los miembros.	Grado en que los trabajadores perciben tener con sus compañeros amistad y camaradería. Buena comunicación para el trabajo en equipo
	F4. Unión entre los compañeros de trabajo.	Grado en que los trabajadores perciben la comunicación, el compromiso, la integración y apoyo mutuo para trabajar en equipo.
Sistema Organizacional	F5. Consideración de directivos.	Grado en que los trabajadores perciben el apoyo de sus superiores. Que son tratados con respeto y amabilidad.
	F6. Beneficios y recompensas.	Grado en que los trabajadores perciben que la organización busca retribuir el trabajo, con estímulos y recompensas y reconoce la calidad del trabajo.
	F7. Motivación y esfuerzo.	Grado en que los trabajadores perciben que son alentados por la organización, generando mayor compromiso y dedicación.
	F8. Liderazgo de directivos.	Grado en que los trabajadores perciben un manejo inteligente, responsable y alentador por parte de sus superiores.

Fuente: Patlán Pérez y Flores Herrera (2013)

Dicha encuesta fue validada en un estudio empírico sobre la relación entre el clima organizacional y el burnout en profesionales de la salud (Patlán-Pérez & Flores-Herrera, 2013) y con profesores de institutos de educación superior orientado a identificar asociaciones significativas positivas entre el clima y la justicia or-

ganizacional con la satisfacción laboral (Patlán-Pérez, Martínez Torres & Hernández Hernández, 2012).

Para esta investigación, se distribuyeron todos los factores identificados en la EMCO, de la siguiente manera y bajo las siguientes denominaciones:

Tabla 15. Distinciones y factores investigados en la encuesta de Clima Organizacional

Distinciones incluidas en la encuesta	Factores investigados
Generalidades organizacionales	F1, F3, F4, F5, F7, F8
Ergonomía y condiciones ambientales	F1
Autonomía: ¿Considera usted qué?	F2
Ubicación laboral	F7
Compañeros de trabajo	F3, F4, F6
Jefe/Superiores	F4, F5
Reconocimiento	F6, F7

Fuente: Patlán Pérez y Flores Herrera (2013)

FACTORES INVESTIGADOS EN LA ENCUESTA DE CULTURA ORGANIZACIONAL

Comunicación

Esta palabra proviene del latín *communis* que significa común. En español, el radical común es compartido por los términos comunicación y comunidad, estableciendo la estrecha relación entre “comunicarse” y “estar en comunidad”: se “está en comunidad” porque “se pone algo en común” a través de la “comunicación”.

John Fiske (1982) definió a la comunicación como una “interacción social por medio de mensajes”. Implica un proceso por el cual una persona emite a otra persona un mensaje, ya sean hechos, opiniones, ofertas o pedidos y espera que esta última le respon-

da. En la comunicación efectiva, se ponen en juego las estrategias comunicacionales, entre las que sobresale netamente, la escucha. El modelo clásico, fue desarrollado por Shannon y Weaver, en 1948. Los autores desarrollaron la Teoría Matemática de la Comunicación, con un proceso que incluye: una fuente o emisor, un codificador, un mensaje, un medio, la decodificación del mensaje (interpretación), receptor y retroalimentación (Shannon, Weaver & Bethencourt Machado, 1981). Shannon proporcionó nuevas dimensiones para la construcción de un modelo de comunicación humana, a pesar que su modelo era básicamente un modelo físico de las comunicaciones de radio y telefónicas. Desde entonces en la comunicación aparecieron conceptos como entropía, redundancia, bit, capacidad del canal, ruido y *feed-back*, incorporando un nuevo vocabulario proveniente de la ingeniería.

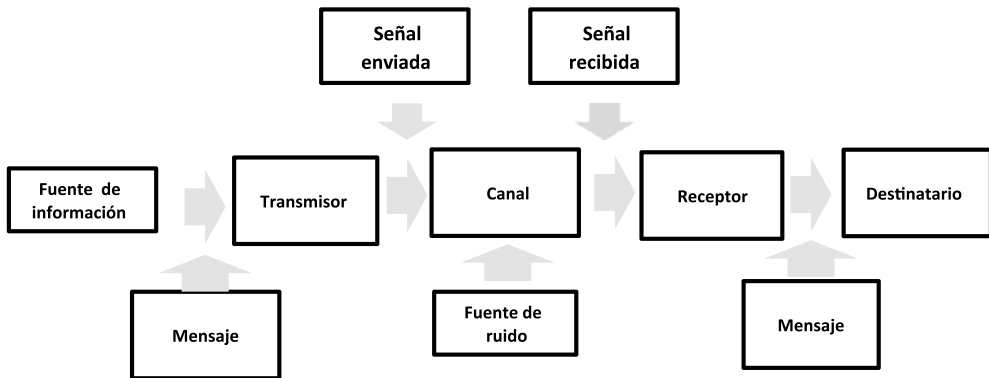


Figura 39. Modelo de Shannon y Weaver

Fuente: Shannon, Weaver y Bethencourt Machado (1981)

Fuente de Información: selecciona el mensaje deseado de un conjunto de mensajes posibles.

Transmisor: transforma o codifica esta información en una forma apropiada al canal.

Señal: mensaje codificado por el transmisor. **Canal:** medio a través del cual las señales son transmitidas al punto de recepción. **Fuente de ruido:** conjunto de distorsiones o adiciones no deseadas por la fuente de información que afectan a la señal. Pueden consistir en distorsiones del sonido (radio, teléfono), distorsiones de la imagen (TV), errores de transmisión, telégrafo, etc.

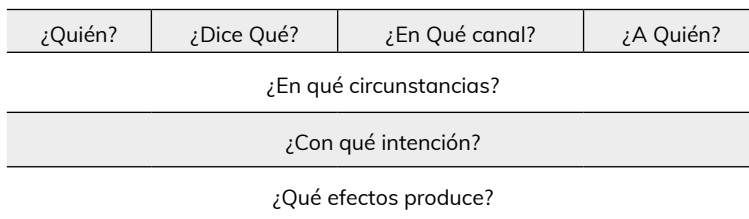
Receptor: decodifica o vuelve a transformar la señal transmitida en el mensaje original o en una aproximación de este haciéndolo llegar a su destino

Simultáneamente, en 1948 Harold Lasswell, publicó un artículo que tuvo el gran mérito de plantear claramente los elementos

que están en juego en un proceso de comunicación. Él proponía una fórmula de concatenación o encadenamiento lineal de cinco preguntas: ¿Quién (análisis de control), dice qué (análisis del contenido), en qué canal (análisis de los medios), a quién (análisis de las audiencias), y con qué efecto? (análisis de los efectos). Lo denominó modelo E-O-R (Estímulo-Organismo-Respuesta).

Este modelo se concentraba en el análisis de los efectos pero amplió y abrió caminos para el desarrollo de la reflexión e investigación en comunicación (Lasswell, 1985).

Posteriormente Richard Braddock publicó en 1958 un trabajo que complementaba al paradigma de Lasswell (Braddock, 1958) en el que investiga la interacción entre las partes y actores de la acción comunicativa. Así, cree que la intencionalidad del mensaje es un elemento definidor del mismo, como también las circunstancias en las que este se produce.



*Figura 40. Paradigma de Lasswell
¿Quién - dice qué - por cuál canal - a quién - con qué efecto?
y aportes de Braddock, intencionalidad del mensaje
Fuente: Braddock (1958)*

Los seres humanos vivimos en el lenguaje y nos constituimos como personas en él. Es por medio de las conversaciones que nos relacionamos con el otro, constituimos equipos, organizaciones, sociedades y diseñamos y ejecutamos proyectos.

Como sintetiza Pasquali (1978) en su libro *Comprender la comunicación*:

El término comunicación debe reservarse al intercambio de mensajes a nivel antropológico entre agentes y pacientes humanos en acción auténticamente recíproca o dialogal, que incluye la elaboración y comprensión mental del mensaje. [...] La información es igualmente un proceso de emisión de mensajes, pero guarda más bien afinidad con la categoría relacional de la causalidad [...] Por lo tanto, la comunicación o la relación de comunicación en estado puro puede definirse en los siguientes términos: comunicación es relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado total de reciprocidad, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del hombre. (p.52)

Las relaciones personales, profesionales y organizacionales dependen de la calidad de conversaciones que se desarrollen. Son las que permiten coordinar acciones y ello requiere de un aprendizaje para aprender a comunicarse, sobre todo a escuchar al otro y, como se ha señalado anteriormente, a respetarlo como un legítimo otro. El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la “co-laboración” (Freire, 2002).

Se puede decir que la comunicación organizacional es el conjunto total de mensajes que se intercambian entre sus integrantes y entre esta y el exterior. La comunicación interna está dirigida al personal de la organización de cualquier rol. Su finalidad es generar buenas relaciones a través del uso de diferentes medios de comunicación que los mantenga informados, integrados y motivados para contribuir con su trabajo al logro de los objetivos organizacionales. La comunicación externa es la que se emite para

el público externo de la organización para mantener o mejorar sus relaciones con ellos, a proyectar una imagen favorable o a promover sus productos y servicios.

Desde su tipología, la comunicación puede dividirse en:

- Comunicación formal: los mensajes siguen el protocolo de los manuales de procedimiento. Por lo general fluyen de manera descendente, ascendente u horizontal.
- Comunicación descendente: fluye hacia los niveles más bajos de la organización. Es el canal habitual de las gerencias.
- Comunicación ascendente: fluye desde los empleados hacia la gerencia. Es de gran valor para que los niveles ejecutivos conozcan la problemática de sus empleados o para recibir sugerencias o ideas nuevas.
- Comunicación horizontal: es informal, entre personas del mismo nivel jerárquico. Promueve a la acción, sin burocracia.

En esta investigación, la detección de las falencias en las comunicaciones en el pre-test permitió establecer medidas correctivas mediante el aprendizaje organizacional, sobre todo aprendiendo a expresar con la palabra todas aquellas inquietudes que se están formando durante una conversación, en la mente de los interlocutores: Detectar los componentes constitutivos del acto conversacional y conceptualmente las diferencias entre la llamada columna derecha (lo que se dice) y la columna izquierda (lo que se calla y no se dice, pero se está pensando), permite corregir los mecanismos disparadores de las rutinas organizacionales defensivas que generan ineficiencia.



Figura 41. Columna derecha y columna izquierda en el proceso conversacional
Fuente: Depine (2010). Presentación personal

Motivación

En las organizaciones es importante que todos los recursos humanos estén involucrados en el logro de los mejores resultados. Es imprescindible que los niveles gerenciales conozcan la importancia de la motivación.

Según el diccionario de la Real Academia Española la motivación es la “acción y efecto de motivar”, y motivar es “dar causa o motivo para algo, dar o explicar la razón o motivo que se ha tenido para hacer algo y disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”. También dice que la motivación es el “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o ani-

marse a ejecutarla con interés y diligencia”. “Motivación viene de motivo, y motivo viene del verbo latino *movere*, *motum*, de donde también proceden *móvil*, *motor*, *e-moción*, *terre-moto*, etcétera. La palabra designa fuerza motriz, psicológica en este caso. Ha sido definida como el conjunto de razones que explican los actos de un individuo, o bien la explicación del motivo o motivos por los que se hace una cosa “[...] su campo lo forman los sistemas de impulsos, necesidades, intereses, pensamientos, propósitos, inquietudes, aspiraciones y deseos que mueven a las personas a actuar en determinada forma” (Rodríguez Estrada, 1998, p.16).

Para Robbins motivación es “la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionados por la capacidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual” (Robbins, 1993, p.123).

Davis y Newstrom (1993) plantearon que hay dos tipos de motivadores: 1) Los motivadores intrínsecos que son las retribuciones internas por las tareas realizadas. Se podría decir que la “motivación intrínseca plantea que gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva” (Barberá Hereida, 2002). 2) Los motivadores extrínsecos son las retribuciones externas, por ejemplo dinero.

Otros autores agregaron distintos tipos de motivación que se pueden clasificar en: 3) La motivación por el miedo, es uno de los estilos de motivación más antiguos y no son beneficiosos, porque desde lo sistémico son reforzadores negativos, 4) La motivación por incentivos, son las recompensas ya sean de tipo económico o no, y 5) La motivación por cumplimiento, estimula los desafíos en las personas dentro de la organización.

Liderazgo

Comúnmente, esta palabra se relaciona con:

- La posición asociada a una figura de autoridad como, por ejemplo, un presidente.
- La posición asociada a una persona con habilidades o experiencias técnicas, como el líder de un equipo o un ingeniero supervisor.
- Un grupo de gente con cierta influencia.
- Guía y dirección, como en la frase “el emperador no muestra suficiente liderazgo”.
- La capacidad o habilidad de dirigir.

Si simplemente se define al liderazgo como “la influencia que se ejerce sobre otros con determinado propósito” y al que lo sigue como “alguien que es influenciado por otros para un determinado propósito”, entonces el líder y el seguidor deben ser vistos como dos lados de la misma moneda. En este contexto, el liderazgo no ocurre hasta que al menos un seguidor decide serlo, o, por el contrario alguien que pueda ser seguido.

A veces el liderazgo no es consciente. Muchos seguidores pueden unirse a alguien que nunca intentó liderar. Son los liderazgos emergentes, que suelen ser muy importantes en los equipos de alto rendimiento.

Distintos autores se manifestaron acerca de establecer al liderazgo dentro de los conocimientos aprendidos, ya sea para su autogestión o para el acompañamiento de los demás.

Por mencionar algunos de ellos, se pueden citar a Assländer y Grün (2010), que proponen una filosofía del liderazgo actual,

basada en valores espirituales, Stephen Covey (2005), que plantea que una organización está constituida por personas que mantienen una relación y comparten un objetivo, por lo tanto dicha aplicación organizativa afecta a cada miembro y es el liderazgo quien cobra importancia en este nivel.

De la misma forma, otros autores que han abordado la temática del liderazgo organizacional fueron, entre otros, Debashis Chatterjee (2007a/b), Daniel Goleman (2004) y Víctor Frankl (1979).

“El liderazgo consiste en transmitir a las personas su valía de un modo tan claro que estas acaben viéndola en sí mismas” (Covey, 2005, p.116).

Daniel Goleman afirmó por su parte que “el líder es la persona que determina, de manera explícita o implícita, la norma emocional del grupo” (Goleman, Boyatzis & Mc Kee, 2003, p.37). Lo denominó “líder resonante”. Este tipo de líder, estabiliza el estado emocional de su equipo y los lleva a emprender y concretar proyectos que no hubiera sido posible pensar desde la individualidad. Tan importante es esta cualidad del líder, que los autores mencionados han identificado a los que han llamado “líderes desorientados”, que son aquellos que pretenden resonar en un registro emocionalmente positivo, sin darse cuenta de que sus subordinados se hallan atrapados en algún tipo de emoción negativa.

La resonancia no surge del estado de ánimo del líder ni de la exactitud de sus apreciaciones, sino del modo en que es capaz de asumir en determinados momentos, diferentes estilos de liderazgo. Esos estilos, han sido clasificados como: visionario, coach, afiliativo, democrático, timonel y autoritario, estableciendo que

los liderazgos resonantes son los primeros cuatro, mientras que los restantes pueden ser muy útiles en situaciones muy concretas y por corto tiempo.

En un pequeño resumen se pueden detallar algunas de las características distintivas de estos estilos de liderazgo:

- Líder visionario: es el que diseña un objetivo común que moviliza a su equipo. Resulta apropiado utilizarlo cuando se requiere de la construcción de una nueva visión o una dirección clara.
- Líder coach: es el que establece puentes de conexión entre los objetivos de los empleados y de la organización. Es conveniente utilizarlo ante la necesidad de que un trabajador mejore su actividad o desarrolle su potencial a largo plazo.
- Líder afiliativo: es el que genera un clima de relación armónico. Su utilidad surge cuando es necesario salvar diferencias entre los empleados y motivarlos.
- Líder democrático: es aquel que tiene en cuenta los valores personales y estimula el compromiso mediante la participación de todos. Resulta recomendable su uso cuando es necesario llegar a un acuerdo o para conseguir el consenso.
- Líder timonel: es quien establece objetivos desafiantes y estimulantes. Es apropiado aplicarlo en caso de que sea necesario conseguir un equipo competente que alcance resultados excelentes.
- Líder autoritario: es la persona que elimina el temor ante situaciones críticas. Se recomienda utilizar dicho estilo cuando se requiere realizar un cambio de manera rápida o trabajar con personas conflictivas.

Goleman aseguró además que no solo es posible aprender de los estilos de liderazgo sino que las propias organizaciones pueden

“aprender” a desarrollar una cultura resonante, emocionalmente inteligente y eficaz.

Robert R. Blake y Jane S. Mouton (1962) desarrollaron una matriz que entrecruza dos variables: Una es la preocupación por la producción; la otra es la preocupación por el recurso humano, que incluye las buenas comunicaciones, las relaciones interpersonales adecuadas, el cumplimiento de metas, la autoestima, la confianza y las buenas condiciones de trabajo, dejando aclarado que “preocupación por”, no significa una dedicación a metas específicas ni a los resultados logrados, por el contrario significa un enfoque general hacia la dirección en la que se dirigen los actos de un jefe o de un gerente, en la medida en que este se preocupa por la producción y por la gente.

Preocuparse por la producción no quiere decir solamente los productos físicos fabricados. El término producción puede referirnos al número de buenas ideas de investigación, el número de cuentas procesadas, el volumen de ventas, la calidad del servicio prestado, o de las decisiones de políticas de alto nivel que se han tomado, y cosas por el estilo. En forma similar, la preocupación por la gente incluye el interés por las amistades, por el compromiso personal con el trabajo, por el auto-respeto de alguien, por la paga equitativa y cosas similares. (Blake & Mouton, 1982, p.1)

Los autores parten del supuesto que la tarea de un gerente es nutrir a las actitudes y el comportamiento que promueven el desempeño eficiente, estimular y usar la creatividad, generar el entusiasmo por la experimentación y la innovación, y aprender de la interacción con otros. Dicha capacidad gerencial puede ser enseñada y puede ser aprendida. La “rejilla gerencial” que han elaborado proporciona un marco para entender y aplicar la dirección efectiva.

Ellos abogan por un programa de varias fases sistemáticas de desarrollo organizacional, que moverá el estilo gerencial de una organización hacia una preocupación con puntuación 9,9 por la producción y la gente, y un enfoque solucionador de problemas del conflicto.

En la fase 1 se estudia la rejilla gerencial como marco para entender el comportamiento de la organización a través de un entrenamiento fuera del trabajo.

La fase 2 se enfoca al entrenamiento en terreno, sobre métodos para resolver problemas del desempeño real de los equipos, considerados como un todo.

La misma clase de aplicación se efectúa en la fase 3, pero al trabajo intergrupar entre unidades de la compañía, donde es necesaria la cooperación y la coordinación.

La fase 4 se ocupa de fijar metas de grupo para el desempeño óptimo de la organización total.

En la fase 5 se implementan los cambios resultantes, y la fase 6 mide esos cambios para poder consolidarlos y fijar nuevas metas para el futuro.

Sus propuestas han sido tomadas en consideración por las organizaciones de cuidado social y de la salud (Martin, Charlesworth & Henderson, 2010). Justamente estas últimas organizaciones fueron las utilizadas para desarrollar el programa de Extensión Universitaria, siendo el aspecto diferencial el haber realizado la actividad en un contexto académico extramural, con las características de la educación permanente y enfocado en las competencias genéricas de los líderes.

Metas de la organización

El análisis de las organizaciones, con foco en sus objetivos y metas, con una observación e interpretación sociológica, surgió en los años 60. En ese decenio Amitae Etzioni (1964) y William R. Scott (1964) hicieron importantes declaraciones sobre el particular. Etzioni postulaba que las organizaciones son unidades o agrupamientos humanos construidos y reconstruidos en forma deliberada para alcanzar metas específicas, por ejemplo las corporaciones, los ejércitos, las escuelas, los hospitales, las iglesias y las prisiones. Excluía *ex profeso* a las tribus, las clases sociales, los grupos étnicos y a las familias. Por su parte Scott definía a las organizaciones como colectividades, que se han establecido para la consecución de objetivos relativamente específicos, a partir de una base más o menos continua, con características distintivas a modo de fronteras relativamente fijas, un orden normativo, con niveles de autoridad, un sistema de comunicación y un sistema de incentivos que permite que varios tipos diferentes de participantes trabajen juntos en la consecución de metas comunes.

Mayntz (1980), por su parte, dijo que las organizaciones son formaciones sociales complejas, conscientes de sus fines y configuradas racionalmente, con elementos comunes a todas las organizaciones. En primer lugar son formaciones sociales, por lo tanto son totalidades articuladas con un conjunto precisable de miembros y una diferenciación interna de funciones. En segundo lugar están orientadas de una manera consciente hacia fines y objetivos específicos. En tercer lugar, están configuradas racionalmente, con vistas al cumplimiento de sus objetivos. Su conclusión es, que en la medida en que se cumplan estas tres características, puede hablarse de una organización.

Cada organización tiene metas de distinto tipo, para cada uno de sus procesos. Cada una de ellas puede ser producto de un consenso al cual se llegó con la opinión de todos los miembros de la organización o haber sido producidas y fijadas por la gerencia o el directorio.

Se han identificado distintas metas dentro de una organización:

1. Metas de los funcionarios: Estas son las metas formalmente indicadas de una organización descrita en su estatuto y los informes anuales.
2. Metas operativas: Son los resultados que cada organización intenta realmente lograr con sus políticas y actividades de funcionamiento.
3. Metas de la organización: Para la mayoría de las organizaciones, las metas están cambiando constantemente y los miembros de las organizaciones deben responder apropiadamente, formulando nuevas metas así como qué metas serán logradas, y en qué orden.

Además de conocer las metas de la organización, es muy importante detectar cuánta resistencia se genera entre sus miembros y desarticular las rutinas defensivas que se instalan. Las rutinas defensivas (Argyris, 2001), atentan contra la posibilidad de cambio, incluyendo el dolor y la amenaza representados por las situaciones de aprendizaje, que lleva incluso a las personas con la más elevada capacitación y entrenamiento, a poner en práctica lo que el autor citado llama incompetencia calificada.

¿Cuáles suelen ser las manifestaciones de las personas ante propuestas de cambio? Las respuestas posibles serían: 1) comentan que la idea presentada no concuerda con las costumbres y que

resulta ser demasiado complicada o avanzada, 2) transforman la propuesta original con sugerencias que la desfiguran totalmente.

¿Cómo se manifiesta la resistencia al cambio? Cuestionando cualquier detalle del proyecto de cambio, manifestando dudas con respecto a la necesidad de introducir ese cambio, convirtiendo a la iniciativa en objeto de ridículo o burla, remitiendo el proyecto a la aprobación de múltiples comités de estudio, fingiendo indiferencia ante la propuesta, proponiendo estudiar el proyecto cuando se disponga de más tiempo, recordando nostálgicamente el pasado, evocando las enojosas consecuencias que acarreará el cambio, absteniéndose de cooperar en el proceso, adoptando un comportamiento legalista, totalmente apegado a procedimientos establecidos o desacreditando a los iniciadores del cambio.

Toma de decisiones

Continuamente, las personas están decidiendo (eligiendo) para tomar decisiones. Incluso, lo están haciendo cuando creen que son las circunstancias externas las que las obligan a tomar una decisión. Siempre es la persona quien en última instancia toma una decisión, o sea elige qué hacer o dejar de hacer. En las organizaciones sucede lo mismo y de acuerdo al proceso que siga esa toma de decisión, puede impactar positiva o negativamente en la cultura organizacional. La toma de decisiones abarca todas las funciones administrativas. Por ello a los administradores que planean, organizan, conducen y controlan, se les denomina con frecuencia “los que toman las decisiones”. La gran pregunta a responder es ¿Cuál es el grado de involucramiento de los empleados en esa toma de decisiones?

