

Título abreviado: EDUCACIÓN PERMANENTE EN COMPETENCIAS GENÉRICAS



Facultad de Ciencias Sociales

Doctorado en Educación Superior

TESIS DOCTORAL

Doctorando

Santos Ángel Depine

Título

Educación Permanente en Competencias Genéricas: lecciones aprendidas del caso de un Programa de Extensión Universitaria en organizaciones de salud.

Directora de Tesis

Dra. Cecilia Hidalgo

Mayo de 2015



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Dedicatorias

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.

Agradecimientos

A la Universidad de Palermo, por haberme permitido ser partícipe de este fascinante proceso de aprendizaje en el Doctorado en Educación Superior.

Al Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador por haber confiado en la posibilidad de trasladar fuera de sus aulas y en un Programa de Extensión, los contenidos de currículo de la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional.

A mi Directora de Tesis, Dra. Cecilia Hidalgo por su constante dedicación, enseñanzas y apoyo, que me motivaron con su excelencia profesional y humana a concretar mi Tesis de Doctorado.

Al Dr. Martín Aiello, por sus oportunos consejos y su generosidad en estar disponible en cada oportunidad en que fue necesario.

Al Dr. Miguel Ángel Escotet, por haberme mostrado con su ejemplo la infinita capacidad del hombre de superarse a sí mismo y estimularme a transitar los nuevos desafíos de la educación superior en un mundo en cambio permanente.

A Rosana Álvarez, eficiente en su tarea desde la secretaría, por estar siempre dispuesta a brindar su apoyo y ayuda para hacer más sencillo este tránsito académico.

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, Coordinador de Investigaciones del Programa de Medicina, compañero de trabajo en la Universidad Simón Bolívar de Colombia, por su apoyo, continuos aportes, consejos y control de los análisis estadísticos incluidos en esta Tesis.

A mi compañero y amigo, Dr. Jorge Cámpora, por su estimulante y permanente acompañamiento durante largas horas compartidas en esta maravillosa aventura de la búsqueda del conocimiento y del crecimiento personal y humano.

A todos los compañeros de cursada, provenientes de distintos países de Latinoamérica con quienes hemos compartido saberes y experiencias que me han enriquecido como persona.

Índice

DEDICATORIAS	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS	14
ÍNDICE DE TABLAS	17
RESUMEN.....	19
ABSTRACT	21
EDUCACIÓN PERMANENTE EN COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	23
INTRODUCCIÓN	23
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	34
<i>Objetivo General.....</i>	<i>37</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>37</i>
1.- En los integrantes del equipo	37
Objetivo 1	37
Objetivo 2	37
2.- En la Organización	37
Objetivo 3	37
Objetivo 4	37
3.- La influencia de la actividad universitaria en programas de extensión, sobre el entorno social.....	37
Objetivo 5	38
4.- La pertinencia de incorporar en las escuelas universitarias las competencias genéricas vinculadas al	
Proyecto Tuning/ Alfa –Tuning.....	38
Objetivo 6	38
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	38

<i>Pregunta de investigación No.1</i>	38
<i>Pregunta de investigación No.2</i>	38
<i>Pregunta de investigación No.3</i>	38
<i>Pregunta de investigación No.4</i>	38
<i>Pregunta de investigación No.5</i>	39
<i>Pregunta de investigación No.6</i>	39
<i>Hipótesis de la Investigación</i>	39
<i>La Utilidad del Trabajo de Investigación</i>	39
<i>La Relevancia Social del Trabajo de Investigación</i>	40
<i>Consecuencias Prácticas del Trabajo de Investigación</i>	41
<i>Valor Teórico del Trabajo de Investigación</i>	46
UTILIDAD METODOLÓGICA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	48
<i>Viabilidad de la Investigación</i>	50
<i>Evaluación de las Limitaciones en el Conocimiento del Problema</i>	52
a) Dificultades desde el marco conceptual.	52
b) Dificultades procedimentales.	53
<i>Aportes de la Investigación</i>	53
MARCO TEÓRICO	58
LOS ORÍGENES DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS FINALES DEL SIGLO XX.....	60
<i>El Espacio Europeo de Educación Superior</i>	64
<i>Antecedentes para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</i>	67
Declaración de La Sorbona.	67
Declaración de Bolonia.	69
Comunicado de Praga.	70
Comunicado de Berlín.....	71
Declaración de Bergen. “El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzado las metas”.	73

Comunicado de Londres– “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”	75
Comunicado de Lovaina/Lovaina la Nueva– “El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la nueva década”	76
Declaración de Budapest – Viena. “El Espacio Europeo de Enseñanza Superior”.	77
FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	79
<i>El enfoque de las competencias genéricas.</i>	89
<i>Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave.</i>	91
<i>Clasificación de competencias clave del proyecto DeSeCo.</i>	92
Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva.....	93
1.- La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.	93
2.- Uso interactivo del conocimiento y la información.	93
3.- Uso interactivo de la tecnología.	94
Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos.....	94
Relacionarse bien con otros.	94
Cooperar y trabajar en equipo.	94
Manejar y resolver conflictos	95
Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma.....	95
La habilidad de actuar dentro del gran esquema.	95
Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.	95
La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.	96
PROYECTO TUNING Y ALFA TUNING	98
<i>Proyecto Tuning.</i>	98
<i>Proyecto ALFA Tuning.</i>	110
Antecedentes.....	111
Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de la Unión Europea, América Latina, el Caribe (UEALC)	111
Primera Conferencia Ministerial de los países UEALC sobre Enseñanza Superior	124
Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno UEALC.	125

IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC).	125
Las competencias genéricas del proyecto Alfa Tuning América Latina.....	130
Primera Reunión General del Proyecto Alfa Tuning América Latina.	130
COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LAS FACULTADES/ESCUELAS DE MEDICINA	133
<i>Los orígenes de las Escuelas de Medicina.....</i>	133
<i>Competencias y empleabilidad. Diferencias y similitudes entre el EEES y la Argentina.</i>	139
<i>Gestión organizacional y competencias genéricas.</i>	141
<i>Gestión del Conocimiento en las organizaciones de salud.</i>	142
<i>La misión social de la universidad. Su relación con la Extensión Universitaria.....</i>	161
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO MODELO DE EDUCACIÓN PERMANENTE.	164
<i>Evolución histórica del concepto de Extensión.</i>	165
<i>Antecedentes en Latinoamérica de la Extensión Universitaria.....</i>	169
Movimiento reformista de Córdoba. Argentina.	170
Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas.....	173
Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural.	174
Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión.	176
<i>La Extensión Universitaria en Argentina.....</i>	177
La Extensión Universitaria en el marco de esta investigación.	179
LA EDUCACIÓN PERMANENTE COMO ESTRATEGIA EN LAS ORGANIZACIONES DE SALUD	182
<i>La Gestión del Cambio en las Organizaciones y sus Modelos.....</i>	186
<i>Redes y organizaciones de salud.</i>	199
<i>Los actos del habla. Afirmaciones y Declaraciones.....</i>	206
1.- Observación desde la estructura de las personas.....	213
2.- Observación desde la historia de las personas.	214
Dominios de observación.....	214
Dominio Experiencial.....	214
Dominio Discursivo.....	215

Dominio de Ejecución.....	215
Dominio Moral.....	215
Dominio Emocional.....	216
Dominio Físico. (El Cuerpo).....	216
LA ESCUCHA.....	217
GESTIÓN EMOCIONAL.....	223
CLIMA ORGANIZACIONAL.....	229
<i>Medición del Clima Organizacional. Las encuestas.</i>	233
CULTURA ORGANIZACIONAL.....	237
<i>La comunicación y la confianza en las organizaciones.</i>	246
La importancia de los modelos mentales en el desarrollo organizacional.....	248
El impacto de la cultura nacional en las organizaciones.....	250
Las configuraciones organizacionales.....	251
<i>La Evaluación de la Cultura y el Clima Organizacional.</i>	259
DISEÑO METODOLÓGICO.....	261
SOLICITUD DE AUTORIZACIONES.....	261
RESOLUCIÓN RECTORAL 48/2013.....	261
SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	263
<i>Confidencialidad del estudio.</i>	265
<i>Planificación de la investigación. Carta Gantt.</i>	266
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS. ESCUCHA Y GESTIÓN EMOCIONAL.....	267
<i>Cuestionario de Escucha.</i>	270
<i>Cuestionario de Autogestión Emocional.</i>	270
CUESTIONARIOS DE CLIMA, CULTURA ORGANIZACIONAL Y AUTOGESTIÓN.....	271
<i>Factores investigados en la encuesta de Clima Organizacional.</i>	271
FACTORES INVESTIGADOS EN LA ENCUESTA DE CULTURA ORGANIZACIONAL.....	273
<i>Comunicación.</i>	273

<i>Motivación</i>	278
<i>Liderazgo</i>	280
<i>Metas de la organización</i>	285
<i>Toma de decisiones</i>	287
<i>Mediciones de control</i>	289
<i>Criterios e Instrumentos de Medición</i>	292
<i>Encuestas de Escucha y Autogestión Emocional</i>	293
Encuesta de Escucha.....	293
Encuesta de Autogestión Emocional.....	295
<i>Encuestas de Clima y Cultura Organizacional y de Autogestión</i>	296
Encuesta de Cultura Organizacional.....	297
Encuesta de Clima Organizacional.....	300
Encuesta de Autoevaluación de los dominios técnicos y genéricos.....	302
Dinámicas individuales y grupales.....	303
Identificación de valores compartidos.....	304
Identificación de la visión compartida.....	304
CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	306
<i>Creación de matrices para el análisis de datos</i>	306
Escucha y Emociones.....	306
RESULTADOS	310
ESCUCHA.....	310
EMOCIONES.....	313
CULTURA ORGANIZACIONAL.....	316
CLIMA ORGANIZACIONAL.....	320
AUTO-EVALUACIÓN Y AUTO-GESTIÓN DE LOS GERENTES / DIRECTORES MÉDICOS.....	322
ANÁLISIS DE CATEGORIZACIÓN ENTRE GRUPOS EVALUADOS.....	323
CONCLUSIONES	329

CONCLUSIONES GENERALES.....	329
<i>Cumplimiento de los objetivos propuestos.</i>	333
1.- En los integrantes del equipo.	334
Objetivo 1.	334
Objetivo 2.	334
2.- En la organización.	334
Objetivo 3.	334
Objetivo 4.	335
3.- La influencia de la actividad universitaria en programas de extensión, sobre el entorno social.	336
Objetivo 5.	336
4.- La pertinencia de incorporar en las escuelas universitarias las competencias genéricas vinculadas al Proyecto Tuning/ Alfa –Tuning.	337
Objetivo 6.	337
OTROS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN. LECCIONES APRENDIDAS	338
<i>Lecciones aprendidas.</i>	338
.- En el espacio universitario.	338
.- Publicaciones.	339
-Revistas Científicas.	339
- Libros.	339
- Presentaciones en Congresos Científicos.	339
ACERCA DEL MARCO TEÓRICO DEL PRESENTE TRABAJO.	340
LOS TEMAS INVESTIGADOS Y SU INFLUENCIA EN EL ENTORNO LABORAL.	341
<i>La mejora en la comunicación organizacional.</i>	341
<i>La mejora en los procesos sustentados en la autogestión emocional.</i>	341
ACERCA DE OTROS APORTES DEL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.	342
<i>Experiencia en campo de un nuevo instrumento de investigación para evaluar Escucha y Autogestión Emocional.</i>	342
LA APLICABILIDAD METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.	343

RECOMENDACIONES	344
REFERENCIAS	345
ANEXOS. SOPORTE DE DATOS	400
ESCUCHA	400
<i>Grupo de investigación.</i>	<i>400</i>
Pre Test. Primer grupo de preguntas.	400
Post Test. Primer grupo de preguntas.	401
<i>Grupo de investigación.</i>	<i>402</i>
<i>Segundo grupo de preguntas. La respuesta NUNCA indica un mejor manejo de la Escucha, que la respuesta SIEMPRE</i>	<i>402</i>
Pre Test. Segundo grupo de preguntas.	402
Post Test. Segundo grupo de preguntas.	404
<i>Grupo Control Vs. Grupo de Investigación.....</i>	<i>407</i>
AUTOGESTIÓN EMOCIONAL	410
<i>Grupo de Investigación</i>	<i>410</i>
Pre Test. Primer grupo de preguntas.	410
Post Test. Primer grupo de preguntas.	411
Pre Test. Segundo grupo de preguntas.	413
Post Test. Segundo grupo de preguntas.	415
<i>Grupo Control</i>	<i>417</i>
Primer grupo de preguntas.	417
Segundo grupo de preguntas.....	418
ANEXOS CULTURA ORGANIZACIONAL	420
ANEXO CLIMA ORGANIZACIONAL.....	422
ANEXO AUTO-EVALUACIÓN DIRECTORES/ GERENTES	424

ANEXO 2. CERTIFICADO DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR. PROGRAMA DE EXTENSIÓN

UNIVERSITARIA425

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Relación entre Tiempo y Dificultad para el logro de los cambio</i>	29
<i>Figura 2. El caso de Corea del Sur. Integración entre gobierno, industria y universidad.</i>	44
<i>Figura 3. Diferencias en la transferencia de conocimientos. El caso de Corea del Sur y México.</i>	45
<i>Figura 4. Los cuatro pilares de la educación</i>	62
<i>Figura 5. Espacio Europeo de Educación Superior hasta el año 2003</i>	75
<i>Figura 6. Ingreso per cápita y número de investigadores por millón de habitantes y por países.</i>	86
<i>Figura 7. Líneas de acción del Proyecto Tuning</i>	102
<i>Figura 8. Estructura del Proyecto Tuning América Latina</i>	128
<i>Figura 9. El iceberg del conocimiento. Diferentes componentes del tácito y el explícito.</i>	150
<i>Figura 10. Proceso de creación del capital intelectual.</i>	150
<i>Figura 11. Modelo de Gopal y Gagnon.</i>	151
<i>Figura 12. Las cuatro formas de conversión del conocimiento.</i>	152
<i>Figura 13. Ciclo de Gestión del Conocimiento.</i>	152
<i>Figura 14. Espiral de conversión del conocimiento organizacional.</i>	153
<i>Figura 15. Evolución del profesional de la salud y necesidad de educación permanente.</i>	157
<i>Figura 16. Deodoro Roca leyendo el Manifiesto Liminar (1918)</i>	178
<i>Figura 17. Publicación en el periódico sobre el Movimiento reformista (1918)</i>	178
<i>Figura 18. Las cinco disciplinas de una organización inteligente.</i>	187
<i>Figura 19. Arquetipo sistémico. Bucle reforzador (+) y Compensador (-).</i>	188
<i>Figura 20. Las tres fases del Modelo de Lewin</i>	190
<i>Figura 21. Relación entre el aprendizaje, el dominio personal y la gestión de desempeño.</i>	203
<i>Figura 22. La coherencia como centro de lo expresado por el cuerpo, la emoción y el lenguaje.</i>	211
<i>Figura 23. El campo de las Afirmaciones y de las Declaraciones dentro de los actos del habla.</i>	212
<i>Figura 24. Diferencia en el lenguaje, entre "describir" e "interpretar".</i>	217
<i>Figura 25. Niveles de comprensión e incorporado de lo escuchado.</i>	220

<i>Figura 26. Componentes básicos de la Cultura Organizacional.</i>	240
<i>Figura 27. El ciclo de la escucha, la gestión emocional, la comunicación y la confianza.</i>	247
<i>Figura 28. Los cuatro componentes del modelo mental de las personas.</i>	250
<i>Figura 29. El impacto cultural sobre el aprendizaje organizacional.</i>	251
<i>Figura 30. La configuración organizacional según Mintzberg.</i>	253
<i>Figura 31. Relación de las características culturales con las configuraciones organizacionales.</i>	254
<i>Figura 32. La cultura y el ciclo de efectividad organizacional.</i>	257
<i>Figura 33. Trípode de sustentación del accionar de la persona</i>	258
<i>Figura 34. Ser, hacer y tener. La coherencia en el accionar de la persona.</i>	259
<i>Figura 35. Modelo integral para el diagnóstico y evaluación organizacional.</i>	260
<i>Figura 36. Carta Gantt de planificación de la investigación (1)</i>	266
<i>Figura 37. Carta Gantt de planificación de la investigación (Continuación)</i>	267
<i>Figura 38. Escala Multidimensional de Clima Organizacional.</i>	272
<i>Figura 39. Modelo de Shannon y Weaver.</i>	274
<i>Figura 40. Paradigma de Lasswell y aportes de Braddock, intencionalidad del mensaje.</i>	275
<i>Figura 41. Columna derecha y columna izquierda en el proceso conversacional.</i>	278
<i>Figura 42. La rejilla gerencial.</i>	284
<i>Figura 43. Ciclo de acción.</i>	288
<i>Figura 44. Ciclo de acción ampliado como proceso de aprendizaje organizacional.</i>	289
<i>Figura 45. Programa de educación permanente y brecha de efectividad.</i>	305
<i>Figura 46. Diagrama de barras comparativo entre todos los Grupos</i>	311
<i>Figura 47. Análisis de Varianza para todos los Grupos para la competencia de la Escucha.</i>	312
<i>Figura 48. Análisis de Varianza para el Grupo Control y Experimental (Pre-Test y Post-Test)</i>	314
<i>Figura 49. Análisis de Varianza para el Grupo Control y Experimental Pre-Test y Post-Test</i>	315
<i>Figura 50. Liderazgo. Comparación entre todos los grupos</i>	317
<i>Figura 51. Motivación. Comparación entre todos los grupos.</i>	317
<i>Figura 52. Comunicación. Comparación entre todos los grupos.</i>	318

<i>Figura 53. Toma de Decisiones. Comparación entre todos los grupos.</i>	318
<i>Figura 54. Metas Organizacionales. Comparación entre todos los grupos.</i>	318
<i>Figura 55. Mediciones de Control. Comparación entre todos los grupos.</i>	319
<i>Figura 56. Resultados comparativos entre todos los grupos en los seis aspectos analizados.</i>	319
<i>Figura 57. Resultados comparativos entre Grupos Control y Experimental Pre-test y Post-Test</i>	321
<i>Figura 58. Resultados comparativos en la Autoevaluación y Autogestión entre todos los grupos</i>	322
<i>Figura 59. Eigenvalores para todas las variables de Clima y Cultura Organizacional.</i>	323
<i>Figura 60. Dendrograma de Gestión Emocional Escucha, respecto a Clima y la Cultura Organizacional.</i>	325
<i>Figura 61. Detalle de la asociación de variables dependientes de Cultura Organizacional.</i>	327
<i>Figura 62. Detalle de la asociación de variables dependientes de Clima Organizacional.</i>	328

Índice de Tablas

<i>Tabla 1: Universidades argentinas participantes en el Proyecto Alfa Tuning.</i>	129
<i>Tabla 2. Las 27 competencias genéricas del proyecto Alfa Tuning América Latina</i>	131
<i>Tabla 3. Las competencias genéricas más y menos importantes para los académicos</i>	132
<i>Tabla 4. Las competencias genéricas más y menos importantes para los empleadores</i>	132
<i>Tabla 5. Competencias genéricas requeridas por los empleadores en Europa y en Argentina</i>	140
<i>Tabla 6. Tipos de conocimiento</i>	149
<i>Tabla 7. La organización como metáfora.</i>	188
<i>Tabla 8. Los cinco niveles de complejidad de las redes</i>	205
<i>Tabla 9. Diferencias principales entre sociedades con baja y alta distancia al poder</i>	242
<i>Tabla 10. Diferencias principales entre sociedades Colectivistas vs. Individualistas</i>	243
<i>Tabla 11. Diferencias principales entre sociedades Femeninas y Masculinas</i>	244
<i>Tabla 12. Diferencias entre sociedades con débil y fuerte evitación de la incertidumbre</i>	245
<i>Tabla 13. Diferencias principales entre sociedades orientadas al corto y al largo plazo</i>	246
<i>Tabla 14. Factores intervinientes en el Clima Organizacional.</i>	272
<i>Tabla 15. Distinciones y factores investigados en la encuesta de Clima Organizacional.</i>	273
<i>Tabla 16. Encuesta de Cultura Organizacional</i>	297
<i>Tabla 17. Encuesta de Clima Organizacional. Escala de medición.</i>	300
<i>Tabla 18. Encuesta de Clima Organizacional</i>	301
<i>Tabla 19. Encuesta de Autoevaluación.</i>	302
<i>Tabla 20. Escala de medición de la encuesta de Autoevaluación</i>	303
<i>Tabla 21. Escala de valoración para Escucha y Autogestión Emocional.</i>	306
<i>Tabla 22. Ejemplo de arreglo de matrices para el análisis de datos.</i>	307
<i>Tabla 23. Tabla de resultados para la competencia de la Escucha. Todos los grupos.</i>	310
<i>Tabla 24. Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis para Escucha</i>	311
<i>Tabla 25. Prueba de Rangos Múltiples para Escucha. (Método 95,0 porcentaje LSD)</i>	312

<i>Tabla 26. Resultado Contraste de Grupos. Escucha</i>	312
<i>Tabla 27. Resumen estadístico Emociones.</i>	313
<i>Tabla 28. Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis para Emociones.</i>	314
<i>Tabla 29. Prueba de Rangos Múltiples. (Método:95,0 porcentaje LSD)</i>	314
<i>Tabla 30. Prueba de Rangos Múltiples (Método: 95,0 porcentaje LSD)</i>	315
<i>Tabla 31. Cultura Organizacional. Grupos Control Vs. Grupo Experimental Pre-Test.</i>	316
<i>Tabla 32. Cultura Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test Vs. Post-Test</i>	316
<i>Tabla 33. Clima Organizacional. Grupo Control vs. Grupo Experimental (Pre-Test)</i>	320
<i>Tabla 34. Clima Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test vs. Grupo Experimental Post-Test</i>	320
<i>Tabla 35. Prueba de Homogeneidad de Varianza y Contraste de Hipótesis.</i>	322

Resumen

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

A partir de los Proyectos Tuning y Alfa Tuning se introdujo la necesidad de incorporar las competencias genéricas, hecho aún poco frecuente en las escuelas de medicina.

No existe evidencia que se haya implementado un programa de Extensión Universitaria para la educación permanente; en el marco de la educación superior, con esos contenidos en organizaciones de salud y su impacto sobre la cultura y el Clima Organizacional, lo cual fue el objetivo de esta investigación.

Para ello se seleccionó a una organización de salud, funcionando en red, brindando a su equipo director y gerencial un programa de Extensión Universitaria en competencias genéricas, mediante una Extensión Universitaria de la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Salvador.

Objetivos: Estimar el grado de mejora en la escucha y en la gestión emocional de cada participante en el programa, incluyendo su autoevaluación de aporte positivo y negativo a la Organización. De igual manera, estimar el grado de mejora logrado en el clima y en la Cultura Organizacional.

Diseño Metodológico: Se realizó una investigación experimental, con pre- test, post- 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. 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 recibió el programa de educación permanente en competencias genéricas con foco en la gestión emocional y estrategias comunicacionales, mediante un programa de Extensión Universitaria. Los datos obtenidos se confrontaron con los del grupo control.

Resultados: Se demostró en los participantes una mejora en la escucha, la gestión emocional y su aporte individual a la organización, lo cual mejoró significativamente el clima y la Cultura Organizacional.

Conclusiones: Los resultados obtenidos permiten inferir la necesidad de incorporar programas de Extensión Universitaria en el campo organizacional, transformando la manera clásica de gestionar el conocimiento en las universidades. Abre un espacio de innovación en el accionar universitario, que acrecienta su vinculación con las fuerzas vivas de la sociedad, mejora la calidad de vida organizacional y en consecuencia favorece una mejor la calidad de vida ciudadana.

Palabras Clave: Extensión Universitaria, Tuning, Escucha, Gestión Emocional, Clima Organizacional, Cultura Organizacional. Gestión del Conocimiento. Innovación

Abstract

Historically universities have developed a curriculum inside their own facilities in order to develop technical competencies to their students. Since the Tuning and Alfa Tuning Projects it was clear that generic competencies have to also be developed at universities, however they were infrequently applied in schools of medicine. Moreover, there is no evidence that university extension programs in these competencies have ever been applied in health organizations; nor its impacts on culture and organizational environment. This research explored this application.

A health organization that functions in a network was selected to carry out this investigation. The board of directors and management were trained in generic competencies in an extension program from the Master of Coaching and Organizational Change from the Faculty of Administration Sciences of the Universidad de El Salvador.

Objectives: Track the level of improvement in listening and emotional management of each participant in the program, including his/her auto-evaluation of positive/negative impact in the organization, as well as the improvement in the organizational environment and culture.

Methodology: An experimental investigation was carried out with a pre-test, post-test and control group. The investigated and control groups were of similar characteristics constituted by directors and managers of different sectors of the organization. In order to measure results surveys, such as Likert, were carried through. Surveys were about listening, emotional management, organizational culture, organizational environment, and auto-evaluation of competencies.

The research group was educated in generic competences with focus on emotional management and communication strategies as part of a university extension program. Results were confronted with the control group.

Results: All participants showed an improvement in listening, emotional management, and their personal contribution to the organization; which in part improved the culture and environment of the organizations.

Conclusions: These results suggest the need to incorporate university extension programs into organizations, which transforms the classic way universities educate. It also opens up an innovative opportunity to connect universities with organizations, which can turn into improving quality of life in organizations, and in consequence quality of life in general.

Keywords: University extension, Tuning, Listening, emotional management, organizational environment, organizational culture, management of knowledge, innovation

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 los integrantes de cada una de las organizaciones participantes. 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 considerarse en cada etapa de su vida como “completado” pero nunca llegaría a ser considerado “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, planificación de dicha mejora, implementación y evaluación de los resultados, dando origen a un nuevo ciclo (Deming, 1989). Esta acción cíclica es la que posibilita dar respuesta a las necesidades 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, los procesos

organizacionales, 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 en el sector salud, esta dinámica permitiría disminuir la incidencia del error y asegurar la mayor efectividad en los procesos que le son propios. Es en este punto en el cual es necesario destacar que cada uno de los procesos dinámicos que transcurren en el interior de las organizaciones son responsabilidad de sus propios recursos humanos, cuya educación permanente técnico – profesional, ha sido un objetivo permanente de las universidades en sus distintas escuelas o facultades. La educación permanente 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 establece anticipadamente algunos límites y los alcances de los esfuerzos educativos. Esas limitaciones suelen estar dadas por algunas conceptualizaciones previas acerca de los alcances de una capacitación. Entre ellas, se puede citar (Davini, Nervi, & Roschke, 2002) al *reduccionismo*, que interpreta a la educación del recurso humano de la organización como un mero hecho de aplicación de métodos y técnicas pedagógicas, careciendo muchas veces de una adecuada comprensión estratégica del contexto cultural de la misma.

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

Esto último se vincula con otro condicionante que es el *inmediatismo* en el logro de resultados, que se suma a una ausencia de diagnóstico previo de los problemas sobre los cuales establecer estas estrategias formativas, generando capacitaciones para solucionarlos cuando en realidad existen causas subyacentes propias de la organización como un todo que otorgan un marco propicio para la sostenibilidad de algunas fallas operativas.

Se tiende a *actuar por medio de programas y/o proyectos*, con un principio y un fin establecido, que en general adolecen de estrategias que hagan sostenibles los procesos educativos hacia los recursos humanos organizacionales a lo largo del tiempo.

Otros factores que suelen acompañar estas dinámicas de educación permanente son derivados de una inadecuada conformación de grupos o estructuras específicas sin adecuada vinculación con los niveles operativos de gestión habitual o la utilización de productos de educación permanente no adecuados para lo que esa organización de salud requiere. Tampoco tomar en cuenta la historia organizacional, sus héroes, creencias y valores, para que apalanquen el proceso educativo. (Roschke, Brito, & Palacios, 2002)

En esta etapa del 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 posibilite que se transformen y mantengan como “organismos aprendientes” en forma permanente y dinámica. A esto se suma una creciente competencia, espectaculares avances nano-tecnológicos y; muy especialmente, a la existencia de una 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 mismos fines de la investigación se ha definido al Clima Organizacional, 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 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), etapa final y moderna de la concepción de “calidad”, proceso en el cual todo debe ser replanteado de manera sistemática para evitar la rutina como paso previo al error en los procesos organizacionales.

Para ello es imprescindible seguir algunos pasos secuenciales, tales como:

- Analizar los problemas que tiene la organización y su personal.
- Enfocarse en las nuevas y futuras necesidades de sus clientes.

- Rediseñar los procesos claves de la empresa adecuando nuevas tecnologías desarrolladas.
- Reorganizar la institución en equipos interrelacionados y con responsabilidad de inicio a fin, en el desarrollo de los procesos.
- 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. Los administradores buscan nuevos e innovadores enfoques para abordar los retos que enfrentan. Ellos invierten en nuevas herramientas de gestión, las cuales en su gran mayoría quedan en promesas de solución rápida, son infectivas y quedan rápidamente de lado. Es una gestión “a la moda”. Fueron un modelo habitual de gestión, desde la mitad del Siglo XX en búsqueda sobre todo, del éxito competitivo. (Ashkenas & Shaffer, 1994)

Son esos mismos autores, quienes 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 que poseen las acciones de los decisores en los mandos medios y superiores, que van más allá de sus llamadas áreas de responsabilidad, para avanzar hacia otras áreas que esos niveles ejecutivos impactan de manera colateral y que se constituyen en las áreas de influencia de su propia dirección o gerencia.

Por supuesto que estos impactos que podrían asemejarse a vectores bidireccionales, cruzan y se entrecruzan en todas las direcciones y sentidos de la organización. Esta manera de

interpretar la actividad organizacional, tiene mucha relación con el pensamiento de Fernando Flores (Creando organizaciones para el futuro, 1997) cuando manifiesta que para satisfacer los compromisos en las organizaciones, sus trabajadores este de manera permanente inmerso e involucrados en una red de conversaciones. Esta red utiliza numerosos actos del habla, la mayoría dentro del campo de las Declaraciones, siendo las más frecuentes los pedidos, las promesas y las ofertas, todos los cuales deben tener agregados de manera explícita las condiciones requeridas para que se consideren satisfactoriamente realizados.

Flores define esta manera de relación organizacional, como una red o redes especiales de conversaciones recurrentes que permiten gestionar situaciones repetitivas y establece que cada dirección o gerencia sería un nodo dentro de esta red. Esta nueva forma de gestionar, es imperativo realizar un cambio en la manera de observar e interpretar los paradigmas organizacionales, facilitando nuevos modelos de organización, orientados a desarrollar y fortalecer el potencial y el talento humano.

Existe evidencia suficiente que en todas las organizaciones se hacen presentes situaciones defensivas que limitan y entorpecen la implementación de estos nuevos paradigmas, dado que en general las organizaciones no son muy flexibles al cambio, muy habitualmente con su personal cómodamente instalado en su área de conocimientos y experiencia, o sea en su espacio de comodidad personal e institucional. A esta situación debe sumarse el condicionamiento dado por una muy frecuente rigidez de la cultura de la organización, asociada muchas veces con ausencia de liderazgos que se involucren y lideren ese cambio. (Ashkenas & Shaffer, 1994) (Kotter J. P., 1995)

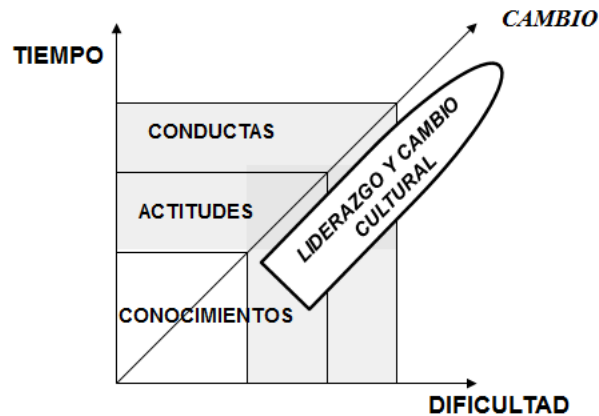


Figura 1. Relación entre Tiempo y Dificultad para el logro de los cambios

Fuente: Depine, S. 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 ser efectivos, es necesario gestionar los proyectos de cambio, motivando e inspirando a las personas, propiciando la construcción de una red de valores compartidos, imprescindible para dar sustento a la nueva Cultura Organizacional que se genere, en búsqueda de nuevos objetivos cuyos valores subyacentes se encuentren claramente explicitados y aprehendidos por todas las personas con responsabilidades en el proceso asistencial y de apoyo.

En tal sentido, se hace necesaria una revisión profunda del concepto de “capital humano” (Friedman, 1953), que hace foco en considerarlo como un activo de la organización a precio de mercado. Hoy existe una nueva visión sobre el recurso humano, yendo más allá de la ponderación de los conocimientos y las competencias técnicas del trabajador, evaluando al hombre en su trabajo con una concepción holística. Se debe entender a la persona como un todo, dado que en su medio de trabajo, es en sí mismo un ser social por naturaleza, con sus propias necesidades sociales (Aristóteles, 330 AJC). Al respecto merece ser citado un economista que ha sabido expresar en palabras el verdadero valor de las personas en las organizaciones.

La frase que se destaca es la siguiente:

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 hombre, en el campo laboral está inmerso en la cultura de la propia organización en la cual trabaja, a la que a su vez contribuye a instalar, aportando al conjunto social sus competencias genéricas, expresadas; entre otras, por sus valores, actitudes, sentimientos, motivaciones e intereses. En ese contexto, todas las organizaciones, incluyen dentro de sus objetivos, incrementar sus niveles de eficiencia. Existen numerosas maneras de lograrlo. Sin embargo, ninguna de ellas será exitosa, si no se brinda una educación permanente que permita ampliar las competencias comunicacionales de los integrantes de la plataforma humana de la organización. Esto implica la necesidad de incorporar nuevos saberes, a las competencias técnicas del equipo de trabajo, que constituyen su espacio de comodidad habitual.

Salir de ese espacio de comodidad, otorgado por las competencias técnicas, implica generar un nuevo espacio de oportunidad, dentro del cual se encuentra el objetivo de mejora deseada para la organización. La apertura de las personas a las competencias comunicacionales, tanto en las nuevas conversaciones, como a la escucha efectiva. Parafraseando al pensador y epistemólogo chileno Humberto Maturana se debe escuchar “respetando al otro como un legítimo otro” (El sentido de lo humano, 1986), impactarán positivamente en la eficiencia de la organización, transformando el espacio de oportunidad en un nuevo espacio de comodidad ampliado.

En primer lugar, el apoyo para el cambio implica la superación de una barrera paradigmática en torno a la cuestión de "¿por qué cambiar?" (Beer & Nohria, 2000).

Existe amplio consenso en que el fortalecimiento de las estrategias comunicacionales, principalmente la escucha, asociada a una adecuada gestión emocional de las personas con responsabilidades ejecutivas, impulsa el logro de mejores resultados, como una consecuencia de un mejor Clima Organizacional y una modificación positiva en la Cultura Organizacional.

En este sentido, la concreción de un programa de Extensión Universitaria del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad organizado por la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Salvador, posibilitando la extensión de los contenidos curriculares de la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional, trasladando los lineamientos de la educación superior a un espacio extramural, permitiría capacitar a los miembros de las organizaciones en las competencias genéricas que constituyen sus contenidos curriculares, muchas de las cuales están contempladas dentro de la propuesta del Proyecto Tuning del Espacio Europeo de Educación Superior y su correspondiente en Latinoamérica, el Alfa Tuning (Tuning, 2012), sobre todo en lo relativo a las estrategias comunicacionales y la gestión emocional de las personas, aspectos que resultan fundamentales para lograr adecuados climas laborales y saludables culturas organizacionales.

El programa de extensión fue planificado 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, que quedara consolidado dentro de la organización, como un programa de educación permanente que mantuviera su continuidad en el tiempo. Se seleccionó para su implementación a una organización de salud. Dicha elección estuvo motivada en la ausencia de antecedentes previos en generar espacios de educación permanente en esas organizaciones, que

suelen adoptar el recurso de “capacitaciones” sin resultados positivos a largo plazo, cuando no se ha trabajado previamente a brindarlas en los condicionantes propios de la organización que se han señalada en párrafos anteriores.

Esa estrategia previa en el campo de la educación superior, podría ser brindada por el programa de Extensión Universitaria que hiciera foco en las competencias genéricas de las personas, condicionantes finales de la historia y la Cultura Organizacional.

Para poder documentar el impacto del programa de extensión, previamente a su desarrollo se generó una base de datos inicial mediante encuestas específicas, que constituyeron el umbral de base de la investigación o Pre-Test.

Terminado el programa de 150 horas presenciales entre abril y diciembre de 2013, durante ese mismo periodo en el año 2014 se mantuvieron los espacios de aprendizaje mediante talleres de trabajo en equipo, en los cuales se pudo observar en el accionar de sus integrantes, los cambios operados en esas personas que fueron objeto primario de la capacitación, así como su impacto al interior de su área de trabajo habitual, midiendo la diferencia perceptiva inicial (Pre Test) y su nueva percepción en ese momento (Post Test) en cada uno de los encuestados al inicio de este proyecto de investigación. Se realizó en esa instancia, considerada final para cumplir con esta investigación, una ampliación de la base de datos mediante la repetición de las mismas encuestas iniciales, generando los insumos imprescindibles para la realización de los análisis estadísticos necesarios para demostrar si había sido efectivo el programa de Extensión Universitaria con su educación permanente en las competencias genéricas incorporadas y; adicionalmente verificar si ese cambio esperado tenía significancia estadística.

Como una consecuencia 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 alcanzado con las capacitaciones brindadas y evaluar si los participantes alcanzaron los objetivos propuestos, o sea una mejora de la escucha individual, de su gestión emocional, un mayor involucramiento y aporte positivo de cada uno de ellos a la organización y como una consecuencia lógica extrapolable, una mejora en el Clima Organizacional y la Cultura Organizacional.

Adicionalmente y en todos los casos, la confrontación de resultados con un grupo control, le dio el carácter de investigación experimental a esta propuesta de trabajo.

El aporte adicional que generó esta investigación fue demostrar que un programa de Extensión Universitaria expresado como un espacio de educación superior no aúlico y estableciendo una educación permanente in situ en el espacio laboral, generó en los profesionales participantes una gran motivación e interés transformándose en alumnos universitarios de una propuesta formativa diferente a la brindada habitualmente por la universidad en sus posgrados.

Planteamiento del Problema

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

Cuando se piensa en términos de la universidad, 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 e 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. Una de ellas es propia cultura de la institución, las políticas públicas emanadas de los organismos reguladores y 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 de las universidades su forma de organización y las estructuras que requieren fortalecer en este mundo globalizado de permanente cambio, para ser eficaces en el cumplimiento de sus objetivos, ya sea en la docencia, la investigación y la extensión, aspecto este último que forma parte de este trabajo de tesis doctoral.

En ese aspecto, el de la extensión, al igual que en la actividad intramural, 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.

Lo anterior, ejemplifica que las universidades, como cualquier organización de la sociedad, posee una Cultura Organizacional que la identifica y por consiguiente las políticas de Extensión Universitaria están dentro de ese marco contextual cultural.

En el campo de las investigaciones, se ha estudiado la relación entre cultura y resultados científico, generando evidencia de la relación inversa entre estas dos variables, a las que se debe agregar el Clima Organizacional, que forma parte de esta investigación, pudiendo citar los trabajos de Harvey, Pettigrew, & Ferlie (2002), Van der Meulen (2002), Rodríguez y Páez (2009), Tomàs-Folch & Rodríguez-Gómez (2009) y Tomàs y otros (2010).

Con mayor detalle, los trabajos de Gelfand, Bhawuk, Nishii y Bechtold (2004), documentaron una significativa relación entre ciertos rasgos de 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.

