

CONDUCCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD EFECTIVA

Paul Ramsden (Universidad de Griffith. Instituto para la Educación Superior). Higher Education & Development Vol. 17 nº 3 - 1998. Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

INTRODUCCIÓN

La expansión de las universidades es una característica señalada de la vida social en la época actual.

Todos los países han participado en este movimiento. No obstante, aún es posible sentirse abrumado por la dote de esta buena fortuna; y este crecimiento de las universidades, en número, tamaño y en complejidad de organización interna, conlleva algún peligro de destruir las propias razones de su utilidad, en ausencia de una comprensión amplia de las funciones primarias que las universidades deben llevar a cabo al servicio de la nación.

Estas palabras fueron expresadas hace 70 años por Alfredo North Whitehead (físico, matemático, y uno de los grandes escritores en ciencias y en educación) cuando se abrió la Escuela de Negocios de Harvard.

La expansión de las universidades, es tanto una característica de la vida actual, como lo fue en 1928. El problema de cómo afirmar su utilidad y comprender sus funciones es aún mayor.

La tesis de este artículo es que las calidades de una buena conducción en la universidad, especialmente en el nivel de jefatura de departamento, tiene un efecto directo en relación con una buena enseñanza en la educación superior.

La enseñanza y el aprendizaje están cambiando y una universidad efectiva, ya al borde del siglo XXI, será aquella que pueda administrarlos adecuadamente.

Un director idóneo puede ser aquella persona que conduzca a los demás miembros, a través del cambio.

Para tener éxito, los directivos y las universidades necesitan de un segundo atributo clave, además de su capacidad para abordar los cambios de modo positivo. Ellos requieren de una comprensión clara de las "funciones primarias que las mismas deberán llevar al servicio de la nación". En tal sentido Whitehead, también afirmó: "Una apropiada función de la universidad, es la adquisición imaginativa de conocimiento". Asumo lo expresado y creo que también dicha función debe ampliar sus esfuerzos para instalar las cualidades de la excelencia en el marco de la institución percibida como una totalidad. Ello garantizaría una posición competitiva. No debería existir temor de mantener un ajustado control de sus estándares. En tal sentido, sería muy bien recibido un escrutinio público de su excelencia.

.....

¿Qué es lo que necesita llevar a cabo una universidad para manejar el cambio y ser capaz de producir la excelencia?

No podemos responder a esta pregunta hasta que no esclarezcamos para qué es la educación superior.

Probablemente la menos pretenciosa y reciente respuesta llegue del Dearing Review Committee, 1997:

- * Para estimular y capacitar a los individuos a fin de que desarrollen sus capacidades en los más elevados niveles a lo largo de sus vidas, de modo que crezcan intelectualmente, se equipen muy bien para el trabajo, puedan contribuir de modo efectivo a la sociedad y logren la más plena realización personal.
- * Para aumentar el conocimiento y la comprensión y promover su aplicación para beneficio de la economía y de la sociedad.
- * Para servir a las necesidades de un conocimiento aplicable y sustentable, basado en la economía local, regional y nacional, y
- * Para jugar un rol más importante en una sociedad democrática y civilizada.
(National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

Los productos de una institución o de un sistema educativo, como Dearing aclara, son mucho más que el número de graduados o las cantidades de conocimiento.

Los efectos de la educación superior, se extienden mucho y tocan el corazón de las ambiciones y esperanzas humanas.

Ninguna simple definición de efectividad es suficiente.

UNA REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Educación superior de masas

"Educación superior y grandes números. Aquí hay una contradicción en los términos", dijo **Nietzsche**.

El tiempo ha probado su equívoco. Todo el mundo parece ahora querer una formación universitaria. Muchos la desearían a lo largo de sus vidas. Los informes de **West** y **Dearing** han consolidado en nuestras mentes, la idea de una educación superior universal. Lo que una vez fue para una élite, es ahora para todos.

Los cambios generados por la educación superior de masas, va mucho más allá de los tamaños de las clases numerosas.

Ellos han modificado las percepciones públicas sobre la educación superior, el aparato en su conjunto de los estándares profesionales y la responsabilidad por los resultados.

Las relaciones entre los gobiernos y las universidades han cambiado. Ya no son conceptualizados como socios, sino como dos partidos con intereses y prioridades que a veces convergen y a veces entran en agudos conflictos. **Clark**, 1996 (Sustantive knowledge growth and innovative organization. New categories for higher education research. Higher Education 31:417-430).

Existe un movimiento internacional orientado a conectar el financiamiento con el desempeño. El costo inmenso de la educación superior de masas, significa que aquellos que "pagan el pato" -principalmente los contribuyentes, no los estudiantes- desearían estar en una posición para decidir qué hacer.

La perspectiva de las universidades, es la de contar con menos financiamiento público combinado con el aumento creciente de estudiantes.