Para poder esbozar una respuesta, es importante contestar previamente otra pregunta: ¿Qué es decidir?

Shackle (1961) define la decisión como un corte entre el pasado y el futuro. Otros autores la definen como la elección entre varias alternativas posibles, teniendo en cuenta la limitación de recursos y con el ánimo de conseguir algún resultado deseado.

Tomar una decisión supone elegir la mejor alternativa entre varias posibles, por lo tanto es imprescindible tener información sobre cada una de estas alternativas y sus consecuencias respecto al objetivo a lograr. La importancia de la información en la toma de decisiones está puesta de manifiesto por Forrester (1961), considerado el padre de la dinámica de sistemas, cuando define a la decisión como “el proceso de transformación de la información en acción”.

La información es *input* de la decisión, y una vez tratada adecuadamente dentro del proceso de decidir, se obtiene como *output* la acción a ejecutar.

Esta acción una vez realizada genera una nueva información que se integrará a la información existente (*feedback*) y dará comienzo a un nuevo ciclo permanente de evolución organizacional.

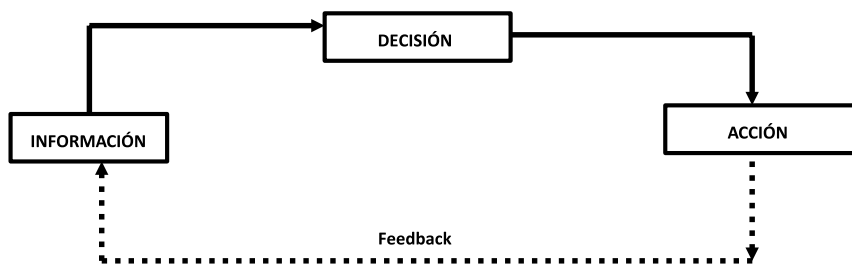


Figura 43. Ciclo de acción
Fuente: Adaptado de Forrester (1961)

Otros autores han manifestado que decidir, es identificar y resolver los problemas que se le presenta a toda organización. Por lo tanto, el desencadenante del proceso de toma de decisiones es

la existencia de un problema, el cual para Huber se hará evidente cuando hay diferencia entre la situación real (estado actual) y la situación deseada (estado deseado).

La solución del problema puede consistir en modificar una u otra situación, por ello se puede definir como el proceso consciente de reducir la diferencia entre ambas situaciones.

Los diagnósticos de problemas, las búsquedas y las evaluaciones de alternativas y la elección final de una decisión, constituyen las etapas básicas en el proceso de toma de decisiones y resolución de problemas. El proceso de toma de decisiones es visto como una serie de ocho pasos que comienza con la identificación del problema, continuando con aquellos necesarios para seleccionar una alternativa que pueda resolverlo, y concluyen con la evaluación de la eficacia de la decisión. Lo importante es considerarlo dentro del proceso de aprendizaje organizacional, para pasar del estado actual al estado deseado. Sumando los dos conceptos, puede ejemplificarse de la siguiente manera:

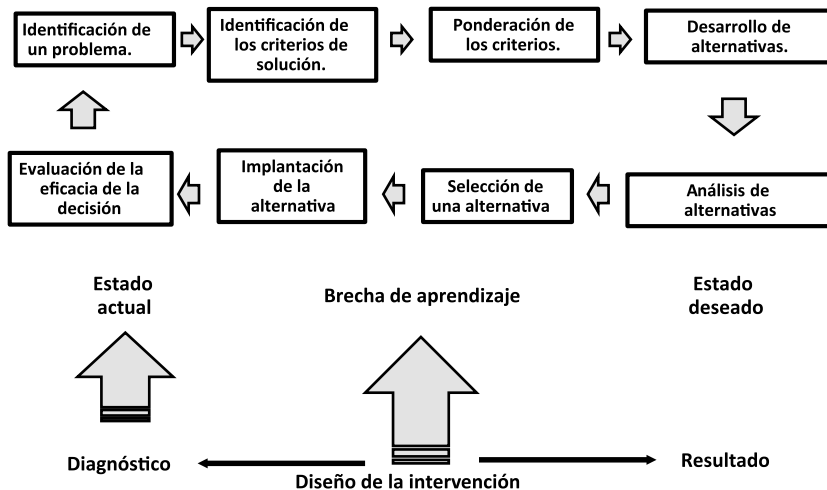


Figura 44. Ciclo de acción ampliado como proceso de aprendizaje organizacional
Fuente: Depine. Presentación personal. Adaptado de Robbins (1993)

Mediciones de control

Inicialmente, los trabajos sobre control organizacional se agrupaban bajo tres perspectivas diferentes: la sociológica, la administrativa y la psicológica (Flamholtz, Das & Tsui, 1985). Un año después, Merchant y Simons (1986) ampliaron las perspectivas a seis áreas: los principios de la administración, la perspectiva cibernética, la teoría de la agencia, la perspectiva psicológica, el enfoque contingente y el estudio de casos. Otros autores se han enfocado en los costos de transacción y de agencia (Berry, Broadbent & Otley, 1995).

Las organizaciones contemporáneas se caracterizan por la flexibilidad, adaptación y aprendizaje continuo, por lo cual la atención del control se ha trasladado de los problemas de control de las personas/tareas, al control de la organización, teniendo en cuenta el desempeño, los procesos de control y la cultura organizativa (Lere & Portz, 2005). De la misma forma, otros estudios han analizado la evolución del control con una perspectiva longitudinal, en el sentido de evaluarla de manera paralela a la evolución de la organización (Cardinal, Sitkin & Long, 2004).

Speklé (2001), por ejemplo, describió al sistema de control, como aquellas medidas o acciones organizacionales diseñadas para facilitar que sus miembros alcancen un alto cumplimiento con las mínimas consecuencias indeseadas.

Hay quienes igualmente tratan de ofrecer una visión diferente y consideran apropiado hablar del control como sinónimo de los términos de poder, autoridad e influencia. En esta línea, algunos autores (Flamholtz, Das & Tsui, 1985), lo han definido como un conjunto de mecanismos diseñados para incrementar la proba-

bilidad que los individuos se comporten de forma tal que garanticen alcanzar los propósitos de la organización.

Más recientemente, algunos de los autores mencionados anteriormente, han identificado al control como el “proceso de conducir a las organizaciones hacia patrones de actividad viables en un entorno cambiante”, lo cual implica que el control se refiere a la acción de influir “sobre el comportamiento de los miembros de la organización de forma que se consigan, al menos, algunos de los objetivos organizacionales” (Berry, Broadbent & Otley, 1995, p.63).

En un resumen somero acerca de la conceptualización del control organizacional, se pueden definir las siguientes dimensiones: 1) como un conjunto de mecanismos y acciones encaminadas a asegurar la cantidad y calidad del desempeño de los miembros de la organización, 2) como proceso que permite alinear los incentivos individuales con los organizacionales y así poder corregir cualquier desviación evidente con un amplio abanico de acciones correctoras, 3) como capacidad de dominio, poder e influencia ejercido en diversos grados por uno o varios individuos sobre el comportamiento y resultados de otro u otros individuos, y 4) como medio para conseguir algunos de los objetivos organizacionales.

Ouchi (1977) señaló que el control se podía definir como el proceso por el cual, una persona influye en diversos grados, sobre el comportamiento y resultados de otra/s personas. En su definición, Ouchi hace presente el concepto de “grado de control” o sea la intensidad con la que una persona u organización influye sobre otra. En esta línea de pensamiento, la mayoría de los estudios, coinciden en subrayar que el grado de control estará en

función de la intensidad con la que cada individuo se implique y participe en la toma de decisiones (Geringer & Herbert, 1989; Child & Faulkner, 1998).

Por su parte, Das y Teng (1998) añaden que el grado de control es el resultado directo de los procesos de control, o sea el grado por el cual se cree que está asegurado el correcto comportamiento de la otra parte. Ouchi también planteó una alternativa diferente, a través de lo que el autor denominó el control social o “clan control”. A diferencia del “control racional”, basado en la información y en el uso de mecanismos formales, el control social se basa en las personas, en sus preferencias y en el uso de mecanismos informales para lograr su motivación y compromiso (Ghoshal & Moran, 1996).

Las transformaciones que sufren las organizaciones conllevan necesariamente un cambio en la manera de entender el control, siendo necesario analizar las implicancias que dichos cambios producen; ya sea la incertidumbre del entorno, el tamaño de la organización, las tendencias a la cooperación y la formación de alianzas, sobre el control organizacional y evaluar cómo perciben los empleados esos mecanismos de control. Este fue otro de los ejes investigados en el proyecto educativo.

Por lo expuesto, para esta investigación se consideró necesario utilizar una encuesta de cultura organizacional, que incluyera las siguientes variables: Liderazgo, Motivación, Comunicación, Toma de decisiones, Metas de la organización y Mediciones de control.

Adicionalmente, se realizó una medición del grado de autogestión de cada uno de los líderes, evaluando dos dimensiones o dominios: los técnicos y los genéricos.

Criterios e Instrumentos de Medición

Los instrumentos de medición consistieron en encuestas vinculadas a las competencias de la escucha y de la gestión emocional y percepciones personales relacionadas a la cultura, al clima organizacional, y a la autogestión. Todas ellas se utilizaron para evaluar sobre los participantes del programa educativo (directores y gerentes), llamado grupo de investigación (GI), el impacto del aprendizaje y fortalecimiento de sus competencias genéricas transversales sobre las variables investigadas. Para ello se realizaron las encuestas en dos momentos diferentes: 1) antes de comenzar el proceso de educación permanente (pre-test) y 2) al finalizar el mismo (pos-test). El grupo control (GC), que no recibió aportes educativos sobre las competencias genéricas, fue evaluado en un solo momento, cercano a la finalización de la investigación.

Dichos instrumentos arrojaron indicadores observables y medibles, que fueron pertinentes y coherentes con el propósito del trabajo, las intervenciones realizadas y la objetivación de resultados.

Encuestas de Escucha y Autogestión Emocional

Encuesta de Escucha

La encuesta estuvo constituida por dos grupos de preguntas, que solo fueron diferenciadas por el investigador, a los fines de las mediciones, pero que no fueron identificadas como grupos diferentes dentro del cuestionario entregado a los encuestados. Las preguntas tuvieron un carácter coloquial, a efectos de hacerlas “amigables”, dado que sus destinatarios serían personas del

entorno del participante del grupo de investigación o experimental y del grupo control.

Se utilizó una escala que tuvo las siguientes posibilidades de respuesta: Nunca, Rara Vez, A Veces, Frecuentemente y Siempre.

Si bien la encuesta fue realizada con un total de 24 preguntas, que como ya fue explicado no se entregaron separadas en grupos, a los fines de la mejor comprensión de los resultados y a los fines de este libro, serán divididas de la siguiente manera: Desde la pregunta 1 a la 20, el mayor puntaje está dado por Siempre. Para el segundo grupo desde la 21 a la 24, el mejor puntaje estará dado por la respuesta Nunca.

Primer grupo (Siempre indica una mejor escucha, que la respuesta Nunca):

1. ¿Consideras que sabe escuchar?
2. ¿Cuándo expones, percibes que te escucha?
3. ¿Escucha lo que dices y considera la manera como lo dices?
4. ¿Su corporalidad te muestra que te está escuchando?
5. ¿Mantiene una escucha auténtica durante las conversaciones?
6. ¿Observas un silencio reflexivo entre el momento en el cual completas tu frase y él inicia la suya?
7. ¿Mientras conversas, observas que está tratando de esforzarse por interpretar lo que dices?
8. ¿Dice cosas como: Sí, Ajá, Hum o Entiendo... para hacerte saber que te está prestando atención?
9. ¿Te interrumpe cuando hablas, comentando algo de lo que están conversando?

10. ¿Cuándo expones, te interrumpe con un comentario que tiene relación con tu conversación?
11. ¿Interrumpe respetuosamente tu exposición para pedir aclaración sobre lo que dices?
12. ¿Pide permiso para interrumpir tus exposiciones?
13. ¿Cuándo le pides algo, verifica si ha escuchado bien y ha interpretado lo que le pides?
14. ¿Cuándo escucha tus pedidos, te indaga para asegurarse qué esperas concretamente de él?
15. ¿Pregunta sobre lo que dices para ampliar posibilidades?
16. ¿Al escucharte se pone en tu lugar?
17. ¿Te deja expresar con total libertad?
18. ¿Cuándo planteas temas conflictivos escucha para entender las diferencias?
19. ¿Cuándo no comparte algo que has dicho te lo manifiesta respetuosamente?
20. ¿Cuándo tuvo una distracción en tu exposición te lo hace saber?

Segundo grupo de preguntas (Nunca indica un mejor manejo de la Escucha, que la respuesta Siempre).

1. ¿Se anticipa con su respuesta a la finalización de tus comentarios?
2. ¿Interrumpe tu exposición cambiando de tema?
3. ¿Te pide que abrevies tu exposición dando muestras de aburrimiento?
4. ¿Observas que se distrae con factores externos a la conversación en sus exposiciones, como el celular o el entorno físico?

Encuesta de Autogestión Emocional

Aquí valen las mismas consideraciones previas que para la encuesta de Escucha.

Al igual que en ella, la encuesta estuvo constituida por dos grupos de preguntas, que solo fueron diferenciadas a los fines de las mediciones, pero que no fueron identificadas dentro del cuestionario entregado a los encuestados. Las preguntas tuvieron un carácter coloquial, a efectos de hacerlas “amigables”, dado que sus destinatarios serían personas del entorno del participante del grupo de investigación o experimental y del grupo control. Se utilizó una escala que tuvo los siguientes factores: Nunca, Rara Vez, A Veces, Frecuentemente y Siempre.

Primer grupo de preguntas (Nunca es mejor que Siempre).

1. ¿Manifiesta sus emociones en el ámbito del trabajo?
2. ¿Es sensible a las emociones de los demás?
3. ¿Colabora en mejorar el clima de trabajo?
4. ¿Controla sus emociones ante los desbordes emocionales de los demás?
5. ¿Colabora conteniendo la ira de los demás?
6. ¿Transmite alegría ante los logros laborales?
7. ¿Se alegra con los éxitos laborales de los demás?
8. ¿Logra generar un ambiente de trabajo enmarcado en la alegría?
9. ¿Mantiene una actitud amable y alegre ante los disensos laborales?
10. ¿Manifiesta su tristeza?

11. ¿Logra sobreponerse rápidamente a la tristeza?
12. ¿Se ocupa en contener la tristeza de los demás?
13. ¿Responde a los problemas del trabajo desde el entusiasmo?
14. ¿Colabora con entusiasmo en la superación de los demás?
15. ¿Colabora con entusiasmo con aquellos compañeros de trabajo que enfrentan dificultades?
16. ¿Promueve con entusiasmo la superación de los conflictos entre sus compañeros?
17. ¿Cuándo cree tener razón escucha con entusiasmo la postura de los demás?
18. ¿Controla sus emociones de enojo?
19. ¿Es respetuoso con los enojos de los demás en las discusiones?
20. ¿Se esfuerza en comprender y contener el enojo de los demás?

Segundo grupo de preguntas (Nunca indica un mejor manejo de las Emociones, que la respuesta Siempre).

1. ¿Transmite su tristeza a los demás?
2. ¿Se enoja ante los desafíos del trabajo?
3. ¿Cuándo no tiene razón, se enoja si no aceptan su postura?
4. ¿Ante el enojo de los demás, se enoja él también?

Encuestas de Cultura, Clima Organizacional y de Autogestión

Estas encuestas fueron respondidas por cada uno de los participantes del proceso educativo de la organización y focalizaron tres aspectos considerados claves para la investigación: Cultura Organizacional, Clima Organizacional y Autoevaluación en sus dominios técnicos y genéricos.

A continuación y a los fines de este trabajo, se incorporan las matrices encuestales utilizadas, en cada uno de los tópicos mencionados.

Encuesta de Cultura Organizacional

El siguiente instrumento fue utilizado para evaluar la percepción de cada participante del grupo de investigación (Pre-Test) (Pos-Test) y del grupo control.

Tabla 16. Encuesta de Cultura Organizacional

Dimensiones	Puntaje asignado
Nombre del entrevistado:	
Cargo dentro de la empresa:	
Liderazgo	
¿Cuánta confianza los encargados parecen tener en los empleados? no sabe (0), ninguna confianza (1) poca confianza (5) confianza (10) confianza completa (15)	
¿Los empleados se sienten libres de hablar con los encargados sobre su trabajo? no sabe (0) en absoluto (1) no mucho (5) algo libre (10) libre completamente (15)	
¿Están los empleados pidiendo ideas y usándolas, si son valiosas? no sabe (0) raramente (1) a veces (5) generalmente (10) siempre (15)	
Motivación	

<p>¿Cuán predominantemente hace uso la gerencia de miedos, amenazas, castigo, recompensas o implicación? no sabe (0) sobre todo miedo, amenazas, castigo con recompensas ocasionales (1), recompensas y algunos castigos (5), recompensas, algunos castigos e implicación en las metas (10), sobre todo recompensas y la implicación basada en las metas fijadas por el grupo (15)</p>	
<p>¿Dónde está el sentido de responsabilidad de alcanzar las metas de la organización? no sabe (0) sobre todo en la gerencia (1) en la gerencia y algunos encargados (5) generalmente a través de la organización (10) en todos los niveles (15)</p>	
Comunicación	
<p>¿Cuánta comunicación es dedicada a alcanzar los objetivos de la organización? no sabe (0), muy poco (1) poco (5) más o menos (10) mucho (15)</p>	
<p>¿Cómo fluye la información dentro de la organización? no sabe (0), siempre de arriba-abajo (1) a veces de arriba-abajo (5) desde abajo y sube (10) desde abajo, sube y hacia los lados (15)</p>	
<p>¿Cómo es aceptada la comunicación de arriba-abajo? no sabe (0) siempre con desconfianza (1) posiblemente con desconfianza (5) con precaución (10) con una mente abierta (15)</p>	
<p>¿Cuán correcta es la comunicación ascendente? no sabe (0) a menudo equivocada (1) censurada por el jefe (5) correcta pero limitada (10) totalmente correcta (15)</p>	
<p>¿Cuán bien conocen y comprenden los encargados los problemas de los empleados? no sabe (0) conocimiento muy pequeño del problema o la comprensión (1) un cierto conocimiento (5) lo entienden bien (10) lo entienden muy bien (15)</p>	
Toma de decisiones	

<p>¿En qué nivel se toman las decisiones? no sabe (0) sobre todo en el nivel superior (1) política en los niveles superiores, con ciertas delegaciones (5) amplía la política en los niveles superiores y mayores delegaciones (10) las decisiones son tomadas sin obstrucción, bien integradas con metas de la organización (15)</p>	
<p>¿Dónde se inicia el conocimiento técnico y profesional usado en la toma de decisión? no sabe (0) gerencia superior (1) gerencia superior y media (5) hasta cierto punto a través de la organización (10) a través de toda la organización (15)</p>	
<p>¿Con que frecuencia y cuántos son los empleados implicados en las decisiones que afectan su trabajo? no sabe (0) ninguno (1) se consulta de vez en cuando (5) se consulta generalmente (10) implica a todos completamente (15)</p>	
<p>¿Los procesos de toma de decisión contribuyen a la motivación? no sabe (0) generalmente ninguno (1) relativamente pocos o con poca motivación (5) hay una cierta contribución (10) muy importante contribución (15)</p>	
<p>Metas de la organización</p>	
<p>¿Cómo se establecen las metas de la organización? no sabe (0) por órdenes (1) sobre todo por órdenes, con algunos comentarios (5) órdenes publicadas después de una discusión o debate (10) sobre todo por la acción del grupo (15)</p>	
<p>¿Cuánta resistencia secreta a las metas está presente? no sabe (0) resistencia fuerte (1) resistencia moderada (5) una cierta resistencia ocasionalmente (10) poco o ninguno (15)</p>	
<p>Mediciones de control</p>	

¿Hay una organización informal que resiste la organización formal? no sabe (0) sí (1) generalmente (5) a veces (10) no, se comparten las mismas metas (15)	
¿Cuánto "cuesta", el uso productivo de algunos datos de «control»? no sabe (0) castigo (1) la recompensa y el castigo (5) recompensa con autodirección (10) autodirección en la solución de problemas (15)	
¿Cuánto trabajo en equipo cooperativo existe? no sabe (0) ninguno (1) poco (5) algunos (10) gran parte (15)	
¿Cómo es la cultura corporativa? no sabe (0) enfermo, tóxico, malsano, sofocando y hostil (1) excesivamente burocrático, pero no hostil (5) trabajando para mejorar la productividad (10) ¡gran lugar para trabajar! (15)	

Fuente: Instituto Politécnico Nacional. México

Resultados

Cuanto más alto es el puntaje, más sana es la cultura de organización

Total debajo de 100: La organización no está aprovechando contribuciones de ideas y de energía del empleado.

Total 101-200: La organización está intentando probablemente mejorar comunicaciones y productividad, con asimetrías.

Total 201-300: La organización es productiva y la mayoría de los gerentes y directores están alineados detrás de una visión compartida.

Encuesta de Clima Organizacional

El siguiente instrumento fue utilizado para evaluar la percepción de cada participante del grupo de investigación (Pre-Test) (Pos-Test) y del grupo control.

Tabla 17. Encuesta de Clima Organizacional. Escala de medición

Instructivo: A lo largo de esta encuesta le haremos una serie de preguntas sobre distintos aspectos de su organización. Por favor, utilice la siguiente escala para responder:

No	1
No, pero con algún matiz	2
Sí, no/depende	3
Sí, pero con algún matiz	4
Sí	5
N/A	No aplicable

Fuente: <https://www.e-encuesta.com/r/sD9QbHRXHat3HKIsEVowzw/>

Tabla 18. Encuesta de Clima Organizacional

La organización en general						
	1	2	3	4	5	N/A
¿Está usted satisfecho con su trayectoria en la empresa?						
¿Le gusta la empresa?						
¿Se siente orgulloso de pertenecer a ella?						
¿Se siente integrado en su empresa?						
¿Es usted consciente de lo que aporta a la empresa?						
¿La considera un poco como suya, como algo propio?						
Ergonomía y condiciones ambientales						
	1	2	3	4	5	N/A
¿Tiene suficiente luz en su lugar de trabajo?						
¿Su puesto de trabajo le resulta cómodo?						

¿La temperatura es la adecuada en su lugar de trabajo?						
¿El nivel de ruido es soportable?						
Aseos = baños						
¿Su ordenador funciona a una velocidad adecuada?						
¿El lugar en el que se sienta le resulta cómodo?						
¿Su pantalla está a la altura adecuada para usted?						
¿Tiene espacio suficiente en su puesto de trabajo?						
¿Considera usted qué...?						
	1	2	3	4	5	N/A
¿Tiene la suficiente capacidad de iniciativa en su trabajo?						
¿Tiene la suficiente autonomía en su trabajo?						
¿Sus ideas son tenidas en cuenta por su jefe o superiores?						
¿Su trabajo es lo suficientemente variado?						
Ubicación laboral. ¿Su puesto en la empresa...?						
	1	2	3	4	5	N/A
... ¿está en relación con la experiencia que usted posee?						
... ¿está en relación con su titulación académica?						
... ¿está lo suficientemente valorado?						
¿Le gustaría permanecer en su puesto de trabajo dentro de su empresa?						
¿Existen posibilidades de movilidad en su empresa?						
Compañeros de trabajo						
	1	2	3	4	5	N/A
¿Se lleva bien con sus compañeros?						
¿Le ayudaron y apoyaron los primeros días cuando entró en la empresa?						