Con respecto a los estilos de liderazgo, en las sociedades en las que se perciben menos prácticas autoritarias, se da mayor desarrollo científico. (Carl, Gupta, & Javidan, 2004)

Sumado a estas variables de Cultura y Clima Organizacional y como precursores a ellos, se encuentran los aspectos vinculados a las estrategias comunicacionales y el gran capítulo de las emociones, las cuales; después de los grandes avances de la neurociencia, están siendo jerarquizadas 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 que llevan a cabo las universidades y sus programas y que influyen en su producción global.

Estos aspectos: estrategias comunicacionales, gestión emocional, cultura y Clima Organizacional, son las variables que están sujetas a este proceso de investigación, en una organización de salud, funcionando en red, insertando la labor docente e investigativa de la universidad en un espacio extramural, pero con contenidos académicos propios del espacio de educación superior universitario.

En cierta forma, esta investigación, tiende a traducir en un trabajo de campo, mediante un estudio de caso, una frase del Ing. Ricardo Popovsky, rector de la Universidad de Palermo, quien en el prólogo del libro escrito por Burton Clark, con el título “Cambio Sustentable en la Universidad”, manifestaba lo siguiente:

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, pág. 25)

La presente investigación pretende en el largo alcance, contribuir a que en base a evaluaciones sistemáticas de los programas de Extensión Universitaria, sobre el entorno social en los que se desarrollan, se alcance 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 del Clima Organizacional y la Cultura Organizacional de la organización y se facilite la autopercepción positiva de la contribución de cada uno de ellos a la organización.

Se sostiene que ello conllevará mejoras en las personas y en las organizaciones.

En este marco, son sus objetivos:

Objetivo General.

Estimar el grado de mejora en la escucha y en la gestión emocional de cada participante en el programa, incluyendo su autoevaluación de aporte positivo y negativo a la Organización.

De igual manera, estimar el grado de mejora logrado en el clima y en la Cultura 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 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.

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.

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.

Preguntas de Investigación

Los objetivos precedentemente descritos, corresponden a las siguientes preguntas de investigación:

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?

Hipótesis de la Investigación

Hi: La implementación de un programa de Extensión Universitaria de educación permanente en competencias genéricas de la escucha y las emociones, en el marco de la educación superior impartido al equipo transdisciplinario de directores/gerentes de una organización en su espacio laboral, permite alcanzar una mejora en las estrategias comunicacionales, la gestión emocional, el Clima Organizacional y la Cultura Organizacional.

La Utilidad del Trabajo de Investigación.

Esta investigación encuentra su justificación en la ausencia de antecedentes previos de estudios de caso sobre la aplicación de proyectos de Extensión Universitaria sobre 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, generando una apertura social que impactará de manera directa en el contexto social en el que actúa la organización que ha aceptado 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 establecer la importancia de sostener e impulsar la incorporación de las enseñanzas en competencias genéricas en las distintas facultades.

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, pág. 135)

La Relevancia Social del Trabajo de Investigación

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” de una sociedad “aprendiente”, en una clara relación asimétrica que las separa e inhibe la integración de

saberes; de lo tácito que es un insumo valioso de las organizaciones y de lo empírico que es el sustrato constituyente de los pilares universitarios.

En la presente investigación, la universidad se hace presente en el campo de las organizaciones, traslada sus saberes e intercambia conocimientos con una parte sustantiva de la sociedad, sus organizaciones. Estas son las pequeñas sociedades de conocimiento que se generan desde la transdisciplina presente en el campo organizacional, al integrar los equipos de trabajo con profesionales de las diferentes áreas del saber humano funcionando en red y vinculando a través de su relación laboral a las áreas de una institución o a diferentes organizaciones que constituyen en sí mismas otra gran entidad enmarcada en una red de trabajo o desempeño.

En las organizaciones de salud, que han sido las elegidas para este trabajo, la red forma parte de lo habitual y deseable para el logro de resultados.

Consecuencias Prácticas del Trabajo de Investigación

Hay numerosas maneras de interpretar la misión social y la visión de la universidad, dejando como resultado visiones parciales y fragmentadas de la universidad como una organización de la sociedad involucrada de manera efectiva y práctica en los procesos de transformación y cambio de la sociedad, incluyendo dentro de esta transformación a las organizaciones sociales 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 necesaria interrelación universidad-sociedad, en el programa de extensión que esta investigación ha analizado, otorga una perspectiva humanista e integradora del currículum universitario, facilitando el trabajo de equipos transdisciplinarios, estableciendo en el aprendizaje de las estrategias comunicacionales y la gestión emocional, el respetuoso y potenciador encuentro de saberes y conocimientos y como una resultante, el adecuado abordaje para a resolución de problemas concretos, generando nuevos espacios de aprendizaje colectivos, constituyendo verdaderas sociedades o redes de conocimiento y sobre todo aprendiendo a reconocer en el otro potencialidades diferentes, que generan una potenciación geométrica de los productos que el equipo genera. En esta instancia resulta particularmente importante volver a citar un pensamiento de Cecilia Hidalgo en una publicación reciente:

“[...] 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, & Agunin, 2010, pág. 71)

En un sentido más amplio, Humberto Maturana, destaca la “debilidad” con que los seres humanos se movilizan en sus espacios de conocimiento, creyendo muchas veces poseer las destrezas necesarias para interpretar adecuadamente los hechos del mundo en el que cada uno se desarrolla como persona y como 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, pág. 5).

Parafraseando a Stephen Covey, esta novedosa manera de compartir conocimientos entre la universidad y las organizaciones, se encuadran en un modelo de acción en el cual prevalecerá el concepto “ganar – ganar” (1997). Este hábito, que es el cuarto de su libro, además de ir hacia la efectividad en la acción emprendida, ejemplifica el beneficio mutuo 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, vinculado a la falla del “otro”. “Si yo gano, tu pierdes. O si tú ganas, yo pierdo”. El principio “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).

Covey recomienda buscar genuinamente soluciones o arreglos que beneficien a ambas partes, afirma que siempre es mejor entender y buscar “ganar” para ambos, lo que, en el largo plazo, siempre será mejor solución que aquella donde sólo una de las partes salió beneficiado. Este “ganar-ganar”, permite el logro de satisfacciones compartidas entre todas aquellas personas que participan en un proceso (Covey S., 2005).

Un ejemplo significativo del valor práctico que posee esta vinculación entre la universidad y las organizaciones, 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. Destacaba la necesidad de 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: (Hanson, 2006)

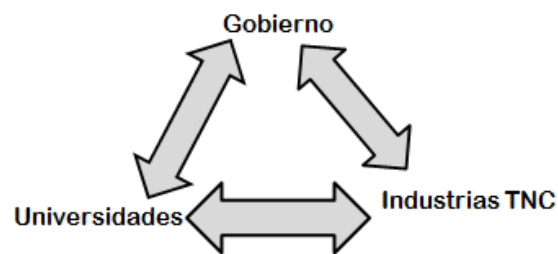


Figura 2. El caso de Corea del Sur. Integración entre gobierno, industria y universidad.

El autor señala que el avance económico de los países en vías de desarrollo requiere de educación y de una transferencia de conocimiento de las corporaciones a las instituciones de educación superior pública y privada, institutos de investigación y desarrollo, empresas y agencias gubernamentales.

Es un ejemplo asimilable a lo pretendido por esta investigación, tomando como ejemplo lo sucedido en las políticas en ambos países con respecto a la apertura universitaria hacia el

conocimiento tácito como vehículo de desarrollo e innovación. Mientras México las incorporó como un medio para reducir el desempleo, Corea del Sur 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)

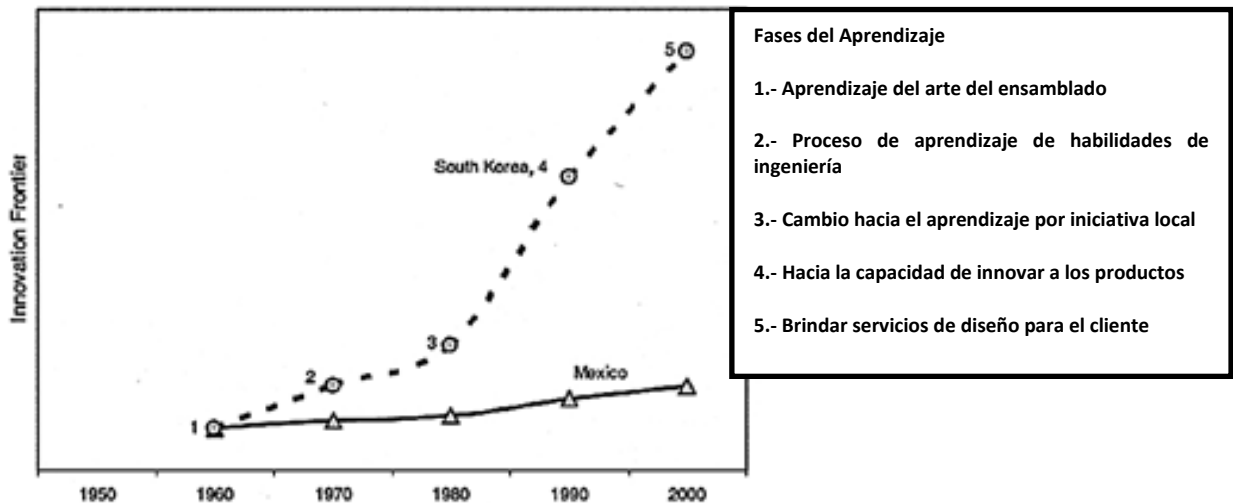


Figura 3. Transferencia de conocimientos. El caso de Corea del Sur y México. (Hanson, Weissmann, Quiñones, & Foglia, 2012)

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

Valor Teórico del Trabajo de Investigación

Esta investigación generará valiosos aportes e innovación en las estrategias educativas universitarias, estableciendo nuevos espacios curriculares a desarrollar fuera de los ámbitos de la universidad, otorgando un carácter formal a través de programas de Extensión Universitaria y generando un proceso dinámico de intercambio entre las organizaciones de la sociedad y el espacio académico universitario.

El nuevo conocimiento generado, estará vinculado a la importancia de establecer en graduados universitarios, que han cursado sus carreras profesionales en etapas anteriores a la incorporación de las estrategias del proyecto Alfa –Tuning en Latinoamérica y en su ámbito de trabajo, las competencias genéricas que dicho proyecto generó en el Espacio Europeo de Educación Superior propicia sean incorporadas en las carreras de grado de las distintas facultades o escuelas de educación superior. (Tuning, 2012)

Por otra parte, generaría un novedoso modelo de relación universidad – sociedad, incorporando un programa de Extensión Universitaria con los contenidos curriculares de una carrera específica de una universidad.

En este caso se trata de la Maestría en Coaching y Cambio Organizacional de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Salvador.

Su enfoque académico y su plan de estudios han sido innovadores en la Educación Superior de Argentina, viniendo esta investigación a llenar un vacío metodológico de participación efectiva de su currículo académico dentro de un espacio organizacional.

Tal cual fue enunciado en los objetivos, resultaba de interés científico verificar la practicidad de los cambios generados en las personas en su hábitat de trabajo habitual, fuera de los muros de la universidad en sus aulas y en reciprocidad, tomar el conocimiento tácito propio

de la organización, para fortalecer los contenidos académicos de la carrera. En ese contexto, esta investigación complementa y comprueba lo planteado en su tesis doctoral por Jorge Cámpora que postula 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” (2014, pág. 57) .

Por otra parte permitirá demostrar si la mejora lograda en las estrategias comunicacionales y la gestión emocional de los recursos humanos organizacionales, mediante el aprendizaje generado en el espacio laboral a un equipo director, impacta positivamente en el Clima Organizacional y la cultura de la organización.

Estos hallazgos 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 transdisciplinarios que cada integrante trae a la mesa de trabajo. Estas nuevas investigaciones tendrían como soporte; además de las observaciones y resultados que este trabajo ofrecería, las publicaciones previas que también han sido objeto de análisis bibliográfico en esta oportunidad, tales como los documentos y libros de autores como David Bohm con su libro titulado “Sobre el diálogo” (1997), Fernando Flores consultado en varios de sus trabajos y en especial en su libro “Creando organizaciones para el futuro” (1997), Rafael Echeverría, con su libro “Actos del lenguaje: La escucha” (2007) , Carla C. Cucchi y Maurizio Grassi, que publicaron el libro “Escucha con el corazón” (2012), “Comunicación no Violenta” (2006) el libro de Marshall Rosenberg y el libro “Liderazgo Consciente. Un peregrinaje hacia el autocontrol” (2007) de Debashis Chatterjee, entre otros autores que han sido consultados y que enfocaron 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 emocional y sus implicancias en los resultados organizacionales, temática que cobró interés a nivel internacional, luego de la publicación del libro de Daniel Goleman titulado “La Inteligencia Emocional” (1995), conceptos que el autor amplió posteriormente al publicar “La inteligencia emocional en la empresa” (Goleman, 2004), que trata justamente de mostrar el alto impacto de la gestión emocional en los resultados organizacionales y en la generación de condiciones saludables de desempeño laboral.

Este será uno de los tópicos que forman parte de esta investigación, al evaluar en forma específica estos aspectos en una organización de salud, que suelen ser deficitarias en mantener una educación permanente, equivocando ese concepto con la mera capacitación.

Los hallazgos de esta investigación aportarán una muy valiosa información práctica sobre el impacto generado sobre la organización a través de las destrezas adquiridas por sus mandos superiores y la manera en que este aprendizaje modifica o no la percepción de sus competencias emocionales en su equipo habitual de trabajo.

Como valor agregado fundamental, sus aportes al conocimiento teórico estarán dados por tratarse de una primera investigación en nuestro país sobre los resultados de aplicar contenidos curriculares de una carrera de pos grado de Coaching y Cambio Organizacional, en un programa de Extensión Universitaria en el propio ámbito laboral de los participantes.

Utilidad Metodológica del Trabajo de Investigación

Esta investigación aporta una mirada metodológica basada en un estudio de caso. El mismo fue efectivizado mediante un programa de Extensión Universitaria, de carácter

prolongado en el tiempo, con 150 horas el primer año y otras tantas incluidas en la dinámica habitual de trabajo de la organización.

Sus aspectos distintivos, fueron la gran experiencia participativa de los participantes, integrantes de una organización de salud funcionando en red, con las características de la interdisciplinariedad producto de la diferente formación académica de los actores clave que llevan adelante los procesos habituales, lo cual conlleva una dificultad inicial (Hidalgo, Natenzon, & Agunin, 2010) si no se establecen las bases de comprensión necesarias en las estrategias comunicacionales y el manejo de las emociones, objeto de este trabajo. Asimismo, tiene la importancia de fundar sus resultados en una evaluación en etapas, que han tenido distintos momentos metodológicos, que incluyeron estudios iniciales para determinar el umbral de base desde el cual se iniciarían los contenidos formativos, en lo que constituye el pre-test en el grupo de investigación. A partir de esa primera etapa evaluativa, se desarrolló un largo proceso de educación permanente mediante un completo programa de Extensión Universitaria sobre las competencias genéricas de la escucha y de la gestión emocional, que permitió desarrollar e instalar los mecanismos institucionales necesarios para generar en la organización y a partir de esa instancia educativa superior, un modelo organizacional de facilitación de los procesos de educación permanente. Esta ha sido uno de los aportes metodológicos de la investigación, que, de acuerdo a las opiniones de expertos en el campo de la educación, ha sido una de las carencias más importantes en las organizaciones, sobre todo los que han analizado estas instancias educativas en las organizaciones de salud, en las cuales se considera imprescindible el desarrollo de estas estrategias (Davini M. , 1995). Por otra parte el rescate de la experiencia obtenida, permitirá una mayor comprensión metodológica y teórica y podrá ser considerado un caso líder para futuros intentos de la misma índole.

En esta línea de pensamiento, Hidalgo 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). (Hidalgo C. , 2010, pág. 130).

Viabilidad de la Investigación

Esta investigación pudo ser realizada por la confluencia positiva de varios factores, los cuales en forma sucinta pueden ser esquematizados en el siguiente cuadro:

- El Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador aprobó en el marco de la Facultad de Ciencias de la Administración 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 emanados de la Maestría de Coaching y cambio Organizacional, para dictar por parte del investigador los contenidos curriculares necesarios para generar en los participantes-alumnos del programa de

Extensión, la incorporación de los contenidos y la adquisición de las destrezas de escucha y gestión emocional requeridas para impactar sobre la Cultura Organizacional y el Clima Organizacional.

- La participación voluntaria de los líderes de la organización objeto de estudio y de las contrapartes equivalentes de lo que constituyó el grupo control.

- El compromiso puesto de manifiesto por las personas que respondieron en cada oportunidad que les fue requerida, las encuestas para generar las bases de datos en el pre y en el post test, en el grupo de investigación y en el grupo control.

- El haber participado en el desarrollo del instrumento de medición de impacto de las variaciones en la escucha y en la gestión emocional, validado mediante prueba piloto y opinión de expertos y luego utilizado para la Tesis Doctoral de Jorge Cámpora, 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 de la FACA 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 J. , 2014, pág. 302)

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

Evaluación de las Limitaciones en el Conocimiento del Problema

Para la concreción del trabajo de investigación se han considerado las limitaciones comprendidas bajo dos aspectos fundamentales:

a) Dificultades desde el marco conceptual.

En la amplia bibliografía consultada no se encontraron evidencias que haya habido intervenciones con carácter experimental en organizaciones de salud, en las cuales por medio de un programa de Extensión Universitaria en competencias genéricas, se haya impactado en los integrantes de la organización y como una posible consecuencia del mismo, en la cultura y el Clima Organizacional. Por otra parte tampoco ha sido posible detectar en las bases bibliográficas consultadas, trabajos de investigación similares en este tipo de organizaciones y de la misma forma o ha sido incorporada esta enseñanza de ser mejor persona, a los currículos de las universidades, incluyendo a las facultades de medicina.

En este sentido, esa carencia en el marco conceptual, puede expresarse en las palabras del Dr. 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” (Jaim Etcheverry, 2010, pág. 65).

Lo más cercano a la temática propuesta es la propuesta de incorporación de las competencias genéricas en el Proyecto Tuning (Tuning, 2012), en el campo de las universidades, siendo esta investigación la que aporta un nuevo conocimiento mediante la enseñanza y aprehensión de competencias genéricas en el espacio organizacional como espacio áulico y de implementación de manera simultánea.

b) Dificultades procedimentales.

Este trabajo de tesis, tuvo la motivación de proporcionar una formación científica que redunde en el ámbito social y en el quehacer profesional de los participantes. Es una investigación experimental con una dimensión de carácter aplicado, en un trabajo de campo en el cual la dimensión social está implicada en un trabajo en condiciones de laboratorio. Con el objeto de facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje y minimizar la complejidad de los talleres y el análisis de las bases de datos, se trabajó con organizaciones de salud de tamaño mediano y no con grandes hospitales que tienen una complejidad mayor y diferencias culturales y de liderazgo en cada uno de los servicios, tal como pudo observarse en el trabajo de investigación del becario Humberto Moyano, bajo la dirección de este investigador (Moyano, 2004).

Aportes de la Investigación

Los procesos formativos universitarios, adolecen en general de contenidos vinculados a las competencias no técnicas, siendo una necesidad establecerlos en la mayoría de las

profesiones, sobre todo en aquellas en que el resultados depende en gran medida de la relación interpersonal que se establece 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.

Existe una clara necesidad de aprendizaje de las estrategias comunicacionales, sobre todo aquello que se vincula con la “escucha empática” que necesita un paciente para establecer una verdadera relación médico – paciente que garantice un buen resultado terapéutico.

Una manera de valorar el aporte de este programa de Extensión Universitaria, surge con nitidez en las publicaciones de Francisco Maglio, quien propone una nueva medicina que él llama “medicina basada en la narrativa” a diferencia de la actualmente en boga, llamada “medicina basada en la evidencia”. En su excelente documento titulado “El escuchatorio” que establece nuevos conceptos acerca de la relación médico- paciente”, el autor propone:

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 F. , 2012, párr. 15)

Otro de los aportes que generará esta investigación, es la demostración de la factibilidad de trasladar la educación superior desde su espacio aúlico a las organizaciones de la sociedad,

brindando un nuevo acercamiento de lo académico con la rutina habitual de las instituciones en las cuales sus egresados desarrollan los conocimientos que en los ámbitos universitarios se adquieren. Permitirá establecer de manera concreta y objetiva, la manera en la cual un proceso de aprendizaje continuo, condiciona favorablemente para establecer estrategias de educación permanente (a diferencia de la mera capacitación) (Davini M. C., 1989), incorporando el potencial educativo emanado del propio trabajo (Davini M. C., Prácticas laborales en los servicios de salud: las condiciones del aprendizaje, 1994), siendo esta revaloración del conocimiento tácito un insumo de ida y vuelta entre la organización y la universidad y viceversa.

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 intervienen la posibilidad de referirlo al propio desarrollo personal, la toma de conciencia de los procesos involucrados y de la decisión del sujeto de realizar la formación (autonomía) (Schejter, y otros, 2011).

La concreción de este trabajo de investigación, será el punto de partida para futuras investigaciones en el campo organizacional, que hará un aporte en el modelo metodológico y permitirá acrecentar el impacto de la enseñanza de las competencias genéricas mediante programas de extensión en otros ámbitos no habitualmente académicos, generando una corriente universidad – sociedad, que permitirá cumplir más acabadamente con la esperable responsabilidad social universitaria.

Existe evidencia demostrada que la enseñanza de las competencias genéricas en los espacios universitarios de posgrado, genera en los alumnos una ventaja sustancial en su desempeño en las organizaciones en las que actúan. Dichas evidencias forman parte de lo documentado por Càmpera en su trabajo de Tesis Doctoral, demostrando que:

[...] 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. (2014, pág. 53).

Sin embargo, no existen publicaciones que avalen estos mismos resultados cuando se aplica la enseñanza de algunas de las competencias genéricas que forman parte de su núcleo curricular, fuera de los espacios universitarios.

De la misma forma, se están realizando grandes esfuerzos y ha habido importantes 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, dado que el análisis de la relación entre la universidad y la sociedad está en el centro del tema de la pertinencia de la educación superior.

Por otra parte, está claramente expuesto en sus lineamientos, que 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 de la investigación, permitiría 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 los procesos de responsabilidad social universitaria.

Marco Teórico¹

Habitualmente las plataformas humanas de los niveles de dirección y gerenciales actuantes en las organizaciones, poseen una alta educación permanente en los aspectos técnicos, pero no han adquirido una formación equivalente en su formación universitaria en las competencias genéricas que faciliten su trabajo en equipo y el funcionamiento en redes organizacionales. Es esperable, que una educación permanente en dichas competencias, con foco principal en estrategias comunicacionales y gestión emocional, mediante un programa educativo con la modalidad de una extensión y educación superior universitaria, brindada en su propio espacio laboral, generen 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, pág. 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 manifiesta:

¹ Nota: Se observará que esta es una sección extensa y con prolíficos antecedentes bibliográficos. Por ello, este investigador considera necesario disculparse con el lector y justificar la misma por la complejidad y la vastedad de temas que forman parte de los objetivos de la investigación y que la sustentan.

“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 F. , 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 F. , 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 F. , 2009, párr.84).

Sin embargo, las facultades de medicina no hay tomado este gran desafío de enseñar a los alumnos 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 UE, fue a partir de la Declaración de Bolonia, que introdujo no solo cambios de 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 que 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 estableciendo 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 será objeto de un especial análisis en esta tesis doctoral, en el marco de la educación permanente en las organizaciones de salud (Depine & Manzor, 2013) (Depine S. A., 2014). Dentro de los cambios, 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 del estado de la educación superior, planteando los retos de la educación superior, para el Siglo XXI. Ellos fueron: el informe Delors (1996), el cual propugnaba una educación que desarrolle la persona desde una educación integral formada por cuatro pilares (Delors, J., 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 equipos, 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 los 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. En este punto, resulta claro que esta investigación, ha incursionado en esos cuatro pilares, que son la expresión cabal de las competencias genéricas que se han evaluado (escucha y gestión emocional) y 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:

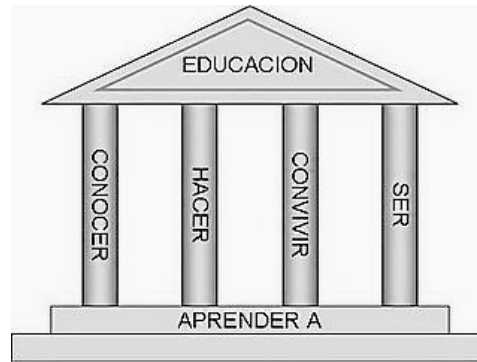


Figura 4. Los cuatro pilares de la educación

Adaptado del Informe Delors (1996) “La educación encierra un tesoro”

Entre otros informes se destacan, 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 como un todo, estableciendo las bases a una nueva situación de convergencia en la educación superior.

Barbosa Illesca, 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’s, la cual se caracterizó 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 hace especial referencia al alineamiento de los países latinoamericanos al Consenso de Washington y sus consecuencias negativas para la Región (Challú & Depine, 1999, pág. 121).

En ese contexto, la educación superior, tomó el carácter de un servicio y el 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 centrado en la búsqueda de la mayor calidad de enseñanza en un marco de excelencia, que diera respuesta a las necesidades sociales y ser 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, pág. 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, pág. 7). Esa comprobación, le otorgó a las universidades del EEES, la responsabilidad de modificar esa tendencia y transformarlas en una atractiva posibilidad para la concurrencia de los científicos y científicas del mundo global. Finalmente se concretó esta propuesta en 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 facilitadoras 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 éste uno de los objetivos incorporados en este trabajo de tesis, 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).

Recientemente, el Dr. Miguel Ángel 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. Pensamos 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 M. Á., 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 ámbito 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 observan la necesidad de crear condiciones que favorezcan la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos de la educación inicial o continua, que permita 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 y 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 Tecnología, Alemania). Fue en esta Declaración donde esos ministros, exhortaron a otros Estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos a unirse a esta iniciativa, y a 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 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, pág. 2)

Declaración de Bolonia.

Como se verá en el proceso de desarrollo del proyecto Tuning, la declaración anterior, tuvo una importante respuesta inmediata por parte de ministros de educación de varios países europeos y el 19 de Junio de 1999 se lleva a cabo la Declaración de Bolonia, Italia, suscrita por ministros de educación superior, ahora de 30 estados europeos (Bolonia, 1999). En ella se proclamó la necesidad de construir un “Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” al año 2010, “cuya organización atiende; asegurando la calidad, la movilidad de los estudiantes, la diversidad y competitividad, 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 sólo 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 ECTS². 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 por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza

² European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos en idioma español)

superior europea. La Declaración de Bolonia tuvo carácter político, enunciando una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fijó unos deberes jurídicamente exigibles y estableció un plazo hasta el año 2010 para la realización del Espacio Europeo de Educación Superior, con fases bienales de realización, 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.

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 culturas, lenguas y sistemas nacionales, y haciendo uso de todas las posibilidades de la cooperación intergubernamental y del diálogo en curso con las universidades europeas y otras instituciones de educación superior y organizaciones de estudiantes así como de 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 trata de desarrollar planes de estudio que combinen 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” del 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 en el proceso de Bolonia, 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 objetivo de analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, con vista a acelerar la realización 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 debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan 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 bien y 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 y 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, tomaron nota 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 tomaron notas adicionales sobre 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. La emergente área de Educación Superior Europea, se beneficiaría de las sinergias provenientes del área de Investigación Europea, por tanto, la base de la Europa del conocimiento. El objetivo es 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 de Educación Superior y de las organizaciones estudiantiles. Tomaron nota del mensaje de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) procedente 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, Latino América y Caribe (EULAC) Espacio común para Educación Superior que asistieron en calidad de invitados a esta conferencia” (Education & Berlin, 2003, págs. 2-3).

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

El Comunicado de Bergen constató la realización de progresos significativos en relación con los objetivos del Proceso de Bolonia. Antes de 2007, los ministros desean seguir progresando en la puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad como propone el informe de la ENQA (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior), la puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones, la expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos 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).

Realizó un balance que resultó 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, según el siguiente detalle: 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 que emprendan 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, pág. 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” (pág. 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” (pág. 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 reconoce la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones.

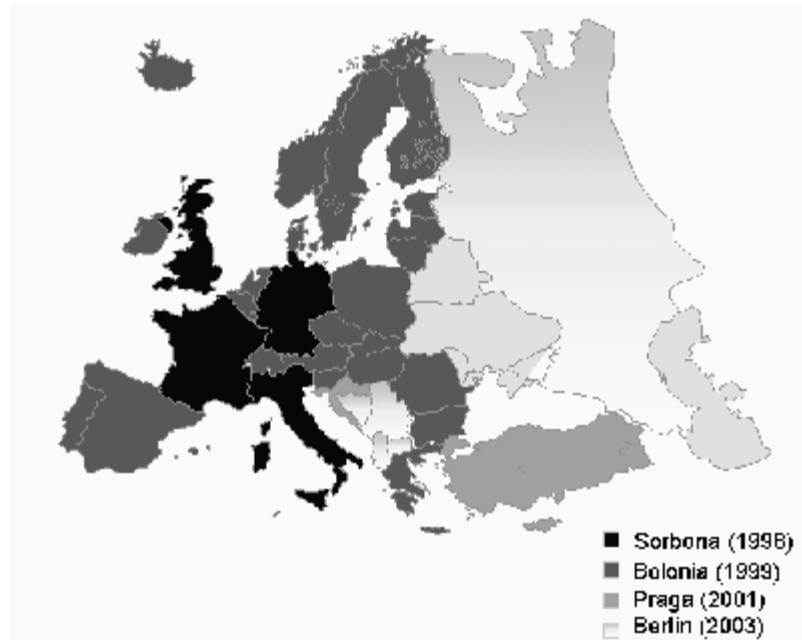


Figura 5. Espacio Europeo de Educación Superior hasta el año 2003

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. Por ello 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. Adoptar 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 orientados 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 que antes de 2020, 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 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, que supone 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 y 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 e 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. Reconocieron los resultados de varios informes, en los que se reflejaba el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción de Bolonia y las protestas recientes en algunos países, que denotaban que los objetivos y reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente. Los ministros se comprometieron a escuchar a las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente y renovaron su compromiso con una implantación completa y adecuada de los objetivos acordados y de la agenda para la próxima década que se recoge en el Comunicado de Lovaina/ Lovaina la Nueva.

Por otra parte, los ministros 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

Este concepto de educación vinculada a la acción, dio lugar a la formación por competencias, tendiendo a la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades y países, con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional. Durante siglos, se ha mantenido la enseñanza universitaria centrada en la entrega de información en sus cátedras o en clases magistrales, orientadas a transmitir un gran cúmulo de teorías, dejando al alumno con la responsabilidad de adquirir ese saber. Esta situación se ha visto plasmada en algunos refranes populares dentro de los espacios de aprendizaje, tales como aquel profesor que dice “yo le enseñe al alumno la teoría para realizar lo que esa teoría implica, lo que no puedo decir es que haya aprendido y mucho menos aprehendido lo enseñado”.

En los finales del siglo XX y comienzo del siglo XXI, esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje generó grandes inconvenientes en las universidades, cuando se comenzó a producir un aumento exponencial de la matrícula de alumnos, empeorado por la heterogeneidad de estudiantes que ingresaban al primer año de universidad. (Juliá, 2011)

En este nuevo contexto, el proceso de aprendizaje en las universidades comenzó a mostrar falencias, tales como que muchos alumnos no podían integrar y relacionar materias, demostraban 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), que parte de una perspectiva que denomina “pedagogía de la integración”, que pretende integrar los conocimientos escolares entre sí, así como su vinculación con la vida.

Es desde aquí donde se inscribe el enfoque por competencias (que será abordado en profundidad más adelante en este trabajo), como la movilización conjunta de diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa. La integración se entiende según Roegiers:

[...] 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. (2007, pág. 29)

El concepto de competencia tuvo sus orígenes en la década de los años 70 y estuvo relacionado a algunas investigaciones que pretendían encontrar cuáles eran 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 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). Luego hubo un traslado de ese concepto de competencia a la educación superior.

Sin embargo en sus inicios hubo una mirada estereotipada de que las competencias sólo formaban parte de actividades mecánicas, como consecuencia de diferenciar los aspectos cognitivos de los conductuales, atribuyendo a estos últimos el campo de las competencias. Ese concepto ha variado y actualmente se acepta que las competencias involucran tanto desempeños cognitivos como conductuales y para poder configurar tales desempeños, es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje (González Brito, 2007).

Por lo expuesto, es claro que una competencia es un saber hacer complejo y se manifiesta en la práctica con la actuación efectiva sobre alguna situación problemática, que requiere para solucionarla la integración de diferentes habilidades, conocimientos y actitudes. (Camargo & Pardo, 2008) (Díaz-Barriga, 2005) (Rodríguez, 2007) (Yaniz & Villardón, 2006)

La definición que han dado algunos autores en la Universidad de Deusto, establece que en su criterio una competencia implica un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, lo cual requiere de manera imprescindible la articulación y activación sistemática y organizada de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Villa & Poblete, 2004) .

Es interesante analizar un trabajo acerca de la identificación, entrenamiento y evaluación de las competencias que definen la actuación de los psicólogos, que hace una fuerte referencia a la noción de competencia, la cual; según el autor, integra las siguientes funciones: cognitiva, que permite adquirir y usar conocimiento para dar solución a problemas de la vida real; técnica, que son las habilidades o puesta en práctica de procedimientos; integradora, que vincula al conocimiento básico y el aplicado; relacional, que requiere una comunicación efectiva y por último el afectivo moral, expresado por el respeto ante una persona o situación (Gutiérrez, 2005).

Desde otra mirada, el enfoque de las 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 y ámbitos (García, Loredó, Luna, & Rueda, 2008) y susceptibles 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 lo expuesto, se puede inferir que las competencias son de carácter disciplinario, se enfocan en el logro de un desempeño idóneo orientando 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 del 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 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, establece una distancia de cualquier utilitarismo o neoliberalismo como traslación de 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 así, la sustitución del 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, manifiesta 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, en base a 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 sólo 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 el término competencias como un “revoltijo conceptual” y avanzó más allá haciendo referencia a la “concepción mercantilista” del mismo y en sus implicaciones en el diseño de perfiles profesionales; entre ellas, lo que el autor llama “[...] la concepción mecánica y uniforme del profesional, el bloqueo de las dimensiones sociales, culturales, valorativas y políticas de las 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, pág. 123). Reforzando la idea de la que partía, resaltó también la importancia que la universidad, sus investigadores y docentes, no pueden 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 V. M., 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 V. M., 2010, párr.8).

Existe también un planteamiento político y estratégico, que es analizado en algunas publicaciones científicas, con un tono crítico del 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, al decline de Europa y de los Estados Unidos en la producción global de bienes. En ese sentido Robertson manifiesta que por esas razones, tanto EE.UU. como la UE 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). 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 la Educación Superior de la mano del Programa Bolonia, asociado a la

propuesta estratégica de Lisboa sobre la economía del conocimiento y se 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), el que para algunos autores fue el 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).

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” (Gonzalez & Wagenaar, 2006, pág. 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, M. , 2008, pág. 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.

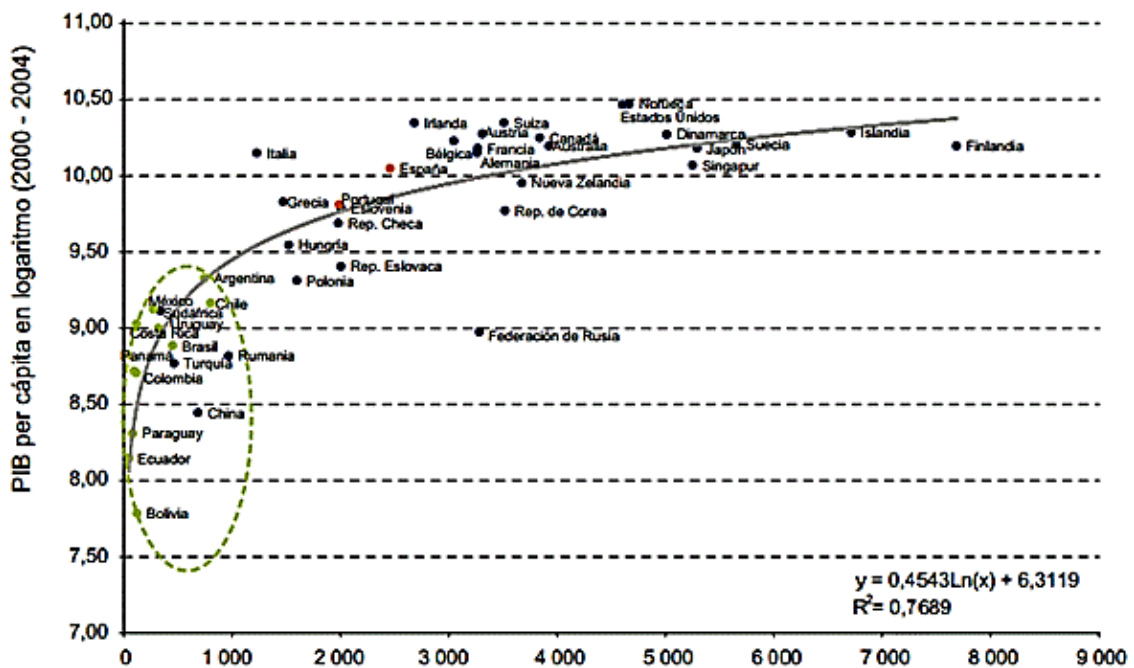


Figura 6. Relación entre ingreso per cápita y número de investigadores por millón de habitantes y por países.

Fuente: UN/CEPAL (2008)

Varios autores también se han expresado sobre el término “competencias”, encontrando variadas interpretaciones, que dan una idea más amplia de lo que ellas significan desde la mirada de la educación superior. Citando a algunos de ellos, podemos mencionar a Perrenoud (Diez nuevas competencias para enseñar, 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”

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 este trabajo adoptar una definición, pero más que ello definir cuáles serían las competencias genéricas que se incluirían en el programa de Extensión Universitaria y sobre las cuales se mediría el impacto producido en el Clima Organizacional y en la Cultura 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”.

Esta idea es compartida por Pérez Gómez (2007), quien asocia la idea de 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 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. (Pérez Gómez, 2007, pág. 11).

Todos estos autores y sus pensamientos acerca de la conceptualización de las competencias, se han visto reflejados en otros trabajos previos, como es el caso de la tesis doctoral de la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires titulada “Influencias de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales” , en la cual la autora hace una síntesis acerca de lo que se considera como una competencia en el espacio de las organizaciones y en el trabajo, manifestando “[...] 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, pág. 13). En otro de sus trabajos (2011) 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, pág. 60)

Para esta investigación, 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” define a las competencias como el “comportamientos 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 sobre gestión empresarial de los últimos diez años. Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en su campo específico del trabajo, 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 tono a la competencia laboral, hay un concepto compartido, que la establece como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Por otra parte establece 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 y 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’s para representar a todas aquellas

competencias que explicaban el éxito profesional. Simultáneamente en el espacio académico de las universidades anglosajonas se desarrolló el concepto de “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. (Villarroel & 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 ciudadano responsable. (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 en tareas profesionales (Kallioinen, 2010) y trascienden a su disciplina formativa, siendo necesarias desempeñarse con efectividad y eficiencia en los espacios laborales, siendo esto de gran importancia en las organizaciones de salud, tal cual lo muestra un artículo titulado “ Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud: Una propuesta de actividades” (Baños & Pérez, 2005). Esta investigación analizará de qué manera estas enseñanzas en un programa de Extensión Universitaria, impacta en su Clima Organizacional y en la Cultura Organizacional de estas organizaciones de salud.