¿Considera que tiene un entorno de amigos entre sus compañeros de trabajo?						
¿Si dejase la empresa para ir a otra, lo sentiría por sus compañeros?						
¿Trabaja usted en equipo con sus compañeros?						
Jefes/Superiores						
	1	2	3	4	5	N/A
¿Su jefe o superiores le tratan bien, con amabilidad?						
¿Considera adecuado el nivel de exigencia por parte de su jefe?						
¿Considera que su jefe es comunicativo?						
¿Considera usted que su jefe es justo?						
¿Existe buena comunicación de arriba a abajo entre jefes y subordinados?						
¿Existe buena comunicación de abajo a arriba entre subordinados y jefes?						
¿Su jefe o superiores escuchan las opiniones y sugerencias de los empleados?						
Reconocimiento						
	1	2	3	4	5	N/A
¿Considera que realiza un trabajo útil para la empresa?						
¿Tiene usted un cierto nivel de seguridad en su trabajo, de cara al futuro?						
¿Es posible una promoción laboral basada en resultados?						
¿Cree usted que en su empresa existe una igualdad de oportunidades entre los empleados?						
Resultados globales						

Fuente: <https://www.e-encuesta.com/r/sD9QbHRXHat3HKIsEVowzw/>

Encuesta de Autoevaluación de los dominios técnicos y genéricos

El siguiente instrumento fue utilizado para evaluar la percepción de cada participante del grupo de investigación (Pre-Test) (Pos-Test) y del grupo control.

Tabla 19. Encuesta de Autoevaluación

Instructivo: Lea bien cada una de las situaciones que se le presentan en este cuestionario y trate de contestarlas con una "X" de acuerdo a la realidad que usted experimenta en su trabajo

Nombre/Fecha:				
Función:		Sí	A veces	No
1.	Emprendo las tareas con confianza en mí mismo y con entusiasmo.			
2.	En mi trabajo busco la manera de dar buenas ideas para mejorar los resultados			
3.	Acepto mis errores y los uso para mejorar			
4.	Cuando emprendo una tarea persisto hasta terminarla			
5.	Trato de evaluarme constantemente para ver cómo marchó en mi trabajo			
6.	Me valgo de la experiencia para mejorar mi trabajo			
7.	Cuando tengo ante mí a un nuevo empleado, lo adiestro antes de asignarle responsabilidades			
8.	Evito discusiones fuertes con mis trabajadores			
9.	Cuando se me sugiere un nuevo método estoy dispuesto a estudiarlo antes de rechazarlo			
10.	Antes de tratar con un empleado un problema de relación de trabajo, reúno toda la información			
11.	Antes de dar una orden pienso en diferentes maneras de darla y escojo la que mejores resultados puede tener			
12.	No estoy conforme con mi trabajo y de la forma como lo desempeño			
13.	Me intereso porque mi grupo de trabajo sea el mejor de la empresa			
14.	Fomento la competencia en mi grupo de trabajo			
15.	Estoy dispuesto a aceptar como colaboradores a personas que jamás he tratado			

16.	Conozco los objetivos de mi empresa, de mi grupo de trabajo y de mí mismo			
17.	Conozco cuáles son todas mis responsabilidades como Director Médico/Gerente			
18.	Creo que un Director Médico/Gerente no tiene que ser necesariamente un especialista en el trabajo que supervisa			
19.	Conozco los reglamentos, leyes, maneras y costumbres de mi empresa			
20.	Creo que al informar al personal sobre los cambios que lo afectan, evito que entren en conflicto			

Fuente: Adaptado del cuestionario de satisfacción laboral s4/82
 Universidad de Valencia (1998) www.uv.es/seguridadlaboral

Tabla 20. Escala de medición de la encuesta de Autoevaluación

1.	Respuestas "Sí"	5 puntos cada una de ellas
2.	Respuestas "A veces"	2 puntos cada una de ellas
3.	Respuestas "No"	0 puntos cada una de ellas
a)	De 90 a 100 puntos: Usted está siendo un buen Director/Gerente.	
b)	De 70 a 89 puntos: Le sugerimos mejorar sus aspectos negativos y trate de ser constante.	
c)	De 60 a 69 puntos: Sin duda alguna tiene poca experiencia como Director/Gerente. Se le recomienda un Plan de Adiestramiento, ya que está en peligro de incurrir en graves faltas como Director/Gerente.	
d)	De 30 a 59 puntos: Muchas cosas han de andar mal en su desempeño como Director/Gerente. Le sugerimos planes fuertes de capacitación y cambios radicales en ciertas actitudes.	
e)	De 0 a 29 puntos: De acuerdo a esta evaluación, usted no está siendo eficiente en su tarea. Se mantienen las mismas sugerencias que el anterior, pero intensificadas.	

Fuente: Adaptado del cuestionario de satisfacción laboral s4/82
 Universidad de Valencia (1998) www.uv.es/seguridadlaboral

Dinámicas individuales y grupales

Se realizaron diferentes dinámicas individuales y grupales, con el objeto de generar la necesidad de trabajar en una visión y valores compartidos, algunas de las cuales fueron:

Identificación de valores compartidos

A cada uno de los participantes se les entregó por separado unas tarjetas; cada una enunciaba un valor. En simultánea, se les dieron otras tarjetas, tenía incorporada una definición que correspondía a uno de los valores incluidos en las tarjetas previas. El trabajo consistió en identificar las definiciones que se correspondían con cada uno de los valores. Posteriormente todo el grupo compartió sus propuestas. Como resultado, se pudieron identificar los valores compartidos del equipo de trabajo, declarándose en esta etapa, que a partir de ese momento, serían los que se enunciarían como los valores imperantes en la organización.

Resultó altamente clarificador para todo el equipo la falta de consenso ante algunos valores, que previo al trabajo habían considerado como fundamentales, por ejemplo: el valor Responsabilidad.

Identificación de la visión compartida

Para trabajar este aspecto, se realizaron dinámicas individuales sobre Visión, con la intervención voluntaria de algunos participantes, de manera individual, siendo todo el equipo observador del trabajo. El mismo buscó ejemplificar, que detrás de una visión, siempre existen valores que la sustentan (valor subyacente). A cada uno de los voluntarios, se lo invitó a “pararse” en su visión y desde allí recorrer el camino inverso realizado para lograrla, ejemplificado mediante una gruesa soga extendida sobre el piso. Fue muy movilizador y a su vez esclarecedor, pues la emocionalidad estuvo presente en todo momento y cada uno “vivió” la sensación del logro (visión/sueño, alcanzado) y a su vez transitó la emoción del proceso para lograrlo al realizar el camino, pasando por las etapas previas (teóricas), que habían atravesado, inter-

pretando la importancia de la gestión emocional, el compromiso y el logro de objetivos basado en valores. El equipo tuvo la vivencia de la importancia de enfocarse en una visión compartida, para que esta sea la fuente inspiradora y a su vez el motor que lleve a la organización hacia los resultados deseados.

Fueron desarrolladas sesiones semanales de dos horas y media de duración cada una, transformando la sala de reuniones en un espacio aúlico, realizando talleres vivenciales, durante los cuales se introdujeron los cometidos curriculares de las competencias genéricas, en un espacio y con una estrategia de educación permanente. Los contenidos del currículo del programa de extensión incluyeron las temáticas que se detallan más abajo, cada una de las cuales buscaba generar un aprendizaje efectivo sobre las competencias genéricas que intervienen en los resultados organizacionales, con el objeto de detectar las “brechas de efectividad”.

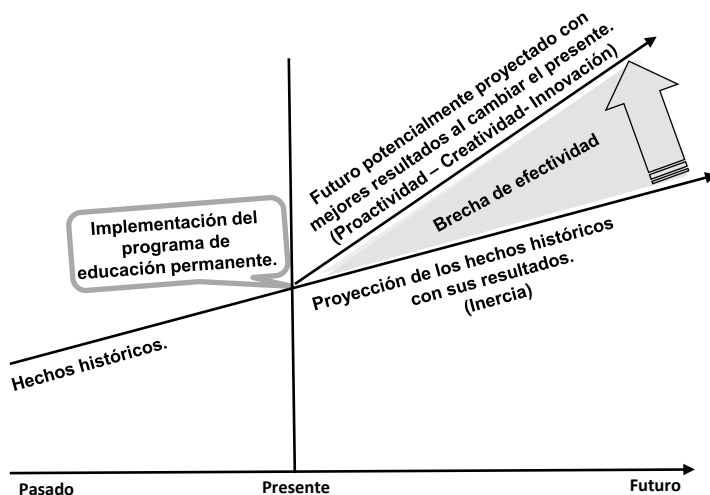


Figura 45. Programa de educación permanente y brecha de efectividad
Fuente: Depine (2008). Presentación personal.
Programa de Extensión Universitaria

Dichas brechas fueron contempladas en el programa de educación permanente, con el objetivo de corregirlas.

Para ello, dicho proceso educativo incluyó los siguientes aspectos en su currículo, entre otros: 1) Cultura Organizacional, 2) Brechas de Aprendizaje, 3) Innovación y Cambio, 4) Conversaciones, 5) Resolución de Conflictos, 6) Dominios de Observación, 7) Coherencia del Observador, 8) Emociones, 9) Entrega y Recepción de Juicios, 10) Concepto de Mapa y Territorio, 11) Rutinas Defensivas, 12) Modelo del Rol Laboral, 13) Visión Organizacional, 14) Organigrama Organizacional y 15) Otros temas (que fueron presentándose a medida que se avanzaba en la investigación). Como consecuencia de esta dinámica de acción, cumpliendo estas actividades, se analizaron los aspectos vinculados al diagnóstico de situación y estableciendo el plan de acción propuesto. Un aspecto fundamental fue el referido al Diseño de Conversaciones, buscando que sean conducentes a la acción efectiva. Para la Resolución de Conflictos se hizo especial referencia al Ciclo de Acción, en sus etapas de Contexto, Negociación, Ejecución y Aseguramiento. Por otra parte, durante varias reuniones se trabajó sobre la detección de las Rutinas Defensivas de la organización, de acuerdo a las visiones personales de cada participante.

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Creación de matrices para el análisis de datos

Dado que se utilizaron instrumentos de captura cualitativos, a las calificaciones obtenidas se les dio manejo cuantitativo, con la finalidad de hacer las comparaciones antes y después de la intervención, para lo cual las escalas de valoraciones detalladas para Escucha y Autogestión Emocional (en el futuro será identificada como Emociones), tuvieron un rango numérico.

Escucha y Emociones

Tabla 21. Escala de valoración para Escucha y Autogestión Emocional

Escala Cualitativa	Preguntas 1-20	Preguntas 21-24
Siempre	5 puntos	1 puntos
Frecuentemente/Casi Siempre	4 puntos	2 puntos
A veces/Algunas veces	3 puntos	3 puntos
Poca Veces/Casi nunca	2 puntos	4 puntos
Nunca	1 punto	5 puntos

Fuente: Depine y Cámpora (2014)

Para los cuestionarios que abordaron los criterios de Cultura Organizacional y Clima Organizacional, la escala fue directa y de suma acumulativa de los valores obtenidos. Las matrices se organizaron pregunta por pregunta. Se calcularon los promedios fila, constituyéndose como el promedio ponderado de las respuestas por individuo; siendo esta columna como el parámetro principal de comparación.

Tabla 22. Ejemplo de arreglo de matrices para el análisis de datos

ID	Q01	Q02	Q...	Qn	Prom.
Suj.A.1					Prom. Suj.A.1
Suj.A.2					Prom. Suj.A.2
Suj.A.3					Prom. Suj.A.3
Suj.A.4					Prom. Suj.A.4
Suj.B...					Prom. Suj.B...
Suj.C...					Prom. Suj.C...
Suj.D...					Prom. Suj.D...
Suj.n.i					Prom. Suj.n.i
Prom.	Prom.Q1	Prom.Q2	Prom.Q...	Prom.Qn	

Nota: Abreviaturas: Sujeto: Suj. Promedio: Prom. Pregunta: Q
Fuente: Depine y González (2014)

Evaluación de los Datos

Para evaluar la eficacia de la intervención se diseñó un experimento de casos y controles. Al Grupo de Investigación (Experimental) se le aplicó el instrumento de captura de datos antes de la intervención (Pre-Test) y posterior a la intervención (Pos-Test).

Se tuvo un grupo Control (Ctrl), el cual fue contrastado con el Grupo Experimental Pre-Test, con el fin de garantizar la idoneidad del Grupo Experimental antes de iniciar la intervención. Se planteó como hipótesis de trabajo para garantizar la idoneidad del Grupo Experimental Pre-Test del siguiente modo:

H_0	→	Control	=	Grupo Experimental Pre-Test
H_a	→	Control	≠	Grupo Experimental Pre-Test
		α	=	95%
		p-valor	>	0,05

La prueba de Contraste de Hipótesis utilizada para la validación del Grupo Experimental Pre-Test utilizada fue el t- de Student con asunción de varianzas iguales, a menos que la prueba de Bartlett indicara lo contrario, en cuyo caso se utilizaba la misma prueba de Contraste de Hipótesis sin asunción de varianzas iguales.

Para definir la efectividad de la intervención, se contrastaron los resultados del Grupo Experimental Pre-Test y el Grupo Experimental Pos-Test. El Contraste de Hipótesis planteado fue el siguiente:

H_0	→	Grupo Experimental Pre-Test	=	Grupo Experimental Pos-Test
H_a	→	Grupo Experimental Pre-Test	<	Grupo Experimental Pos-Test
		A	=	95%
		p-valor	<	0,05

Para ese momento del análisis también se utilizó como prueba de Contraste de Hipótesis el t-de Student, teniendo en cuenta los criterios de ajuste mencionados anteriormente.

Adicionalmente a lo mencionado, también se realizó un contraste de múltiple rango entre los Grupos Control, Grupo Experimental Pre-Test y Experimental Pos-Test.

Para ello se utilizó el procedimiento de Diferencia Mínima Significativa (LSD - *Least Significant Difference*) de Fisher, indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos niveles que compartan una misma columna de X's.

Con la finalidad de evaluar todos los aspectos abarcados en el estudio se utilizó la técnica multivariada de Análisis Discriminante Simple (ADS) (Peña, 2002).

Esta técnica utiliza las correlaciones lineales de Fisher, para clasificar dos o más grupos de datos (Fisher, 1936) y se busca que exista una baja tasa de error de discriminación (tasa de error de validación cruzada), entonces, entre menor sea la tasa de error de validación cruzada, mejor es la diferenciación entre los grupos.

El modelo matemático utilizado para hacer el ADS fue:

Resultados

ESCUCHA

A continuación se muestran los resultados estadísticos para la valoración de la competencia de la Escucha⁵.

Tabla 23. Tabla de resultados para la competencia de la Escucha.
Grupos control y Experimental Pre-Test y Pos-Test

Resumen Estadístico	Control_Escucha	Pre_Test_Escucha	Post_Test_Escucha
Recuento	56	56	56
Promedio	3,00	3,09	3,91
Desviación Estándar	0,29	0,38	0,25
Coficiente de Variación	9,3 %	11,4 %	6,28 %
Mínimo	2,38	2,29	3,25
Máximo	3,63	4,04	4,42
Rango	1,25	1,75	1,17
Sesgo Estandarizado	0,00	1,44	-0,50
Curtosis Estandarizada	-0,54	-0,37	-0,06

Fuente: Depine y González

Es de observar que las desviaciones estándar de los resultados fueron pequeñas, indicando una consistencia notable.

De la misma forma, se pudo determinar una distribución normal de los datos, dado que los valores del sesgo y curtosis estandarizada no sobrepasaron los límites de -2 y +2, indicando que los resultados provienen de una distribución normal y que las pruebas

⁵ Nota General: Cuando se menciona Capacitación, debe leerse Programa de Educación Permanente.

estadísticas tradicionales (paramétricas) son útiles para evidenciar la posible diferencia entre los grupos de datos.

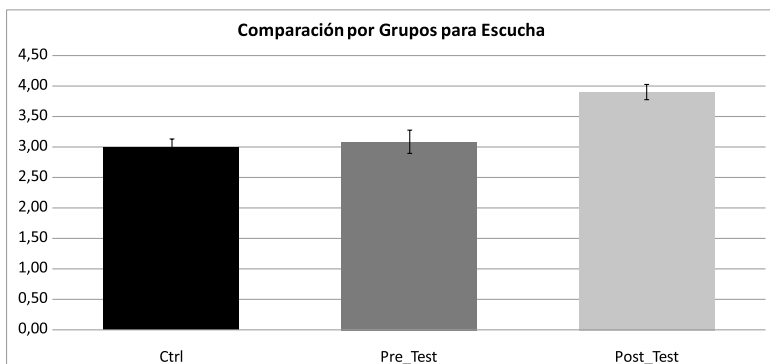


Figura 46. Escucha. Diagrama de barras comparativo entre los Grupos Control y Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test)
Fuente: Depine y González

Tabla 24. Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis para la competencia de la Escucha

Aspecto	Bartlett's	p-valor	t-Student	p-valor
Ctrl vs Grup Exp [Pre-Test]	1,02695	0,0886332	-1,198	0,233492
Grup Exp [Pre-Test] vs Grup Exp [Pos-test]	1,06376	0,0094368	-14,6257	0,00000***

Nota: Abreviaturas. Control. Ctrl. Grupo Experimental: Grup. Exp.
Fuente: Depine y González

Se verificó que el Grupo Control y el Grupo Experimental (Pre-Test) tuvieron igual varianza (B: 1,03; p-valor > 0,05) y no existiera diferencia estadísticamente significativa entre ambos (t: -1,20; p-valor > 0,05).

Los resultados indicaron que el Grupo Experimental (Pre-Test) se encontraba apto para realizar la intervención.

Al comparar los resultados del Grupo Experimental (Pre-Test) vs. el Grupo Experimental (Pos-Test) se observaron los siguientes resultados: t: -14,6; p-valor < 0,05.

Los resultados cambiaron tan profundamente que se presentaron diferencias en la varianza (B: 1,07; p-valor < 0,05) entre el grupo antes de la intervención y después de la intervención.

Tabla 25. Prueba de Rangos Múltiples para Escucha (Método: 95,0 porcentaje LSD)

Grupo	Casos	Media	Grupos Homogéneos
Control Escucha	56	3,00304	X
Pre-Test Escucha	56	3,07464	X
Pos-Test Escucha	56	3,91107	X

Fuente: Depine y González

Tabla 26. Resultado Contraste de Grupos. Escucha

Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Control Escucha - Pre_Test_Escucha		-0,0716071	0,109937
Ctrl_Escucha - Post_Test_Escucha	*	-0,908036	0,109937
Pre_Test_Escucha - Post_Test_Escucha	*	-0,836429	0,109937

* indica una diferencia significativa.

Nota: Grup_Ctrl= Grupo Control.

Grup_Exp= Grupo Experimental

Fuente: Depine y González

Al hacer el contraste de medias por el Método LSD, se observó que los grupos Control y Grupo Experimental (Pre-Test) forman una sola unidad y el Grupo Experimental (Pos-Test) está totalmente diferenciado.

Estos resultados permiten inferir que la hipótesis de investigación (Ha) o sea el promedio del Grupo Experimental (Pre-Test) sería menor que el promedio de puntos del Grupo Experimental (Pos-Test), se acepta y por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula.

El gráfico Análisis de Varianza indica la mejoría del Grupo Experimental (Pre-Test) después de haber recibido el programa de

educación permanente (Pos-Test), la cual es visual y estadística-mente evidente ($\alpha: 95 \%$).

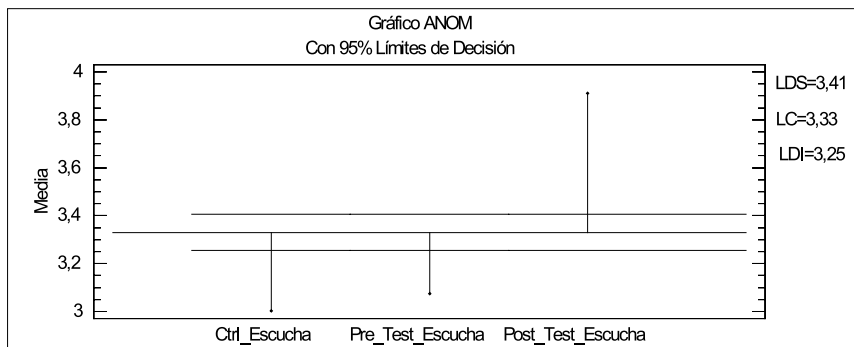


Figura 47. Análisis de Varianza para los Grupos Control, Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test) para la competencia de la Escucha
Fuente: Depine y González

EMOCIONES

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las encuestas sobre la autogestión emocional, para el Grupo Control y Grupo Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test)⁶.

Tabla 27. Resumen estadístico Emociones

Resumen Estadístico	Control_Emociones	Pre_Test_Emociones	Pos_Test_Emociones
Recuento	56	56	56
Promedio	3,07	3,13	3,95
Desviación Estándar	0,24	0,31	0,25
Coefficiente de Variación	7,69%	9,84%	6,28%
Mínimo	2,63	2,42	3,33
Máximo	3,54	3,67	4,38
Rango	0,91	1,25	1,05
Sesgo Estandarizado	-0,37	-1,72	-1,79
Curiosis Estandarizada	-1,08	-0,70	-0,32

Fuente: Depine y González

⁶ Los títulos de los gráficos y las tablas se denominarán "Emociones".

Para este aspecto, también se observó que los puntajes obtenidos cumplieron con los criterios de normalidad. Es de observar los valores mínimos alcanzados para el Grupo Experimental (Pos-Test), que arrojó un valor positivo (3,33 pts), lo cual da un indicio de la mejoría de este grupo.

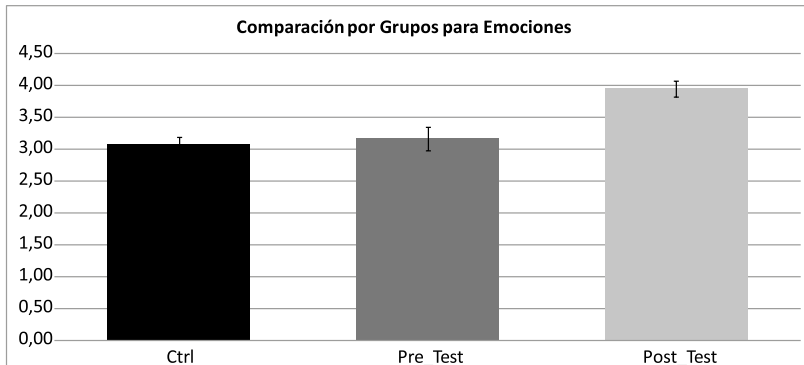


Figura 48. Emociones. Diagrama de barras comparativo entre los Grupos Control y Experimental (Pre-Test) y (Pos-Test)

Fuente: Depine y González

Tabla 28. Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis para Emociones

Aspecto	Bartlett's	p-valor	t-Student	p-valor
Control vs Grupo Exp [Pre-Test]	1,03362	0,057605	-0,709584	0,479464
Grupo Exp (Pre-Test) vs Grup Exp (Pos-test)	1,02203	0,123254	- 16,076	0,0000

Nota: Grupo Exp = Grupo Experimental

Fuente: Depine y González

La prueba de Bartlett demostró que el Grupo Control y el Grupo Experimental (Pre-Test) son iguales de acuerdo a las varianzas (B: 1,03; p-valor > 0,05), lo cual quiere decir que ambos grupos proceden de la misma población.

Igualmente la Prueba t-de Student demostró que no hay diferencia estadística en los promedios entre estos dos grupos y que

no existiría diferencia estadísticamente significativa entre ambos (t: -0,70; p-valor > 0,05).

El contraste del Grupo Experimental antes de la capacitación (Grup Exp [Pre-Test]) y posterior a ella (Grup Exp [Pos-test]), permitió observar una mejoría significativa (t: -16,1; p-valor < 0,05).

Tabla 29. Tabla 29. Homogeneidad de los grupos control y de investigación

Grupos	Casos	Media	Grupos Homogéneos
Control Emociones	56	3,07036	X
Pre -Test Emociones	56	3,10696	X
Pos-Test Emociones	56	3,95214	X

Fuente: Depine y González

Tabla 30. Prueba de Rangos Múltiples (Método: 95,0 porcentaje LSD)

Contraste	Sig.	Diferencia	+/- Límites
Control Emociones – Pre-Test Emociones		-0,0366071	0,0988289
Control Emociones – Pos-Test Emociones	*	-0,881786	0,0988289
Pre-Test Emociones – Pos-Test Emociones	*	-0,845179	0,0988289

* indica una diferencia significativa.

Fuente: Depine y González

El contraste de grupos homogéneos y la prueba de rangos múltiples arrojaron resultados iguales, diferenciando totalmente al Grupo Experimental Pos-Test de los grupos Control y Grupo Experimental Pre-Test.

Estos resultados permiten rechazar la H_0 (Hipótesis Nula), que indicaba que no existía diferencia estadísticamente significativa entre el Grupo Experimental Pre-Test y Pos-Test.

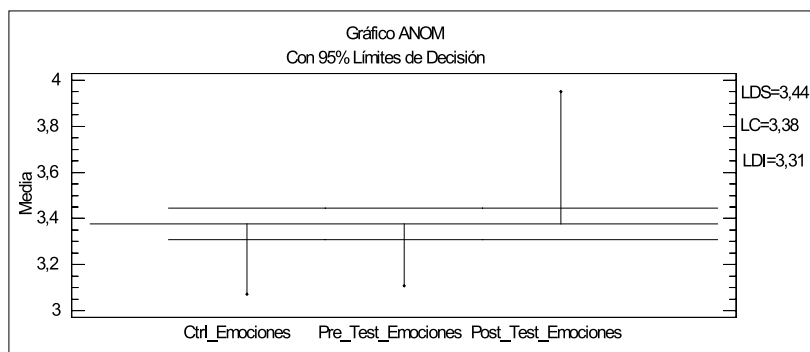


Figura 49. Análisis de Varianza para el Grupo Control y Experimental Pre-Test y Pos-Test
Fuente: Depine y González

Al igual que en lo relativo a Escucha, el gráfico Análisis de Varianza indica la mejoría del Grupo Experimental (Pre-Test) después de haber recibido el programa de educación permanente (Pos-Test), la cual es visual y estadísticamente evidente (α : 95 %).

CULTURA ORGANIZACIONAL

Para el análisis estadístico de la encuesta de Cultura Organizacional, se tomaron seis aspectos, dimensiones o variables, los cuales fueron: Liderazgo, Motivación, Comunicación, Toma de Decisiones, Metas Organizacionales y Mediciones de Control.

Tabla 31. Cultura Organizacional. Grupos Control Vs. Grupo Experimental Pre-Test

Aspecto	Bartlett	p-value	t-Student	p-value
Liderazgo	1,297	0,362	-0,591	0,586
Motivación	1,779	0,381	0,882	0,471
Comunicación	1,020	0,705	-0,346	0,738
Toma de Decisiones	1,001	0,952	-1,078	0,322
Metas Organizacionales	1,201	0,621	-0,094	0,933
Mediciones de Control	1,048	0,624	-0,160	0,878

Fuente: Depine y González

Al evaluar el Grupo Control con respecto al Grupo Experimental (Pre-Test), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos.

Estos hallazgos indican que el Grupo Experimental (Pre-Test) resultó idóneo para evaluar el impacto de la Educación Permanente en esta macrovariable de Cultura Organizacional.

Tabla 32. Cultura Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test Vs. Pos-Test

Aspecto	Bartlett	p-value	t-Student	p-value
Liderazgo	1,009	0,862	-2,468	0,035
Motivación	1,402	0,502	-2,975	0,048
Comunicación	1,142	0,331	-5,729	0,000
Toma de Decisiones	1,006	0,866	-3,312	0,008
Metas Organizacionales	1,579	0,435	-4,148	0,027
Mediciones de Control	1,000	0,981	-4,099	0,003

Fuente: Depine y González

Los resultados del Grupo Experimental (Pos-Test) mejoraron sustancialmente en comparación con el Grupo Experimental Pre-Test.

En los seis aspectos que componen esta macrovariable de Liderazgo, Motivación, Comunicación, Toma de Decisiones, Metas de la Organización y Mediciones de Control, se observa que presentaron diferencias estadísticamente significativas (p valor $< 0,05$), lo cual apoya la hipótesis que la percepción de los participantes del programa de Extensión Universitaria sobre los componentes de esta macrovariable, mejoró significativamente, luego de recibir el programa de educación permanente.

Cabe destacar que desde la evaluación estadística, el aspecto

que más mejoró fue la Comunicación: Bartlett = p-value: 0,331; t-Student= p-value: 0,000. Analizados individualmente en gráfico de barras, se observó lo siguiente:

(Nota aclaratoria de las Figuras: Grup_Ctrl= Grupo Control. Grup_Exp= Grupo Experimental)

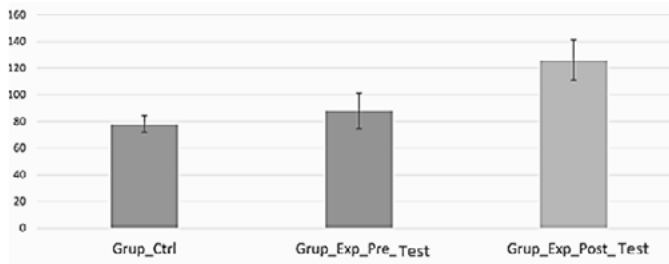


Figura 50. Liderazgo. Comparación entre todos los grupos
Fuente: Depine y González

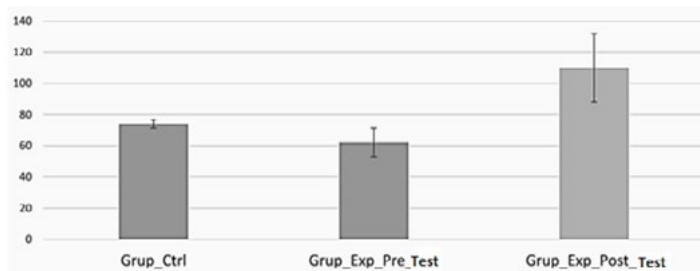


Figura 51. Motivación. Comparación entre todos los grupos
Fuente: Depine y González

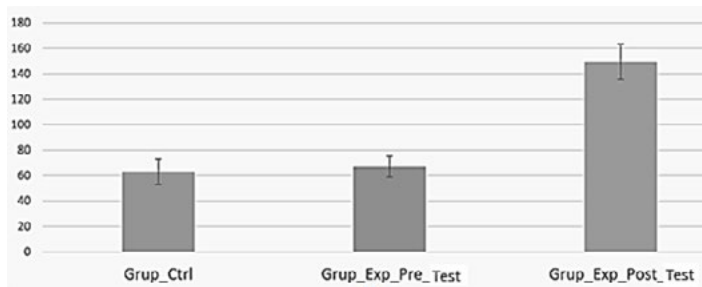


Figura 52. Comunicación. Comparación entre todos los grupos
Fuente: Depine y González

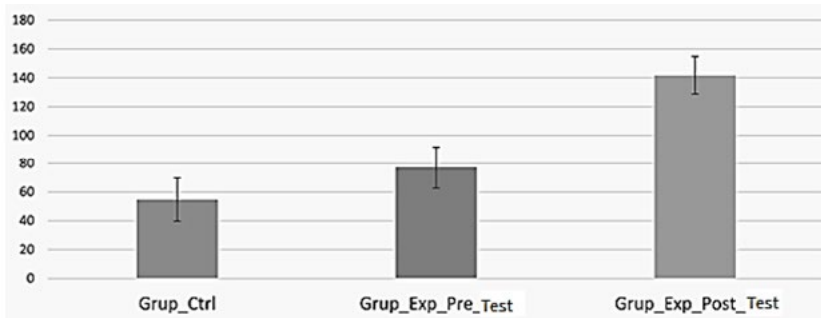


Figura 53. Toma de Decisiones. Comparación entre todos los grupos
Fuente: Depine y González

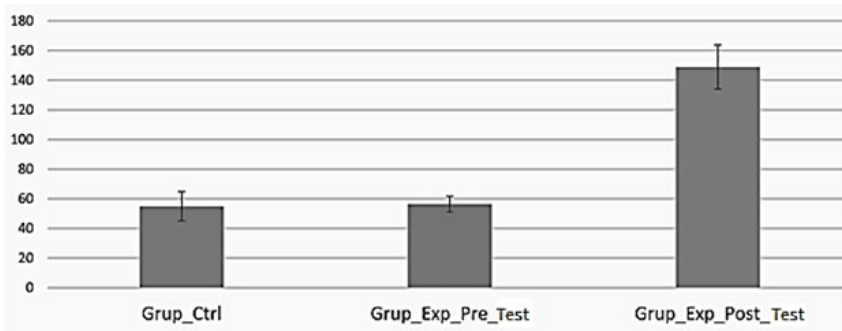


Figura 54. Metas Organizacionales. Comparación entre todos los grupos
Fuente: Depine y González

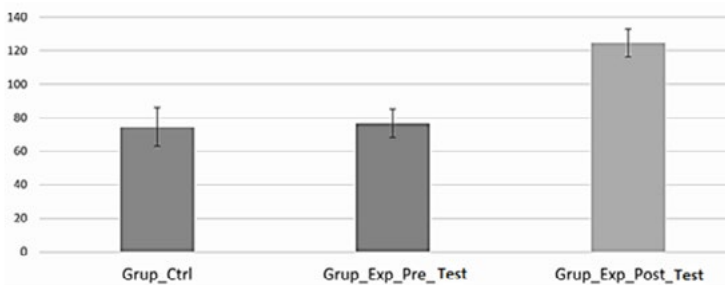


Figura 55. Mediciones de Control. Comparación entre todos los grupos
Fuente: Depine y González

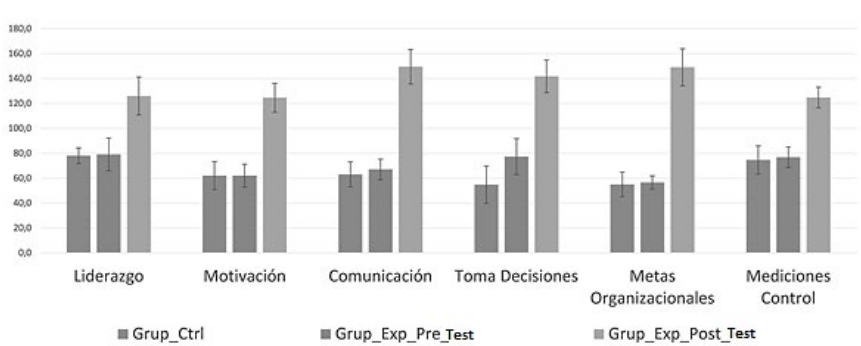


Figura 56. Resultados comparativos entre los grupos Control, Experimental Pre-Test y Pos-Test en los seis aspectos analizados
Fuente: Depine y González

En el gráfico comparativo se puede observar la mejoría del Grupo Experimental. Es de notar que en términos porcentuales la mejoría fue de casi el 80 %. Este resultado pone en evidencia que el programa de educación permanente para esta macrovariable fue eficiente y que se alcanzó el objetivo previsto. Cuanto más alto es el puntaje, más sana es la cultura de organización. Es evidente que ha habido un cambio muy favorable en la Cultura Organizacional, luego de la intervención realizada.

CLIMA ORGANIZACIONAL

Para el análisis estadístico de la encuesta de Clima Organizacional, se tomaron siete aspectos, dimensiones o variables, los cuales fueron: Generalidades Organizacionales, Ergonomía y Condiciones Ambientales, Consideraciones sobre Autonomía, Ubicación Laboral, Compañeros de Trabajo, Relación con los Jefes/Superiores, y por último el Reconocimiento Percibido. Al igual que en la macrovariable Cultura Organizacional, se evaluó la idoneidad del Grupo Experimental Pre-Test, contrastado con el Grupo Control.

Tabla 33. Clima Organizacional. Grupo Control Vs. Grupo Experimental Pre-Test

Aspecto	Bartlett's	p-valor	t-Student	p-valor
Generalidades Organizacionales	1,06320	0,45542	-0,49014	0,63461
Ergonomía. Condiciones Ambientales	1,00591	0,76572	0,71142	0,48707
Consideraciones sobre su Autonomía	1,02847	0,70397	-0,33556	0,74863
Ubicación Laboral	1,01282	0,76341	0,17637	0,86439
Compañeros Trabajo	1,00169	0,91280	0,23049	0,82350
Jefe/Superiores	1,07333	0,37595	0,37171	0,71659
Reconocimiento	1,03643	0,56845	0,73334	0,48019

Fuente: Depine y González

El contraste de resultados entre el Grupo Control y Experimental Pre-Test comprobó la inexistencia de diferencia estadísticamente significativa entre las medias y las varianzas entre estos dos grupos (α : 95,0 %, p -valor > 0,05). Estos hallazgos indican que el Grupo Experimental Pre-Test resultó idóneo para evaluar el impacto de la Educación Permanente en esta macrovariable de Clima Organizacional.

Tabla 34. Clima Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test Vs. Grupo Experimental Pos-Test

Aspecto	Bartlett's	p-valor	t-Student	p-valor
Generalidades Organizacionales	1,23680	0,16453	-3,72959	0,00196
Ergonomía. Condiciones Ambientales	1,34668	0,03425	-2,21356	0,02441
Consideraciones sobre su Autonomía	1,00728	0,84680	-2,34632	0,02898
Ubicación Laboral	1,07601	0,47045	-1,11574	0,15058*
Compañeros Trabajo	1,00196	0,90607	-1,31888	0,11186*
Jefe/Superiores	1,51990	0,03128	-6,32934	0,00014
Reconocimiento	1,27902	0,13472	-1,66301	0,06364*

Fuente: Depine y González

Los resultados pusieron en evidencia la mejoría en cuatro de las siete variables, aquellas donde no hubo mejoría fueron: Ubicación Laboral, Compañeros de Trabajo y Reconocimiento (α : 95%; p-valor > 0,05). La variable con mayor grado de cambio fue Jefes-Superiores, lo cual se evidenció con el p-valor más bajo, lo que quiere decir que el cambio fue muy significativo (p-valor < 0,001).

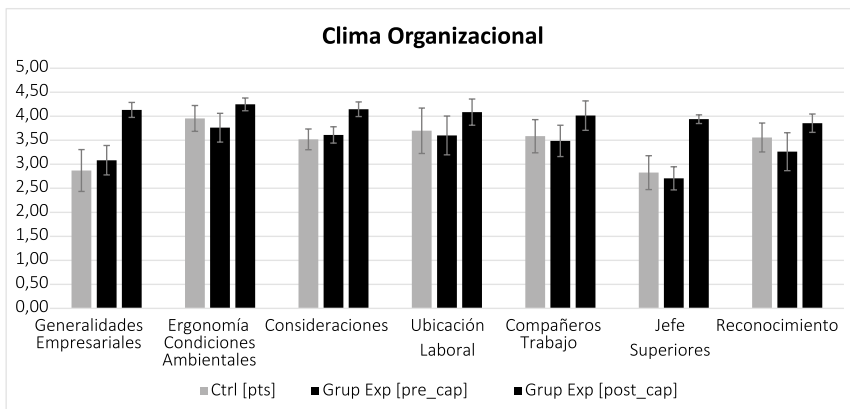


Figura 57. Resultados comparativos entre Grupo Control y Grupo Experimental Pre-Test y Pos-Test
Fuente: Depine y González

Analizando el gráfico de barras es probable que los altos promedios iniciales de las variables que menos mejoraron desde lo estadístico, quizás haya sido la razón por la cual la mejoría no fue tan evidente o estadísticamente significativa, sin embargo, cuantitativamente sí hubo una tendencia a aumentar el valor inicial, tal cual puede verse en las barras.

Como una observación adicional, Ergonomía, cuyos valores de inicio también fueron altos, tuvo una mejora significativa desde el análisis estadístico.

AUTOEVALUACIÓN Y AUTOGESTIÓN DE LOS GERENTES/DIRECTORES MÉDICOS

Se constató que no hubo diferencia entre las desviaciones estándar entre los dos grupos a través de una prueba de Verificación de Varianza de Bartlett y que no existía una diferencia estadísticamente significativa entre las varianzas, con un nivel del 95,0 % de confianza, por lo cual se procedió a comprobar la igualdad entre el Grupo Control y el Grupo Experimental a través de una Prueba t. La Prueba t se realizó en todos los casos, para evaluar las hipótesis específicas acerca de la diferencia entre las medias de las poblaciones, evaluando si ambas muestras provienen de la misma población. El resultado indica que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, a un nivel de confianza del 95 % y que al iniciar el experimento, el Grupo Experimental Pre-Test era igual al Grupo Control.

Tabla 35. Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis

Aspecto	Bartlett's	p-valor	t-Student	p-valor
Grup. Control vs Grup. Exp Pre-Test	1,00004	0,971976	1,46981	0,1503
Grup. Exp Pre-Test vs Grup. Exp Pos-Test	1,07447	0,112694	-7,24262	7,91E-09

Nota: Grup_Control= Grupo Control. Grup_Exp= Grupo Experimental
Fuente: Depine y González

El valor p pequeño indica una diferencia marcada entre el grupo experimental antes y posterior al Programa de Educación Superior. Esto se evidencia en el uso de notación exponencial en el p-valor.

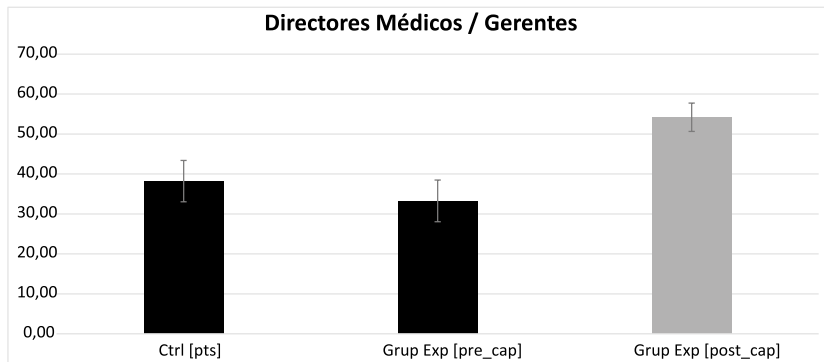


Figura 58. Resultados comparativos en la Autoevaluación y Autogestión entre los Grupos Control y Experimental Pre-Test y Pos-Test
Fuente: Depine y González

Ha habido una mejora sustancial en el puntaje que se autoadjudicaron a su tarea, los Directores/Gerentes en los aspectos que aportan positivamente a la organización. De la misma forma y de manera significativa, se observó una disminución en la percepción de aquellos que impactan negativamente. Estos resultados permitirían inferir que la mejora en las competencias genéricas de los encuestados, también impacta positivamente en su autovaloración laboral.

ANÁLISIS DE CATEGORIZACIÓN ENTRE GRUPOS EVALUADOS

El Análisis Discriminante Simple (ADS) fue diseñado para establecer clasificaciones de los diferentes niveles de una variable categórica (Grupo Discriminante), teniendo en cuenta n número de variables cuantitativas (Variables Discriminantes).

Este análisis consiste en la combinatoria lineal de todas las variables discriminantes, con la finalidad de obtener un vector de valores propios (eigenvalores) en dos dimensiones, con los cuales se construye el histograma de frecuencias de los eigenvalores para cada nivel de la variable discriminante. La variable discriminante en este caso fue el Grupo de Trabajo con tres niveles: Grupo Control, Grupo Experimental Pre-Test y Grupo Experimental Pos-Test.

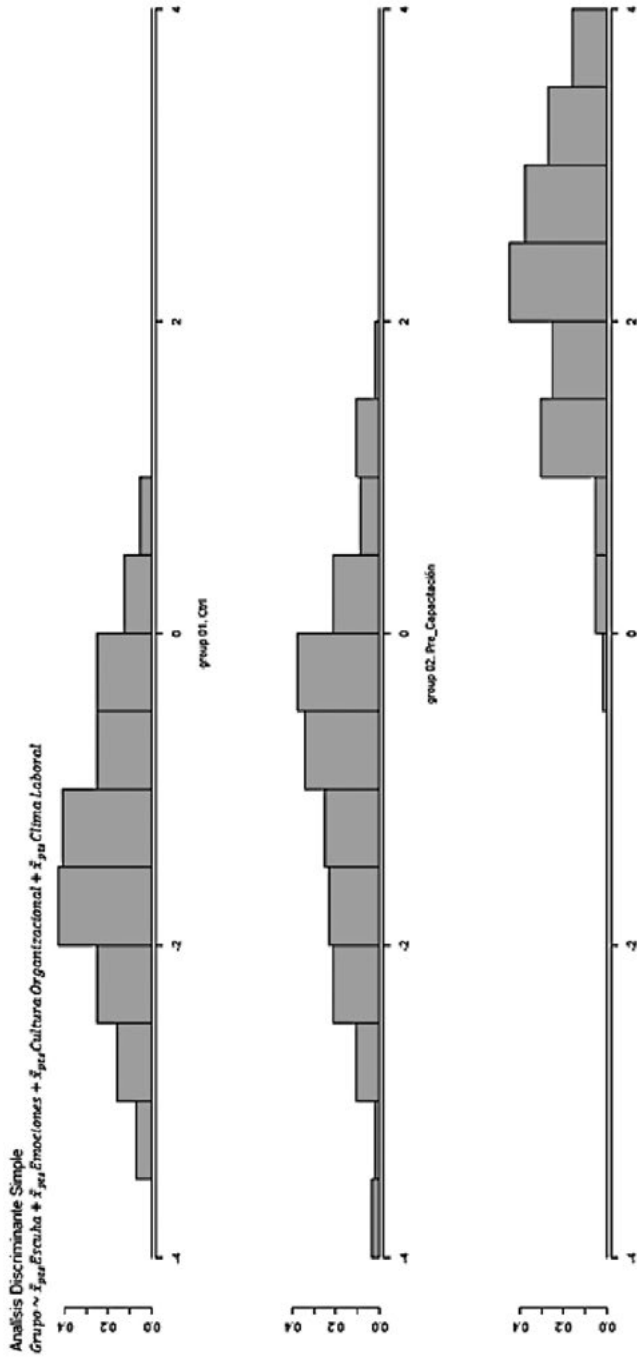


Figura 59. Análisis de eigenvalores para contrastar la ponderación de todos los aspectos, factores o variables constitutivas de las macro-variables de Clima y Cultura Organizacional
 Fuente: Depine y González

Los eigenvalores fueron contruidos con los resultados obtenidos con los Factores (Emociones y Escucha) y las macrovariables de Cultura Organizacional (Liderazgo, Motivación, Comunicación, Toma de Decisiones, Metas Organizacionales y Mediciones de Control) y Clima Organizacional (Generalidades Organizacionales, Jefe-Superiores, Ergonomía y Condiciones Ambientales, Consideraciones sobre su Autonomía, Ubicación Laboral, Compañeros de Trabajo y Reconocimiento), para este análisis no se incluyó la macrovariable Autoevaluación y Autogestión.