Algunos otros autores, como Miró y Capó (2010) hacen referencia a la amplitud que posee incorporar estas competencias, que no sólo complementan la formación del estudiante, 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 de enorme significado en este mundo conversacional al interior de las organizaciones.

Con el objeto de comenzar a definir esas competencias genéricas, resulta de interés valorar el capítulo publicado por Rychen y Salganik que incluyen cuatro elementos que caracterizan a las competencias genéricas, manifestando que 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 niveles de pensamiento intelectual de orden superior 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” (Rychen & Salganik, 2003).

Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave.

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

claves. 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 competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos.

Clasificación de competencias clave del proyecto DeSeCo.

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 en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva, 2.) En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y 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, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma” (OCDE, 1997, pág. 4). Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente; según este proyecto, 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 otra parte y como parte sustantiva de esta investigación, se analizará el impacto de algunas de esas competencias

clave, sobre todo las vinculadas a las estrategias comunicacionales y a la gestión emocional, pueden impactar 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, aspectos que no formarán parte de este estudio y que ameritarán mayores investigaciones.

De una manera general, las competencias contempladas en el Proyecto DeSeCo, se encuentran divididas en 3 categorías principales, teniendo en cuenta lo que algunos autores han expresado al manifestar que las personas que viven en diferentes situaciones, podrán aprovechar las diversas competencias de acuerdo 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 que plantea el proyecto, son las siguientes:

Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva.

1.- La 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 como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave

2.- Uso interactivo del conocimiento y la información.

Usar el conocimiento y la información de manera interactiva 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.

El uso interactivo de la tecnología requiere de un conocimiento de nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria. La tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la forma en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceden a la información (poniendo a disposición vastos montos 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.

Para relacionarse bien con otros se requiere: empatía, o sea adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva. Esto lleva a la autorreflexión cuando, al considerar una amplia gama de opiniones y creencias, los individuos reconocen que lo que damos por sentado en una situación no es necesariamente compartido por los demás. Además debe adquirirse un manejo efectivo de las emociones, conocerse a 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 tenga ciertas cualidades. Cada uno debe poder equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a otros. 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 (ej. 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.

La habilidad de actuar dentro del gran esquema.

Esta competencia requiere por ejemplo que los individuos: comprendan patrones, tengan idea del sistema en el que existen; por ejemplo que comprendan sus estructuras, su cultura, sus prácticas y reglas formales e informales y las expectativas y roles que juegan dentro de la misma, incluyendo una mayor comprensión de las leyes y regulaciones, y también de las normas sociales no escritas, los códigos morales, los modales y el protocolo, con un entendimiento de los derechos con conocimiento de los límites de las acciones. Además requiere poder identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones, elegir entre diferentes cursos de acción reflexionando en sus consecuencias potenciales 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 tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. Por ejemplo, los individuos

deben poder: definir un proyecto y fijar una meta, identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso, como los recursos necesarios (ej. tiempo y dinero), priorizar y refinar las metas, balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples, aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros y monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Por un lado, esta competencia se relaciona con derechos y necesidades autodirigidos, pero también se relaciona con los derechos y las necesidades del individuo como miembro de una colectividad (ej. participando activamente en instituciones democráticas y en procesos políticos locales y nacionales). Esta competencia implica la habilidad, por ejemplo, de: comprender los propios intereses, conocer las reglas y principios escritos para basar un caso, construir argumentos para que nuestros derechos y necesidades sean reconocidos y sugerir arreglos o soluciones alternativas.

Sin embargo, podría plantearse como una duda, si debe haber diferencias en la enseñanza y preguntarse ¿cómo se escogen las competencias genéricas en las distintas universidades y carreras? (Palmer Pol, Montañó Moreno, J., & 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; según los autores citados, serían los siguientes: a) la comunidad académica, b) los empleadores, c) los graduados y d) los colegios profesionales. Adicionalmente, otros investigadores han abordado esta problemática de la selección de las competencias genéricas, realizando estudios comparativos entre aquellas identificadas por los

graduados, los académicos y los empleadores, vinculándolas con su impacto en su desempeño profesional. Entre ellos se puede citar los trabajos de Hernández, Martín del Peso y Leguey (2009), quienes realizaron 40 entrevistas en profundidad a empleadores españoles y aplicaron 872 cuestionarios a empleadores, identificándose 14 competencias requeridas en los estudiantes universitarios para su ingreso en el mercado laboral.

De la misma forma, Sánchez-Elvira, 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 sólo 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. (Villaruel & Bruna, 2014, pág. 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 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 orígenes 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, en íntima relación, en sus palabras, con el futuro de la humanidad (Schultz T. W., 1960). En ese momento se puso en evidencia la que se conoció como “Teoría del Capital Humano”, que enfatizó en la educación como una inversión, tratando a la educación como una inversión en el hombre y a sus consecuencias como una forma de capital. Adicionalmente, el autor complementa su pensamiento al decir que como “la educación viene a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano” (Schultz T. W., 1985). El autor postulaba que invertir en escolarización, salud, en la crianza de los niños, en mejores profesionales, en fomentar la investigación, es invertir en capital humano, lo que a su vez disminuye 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, para mejorar su calidad de vida y sus condiciones y eficiencia en el trabajo. En relación a este pensamiento y muchos años después, 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 el desarrollo y concreción de procesos efectivos que produjeran resultados extraordinarios y sustentables en el tiempo. Puede interpretarse en lo expuesto la relevancia de formar personas con habilidades y destrezas, orientadas a desarrollar el talento de los demás seres humanos en los ambientes del trabajo (Cámpora & Depine, 2012).

Esos antecedentes, de mediados del siglo XX, adquirieron una mayor importancia llegando al final del siglo, ante el aceleramiento del vertiginoso avance de la ciencia y las comunicaciones que termina globalizando el conocimiento de una manera impensada en esa época. 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 los valores que forman una visión particular de la realidad en turno. Kurzweil es el actual 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 que surgió uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa, que luego se extendió hacia América Latina. Es el proyecto 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 -éstos son responsabilidad de los gobiernos-, sino en las estructuras y contenidos de los estudios, que si incumbe 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 ponían un objetivo común al que debían alcanzar de manera conjunta, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua. (Ramírez & Medina Márquez, 2008)

El vocablo (Tuning) se mantiene en gerundio para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, 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 su impacto ante los acelerados cambios de la sociedad, ya descritos precedentemente.

Para el proyecto Tuning se diseñó una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable, introduciendo el concepto de resultados del aprendizaje y de competencias. Por resultados del aprendizaje se debe entender el conjunto de competencias, incluyendo conocimientos, comprensión y habilidades que es esperable que el estudiante domine, comprenda y demuestre ser capaz de su uso, 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). Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por 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 señalan 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.

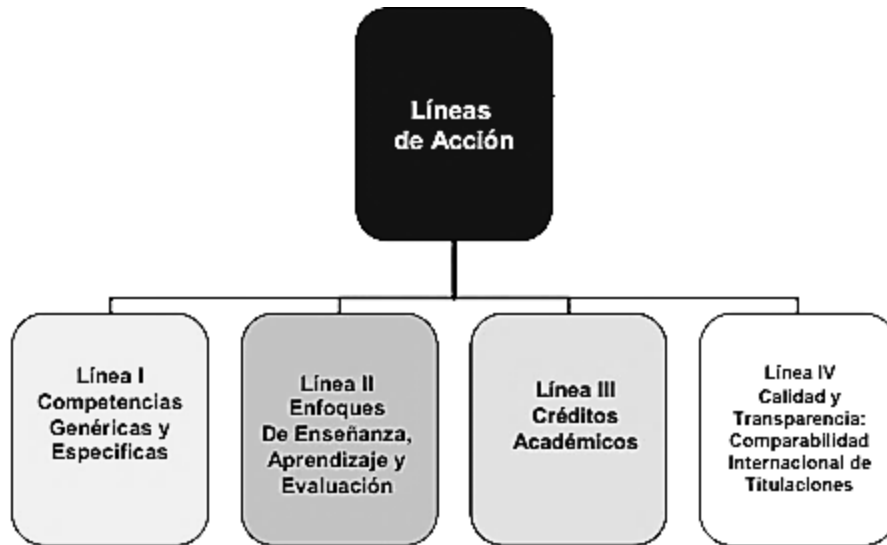


Figura 7. Líneas de acción del Proyecto Tuning

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 del 2001, las universidades europeas reforzaron una declaración en la que

[...] 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, pág. 8) .

Como ya se ha señalado precedentemente , en mayo del 2001, se llevó a cabo en Praga, Checoslovaquia, la Conferencia de ministros europeos de enseñanza superior, en la que de forma general se acordó 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 permitan a los ciudadanos utilizar sus calificaciones, competencias y destrezas en todo el

ámbito de enseñanza superior europeo. De allí se derivó la necesidad de contar con un sistema de garantía de calidad que brindara confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad al espacio europeo, 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, en esa oportunidad se puso énfasis en la necesidad de aumentar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudio que presenten 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 y determinando además que los estudiantes; por pleno derecho, eran (son) miembros de la comunidad de enseñanza superior, lo cual a partir de esa instancia, los posicionó como actores que necesitan participar y contribuir de manera activa en este proceso en la 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 elemento esencial del espacio europeo de enseñanza superior, por lo que resulta de fundamental importancia promover la educación y formación continua. También en los párrafos anteriores, se ha detallado extensamente lo sucedido en el año 2003, en que se 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, promoción de la movilidad, 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. Están generando lo que algunos autores denominan “la revolución de la ciencia y la tecnología” y los enmarcan en lo que se ha dado en llamar “sociedades del conocimiento”. Todo ello está influenciado por el enorme desarrollo de las comunicaciones y la información, que han generado una nueva relación en el concepto de distancia y de tiempo, el nuevo panorama demográfico mundial y de la misma forma el impacto del medio ambiente. 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 universitarios en todo el mundo, se han planteado la necesidad de acondicionar sus sistemas académicos y sus estructuras curriculares para poder brindar a sus alumnos los elementos formativos suficientes para 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, 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, pág. 43)

Siguiendo esa línea interpretativa, otros autores vuelven sobre la necesidad de flexibilizar los contenidos curriculares de las universidades, tal el caso de Miranda, que 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).

Queda claro en todo ello, que existe opinión mayoritaria 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 fomenten el desarrollo integral de las naciones, fundamentalmente fomentando los avances científicos, los tecnológicos, la cultura y el arte, contribuyendo de esa manera en generar oportunidades para la mejora de las condiciones de vida de las personas (Gibbons, 1998). Continuando con esa perspectiva 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 y 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 éstas 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 societales, 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 sólo 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 dicho acontecimiento.

Uno de los proyectos de mayor relevancia en la educación superior en Europa y que se ha expandido hacia América Latina y México, 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. El Proyecto Tuning se enmarcó en las estructuras y en los contenidos de los planes de estudio, que sí eran de incumbencia de las instituciones de educación superior (Cámpora & Depine, 2012).

Al iniciarse el desarrollo del proyecto Tuning, se señaló como una de las metas y objetivos esenciales desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área. Desde sus orígenes, el Proyecto Tuning no se centró en los sistemas educativos, pues se entendió que ellos son responsabilidad de los gobiernos, pero si se enmarcó en las estructuras y en los contenidos de los planes de estudio, que sí eran de incumbencia de las instituciones de educación superior. (Cámpora & Depine, 2012, pág. 15).

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 al 2002 y la segunda fase durante los años 2003 al 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 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, Julio-Diciembre 2004).

Al respecto es importante resaltar lo expresado en el "brochure" 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, pág. 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). El programa Erasmus tiene 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 que 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 en la movilidad de estudiantes para prácticas en empresas. (Erasmus), es el acrónimo del nombre oficial en idioma inglés EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios), es un plan de gestión de diversas administraciones públicas por el que se apoya y facilita la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros del Espacio Económico Europeo, Suiza y Turquía. 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 posteriormente apadrinada por el Comisario europeo de Educación de la Comisión Delors, Manuel Marín, con el especial apoyo de los presidente de la República Francesa, François

Mitterrand y del Gobierno de España, Felipe González, el programa se integró en 1995 en el plan de mayor envergadura llamado Sócrates, desarrollado desde el año 2000 en el plan Sócrates II.

Para las instituciones de educación superior, Tuning Educational Structures in Europe, fue un punto de partida para la homologación de las estructuras curriculares y contenidos de estudio que la colectividad académica donde más de 100 expertos europeos, definieron en ese espacio de diálogo y reflexión, 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. Los autores del proyecto y en su marco diseñaron una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable e 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 (Gonzalez & Wagenaar, 2003, pág. 26).

Como una conclusión del pensamiento imperante en los inicios del proyecto, es muy impactante el mensaje que transmitió en su Conferencia de Cierre del Proyecto Tuning Fase 1, Bruselas, el 31 de Mayo de 2002, Viviane Reding, comisaria de Educación y Cultura de la Comisión Europea, manifestando en esa oportunidad 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” (Sanchez Gonzales, 2011, pág. 58).

Proyecto ALFA Tuning.

Los antecedentes 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 (Río, 1999), cuya continuidad fue la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior, que determinó la creación del Espacio de Enseñanza Superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC), en cuya 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. Dicho programa “ América Latina Formación Académica” (ALFA), era un programa de cooperación entre universidades y otras instituciones de educación superior, cuyos orígenes se remontan al año 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 a fomentar la cooperación académica entre las dos regiones. El proyecto original del Alfa Tuning, se presentó en Octubre de 2003. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. 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 1 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 Declaración de Rio de Janeiro. En ella, declararon que reiteraban el compromiso para una relación sólida en la esfera educativa, cultural y humana, resaltando que la educación, por una parte, es factor importante en el logro de la igualdad social y el progreso científico y tecnológico y por otra, en la formación profesional de los trabajadores de todas las edades y puedan aprovechar las oportunidades de empleo.

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

En total se incluyeron 69 puntos, 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, así como al 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 consolidar 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 la 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 promover 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 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 carácter 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 educacionales 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, con el importante rol de la educación, retrotrae a los conceptos vertidos por Gregorio Klimovsky y Cecilia Hidalgo, en su obra “La inexplicable sociedad”, en la cual se proponían responder a la pregunta de si puede la ciencia explicar la sociedad y qué tipo de explicaciones y formación de conceptos científicos se dan en el terreno de lo social, lo cultural y lo humano en general. Aunque desde los supuestos metodológicos que consideran científicos estos autores ven a la sociedad como inexplicable, 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 Paris, 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. Éste 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 quedaba expresado en un plan de acción, de la siguiente manera:

Fomentar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo de manera intra e interregional, y mejorar las condiciones en las que ésta 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, pág. 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 elaborar un estudio 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 la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) 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” que refiere al trabajo de 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, pág. 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, pág. 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, pág. 16) .

Línea 4 – Calidad de los programas

Esta 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, pág.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, 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 responsables 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 los CNT le debían darle voz al sistema de educación superior en su conjunto. En un esquema inicial, la estructura organizativa del proyecto se puede observar en detalle en la siguiente figura.

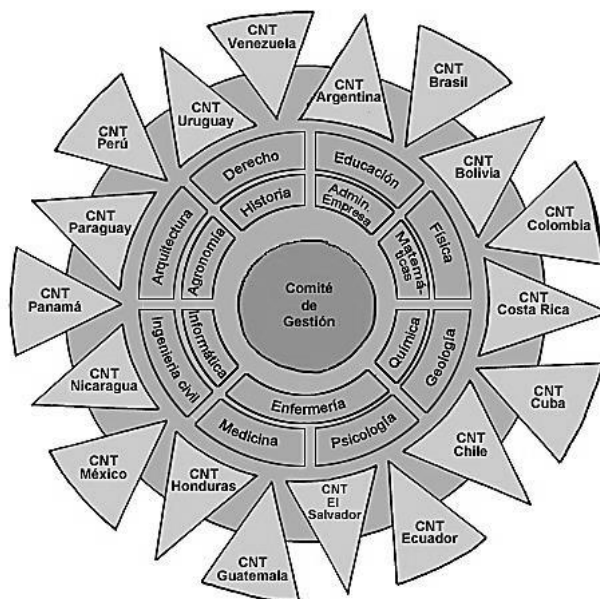


Figura 8. Estructura del Proyecto Tuning América Latina

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 quince 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

Asimismo, se 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 encuentra la identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia, generando titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en todo el espacio UELAC, impulsando un importante nivel de 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. Las universidades argentinas participantes por áreas, son las siguientes:

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

Lo que corresponde destacar es que se propone desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas de 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 establecer un mapa general de situación en la educación superior, para proceder con acciones específicas de mejora.

Sobre las competencias genéricas; cuya importante contribución a la formación profesional y el desarrollo de la persona, es objeto de esta investigación midiendo su impacto en el Clima y la Cultura Organizacional, se focalizan en aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las carreras universitarias. 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.

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 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 forman parte del proyecto y

los representantes de las 62 universidades latinoamericanas que conforman 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 genéricas y se definieron cuatro sectores que serían consultados sobre las mismas: académicos, estudiantes, graduados y empleadores. Se definió la metodología de trabajo y las variables a considerar: el grado de importancia y 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 por 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 temáticas 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
1. Compromiso ético.	3,794
2. Capacidad de aprender y actualizarse.	3,776
3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	3,774
4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	3,746
5. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	3,727
6. Compromiso con la calidad.	3,717
7. Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.	3,689
8. Capacidad de comunicación oral y escrita.	3,673
9. Capacidad para tomar decisiones.	3,618
10. Capacidad crítica y autocrítica.	3,616
11. Capacidad de investigación.	3,615
12. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	3,615
13. Capacidad creativa.	3,596
14. Capacidad de trabajo en equipo.	3,582
15. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	3,555
16. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	3,55
17. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	3,527
18. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	3,516
19. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	3,502

20.	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	3,482
21.	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	3,472
22.	Compromiso con su medio socio-cultural.	3,456
23.	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	3,421
24.	Habilidades interpersonales.	3,414
25.	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	3,359
26.	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	3,325
27.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	3,321

Hubo diferentes apreciaciones acerca de cuáles eran las más importantes, de acuerdo al sector consultado, en América Latina, lo cual se expresa en las siguientes tablas:

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.

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.

En el Simposio Internacional Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario realizado en el año 2012 en Santa Fe, Argentina, la Dra. Cecilia Hidalgo, en su disertación titulada: “Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplinar, redes de conocimiento”, decía 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 pedagógica en forma transversal y trasdisciplinaria y hace 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, el informe del Proyecto Alfa Tuning América Latina (2007) pone en evidencia que se piensa en un graduado con capacidad de adaptación, preparado para la incertidumbre, los ajustes permanentes y la resolución de problemas y situaciones problemáticas (Hidalgo C. , 2012).

Competencias Genéricas en las Facultades/Escuelas de Medicina

Tomando en consideración el tipo de organización en la cual se realizó esta investigación (organización de salud), se consideró importante analizar cuáles fueron las competencias genéricas establecidas en el proyecto Alfa Tuning América Latina para Medicina.

Para realizar esas asignaciones, dicho proyecto organizó su trabajo constituyendo grupos de afinidad por facultades, quedando el de Medicina integrado por 15 Universidades, seleccionadas en su país de origen.

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 una consecuencia directa, surgieron las primeras escuelas de Medicina como 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 semi-rígida.

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 ello, no se puede desconocer que los nuevos enfoques organizacionales en salud, con un gran protagonismo de los equipos de trabajo, debe generar formaciones que adecuen a los profesionales de la salud o vinculados a ella, con un perfil de un profesional de la salud, que tenga 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 del aprendizaje de las mismas 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,C.(Ed.), 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, incluyen las siguientes características formativas para el médico general egresado de las universidades de Latinoamérica. 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 por parte del proyecto, coincide con el criterio más amplio que hoy ha tomado mucha fortaleza en todos los espacios sociales en los cuales interactúan las personas, en los cuales se considera que para poder acompañar los vertiginoso cambios que ofrece el mundo hoy en día y con la posibilidad de su aceleración constante, el hombre debe ser considerado y considerarse a sí mismo como un aprendiz eterno y estar preparado para desaprender 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. 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 la calidad de la atención. En este

último aspecto y para su logro, es imprescindible que posea una formación en competencias genéricas que hoy no brinda la universidad y mucho menos para aquellos egresados de la Facultad de Medicina u otras que han formado profesionales que interactúan en los equipos de salud que poseen más de diez años de titulación, que son; por otra parte, los que ocupan las posiciones de liderazgo en las organizaciones y por ende, condicionan con su accionar el clima y la Cultura Organizacional.

Esta situación y en consonancia con esta nueva propuesta educativa integral en el marco de la educación superior, se elaboró este proyecto de investigación y la propuesta de establecer un programa de Extensión Universitaria, que incorporara la enseñanza de las competencias genéricas a todo el equipo actuante en una organización de salud funcionando en red, lo cual hace mucho más necesarias las estrategias comunicacionales y la gestión emocional, para favorecer ese trabajo en equipo que el Tuning ha establecido como objetivo.

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,C.(Ed.), 2013, pág. 51)

El proyecto Tuning AL 2011-2014, para el área de Medicina, acordó trabajar una competencia genérica, que es la “[...] 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,C.(Ed.), 2013, pág. 52)

Esta investigación, ha tomado esta competencia, jerarquizando dentro de ella su parte más sustantiva que es la competencia de la “escucha”, pilar de todo intento comunicativo. Adicionalmente, dentro de lo comunicable, se encuentran las emociones, que impregnan la vida

de las personas y favorecen determinadas acciones proactivas o inmovilizadoras, dentro de un equipo de trabajo. (Goleman, 2004) (Goleman, 2013)

Otras competencias que forman parte de lo requerido para un egresado universitario en Medicina y otras ramas de la salud y que han sido incluidas en el programa de Extensión Universitaria, se encuentran:

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. Diferencias y similitudes entre el EEES y la Argentina.

Ya se ha detallado con anterioridad, las competencias genéricas evaluadas en el proyecto Tuning en el que los empleadores actuantes dentro del EEES consideraron como más importantes. Dentro de ellas, los empleadores ubicaron las siguientes:

- 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.

En Argentina, Martha Alles (2007), logró identificar las competencias más demandadas por los empleadores y que son objeto de evaluación especial cuando se realizan los procesos de selección de profesionales, independientemente del ramo de actividad que los requiera y que están contemplados en las competencias técnicas específicas. 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.

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.	Orientación al cliente interno y externo
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	* 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

En esta investigación y dentro del currículo del programa de Extensión Universitaria, desarrollado, se incluyeron las competencias señaladas con el asterisco (*), sobre todo las comunicacionales y las de gestión emocional, pero sin descuidar la que corresponde a Liderazgo, que implica poseer un adecuada gestión de las emociones, tales como: (Goleman, 2013)

- Autoconocimiento
- Conciencia Social
- Autogestión
- Gestión de las relaciones

Citando nuevamente a Goleman, se considera muy ilustrativo el párrafo de su libro titulado “La inteligencia emocional en la empresa”, que hace referencia a la aptitud emocional de las personas, la cual considera de gran importancia en el liderazgo, “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 empresario comenzaba a otorgarle para la elegibilidad de sus recursos humanos a aquellos 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 dado opiniones divergentes los académicos y los empleadores sobre la categorización de competencias a impartir en la educación superior. (Palmer Pol, Montaña Moreno, & Palou Oliver, 2009). Morín (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 y prácticos y aplicativos, pero también de actitudes y compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar. 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 suelen orientarse también a lo técnico.

Los nuevos desafíos de nuestro mundo, vertiginosamente cambiante, requieren de la misma forma un cambio organizacional. Este será posible generando espacios de aprendizaje y

comunicacionales más amplios, favoreciendo nuevas actitudes y un perfeccionamiento en las estrategias comunicacionales (Flores, 1989). Un proceso de cambio exitoso, suele ser la excepción y no la regla (Kotter, 1995), por lo cual se requiere fortalecer los aspectos comunicacionales y capacitar a los trabajadores; sobre todo los que tienen responsabilidades de dirección, en las competencias emocionales, generando confianza entre ellos (Echeverría, 2003).

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 cuáles se genera la formación y el aprendizaje continuo y la actualización de los equipos de salud, en los espacios murales y extramurales universitarios.

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 la calidad de los mismos.

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, 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”. (1994)

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 la Gestión del Conocimiento 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 algoritmos y otra más lenta de carácter personalizado, en el cual el conocimiento se comparte en sesiones de intercambio y de brain storming.

Se ha mencionado (Pérez Lindo, y otros, 2005), 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 P. , 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-organizativos, 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, pág. 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 B. , 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 P. , 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 objetivo 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, dado que:

La evaluación institucional universitaria (en Argentina) tienen 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, pág. 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 C. , 2010). Según Pérez Lindo,

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 A. , 2011, párr. 48).

Según el autor citado, el concepto de Gestión del Conocimiento, aplicado en 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.

Gestionar el conocimiento 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 en su obra “ El concepto de realidad: teorías y mutaciones”, expresa que cada persona es a su vez, receptora, productora, formadora e interprete de los conocimientos, expresados a través del lenguaje y los instrumentos de comunicación social (2003). 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, & Vinck,(2006), Constanza Pérez, Jaime, Herrera, & 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.

Ahora bien. ¿Existe una clasificación uniforme para el conocimiento?. Revisando la literatura, es posible observar que los distintos autores le han dado una clasificación diferente. Se lo ha llamado: científico y práctico (Hayek, 1945), objetivo y procedente de la experiencia de los recursos humanos disponibles. 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, pág. 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. El autor ha señalado a este concepto como su descubrimiento más importante. Su interpretación del mismo 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. Es un conocimiento que se adquiere en forma insensible, al incorporarse a una organización o cultura diferente. Es una gran parte del conocimiento organizacional 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 transmite con un lenguaje formal y sistemático.

Las organizaciones de salud, son tomadoras y dadoras de conocimiento. (Depine S. , 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 & 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, S. Presentación personal. Maestría de Coaching y Cambio Organizacional. USAL

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:

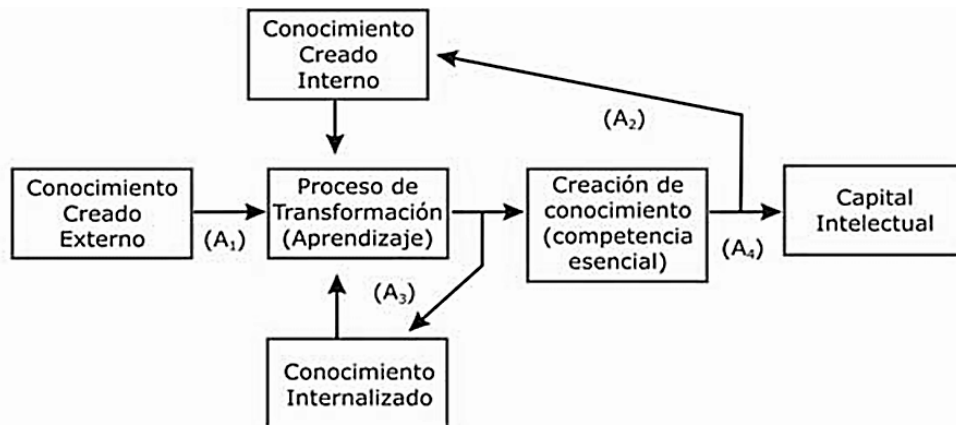


Figura 10. Proceso de creación del capital intelectual. Fuente (Bueno, Rodríguez, & Salmador, Gestión del conocimiento y capital intelectual: análisis de experiencias en la empresa española, 1999)

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 P. , 1996), en un conocimiento explícito, formal y sistemático; que puede ser comunicado y compartido.

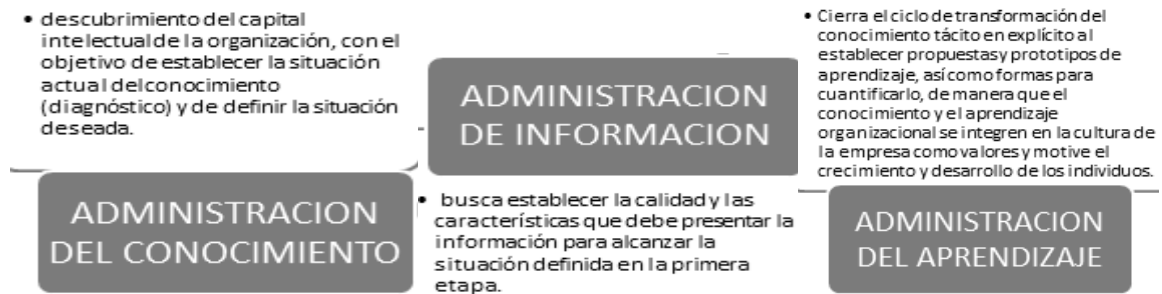


Figura 11. Modelo de Gopal y Gagnon. (Gopal & Gagnon, 1995)

Nonaka (1991) (1993) (1994) y Nonaka & 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 & 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.

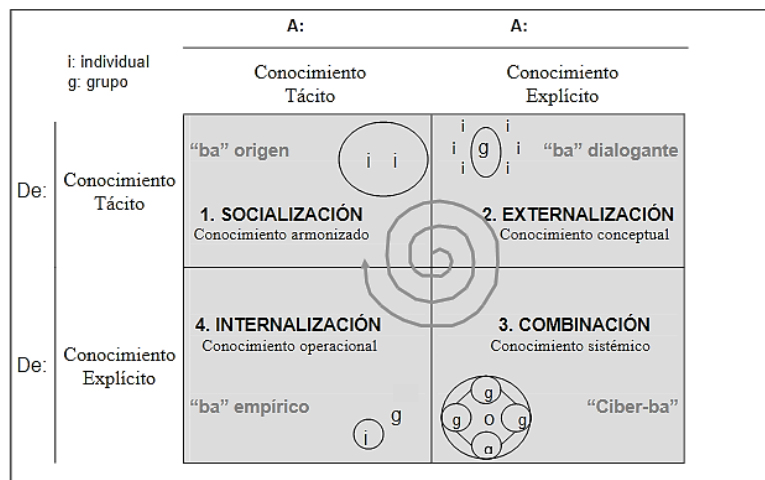


Figura 12. Las cuatro formas de conversión del conocimiento. Fuente: Nonaka, (1991, 1993, 1994); Nonaka y Takeuchi, (1995); Nonaka y Konno, (1998) y Nonaka, Reinmoeller y Senoo, (1999).

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

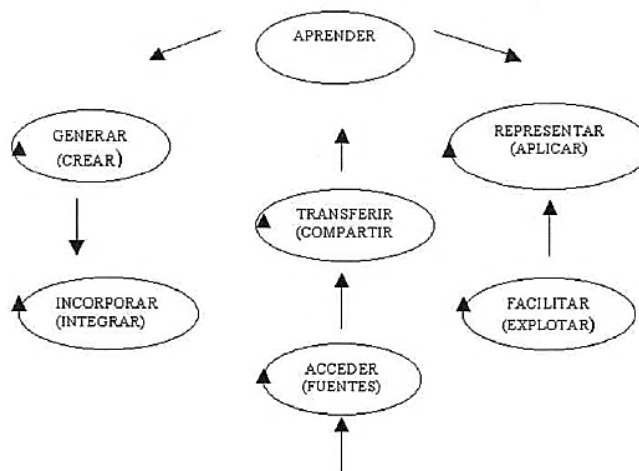


Figura 13. Ciclo de Gestión del Conocimiento. Fuente: Bueno (1998)

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

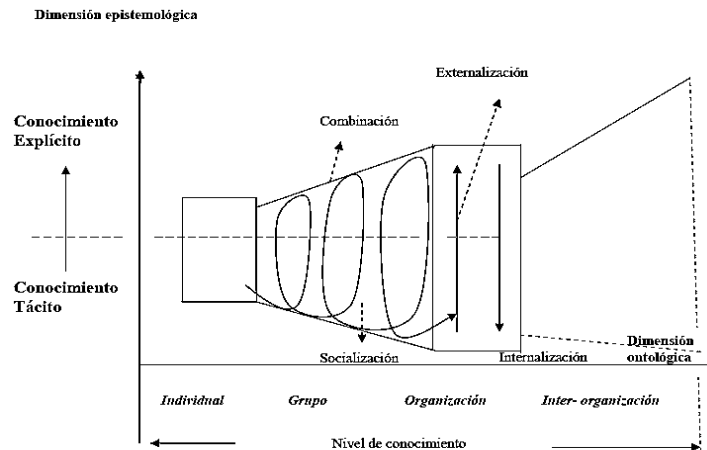


Figura 14. Espiral de conversión del conocimiento organizacional. Fuente: Nonaka & Takeuchi (1995)

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 restructuración, 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, y otros, 2005, pág. 590). Por ello, es imprescindible enfatizar los procesos de cambio y mejora, cuyos procesos 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, & Mc Kee, 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 A. , 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, en base a 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 Menéndez 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, pág. 2)

Esta carencia y los nuevos conocimientos, sumado 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, cuyo aprendizaje será motorizadora de una apertura al aprendizaje permanente de las competencias técnicas con 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:

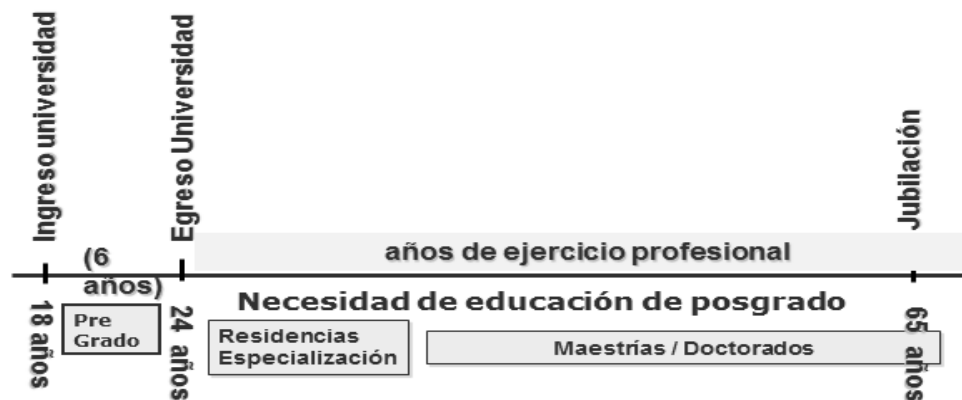


Figura 15. Evolución del profesional de la salud y necesidad de educación permanente. Fuente: (Depine S. A., 2014)

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 Argentina, se ha instalada 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 en las enfermedades 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 N. , 2011, pág. 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 (TICs) 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 TICs, 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 socio sanitaria.
- 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, meta análisis, 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 TICs.
- Habituar a los alumnos y graduados en el uso de las herramientas de disseminación de conocimientos, 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 M. A., 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, en 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 impactara y de qué manera la problemática potencial a resolver 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 supeditadas 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 de la universidad, está siempre vinculada a los procesos de cambio y crisis sociales y políticos. Carrillo López y Mosqueda Gómez (2006), dicen que esa evolución tiene carácter dinámico cuando es ella la que determina 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 la 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 A. A., 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 Brovetto (1999), hace especial referencia al valor “pertinencia” de la educación superior, más allá de los valores de la calidad o de la excelencia y que adquiere una equivalente importancia: la pertinencia del quehacer universitario y de la calidad en el acceso, y apropiación del conocimiento. En ocasión de recibir su diploma de Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional del Litoral, 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 sólo 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 sólo 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, párr. 10).

Algunos autores han hecho referencia a una escasa simbiosis entre la universidad y la sociedad. Por ejemplo, según Ribeiro, la universidad latinoamericana creció deformada y disfuncional desde el punto de vista de los intereses legítimos de las poblaciones (1973). 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 modernizadora, academicista 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 ideales de libertad, democracia y justicia, quedando estrechadas en su accionar para la resolución de asuntos prioritarios relativos a la alimentación, salud, seguridad social, el 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 estrechamente ligada 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 de Extensión.

Podrían mencionarse como precursores la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, en la Grecia antigua. No debe dejar de mencionarse que en sus inicios predominó en las universidades su carácter eclesiástico y monástico, impregnada por la tradición cristiana y greco-romana predominante, 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 ciudades grandes 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 S. , 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 constituyen 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 durante la Segunda Revolución Industrial, tomó cuerpo la idea de la Extensión Universitaria en un momento de renovación de la universidad coincidente con la reforma de la Universidad de Berlín.

El año 1810, el Rey de Prusia encargó a Humboldt, el desarrollo de un modelo universitario, que serviría para la creación de la Universidad de Berlín, incorporando la investigación como actividad fundamental. Este estableció que la universidad debía tener una relación estrecha entre enseñanza e investigación. Consideraba que la universidad no debía limitarse a un mero canal de transmisión de conocimientos, sino un motor que hiciera avanzar la ciencia (Ferrer, 1973) (Cobo, 1979). En esa oportunidad los profesores universitarios se constituyeron en los primeros articuladores entre la actividad científica y la industria, en 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, sumando a la libertad de enseñanza, incorpora 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 estudios, 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 sus catedráticos, 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 acompañara el gran desarrollo industrial de la época. Fue casi una obligación, más que una elección. La revolución industrial, contrapuso a esa nueva universidad más liberal 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 de Extensión de la Cultura y de los Servicios, Ofelia Angeles G., 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 éstos lleguen a formar parte -en una estrategia de complementariedad de prestigias universidades norteamericanas (California, Cornell, Wisconsin, etcétera). 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 G., 1992, págs. 1-2) .

Luego de estos esbozos iniciales, en Europa se inicia una etapa de Extensión Universitaria. Díaz y Herrera (2003) refieren que hizo su aparición en Cambridge en 1872 y dichos autores reconocen que ha estado influida por los cambios nacionales y las características de las regiones en las que las instituciones universitarias están inmersas y fueron los mismos trabajadores; 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. Esta actividad tuvo gran éxito, y la Universidad de Oxford comenzó en 1978 a desarrollar en los espacios comunitarios, las lecturas de extensión del Reverendo Arthur Johnson. Siguió otras instituciones inglesas.

Antecedentes en Latinoamérica de la Extensión Universitaria.

Medina Echavarría, 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”. (1972)

Esta situación se prolongó hasta las primeras décadas del siglo XX, etapas en las cuales la universidad y la sociedad, habían convivido pacíficamente sin presentarse conflictos, de momento que las universidades respondían adecuadamente a los requerimientos de las clases dominantes de la sociedad, que siendo poseedores 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 y 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, hay una referencia explícita a la Extensión Universitaria, cuando se en ella se planteaba 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 simultaneo, el ascenso de las clases medias urbanas.

Movimiento reformista de Córdoba. Argentina.

El movimiento de Córdoba no fue sólo 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 posibilitar 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 universitaria. En Colombia, se proclamó la reforma en Medellín en 1922 y en Bogotá en 1924. En Paraguay, se produjeron movimientos similares en 1927.

Es a partir de 1931, que las ideas reformistas de Córdoba, se esparcen por Centroamérica y otros países, culminando con el primer 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 las mismas a propiciar el “I Congreso de Universidades Latinoamericanas”, que se celebró en Guatemala en 1949.

Primer 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 como debía producirse su apertura a la sociedad. En ese Congreso se aprobó la “Carta de las Universidades Latinoamericanas”, que creó “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. (Gonzalo M. Rodriguez Ballester, 2014, pág. 2).

En ese contexto hizo especial referencia a la integración de la universidad con la vida cívica de los pueblos, de momento que le atribuye 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, pág. 80).