Se encontró que el factor de discriminación entre los grupos Control y Experimental Pre-Test fue inferior al 5 %; visible en ambos extremos de las barras de los grupos Control y Experimental Pre-Test, mientras que este mismo factor de discriminación para los grupos Experimental Pos-Test vs. Experimental Pre-Test fue del 80 %, con un desplazamiento a la derecha, claramente visible en el gráfico. Así mismo se puede observar que para los grupos Control y Experimental Pre-Test el eje de ubicación de los eigenvalores fue el negativo, lo cual indica, para este caso y por la naturaleza de las variables a combinar, que todas tenían una tendencia a la baja.

El Grupo Experimental Pos-Test se categorizó en el eje positivo, esto indicaría que la intervención de educación permanente generó cambios en la tendencia de los datos (eigenvalores), la cual era negativa y pasó a ser positiva.

Análisis de Asociación entre Variables

Con el objeto de analizar la asociación entre las macrovariables o variables dependientes (Autogestión Administrativa, Cultura Organizacional y Clima Organizacional) con los “factores” o variables.

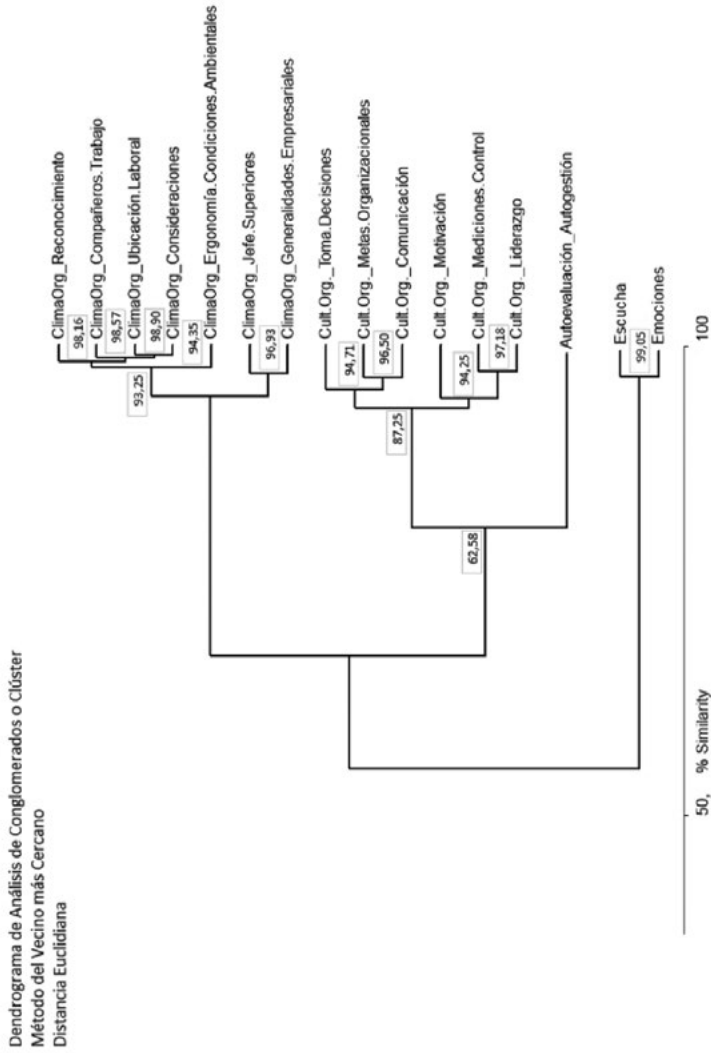


Figura 60. Dendrograma de los factores (Gestión Emocional y Escucha) con respecto a las variables constitutivas del Clima y la Cultura Organizacional
Fuente: Depine y González

independientes (emociones y escucha) se realizó un análisis de clúster o conglomerados teniendo en cuenta el algoritmo del vecino más cercano y la métrica de distancia euclidiana, representado con un dendrograma.

Este análisis se utiliza para medir la fuerza de asociación entre variables y los niveles en los que esa asociación se produce. Se puede observar en el dendrograma que la asociación entre los factores Escucha y Gestión Emocional (Escucha y Emociones) es muy fuerte, de un 99,05 %. Su proximidad con el 100 % indicaría que estos dos factores interactúan entre sí recíprocamente incluso antes del aprendizaje generado por el programa de Extensión Universitaria, manteniendo esa fuerte asociación con un cambio muy significativo a su finalización.

Observando el gráfico, es posible distinguir dos grupos (clústeres) claramente definidos. Un primer grupo en la parte superior derecha del gráfico, incluye todas las variables intervinientes en el Clima Organizacional. El segundo grupo, en la parte inferior del gráfico, muestra el agrupamiento de las variables de Cultura Organizacional y en el primer peldaño de la escalera, en la parte más inferior del grupo de Cultura, la de Auto-evaluación/Auto-gestión de los participantes del programa.

Realizando una evaluación pormenorizada, se pueden observar las interacciones secuenciales de cada una de las variables, o sea la manera en que, a modo de una escalera, cada una influye en la que está inmediatamente por encima de ella. De acuerdo a ello, puede observarse cómo la Autoevaluación-Autogestión influye de manera directa sobre todo el resto de las variables de Cultura, o sea que existe una relación interna entre el Liderazgo y las Mediciones de Control de un 97,18 % y ambas sobre la Mo-

tivación, con una asociación del 94,25 %. Por otra parte, estas tres variables (factores o aspectos) inciden un bloque con una asociación de un 87,25 %, en el cual la Comunicación se asocia con las Metas Organizacionales en un 96,50 % y ellas dos a su vez, con la Toma de Decisiones en un 94,7 %.

Lo que se considera importante resaltar es que la Autoevaluación-Autogestión, pareciera condicionar las otras asociaciones, uno de los supuestos con los cuales se realizó esta investigación, siendo su asociación con el resto del bloque de un 87,25 %. Esto puede observarse de manera detallada en la siguiente figura:

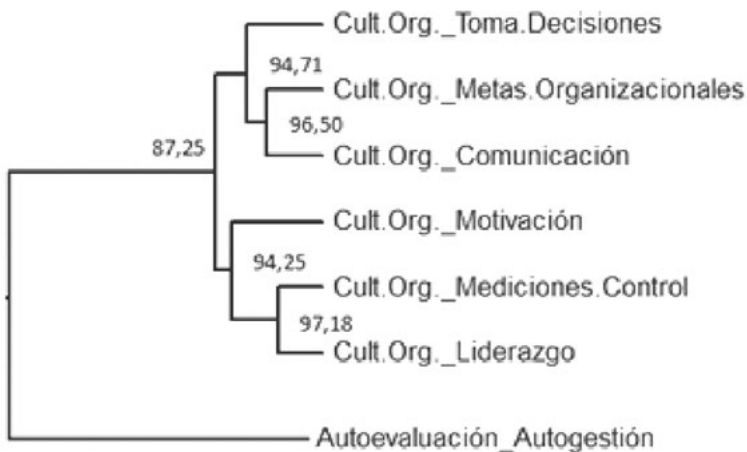


Figura 61. Detalle de la asociación de variables dependientes de Cultura Organizacional
Fuente: Depine y González

Por otra parte, en lo que corresponde a Clima Organizacional, se pueden determinar algunas asociaciones representadas en el gráfico, que se manifiestan agrupadas entre sí, comenzando por la variable Generalidades Organizacionales (empresariales) que tiene una semejanza del 96,93 % con la de Jefes/Superiores.

Ambas a su vez se vinculan con un grupo heterogéneo de variables con una semejanza de un 93,25 %, de las cuales la correspondiente a Ergonomía y Condiciones Ambientales aparece en la escala ascendente como una variable solitaria, antecediendo a las agrupaciones de Consideraciones y Ubicación Laboral, que presentan una semejanza de un 98,90 % y estas dos a su vez de manera conjunta se vinculan con una semejanza de 98,57 % con la variable Compañeros de Trabajo.

Finalmente estas tres variables de manera conjunta, tienen un 98,16 % de semejanza con la variable Reconocimiento.

A modo de resumen, este análisis estadístico permite concluir, en primer lugar la fortaleza de los datos y su alto grado de consistencia. En segundo lugar en una escalera de inferencias, con respecto a la Cultura Organizacional y la gestión administrativa, la fuerte relación interna entre las metas organizacionales y el liderazgo y de ambos permite inferir que la toma de decisiones depende de las metas organizacionales y las mismas dependen del liderazgo y que estas se reflejan en la gestión administrativa del empleador.

De la misma forma, en el grupo correspondiente a Clima Organizacional, la percepción de la ubicación laboral de los empleados resulta fundamental para determinar la impresión que tienen de la organización. Es muy ilustrativo observar que esa percepción de la ubicación laboral repercute en la conceptualización que se tiene de sus compañeros de trabajo y la satisfacción con el tipo y calidad del reconocimiento que recibe.

Finalmente todas estas variables se agrupan con la de Ergonomía y Condiciones Ambientales, teniendo esta variable una

menor asociación particular con alguna de las otras. Resulta ilustrativo observar esta secuencia asociativa en la figura.

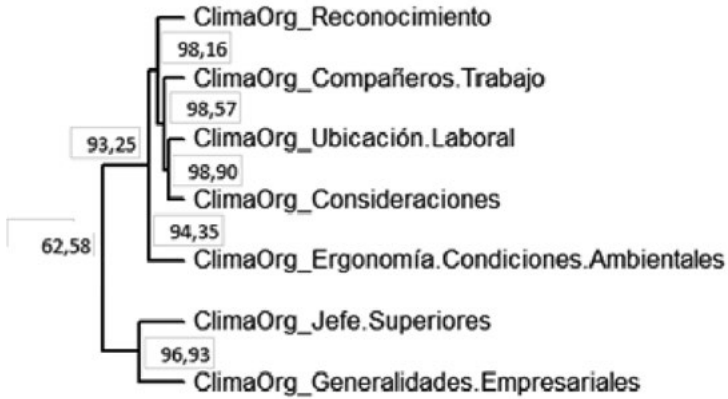


Figura 62. Detalle de la asociación de variables dependientes de Clima Organizacional
Fuente: Depine y González

Conclusiones

CONCLUSIONES GENERALES

El presente trabajo de investigación tuvo por objeto evaluar los resultados logrados y las lecciones aprendidas, de un programa de educación permanente en competencias genéricas, vehiculado por medio de un programa de Extensión Universitaria formalmente aprobado por la Universidad del Salvador, de Buenos Aires, Argentina, mediante una Resolución Rectoral. Se realizó en el marco del convenio de colaboración académica entre esa universidad y la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia, firmado por los rectores de ambas organizaciones de educación superior. Fue ejecutado mediante un programa de educación permanente dirigido a los líderes formales de una organización de salud (grupo de investigación) y contrastando sus resultados con un grupo similar de directores/gerentes, provenientes de otras organizaciones similares, que no recibieron el programa de educación permanente (grupo control).

De acuerdo a los objetivos planteados, esta investigación permitió, en primera instancia, observar, analizar y medir, los efectos de mejora en las competencias genéricas de la escucha y de la autogestión emocional en el grupo experimental identificado para ello, constituido por los líderes transdisciplinarios de una organización de salud funcionando en red.

Ya fue mencionado en el capítulo metodológico, que dichas competencias fueron evaluadas indirectamente a través de la percepción de sus compañeros de trabajo en las instituciones des-

centralizadas que constituyen la red, en dos instancias diferentes, la primera antes del proceso educativo permanente y la segunda al finalizar.

En simultánea, cada uno de los integrantes del grupo experimental, per se, contestó una encuesta acerca de su percepción sobre la cultura y el clima organizacional, así como de su propio compromiso e involucramiento con la gestión de la red.

Todos los instrumentos de recolección de datos fueron contestados en dos instancias diferentes, antes del programa de educación y a su finalización, evaluando sus diferencias entre ambos momentos participativos.

Cada uno de los resultados, se confrontó con el grupo control, el cual había sido previamente validado como tal, desde la consistencia de los datos y los resultados estadísticos.

Los resultados logrados confirmaron la efectividad del programa de Extensión Universitaria de educación permanente en la organización de salud, mediante la enseñanza y aplicación práctica de las competencias genéricas transversales y su alto impacto en sus equipos de trabajo, con una mejora significativa en dichas competencias y como una consecuencia esperada en la cultura y el clima organizacional.

Asimismo, se pudo comprobar un mayor involucramiento personal de los líderes en los procesos grupales y de gestión, medidos en la encuesta de autoevaluación personal.

Las características de este proceso educativo, trasladando competencias curriculares propias de las Maestrías de Coaching y

Cambio Organizacional y de la de Dirección de Empresas, por fuera del espacio áulico habitual, han permitido obtener resultados que ampliaron las fronteras del conocimiento, generando nuevas posibilidades en el campo de la educación superior, que constituyeron las lecciones aprendidas de este proceso.

El punto de partida fue una exhaustiva búsqueda bibliográfica acerca de las teorías y los conocimientos más relevantes sobre las temáticas educativas vinculadas al desarrollo del ser humano como persona, sus características relacionales en el espacio social, sus modos de actuación y sus condicionantes, en un marco evolutivo histórico y de contexto, para ubicarlo en la situación actual de un mundo en vertiginoso cambio.

Esa primera fase investigativa se complementó con la lectura y análisis pormenorizado de las evidencias científicas disponibles sobre todos aquellos contenidos, procesos educativos y espacios de acción en los cuales están inmersas las personas, en los que interactúan y en los que transcurren muchas horas de su vida, estableciendo relaciones vinculares y de acción en el gran contexto social de la sociedad en su conjunto y en las pequeñas sociedades instaladas al interior de las organizaciones.

Ellas constituyen la plataforma estructural en las organizaciones aprendientes, generando la cultura y el clima organizacional, optimizando la gestión y las que pueden favorecer, facilitar y fortalecer el aprendizaje organizacional continuo.

Cada uno de esos documentos analizados, que forma parte de las referencias, permitió profundizar en el conocimiento de todas las variables de esta investigación de manera implícita y que no iban a ser objeto de evaluaciones especiales, pero que no se

podía desconocer su presencia e influencia en los procesos a ser investigados específicamente.

Por ese motivo tuvieron su espacio dentro del marco teórico, pudiendo establecer en cada uno de ellos los aspectos que fueron motivo del proceso de educación permanente y que generaron aportes significativos al mismo proceso educativo y que habiendo sido originados algunos de ellos en la organización, a manera de un conocimiento tácito, constituyeron un aporte a los contenidos del currículo universitario explícito inicialmente desarrollado.

Los campos del conocimiento abordados dentro del marco teórico por su influencia sobre este trabajo y sus aportes fueron:

- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que constituyó el marco referencial de un cambio paradigmático en la educación superior, orientando a una mayor flexibilidad y en la consideración integral de la persona.
- Formación por competencias, el enfoque de las competencias genéricas y el Proyecto Tuning y Alfa Tuning, como un conjunto que permitió demostrar la importancia de la enseñanza de las competencias genéricas en un equipo de trabajo en una organización de salud, con la formalidad de un programa de Extensión Universitaria y como un proyecto de educación permanente que asegurará su aplicación práctica habitual en la dinámica de la organización.
- Como una extrapolación directa de esta investigación, se pudo establecer que es imprescindible incorporar la enseñanza de las competencias genéricas en las facultades/escuelas de medicina, para formar profesionales preparados para el mantenimiento de relaciones interpersonales adecuadas, estableciendo la necesidad del aprendizaje permanente, la falacia en la creencia de la

fortaleza de las evidencias, ejercitando la humildad, entre otros valores, para ser un integrante positivo de los equipos transdisciplinarios modernos vinculados al campo de la salud.

- La investigación permitió además verificar la importante misión social de la universidad participando de la vida ciudadana, en este caso organizacional, de manera directa y la demostración de la importante relación que posee con la extensión universitaria, permitiendo identificar a esas actividades de extensión como un modelo eficiente de educación permanente.
- De la misma forma, pudo establecerse que las estrategias de educación permanente en las organizaciones de salud, no solo son posibles, sino imprescindibles para mantener el espíritu aprendiente de la organización y de sus miembros, saliendo de las clásicas capacitaciones, que son esporádicas, cortoplacistas y difíciles de evaluar en el largo plazo.
- Por otra parte y en su carácter de líderes en la organización, a través del programa mantenido en el tiempo, se fueron estableciendo cambios positivos en la gestión organizacional, de manera constante y permanente que tienden a una mayor eficiencia comunicacional, de articulación y de coordinación de acciones dentro de la red, con un cambio muy significativo en el clima y la cultura organizacional, tal cual fue posible determinar estadísticamente.
- El aprendizaje del poder generativo del lenguaje, la importancia de distinguir los actos del habla, diferenciando las afirmaciones de las declaraciones, la importancia de los juicios como generadores de conflictos a resolver, si no se establecen estrategias de gestión emocional y de escucha efectivas, constituyeron los hallazgos centrales de esta investigación y sus logros más importantes, estableciendo una nueva manera de relación y diálogo

entre los niveles ejecutivos y desde ellos a sus equipos locales de trabajo, pertenecientes a las estructuras que forman parte de la red.

Cumplimiento de los objetivos propuestos

De acuerdo al objetivo general se concluye que la educación permanente en competencias genéricas por medio de un programa de Extensión Universitaria, ha resultado eficaz para alcanzar una mejora global de las relaciones entre los integrantes de los equipos de trabajo, de cada integrante entre sí y con las personas bajo su supervisión, mejorando el clima organizacional y la cultura organizacional y facilitar y mejorar la autopercepción positiva de la contribución de cada uno de ellos a la organización.

En relación a cada uno de los objetivos específicos, de acuerdo a los resultados obtenidos se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. En los integrantes del equipo

Objetivo 1. Estimar el grado de mejora logrado en la escucha efectiva de cada integrante del equipo de directores/gerentes de la organización, mediante la educación permanente en competencias emocionales y comunicacionales.

Objetivo 2. Estimar el grado de mejora logrado en la gestión emocional de cada integrante del equipo de directores/gerentes de la organización, mediante la educación permanente en competencias emocionales y comunicacionales.

Estos dos objetivos pueden ser interpretados de manera conjunta, dada la influencia demostrada en cada una de estas com-

petencias entre sí y de la escucha sobre la gestión emocional y viceversa, observaciones que forman parte de los resultados estadísticos que demostraron una asociación cercana al 100 % entre la competencia de la escucha y de la gestión emocional.

Por otra parte, midiendo esas mejoras de manera individual por medio de las encuestas realizadas antes del proceso de educación permanente (Pre-Test) y a su finalización (Pos-Test) mostraron una diferencia significativa a favor de la mejora en ambas variables. La confrontación de resultados con un grupo control permitió establecer la validez del grupo experimental o de investigación.

Estos hallazgos se consideraron suficientes para analizar la manera en que la mejora de las competencias genéricas impactó en los otros objetivos de la investigación, la cultura y el clima organizacional.

2. En la organización

Objetivo 3. Estimar el grado de mejora logrado en el Clima Organizacional de la organización, mediante la mejora en la escucha efectiva y en la gestión emocional.

Objetivo 4. Estimar el grado de mejora logrado en la Cultura Organizacional de la organización, mediante la mejora en la escucha efectiva y en la gestión emocional.

Estos dos objetivos tuvieron una mejora estadísticamente significativa después del proceso de educación permanente, el cual se ha transformado en un programa permanente dentro de la organización.

Una observación de gran importancia, fue verificar que existe una gradación a modo de escalera, que muestra las asociaciones entre macrovariables y permite inferir que la mejora de la escucha y la autogestión emocional, impacta en forma directa en la mejora de la autoevaluación y autogestión de los directores/gerentes y a partir de allí en escala ascendente se produce una mejora en la cultura organizacional comenzando con una mejora en el liderazgo, mejor percepción de la aceptación de las mediciones de control, impactando estas dos juntas en la motivación y a su vez las tres variables en conjunto en la comunicación y el logro de las metas organizacionales. Finalmente todo ello mejora la toma de decisiones.

La cultura organizacional, tomada como un conjunto, impacta a su vez en la mejora del clima organizacional, manteniendo asociaciones que parecieran mejorar de manera conjunta.

Así es que las mejoras en la percepción de la organización en general, se asociaron con una mejor percepción de la vinculación con los jefes y superiores.

Las cuestiones ergonómicas ocupan un lugar casi independiente, como era de esperar, dado que son cuestiones estructurales, pero se asocian con las otras variables de clima de manera global. Ellas son las vinculadas a las consideraciones generales de la percepción sobre la autonomía y esta última como una consecuencia, se asocia con la percepción sobre su ubicación laboral. Ascendiendo en la escalera, estas dos en conjunto influyen en la mejora de la relación con los compañeros de trabajo y finalmente todo ese conjunto establece la valoración subjetiva que cada uno de los directores/gerentes tiene sobre el reconocimiento que recibe dentro de la organización.

3. La influencia de la actividad universitaria en programas de extensión, sobre el entorno social

Objetivo 5. Estimar el impacto positivo de la universidad sobre el entorno social extrauniversitario que permitan facilitar procesos de responsabilidad social universitaria.

Los resultados obtenidos permitieron demostrar que un programa de Extensión Universitaria, trasladando los contenidos del currículo académico de algunas materias de carreras universitarias de posgrado fuera del espacio aúlico en un trabajo de campo, permitió obtener resultados positivos en una organización de la sociedad, en este caso de servicios de salud.

Este tipo de acciones, vinculando a la universidad con su entorno y realizando transferencia tecnológica de conocimientos, permitió establecer un mecanismo de ida y vuelta en la que la gestión del conocimiento formó parte de un proceso en el cual la universidad volcó conocimiento explícito y la organización devolvió conocimiento tácito que fue incorporándose a la experiencia universitaria en el currículo.

Otro impacto mensurable fue haber contribuido desde la universidad en la gestión del cambio organizacional habiendo vinculado los conocimientos impartidos con la dinámica y operatoria habitual de la organización de salud funcionando en red. Además se pudo demostrar la importancia de establecer una alianza estratégica académico-organizacional, para implantar programas de educación permanente, superando las clásicas capacitaciones, que no arrojan cambios sustantivos en los funcionamientos organizacionales y muchas veces tampoco en los participantes.

Se pudo establecer y los participantes aprendieron la importancia

de los actos del habla, diferenciando claramente las afirmaciones de las declaraciones y permitiendo flexibilizar la capacidad de aprendizaje del equipo de salud, incluso en aspectos tales como los niveles de evidencia médica, que forman parte de un modelo asistencial bastante rígido a través de guías de procedimiento, flujogramas y algoritmos preestablecidos según niveles de evidencia, en lo que se ha dado en llamar, medicina basada en la evidencia, que desde el lenguaje, no es la verdad, sino solamente un juicio fundado y por lo tanto incluye la debilidad de la posibilidad de ser cambiado, ante nuevas observaciones (“evidencias”).

En este aspecto, por tratarse de una organización de salud, la interrelación entre los actos del habla, la escucha y la gestión emocional, permitió generar un espacio de acción novedoso dentro de un equipo transdisciplinario, que pudo potenciar sus saberes y conocimientos previos a favor del conjunto.

4. La pertinencia de incorporar en las escuelas universitarias las competencias genéricas vinculadas al Proyecto Tuning/Alfa-Tuning

Objetivo 6. Establecer la factibilidad de incorporar la enseñanza de las competencias genéricas, en los programas de grado universitarios y en los posgrados.

Muchos de los contenidos académicos impartidos en el programa de Extensión Universitaria de educación permanente, están incluidos en las 27 competencias genéricas establecidas en el Proyecto Tuning/Alfa-Tuning, para las facultades/escuelas de Medicina.

OTROS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien esta investigación tuvo como finalidad específica demostrar la importancia de establecer un programa de educación permanente enfocado en competencias genéricas, con especial foco en la gestión emocional y la escucha, a través de un programa de Extensión Universitaria, se fueron produciendo externalidades positivas que permitieron inferir la importancia de darle visibilidad a los hallazgos parciales que sucedieron, estableciendo líneas de investigación subalternas a esta investigación principal.

Acerca del marco teórico del presente trabajo

Como un aporte de gran valor a esta investigación y dentro de las lecciones aprendidas, se ha podido hacer un relevamiento exhaustivo de la bibliografía existente vinculada a la temática de la que se ha ocupado este trabajo.

Como primera parte del proceso de investigación, este investigador realizó una investigación bibliográfica que incluyó todos aquellos factores que tienen influencia en el desarrollo organizacional, dentro de los cuales las plataformas humanas tienen su rol preponderante.

Por ese motivo, puede afirmarse que el estudio de las temáticas tratadas han generado un esfuerzo académico, desde hace varios años, para interpretar adecuadamente la articulación de los procesos de educación superior permanente, la extensión universitaria, la dinámica de redes y de las organizaciones, la importancia de la incorporación de las competencias genéricas como un insumo básico de funcionamiento organizacional y por

último, el impacto de la cultura y del clima organizacional en el devenir de las organizaciones de salud.

Puede concluirse que esta investigación logró generar las asociaciones pertinentes, que integraron en un conocimiento global cada uno de los aspectos que fueron analizados desde su individualidad, logrando demostrar la importancia de analizar de una manera holística a las organizaciones, sin descuidar ninguno de los aspectos que quedaron incluidos en la búsqueda bibliográfica.

LOS TEMAS INVESTIGADOS Y SU INFLUENCIA EN EL ENTORNO LABORAL

Como un aporte adicional, se considera necesario destacar las competencias genéricas que constituyeron el núcleo del proceso de educación permanente destacando las siguientes mejoras:

La mejora en la comunicación organizacional

Dicha mejora, evidente en los resultados estadísticos significativos obtenidos, permitió establecer una mejor dinámica organizacional y enriquecer las relaciones profesionales y personales de los miembros que recibieron el programa de educación y sus nuevas competencias favorecieron un cambio en la percepción de la calidad de escucha que poseían, evaluados por los integrantes de sus equipos de trabajo.

Esa influencia positiva, impactó además en una mejor percepción de sus condiciones de trabajo y una mayor satisfacción personal, lo cual es muy posible que termine siendo un factor de mejora de la calidad de vida de los trabajadores.

La mejora en los procesos sustentados en la autogestión emocional

La estrecha asociación demostrada entre la escucha y la autogestión emocional, permite inferir que el aprendizaje de cada una de ellas debe acompañarse necesariamente de la otra, para obtener los resultados que se han logrado en esta investigación educativa.

ACERCA DE OTROS APORTES DEL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Es tan vasto el panorama académico y científico que abarcan las novedosas estrategias educativas, que más allá de los objetivos originales, se han podido realizar otras acciones que posibilitaron ampliar el conocimiento en algunos de los campos en los que esta investigación tuvo necesidad de incursionar.

Experiencia en campo de un nuevo instrumento de investigación para evaluar Escucha y Autogestión Emocional

El instrumento a que se hace referencia, formó parte de un desarrollo previo, para ser utilizado en la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional, para evaluar el aprendizaje en competencias genéricas brindado por esa carrera de posgrado, con foco en las competencias conversacionales de escucha y en la autogestión emocional (Cámpora, 2014).

En esta investigación se pudo demostrar la utilidad del instrumento, para su aplicación práctica en un estudio de campo, lo cual permite inferir su utilidad para evaluaciones similares y para generar estrategias de educación permanente en competencias genéricas y evaluarlas en los ambientes extrauniversitarios del campo organizacional.

La aplicabilidad metodológica de la investigación

Tal como fuera detallado en la introducción de esta obra, no había evidencia acerca de intervenciones educativas de nivel superior, con las características propias de la educación permanente y concretada mediante un programa de Extensión Universitaria. Sin embargo, pudo ser realizado por la conjunción de varios factores que coadyuvaron para lograr los resultados que se muestran en este libro.

Entre ellos y a modo de enumeración, se pueden consignar los siguientes:

- El apoyo de la Universidad del Salvador, habilitando un programa de Extensión Universitaria sobre competencias genéricas en el espacio extramural, pero con contenidos de su currículo.
- El apoyo de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia, para este proceso de investigación, en el contexto del acuerdo marco con la Universidad del Salvador.
- La confianza de la organización y sus miembros con el proceso.
- La confidencialidad de los resultados de los instrumentos encuestales.
- El compromiso de los líderes formales de la organización, con este proceso de aprendizaje y la aceptación de una rutina de participación durante el largo proceso educativo llevado adelante, durante dos años.
- La eficacia de los instrumentos de recolección de datos, que permitió el logro de consistencia en los resultados.

Recomendaciones

Los resultados obtenidos permiten inferir que las universidades podrían ampliar su campo de acción como instituciones de educación superior, estableciendo programas de Extensión Universitaria que puedan realizar una transferencia tecnológica de conocimientos al interior de las organizaciones y desde ellas una ampliación de los saberes universitarios, transformando su experiencia en un insumo académico.

A partir de este estudio de campo puede establecerse que la educación permanente en competencias genéricas aporta valores fundamentales a las organizaciones, favoreciendo su accionar y mejorando la percepción sobre la calidad de vida laboral de sus integrantes.

Todo ello permitiría recomendar ampliar este tipo de trabajos de campo en las áreas programáticas de las universidades y entidades de educación superior, estableciendo alianzas estratégicas con las organizaciones de la sociedad y propiciando los intercambios necesarios para ampliar los espacios académicos a los extramurales que pueden estar disponibles en el campo organizacional.

Por último, permitiría a las universidades cumplir con su responsabilidad social, generando posibilidades de perfeccionamiento en el posgrado, más allá de las competencias técnicas que forman parte del bagaje de conocimientos propios de las organizaciones, comenzando a brindar una enseñanza por competencias, en este caso genéricas, que impacten fuertemente en la comunidad, for-

mando a personas que desempeñan tareas profesionales, mejorando su manera de relacionarse, de comunicarse y en definitiva, para que sean actores principales de sociedades del conocimiento en las que prime la paz, la confianza mutua y la cooperación.

Como un valor agregado, de acuerdo a lo observado y a los resultados obtenidos, se podría inferir que la práctica habitual en las organizaciones de realizar encuestas de clima organizacional, no sería suficiente si previamente no se efectuara una evaluación de su cultura, dado que, como se ha demostrado en esta investigación, es la cultura con sus variables incluidas, la que condiciona la percepción del clima por parte de los empleados.

Referencias Bibliográficas

- Aiello, M. & Grandoli, M. (2011). *La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente*. Obtenido de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab46.pdf>
- Aiello, M., Escotet, M. Á. & Sheepshanks, V. (2010). *La actividad científica en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo (UP).
- Alcantar, E., Maldonado-Radillo, S. & Arcos, V. (2012). Medición del clima laboral requerido para asegurar la efectividad del sistema de gestión de calidad. *Rev Int Admin Fin*, 5(3), 55-68.
- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2007). *Comportamiento organizacional*. Argentina: Granica.
- Alles, M. (28 de junio de 2007). *Influencias de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales*. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Alles, M. (2011). *Dirección estratégica de Recursos humanos: gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2013). *Construyendo talento: programas de desarrollo para el crecimiento de las personas y la continuidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Granica.
- Altbach, P. G. (2009). *Educación Superior Comparada*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Altmann, R. (2000). *Understand the Organizational Climate*. Canadian Manager. <http://www.nma1.org/documents/communications/manage/2000-05/UnderOrgan.htm>

- Álvarez de Mon Pan de Soraluze, S. (2008). *Desde la adversidad*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Ángeles Gutiérrez, O. (1992). Consideraciones en torno al concepto de Extensión de la Cultura y de los Servicios. *Revista de la Educación Superior*, (81).
- Angulo Rasco, J. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. G. (coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed., pp. 176-205). España: Morata.
- Angulo, F. & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 281-299.
- ANUIES (12-13 de noviembre de 1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Obtenido de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Arciénaga, A. (2005). *Modelo argentino de innovación. Propuesta de discusión*. Provincia de Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas.
- Arciénaga, A. A. (2009). Innovación social y tecnologías sociales: similitudes y diferencias de enfoques políticos. En P. Sociales (Ed.), *Seminario sobre Políticas de Promoción de Tecnologías Sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- Argyris, C. (1999a). *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires: Granica.
- Argyris, C. (1999b). *Sobre el aprendizaje organizacional*. Buenos Aires: Granica.
- Argyris, C. (2001). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Granica.

- Argyris, C. & Schoen, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. MA: Addison Wesley.
- Aristóteles (330 a.C.). *La Política*. Recuperado el 10 de 2013, de www.laeditorialvirtual.com.ar: www.laeditorialvirtual.com.ar
- Arnove, R. & Escotet, M. A. (marzo de 2013). Reflexiones y tendencias de la educación superior comparada e internacional. En UNED (Ed), *Conversaciones con un maestro* ð *Liber Amicorum*. Madrid: Ediciones Académicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aroca Martínez, G. J. (2017). *Propuesta de un modelo de gestión de salud de la Nefritis Lúpica, basado en la problemática clínica y su impacto socio-sanitario en la región Caribe colombiana*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Ashby, W. (1952). *Design for a Brain*. London: Chapman & Hall.
- Ashkenas, R. & Shaffer, R. (1994). Beyond the Fads: How Leaders Drive Change with Results. *Human Resource Planning*, 17(2), 25-44.
- Assländer, F. & Grün, A. (2010). *Liderazgo. Un enfoque espiritual*. México: Lumen Humanitas.
- Attali, J. B. (1998). *Pour un modele européen d'enseignement supérieur*. Rapport de la Commission. Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Obtenido de http://www.villesmoyennestemoins.fr/espace-commun/rapport_attali.pdf
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Madrid: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badaracco, J. L. (1991). *The Knowledge Link*. Boston: Harvard Business School Press.

- Baer, M. & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations and firm performance. *J Organ Behav*, 24, 45-68.
- Baeten, M. S. & Dochy, F. (2013). Studentcentered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Bandler, R. G. (1998). *Estructura de la magia*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos.
- Bandler, R. & Grinder, J. (2007). *De sapos a príncipes*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos.
- Baños, J. & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud: Una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8, 216-225.
- Barberá Hereida, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10).
- Barbosa Illescas, F. (2010). La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica. Desde la Constitución de Cádiz (1812) a las universidades Andaluzas. (U. d. Cádiz, Ed.) *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, XXIV, 25-53.
- Barceló, R. & Navarro, E. (agosto de 2003). Evaluación del impacto de los cambios de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en egresados de los programas de Medicina y Enfermería de la Universidad del Norte, Colombia. *Interfaces*, 7(13), 65-78.
- Barnes, B. (1977). *Interest and the Growth of knowledge*. Londres: Rotledge and Kegan Paul.
- Barnes, B. & Helier, R. (1986). *Kuhn y las ciencias sociales*. Brevariarios del Fondo de Cultura Económica.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature A Necessary Unity*. New York: E. P. Dutton.

- Beer, M. & Nohria, N. (2000). *Breaking the Code of Change*. Boston: Harvard Business School.
- Beneitone, P., Esquetini, J., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bentley, T. (1994). *Facilitation*. Londres, Inglaterra: McGraw-Hill Training Series.
- Bernárdez, M. (2008). *Capital intelectual: Creación de valor en la sociedad del conocimiento*. (1ª ed.). USA: AuthorHouse.
- Berry, A., Broadbent, J. & Otley, D. (1995). *Management control. Theories, issues and practices*. Londres: MacMillan.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Bisquerra Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M. & Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa [en línea]*, 24.
- Blacker, F. (1993). Knowledge and the theory of organizations: Organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, 30, 863-884.
- Blake, R. & Mouton, J. (1962). The Managerial Grid. *Advanced Management Office Executive*, 1(9).
- Blake, R. & Mouton, J. (September de 1982). Theory and Research for Developing a Science of Leadership. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 275-291.
- Blanco Blanco, Á. (2007). Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto Navarro, *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro/ICEUB.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

- Blindenbacher, R. (2010). *The Black Box of Governmental Learning. The Learning Spiral-A Concept to Organize Learning in Governments.* (W. Bank, Ed.) Recuperado el 15 de noviembre de 2011, de <http://www.worldbank.org>: <http://www.worldbank.org/ieg/learningspiral/index.html>
- Blindenbacher, R. A. (s.f.). *Forthcoming. The Learning Spiral-A Concept to Share Knowledge for Development. In Sharing Knowledge for Development: In Search of Best Practice.* Seoul: Korean Development Institute.
- Bloor, D. (1998). *Conocimiento e imaginario social.* Barcelona: Gedisa.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo.* Buenos Aires, Barcelona: Kairós.
- Bolonia, D. D. (19 de junio de 1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior.* Obtenido de World Wide Web: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES
- Bolonia. EEES (12 de octubre de 2012). Obtenido de Gobierno de España. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades: <http://www.educacion.gob.es/boloniaeees/que.html>
- Boyatzis, R. G. (1999). *Emotional competence inventory.* Boston: HayGroup.
- Braddock, R. (1958). An extension of the Lasswell Formula. *Journal of Communication*, 8, 88-93.
- Bray, M. & Adamson, B. (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos.* Buenos Aires: Argentina.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000.* Obtenido de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brockert, S. & Braun, G. (1996). *Los test de Inteligencia Emocional.* España: Robin Book.
- Brovetto, J. (1999). *La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX.* *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 10-20.

- Brovetto, J. (20 de junio de 2008). *Universidad Nacional del Litoral*. Obtenido de http://www.unl.edu.ar/medios/news/view/jorge_brovetto_recibi%C3%B3_el_t%C3%ADtulo_de_doctor_honoris_causa#.VVvKq_L_Oko
- Brown, S. & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *J Appl Psychol*, 81, 358-368.
- Brunner, J. (2008). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. Obtenido de *Revista de Educación*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re2008/re2008_06.html
- Bruno, D. (2011). *La dialéctica histórica de Karl Marx: aproximaciones metodológicas para una teoría del colapso capitalista*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Budapest-Vienna & Declaration (12 March 2010). *European Higher Education Area (EHEA)*. Obtenido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Bueno, E. (agosto de 1998). El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual. *Boletín de Estudios Económicos*, LIII, 207-229.
- Bueno, E., Rodríguez, P. & Salmador, M. P. (1999). *Gestión del conocimiento y capital intelectual: análisis de experiencias en la empresa española*. X Congreso AECA (Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas). Zaragoza.
- Bulat, T. (31 de enero de 2015). *Lo que crea valor es el ser humano*. Infobae.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

- Burgos Calderón, R. & Depine, S. (2005). Sustainable and tenable renal health model: A Latin American proposal of classification, programming, and evaluation. *Kidney International*, S23-S30.
- Burgos-Calderón, R. & Depine, S. (March 2010). Systematic approach for the management of chronic kidney disease: moving beyond chronic kidney disease classification. (B. M. Brenner, Ed.). *Current Opinion in Nephrology & Hypertension*, 19(2), 208-213.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Camargo, I. & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 401-455.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Campbell, J., Dunnette, E., Lawler, E. & Weick, K. (1970). *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Camperos, M. (2007). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.
- Cámpora, J. (29 de diciembre de 2014). *La Evolución Personal en la Gestión Organizacional* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- Cámpora, J. & Depine, S. (2012). *Coaching Organizacional y Educación Superior*. Universidad del Salvador, Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo. Buenos Aires: USAL.
- Cámpora, J. & Depine, S. (18 de octubre de 2012). Trabajo final de la asignatura: Educación Comparada y Educación Superior. Doctorado en Educación Superior de la UP. Espacio Europeo de Educación Superior y su Influencia en el desarrollo de los Proyectos Tunning y Alfa Tunning, 15. CABA, Argentina.
- Cámpora, J., Depine, S., Donadío, P., Schiavo, V. & López, A. (2014). Efectividad organizacional. *Anuario de Investigación USAL*, 29-30.

- Cannon, W. B. (1931). Again the James-Lange and the Thalmic Theories of Emotion. *Psychological Review*, 38, 281-295.
- Cardinal, L., Sitkin, S. & Long, C. (2004). Balancing and rebalancing in the creation and evolution of organizational control. *Organization Science*, 15(4), 411-433.
- Cardon, A. (2000). *Coaching de equipos*. Barcelona. España: Gestión.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- Carl, D., Gupta, V. & Javidan, M. (2004). Power Distance. En R. House, P. Hanges, M. Javidan, P. Dorfman & V. Gupta, *Cultures, Leadership and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies* (pp. 513-563). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Carmo, G., Souza, F. & Oliveira, L. (2011). Criatividade em aula: percepção de alunos de dois estados brasileiros. *Arq Bras Psicol Ap*, 63(1), 1-110.
- Carrillo López, M. & Mosqueda Gómez, C. (2006). *La Función Social de la Universidad: Concepto, Transformaciones y Perspectivas en el Tiempo*. Ponencia 6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. México.
- Castellanos Martínez & Tovas Rivas (2013). *Asertividad: Una herramienta para la formación profesional. Manual del tutorado*. Universidad Tecnológica de Jalisco.
- Castillo, L. & Lengua, C. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional en el sector educativo universitario colombiano. *International J Psychol Res.*, 4(1), 40-47.
- Castillo, L., Lengua, C. & Pérez, H. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional en el

- sector educativo universitario Colombiano. *Int J Psychol Res*, 4(1), 40-47.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, E. E. (2000). CIDEDEC. Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de <http://cidec.cidec.net>: <http://cidec.cidec.net/pub/archivos/31.pdf>
- Challú, A. & Depine, S. (1999). Las formas de gobierno y las políticas económicas Latinoamericanas. En A. Challú, R. Burgos Calderón, S. Depine, D. Feler & N. Manzor, *La Nefrología en Latinoamérica* (pp. 121-128). Buenos Aires: SLANH.
- Challú, A., Burgos Calderón, R., Depine, S., Feler, D. & Manzor, D. (1999). *La Nefrología en latinoamerica. Estado Actual. Pautas para su desarrollo*. Buenos Aires: SLANH.
- Chatterjee, D. (2007a). *El liderazgo consciente: Un peregrinaje hacia el autocontrol*. Barcelona, España: Granica.
- Chaves, M. M., Ferreira, J. R., Kisil, M., Pulido M., P. A. & Rondón Morales, R. (1984). *Cambios en la educación médica. Análisis de la integración docente asistencial en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial FEPAFEM.
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de Recursos Humanos*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. México: McGraw-Hill.
- Child, J. & Faulkner, D. (1998). *Strategies of co-operation: managing alliances, networks and joint ventures*. Oxford University Press.
- Churchill, G. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73.
- CIDEDEC (2000). *Construyendo la Cultura del Conocimiento en las personas y las organizaciones*. Obtenido de CIDEDEC. Innovación y Desarrollo Social: <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/34.pdf>

- CIDEC (2000). *Gestión del Conocimiento y Capital Intelectual*. Obtenido de CIDEC. Innovación y Desarrollo Social: <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/31.pdf>
- CIEES (2010). *Metodología general para la evaluación de programas de educación superior a distancia*. México: CIEES.
- Cimoli, M. (2008). *Espacios iberoamericanos: la economía del conocimiento*. Santiago de Chile: UN/CEPAL.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: Espacios de investigación y docencia*. México: UNAM.
- Clark, B. R. (1991). *El Sistema de Educación Superior - Una Visión Comparativa de la Organización Académica*. México: Nueva Imagen.
- Clark, B. R. (2011). *Cambio sustentable en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo (UP).
- Clegg, B. Y. (2001). *Trabajo en equipo*. México: Granica.
- Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis. Influencia de los Modelos Universitarios*. Madrid, España: Narcea.
- Coch, L. & French, J. (1948). *Overcoming Resistance to Change* (Vol. 45). The Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences.
- Communiqué, L. (18 May 2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Obtenido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique-18May2007.pdf
- Conger, J. S. (2000). *El manual del cambio para líderes: una guía esencial para establecer el rumbo y pasar a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Constanza Pérez, C., Jaime, A., Herrera, B. & Vinck, D. (2014). *Emergencia de mediaciones de conocimiento entre universidades a partir de colaboraciones internacionales: Un caso Colombia-Francia en el campo de nanociencias*. IV Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación, 1.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones*. Bogotá: Norma.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (1987). *Appreciative Inquiry*. San Francisco: Ingram Pub Services.
- Corral, S. & Pereña, J. (2010). *Cuestionario de clima laboral. Manual del Work Climate Questionnaire*. Madrid: TEA.
- Cortese, H. E. (2007). *Coaching & Aprendizaje organizacional*. Buenos Aires: Temas.
- Covey, S. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. México: Paidós.
- Covey, S. (2005). *El octavo hábito: de la efectividad a la grandeza*. Buenos Aires: Paidós.
- Covey, S. (2008). *El factor confianza. El valor que lo cambia todo*. Buenos Aires: Paidós.
- Craik, K. (1943). *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crane, T. G. (2009). *The Heart of Coaching. Using Transformational Coaching to Create a High Performance Coaching Culture*. San Diego, Estados Unidos: FTA Press.
- Cravino, L. M. (2007). *Medir lo importante (Cómo medir la gestión del capital humano en el siglo XXI)*. Buenos Aires: Temas.
- Cucchi, C. (2012). *Escucha con el corazón*. México: De Vecchi.
- Cucchi, C. & Grassi, M. (2000). *Escucha con el corazón*. Barcelona: De Vecchi.
- Cudicio, C. (1996). *PNL y Comunicación*. Granica.
- CUIB (2004). *Consejo Universitario Iberoamericano*. Obtenido de Cooperación Europa, América Latina y el Caribe. Espacio

- común de Enseñanza Superior: http://www.cuib.org/documento_referencia_uealc.pdf
- Cullen, J. B., Victor, B. & Bronson, W. (1993). The ethical climate questionnaire: an assessment of its development and validity. *Psychol Rep*, 73, 667-674.
- Cyert, R. & March, J. (1992). *A Behavioral Theory of the Firm*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Dabas, E. N. (2006). Redes en salud. En E. Dabas & N. Perrone, *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social* (pp. 205-234). Buenos Aires: Ciccus.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Das, T. & Teng, B. (1998). Between trust and control: developing confidence in partner cooperation in alliances. *Academy of Management Review*, 23, 491-512.
- David, F. (2005). *Conceptos de administración estratégica*. México: Pearson Educación.
- Davini, M. (1995). *Educación permanente en salud*. Washington DC: OPS/OMS.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (1989). *Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud*. Obtenido de <http://www.saidem.org.ar/docs/Textos/Davini%20C.%20Enfoques,%20problemas%20y%20perspectivas%20en%20la%20>
- Davini, M. C. (1994). Prácticas laborales en los servicios de salud: las condiciones del aprendizaje. En J. R. Haddad, *Educación permanente del personal de salud* (pp. 109-126). Washington DC: OPS/OMS.