Referente a la Extensión Universitaria el congreso apostó por su inclusión dentro de las actividades de las universidades creándose departamentos especializados que coordinaran a todos los departamentos 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 la extensión debía abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos utilizando para ello todos los recursos técnicos disponibles para ponerlos 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 y de características tan diversas que hubo necesidad de realizar una actividad académica regional que analizara en profundidad a la Extensión Universitaria.

Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural.

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

1.- Por su naturaleza, la Extensión Universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. 2.- 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. 3.- 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, pág. 70) .

Como puede observarse, dejaba a la universidad la responsabilidad de llevar el saber y la cultura al pueblo que se asumía inculto 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” llevando algunos de los conocimientos y servicios que ella produce hacia los grupos desfavorecidos, pero siendo ella quien decidía qué cosa y de qué manera. Por ello eran conocidas y llamadas actividades

extracurriculares, sin formar parte de los programas de estudio y fuera de las labores docentes e investigativas. Como ha señalado Darcy Ribeiro, la extensión cultural 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.

Tuvo lugar en México en 1972. 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. Ello quedó plasmado en la definición que se impuso:

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, pág. 76).

En el período que medió entre los años 1976 y 1982 se asimiló el concepto de “servicios públicos” para denominar a la extensión o tercera función universitaria, con dos acepciones diferentes. Una de ellas sostuvo que la relación con la comunidad se llevaba a cabo por medio de la docencia y la investigación. Esta postura dejaba a la extensión, subsumida en esas dos funciones nombradas, por lo cual y en definitiva desaparece. 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 como: acción cultural, educación permanente no formal, asistencia y transferencia científico tecnológica, 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's, 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)



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

Son estas palabras, las que posibilitan interpretar que expresan pensamientos e ideas que llevan a la acción universitaria en una interrelación manifiesta entre la universidad y la sociedad. Conducen a una conceptualización 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 darle 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 micro sociedad de las organizaciones.

La Extensión Universitaria en el marco de esta investigación.

Para dar cobertura a este aspecto se interpretó que se debía poder expresar de manera indubitable la voluntad transformadora de la universidad llevando adelante estrategias y programas con una decidida interacción universidad – sociedad. Ello trajo aparejado, someter a discusión la estrategia predominante en muchos de los programas en las universidades en nuestro país, cuya visión de la Extensión Universitaria queda 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.

En esta experiencia, desde sus primeros pasos, 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 retroalimentan los propios saberes universitarios. 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. La propuesta incluye una innovación en la cual el programa de Extensión Universitaria, integra la docencia e investigación a la actividad social en el marco de una organización; en este caso de salud, la que a su vez aporta su experiencia y sus saberes empíricos.

Si bien cada uno de los componentes tiene rasgos propios y distintivos, simultáneamente cada uno de ellos es portador de la totalidad del proceso, conformando una totalidad sistémica, que de por resultado que la universidad cumpla su compromiso social y contribuya al desarrollo sostenible de los espacios organizacionales sociales, nutriéndose a su vez de nuevos contenidos curriculares, adaptados y modificados en función de los nuevos resultados producto de la

investigación. Esta es la concepción que se ha adoptado para esta investigación, como una actividad de educación superior con contenidos curriculares académicos de la MCCO, incluyendo las competencias genéricas del proyecto Alfa Tuning, dictados en un programa de extensión en un espacio extramural dentro de una organización.

En la modernidad, la universidad es reconocida 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 ello, resulta evidente que 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.

Como ya se ha mencionado en este documento, el mundo actual con su globalización económica y cultural, ha hecho necesario repensar cómo son y cómo se gestionan las relaciones de la universidad con la sociedad, con su amplio entramado de aristas y que 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 hemos analizado 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; en sus comienzos, 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.

En las Facultades de Medicina, era habitual que los estudiantes en un programa de extensión realizaran actividades de apoyo social a la salud, sin una adecuada sistematización y sin objetivos definidos, de carácter casi marginal al currículo universitario, que justificaba el pomposo nombre adjudicado a tales tareas y como ya se ha mencionado, como “ actividades extracurriculares”, que denotaban francamente 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 las mismas son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y declarando que la extensión es una de sus funciones y que se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina. (Tünnermann Bernheim, 2000)

Entre los años 70's y los 80's, principalmente en Chile, se reformuló el concepto de extensión, opinando que la Extensión Universitaria debía ser la comunicación del quehacer universitario, pero en un diálogo permanente con la sociedad, desarrollando en la extensión lo mismo que en los claustros universitarios: docencia e investigación.

Recordando lo manifestado por Escotet, es la Extensión Universitaria, con programas sistematizados y desarrollados en los propios ambientes de trabajo, 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 M. Á., 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 instituciones 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 Restrospectiva 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 M. , 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 permanente 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 está planteado el objetivo de este programa de Extensión Universitaria en organizaciones de salud.

Por su parte e inspirado en las ideas precedentes, 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, en primer término, 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 M. , 1991, pág. 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 M. , 2014, párr. 11). Este pensamiento está absolutamente alineado con las expectativas volcadas en este programa de extensión, en el cual en ningún momento se desarrolló ninguna capacitación en competencias técnicas, vinculadas a lo médico; aunque corresponde aclarar que otro valor agregado a este programa, fue haber flexibilizado y generado nuevas expectativas en ampliar la educación permanente a los aspectos técnicos, habiendo logrado el 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 flexibilidad para estar abiertos a nuevos conocimientos provistos por las distintas disciplinas que interactúan en la red de la organización.

Es evidente que la Universidad debe ser capaz de aceptar este desafío. Resulta interesante rescatar la opinión de Henri Janne, quien ha dicho que la necesidad es tan urgente que si la Universidad fallara en esta nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz de hacer. (Janne, 1973). En opinión del investigador, pareciera que existen todavía campos en los cuales, la universidad no ha sido capaz y en este caso le ha permitido a la USAL, desarrollar esta propuesta de un programa de Extensión Universitaria, que llevó a una organización de la sociedad sus contenidos de currículo.

En la temática de la salud, inicialmente se plantearon grandes debates vinculados a la formación de los recursos humanos y sobre todo a contrastar conceptualmente a la llamada la "Educación Continua" con la "Educación Permanente" (Mejía, 1986) (Llorens, 1986) (Vidal, Giraldo, & Jouval, 1986). La Educación Continua, tuvo un desarrollo amplio y tradicionalmente fue conceptualizada como una continuidad del modelo académico con foco en la actualización de conocimientos, los cuales eran enfocados a una disciplina, desarrollados en el aula y con técnicas habituales de transmisión y con el objetivo de actualizar conocimientos previos. También como una concepción técnica de la práctica que continuaba con 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 de cursos periódicos inconstantes y dirigidos principalmente a los médicos sin incluir a los integrantes transdisciplinarios del equipo de salud. (Davini M. , 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 y de problemas, problematizando el propio quehacer y colocando a los sujetos 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 fragmentaciones 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 M. R., 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.

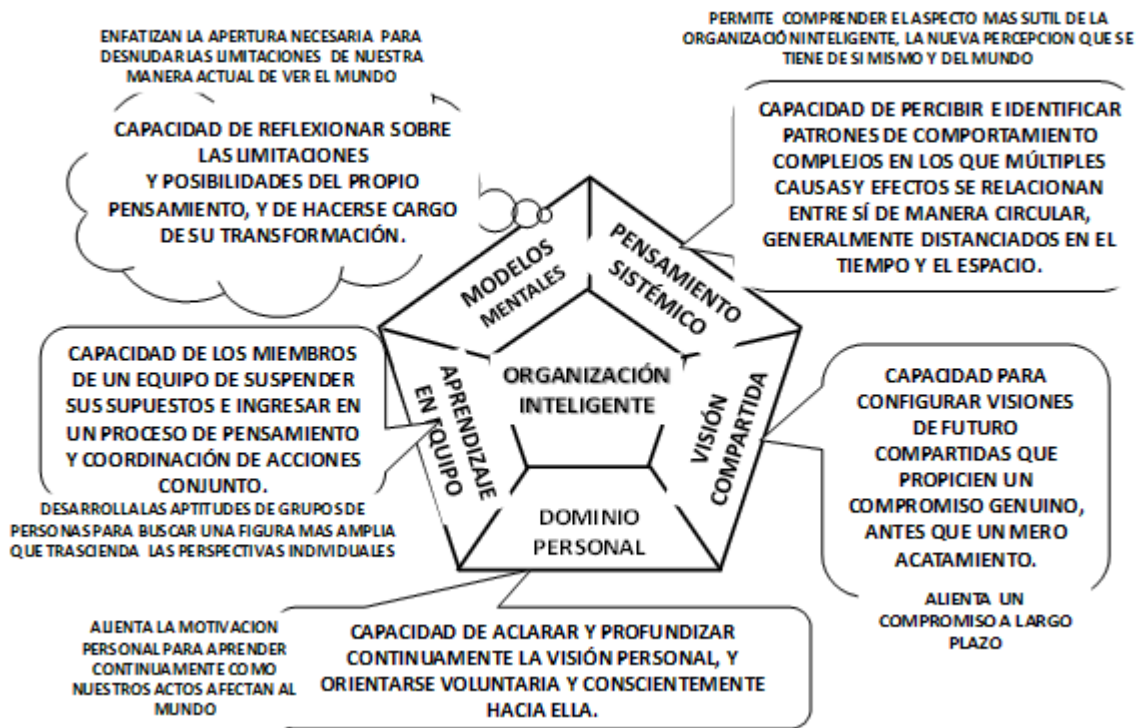


Figura 18. Las cinco disciplinas de una organización inteligente. Fuente: (Senge P. , 1996)

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”.

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 adquieren 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.

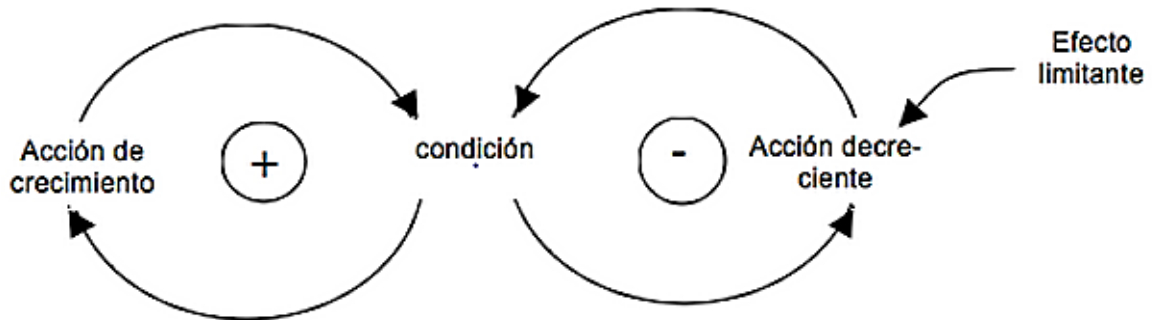


Figura 19. Arquetipo sistémico. Bucle reforzador (+) y Compensador (-). Fuente: (Senge P. , 1996)

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), reforzadas desde los trabajos de diferentes autores, 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 & Wiener, 1967)
	Holografía: Aprender a Aprender	Karl Pribram (1971)
Cultura y Liderazgo	Creación de la Realidad Social: Organización Formal e Informal	(Peters & Waterman, 1987), (Deall & Kennedy, 1985)

	Organización: Representación de una realidad (Símbolo) Compartida	(Schein E. , 1985)
Sistema de Poder	Intereses, Conflictos y Poder: Coalición Mínima Dominante	(Cyert & March, 1992)
Cárcel Psíquica	Caverna de Platón Freud: Taylor y Personalidad Anal Compulsiva.	(Kets de Vries, 1977), (Kets de Vries & Miller, 1984) (Weick & 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 & 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 de (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 (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, es una resultante de un campo de fuerzas opuestas y dicho fenómeno es 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. (Senge P. M., 2003)

Ese modelo de cambio de tres fases, siendo la primera descongelar la antigua conducta (o la situación), la segunda llevarla o moverla a un nuevo nivel de conducta y tercero, volver a congelar (recongelamiento) de la conducta en el nuevo nivel, requiere indefectiblemente un proceso sistemático de acciones, tales como:

- determinar el problema –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.

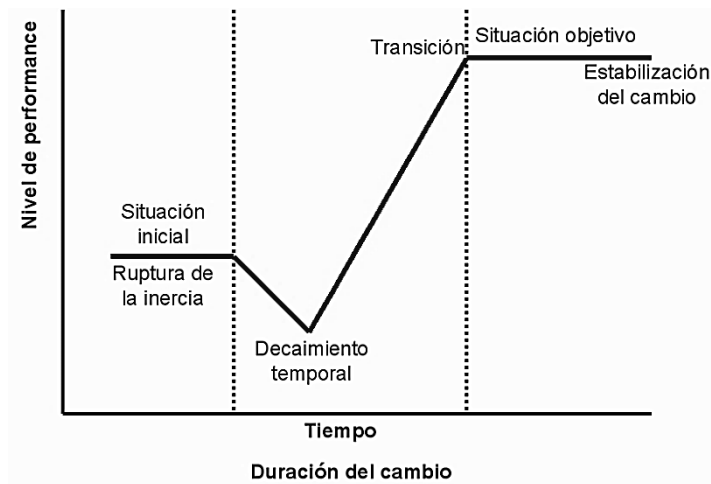


Figura 20. Las tres fases del Modelo de Lewin

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 reestructuración cognitiva, 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 y plantea 7 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 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 a 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, el cual es 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 modelos que podría tener relación con los nuevos modelos 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, desarrolló 5 etapas, nominando lo que el autor consideró las 5 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.
- Kilman es uno de los autores que subraya la importancia del líder en el proceso del cambio.
- Diagnosticar los problemas, realizando un análisis concienzudo de los problemas y las oportunidades a los que se enfrenta la organización.
 - Programar las “trayectorias”. Las trayectorias vienen a ser los cinco puntales básicos para manejar el cambio del sistema total llamado empresa.
 - Poner en práctica las “trayectorias”, intervención en cinco puntos de ventaja críticos. 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 esfuerzo orientado al mejoramiento.

Otro autor (Porras, 1988), describió otro modelo que llamó de “análisis de flujos”, que presenta en forma gráfica los problemas de una organización. Porras categorizó las características importantes del escenario de trabajo en cuatro clases de variables que clasificó como arreglos de la organización, factores sociales, tecnología y escenario físico, las que constituyen las cuatro corrientes del análisis de flujo propuesto por el autor. Cada una de ellas, se constituye con las siguientes variables.

- Arreglos de la organización: incluyen las metas, estrategias, estructura, políticas y procedimientos administrativos, los 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, el diseño del flujo de trabajo, los conocimientos técnicos y los sistemas técnicos.
- Ambiente físico: incluye los distintos aspectos vinculados a las condiciones y estructuras concretas y a los objetos no técnicos que están en el ambiente donde trabaja la gente. O sea: 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. Este tipo de liderazgo implica una inspiración que es conducente a nuevos niveles de desempeño. (Bass, 1981)

Bass definió 4 componentes que identifican al liderazgo transformacional. Esos componentes son:

- *Estimulación intelectual:* el líder transformacional 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.
- *Consideración individualizada:* el líder transformacional mantiene comunicación abierta y permanente con los empleados, ya sea de manera individual como colectiva. Los reconoce facilita la aparición de los emprendedores internos.
- *Inspiración y motivación:* ligado a lo anterior, transmiten con su ejemplo su motivación y pasión, lo que produce un poderoso enrolamiento de los empleados con el compromiso hacia su tarea y crecimiento personal y organizacional.
- *Influencia idealizada:* el líder transformacional se erige como un modelo para los otros, a partir de la coherencia que muestra entre el sentir, pensar y hacer.

Las organizaciones necesitan de líderes transformacionales que estén a la cabeza de las “revoluciones” que se viven todos los días y de quienes se espera que hagan frente a las circunstancias como un verdadero “diseñador 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. El concepto de resistencia al cambio refiere a 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 por 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 G. , 1991) (Hofstede G. , 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 reviste características contradictorias dado 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, mientras que por otro lado, la dinámica de incorporación del nuevo conocimiento a la práctica cotidiana es mucho más lento por barreras inherentes al individuo o por barreras organizacionales.

Los agentes de cambio, deben ejercer liderazgo sobre 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 F. , 1997), y de su calidad dependerá en gran medida el Clima y la Cultura Organizacional.

En las organizaciones, se dan fundamentalmente diálogos, expresados en el lenguaje, bajo la conceptualización de los llamados “actos del habla”. John Austin (1996) y John Searle (1969), sus principales representantes, provienen ambos 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” y Searle en “Speech Acts”, sumados a Ludwig Wittgenstein (1968), en su libro “Investigaciones filosóficas”, estudiaron el modo en que funciona el lenguaje en 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 sus condicionamientos propios a las características bilógicas para cada una de las personas y como observadores del mundo que

somos, se encontraron los aportes de Humberto Maturana con su autopoiesis (Maturana H. , 1986).

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 hombre se constituye en el lenguaje. Jim Selman (Liderazgo, 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 (Emociones y lenguaje en Educación y Política, 1990), por su parte manifiesta que el hombre se realiza en un mutuo acoplamiento lingüístico, en el cual no es una consecuencia que el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque “somos” en el lenguaje.

Por otra parte, como ya se ha señalado con anterioridad, 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 señalada está constituido por cuatro variables que interjuegan e interactúan entre sí: su biología, su historia personal, su cultura y su lenguaje. Al decir de Peter Senge, estos modelos mentales "no sólo determinan el modo de interpretar el mundo sino el modo de actuar" (1996)

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)

Ante esa manifestación, es importante destacar que cada grupo humano interactúa en los 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. Es en esta instancia en que se encuentra una de las justificaciones más importantes; para el logro de interacciones efectivas entre los seres humanos, de la necesidad de establecer acciones formativas vinculadas a las competencias genéricas de las personas, que son en última instancia las que darán categorización y significado al Clima Organizacional y a la Cultura de la organización en la que actúan, a partir de sus propios bagajes personales, consecuencia de sus modelos mentales impregnados de las cuestiones biológicas, la historia propia de cada persona, 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, no se ha visto un verdadero impulso generalizado a su enseñanza en los ámbitos universitarios habituales. Las competencias genéricas transversales de tipo personal, de gestión emocional, de las relaciones, cognitiva y social no han tenido una inserción real y efectiva en las carreras 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 desarrollo 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, J., & 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, ofreciendo programas de Extensión Universitaria en las competencias genéricas transversales, principalmente de gestión emocional y comunicacional, con especial foco en la escucha, temática que ha sido el foco de trabajo para esta investigación, como un aporte a una nueva manera de fortalecer las dinámicas de equipo de estas organizaciones y a su vez fomentar y motivar a las mismas a generar espacios educativos de educación permanente.

Redes y organizaciones de salud.

La acepción novena del Diccionario de la Real Academia dice de las redes: "conjunto y trabazón de cosas que obran a favor o en contra de un fin o de un intento".

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, pág. 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, 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)

En este apartado corresponde diferenciar lo que constituye el carácter asistencial de una red, con la dinámica de red de la organización de salud que es el motivo de la presente investigación, asumiendo (a priori) que es imprescindible lograr una adecuada articulación de la misma, para que pueda cumplir con sus tareas específicas de cuidado de la salud y generar espacios de aprendizaje permanente bajo el esquema de educación permanente de nivel superior.

Ya en el siglo XX y acelerándose en la segunda mitad, surgieron concepciones novedosas para 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, págs. 321-322).

En 1991 la Fundación W. K. Kellogg hizo un llamado a las Universidades de América Latina a presentar propuesta de intensión sobre un 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 M., & 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 las acciones 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, que es la red nocional (red de nociones) que permite enmarcar el accionar de las personas en un supuesto que es: "esto quiere decir lo mismo para ambos", lo cual está 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 ésta 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)

A partir del momento en que las personas se incorporan a una red, se constituyen vínculos solidarios, lo cual puede ser explicado; como una metáfora, utilizando conceptualmente los conocimientos provenientes de la física que hace referencia al comportamiento solidario que sucede cuando lo que está ocurriendo 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 cuestiones de funcionamiento, lo que termina potenciando la dinámica de red. Para que ello ocurra es necesario establecer en la red 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 de mayor reconocimiento al otro cuando se siente escuchado en el momento en que incorpora una problemática organizacional propia de la organización en red, lo cual podría ser definido como una brecha de aprendizaje organizacional, o sea una situación de posible mejora a través de un proceso de aprendizaje. Allí intervienen algunas variables que resultan imprescindibles para alcanzar los objetivos, entre ellos la que se puede denominar como “tensión creativa”, que es una expresión de la motivación generada

dentro de la organización; en este caso la red, 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:

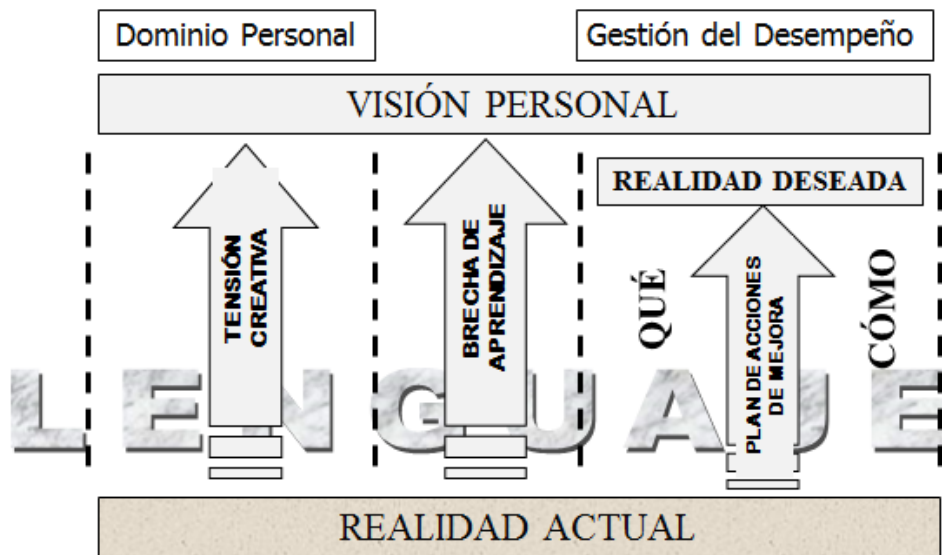


Figura 21. Relación entre el aprendizaje, el dominio personal y la gestión de desempeño. Fuente: Depine, S. Presentación personal. Maestría de Dirección de Empresas. USAL

En relación a la brecha de aprendizaje, Rafael Echeverría en su libro “Actos del lenguaje. Volumen I: La escucha” hace expresa referencia a la dificultad en escuchar y 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” (2007, pág. 91).

Inmediatamente a ello, sugiere tres pasos fundamentales para asegurar una escucha efectiva: 1) Verificar la escucha, 2) Compartir inquietudes y 3) Indagar al otro sobre lo que se interpretó escuchar. 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 dice que después de acaloradas discusiones, solo se pudieron sacar tres ítems de las 30 hojas de listados producidos. (Duderstadt, 2010).

Por lo tanto, en ese primer nivel del “reconocimiento del otro”, mayor será la apertura de las personas al reconocerse como imperfectos 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, pág. 99).

Por lo tanto, este primer nivel se completa cuando se acepta que el otro existe, cuando el otro 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 maravillosos con las personas porque hablan bien, sin darse cuenta que ser maravillosos con las personas, significa escuchar atentamente a cada una de las personas de su organización. (Drucker P., 2002).

Hay un segundo nivel que es el de **conocimiento**. Luego que el otro es reconocido como un legítimo otro, se comienza con un proceso de interesarse en él y aceptar su propia visión del mundo, sabiendo que es interpretativa y producto de su modelo mental, pero que puede agregar valor a mi propia interpretación.

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, circunstancias en los cuales se establece, sin sistematización previa mecanismos de colaboración que dan lugar a otros vínculos más fuertes de reciprocidad, en el cual el mecanismo de colaboración es ida y vuelta.

En esta instancia, se hace presente el cuarto nivel, en el cual se sistematiza la colaboración y 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, y existe 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 M. , 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. De la misma forma es el comportamiento burocrático incorporado en las personas sujetas a la misión y funciones de su puesto de trabajo, con áreas de responsabilidad delimitadas. Para que la organización de salud que funciona en red, 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. Mucho más aún cuando la organización es en sí misma una red.

Maturana y Verden-Zöller 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, volviendo a reiterar esos conceptos en otra de sus obras (Maturana, Verden-Zöller, & Bunnell, 2008). Esto significa que, nuestra condición humana, toma lugar en nuestra forma de relacionarnos unos con otros y el mundo que generamos en nuestra vida diaria lo hacemos a través del conversar y en ese acto juegan papel preponderante la escucha y las emociones.

Una cultura es una red cerrada de conversaciones y; de acuerdo a este concepto, una cultura cambia cuando la red de conversaciones que la define como tal, cambia. La red de conversaciones (coordinaciones de lenguaje y emocionar) existe en la medida que los miembros de la cultura se hacen miembros de ella y la realizan al vivirla y en círculo virtuoso la identidad de los miembros de una cultura surge continuamente de nuevo cuando ellos viven la cultura que ellos integran. De la misma forma, esta identidad cultural cambia si las personas cambian la red de conversaciones en las que ellos 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 comenzar a identificar la importancia de la escucha, es necesario; en primer lugar, hacer referencia a la llamada teoría de los actos de habla y diferenciar sus componentes

principales, las afirmaciones y las declaraciones y dentro de las estrategias comunicacionales la importancia de la escucha. John Austin (Austin, 1962) y John Searle (Searle, 1969), sus principales representantes, provienen ambos 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”, de Gottlob Frege (1982)) y “Sobre el denotar”, de Bertrand Russell (1973). 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.

Austin en su libro, “How to do things with words” y Searle en “Speech Acts” y Wittgenstein, Ludwig (1968) en su libro “Investigaciones filosóficas”, estudiaron el modo en que funciona el lenguaje en distintas situaciones cotidianas y coincidieron en que “referir o afirmar” (realizar enunciados acerca de estados de las cosas en el mundo) no es la única (ni siquiera la principal) función del lenguaje e incorporan con un sentido propio a la pregunta, el pedido, la orden, la amenaza, la promesa. Wittgenstein los llamó “juegos del lenguaje” y Austin y Searle, “actos del habla”. 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 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).

A partir de 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 preparatorias, 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; para cada uno de los observadores del mundo que cada persona es, según las nociones aportadas por Humberto Maturana (1995), distintos autores y estudiosos de la Ontología del Lenguaje como sus precursores, Fernando Flores (1997) y Rafael Echeverría (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.

El hombre “aparece” con el lenguaje. Jim Selman afirmó que: “el fenómeno disparador que logró que el hombre descienda del árbol, evolucione, es el lenguaje y, que antes de él, o sea antes del lenguaje, el hombre no existía” (2008).

Humberto Maturana, por su parte manifestó que el hombre se realiza en un mutuo acoplamiento lingüístico, “no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje”. 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 esta 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.

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, 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 modificar la manera de generar acciones y producir resultados, sugiriendo que modificar la manera de hablar es modificar la manera de ser y a su vez obtener un resultado diferente. Si la persona hace algo diferente y hablar es hacer, 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 el clima y la Cultura 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.

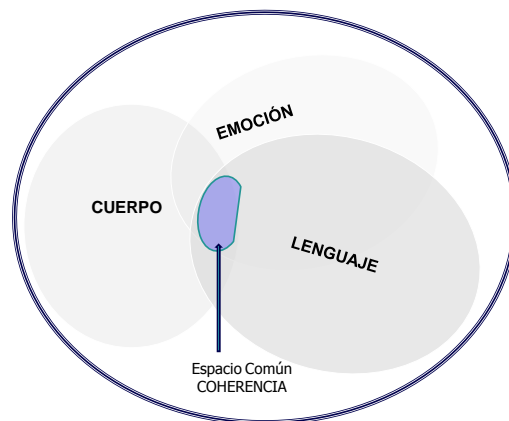


Figura 22. La coherencia como centro de lo expresado por el cuerpo, la emoción y el lenguaje. Depine, S. Presentación personal. Maestría de Dirección de empresas. USAL

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, éste 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 “describir” algo perteneciente al mundo con las palabras, o sea en el campo de las afirmaciones, que darle “veracidad” a lo que es solamente la interpretación de la persona que ha efectuado la observación. 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”, 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.

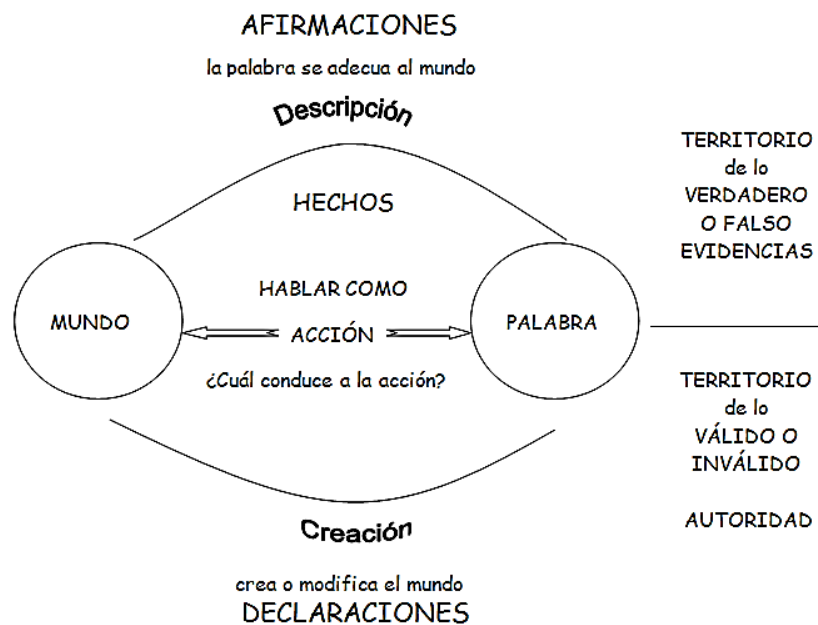


Figura 23. El campo de las Afirmaciones y de las Declaraciones dentro de los actos del habla. Depine, S. Presentación personal. Maestría de dirección de empresas. USAL

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 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 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, viven 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.

1.- Observación desde la estructura de las personas.

Al observar desde su estructura se observa: 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. Hay cosas que puede realizar y otras que no pueden. 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 como 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 lo 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 auto-cumplida. Los seres humanos actúan desde su historia pero también pueden actuar fuera de ella cuando rompen con viejos patrones de comportamiento, se crea y 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 los dominios de observación.

Dominios de observación.

Dominio Experiencial.

Para entender quién es alguien, es importante conocer la historia de las experiencias por las que esa persona pasó. 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, que otros juicios podrían abrirse 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 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 manera es la manera natural de hacerlas sin tener en cuenta que habría otras, que darían otros resultados. Cada persona tiene su forma propia 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, se produce un juicio sobre la predisposición para la acción que observamos en el otro, a partir de determinado estado de ánimo. Puede ser erróneo, al igual que todo lo que es producto de la interpretación. 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 o 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 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 y como promesa que incluye la oferta. La declaración modificará el mundo de maneras diferentes en razón de la autoridad de quién sea el que declare.

De ese modo se distingue la declaración de un juez al declarar un culpable, de otra igual que sin esa investidura producirá efectos muy diferentes.

El contexto juega un rol determinante en 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:

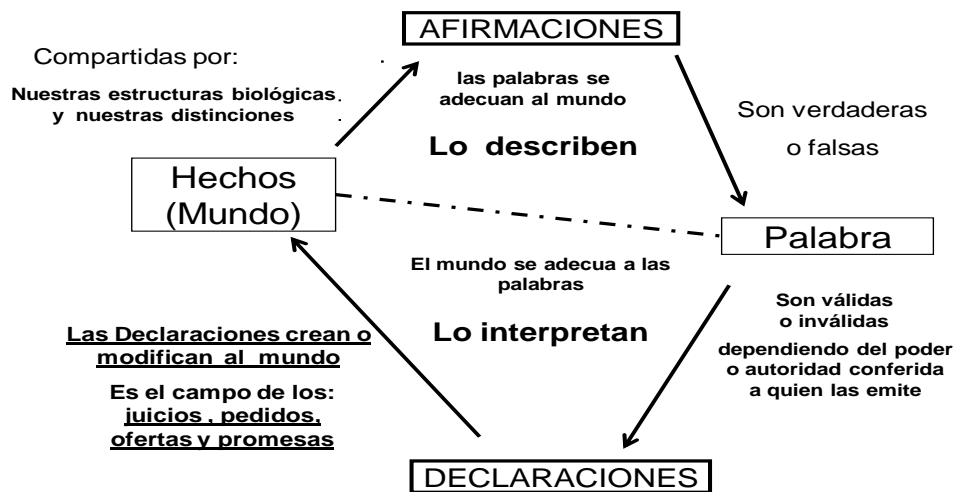


Figura 24. Diferencia en el lenguaje, entre "describir" e "interpretar". Depine, S. Presentación personal. Maestría de Dirección de Empresas. Deusto-USAL

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 & 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 dificultaba 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, dado que una escucha infectiva 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-chequear la escucha, todos 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, la palabra no es la cosa nombrada, y el símbolo no es lo que simboliza”. (Korzybski, Kendig, & Schuchardt, 1990)

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 (1933). 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 sólo 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.

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 quién habla, no es igual al significado que el orador le ha conferido a lo que ha dicho" (Echeverría , 2007).

Marchesan, describió con sencillez el proceso de la escucha, resumido en nueve pasos, que el autor describió 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, pág. 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 incorporado de lo escuchado. Fuente: (Cucchi & 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 sólo 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 y 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, pág. 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, *Metamanagement*, 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 a lograr para 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 desarrollado por la Sociolingüística, siendo uno de sus precursores Dell H. Hymes, quien desarrolló un modelo para la identificación y etiquetado de los componentes de la interacción lingüística,

postulando que para hablar una lengua correctamente, no sólo 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: 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 en 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, pág. 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 (Aristóteles, 330 AJC), 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 expresar que los jóvenes y los adultos de razas muy distintas, tanto humanos como animales, expresan similares estados mentales con los mismos movimientos.

Doce años después James y Lange, coincidieron en declarar 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 a través 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 provocaba 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 crea respuestas fisiológicas (tensión muscular, lagrimeo, aceleración cardiorespiratoria, 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 (Cannon, 1931), aunque sin criticarlo, sino respondiendo 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. Goleman, definió a la aptitud emocional, como una capacidad aprendida, la cual 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. Ryback presentó su enfoque sobre los componentes de la Inteligencia Emocional como “el modo en que cada uno de los cuatro componentes de la inteligencia emocional puede beneficiar a la vida personal del individuo, además de su vida laboral” (Ryback D. , 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 en 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, reinformación 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, presentados 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 de conocimiento 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 las aptitudes emocionales del mismo. La tarea del líder requiere una amplia variedad de habilidades personales, las aptitudes emocionales constituyen en general, según Goleman, aproximadamente las dos terceras partes de lo que requiere 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 de los equipos de trabajo, requiere 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 este mundo actual de cambios veloces y profundos, no será sólo 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 ellos. (Brockert & Braun, 1996).

Para entender esta suma de conceptos, resulta muy adecuado tener presentes a los que se han denominado como los “Diez Atributos de la Inteligencia Ejecutiva” (Ryback D. , 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 éste 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, con la sabiduría que les otorga su experiencia, les ayudan a comprenderse a sí mismos, haciendo 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 la “apertura” ante cualquier hecho o sentimiento que se presente en un momento dado, ocuparse personalmente 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: 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 su expresión personal sobre el público. El propósito no es encontrar un público que preste atención a nuestras ideas sino, más bien, 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 si mismo. Esto posibilita que los demás se sientan tranquilos y seguros en sus papeles, animándolos mas a que profundicen en sus recursos personales para llevar a cabo la tarea.

Clima Organizacional

El 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, de 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, & Cicutelli, 2012, pág. 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 descrita 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 definirlo 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 de considerar para poder realizar 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 al Clima Organizacional como 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, Organizational climate and culture, 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 en la organización, que se vincula a los modelos mentales de las personas.

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 define 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 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.

Medición del Clima Organizacional. Las encuestas.

Por lo que se refiere a la medición del Clima Organizacional, en la revisión a la literatura efectuada se identificaron múltiples escalas de medición.

Entre ellas se puede mencionar a 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, y otros, 2005)
- 22.- Escala de Clima Organizacional (Reinoso & Araneda, 2007)
- 23.- Escala de Clima Organizacional (Hernández, Méndez, & Contreras, 2013)
- 24.- Organizational Climate Scale (CLIOR) (Peña-Suarez, Campillo-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 R. , 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 (IPA0) (Gómez R. , 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 del Clima Organizacional 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 ($\alpha > 0,70$) y se han validado principalmente utilizando el análisis factorial. Lo anterior hace evidente la existencia de múltiples escalas de medición de Clima Organizacional, generadas principalmente en los últimos cuarenta años.

No obstante que existe amplia investigación empírica y escalas para medir y determinar los consecuentes del Clima Organizacional, son reducidas las escalas para medir el Clima Organizacional construidas con una metodología que considere los aspectos socioculturales de los sujetos a los que se pretende medir el Clima Organizacional (Gómez & Vicario, 2008).

Reyes-Lagunes (1993) hizo referencia a la base teórica que han dado fundamento a los instrumentos de medición de Clima Organizacional y no se han tenido en cuenta a quienes esos instrumentos están dirigidos. Por ese motivo, el autor mencionado anteriormente planteaba 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 del constructo atribuidos por los individuos a los que va dirigido el instrumento de medición.

Por esta razón en esta investigación se ha utilizado 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 los trabajadores de una organización y a través de esas percepciones, es posible 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 Organizacional saludable por su impacto en el desempeño laboral y en la motivación, la productividad y eficacia para alcanzar sus 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 llegar a un mejor rumbo, tal cual lo manifiesta para las organizaciones de salud, la publicación de Segredo en la Revista Cubana de Salud Pública. (Segredo, 2013).

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 cual adquiere especial relevancia el tratamiento individual de las personas y sus relaciones entre sí.

Es así que la calidad de estas vinculaciones, constituyen el principal motorizador para cumplir adecuadamente con las funciones de la organización, consolidar su estructura, hacer eficientes los procesos, el diseño de las políticas, de las estrategias y fundamentalmente el logro de 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 y algo a considerarse en su formación es la permanencia de sus líderes, ya que si existe mucha rotación difícilmente se llega a consolidar una cultura; teniéndose que la cohesión de grupo apoya la creación de la cultura, facilitando la apropiación de características comunes a la actuación y los valores.

Una definición clásica fue la de Mosher y Cimmino, que expresa que la organización es aquel fenómeno en el que las acciones de dos o más personas se realizan en colaboración y coordinados consciente y sistemáticamente hacia la realización de un fin o de un conjunto de fines. (Mosher & Cimmino, 1961)

Definir a la Cultura Organizacional, presupone incluir en la misma a 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, que hago propia:

“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 W. , 1981, pág. 49)

De igual manera, otros autores enfatizaron en los mismos términos constituyentes de la cultura de la organización:

“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, pág. 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, pág. 145)

Schein (1999), es un autor prolífico y un referente en el campo de la Cultura Organizacional. Él manifestó que la Cultura Organizacional se va desarrollando a través del tiempo a medida que las personas en la organización aprenden a enfrentarse exitosamente con los problemas de adaptación externa e integración interna. Esa cultura se convierte en el lenguaje y en el antecedente histórico común de quienes trabajan en la organización y posee un sentido colectivo. Todo lo expuesto permitiría inferir que la cultura se desarrollaría a partir de lo que ha sido exitoso en la organización.

Sin embargo, otros autores se enfocaron en las personas que son quienes constituyen a la organización y le dan forma a su cultura.

Entre ellos se pueden citar a Deal y Kennedy (1985) y Leal (1991), que han identificado dentro de las organizaciones, lo que ellos llaman: los fundadores, los héroes y los líderes, agregando los ritos, rituales y liturgias.

➤ *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 ésta los va haciendo propios, los va interiorizando.

➤ *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 en sus actitudes como con su palabra.

➤ *Los líderes.* Constituyen 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 de un gran carácter simbólico. Le pertenecen a la organización y alguien ajeno a ella no las entiende. Su significado real se alcanza en el marco global de la cultura de esa 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, los valores que se consideran esenciales.

Deal y Kennedy, han escrito: “[...] 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, 1985, pág. 69)

El siguiente gráfico permite observar estos componentes:

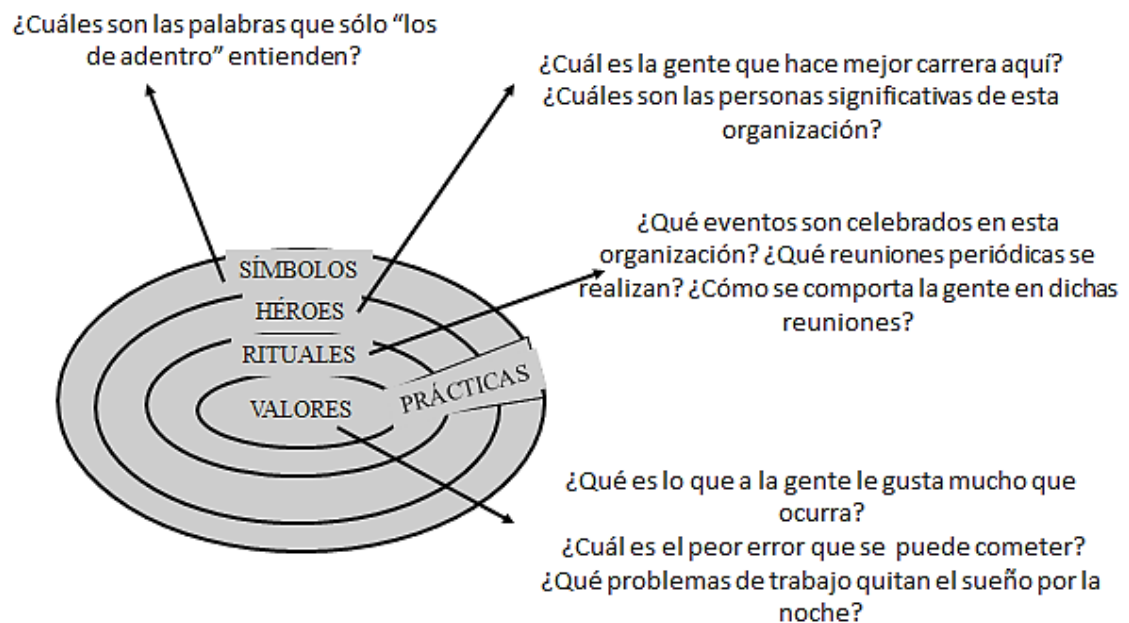


Figura 26. Componentes básicos de la Cultura Organizacional. Fuente: (Hofstede G. , Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values, 1984) (Hofstede G. , Cultures and organizations: Software of the mind, 1991) (Deal & Kennedy, 1985)

Existen diferentes elementos que contribuyen a la conformación de la Cultura Organizacional (Góngora N. , 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 una Cultura Organizacional: 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 firma 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.

Han sido fundamentales los trabajos de Hofstede (1991) (1999). Geert Hofstede intuyó que realizando una encuesta a personas que realizaban el mismo trabajo para la misma empresa (IBM), en distintos lugares del mundo, que compartían la educación, la carrera y la mayoría de las demás cosas en común objeto de su trabajo, pero con distinta nacionalidad y género sería un punto de partida para comenzar a comparar las diferentes culturas.

Con los resultados de esas encuestas determinó inicialmente cuatro dimensiones, agregando luego una quinta, 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 también observó que los resultados para cada dimensión podían estar relacionados con organización propia de cada cultura. Por la importancia de su trabajo y el significado que tiene aún hoy para el estudio de la Cultura Organizacional, se agregan a continuación sus principales características: (Hofstede G. , 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 chicos tratan a sus padres como iguales. Los maestros esperan iniciativas de los alumnos en clase.	Los padres enseñan obediencia a sus hijos. Los chicos tratan a los padres con “respeto”. 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 dispersión salarial entre la cabeza y la base de la organización es estrecha. El jefe ideal es un demócrata con recursos para operar.	La centralización es popular. Amplia dispersión salarial entre la cabeza y la base. 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 status no necesariamente van juntos.	Habilidades, riqueza, poder y status 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 expertise, 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.

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 status.	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.

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.

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 debería haber más reglas que lo estrictamente necesario.	Existe una necesidad emocional hacia las reglas, aún si éstas 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.

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”, aún 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”.

La comunicación y la confianza en las organizaciones.

Por lo expuesto, la Cultura Organizacional tiene una influencia directa sobre diferentes aspectos funcionales de las organizaciones, comenzando desde la incorporación de nuevo personal, ya sea en su poder de atracción hacia un recurso humano calificado y de la misma forma influyendo en el proceso de selección. (Díaz Bretones & Rodríguez Fernández, 2003)

Adicionalmente la Cultura Organizacional puede ser inclusiva o expulsiva de los mejor calificados, de la misma forma 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, en el cual poseen un importante rol las competencias genéricas de la escucha y la gestión emocional, en un círculo virtuoso que incluye una adecuada comunicación y la generación de confianza, verdaderos ejes de efectividad de las organizaciones.

Stephen Covey, en su libro “El factor confianza”, ha manifestado que la confianza depende de dos cosas: el carácter y la competencia. (2008)

El carácter comprende la integridad, las motivaciones y las intenciones de las personas. Son las competencias genéricas. La competencia comprende las capacidades, las habilidades, los resultados y la trayectoria. Son las competencias técnicas.

Rafael Echeverría estableció que la generación de confianza está fuertemente asociada a la habilidad para comunicarse con otros, concluyendo que esos son justamente los ejes principales de las organizaciones más saludables y eficientes: la comunicación y la confianza (2000). Por otra parte y relacionado con las emociones, agregó que; de acuerdo a la emocionalidad prevaleciente en un individuo, en un equipo de trabajo o en una organización, las acciones que se emprendan serán diferentes. También para ello, la calidad de las conversaciones que se mantengan, 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: “[...] la confianza requiere de un ambiente donde prevalezca la emocionalidad positiva”.

Peter Drucker, por su parte, detallando las prácticas que; a su criterio debían tener los ejecutivos efectivos, destacó la importancia de desarrollar la competencia de la escucha, escribiendo: “Voy a añadir una práctica extra. Es tan importante que voy a elevarla a la categoría de norma: escuchar primero, hablar al final” (2004). De una manera gráfica, esa sumatoria de competencias organizacionales y su ciclo, podría representarse en la siguiente figura:

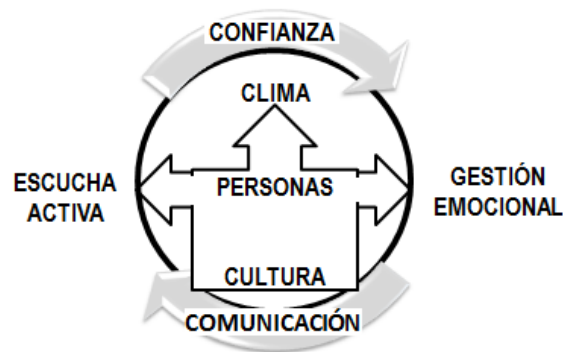


Figura 27. El ciclo de la escucha, la gestión emocional, la comunicación y la confianza. Fuente: Depine, S. Presentación personal. Maestría de Dirección de Empresas, DEUSTO-USAL

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 esta dada por las características culturales de las personas que constituyen la organización, sin duda impregnadas por la cultura de su país de residencia; dejando de lado para su análisis en esta oportunidad, cuestiones personales de carácter particular, que pueden haber modificado estas improntas culturales.

Tal como fue detallado con anterioridad, la representación literaria de la manera particular y personal con que cada persona actúa en la vida, ya sea personal u organizacional, esta condicionada por su modelo mental. El modelo mental es una explicación del proceso de pensamiento de una persona acerca de cómo funcionan las cosas en el mundo real. Se trata de una representación 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.

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 que utiliza para adelantarse a los acontecimientos. En este libro presentaba una de las más tempranas defensas del "funcionalismo", la doctrina que sostiene que es la organización de la mente lo que es crítico, no el hecho de que esté constituida a partir de carne, sangre y neuronas.

Craik se anticipó a la disciplina de la inteligencia antes de la invención del ordenador digital programable, cuando escribió:

[...] 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, pág. 61)

Estos modelos mentales 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 P. , 1996)

Cada individuo, además de otros atributos y competencias, posee su propio esquema mental, y éste le proporciona una visión parcial; incompleta y subjetiva, de las realidades, a partir de los cuatro componentes de su modelo mental: biología, historia personal, lenguaje y cultura.

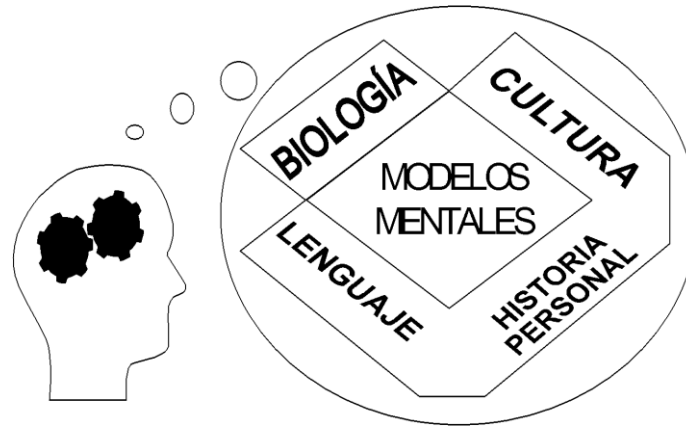


Figura 28. Los cuatro componentes del modelo mental de las personas. (Senge P. , 1996)

El conocimiento de la “realidad”, por lo tanto, no es algo que se recibe pasivamente, sino algo que es construido por cada persona, la cual lo organiza en forma activa. Todo lo que se percibe y se concibe es necesariamente la consecuencia de la particular manera de ver el mundo de cada ser humano. El mundo es observado (y construido), de acuerdo a como es cada persona y no como en “realidad” es. 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 nacional para delimitar las acciones de sus habitantes. Ella se ha incorporado en el modelo mental de las personas, generando; como se ha señalado, una cultura al interior de las organizaciones, producto de la sumatoria de esas culturas personales. La cultura nacional otorga un contexto amplio que subsume a la Cultura Organizacional y condiciona el aprendizaje organizacional, a través de los llamados “factores blandos”, que son en última instancia las competencias genéricas de las personas y cuyo cambio favorable, impacta en forma directa en la mejora de la organización.

La siguiente figura, representa esta interacción entre las culturas, los factores organizacionales “duros” y los integrantes de la organización con sus propios modelos mentales.

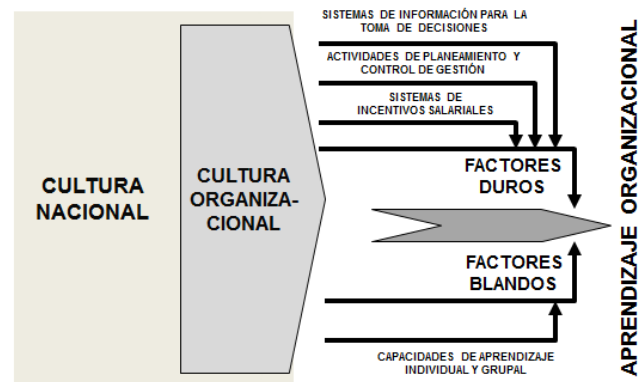


Figura 29. El impacto cultural sobre el aprendizaje organizacional. Adaptado de (Mintzberg, 1999)

Las configuraciones organizacionales.

Los valores fundamentales que caracterizan una Cultura Organizacional, influyen todas las actividades y áreas de la vida de cualquier organización, con una influencia directa en la efectividad de dicha organización.

Peters y Waterman en su clásica obra, habían argumentado que una cultura corporativa fuerte es la clave de la excelencia en las organizaciones (1987). Sin embargo, otros autores posteriores, debilitaron este concepto, llegando en algunos casos a invalidar este concepto de la necesidad de una cultura corporativa fuerte para lograr el éxito organizacional. Entre ellos se destacan los trabajos de Mintzberg (1983) (1999; 1991), 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 por el organismo 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 afectando al 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 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.

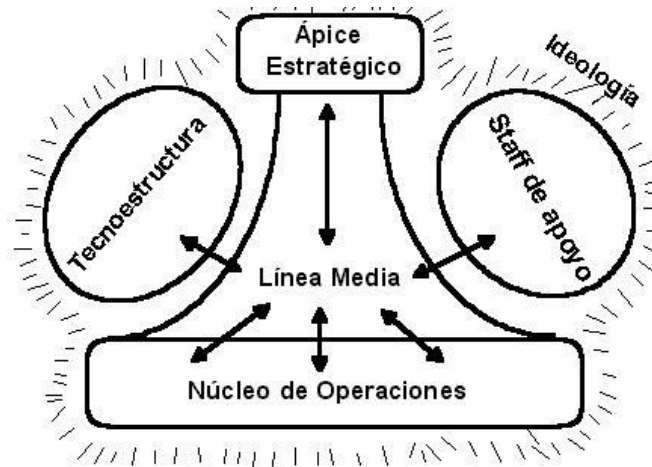


Figura 30. La configuración organizacional según Mintzberg. Adaptado de (Mintzberg, 1999)

Cuando se analizan los trabajos de Hofstede y los de Mintzberg, de manera conjunta, puede mostrarse de manera práctica la influencia de algunas culturas nacional 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 “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.

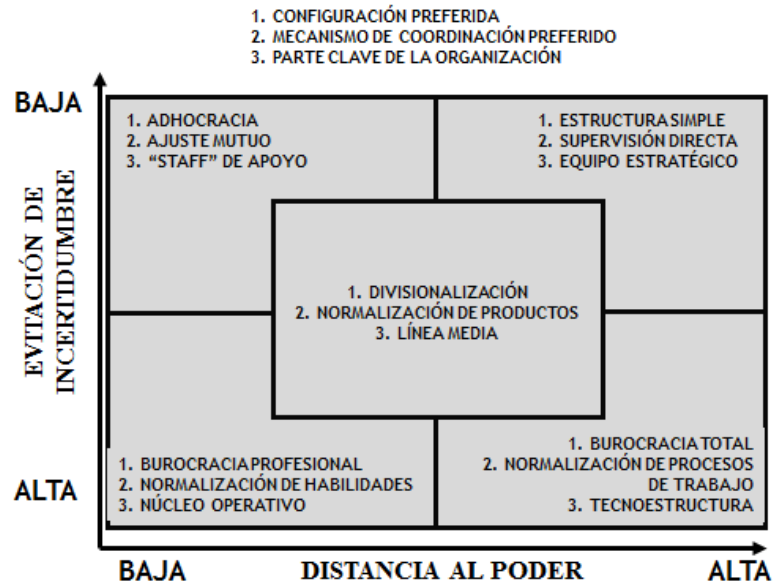


Figura 31. Relación de las características culturales con las configuraciones organizacionales.

Una de las cuestiones importantes a resolver, es la manera en que se puede diagnosticar que tipo de cultura tiene la organización y se puede 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 los 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, que puede ser: 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 encuentra en todos los niveles y todos los componentes de la organización son importantes para el desempeño, entonces el poder debe de ser distribuido apropiadamente. 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. Por último la 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 es: 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 difíciles de cambiar (al menos a corto plazo) en una organización como las metas comunes que los directivos tienen en la mente acerca de la organización como por ejemplo la capacitación vista como una inversión a largo plazo, la atención al cliente antes que todo y no perder de vista lo que la competencia hace.

En este último aspecto, radica la fortaleza de esta investigación que permitió demostrar que un programa de educación permanente, puede en el mediano plazo, modificar la Cultura y el Clima Organizacional, a partir de un aprendizaje y una puesta en práctica permanente de las estrategias comunicacionales y el 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 Organizacional, atraviesa a modo de columna vertebral a las organizaciones y que ella es una consecuencia directa de las personas que habitan la organización y que con sus conductas y actitudes impactan directamente en la efectividad organizacional, teniendo presente que el ciclo de la efectividad organizacional es una herramienta de diagnóstico que permite observar a la organización desde varios ángulos, enfocados en identificar posibilidades de desarrollo de una cultura de alto desempeño basada en la interdependencia y la confianza.

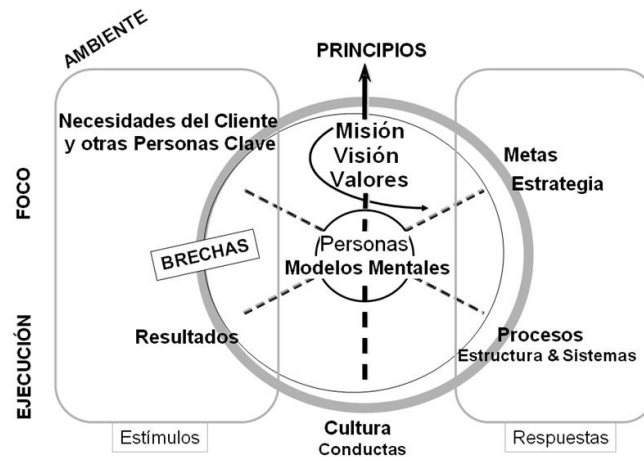


Figura 32. La cultura y el ciclo de efectividad organizacional.

En los últimos años, en el campo del gerenciamiento estratégico (David, 2005), se han impuesto en la preferencia de los líderes en las organizaciones, el trabajo de 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 C. , 2006, pág. 33) , estableciendo que dichos mensajes no son generados espontáneamente, sino que provienen de algunos de los componentes constituyentes de las organizaciones y provienen de tres áreas del ambiente del 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 se mencionó precedentemente, la Cultura tiene que ver con aquello que las personas creen que se valora en la organización según los mensajes recibidos. Se “[...] desarrollan culturas en cualquier comunidad de individuos que pasan tiempo juntos y están relacionados por objetivos, creencias, rutinas, necesidades o valores compartidos” (Taylor C. , 2006, pág. 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 existe una natural predisposición a buscar un cambio y modificar dichos comportamientos requiere de un “[...] liderazgo fuerte y centralizado o un esfuerzo coordinado de un grupo de miembros influyentes” (Taylor C. , 2006, pág. 34)

Por ello es 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, tal cual se ha hecho en este estudio de caso que forma parte de este estudio de caso. Existe la necesidad de modificar los modelos mentales de las personas, lo cual no es una tarea fácil, dado que por su propio carácter de liderar la organización serán los que deberán motivar a los empleados a cambiar liderando con el ejemplo, sustentados en valores, tal cual lo postula la autora en el título de su libro.

Ese alineamiento de las personas con sus líderes se establece desde el marco de coherencia en su accionar y partiendo de la complejidad del ser humano que incluye su biología, su significado antropológico y sus valores.

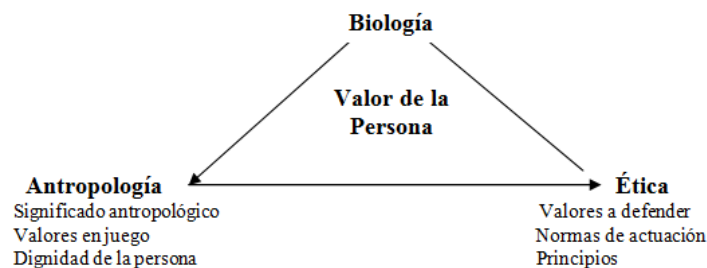


Figura 33. Trípede de sustentación del accionar de la persona

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 constituyen 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.



Figura 34. Ser, hacer y tener. La coherencia en el accionar de la persona. (Covey, 1997)

La Evaluación de la Cultura y el Clima Organizacional.

Para evaluar la cultura y el Clima Organizacional se debe tener en cuenta que esa evaluación es un juicio que 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 o sea que finalmente ese juicio tiene por fin apreciar las cualidades estructurales y de funcionamiento de la misma para juzgarlas por comparación a un patrón de deseabilidad previamente definido desde lo teórico.

No se debe 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 el 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) y su ampliación (2012) cuyo modelo contempla las siguientes variables:

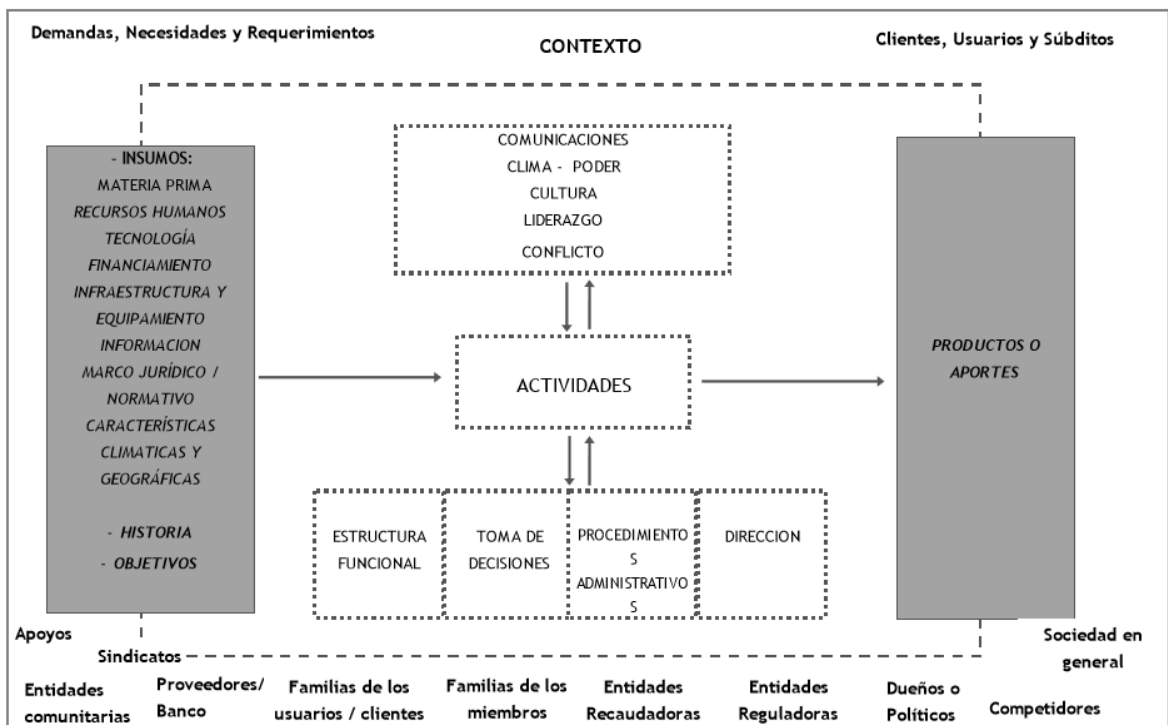


Figura 35. Modelo integral para el diagnóstico y evaluación organizacional. Fuente (Góngora N. , Modelo multidimensional para el análisis organizacional, 2000)

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); entre ellos, el director de la Carrera de posgrado “Maestría en Coaching y Cambio Organizacional”, el Sr. 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 consistiría en desarrollar una educación permanente de largo plazo, con contenidos curriculares propios de la Maestría en Coaching y Cambio Organizacional, con foco especial en las comunicacionales y la gestión del contexto emocional.

Dicha educación permanente sería desarrollada en terreno, en el ambiente laboral habitual de una organización de salud, constituida por una parte de una red de establecimientos y departamentos con descentralización operativa y de responsabilidades, pero con centralización normativa y administrativa.

Resolución Rectoral 48/2013

La USAL, tiene concretas normativas vinculadas a la Extensión Universitaria. La misma se encuentra contemplada en el Reglamento General de Actividades de Extensión Universitaria, mediante la Resolución Rectoral N° 18/2012. Su cuerpo resolutivo, está dividido en Capítulos y su Capítulo I, de Disposiciones Generales, resuelve:

Artículo 1º- La extensión, función esencial de la universidad, es el conjunto de actividades que la institución realiza más allá del desenvolvimiento de las carreras de grado y de posgrado y de la investigación. Su conducción general está a cargo del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo -VRID-.

Artículo 2º- Son actividades de Extensión Universitaria aquellas actividades académicas que tienen por objeto promover el desarrollo y difusión cultural; la transferencia y divulgación científica y tecnológica; y toda actividad tendiente a consolidar la relación solidaria entre la Universidad y la Sociedad.

Artículo 3º.- Toda actividad de Extensión Universitaria deberá ser aprobada por Resolución Rectoral, previo dictamen de los Vicerrectores según sus respectivas competencias.

De acuerdo a lo establecido en el Artículo 3º, una vez obtenida la autorización, el VRID emitió la Resolución Rectoral No. 48/2013, autorizando a este investigador, 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.

Inicialmente y para ese primer año, se planificó la actividad con una carga horaria presencial de 150 horas, con equivalentes horas de participación del investigador/docente en las reuniones de trabajo habitual de los responsables técnicos de los establecimientos y/o departamentos.

Uno de los hallazgos importantes al finalizar la investigación, 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 propia de la Educación

Superior en Argentina en los posgrados, la alta tasa de deserción de los participantes en carreras de posgrado, a punto tal que la tasa de graduación es cercana solo al 15%. (Aiello, Escotet, & Sheepshanks, 2010)

En anexo, se adjunta el certificado expedido por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la USAL, certificando la participación del investigador en la actividad de Extensión Universitaria, la cual fue seleccionada para su publicación en el Anuario de Investigación USAL en el año 2014. (Depine, Cámpora, & Rago, 2014)

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.

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 200 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.

El objetivo de generar un programa de educación permanente, entendida como la educación en el trabajo, educación por el trabajo, educación para mejorar el trabajo, constituyó la idea central.

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 uno 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 para que respondieran una serie de preguntas de una encuesta diseñado a tal efecto, en el cual cada una de esas 4 personas pudiera señalar en una escala preestablecida, con la modalidad de una escala de 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 selección de esas 4 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 (Post-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 la finalización de la misma (Post-Test). En el GC, que no recibió la intervención educativa, solo se realizó 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. Si lo hizo al realizar el Post-Test y realizar las devoluciones.

Confidencialidad del estudio.

Para minimizar los sesgos propios de la interacción humana frecuente al contestar acerca “del otro” y lograr que cada participante se pudiera expresar con total libertad, sin que ello afectara su vinculación laboral, se aclaró que las encuestas se contestarían en un marco de

confidencialidad, sin conocer el investigador las características de las personas que contestaban esas encuestas. De la misma forma, las encuestas eran entregadas en sobre cerrado, sin ser vistas por la persona que había solicitado la colaboración.

Planificación de la investigación. Carta Gantt.

Con el objeto de generar una planificación previa a la investigación, se realizó una Carta Gantt, en la cual se incluyeron las actividades más importantes a llevar a cabo durante todo el proceso. No se detallaron en esa planificación, las reiteradas consultas y reuniones realizadas con la directora de esta Tesis, Dra. Cecilia Hidalgo, cuyo apoyo y sugerencias atravesaron todo el proceso.

Actividades	Meses																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Identificación de la organización de salud.																	
Organizar de manera rutinaria y sistemática reuniones de equipo, incluyendo; a los profesionales a cargo de la dirección técnica de las operaciones, denominadas tecnologías nucleares y los de todas las áreas de apoyo, en sus niveles gerenciales, ya sea de recursos humanos, administrativos y jurídicos. Planificar programa de extensión universitaria.																	
Firmar un consentimiento informado para realizar la intervención organizacional.																	
Participación del investigador como observador de las reuniones de equipo. Detectar las brechas de mejora en los aspectos comunicacionales y los niveles de confianza presentes en cada uno de los participantes, sus rutinas de trabajo, la teoría expuesta de la organización y su teoría en uso, así como los procesos defensivos utilizados con mayor frecuencia, cuando los resultados no se consideran satisfactorios. Una observación semanal																	

Figura 36. Carta Gantt de planificación de la investigación (1)

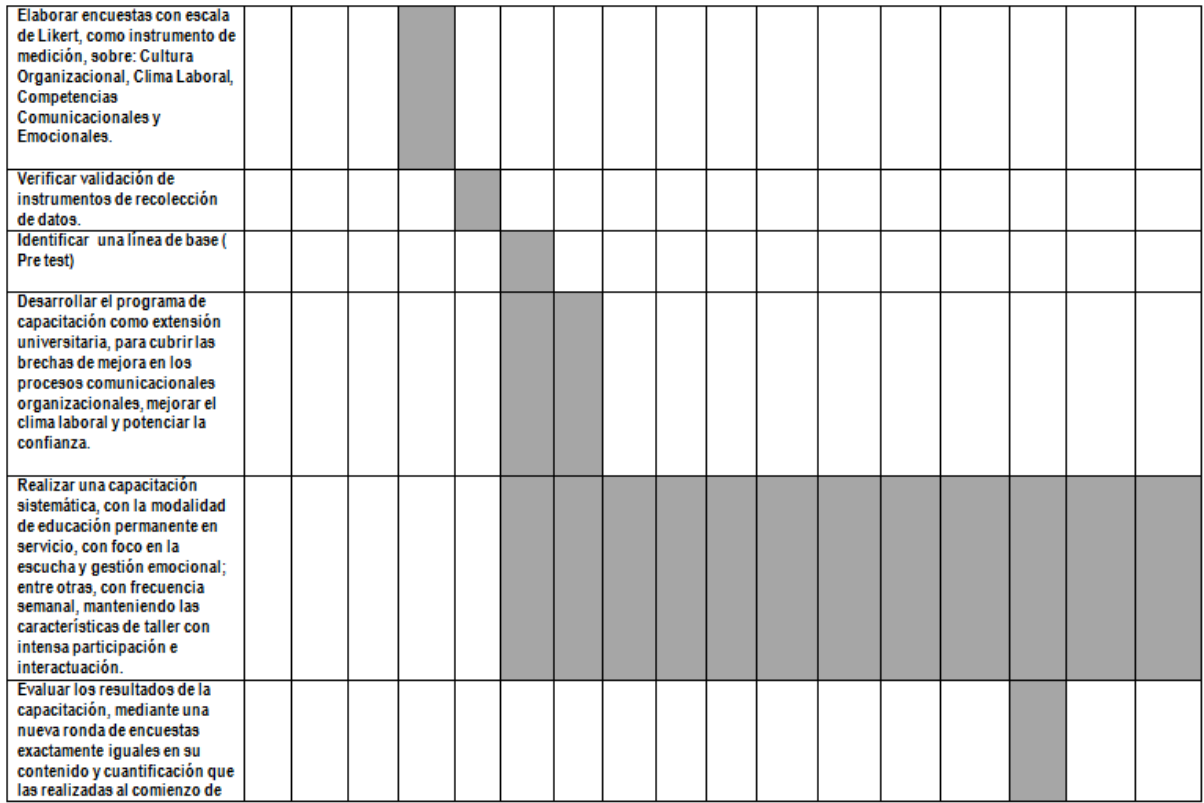


Figura 37. Carta Gantt de planificación de la investigación (Continuación)

Instrumento de Recolección de Datos. Escucha y Gestión Emocional

En una investigación previa, este investigador participó en el diseño de un Instrumento de Recolección de Datos³ (IRD), para cuya realización se tomaron como referencia instrumentos similares identificados en la bibliografía consultada y adaptados a los fines de este tipo de investigaciones en la USAL.

El instrumento de recolección de datos en Escucha y Autogestión Emocional, fue desarrollado íntegramente en la Maestría de Coaching y Cambio Organizacional de la Facultad de Ciencias de la Administración de la USAL.

³ A partir de esta instancia del trabajo se entiende por IRD al instrumento de recolección de datos.

Dicha elaboración tuvo como origen, la necesidad de evaluar el impacto generado en los maestrandos, la enseñanza de los contenidos incluidos en el currículo de la carrera y su posterior repercusión en sus lugares de trabajo.

Todos estos resultados fueron presentados en una Tesis Doctoral previa, uno de cuyos componentes fue el diseño de este nuevo objetivo de recolección de datos.(Cámpora J. , La Evolución Personal en la Gestión Organizacional.(Tesis Doctoral), 2014)

En dicha investigación, Cámpora realizó una completa descripción de los pasos y la sistematización seguida con rigor científico para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento, poniendo en evidencia la participación de este investigador en ese proceso, manifestando lo siguiente:

“[...] 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 FACA 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 J. , 2014, pág. 301).

La cantidad de preguntas y la descripción de los ítems correspondientes al instrumento de recolección de datos fueron cuidadosamente definidos desde el inicio de su desarrollo, teniendo especial cuidado de su sencillez de aplicación.

El instrumento 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).

También fue importante esa fase de validación dado que el juicio de expertos en muchas áreas es una parte importante de la información cuando las observaciones experimentales están limitadas, como es el caso en estudio. (Utkin, 2006)

En ambos casos los expertos consultados son profesores titulares en la USAL de las cátedras que imparten los contenidos académicos de gestión emocional y competencias lingüísticas, siendo su dictamen 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, pág. 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 imprescindibles para construir el espacio relacional que garantice una comunicación efectiva”. (Feimann, 2014, pág. 305)

Posteriormente se realizó una prueba piloto, evaluando su consistencia interna, mediante el coeficiente α (alfa) 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 J. , 2014, pág. 501)

Cuestionario de Escucha.

El desarrollo del IRD 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) y la Escuela Oficial de Animación Juvenil ACCENT (La Asociación Sociocultural ACCENT, 2013) de España para la ponderación de las habilidades conversacionales de escucha.

Cuestionario de Autogestión Emocional.

El desarrollo del IRD se basó en los lineamientos el “Test de Ryback TRECEE” (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 TECEE en el ambito de la MCCO y en actividades de Extensión Universitaria por más de siete años, pudo observarse la facilidad de su aplicación y la comprensión de los resultados logrados de los participantes, ya fuese en el caso de los maestrandos en el ambiente de formación académica, como en capacitaciones de niveles gerenciales y mandos medios de organizaciones tales como el Banco Galicia, Canal 7 TV Pública de Argentina y Rotary International D 4855, entre otros” .
(Cámpora J. , 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 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 (unión, relaciones sociales 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 & 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.

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 organizacional con la satisfacción laboral. (Patlán-Pérez, Martínez Torres, & Hernández Hernández, 2012)

Para esta investigación, se distribuyeron todos los factores identificados en la EMCO, distribuidos 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

Factores investigados en la encuesta de Cultura Organizacional

Comunicación.

La palabra Comunicación 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 medio del cual una persona emite a otra persona un mensaje; ya sean hechos, opiniones, ofertas o pedidos y espera que ésta última le responda. 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 a la construcción de un modelo de comunicación humana, aunque su modelo era básicamente un modelo físico de las comunicaciones de radio y telefónicas. Desde entonces en el vocabulario de la comunicación aparecieron conceptos como entropía, redundancia, bit, capacidad del canal, ruido y feed-back. Todo este nuevo vocabulario viene de la ingeniería.

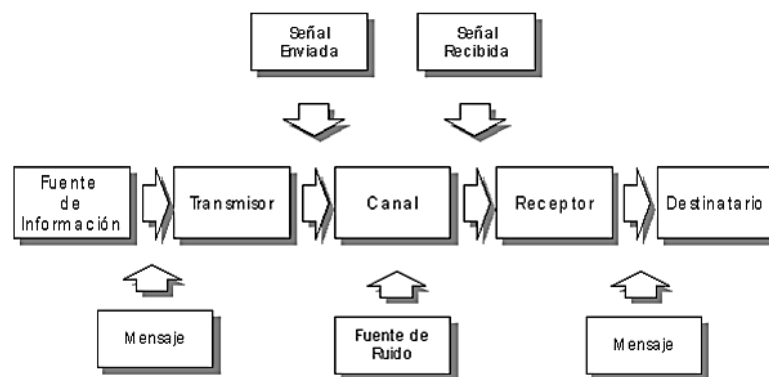


Figura 39. Modelo de Shannon y Weaver. Fuente: (Shannon, Weaver, & Bethencourt Machado, 1981). Fuente de Información: selecciona el mensaje deseado de un conjunto de mensajes posibles. Transmisor: transforma o codifica esta información en una forma apropiada al canal. Señal: mensaje codificado por el 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 (T.V.), 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.

Lasswell proponía allí una fórmula de concatenación o encadenamiento lineal de cinco preguntas-programa: ¿Quién - dice qué - por cuál canal - a quién - con qué efecto?

Se trató de una propuesta y método basado en preguntas, donde interrogar era su modo de explicar o exigir y buscar una explicación. Este modelo se concentraba en el análisis de los efectos pero amplió y abrió caminos para al 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 la que trata de hallar una 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 éste se produce.

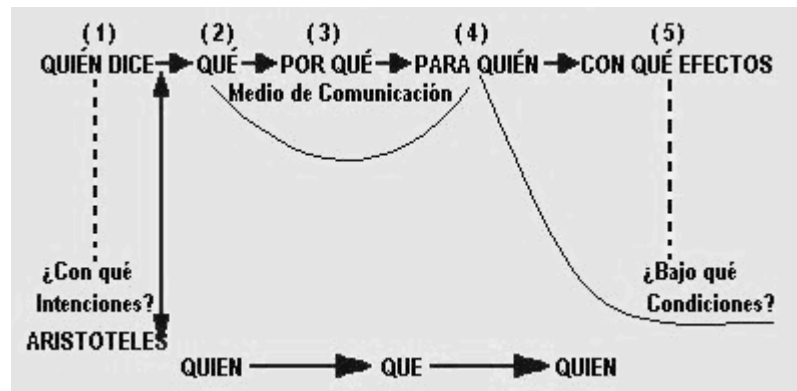


Figura 40. Paradigma de Lasswell ¿Quién - dice qué - por cuál canal - a quién - con qué efecto? y aportes de Braddock, intencionalidad del mensaje.

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, proyectos.

Como sintetiza Pasquali 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” (Pasquali, 1978, pág. 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, 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 ésta 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 procedimientos. 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. Son 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.

Detectar las falencias en las comunicaciones en el pre-test, permitió establecer medidas correctivas mediante el aprendizaje organizacional.

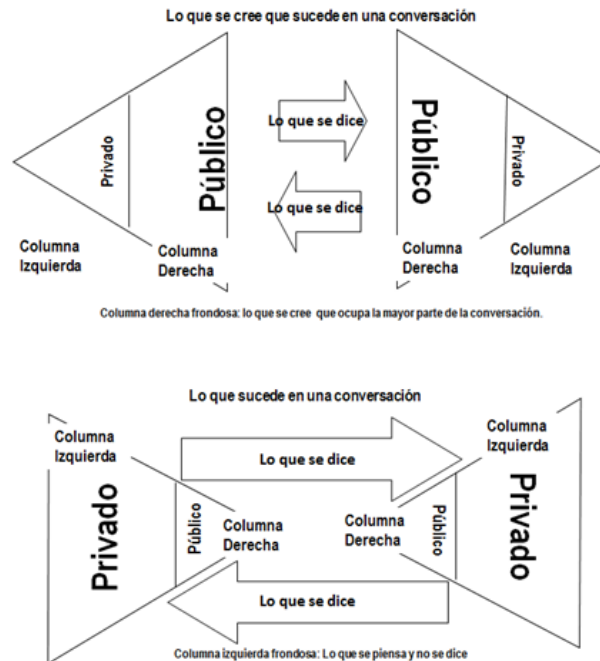


Figura 41. Columna derecha y columna izquierda en el proceso conversacional. Fuente: Depine, S. Presentación personal. Maestría de Dirección de Empresas. DEUSTO - USAL

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.