- Davini, M., Nervi, L. & Roschke, M. (2002). *Capacitación del Personal de los Servicios de Salud. Proyectos relacionados con los procesos de reforma sectorial, OPS/OMS, Serie Observatorio de Recursos Humanos en Salud*. Washington, DC.: OPS/OMS.
- Davis, K. & Newstrom, J. (1993). *Comportamiento humano en el trabajo*. (8° ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- De Ketele, J. M. (2000). *Approche socio-historique de compétences dans l'enseignement*. Bruxelles: DeBoeck.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Witte, K. & De Cock, G. (1986). *Organizational climate: Its relationship with managerial activities and communications structures*. En G. Debus & H. Scroiff, *The Psychology of Work Organization*. Amsterdam: Elsevier.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1985a). *Corporate cultures: The rights and rituals of corporate*. Boston: Addison-Wesley.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1985b). *Cultura Corporativa*. México DF: Fondo Educativo Interamericano.
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society*. Obtenido de National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE): <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>
- DeCottis, T. & Koys, D. (1981). *The identification and measurement of the dimensions of organizational climate*. *Acad Managet Proceedings*, 171-175.
- Del Bello, J. C., Barsky, O. & Giménez, G. (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad la salida de la crisis*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Acad Manage Rev.*, 21(3), 619-654.
- Depine, S. (1997). El médico en la consulta. La rejerarquización académica de viejas artesanías. En P. Sorokin, *Drogas. Mejor hablar de ciertas cosas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Depine, S. (enero de 2003). <http://www.fundacionvidasaludable.org/>. (OPS/OMS, Ed.) Recuperado el 15 de noviembre de 2011, de http://www.fundacionvidasaludable.org/Docs/SantosDepine/SituacionAsistenciaHospitalariaAmbulatoriaEspecializada_Argentina_2003_P02.pdf
- Depine, S. (Spring 2009). The role of government and competing priorities in minority populations and developing nations. (K. C. Norris, Ed.). *Ethnicity & Disease*, 19(S1), 73-9.
- Depine, S. (15 november de 2013). *Knowledge management in the school of medicine for the control of chronic kidney disease and other chronic diseases*. Obtenido de Cin '2013 - 7mo Congreso de Nefrología en Internet: <http://cin2013.uninet.edu/es/trabajos/61.html>
- Depine, S. (2013). Prólogo. En CADRA, *Gestión de la Calidad en Servicios de Diálisis* (pp. 14-15). Buenos Aires: CADRA.
- Depine, S. A. (2014). Gestión del conocimiento en las facultades de Medicina. Estrategia de control de las enfermedades crónicas no transmisibles. *Revista Colombiana de Nefrología*, 1(1), 25-38.
- Depine, S. & Burgos Calderón, R. (2006). Renal Health Models in Latin America: Development of National Programs of Renal Health. *Renal Failure*, 28, 649-664.

- Depine, S. & Manzor, D. (2013). Potenciando el talento humano, como estrategia de gestión de calidad y seguridad, para las organizaciones de la salud. En C. D. Argentina, *Gestión de la Calidad en Servicios de Diálisis* (pp. 345-372). Buenos Aires, Argentina: CADRA.
- Depine, S., Cámpora, J. & Rago, M. (2014). Incremento de la eficiencia de los equipos humanos en los centros de diálisis, incorporando competencias comunicacionales para la coordinación de acciones. (D. d. Desarrollo., Ed.) *Anuario de Investigación USAL*, 1(1), 31-33.
- Depine, S., Cámpora, J. A., Rago, M. M., Casanova, R. & Castillo, G. (2014). Incremento de la eficiencia de los equipos humanos en los centros de diálisis, incorporando competencias comunicacionales para la coordinación de acciones. *Anuario de Investigación USAL*, 31-33.
- Depine, S., Manzor, D., Andrade, L., Fochi, J., Carlevaro, A., Ferraro, O., . . . Román, O. (23 de agosto de 2014). *Capacitación en competencias genéricas transversales e incremento de la eficiencia del equipo de salud gerencial, mediante un modelo de extensión universitaria, aplicado a una red de centros de diálisis*. Obtenido de Sociedad Latinoamericana de Nefrología e Hipertensión: https://www5.shocklogic.com/scripts/jmevent/programme.php?client_Id=CXPA&project_Id=140819
- Descartes, R. (1641). *Meditaciones metafísicas en las que la existencia de Dios y la distinción real entre la mente y el cuerpo son demostradas*. Traducción de Jorge Aurelio Díaz. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas/ Departamento de Filosofía, Bogotá.
- Descartes, R. (1637/2010). *El discurso del método*. Traducido por D. García Morente. Colección Austral - Espasa Calpe. Editado por FGS. Madrid.

- Díaz Bretones, F. & Rodríguez Fernández, A. (2003). *Selección y formación de personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Díaz, C. & Herrera, L. (2003). Extensión Universitaria. En J. Pugliese, *Políticas de Estado para la Universidad Argentina* (pp. 111-117). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Narcea. .
- Dieterly, D. & Schneider, B. (1974). The effect of organizational environment on perceived power and climate. A laboratory study. *Organ Behav Hum Perf*, 11, 316-337.
- Dilts, R. (2004). *Coaching, herramientas para el cambio*. Argentina, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México, Perú, Uruguay, Venezuela: Urano.
- Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Dinu, V. (2013). Organizational climate diagnosis –connections with employee– organization fit. Case Study. *Rev Acad Fortelor Terestre*, 2(70), 139-147.
- Doberti, J. I. (2014). *La organización académica en la universidad, el caso de la UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas.
- Dorman, J. (1998). The Development of an Instrument to Assess Institutional-Level Environment in Universities. *Learn Environ Res*, 1(3), 333-352.
- Dotlich, D. L. & Cairo, P. C. (2002). *El entrenamiento en acción*. Lanús: Paidós.

- Drucker, P. (1989). *Las nuevas realidades*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Drucker, P. (2002). *Escritos fundamentales*. Tomo 2. El Management. Buenos Aires: Sudamericana.
- Drucker, P. (June 2004). What makes an effective executive. *Harv Bus Rev*, 82(6), 58-63.
- Duderstadt, J. J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*. Volumen I. Buenos Aires: Universidad de Palermo (UP).
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Granica.
- Echeverría, R. (1995). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.
- Echeverría, R. (2000). *La empresa emergente. La confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2007). *Actos del lenguaje*. Volúmen I: La escucha. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2011). *Ética y Coaching Ontológico*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. & Olalla, J. (1992). *El arte del coaching ontológico*. Parte I. San Francisco: The Newfield Group.
- Eckhart, T. (1997). *El poder del ahora*. Buenos Aires: Gaia.
- Education, C. O. & Bergen (20 May 2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Obtenido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf
- Education, C. O. & Berlin (2003). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Recuperado el 25 de enero de 2015, de Conference of Ministers responsible for Higher Education
- Ellis, R. & Goodyear, P. (2010). *Students' experiences of e-learning in higher education*. New York: Routledge.

- Erasmus (s.f.). Programa Erasmus de aprendizaje permanente. Obtenido de <http://www.programaerasmus.com/es/introduccion/sec/11/>
- Escotet, M. (1991). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Universidad.
- Escotet, M. (14 de diciembre de 2014). Fragmentación de los saberes. Obtenido de <http://miguelescotet.com/2014/la-fragmentacion-de-los-saberes/>
- Escotet, M. A. (1991). Visión de la universidad del siglo XXI: dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios. Reunión Internacional de Reflexión sobre Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial, 5, 91-112. Caracas: UNESCO.
- Escotet, M. A. (1996). *Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial SA.
- Escotet, M. Á. (Invierno de 2012). Educar para la incertidumbre es absolutamente necesario en estos tiempos. (G. Borrajo, Entrevistador) *Revista Eduga*, (59). Editor Xunta de Galicia.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Europea, C. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- European, C. (s.f.). Marco estratégico: Educación y Formación 2020. Recuperado el 29 de abril de 2018, de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- Excellence, I. F. (8 de 1998). *Institute for Management Excellence*. Recuperado el 19 de abril de 2012, de <http://www.itstime.com/>
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. París.
- Feimann, D. (28 de noviembre de 2014). Coaching Ontológico. Cambio, la palabra del futuro. (L. Moraña, Entrevistador) http://www.dailymotion.com/video/x2bb0sx_cambio-la-palabra-del-futuro-con-david-feinmann-b1-28-11-2014_people. Buenos Aires.

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Ferrer, P. (1973). *La universidad a examen*. Barcelona: Ariel.
- Fisher, R. A. (1936). The Use of Multiple Measurements in Taxonomic Problems. *Annual Eugenics*, 7, 179-188.
- Fiske, J. (1982). *Introducción al Estudio de la Comunicación*. Bogotá: Norma.
- Flamholtz, E., Das, T. & Tsui, A. (1985). Toward an integrative framework of organizational control. *Accounting Organizations and Society*, 10(1), 35-50.
- Flecha, R., García, C. & Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81-89.
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, I. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flores, F. (1982). *Management and Communication in the Office of the Future* (Tesis Doctoral). Universidad de California, Berkeley.
- Flores, F. (1989). *Inventando la empresa del siglo XXI*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Flores, F. (1997a). *Creando organizaciones para el futuro*. Chile: Granica.
- Flores, F. (1997b). *Inventando la empresa del siglo XXI*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones Granica.
- Flores, F., Spinosa, C. & Dreyfus, H. L. (2000). *Abrir nuevos mundos*. Madrid: Taurus.
- Forehand, G. & Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychol Bull*, 62, 361-382.
- Forrester, J. (1961). *Industrial dynamics*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

- Frege, G. (1982). Sobre sentido y referencia. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische, Kritik, Nueva Serie*(100), 25-50.
- Frege, G. (1991). Sobre sentido y referencia. En L. Valdés Villanueva, *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedman, M. (1953). *The methodology of positive economics*. (U. o. Pres, Ed.) *Essays in Positive Economics*.
- Furnham, A. (1992). *Personality at work*. Inglaterra: Routledge.
- Furnham, A. & Goodstein, L. (1997). Organizational Climate Questionnaire (OCQ). *The 1997 Annual, Consulting*, 2.
- Gallwey, T. (2001). *The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace*. New York: Random House.
- Garagorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- García de Fanelli, A. M. (1998). *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional*. Buenos Aires: Serie Nuevas Tendencias.
- García de Fanelli, A. M. (2008). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes*. Buenos Aires: CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad).
- García de Fanelli, A. M. (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO/CENDES/bid & co. editor.
- García Rubiano, M. & Forero Aponte, C. Motivación y satisfacción laboral como facilitadores del cambio organizacional: una explicación desde las ecuaciones estructurales. *Psicogente*, 17(31), 120-142.

- García Suarez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El Reto de Bolonia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García, C., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3).
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Garmendia, J. & Parra, L. (1993). *Sociología industrial y de los recursos humanos*. Madrid: Taurus.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gelfand, M., Bhawuk, D., Nishii, L. & Bechtold, D. (2004). Individualism and Collectivism. En R. House, P. Hanges, M. Javidan, P. Dorfman & V. Gupta, *Cultures, Leadership and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies* (pp. 437-512). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Geringer, J. & Herbert, L. (1989). Control and performance of international joint ventures. *Journal of International Business Studies*, 20(2), 235-254.
- Ghoshal, S. & Moran, P. (1996). Bad for practice: a critique of the transaction cost theory. *Academy of Management Review*, 21(1), 13-47.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington DC: World Bank.
- Goldsmith, M., Lyons, L. & Freas, A. (2002). *Coaching, la última palabra en desarrollo del Liderazgo*. México: Prentice-Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Printing Books/Vergara.

- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Provincia de Buenos Aires: Ediciones B. SA.
- Goleman, D., Boyatzis & McKee, A. (2003). *El líder resonante crea más*. Buenos Aires: Sudamericana/Plaza Janés.
- Gómez, M. & Vicario, O. (2008). *Clima organizacional: Conceptualización y propuesta de una escala*. México DF: UNAM.
- Gómez, R. (2001). Diseño, construcción y validación de tres instrumentos para medir clima organizacional en instituciones de educación superior, desde la teoría de respuesta al ítem. *Cuadernos Hispanoam Psicol*, 1(2), 123-154.
- Gómez, R. (2004). Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas, desde la teoría de respuesta al ítem. *Acta Colombiana Psicol*, 11, 97-113.
- Gómez, V. M. (2010). Examen a las "competencias" en educación. Recuperado el 23 de noviembre de 2014, de El Observatorio de la Universidad Colombiana: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=81
- Gómez-Mendoza, M. & Alzate-Piedrahíta, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educación y Educadores*, 13(3), 453-474.
- Gonczi, A. (1997). Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana. Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas (pp. 69-77). Montevideo: Cinterfor.
- Góngora, N. (2000). *Modelo multidimensional para el análisis organizacional*. Buenos Aires: (Mimeo).
- Góngora, N. (2008). Enfoques o perspectivas de los estudios de cultura organizacional. En M. Á. Vicente y J. C. Ayala (Coords.), *Principios Fundamentales para la Administración de Organizaciones*. Buenos Aires: Pearson.

- Góngora, N. & Cicatelli, M. (2012). *Un modelo integral para el análisis y evaluación de la organización*. Buenos Aires: Mimeo.
- Góngora, N. & Nóbile, C. (2009). Experiencia piloto de un estudio cuantitativo del clima y la cultura organizacional de un hospital público de la Provincia de Buenos Aires. En G. O. Blutman, *Estado y Políticas Públicas en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Góngora, N., Nóbile, C. & Cicatelli, M. (2012). Propuesta metodológica para el análisis del clima organizacional. Un estudio de caso. *Question*, 1(33).
- Góngora, N., Nóbile, C. & Reija, L. (2014). Estudio comparativo de la Cultura Organizacional en Unidades de Investigación de la UNLP. *Visión de Futuro*, 18(2), 34-59.
- Góngora, N., Nobile, C., Cicatelli, F. & Maroscia, C. (2011). *Estudio de la cultura organizacional en servicios hospitalarios*. XXVII Congreso Nacional de ADENAG. Santa Rosa: UNLP.
- González Brito, A. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12(2), 37-41.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase I*. España: Universidad de Deusto.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Obtenido de Universidad de Deusto: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, J., Isaacs, A., Sticchi-Damiani, M. & Wagenaar, R. (2005). *Universidad de Deusto*. Recuperado el 2012, de <http://>

- www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (mayo-agosto de 2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35).
- Goñi Zabala, J. M. (2007). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. White Plains, NY: Longman.
- Gopal, C. & Gagnon, J. (1995). Knowledge, Information, Learning and the IS Manager. *Computerworld. Leadership Series*, 1(5), 1-7.
- Gowin, D. (1981). *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Grace, H., Perrone, N. & Nirenberg, O. (1993). Visión para la enfermería de América Latina: el papel del trabajo en redes. *Boletín de la red de enfermería para América Latina*, (2).
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 253-270.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Halpin, A. & Crofts, D. (1963). *The organizational climate of schools*. USA: Universidad de Chicago.
- Hanne, C. (Ed.). (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Medicina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hansen, M., Nohria, N. & Tierney, T. (March 1999). What's your strategy for managing knowledge. *Harvard Business Review*, 106-116.

- Hanson, M. (2006). Transnational Corporations as Educational Institutions for National Development: The Contrasting Cases of Mexico and South Korea. *Comparative Education Review*, 50(4), 625-650.
- Hanson, M., Weissmann, V., Quiñones, M. & Foglia, G. (2012). *Desarrollo económico, educación y corporaciones transnacionales. Los casos de México, Corea del Sur y Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Harvard Business Review (2003). Gestión del Conocimiento. En C. Prieto, *Gestión del Conocimiento* (p. 256). Barcelona: Ediciones Deusto.
- Harvey, J., Pettigrew, A. & Ferlie, E. (2002). The Determinants of Research Group Performance: Towards Mode 2? *Journal of Management Studies*, 39, 747-774.
- Hayek, F. (1945). The use of knowledge in society. *The American Economic Review*, 35(4), 519-530.
- Heidegger, M. (1949). ¿Qué es metafísica? En H. Y. Cortés, *Hitos* (pp. 299-312). Madrid: Alianza.
- Hellriegel, D. (1974). Organizational Climate: Measures Research and Contingencies. *Acad Manage J.*, 17(2), 255-280.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, J., Martín del Peso, M. & Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16.
- Hernández, S., Méndez, V. & Contreras, S. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del Modelo de los Valores en Competencia. *Revista Contaduría y Administración*, 59(1), 229-257.
- Hernández Sampieri, C. F. (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

- Hidalgo, C. (2010). Casos y casuística en la investigación social contemporánea. En C. T. Hidalgo, *Filosofía para la ciencia y la sociedad. Indagaciones en Honor a Félix G. Schuster* (pp. 127-130). Buenos Aires: Clasco.
- Hidalgo, C. (2012). Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento. En A. Stubrin & N. T. Díaz. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*. Santa Fe, Argentina: Santa Fe Ediciones. UNL.
- Hidalgo, C. (2013). Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento. En A. Stubrin & N. Díaz, *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe, Argentina: Santa Fe Ediciones. UNL.
- Hidalgo, C. & Tozzi, V. (2010). *Filosofía para la ciencia y la sociedad. Indagaciones en honor a Félix Gustavo Schuster*. Buenos Aires: Ciccus.
- Hidalgo, C., Natenzon, C. E. & Agunin, A. (junio-noviembre de 2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(9), 68-96.
- Higher, C. O. & Praga (19 May 2001). *Towards the European Higher Education Area*. Obtenido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Hintze, J. (1999). www.top.org.ar. Obtenido de Documentos TOP sobre Gestión Pública: www.top.org.ar/publicac.htm
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competencies. A background Paper*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: SAGE.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Berkshire, England: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1994). The Business of International Business is Culture. *International Business Review*, 3(1), 1-14.
- Hofstede, G. (1999). *Cultura y organizaciones. El software mental. la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza.
- Horrutiner Silva, P. (2009). *La universidad latinoamericana en la época actual*. La Habana: Universitaria.
- Hoy, W. & Clover, S. (1997). Elementary school climate: A Revision of the OCDQ. *Educ Admin Quart*, 22(1), 93-110.
- http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a1.htm (1 de noviembre de 2009). Gestión del conocimiento y opacidades en la educación superior. *Gestión Universitaria*, 02. Buenos Aires, Argentina.
- Hunter, J. (2005). *La paradoja un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo*. Barcelona: Urano.
- Hurst, D. (1995). *Crisis & Renovación. Cómo enfrentar el desafío del cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Temas.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Jackson, P. & Delehanty, H. (1995). *Sacred Hoops: Spiritual Lessons of a Hardwood Warrior*. Hyperion. New York.
- Jaim Etcheverry, G. (2010). ¿Cómo será la educación médica del futuro? *Educación Médica Permanente*, 62-69.
- Jaim Etcheverry, G. (2014). La educación médica en la sociedad actual. *Suplemento Especial de la Editorial Physiological Mini Reviews sobre Educación*, (1), 4-7.
- Jaime Siso, M. & Corcuera Manso, F. (10 de febrero de 2003). Unizar.es/ees/tesie/Presentacion_de_TUNING.pdf. Obtenido

- de Universidad de Zaragoza: http://www.unizar.es/eees/tesie/Presentacion_de_TUNING.pdf
- Jaime, A., Gardoni, M., Mosca, J. & Vinck, D. (junio de 2006). From Quality Management to Knowledge Management in Research Organisations. *International Journal of Innovation Management*, 10(2), 197-215.
- Jaime, A., Gardoni, M., Vinck, D. & Mosca, J. (2005). Knowledge Management in Research Projects: An Approach through the Support to Bibliographical Research. 3rd Conference Professional Knowledge Management - Experiences and Visions. Kaiserlaustem.
- James, W. (Apr 1994). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 10(2), 205-210.
- Janne, H. (1973). La Universidad europea en la sociedad. *Perspectivas*, III(4), 545-556.
- Johannesson, R. (1973). Some problems in the measurement of organizational Climate. *Organ Behav Hum Perf.*, 10, 118-144.
- Jones, A. & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organ Behav Hum Perf*, 23, 201-250.
- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Universidad de La Serena.
- Jung, C. G. (1976). *Lo inconsciente*. Buenos Aires: Losada.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- Kets de Vries, M. (1977). The Entrepreneurial Personality - A Person at The Cross-roads. *Journal of Management Studies*, 14(1), 34-47.

- Kets de Vries, M. & Miller, D. (1984). *The Neurotic Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kilmann, R. (1989). *Managing Beyond the Quick Fix*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kisil, M. & Chaves, M. (September 1994). Linking the university with the community and its health system. *Medical Education*, 28(5), 343-349.
- Kliksberg, B. (1985). *El pensamiento administrativo: del taylorismo a la teoría de la organización*. Buenos Aires: Paidós.
- Klimovsky, G. & Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad*. Obtenido de Cuentas mas Cuentos: <https://sites.google.com/site/cuentasmscuentos/la-inexplicable-sociedad>
- Kofman, F. (2001). *Metamanagement*. Buenos Aires: Granica.
- Kofman, F. (2003). *Metamanagement*. Buenos Aires: Granica.
- Kohler, W. (1947). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liverright.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Lakeville: International NonAristotelian Library.
- Korzybski, A., Kendig, M. & Schuchardt, R. (1990). *Collected writings, 1920-1950*. Englewood, NJ: Institute of General Semantics.
- Kotter, J. (1995). *Leading change: why transformations efforts fail*. Boston: Harvard Business Review.
- Kotter, J. (2002). *The heart of change. Real-life stories of how people change their organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (Mar-Apr 1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
- Kotter, J. & Heskett, J. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: Free Press.

- Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *El desafío del liderazgo*. Buenos Aires: Granica.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kurzweil, R. (1999). *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence*. New York: Penguin.
- Lange, C. G. (1887). *Ueber Gemuthsbewegungen*. Leipzig: Uebersetzt von H. Kurell.
- Lasswell, H. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En M. Moragas Spá, *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Lawler, B., Hall, D. & Oldham, G. (1974). Organizational Climate: Relationship to Organizational Structure, Process, and Performance. *Organ Behav Hum Perf*, 11, 139-155.
- Leal, A. (1991). *Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio*. Madrid: Actualidad Editorial.
- Leiva, S., Castiglione, A. & Infante, L. (2008). La educación universitaria en el nuevo contexto del mercado laboral entre la lógica de las demandas y la identidad institucional. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 34, 41-50.
- León, O. Y. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lere, J. & Portz, C. (2005). Management control systems in a global economy. *The CPA Journal*, 75(9), 62-64.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

- Lewin, K. (1936). *Principies of Topological Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lippitt, R., Watson, J. & Westley, B. (1958). *The Dynamics of Planned Change*. New York: Harcourt Brace.
- Litwin, G. & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University Press .
- Liu, X. & Batt, R. (2010). How Supervisors Influence Performance: A Multilevel Study of Coaching and Group Management in Technology-Mediated Services. *Personnel Psychology - PERS PSYCHOL*, 63(2), 265-298.
- Llopis, J. (1992). *La cultura de la empresa*. Madrid: CAM/Universidad de Alicante.
- Llorens, J. (1986). Educación Permanente en Salud. Posibilidades y Limitaciones. *Educación Médica y Salud*, 20(4).
- Longin, P., Cave, F. & Laufero, D. (1997). *Cómo llegar a ser Líder con la PNL*. Barcelona: Granica.
- Louvain-la-Neuve, C. O. (29 April 2009). *European Ministers Responsible for Higher Education*. Obtenido de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. París: Alcan.
- Madera, I. (2000). Internacionalización, calidad y formación continua en la universidad latinoamericana: desafíos para su desarrollo en el entorno global: Caso República Dominicana. En W. Fröhlich & W. Jütte, *Universidad y educación continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa*. Viena: Donau-Universität Krems.
- Maglio, F. (2009). Entre la evidencia y la narrativa. En J. E. All, *¿Por qué ser médico hoy?: Puentes entre la formación y la práctica de la medicina* (pp. 79-92). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Maglio, F. (febrero de 2011). *Relación médico-paciente en el tercer milenio*. (FABA, Ed.) Recuperado el 12 de enero de 2015, de <http://www.faba.org.ar>: <http://www.faba.org.ar/fabainforma/460/ABCL.htm>
- Maglio, F. (6 de febrero de 2012). *Intramed*. Obtenido de <http://www.intramed.net/UserFiles/pdf/74516.pdf>
- Maglio, P. (2008). *La dignidad del otro. Puentes entre la biología y la biografía*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Mallandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Manifiesto Liminar (1918). <http://www.unc.edu.ar>. Recuperado enero de 2015, de Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto>
- Mannheim, K. (1941). *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mañas, M., González-Romá, V. & Peiró, J. M. (1999). *El clima de los equipos de trabajo: determinantes y consecuentes*. España: Universidad de Almería.
- Marchesan, A. (2005). *Comunicación productiva en la era de las relaciones*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Martin, V., Charlesworth, J. & Henderson, E. (2010). *Managing in health and social care*. London: Routledge.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maturana Romesin, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: J.C. Sáez.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Hachette .
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. & Varela, F. (1995). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, Editorial Universitaria.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. R., Verden-Zöllner, G. & Bunnell, P. (2008). *The origin of humanness in the biology of love*. Exeter: Imprint Academic.
- Mayer, P. S. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Mayntz, R. (1980). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mayr, E. W. (1963). *Animal Species and Evolution*. Boston: Harvard University Press.
- McClelland, D. (1973). Testing competences rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Medina Echavarría, J. (1972). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Medina, A., Amado, M. & Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde percepciones de docentes y estudiantes. Recuperado el 22 de diciembre de 2014, de <https://mailto:revista@inie.ucr.ac.cr/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717980008>
- Mehrabian, A. & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(1), 109-114.
- Mejía, A. (1986). Educación Continua. (OPS/OMS, Ed.) *Educación Médica y Salud*, 20(1).
- Menéndez, E. (1985). Modelo Médico Hegemónico, crisis socioeconómica y estrategias de acción del sector salud. *Cuadernos Médicos Sociales*, 33, 3-34.

- Merchant, K. & Simons, R. (1986). Research and control in complex organizations: an overview. *Journal of Accounting Literature*, 5, 183-203.
- Merton, R. (1942, 1977). La estructura normativa de la ciencia. En R. Merton, *La sociología de la ciencia* (pp. 355-368). Madrid: Alianza.
- Merton, R. K. (1984). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Madrid: Alianza.
- Mintzberg, H. (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ateneo.
- Mintzberg, H. (1999). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel Economía.
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. El Colegio de México, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Sociológicos.
- Miró, J. & Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 101-110.
- Monge Lozano, P. (julio-diciembre 2004). El espacio europeo de educación superior. *Actualidad Contable FACES*, 7(9), 42-51.
- Monge Miguel, J. J. (11 de enero de 2005). *Espacio Europeo de Educación Superior e implicaciones para las titulaciones de Magisterio en España*. Obtenido de *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Morales, M., Mira, G. & Arias, M. (2010). *Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado*. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá.

- Morgan, G. (1990/1986). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Rama.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (p. 710). Barcelona: Paidós.
- Mosher, F. & Cimmino, S. (1961). *Ciencia de la Administración*. Madrid: Rialp.
- Moss (2008). *Work Environment Scale*. San Francisco: Mind Garden Inc.
- Motta, R. (2000). *La seducción de la redes sociales*. Buenos Aires: Unisal.
- Moulines, C. U. (1991). *Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos*. Madrid: Alianza.
- Moyano, H. (2004). *Influencia de los estilos de liderazgo en la gestión del cambio organizacional en el Hospital Público*. Obtenido de Ministerio de Salud: <http://www.msal.gov.ar/dis/busqueda-de-becarios/?entry=7088>
- Muradep, L. (2010). *Guía práctica del coaching*. Buenos Aires: Granica.
- Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Rev Educ*, 350, 375-399.
- Newman, J. E. (1975). Understanding the organizational structure-job attitude relationship through perceptions of the work environment. *Organ Behav Hum Perf*, 14, 371-397.
- Newman, J. E. (1977). Development of a measure of Perceived Work Environment (PWE). *Acad Manage J*, 20(4), 520-534.

- Nietzsche, F. (1970). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Buenos Aires: Prestigio.
- Nishida, K. (1992). *An Inquiry into the Good*. (M. Abe & C. Ives, Trads.) New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. Boston: *Harvard Business Review*, 69(6),96-104.
- Nonaka, I. (1993). On a Knowledge Creating Organization. *Economía & Management*, 3(31), 48.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organización Ciencia*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of Ba: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Reinmoeller, P. & Senoo, D. (1999). El ART del conocimiento: sistemas para rentabilizar el conocimiento del mercado. *Harvard Deusto Business Review*. invierno, 6-21.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (1 February 2000). SECI, Ba, and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, J. & McDermott, I. (1998). *Introducción al Pensamiento Sistémico*. Buenos Aires: Urano.
- O'Connor, J. (2005). *Coaching con PNL: guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Argentina, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México, Uruguay, Venezuela: Urano.

- OCDE, O. P. (1997). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo. OCDE/USAID. Obtenido de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OECD, O. P. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from OCDE Programme for international student assessment (PISA) 2000*. París: OECD.
- Oliver, A., Tomás, J. & Cheyne, A. (2005). Clima de seguridad laboral: naturaleza y poder predictivo. *Rev Psicol Trab Organ*, 21(3), 253-268.
- Ortiz Crespo, R. (2007). *Aprender a Escuchar*. USA: Lulu Enterprises Incorporated.
- Ortiz-Riaga, M. & Morales-Rubiano, M. (mayo-agosto de 2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366.
- Ouchi, W. (1977). The relationship between organizational structure and organizational control. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 95-113.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- PAHO/WHO (1998). *Inventario de clima organizacional: Tema y técnicas de desarrollo organizacional. Programa subregional de desarrollo de servicios de salud*. Washington DC: PAHO.
- Palmer Pol, A., Montañó Moreno, J. J. & Palou Oliver, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Pan, X., Xun, Y. & Zhongxue, Z. (2002). Developing a scale for secondary school organizational climate. *Educ Sci J S Normal University*, 4, 123-126.

- Pasquali, A. (1978). *Comprender la comunicación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Patlán-Pérez, J. & Flores-Herrera, R. (Sep-Dic de 2013). Desarrollo y Validación de la Escala Multidimensional de Clima Organizacional (EMCO): Un Estudio Empírico con Profesionales de la Salud. *Ciencia y Trabajo*, 15(48), 131-139.
- Patlán-Pérez, J., Martínez Torres, E. & Hernández Hernández, R. (2012). El clima y la justicia organizacional y su efecto en la satisfacción laboral. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 5(5), 1-19.
- Patterson, M., West, M., Shackleton, V., Dawson, J., Lawtom, R., Maitlis, S. & Wallace, A. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *J Organ Behav*, 26, 379-408.
- Payne, R. & Pheysey, D. (1971). Stern's organizational climate index: a reconceptualization and application to business organizations. *Organ Behav Hum Perf*, 6(1), 77-78.
- Penrose, E. (1959). *The theory of the growth of the firm*. Oxford: Oxford University Press.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Peña-Suárez, E., Campillo-Álvarez, A. & Fonseca-Pedrero, E. (2013). Assessing organizational climate: Psychometric properties of the CLIOR Scale. *Psicothema*, 25(1), 137-144.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Lindo, A. (2003). *El concepto de realidad: teorías y mutaciones*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Pérez Lindo, A. (2004). *Red Argentina de Postgrado en Educación Superior*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://rapes.unsl.edu.ar/>: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realiza-

dos/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje1/19.htm

Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.

Pérez Lindo, A. (3 de marzo de 2011). *Fundamentos de la gestión del conocimiento en la universidad*. Gestión Universitaria. Buenos Aires. Recuperado el 16 de noviembre de 2012, de <http://www.gestuniv.com.ar>: http://www.gestuniv.com.ar/gu_08/v3n2a1.htm

Pérez Lindo, A., Ruiz Moreno, L., Varela, C., Grosso, F., Camós, C., Trottni, A. M., . . . Darín, S. (2005). *Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad*. Buenos Aires: Norma.

Permarupan, P., Al-Mamun, A., Ahmad, S. & Binti, Z. (2013). Organizational climate on employees' work passion: A review. *Canadian Social Science*, 9(4), 63-68.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Peters, T. & Waterman, R. H. (1987). *En busca de la excelencia: lecciones de las empresas mejor gestionadas de los Estados Unidos*. Barcelona: Folio.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.

Pickering, A. (1992). From Science as Knowledge to Science as Practice. En A. Pickering, *Science as Practice and Culture* (pp. 1-26). Chicago: University of Chicago Press.

Patlán Pérez, J. & Flores Herrera, R. (2013). Desarrollo y Validación de la Escala Multidimensional de Clima Organizacional (EMCO): Un Estudio Empírico con Profesionales de la Salud. *Ciencia & Trabajo*, 15(48), 131-139. www.cienciaytrabajo.cl | 131/139

Platón (1992). *República*. Libro VII. Madrid: Gredos.

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Popovsky, R. (2011). Prólogo. En B. Clark, *Cambio Sustentable en la Universidad* (pp. 25-28). Buenos Aires: Cátedra UNESCO-ONU.
- Porras, J. (1988). *Análisis de flujos. Método para diagnosticar y administrar el cambio organizacional*. Delaware: Addison Wesley Iberoamericana.
- Pribram, K. (1971). *Languages of the Brain*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Raffaghelli, J. (1 de enero de 2010). *Educación Comparada: Unión Europea Mercosur*. Obtenido de Academia. Edu: http://www.academia.edu/1029578/Educacion_Comparada_UNION_EUROPEA-MERCOSUR
- Rahim, A. (1982). Reliability and validity of Likert's Profile of Organizational Characteristics. *J Psychol*, 112(2), 153-157.
- Ramírez, L. V. & Medina Márquez, M. G. (septiembre de 2008). *Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tunning en Europa y América. Su impacto en México*. Obtenido de Revista Electrónica Ideas Concyteg: http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf
- Ramírez, L. & Medina Márquez, G. (7 de octubre de 2011). *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el 20 de enero de 2015, de Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictoriono-Ramirez%2011oct07.pdf>
- Reding, V. (31 de mayo de 2002). Recuperado el 21 de diciembre de 2014, de Tuning Project: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProjeT/index.htm>

- Reinoso, A. & Araneda, C. B. (2007). Diseño y validación de un modelo de medición del clima organizacional basado en percepciones y expectativas. *Rev Ing Ind*, 6(1), 39-54.
- Reyes-Lagunes, L. I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Rev Psicol Soc Pers*, IX(1), 81-97.
- Rhodes, F. H. (2009). *La creación del futuro. La función de la universidad norteamericana*. Buenos Aires: Universidad de Palermo (UP).
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ribeiro, D. (1973). *La Universidad nueva. Un proyecto*. Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Rigby, D. (2011). *Management Tools 2011. An Executive's Guide*. Boston: Bain & Company, Inc.
- Río, C. D. (29 de junio de 1999). *América Latina, Caribe, Unión Europea: Declaración de Río de Janeiro*. Obtenido de European Parliament: <http://www.europarl.europa.eu/delegations/non europe/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm>
- Robbins, A. (1999). *Poder sin límites*. Mexico: Grijalbo.
- Robbins, S. (1993). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Robertson, S. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: strategy, structures, subjects. *Perspectives in Education*, 24(4), 29-44.
- Robertson, S. & Keeling, R. (2008). Stirring the lions: Strategy and Tactics. *Global Higher Education. Globalisation, Societies and Education*, 6(3), 221-240.
- Rodríguez Ballester, G. (2014). La Extensión Universitaria en el marco de la realidad cultural latinoamericana: Una herramienta de integración. En U. N. Centro (Ed.), *III Jornada de Extensión del MERCOSUR* (p. 10). Tandil.

- Rodríguez Estrada, M. (1998). *Motivación al trabajo*. México: El Manual Moderno S.A. de C.V.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 15(1), 145-165.
- Rodríguez, M. & Páez, D. (2009). Influencia de la cultura social y de la cultura organizacional en las universidades. *Boletín de Psicología*, 97, 9-34.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Roschke, M., Brito, P. & Palacios, M. (2002). *Gestión de proyectos de educación permanente en los servicios de salud. Manual del Educador*. (Serie PALTEX ed., Vol. 44). Washington, DC: OPS/OMS.
- Rosemberg, M. (2006). *Comunicación no violenta*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Rosler, R. (28 de mayo de 2008). Tenemos un cerebro del paleolítico. *La Nación*, p. 6.
- Rovere, M. (1999). *Redes en Salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Rosario: Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte .
- Rovere, M. R. (Oct-Dic de 1993). Gestión de la educación permanente: una relectura desde una perspectiva estratégica. *Educación Médica y Salud*, 27(4), 489-515.
- Russell, B. (1973). Sobre el denotar. En T. Moro Simpson, *Semántica filosófica: problemas y discusiones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ryback, D. (1998). *Trabaje con su Inteligencia Emocional*. Madrid: Edaf S.A.

- Ryback, D. (2005). *EQ: trabajo con su inteligencia emocional: los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial y el liderazgo efectivo*. Santiago de Chile: EDAF.
- Rychen, D. & Salganik, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. & Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. En D. S. Rychen & L. Salganik, *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Salovey, P. Y. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 185-211.
- Salva Cerda, A. (2010). Elsevier. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de El Plan Bolonia y la regulación de los estudios universitarios de Medicina. *Semergen*. Vol. 36 núm 08: <http://www.elsevier.es/es/revistas/semergen-medicina-general--familia-40/el-plan-bolonia-regulacion-los-estudios-universitarios-13156001-editorial-2010>
- Salvador, U. D. (2008). *Universidad del Salvador cincuenta aniversario*. Argentina: Ediciones Universitarias del Salvador.
- Salvador, U. D. (29 de julio de 2012). USAL. Universidad del Salvador. Obtenido de www.usal.edu.ar
- Samarrón, J. N. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Salamanca: Revista de Teoría de la Educación*.
- Sánchez Gonzales, H. (2011). *La gestión de la calidad universitaria (1999-2010): en el espacio birregional Unión Europea, América Latina y el Caribe*. Madrid: Vision Libros.
- Sánchez, E., López-González, M. A. & Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.

- Sarkar, J. (2013). Organizational climate vs. organizational role stress. *Golden Research Thoughts*, 2(9), 1-8.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. España: CEAC.
- Sautu, R., Boniolo, P. & Dalle, P. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Schein, E. (1985). *La Cultura Empresarial y el Liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schein, E. (1999). *The corporate culture survival guide*. San Francisco: Josey Bass.
- Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.
- Schejter, V., Selvatici, L., Cegatti, J., De Raco, P., Ugo, F., Jesiotr, M., . . . Luna, A. J. (2011). *Redes de formación, intercambio y producción de conocimiento en terreno entre hospitales de diferentes niveles de complejidad*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII. Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 304-308). Buenos Aires: Psicología Social, Política y Comunitaria.
- Schneider, B. & Bartlett, C. (1968). Individual differences and organizational climate I: The research plan and questionnaire development. *Pers Psychol*, 21, 323-333.
- Schneider, B. & Bartlett, C. (1970). Individual differences and organizational climate II: Measurement of organizational climate by Multi-Trait, Multi-Trait Matrix. *Pers Psycho*, 23, 493-512.
- Schneider, B. & Reichers, A. (1983). On the etiology of climates. *Pers Psychol.*, 19-39.
- Schneider, B., Ehrhart, M. & Macey, W. (2013). Organizational climate and culture. *Annu Rev Psychol*, 64, 361-388.

- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *The journal of political economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (1985). *Investing in people. The economics of population quality*. España: Ariel.
- Schwarz, R. (2002). *The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, W. (1964). The theory of organizations. En R. Farris, *Handbook of Modern Sociology*. Chicago: Rand McNally.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.
- Segredo Pérez, A. M. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Rev Cub Salud Pública*, 39(2), 385-393.
- Selman, J. (2008). *Liderazgo*. Buenos Aires: Pearson.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. M. (2003). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P., Laur, J., Schley, S., Smith, B. & Kruschwitz, N. (2009). *La Revolución Necesaria. Como individuos y organizaciones trabajan por un mundo sostenible*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. & Kleiner, A. (2006). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica.
- Serna Alcántara, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: Del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Serra, R. & Hermida, J. (1991). *Administración y estrategia: un enfoque competitivo y emprendedor*. Buenos Aires: Macchi.

- Shackle, G. L. (1961). *Decision, Order and Time in Human Affairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shannon, C., Weaver, W. & Bethencourt Machado, T. (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
- Shapin, S. (2000). *La revolución científica. Una interpretación alternativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Shein, E. (1982). *Psicología de la organización*. México: Prentice-Hall.
- Sheridan, J. (1992). Organizational culture and employee retention. *Academy of Management Journal*, 35(5), 1036-1056.
- Silva, S., Lima, M. & Baptista, C. (2004). OSCI: An Organizational and Safety Climate Inventory. *Safety Sci*, 42, 205-220.
- Simon, H. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organization*. New York: Macmillan.
- Sorbona, D. D. (25 de mayo de 1998). Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo. Declaración de La Sorbona. París, Francia.
- Speklé, R. (2001). Explaining management control structure variety: a transaction cost economics perspective. *Accounting, Organizations and Society*, 26(4), 419-441.
- Stegmann, T. & Troncoso, R. (2001). *Proposición de un Modelo de Evaluación de Desempeño para la Gestión Actual de los Recursos Humanos*. Santiago de Chile: USACH.
- Stern, G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Tagiuri, R. & Litwin, G. (1968). *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston: Harvard University.
- Taylor, C. (2006). *La cultura del ejemplo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. USA and New York, NY and London, UK: Harper & Brothers.

- Taylor, J. & Bowers, D. (1972). *The survey of organizations: A machine-scored standardized questionnaire instrument*. USA: Institute for Social Research.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janés. S.A.
- Tomás, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D. & Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora en las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Tomás-Folch, M. & Rodríguez-Gómez, D. (marzo de 2009). Conocer la cultura de la universidad contemporánea: el CICOU. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1).
- Toro, F. (1992). Diseño y validación de un instrumento para evaluación del clima Organizacional. *Rev Interam Psicol Ocup*, 1(2), 151-162.
- Toro, F. (1996). Avances en la medición del clima organizacional con la encuesta ECO. *Rev Interam Psicol Ocup*, 15(1), 87-95.
- Torres Albero, C. (1997). El relativismo en las sociologías del conocimiento científico. En L. Arenas, J. Muñoz & A. P. Perona, *El desafío del relativismo*. (pp. 125-144). Madrid: Trotta.
- Tozzi, V. (2001). Malos entendidos en torno al Programa Fuerte. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 7(7).
- Tozzi, V. (2003). Wittgenstein y la sociología del conocimiento. En S. M. Cabanchik, F. Penelas & V. Tozzi, *El giro pragmático en la filosofía* (pp. 115-130). Barcelona: Gedisa.
- Tozzi, V. (s.f.). <http://www.accionfilosofica.com>. (V. Tozzi, Editor) Recuperado el 2 de abril de 2013, de <http://www.accionfilosofica.com/misc/1117266837jrnDoc.doc>
- Trow, M. (1998). Confianza, mercados y rendición de cuentas en la educación superior. *Pensamiento Universitario*, (7).
- Tse, L. (2006). *Tao te ching: los libros del tao*. Madrid: Trotta.

- Tuning, A. L. (12 de octubre de 2012). *Tuning América Latina 2004-2008*. Obtenido de Tuning América Latina Universidad de Deusto: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XX*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Tünnermann, C. (1983). *La reforma universitaria de Córdoba*. Caracas: FEDES.
- UELAC (2008). *Resumen Ejecutivo 2004-2007*. Obtenido de <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>
- UELAC, P. (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina*. Obtenido de Proyecto UELAC 6x4: <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm>
- UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos*. 19a. Conferencia General de la UNESCO. Nairobi.
- UNESCO (9 de octubre de 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado el 11 de enero de 2015, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (9 de octubre de 1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

- Unidas, N. (16 de septiembre de 2011). *Declaración Política de la Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre la Prevención y el Control de las Enfermedades No Transmisibles*. Obtenido de <http://www.un.org>: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/66/L.1>
- Universidad Simón Bolívar & RISRECP (2015). *Red Iberoamericana de Investigadores en Salud Renal y Enfermedades Crónicas Prevalentes (RISRECP)*. Recuperado el 27 de abril de 2018, de <http://www.unisimon.edu.co/iie/index/risrecp/500>
- UNLP (19 de septiembre de 2014). Universidad Nacional de La Plata. Obtenido de <http://extensionunr.edu.ar/congresoextensionrosario2014-cronograma.htm>
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398.
- Van der Meulen, B. (2002). Europeanization of Research and the Role of Universities: an Organizational-Cultural Perspective, Innovation. *The European Journal of Social Science Research*, 15(4), 341-356.
- Vidal, C., Giraldo, L. & Jouval, H. (1986). La Educación Permanente en Salud en América Latina. *Educación Médica y Salud*, 20(1).
- Vila Seoane, M., Guagliano, L., Galante, O. & Arciénaga Morales, A. (2013). Transferencia de Tecnologías a una Cooperativa en Argentina. Un Estudio de Casos. *J. Technol. Manag. Innov.*, 8(Special Issue ALTEC).
- Villa Sánchez, A., Escotet, M. A. & Goñi Zabala, J. J. (2007). *Modelo de Innovación de la Educación Superior*. España: Ediciones Mensajero.
- Villa, A. Y. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

- Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-19.
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.
- Villarreal, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Viscott, D. (1996). *El lenguaje de los sentimientos*. Buenos Aires: Emecé.
- von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Watzlawick, P. K. (1995). *El ojo del Observador*. Barcelona: Gedisa.
- Weick, K. & Daft, R. (1984). Toward a model of organizations as Interpretation systems. *The Academy of Management Review*, 9, 284.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo. La comprensión de las propias emociones como una forma de lograr la comunicación óptima*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Whitmore, J. (2005). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. México: Paidós.
- Winter, S. (1987). Knowledge and competence as strategic assets. In D. Teece, *The Competitive challenge. Strategies for industrial innovation and renewal* (pp. 159-184). Cambridge: Ballinger.
- Wittgenstein, L. (1968). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Tecnos.
- Woodman, R. & King, D. C. (1978). Organizational Climate: Science or Folklore? *Acad Manage Rev*, 3(4), 816-826.

- Yaniz, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Zadunaisky, D. & Camilloni, A. R. (s.f.). *Análisis comparativos de estructuras académicas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*. New York: Basic Books.