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 animarse 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, pág. 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 S. , 1993, pág. 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 económicas o no y 5. La motivación por cumplimiento, estimula los desafíos en las personas dentro de la organización.

Liderazgo.

Comúnmente, la palabra liderazgo 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 experiencia 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 propia autogestión o para el acompañamiento de los demás.

Por mencionar algunos de ellos, se pueden citar a (Assländer & Grün, 2010), que proponen una filosofía del liderazgo actual, basada en valores espirituales, Stephen Covey (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 (Chatterjee, 2007), Daniel Goleman (Goleman, 2004) y Víctor Frankl (Frankl, 1979).

“El liderazgo consiste en transmitir a las personas su valía de un modo tan claro que éstas acaben viéndola en sí mismas” (Covey, 2005, pág. 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, pág. 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, tímido 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 de sus características, 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 encomienda utilizar dicho estilo cuando se requiere realizar un cambio de manera rápida o trabajar con personas conflictivas.

Goleman aseguró además que no sólo 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 (The Managerial Grid, 1962) desarrollaron una matriz que entrecruza dos variables: Una es la preocupación por la producción; la otra es la preocupación por la gente, dejando aclarado que “preocupación por”, no significa una dedicación

a metas específicas ni significa los resultados logrados en sí mismos; significa el enfoque general hacia la dirección, que gobierna los actos de un supervisor o de un gerente, en la medida en que éste 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, pág. 1).

Blake y Mouton parten de la conjetura de que la tarea de un gerente es nutrir 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. Su matriz gerencial proporciona un marco para entender y aplicar la dirección efectiva.

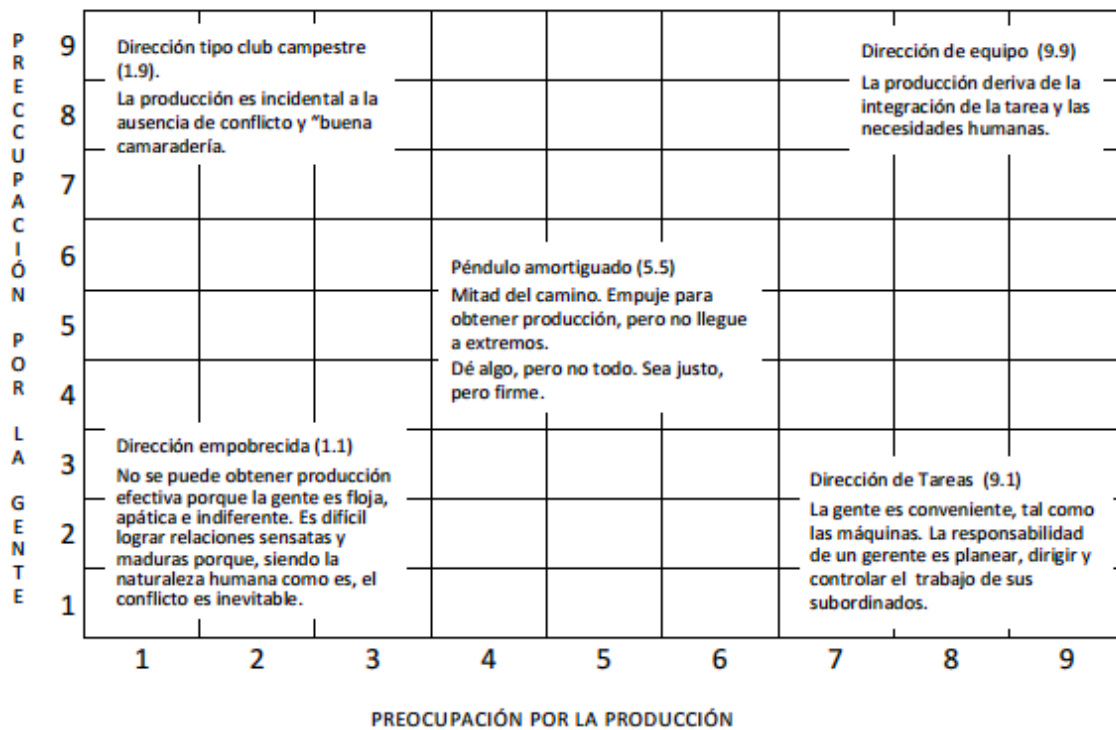


Figura 42. La rejilla gerencial. Fuente: Management Today (en español). Sección "Clásicos de la Gerencia", agosto de 1984.

Blake y Mouton abogan por un programa de varias fases sistemáticas de desarrollo organizacional, que moverá el estilo gerencial de una organización hacia una preocupación 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 sitio 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 para las organizaciones de cuidado social y de la salud (Martin, Charlesworth, & Henderson, 2010), las cuales fueron consideradas en el programa de Extensión Universitaria llevado a cabo en la organización de salud elegida para esta investigación, siendo el aspecto diferencial haber realizado la actividad en un contexto académico de educación permanente y enfocado en las competencias genéricas de los líderes.

Metas de la organización.

El análisis de las organizaciones, sus objetivos y metas, desde una mirada sociológica, surgió en los años 1960. En ese decenio Amitae Etzioni (1964) y William R. Scott (1964) hicieron importantes declaraciones sobre el particular. Mientras Etzioni postulaba que las organizaciones son unidades o agrupamientos humanos contruidos y reconstruidos en forma deliberada para buscar metas específicas entre las se incluyen las corporaciones, ejércitos, escuelas, hospitales, iglesias y prisiones, excluyendo a las tribus, clases, 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. El autor citado, concluye 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 metas 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 los miembros de la misma 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.

Ante la pregunta: ¿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 demasiada complicada o avanzada, 2) transforman la propuesta original con sugerencias que la desfiguran totalmente.

Ahora bien: ¿Cómo se manifiesta la resistencia al cambio? Cuestionando cualquier detalle del proyecto de cambio, manifestando dudas con respecto a la necesidad de introducir un cambio, convirtiendo a la iniciativa de cambio en objeto de ridículo o burla, remitiendo el proyecto a la aprobación de múltiples comités de estudio, fingiendo indiferencia ante el proyecto, 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 para tomar decisiones. Incluso cuando se cree que son las circunstancias las que obligan a tomar una decisión, en última instancia es la persona la que toma esa decisión o sea, elige. En las organizaciones sucede lo mismo y de acuerdo al proceso que siga esa toma de decisión, pueden impactar positiva o negativamente en la Cultura Organizacional. La toma de decisiones abarca a las cuatro 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 ello es importante contestar previamente otra pregunta: ¿Qué es decidir?

Schackle (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 esta 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 la toma de decisión se obtiene como output la acción a ejecutar.

Esta acción una vez realizada genera una nueva información que se integrará a la información existente y dará comienzo un nuevo ciclo permanente de evolución organizacional.

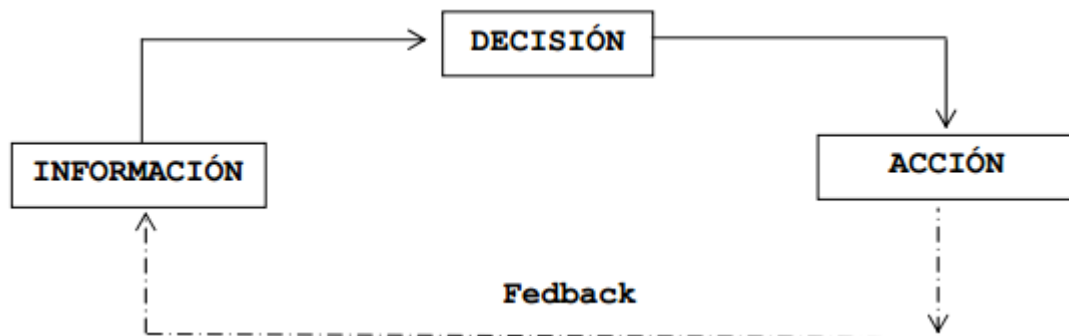


Figura 43. Ciclo de acción. Adaptado de (Forrester, 1961)

Otros autores han manifestado que decidir, es identificar y resolver los problemas que se le presenta a toda organización. Por 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 resolver el problema, 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:

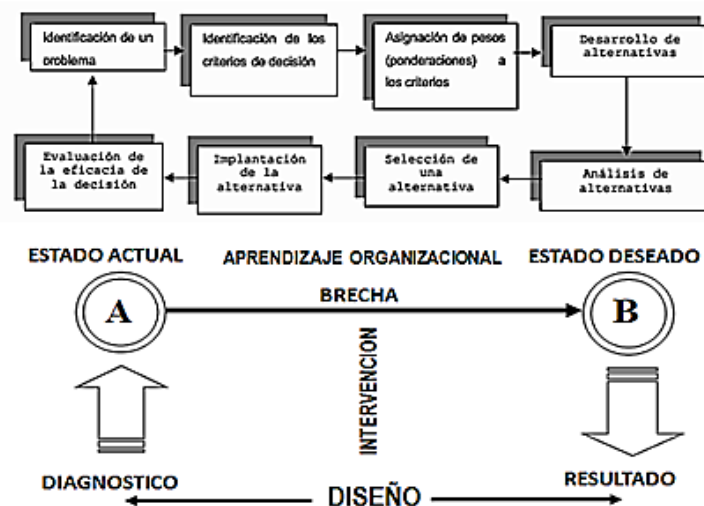


Figura 44. Ciclo de acción ampliado como proceso de aprendizaje organizacional. Depine, S. Presentación personal. Maestría de Dirección de Empresas, DEUSTO-USAL. Adaptado de (Robbins S. , 1993)

Mediciones de control.

Inicialmente, los trabajos sobre control organizacional se agrupaban bajo tres perspectivas diferentes: la sociológica, la administrativa y la psicológica¹ (Flamholtz, Das, & Tsui, 1985). Un

año después, Merchant y Simons (1986) amplían 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 analizan la evolución del control con una perspectiva longitudinal, en el sentido de analizar su evolución de forma paralela a la evolución de la organización (Cardinal, Sitkin, & Long, 2004).

Speklé (2001) ; por ejemplo, describe 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 definen como un conjunto de mecanismos diseñados para incrementar la probabilidad de que los individuos se comporten de forma tal que garanticen alcanzar los propósitos de la organización.

Más recientemente, alguno 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, pág. 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. Aquí se 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, 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 implicaciones que dichos cambios, ya sea la incertidumbre del entorno, tamaño de la organización, tendencias a la cooperación y formación de alianzas, tienen sobre el control organizacional y evaluar cómo perciben los empleados esos mecanismos de control, tal como se realizó en esta investigación.

Es así que tomando en consideración todas las dimensiones que fueron detalladas en los párrafos anteriores del documento, la encuesta de Cultura Organizacional, incluyó las siguientes variables: Liderazgo, Motivación, Comunicación, Toma de decisiones, Metas de la organización y Mediciones de control.

Finalmente, se realizó una medición del grado de autogestión de cada uno de los líderes, evaluando dos dimensiones o dominios: Técnicos y 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 al Clima Organizacional, la Cultura y su propia Autogestión, realizadas por los participantes del programa educativo (directores y gerentes), llamado grupo de investigación (GI), en dos momentos: 1.- antes de comenzar el proceso de educación permanente (pre-test) y 2.- al finalizar el mismo (post-test). El grupo control (GC), que no recibió aportes educativos sobre las competencias genéricas, fue evaluado en un solo momento.

Dichos instrumentos arrojaron indicadores observables, 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 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 los destinatarios de las mismas 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. Para el primer grupo de preguntas, la respuesta 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 el 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?

Para el segundo grupo de preguntas, la respuesta 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.

Al igual que en Escucha, 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 los destinatarios de las mismas 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. Para el primer grupo de preguntas,

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?

Para el segundo grupo de preguntas, la respuesta 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 Clima y Cultura Organizacional y de Autogestión.

Las mismas, 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) (Post-Test) y del grupo control.

Tabla 16. Encuesta de Cultura Organizacional

Nombre del entrevistado:

Cargo dentro de la empresa:

Dimensiones	Puntaje asignado
<i>Liderazgo</i>	
¿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)	
<i>Motivación</i>	
¿Cuán predominantemente hace uso la gerencia de miedos, amenazas, castigo, recompensas o implicación ⁴ ? 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)	

⁴ La implicación en un proyecto (International Project Management Association), es la aceptación del compromiso que conlleva un proyecto por parte del director del proyecto, del personal interno y del personal asociado.¹

¿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)

Comunicación

¿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)

¿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)

¿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)

¿Cuán correcta es la comunicación ascendente?

- no sabe (0)
- a menudo equivocada (1)
- censurado por el jefe (5)
- correcta pero limitada (10)
- totalmente correcta (15)

¿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)

Toma de decisiones

¿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)

¿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)

¿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)

¿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)

Metas de la organización

¿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)

¿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)

Mediciones de control

¿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 auto dirección (10)
- auto dirección 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)
-

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) (Post-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

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?						
¿Los aseos están limpios?						
¿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

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) (Post-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:	Si 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 como 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 pueden 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 cuales 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.
-

Tabla 20. Escala de medición de la encuesta de Autoevaluación

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Respuestas
"Si" | 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 esta evaluación, usted no está siendo eficiente en su tarea.
Se mantienen las mismas sugerencias que el anterior, pero intensificadas

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 de las cuales enunciaba un valor. En simultáneo, se les entregaron otras tarjetas, cada una de las cuales 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 correspondía 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 por ahora 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:

Responsabilidad.

Identificación de la visión compartida.

Para trabajar este aspecto, se realizaron dinámicas individuales sobre Visión, con la participación voluntaria de algunos participantes; de a uno por cada vez, 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 soga desplegada 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, interpretando 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”.

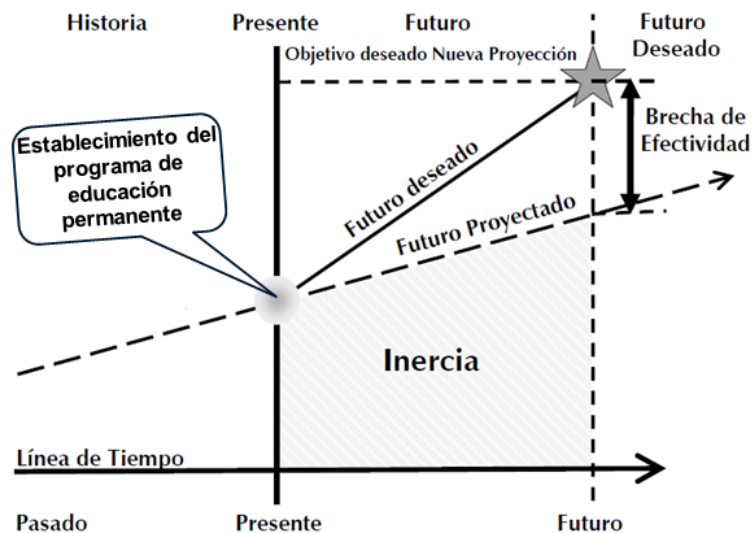


Figura 45. Programa de educación permanente y brecha de efectividad. Fuente: Depine, S. Presentación personal. Programa de Extensión Universitaria motivo de esta investigación.

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 las mismas 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 cualificaciones 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 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 puntos	5 puntos

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 estos últimos como el promedio ponderado de las respuestas por individuo; constituyéndose 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

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 (Post-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:

$$\begin{aligned}
 H_0 &\rightarrow \bar{x}_{pts} \text{ Control} = \bar{x}_{pts} \text{ Grupo Experimental Pre-Test} \\
 H_a &\rightarrow \bar{x}_{pts} \text{ Control} \neq \bar{x}_{pts} \text{ Grupo Experimental Pre-Test} \\
 \alpha &= 95\% \\
 \text{p-valor} &> 0,05
 \end{aligned}$$

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 Post-Test. El Contraste de Hipótesis planteado fue el siguiente:

$$\begin{array}{lcl}
 H_0 & \rightarrow & \bar{x}_{pts} \text{ Grupo Experimental Pre-Test} = \bar{x}_{pts} \text{ Grupo Experimental Post-Test} \\
 H_a & \rightarrow & \bar{x}_{pts} \text{ Grupo Experimental Pre-Test} < \bar{x}_{pts} \text{ Grupo Experimental Post-Test} \\
 & & A = 95\% \\
 & & p\text{-valor} < 0,05
 \end{array}$$

Para este 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 Post-Test.

Para ello se utilizó el procedimiento de Diferencia Mínima Significativa (LSD) 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 la hacer el ADS fue:

$$\begin{aligned} \textit{Grupo} &\sim \bar{x}_{pts}\textit{Escuha} + \bar{x}_{pts}\textit{Emociones} + \bar{x}_{pts}\textit{Cultura Organizacional} \\ &+ \bar{x}_{pts}\textit{Clima Laboral} \end{aligned}$$

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 Post-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
Coefficiente 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

Es de observar que las desviaciones estándar de los resultados fueron pequeñas, indicando una consistencia notable en los mismos.

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 estadísticas tradicionales (paramétricas) son útiles para evidenciar la posible diferencia entre los grupos de datos.

⁵ Nota General: Cuando se menciona Capacitación, debe leerse Programa de Educación Permanente.

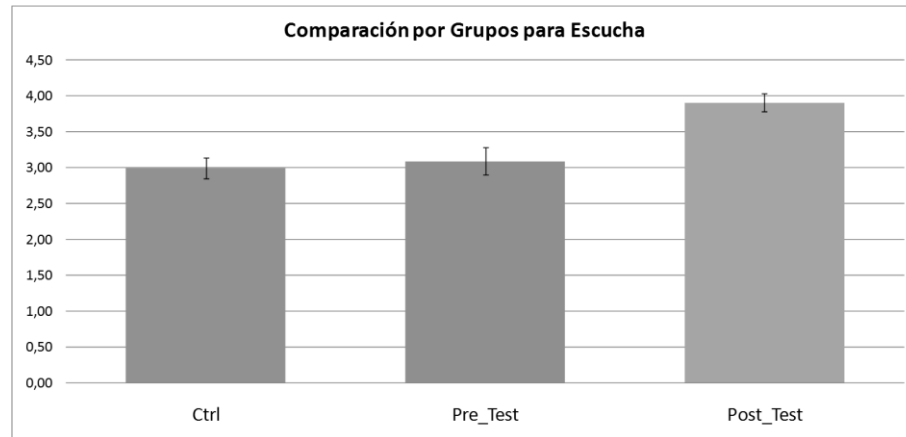


Figura 46.. Diagrama de barras comparativo entre los Grupos Control y Experimental (Pre-Test) y (Post-Test)

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 [Post-Test]	1,06376	0,0094368	-14,6257	0,00000***

Nota: Abreviaturas. Control. Ctrl. Grupo Experimental: Grup. Exp.

Se verificó que el Grupo Control y el Grupo Experimental (Pre-Test) tuvieran 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 (Post-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
Post-Test Escucha	56	3,91107	X

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

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 (Post-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 promedio de puntos del Grupo Experimental (Post-Test), se acepta y por consiguiente se rechaza la hipótesis nula.

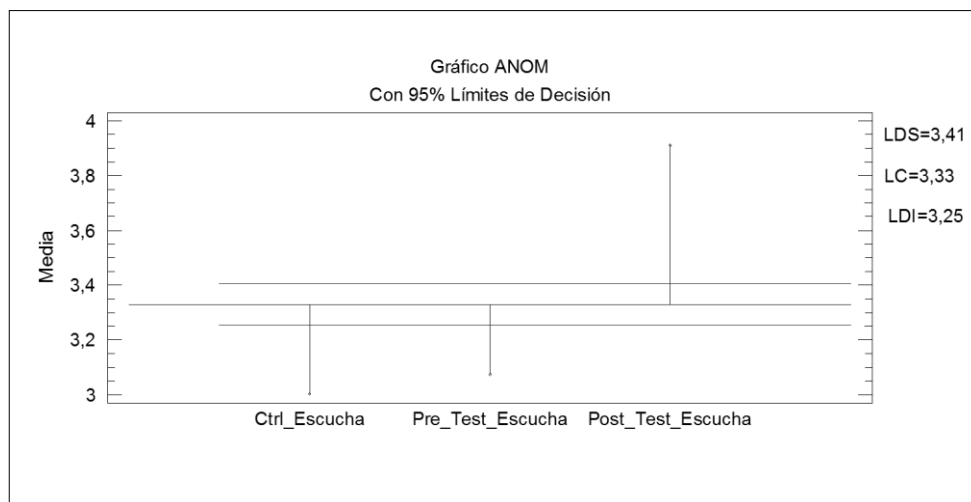


Figura 47. Análisis de Varianza para los Grupos Control, Experimental (Pre-Test) y (Post -Test) para la competencia de la Escucha.

El gráfico Análisis de Varianza indica la mejoría del Grupo Experimental (Pre-Test) después de haber recibido el programa de educación permanente (Post-Test), la cual es visual y estadísticamente evidente (α : 95%).

Emociones

En la tabla siguiente se muestra los resultados de las encuestas sobre la autogestión emocional, para el Grupo Control y Grupo Experimental (Pre-Test) y (Post-Test)⁶.

Tabla 27. Resumen estadístico Emociones.

Resumen Estadístico	<i>Control_Emociones</i>	<i>Pre_Test_Emociones</i>	<i>Post_Test_Emociones</i>
Recuento	56	56	56
Promedio	3,07	3,13	3,95
Desviación Estándar	0,24	0,31	0,25
Coficiente 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
Curtosis Estandarizada	-1,08	-0,70	-0,32

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 (Post-Test), que arrojó un valor positivo (3,33pts) lo cual da un indicio de la mejoría de este grupo.

⁶ “Los títulos de los gráficos y las tablas se denominarán “Emociones”.

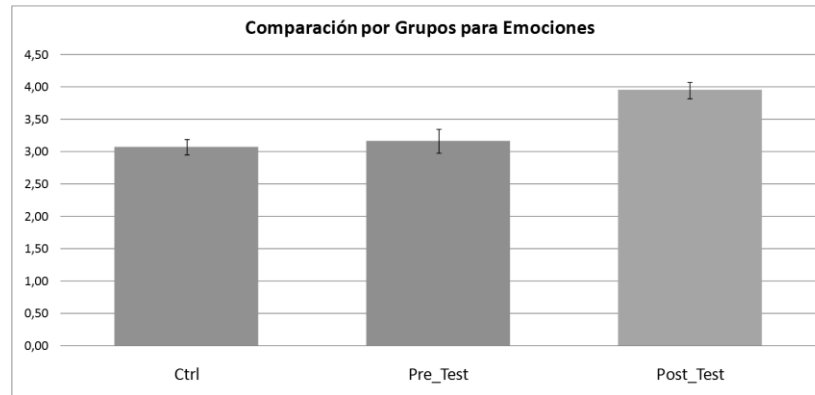


Figura 48. Análisis de Varianza para el Grupo Control y Experimental (Pre-Test y Post-Test)

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 (Post-Test)	1,02203	0,123254	- 16,076	0,0000

Nota: Grupo Exp = Grupo Experimental

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 [Post-Test]), permitió observar una mejoría significativa (t: -16, 1; p-valor < 0,05).

Tabla 29. Prueba de Rangos Múltiples. (Método: 95,0 porcentaje LSD)

Grupos	Casos	Media	Grupos Homogéneos	
Control Emociones	56	3,07036	X	
Pre -Test Emociones	56	3,10696	X	
Post-Test Emociones	56	3,95214		X

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 – Post-Test Emociones	*	-0,881786	0,0988289
Pre-Test Emociones – Post-Test Emociones	*	-0,845179	0,0988289

* indica una diferencia significativa.

El contraste de grupos homogéneos y la prueba de rangos múltiples, arrojaron resultados iguales, diferenciando totalmente al Grupo Experimental Post-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 Post-Test.

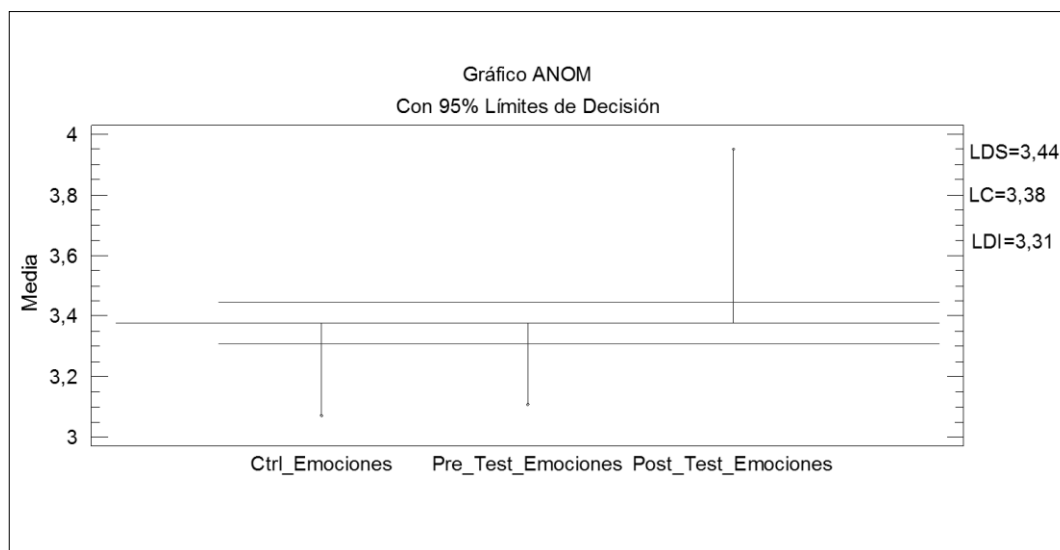


Figura 49. Análisis de Varianza para el Grupo Control y Experimental Pre-Test y Post-Test

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 (Post-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

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 macro-variable de Cultura Organizacional.

Tabla 32. Cultura Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test Vs. Post-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

Los resultados del Grupo Experimental (Post-Test), mejoraron sustancialmente en comparación con el Grupo Experimental Pre-Test.

En los seis aspectos que componen esta macro-variable 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 macro-variable, 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 grafico de barras, se observó lo siguiente:

(Nota aclaratoria de las Figuras: Grup_Ctrl= Grupo Control. Grup_Exp= Grupo Experimental)

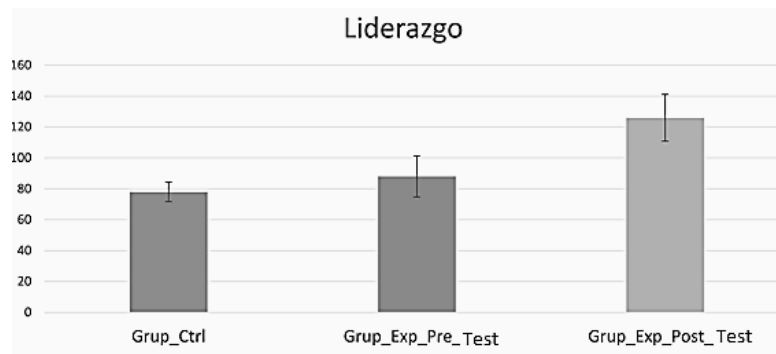


Figura 50. Liderazgo. Comparación entre todos los grupos

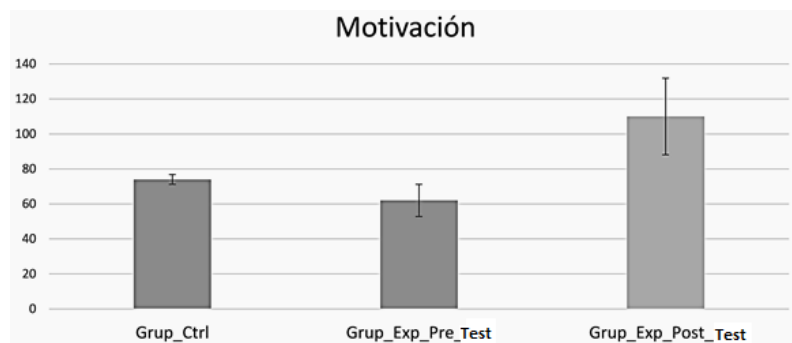


Figura 51. Motivación. Comparación entre todos los grupos.

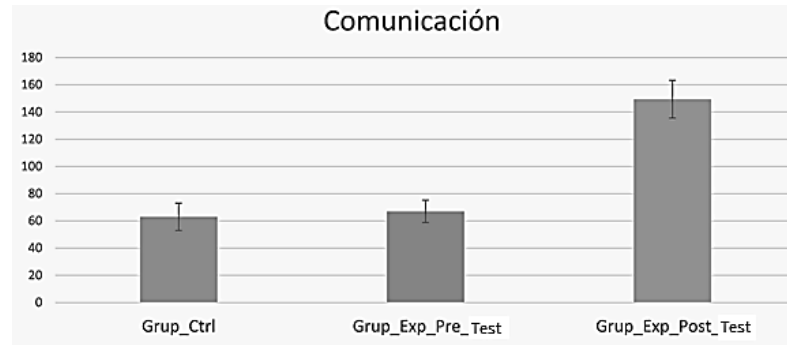


Figura 52. Comunicación. Comparación entre todos los grupos.

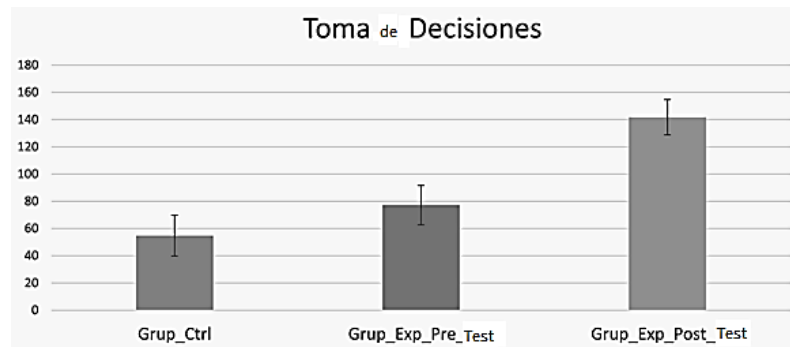


Figura 53. Toma de Decisiones. Comparación entre todos los grupos.

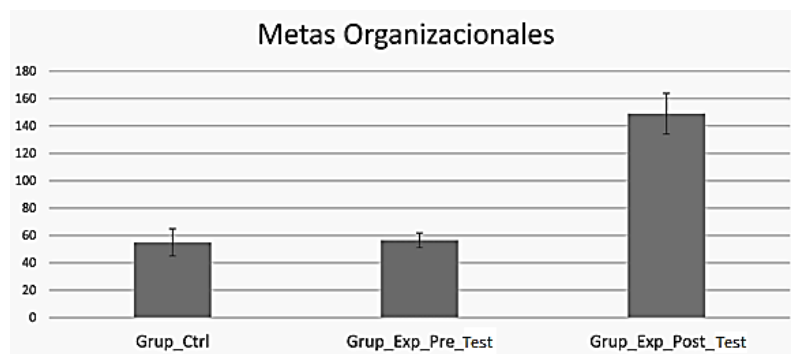


Figura 54. Metas Organizacionales. Comparación entre todos los grupos.

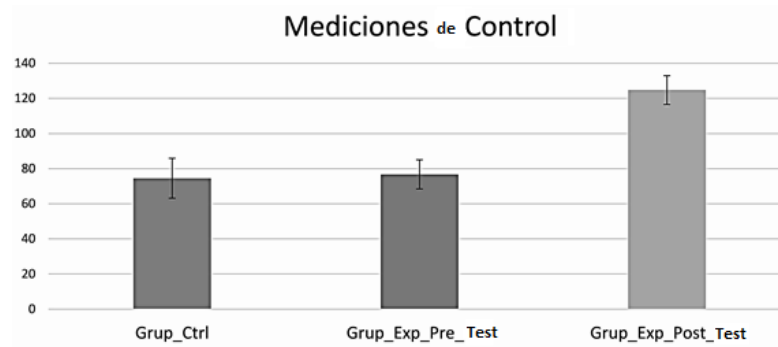


Figura 55. Mediciones de Control. Comparación entre todos los grupos.

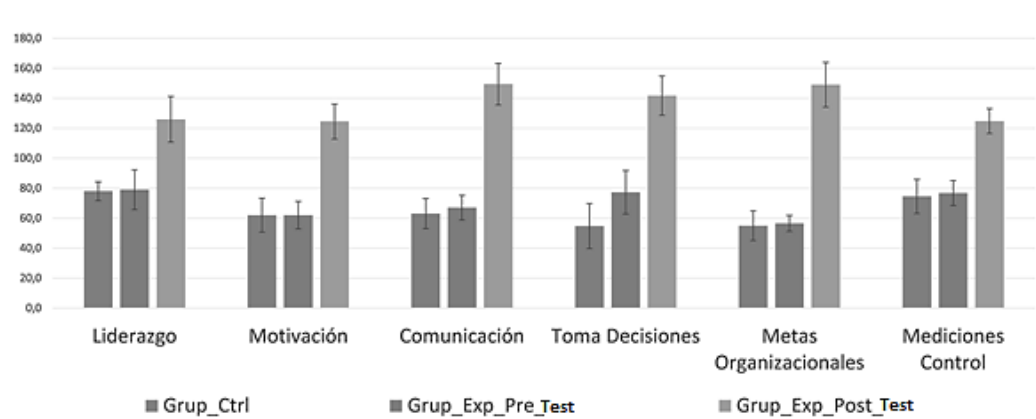


Figura 56. Resultados comparativos entre los grupos Control, Experimental Pre-Test y Post-Test en los seis aspectos analizados.

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 y para esta macro-variable 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 su Autonomía, su Ubicación Laboral, sus Compañeros de Trabajo, relación con los Jefes/Superiores y por último el Reconocimiento percibido. Al igual que en la macro-variable 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

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 macro-variable de Clima Organizacional.

Tabla 34. Clima Organizacional. Grupo Experimental Pre-Test vs. Grupo Experimental Post-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*

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 $< 0,001$).

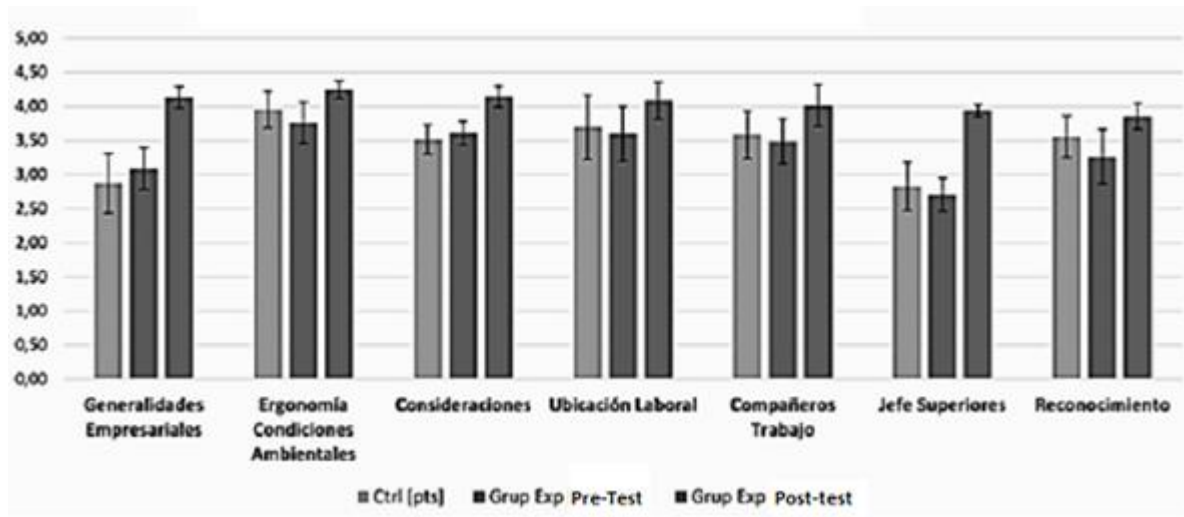


Figura 57. Resultados comparativos entre Grupo Control y Grupo Experimental Pre-Test y Post-Test

Observando 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 si hubo una tendencia a aumentar el valor inicial, tal cual puede observarse en las barras.

Como una observación adicional, Ergonomía, cuyos valores de inicio también fueron altos, tuvo una mejora significativa desde el análisis estadístico.

Auto-Evaluación y Auto-Gestión de los Gerentes / Directores Médicos

Se verificó 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 Post-Test	1,07447	0,112694	-7,24262	7,91E-09

Nota: Grup_Control= Grupo Control. Grup_Exp= Grupo Experimental

El valor p pequeño indica una diferencia marcada entre el grupo experimental antes del Programa de Educación Superior y posterior al mismo. Esto se evidencia en el uso de notación exponencial en el p-valor.

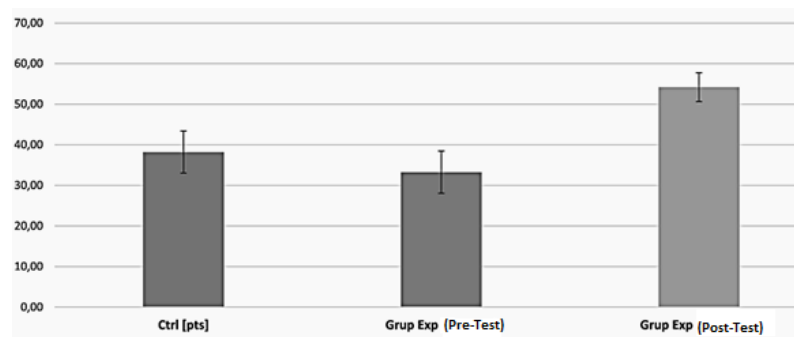


Figura 58. Resultados comparativos en la Autoevaluación y Autogestión entre los Grupos Control y Experimental Pre-Test y Post-Test

Ha habido una mejora sustancial en el puntaje que se auto-adjudicaron 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

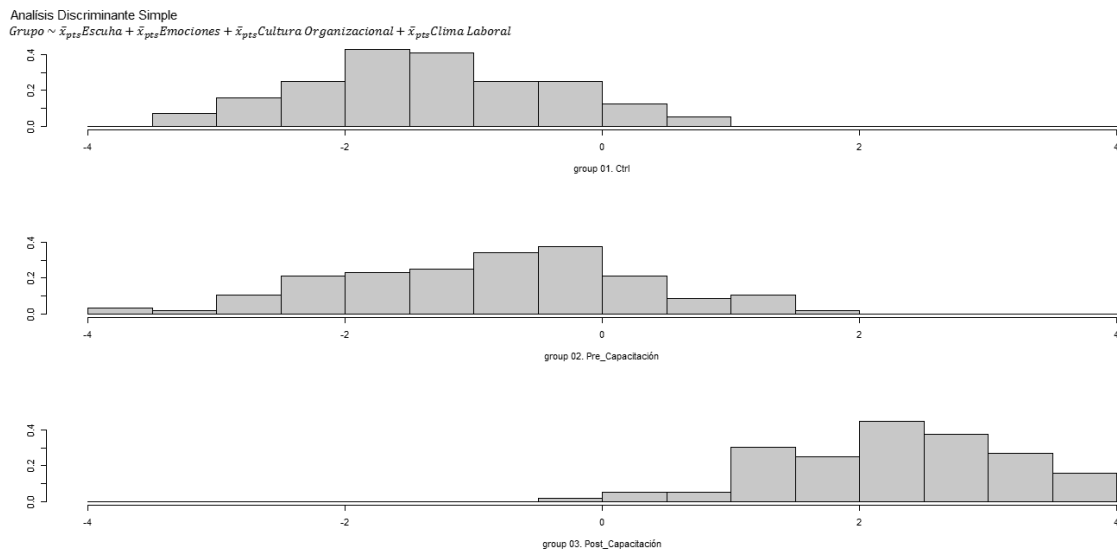


Figura 59. Análisis de eigenvalores para contrastar la ponderación de todos los aspectos, factores o variables constitutivas de las macrovariables de Clima y Cultura Organizacional.

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 lo 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 Post-Test.

Los eigenvalores fueron contruidos con los resultados obtenidos con los Factores (Emociones y Escucha) y las macro-variables 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 macro-variable 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 Post-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 Post-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

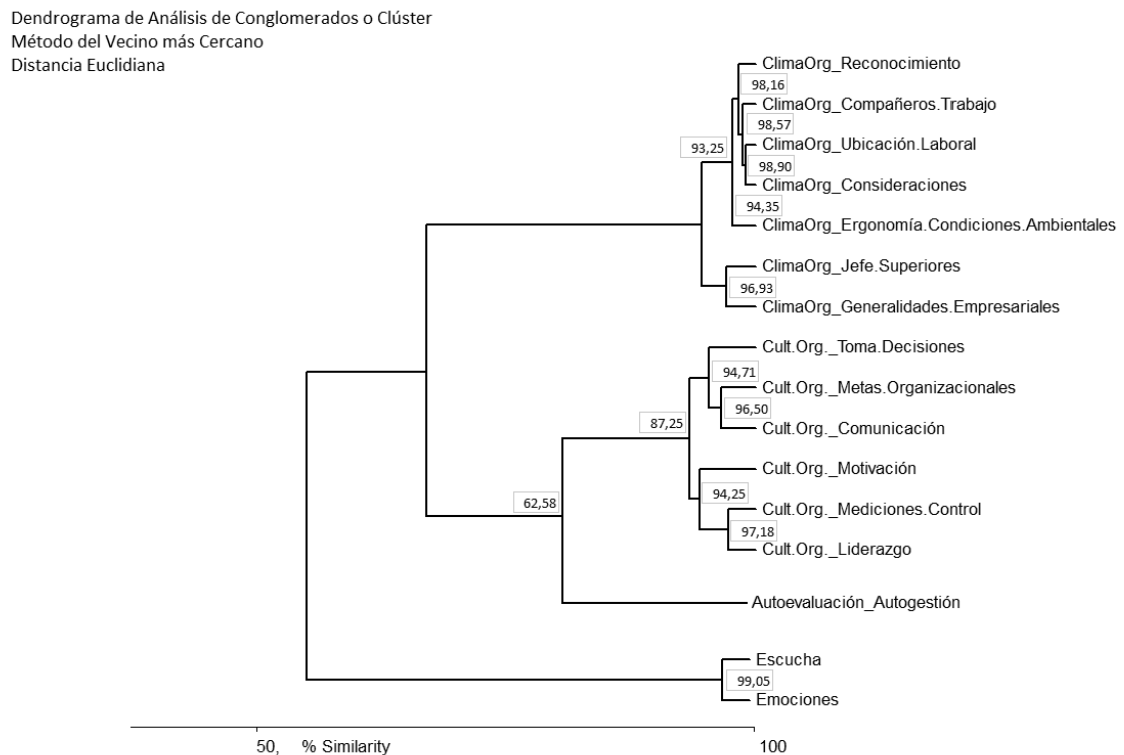


Figura 60. Dendrograma de los factores (Gestión Emocional y Escucha) con respecto a las variables constitutivas del Clima y la Cultura Organizacional.

Con el objeto de analizar la asociación entre las macro-variables o variables dependientes (autogestión administrativa, Cultura Organizacional y Clima Organizacional) con los “factores” o variables 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 sus 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 al finalizar el mismo.

Observando el gráfico, es posible observar 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/Autogestión 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 como 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 juntas sobre la Motivación, 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 sea 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 ser quien condiciona las otras asociaciones, lo cual constituyó 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:

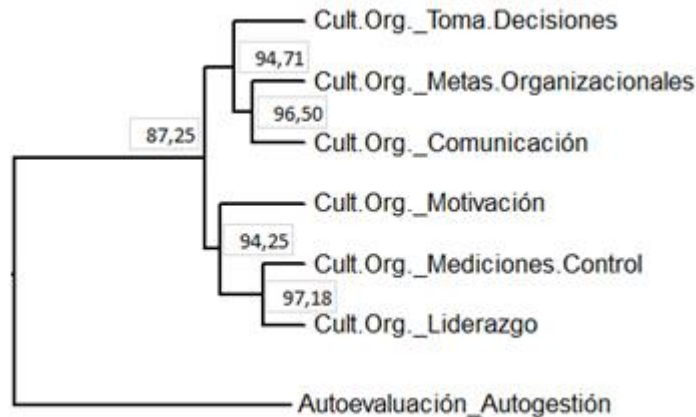


Figura 61. Detalle de la asociación de variables dependientes de Cultura Organizacional.

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 inferir, 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 con la toma de decisiones, que 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 percepción que tienen de la organización. Resulta 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.

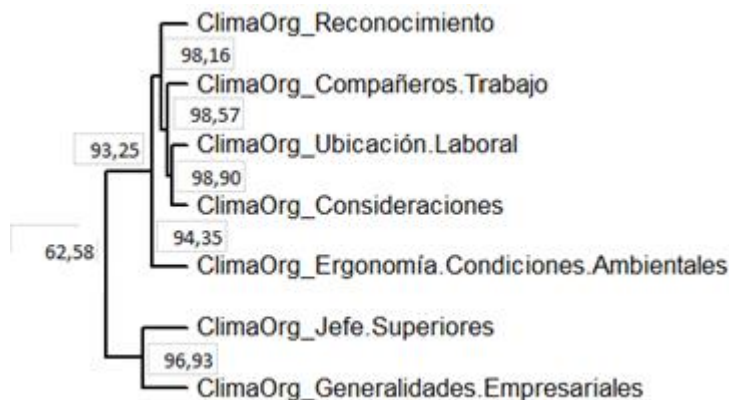


Figura 62. Detalle de la asociación de variables dependientes de Clima Organizacional.

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 la Resolución Rectoral No. 48 del año 2013, desarrollado para los líderes formales de una organización de salud (grupo experimental) y contrastar los mismos con un grupo similar de líderes provenientes de otras organizaciones similares, que no recibieron el programa de educación permanente (grupo control).

De acuerdo a los objetivos planteados, esta investigación ha permitido observar y analizar 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 descentralizadas que constituyen la red, en dos instancias diferentes, la primera antes del proceso educativo permanente y la segunda al finalizar el mismo.

En simultaneo, cada uno de los integrantes del grupo experimental, per se, contestó una encuesta acerca de su percepción sobre el clima y la Cultura Organizacional y su propio compromiso con la gestión e involucramiento.

Todos estos instrumentos de recolección de datos fueron contestados en dos momentos 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, en 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 algunos componentes del currículo de dos carreras de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Salvador; en las cuales este investigador se desempeña como profesor, la Maestría en Coaching y Cambio Organizacional y la Maestría de Dirección de Empresas que se dicta conjuntamente por la Universidad de DEUSTO y la USAL, en un Programa de Extensión Universitaria dictado al interior de una organización, por fuera del espacio áulico habitual, han permitido obtener resultados que permitieron ampliar 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 el clima y la Cultura Organizacional, optimizando la gestión y las que pueden favorecer, facilitar y fortalecer el aprendizaje organizacional continuo.

Cada uno de esos documentos analizados, que forman parte de las referencias, permitió profundizar en el conocimiento de todas las variables que formaban parte 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 que fueron abordados dentro del marco teórico por su influencia sobre este trabajo y sus aportes fueron:

- El espacio europeo de educación superior, 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 asegurara 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 “debilidad” 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 a través del 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 en 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 de la organización 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 competencias 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 Post-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 una escalera, que muestra las asociaciones entre macro- variables y permite inferir que la mejora de la escucha y la gestión 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 partiendo de un mejor liderazgo, mejor percepción de las mediciones de control, impactando estas dos juntas en la motivación ya 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. Estas dos en conjunto sobre la relación con los compañeros de trabajo y finalmente todo

ese conjunto determina la percepción que cada uno de los directores/gerentes tiene el reconocimiento dentro de la organización.

Se analizó la influencia de la actividad universitaria en programas de extensión, sobre el entorno social.

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 realizando transferencia tecnológica de conocimientos permitió establecer un mecanismo de ida y vuelta en el cual la Gestión del Conocimiento formó parte de un proceso en el cual la universidad volcó conocimiento explícito y al organización devolvió conocimiento tácito que fue incorporándose a la experiencia universitaria en el aula.

Otro impacto mensurable observado fue haber contribuido desde la universidad en la gestión del cambio organizacional, en los aspectos ya desarrollados y haber vinculado los conocimientos impartidos con la dinámica de las redes en la organización de salud, 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 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 que forman parte de un modelo bastante rígido de funcionamiento siguiendo guías de procedimiento, flujogramas y algoritmos preestablecidos según niveles de evidencia.

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.

Con respecto a la pertinencia de incorporar en las escuelas universitarias las competencias genéricas vinculadas al Proyecto Tuning/ Alfa –Tuning, la misma constituyó el último de los objetivos específicos de la investigación.

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.

Si bien en Argentina, desde lo formal, solo dos facultades de medicina (del Cemic y de la Universidad Nacional de Tucumán) están adscriptas al Proyecto, existen algunas iniciativas que propician la incorporación de algunas de esas competencias en medicina, aun sin una sistematización de su enseñanza.

Otros Aportes de la Investigación. Lecciones Aprendidas

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 se fueron sucediendo, estableciendo líneas de investigación subalternas a esta investigación principal.

Lecciones aprendidas.

Las lecciones aprendidas y sus aportes hasta ahora, han sido los siguientes:

.- En el espacio universitario.

El Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo y su Dirección de Investigación, aprobó los siguientes proyectos, cuyos resultados fueron publicados en el Anuario de Investigación USAL 2013 (<http://p3.usal.edu.ar/index.php/anuarioinvestigacion>)

- 1.-Efectividad Organizacional (Cámpora J. , Depine, Donadío, Schiavo, & López, 2014)
- 2.- Incremento de la eficiencia de los equipos humanos en los centros de diálisis, incorporando competencias comunicacionales para la coordinación de acciones. (Depine S. , Cámpora, Rago, Casanova, & Castillo, 2014)

3.- En este momento se encuentran en etapa de desarrollo, las siguientes investigaciones:

- Organizaciones Saludables
- Gestión del Conocimiento en el Ámbito de las Organizaciones
- Aplicación de Competencias Genéricas o Transversales en la Gestión Organizacional.

.- Publicaciones.

-Revistas Científicas.

1.- Efectividad Organizacional (Cámpora J. , Depine, Donadío, Schiavo, & López, 2014)

2.- Incremento de la eficiencia de los equipos humanos en los centros de diálisis, incorporando competencias comunicacionales para la coordinación de acciones. (Depine S. , Cámpora, Rago, Casanova, & Castillo, 2014)

3.- Gestión del Conocimiento en las facultades de medicina. Estrategia de control de las enfermedades crónicas no transmisibles. (Depine S. A., 2014)

- Libros.

1.- Potenciando el talento humano, como estrategia de gestión de calidad y seguridad, para las organizaciones de la salud. (Capítulo 9, del libro Gestión de la Calidad en los Servicios de Diálisis) (Depine & Manzor, 2013, págs. 345-372)

- Presentaciones en Congresos Científicos.

1.- Knowledge management in the school of medicine for the control of chronic kidney disease and other chronic diseases. (Depine S. , 2013)

2.- 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. (Depine S. , y otros, 2014)

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 ha realizado una investigación bibliográfica que incluyó todos aquellos factores que tienen influencia en el desarrollo organizacional, dentro de los cuáles las plataformas humanas tienen su rol preponderante.

Por ese motivo, puede afirmarse que las temáticas tratadas han generado un esfuerzo académico, desde hace varios años, para interpretar adecuadamente la articulación de procesos de educación superior permanente, la Extensión Universitaria, la dinámica de redes y en ellas de las organizaciones, la importancia de la incorporación de las competencias genéricas como un insumo básico de funcionamiento organizacional y por último el impacto del clima y la Cultura 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 ningunos 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, quedando los otros componentes suficientemente auto explicitados en el resto del cuerpo de esta Tesis Doctoral.

Entre ellos y como conclusiones adicionales se destacan las siguientes mejoras:

La mejora en la comunicación organizacional.

Dicha mejora, que fue evidente con los resultados estadísticos significativos, obtenidos, permitió establecer una mejor dinámica organizacional y mejorar 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 escucha que poseían, por 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 Gestión 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 conjunto con el Dr. Cámpora, 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.

Dicho instrumento, tuvo su validación habiendo cumplido todas las etapas de la misma y tuvo su primera experiencia en campo con los alumnos de la Maestría ya mencionada y que formó parte de la Tesis Doctoral del co-autor citado. (Cámpora J. , La Evolución Personal en la Gestión Organizacional.(Tesis Doctoral), 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 la presente Tesis Doctoral, 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.

El mismo pudo ser realizado por la conjunción de varios factores que coadyuvaron para que se pudieran lograr los resultados que se muestran en este trabajo.

Entre ellos y a modo de enumeración, se pueden consignar los siguientes:

- El apoyo de la Universidad del Salvador, a través de su Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, habilitando un Programa de Extensión Universitaria sobre Competencias genéricas en el espacio extramural de la universidad, pero con contenidos de su currículo.

- La confianza de la organización y sus miembros con el proceso.

- La confidencialidad de los resultados de los instrumentos encuestales.

- El compromiso de los Directores/ Gerentes 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 la 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, trasformando 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 su 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 establecer los intercambios necesarios para ampliar los espacios académicos a aquellos extramurales que pueden estar disponibles en el campo organizacional.

Por último permitiría a las universidades cubrir 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, formando 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.

Referencias

- Aiello, M., & Grandoli, M. (2011). Obtenido de La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente:
<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: Gránica.
- Altbach, P. G. (2009). *¡Es el cuerpo docente, estúpido! La centralidad de la profesión académica*. Boston.
- Altbach, P. G. (2009). *Educación Superior Comparada*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Altmann, R. (2000). Understand the Organizational Climate. *Canadian Manager*.

Álvarez de Mon Pan de Soraluze, S. (2008). *Desde la adversidad*. Prentice Hall.

Angeles G., 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., págs. 176-205). España: Morata.

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.anui.es.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: Similaridades 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. (1999). *Conocimiento para la Acción*. Granica.

Argyris, C. (1999). *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*. Ediciones 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 AJC). *La Política*. Recuperado el 10 de 2013, de www.laeditorialvirtual.com.ar: www.laeditorialvirtual.com.ar
- Arnové, R., & Escotet, M. A. (Marzo de 2013). Reflexiones y tendencias de la educación comparada e internacional.
- 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.
- Ashkenas, R., & Shaffer, R. (1994). Beyond the Fads: How Leaders Drive Change With Results. (C. E. Schneier, Ed.) *Human Resource Planning*, 17(2), 25-28.
- 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*. Boston: Harvard University Press.
- Austin, J. L. (1996). *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*. Cuatro Vientos.
- Bandler, R., & Grinder, J. (2007). *De Sapos a Príncipes*. 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.
- Barnes, B. (. (1977). *Interest and the Growth of knowledge*. Londres: Rotledge and Kegan Paul.
- Barnes, B., & Helier, R. (1986). Kuhn y las ciencias sociales. *Breviarios del Fondo de Cultura Económica*.
- Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- 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 Américalatina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bentley, T. (1994). *Facilitation*. McGraw Hill Training Series.

- Bernárdez, M. (2008). *Capital intelectual: Creación de valor en la sociedad del conocimiento*. (Primera 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*. . (págs. 31-59). Barcelona: Octaedro /ICEUB: 31-59.
- 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: Kairos.

Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. 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%ADulo_de_doctor_honoris_causa#.VVvKq_1_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 de March de 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. (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. (Mar de 2010). Systematic approach for the management of chronic kidney disease: moving beyond chronic kidney disease classification. *Curr Opin Nephrol Hypertens* 19(2):208-13., 19, 208-13.
- Burgos-Calderón, R., & Depine, S. (March de 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*., Volume 19(Issue 2), 2010 - - p 208–213.
- 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). 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*. 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 Thalamic 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*. 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* (págs. 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. *Ponenci6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. México.
- 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). *CIDEC*. 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. Chaallú, R. Burgos Calderón, S. Depine, D. Feler, & N. Manzor, *La Nefrología en Latinoamérica* (págs. 121-128). Buenos Aires: SLANH.
- Challú, A., Burgos Calderón, R., Depine, S., Feler, D., & Manzor, D. (1999). *La Nefrología en Latinoamérica. Estado Actual. Pautas para su desarrollo*. Buenos Aires: SLANH.
- Chatterjee, D. (2007). *El liderazgo consciente*. Granica.
- Chatterjee, D. (2007). *Liderazgo Consciente*. México : Gránica .

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: Mc Graw 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.

CIDEC. (2000). *Construyendo la Cultura del Conocimiento en las personas y las*

organizaciones. Obtenido de CIDEC. 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 de Mayo de 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_Communique18May2007.pdf
- Conger, J. S. (2000). *El manual del cambio para líderes: una guía esencial para establecer el rumbo y pasar a la acción*. 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, I*.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones*. Bogotá: Norma.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (1987). *Appreciative Inquiry*. 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*. 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* (págs. 205-234). Buenos Aires: Ciccus.
- 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 Q., *Educación permanente del personal de salud* (págs. 109-126). Washinton DC: OPS/OMS.

Davini, M., Nervi, L., & Roschke, M. (2002). *Davini, M.C., Nervi, L., Roschke, M.A.*

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.: Mc Graw-Hill.

De Ketele, J. M. (2000). *Approche socio-historique de competences 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*. Elsevier.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1985). *Corporate cultures: The rights and rituals of corporate*. Boston: Addison-Wesley.
- Deall, T., & Kennedy, A. (1985). *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. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO. Santillana.
- 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* (págs. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Deming, W. E. (1989). *CALIDAD, PRODUCTIVIDAD Y COMPETITIVIDAD La Salida de la Crisis*. (S. Ediciones Díaz de Santos, Ed.) Madrid, España.
- 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. (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_P01.pdf

Depine, S. (Spring de 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 de Noviembre 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* (págs. 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* (págs. 345-372). Buenos Aires, Argentina: CADRA.
- 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., 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., 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*.
- Descartes, R. (1637 /2005). *El discurso del método* .

- 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* (págs. 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*. 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. (2009). *La Organización Académica: un Análisis Teórico y Empírico sobre el Caso de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- 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. (Jun de 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. (2007). *Actos del lenguaje. Volúmen I: La escucha*. Buenos Aires: Granica.

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. La Escucha*. Granica.

Echeverría, R. (2011). *Ética y Coaching Ontológico*. Buenos Aires: Granica.

Echeverria, 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 de Mayo de 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, págs. 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*.

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.

Excellence, I. f. (8 de 1998). *Institute for Management Excellence*. Recuperado el 19 de 4 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. (1989). *Inventando la Empresa del Siglo XXI*. Santiago de Chile : Dolmen .
- Flores, F. (1997). *Creando organizaciones para el futuro*. Chile: Gránica.
- Flores, F. (1997). *Inventando la empresa del Siglo XXI*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones/Granica.
- Flores, F., Spinosa, C., & Dreyfus, H. L. (2000). *Abrir nuevos mundos*. 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*.
- Galloway, T. (2001). *The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace*. New York: Random House.
- 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: IESALC-UNESCO/CENDES/Bid&co.
- García Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas. Venezuela.: IESALC-UNESCO / CENDES / bid & co. editor.
- García Suarez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?. El Reto de Bolonia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- García Suárez, J. A. (2006). *¿Que es el Espacio Europeo de Educación Superior?. El reto de Bolonia*. España: Publications I Edicions de la Universitat de Barcelona.
- García, C., Loredo, 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* (págs. 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*. Prentice Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Printing Books.

Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional en la empresa*. Argentina: Vergara.

Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Pcia. de Buenos Aires: Ediciones B. SA.

Goleman, D., Boyatzis, & Mc Kee, A. (2003). *El líder resonante crea más*. Buenos Aires : Sudamericana/Plaza Janes.

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.

Gonczy, 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* (págs. 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. (Coordinadores), *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*.
- 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 Educativas, 12*(2), 37-41.
- González, C., & Wangenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

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 Estructures in Europe. Informe Final.*

Fase II. La contribucion de las universidades al Proceso de Bolonia. España:

Publicaciones de la Univeridad 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).

Gonzalo M. Rodriguez Ballester, G. (2014). La Extensión Universitaria en el marco delLa

Realidad Cultural Latinoamericana: Una Herramienta de Integración. En U. N. Centro

(Ed.), *III Jornada de Extensión del MERCOSUR*, (pág. 10). Tandil.

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, Infomation, Learning and the IS Manager*. Computerworld .
- 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: refl exiones y perspectivas en Medicina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hansen, M., Nohria, N., & Tierney, T. (March de 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. , vol. 50, no. 4. 2006 pp 625-650. *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* (pág. 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* (págs. 299-312). Madrid: Alianza.
- Hellriegel, D. (1974). Organizational Climate: Measures Research and Contingencies. *Acad Manage J.*, 17(2), 255-280.
- Henderson, N. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. 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. (2013). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del Modelo de los Valores en Competencia. *Revista Contaduría y Administración*.
- 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* (págs. 127-130). Buenos Aires: Clasco.
- Hidalgo, C. (2012). Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento. En A. Stubrin, & N. T. Diaz. Santa Fe, Argentina: Santa Fe.

- Hidalgo, C. (2013). Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento. En A. Stubrin, & N. Diaz, *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fé, Argentina: Santa Fé 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 de Mayo de 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. . 1997; 22(1): 93-110. *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. Lindo, A.

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 (Eds.), (pp. 35-71). . En J. Gumperz, & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (págs. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Jackson, P., & Delehanty, H. (1995). *Sacred Hoops: Spiritual Lessons of a Hardwood Warrior*. Hyperion.

Jaim Etcheverry, G. (2010). ¿Cómo será la educación médica del futuro? *Educación Médica Permanente* , 62-69.

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/ees/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 de 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. . 1979;23: 201-250. *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*. En J. Catalán, *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (págs. 245-269). La Serena: Universidad de La Serena.
- Jung, C. G. (1976). *Lo inconsciente*. 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.

Kets de Vries, M.F.R.; Miller, D.; 1984; *The Neurotic Organization*; Jossey-Bass San Francisco.

(s.f.).

Kilmann, R. (1989). *Managing Beyond the Quick Fix*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kisil, M., & Chaves, M. (September de 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/cuentasmiscuentos/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., 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 de 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*. Mexico: 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. Madrid: Alianza.
- Lawler, B., Hall, D., & Oldham, G. (1974). Organizational Climate: Relationship to Organizational Structure, Process, and Performance. . 1974; 11:139-155. *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). *Principles 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*. Granica.
- Louvain-la-Neuve, C. o. (29 de April de 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
- 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* (págs. 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 el 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*. Kairós.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maturana H., V. F. (1999). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Universitaria.
- Maturana R., H. V. (1995). *El Arbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, Editorial Universitaria.
- Maturana Romesin, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: J.C. Saez .
- Maturana, H. (1986). *El sentido de lo humano*. Dolmen.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Hachette .
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Hachette.
- Maturana, H. R., Verden-Zölller, G., & Bunnell, P. (2008). *The origin of humanness in the biology of love* . Exeter: Imprint Academic.
- Maturana, H., & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *El Arbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Verden-Zölller, G. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.
- 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* (Vol. 33). Rosario, Argentina: Cuadernos Médicos Sociales.
- 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* (págs. 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 Año 7 N° 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.
- 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* (pág. 710). Barcelona: Paidós.
- Mosher, F., & Cimmino, S. (1961). *Ciencia de la Administración*. Madrid: Rialp.
- Moss. (2008). *Work Environment Scale*. San Francisco: Mind Garden Inc.
- 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.saludinvestiga.org.ar/nominas_detalle.asp?id=1045

- 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 though 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.
- Nonaka, I. (1993). *On a Knowledge Creating Organization*. Economía & Management.
- Nonaka, I. (1994). *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. Organization Science.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). *The concept of Ba: Building a Foundation for Knowledge Creation*. California Management Review.
- 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.

- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (1 de February de 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.
- OCDE, O. p. (1997). *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE/USAID. Obtenido de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- O'Connor, J. (2005). *Coaching con PNL: guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*. Urano.
- 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. 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.

- 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). . 2002; 4:123-26. *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. . 2005;26:379-408. *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-Suarez, 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_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje1/19.htm

Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para que 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.

Pérez Lindo, A., Ruiz Moreno, L., Varela, C., Grosso, F., Camós, C., Trottni, A. M., . . . 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. 2013;9(4):63-68. *Canadian Social Science*, 9(4), 63-68.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

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* (págs. 1 - 26). Chicago: University of Chicago Press.
- 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* (págs. 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 Ciudadadno 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-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>

Reding, V. (31 de Mayo de 2002). Recuperado el 21 de Diciembre de 2014, de Tuning Project:

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProjeCT/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/noneurope/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm>

- Robbins, A. (1999). *Poder sin Límites*. Mexico: Grijalbo.
- Robbins, S. (1993). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Roberto Hernández Sampieri, C. F. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- 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.
- Rodriguez 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., & Paéz, 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*.2006. Gran Aldea Editores. Buenos Aires: Gran Aldea.

- Rosler, R. (28 de Mayo de 2008). Tenemos un cerebro del paleolítico. *La Nación*, pág. 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: trabaje con su inteligencia emocional: los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial y el liderazgo efectivo*. Santiago de Chile: EDAF.
- Rychen, D. S., & 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* (págs. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D., & Salganik, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- Salovey, P. y.-2. (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. Publicado en 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
- Samarrona, J. N. (1998). *¿Qué es ser profesional docente?* Salamanca: Revista de Teoría de la Educación.
- Sanchez 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.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, Á., & Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del espacio europeo de educación superior en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 35-37.
- Sarkar, J. (2013). Organizational climate vs. organizational role stress. *Golden Research Thoughts*, 2(9), 1-8.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. CEAC. 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 Janes.
- 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 & Janes Editores S.A.

Schejter, V., Selvatici, L., Cegatti, J., De Raco, P., P., P., Ugo, F., . . . 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* (págs. 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*, Vol. 51, No. 1. (Mar., 1961), pp. 1-17., 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*. 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*. Cambridge University Press.
- Segredo, P. A. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. 2013;39(2):385-393. *Rev Cub Salud Pública*, 39(2), 385-393.
- Selman, J. (2008). *Liderazgo*. 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*. Paris, 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. y. (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 & Janes. S.A.
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., & Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora en la universidades. estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Tomàs-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*. (págs. 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* (págs. 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, No. 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, pág. 13). *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. *19 a. 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>

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 Naciones Unidas:

<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/64/265>

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 Sanchez, 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. *Educar. Educar*, 40, 15-48.
- Villarroel, 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*. Paidós.
- Winter, S. (1987). Knowledge and competence as strategic assets. En D. (. Teece, *The Competitive challenge. Strategies for industrial innovation and renewal* (págs. 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.

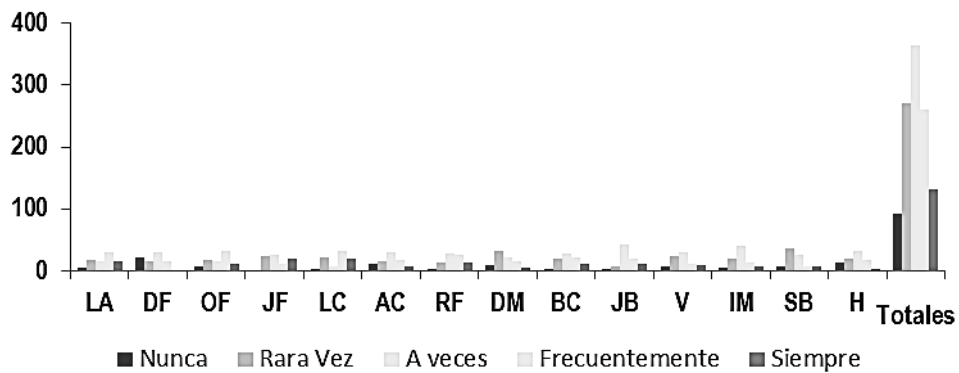
Anexos. Soporte de Datos

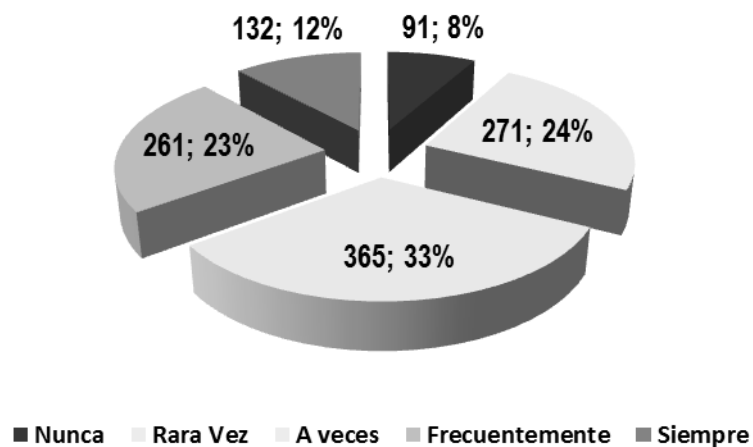
Escucha

Grupo de investigación.

Pre Test. Primer grupo de preguntas.

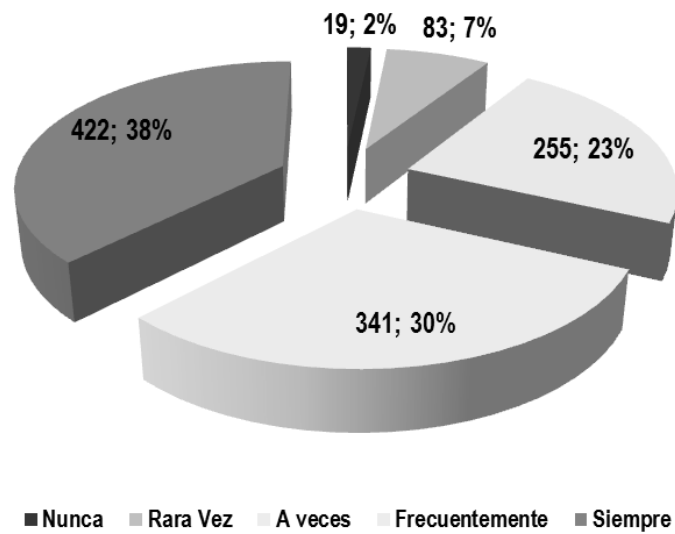
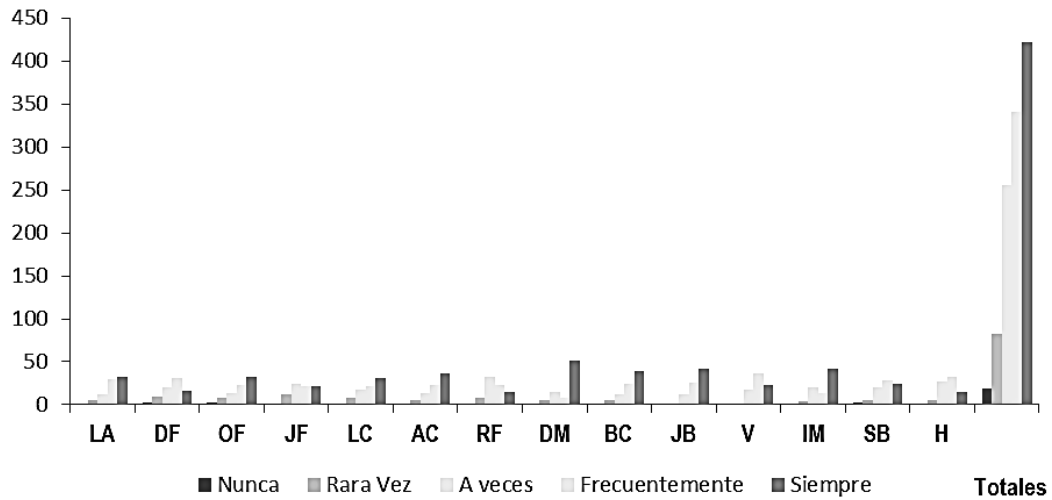
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	4	17	14	30	15
DF	22	15	29	14	0
OF	7	16	15	31	11
JF	0	23	26	11	20
LC	3	21	7	31	18
AC	11	15	30	17	7
RF	2	12	28	25	13
DM	9	31	21	14	5
BC	3	19	27	21	10
JB	1	7	42	20	10
V	6	24	30	11	9
IM	4	18	39	12	7
SB	7	35	25	7	6
H	12	18	32	17	1
Totales	91	271	365	261	132





Post Test. Primer grupo de preguntas.

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	0	5	12	30	33
DF	3	10	20	31	16
OF	3	8	13	23	33
JF	1	12	24	21	22
LC	2	8	17	22	31
AC	2	5	14	23	36
RF	2	8	32	23	15
DM	0	6	15	8	51
BC	0	5	12	24	39
JB	0	1	12	25	42
V	2	1	17	37	23
IM	1	4	20	13	42
SB	3	5	20	28	24
H	0	5	27	33	15
Totales	19	83	255	341	422

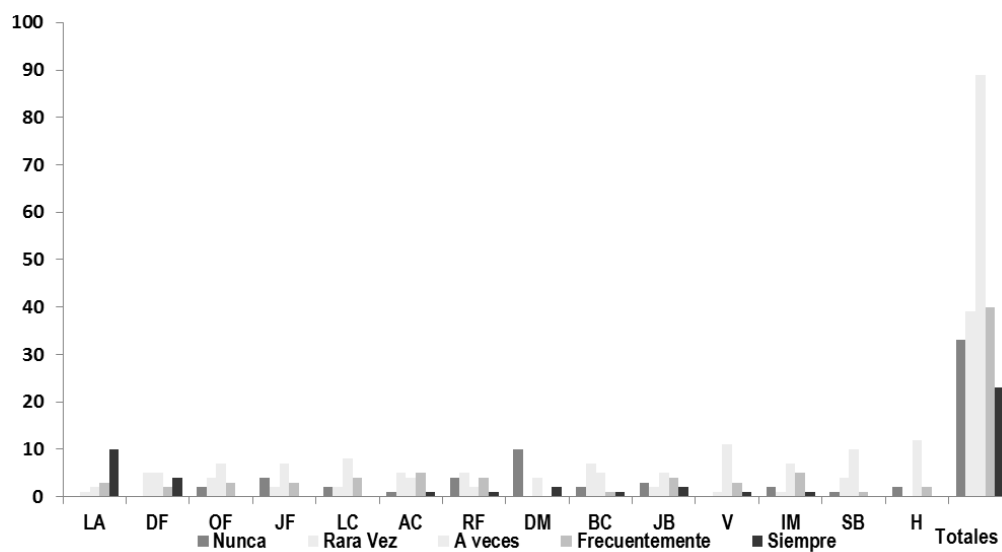


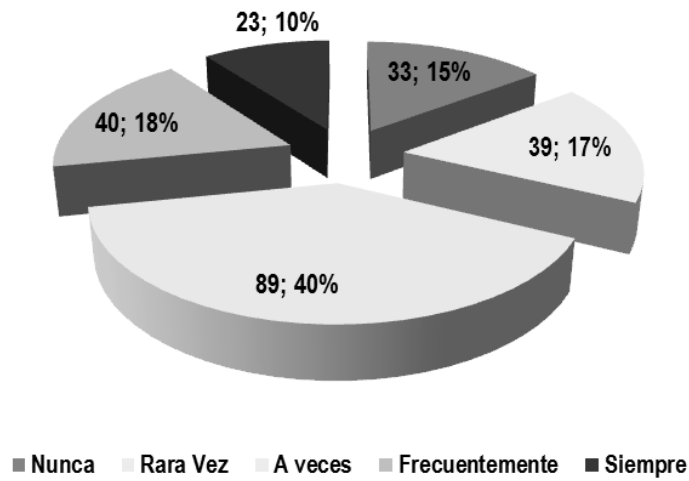
Grupo de investigación.

Segundo grupo de preguntas. La respuesta NUNCA indica un mejor manejo de la Escucha, que la respuesta SIEMPRE

Pre Test. Segundo grupo de preguntas.

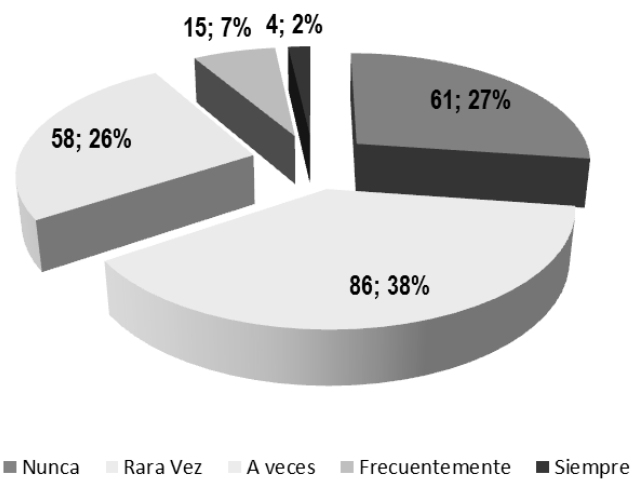
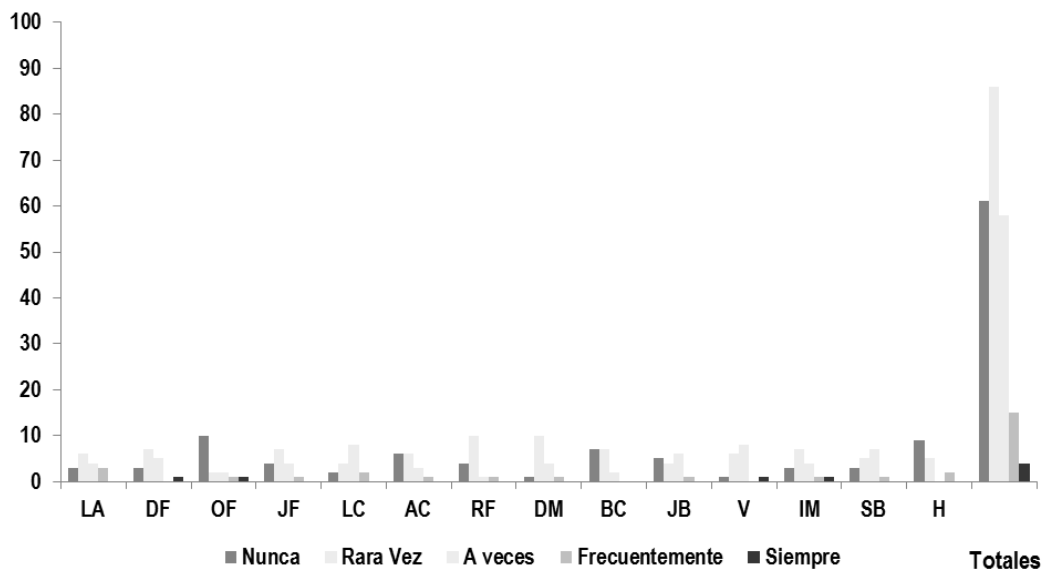
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	
LA	0	1	2	3	10	16
DF	0	5	5	2	4	16
OF	2	4	7	3	0	16
JF	4	2	7	3	0	16
LC	2	2	8	4	0	16
AC	1	5	4	5	1	16
RF	4	5	2	4	1	16
DM	10	0	4	0	2	16
BC	2	7	5	1	1	16
JB	3	2	5	4	2	16
V	0	1	11	3	1	16
IM	2	1	7	5	1	16
SB	1	4	10	1	0	16
H	2	0	12	2	0	16
Totales	33	39	89	40	23	224

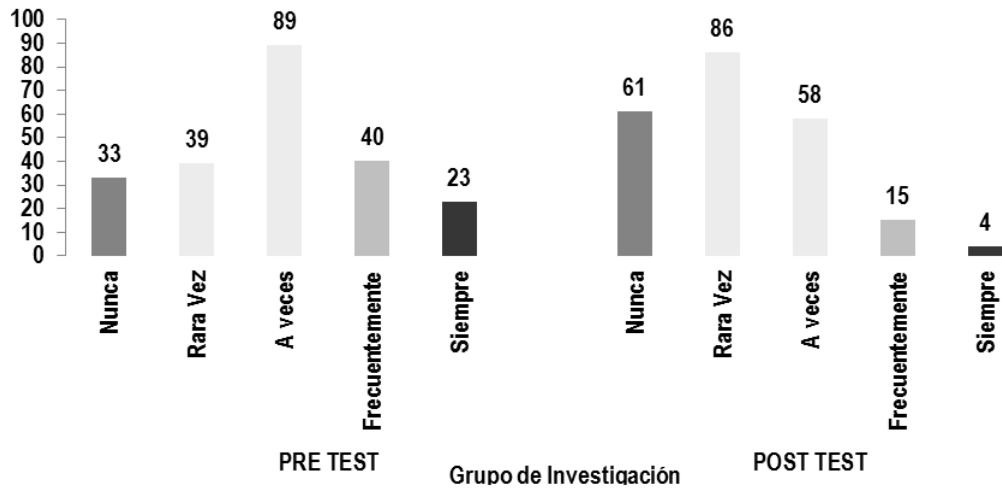




Post Test. Segundo grupo de preguntas.

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	3	6	4	3	0
DF	3	7	5	0	1
OF	10	2	2	1	1
JF	4	7	4	1	0
LC	2	4	8	2	0
AC	6	6	3	1	0
RF	4	10	1	1	0
DM	1	10	4	1	0
BC	7	7	2	0	0
JB	5	4	6	1	0
V	1	6	8	0	1
IM	3	7	4	1	1
SB	3	5	7	1	0
H	9	5	0	2	0
Totales	61	86	58	15	4





	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Grupo de Investigación (Pre Test)	33	39	89	40	23
Grupo de Investigación (Post Test)	61	86	58	15	4

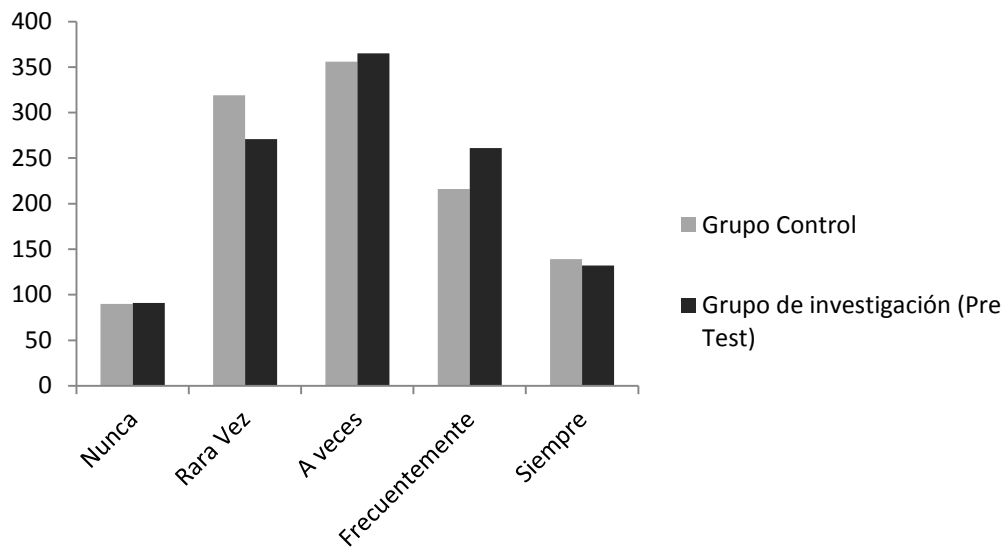
Grupo Control Vs. Grupo de Investigación

Se observa la similitud de respuestas de las preguntas del primer grupo, entre los integrantes de los Grupos Control y de Investigación (Pre Test)

	Grupo de Investigación Pre Test Siempre es mejor que Nunca				
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	4	17	14	30	15
DF	22	15	29	14	0
OF	7	16	15	31	11
JF	0	23	26	11	20
LC	3	21	7	31	18
AC	11	15	30	17	7
RF	2	12	28	25	13
DM	9	31	21	14	5
BC	3	19	27	21	10
JB	1	7	42	20	10
V	6	24	30	11	9
IM	4	18	39	12	7
SB	7	35	25	7	6
H	5	13	30	24	8
Totales	84	266	363	268	139

	Grupo Control Encuesta única vez				
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
JPN	6	21	24	16	13
CA	18	24	31	5	2
DZ	9	13	24	25	9
NR	3	19	34	11	13
NG	5	22	16	20	17
NH	13	22	33	8	4
SB	4	11	22	27	16
JGV	0	28	31	11	10
LG	6	22	21	18	13
EDW	2	19	23	22	14
HB	6	23	29	11	11
DL	6	28	23	16	7
GM	4	41	22	10	3
CB	8	26	23	16	7
Totales	91	271	365	261	132

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Grupo Control	90	319	356	216	139
Grupo de investigación (Pre Test)	91	271	365	261	132



Similitud de respuestas de las preguntas del segundo grupo, entre los integrantes de los Grupos Control y de Investigación (Pre Test)

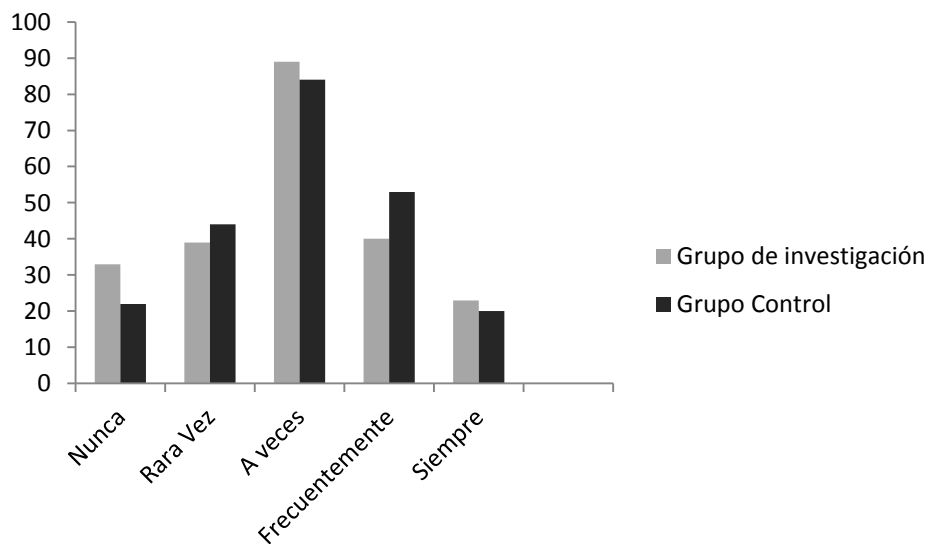
Grupo de Investigación Pre Test: La respuesta NUNCA indica una mejor escucha.

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	0	1	2	3	10
DF	0	5	5	2	4
OF	2	4	7	3	0
JF	4	2	7	3	0
LC	2	2	8	4	0
AC	1	5	4	5	1
RF	4	5	2	4	1
DM	10	0	4	0	2
BC	2	7	5	1	1
JB	3	2	5	4	2
V	0	1	11	3	1
IM	2	1	7	5	1
SB	1	4	10	1	0
H	2	0	12	2	0
Totales	33	39	89	40	23

Grupo Control: La respuesta NUNCA indica una mejor escucha

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
JPN	2	2	4	3	5
CA	1	2	6	7	0
DZ	0	4	6	5	1
NR	3	2	5	6	0
NG	1	1	9	4	1
NH	3	4	5	2	2
SB	4	5	2	4	1
JGV	0	1	5	6	3
LG	4	4	3	3	2
EDW	1	4	7	2	2
HB	0	3	10	2	1
DL	2	2	6	4	2
GM	1	5	7	3	0
CB	0	5	9	2	0
Totales	22	44	84	53	20

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Grupo de investigación	33	39	89	40	23
Grupo Control	22	44	84	53	20



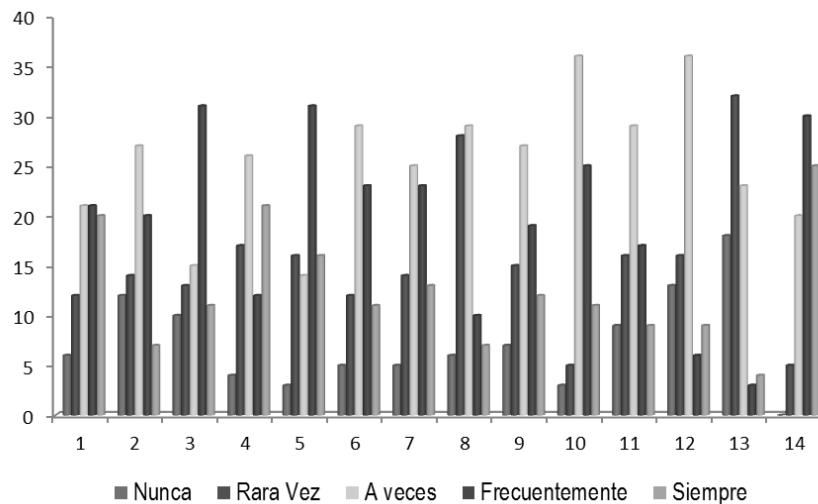
Autogestión Emocional

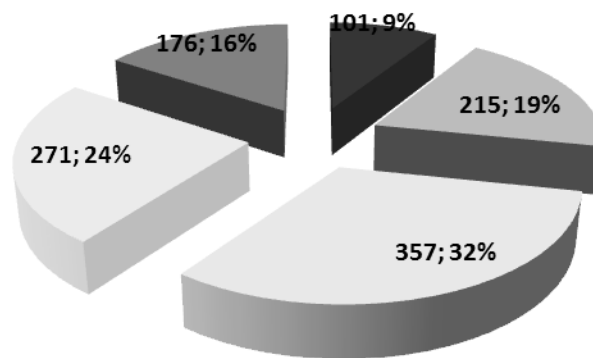
Grupo de Investigación

Pre Test. Primer grupo de preguntas.

Pre Test (Positivo hacia la derecha)

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	6	12	21	21	20
DF	12	14	27	20	7
OF	10	13	15	31	11
JF	4	17	26	12	21
LC	3	16	14	31	16
AC	5	12	29	23	11
RF	5	14	25	23	13
DM	6	28	29	10	7
BC	7	15	27	19	12
JB	3	5	36	25	11
V	9	16	29	17	9
IM	13	16	36	6	9
SB	18	32	23	3	4
H	0	5	27	33	15
Totales	101	215	357	271	176

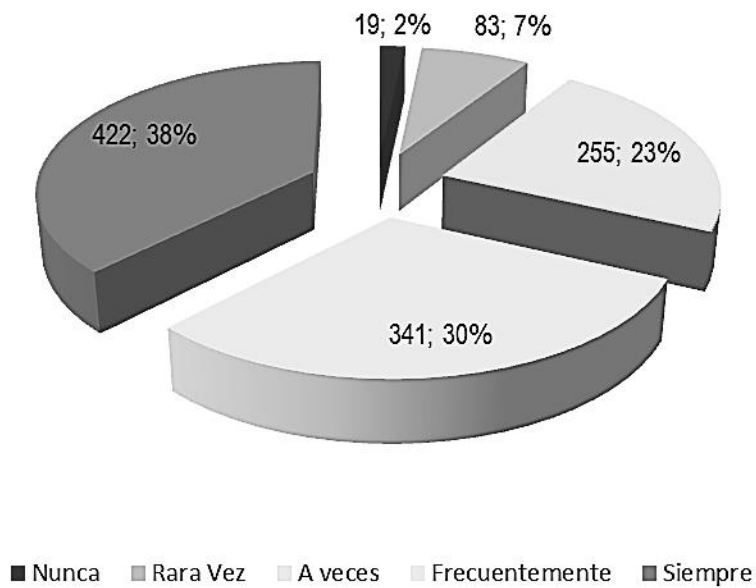
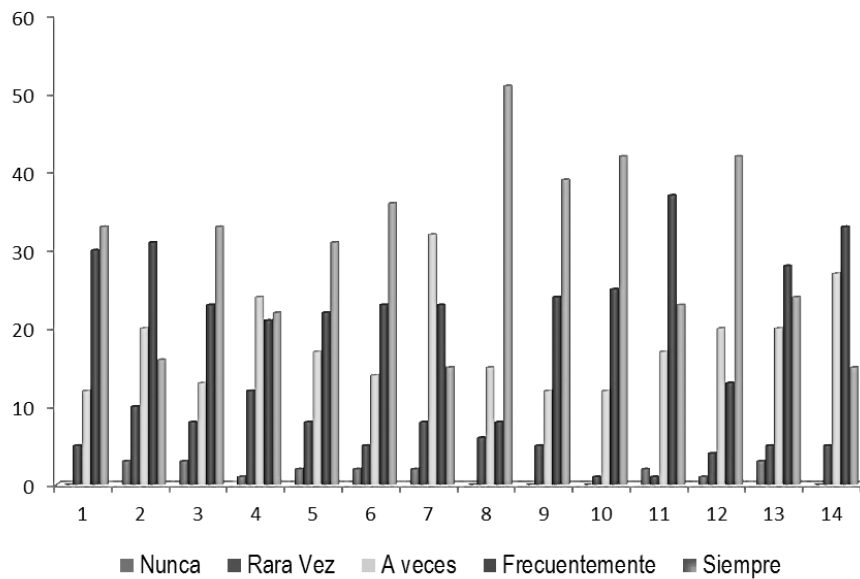




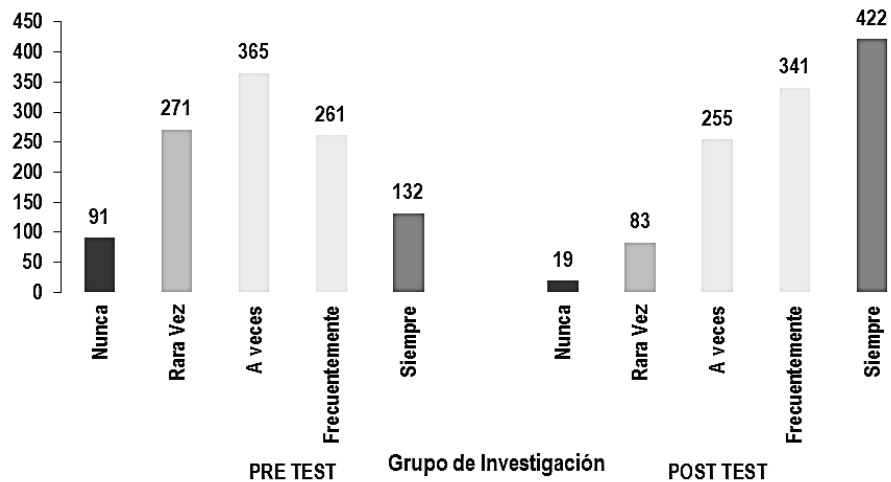
■ Nunca ■ Rara Vez ■ A veces ■ Frecuentemente ■ Siempre

Post Test. Primer grupo de preguntas.

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	0	5	12	30	33
DF	3	10	20	31	16
OF	3	8	13	23	33
JF	1	12	24	21	22
LC	2	8	17	22	31
AC	2	5	14	23	36
RF	2	8	32	23	15
DM	0	6	15	8	51
BC	0	5	12	24	39
JB	0	1	12	25	42
V	2	1	17	37	23
IM	1	4	20	13	42
SB	3	5	20	28	24
H	0	5	20	30	25
totales	19	83	255	341	422

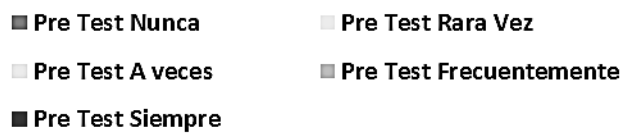
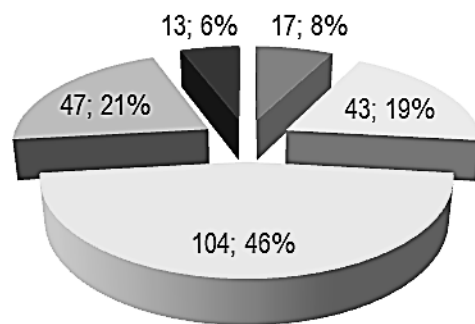
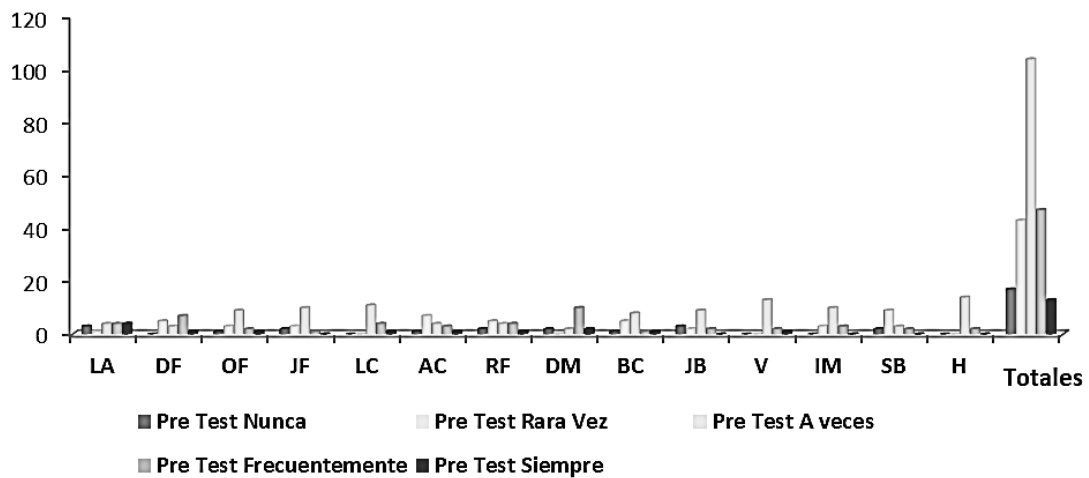


Resumen Pre Test / Post Test. Primer grupo de preguntas



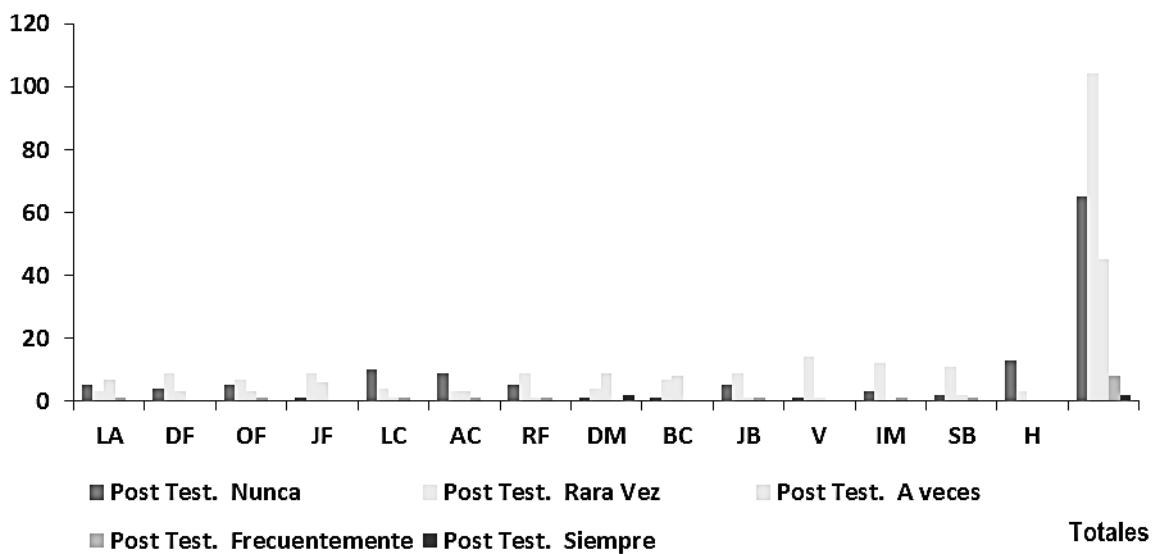
Pre Test. Segundo grupo de preguntas.

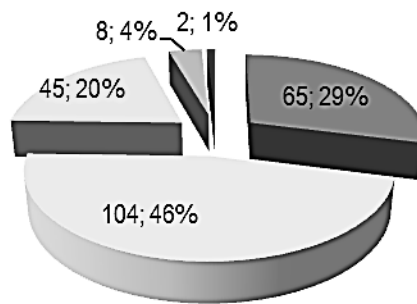
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	3	1	4	4	4
DF	0	5	3	7	1
OF	1	3	9	2	1
JF	2	3	10	1	0
LC	0	0	11	4	1
AC	1	7	4	3	1
RF	2	5	4	4	1
DM	2	0	2	10	2
BC	1	5	8	1	1
JB	3	2	9	2	0
V	0	0	13	2	1
IM	0	3	10	3	0
SB	2	9	3	2	0
H	0	0	14	2	0
Totales	17	43	104	47	13



Post Test. Segundo grupo de preguntas.

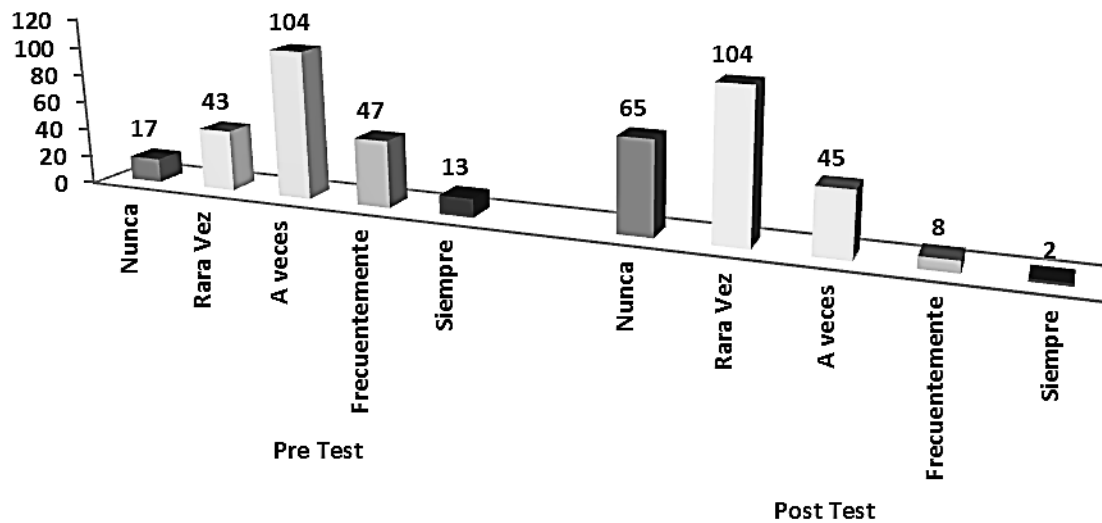
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
LA	5	3	7	1	0
DF	4	9	3		
OF	5	7	3	1	0
JF	1	9	6	0	0
LC	10	4	1	1	0
AC	9	3	3	1	0
RF	5	9	1	1	0
DM	1	4	9	0	2
BC	1	7	8	0	0
JB	5	9	1	1	0
V	1	14	1	0	0
IM	3	12	0	1	0
SB	2	11	2	1	0
H	13	3	0	0	0
Totales	65	104	45	8	2





Pos Test Nunca
 Pos Test Rara Vez
 Pos Test A veces
 Pos Test Frecuentemente
 Pos Test Siempre

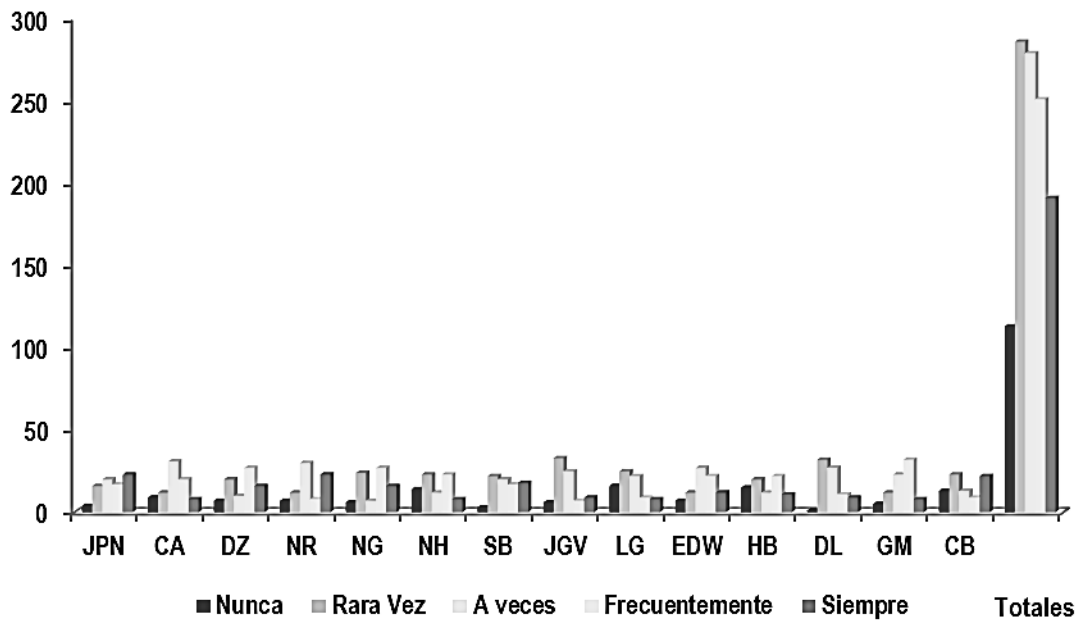
Resumen Pre Test / Post Test. Segundo grupo de preguntas.

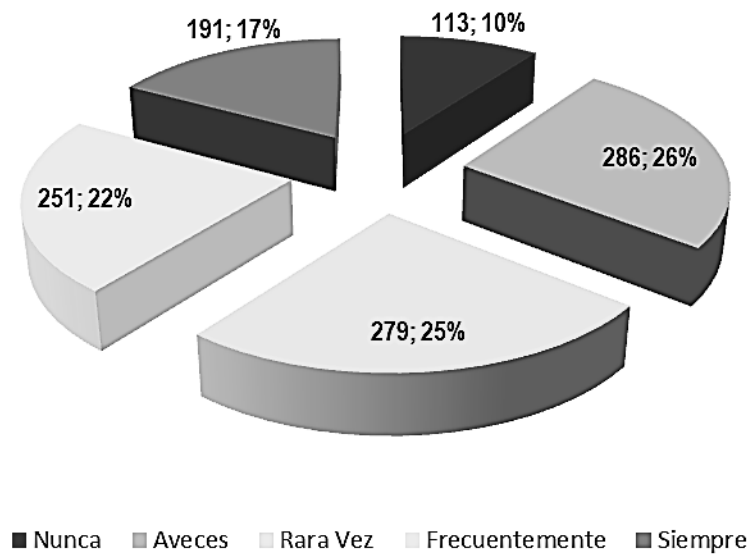


Grupo Control

Primer grupo de preguntas.

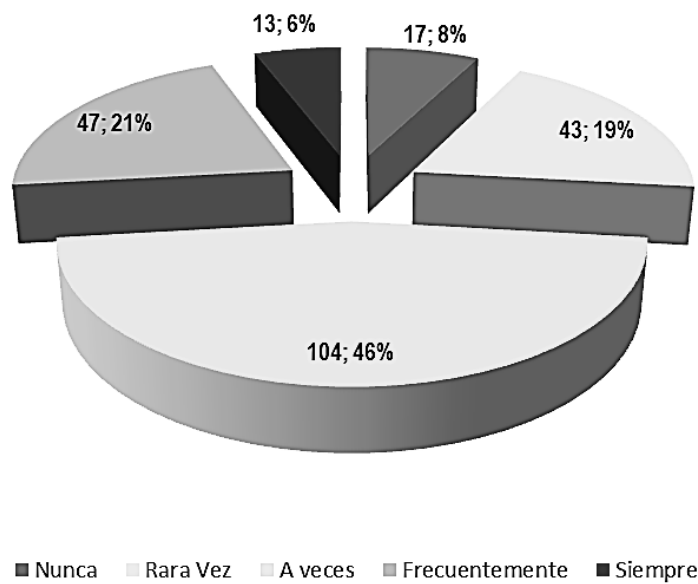
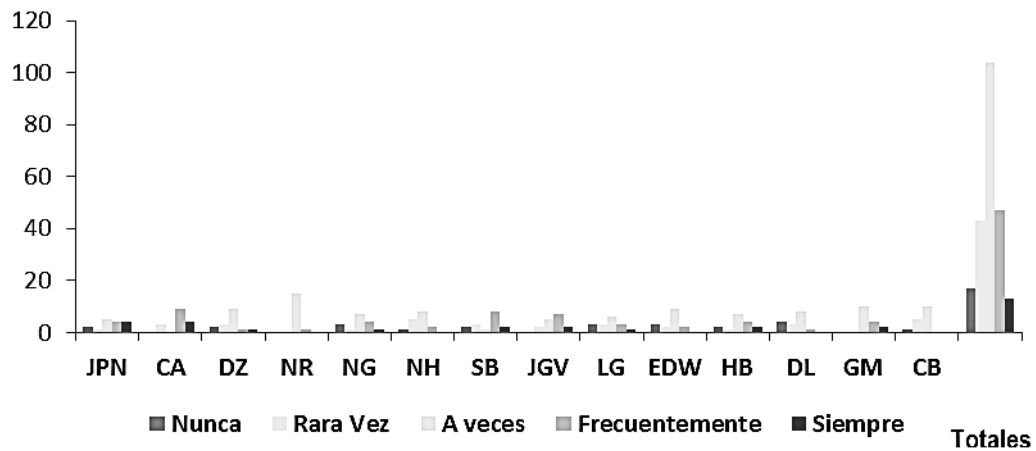
	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
JPN	4	16	20	17	23
CA	9	12	31	20	8
DZ	7	20	10	27	16
NR	7	12	30	8	23
NG	6	24	7	27	16
NH	14	23	12	23	8
SB	3	22	20	17	18
JGV	6	33	25	7	9
LG	16	25	22	9	8
EDW	7	12	27	22	12
HB	15	20	12	22	11
DL	1	32	27	11	9
GM	5	12	23	32	8
CB	13	23	13	9	22
Totales	113	286	279	251	191





Segundo grupo de preguntas

	Nunca	Rara Vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
JPN	2	1	5	4	4
CA	0	3	0	9	4
DZ	2	3	9	1	1
NR	0	0	15	1	0
NG	3	1	7	4	1
NH	1	5	8	2	0
SB	2	3	1	8	2
JGV	0	2	5	7	2
LG	3	3	6	3	1
EDW	3	2	9	2	0
HB	2	1	7	4	2
DL	4	3	8	1	0
GM	0	0	10	4	2
CB	1	5	10	0	0
	17	43	104	47	13



Anexos Cultura Organizacional

Resumen Estadístico - Liderazgo	Grup_Ctrl	Grup_Exp_Pre_Test	Grup_Exp_Post_Test
Recuento	3	3	3
Promedio	78	79	126
Desviación Estándar	12,49	26,51	30,41
Coficiente de Variación	0,16	0,30	0,24
Mínimo	64	65	106
Máximo	88	117	161
Rango	24	52	55
Sesgo Estandarizado	-0,91	0,68	1,19
Curtosis Estandarizada			

Resumen Estadístico - Motivación	Grup_Ctrl	Grup_Exp_Pre_Test	Grup_Exp_Post_Test
Recuento	2	2	2
Promedio	62	62	124,5
Desviación Estándar	22,6	18,4	23,3
Coficiente de Variación	0,4	0,3	0,2
Mínimo	46	49	108
Máximo	78	75	141
Rango	32	26	33
Sesgo Estandarizado	8	26	62
Curtosis Estandarizada			

Resumen Estadístico - Comunicación	Grup_Ctrl	Grup_Exp_Pre_Test	Grup_Exp_Post_Test
Recuento	5	5	5
Promedio	63	67	149,4
Desviación Estándar	20,00	16,36	27,69
Coficiente de Variación	0,32	0,24	0,19
Mínimo	38	43	112
Máximo	84	85	190
Rango	46	42	78
Sesgo Estandarizado	-0,39	-0,67	0,26
Curtosis Estandarizada	-1,12	-0,08	0,88

Resumen Estadístico - Toma.Decisiones	Grup_Ctrl	Grup_Exp_Pre_Test	Grup_Exp_Post_Test
Recuento	4	4	4
Promedio	54,75	77,25	141,75
Desviación Estándar	30,07	28,95	26,06
Coficiente de Variación	0,55	0,37	0,18
Mínimo	30	34	122
Máximo	97	94	180
Rango	67	60	58
Sesgo Estandarizado	1,09	-1,59	1,43
Curtosis Estandarizada	0,58	1,56	1,32

Resumen Estadístico - Metas.Organizacionales	Grup_Ctrl	Grup_Exp_Pre_Test	Grup_Exp_Post_Test
Recuento	2	2	2
Promedio	55	56,5	149
Desviación Estándar	19,80	10,61	29,70
Coficiente de Variación	0,36	0,19	0,20
Mínimo	41	49	128
Máximo	69	64	170
Rango	28	15	42
Sesgo Estandarizado			
Curtosis Estandarizada			

Resumen Estadístico - Mediciones.Control	Grup_Ctrl	Grup_Exp_Pre_Test	Grup_Exp_Post_Test
Recuento	4	4	4
Promedio	74,5	76,75	124,75
Desviación Estándar	22,69	16,68	16,44
Coficiente de Variación	0,30	0,22	0,13
Mínimo	43	58	106
Máximo	96	96	140
Rango	53	38	34
Sesgo Estandarizado	-0,95	0,05	-0,23
Curtosis Estandarizada	0,68	-0,81	-1,67

Anexo Clima Organizacional**Clima Laboral Ctrl vs Grup Exp [pre-cap]**

	Bartlett's	p-valor	t-students
Generalidades.Empresariales	1,06320	0,45542	-0,49014
Ergonomía.Condiciones.Ambientales	1,00591	0,76572	0,71142
Consideraciones	1,02847	0,70397	-0,33556
Ubicación.Laboral	1,01282	0,76341	0,17637
Compañeros.Trabajo	1,00169	0,91280	0,23049
Jefe.Superiores	1,07333	0,37595	0,37171
Reconocimiento	1,03643	0,56845	0,73334

Resumen Estadístico [Generalidades.Empresariales]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	6	6	6
Promedio	2,87	3,08	4,13
DE	0,87	0,61	0,31
Coefficiente de Variación	0,30	0,20	0,08
Mínimo	1,43	2,07	3,71
Máximo	4,00	3,86	4,57
Rango	2,57	1,79	0,86
Sesgo Estandarizado	-0,66	-0,66	0,13
Curtosis Estandarizada	0,51	0,48	-0,41

Resumen Estadístico [Ergonomía.Condiciones.Ambientales]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	9	9	9
Promedio	3,95	3,76	4,25
DE	0,54	0,60	0,27
Coefficiente de Variación	0,14	0,16	0,06
Mínimo	3,00	2,93	3,79
Máximo	4,79	4,43	4,64
Rango	1,79	1,50	0,85
Sesgo Estandarizado	-0,32	-0,21	-0,39
Curtosis Estandarizada	0,11	-1,04	-0,35

Resumen Estadístico [Consideraciones]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	4	4	4
Promedio	3,52	3,61	4,15
DE	0,43	0,34	0,30
Coefficiente de Variación	0,12	0,09	0,07
Mínimo	3,00	3,29	3,86
Máximo	4,00	4,00	4,50
Rango	1,00	0,71	0,64
Sesgo Estandarizado	-0,15	0,23	0,29
Curtosis Estandarizada	-0,56	-1,64	-1,44

Resumen Estadístico [Ubicación.Laboral]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	5	5	5
Promedio	3,70	3,60	4,09
DE	0,95	0,81	0,55
Coefficiente de Variación	0,26	0,22	0,13
Mínimo	2,64	2,64	3,36
Máximo	4,50	4,43	4,57
Rango	1,86	1,79	1,21
Sesgo Estandarizado	-0,46	-0,34	-0,64
Curtosis Estandarizada	-1,46	-1,26	-1,10

Resumen Estadístico [Compañeros.Trabajo]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	5	5	5
Promedio	3,58	3,49	4,01
DE	0,69	0,65	0,61
Coefficiente de Variación	0,19	0,19	0,15
Mínimo	3,00	3,00	3,36
Máximo	4,71	4,50	4,93
Rango	1,71	1,50	1,57
Sesgo Estandarizado	1,25	1,11	0,68
Curtosis Estandarizada	0,83	0,07	0,10

Resumen Estadístico [Jefe.Superiores]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	7	7	7
Promedio	2,83	2,71	3,94
DE	0,71	0,48	0,18
Coefficiente de Variación	0,25	0,18	0,05
Mínimo	2,07	2,07	3,64
Máximo	4,07	3,46	4,21
Rango	2,00	1,39	0,57
Sesgo Estandarizado	1,03	0,55	-0,22
Curtosis Estandarizada	0,14	-0,27	0,32

Resumen Estadístico [Reconocimiento]

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	6	6	6
Promedio	3,56	3,26	3,86
DE	0,60	0,79	0,38
Coefficiente de Variación	0,17	0,24	0,10
Mínimo	3,00	2,36	3,50
Máximo	4,64	4,43	4,57
Rango	1,64	2,07	1,07
Sesgo Estandarizado	1,27	0,23	1,68
Curtosis Estandarizada	1,05	-0,36	1,62

Anexo Auto-Evaluación Directores/ Gerentes**Resumen Estadístico [Directores Médicos / Gerentes]**

	Ctrl [pts]	Grup Exp [Pre_Test]	Grup Exp [Post_Test]
Recuento	19	19	19
Promedio	38,21	33,26	54,21
DE	10,33	10,42	7,10
Coefficiente de Variación	0,27	0,31	0,13
Mínimo	17,00	10,00	39,00
Máximo	52,00	49,00	64,00
Rango	35,00	39,00	25,00
Sesgo Estandarizado	-1,33	-0,90	-1,16
Curtosis Estandarizada	0,04	-0,27	-0,29

Anexo 2. Certificado de la Universidad del Salvador. Programa de Extensión Universitaria

	USAL UNIVERSIDAD DEL SALVADOR	VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
<i>Ciencia a la mente y virtud al corazón</i>		
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA		
<p><i>Por cuanto, Depine, Santos Ángel D.N.I. N° 4.524.503, ha dictado el curso “Incremento de la eficiencia de los equipos humanos en los Centros de Diálisis, incorporando competencias comunicacionales y de gerenciamiento emocional” (R. R. N° 48/13), organizado por la Facultad de Ciencias de la Administración, de abril a diciembre de 2013, con un total de ciento cincuenta (150) horas.-</i></p> <p><i>Por tanto, se le expide el presente certificado.-</i></p> <p><i>Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 17 de septiembre de 2014.-</i></p>		
		 VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
		Vicerrector

ADMINISTRADO POR FUNDACIÓN TECSAL, UNIDAD DE VINCULACIÓN TECNOLÓGICA DE LA USAL