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y DIFERENCIACIÓN

Las presiones para incrementar la investigación y las consultorías han sido igualmente aumentadas. Hace 50 años la industria funcionaba con carbón y fuerza muscular. Actualmente se mueve con la electrónica y con la pericia humana. Mucho de este conocimiento, especialmente el de punta, llega directo de las universidades. Ellas se han convertido en creadoras, exitosamente triunfantes de los más importantes productos en la era de la información. Las expectativas acerca de que la investigación contribuye a los objetivos económicos, son en gran parte, una consecuencia del propio rendimiento de las universidades, en cuanto al aumento de la cantidad de conocimientos, al grado de diferenciación entre los temas y a la proporción de saberes que pueden ser aplicados a los problemas reales. Pero estos aumentos no han sido considerados para adicionar más financiamiento o personal. El desarrollo del conocimiento tiende constantemente a exceder la capacidad para servirse de él (**Clark** -1997-. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Paris IAU Press/Pergamon).

CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La educación superior de masas y el constante aumento de conocimientos han alterado los patrones de administración y conducción de las universidades. Es imposible administrar a las inmensas organizaciones desde la perspectiva del antiguo y difícil manejo del estilo "colegial" (Scott -1995-. El significado de la educación superior de masas. Buckingham. SRHE y Open University Press).

Los cambios en la organización interna pueden ser captados en un simple modelo, distinguiendo grados de control a partir de una definición política y de una política de aplicación (fig. 1).

Fig. 1 (4 modelos de universidad

después de **Mc Nay**, 199

* **Mc Nay** (1995) ("From the collegial academy to the corporate enterprise: the changing cultures of universities" and T. Schuller (de) THE CHANGING UNIVERSITY? Buckingham SRHE and Open University Press) distingue 4 tipos ideales de universidad, cada uno de los cuales es una mezcla de los anteriores.

A - El collegium con una vaga definición política y un control holgado sobre la implementación: el foco se centra en la libertad para perseguir objetivos personales y de la universidad, no afectada por controles externos.

Los departamentos, basados en las disciplinas, son las principales unidades organizacionales. Los estándares son establecidos por la comunidad de expertos internacionales y la evaluación es efectuada por "peer review".

La toma de decisión es consensuada; el estilo de conducción es permisivo y los estudiantes son percibidos como aprendices de academias.

B - La burocracia, representa el "administrativismo en la educación superior. Su enfoque está en la regulación, en la consistencia y en las normas. Su estilo de conducción es formal-racional. Una cohorte de administradores seniors" (de alto rango) genera considerable poder. Los estándares están relacionados con cuerpos regulatorios y referencias externas. La evaluación está basada en la auditoría de los procedimientos. La decisión está determinada por la regla y los alumnos, son estadísticas.

C - La corporación con un ajustado control sobre la política y la aplicación. Aquí el foco está en la lealtad a la organización y a la conducción del decano (o rector). El estilo de la administración es dominante y carismático. Se da un ethos competitivo; la toma de decisiones es política y táctica.

Los estándares están relacionados con planes y objetivos de la organización. La evaluación está basada en indicadores de desempeño y estándares. Los estudiantes son unidades de recursos y clientes.

D - La empresa, cuyo foco es la competencia. Está orientada al mundo exterior, y ello aboga por un aprendizaje continuo en un ambiente turbulento.

Su estilo de "conducción" es el de un adjudicado liderazgo. La toma de decisiones es flexible y se enfatiza el experto profesional responsable. Su unidad dominante es el pequeño proyecto en equipo.

Sus "estándards" están relacionados con la fuerza del mercado. La evaluación está basada en el rendimiento y reproduce los patrones del negocio. Los estudiantes son percibidos como clientes y como socios en la búsqueda de comprensión.

El patrón de cambio, dominante en el Reino Unido y Australia en la educación superior, parecería ir del colegio y la burocracia a la corporación y a la empresa.

Esto es apoyado por las visiones de las muestras de académicos que están como jefes de departamento, o decanos en Australia, R. Unido y Singapur (**RAMSDEN**, 1998).

Se observa una declinación en la cultura del colegio y un aumento en las culturas de la corporación y de la empresa. Además, una estabilización o declinación de la cultura burocrática.

LA NATURALEZA DEL CAMBIO DEL TRABAJO ACADÉMICO

"Las nuevas y a menudo conflictivas demandas sobre las universidades (aumento del tamaño y del acceso; conocimientos que corren más rápido que los recursos; competencia global; graduados que son más empleables, más x menos) (**Clark**, 1997), han tenido marcados efectos sobre el personal académico".

Las consecuencias más revelantes han sido la obligación para ejecutar mejor el trabajo académico, pero, con menores recursos. Los académicos están "virtualmente bajo monitoreos diarios del propio público y, a menudo, de audiencias críticas" (**Mc Ynnis, Powles & Anwyl**, 1994).

Hay más estudiantes para enseñar y los mismos, ya no son aquellos grupos académicos talentosos y motivados, capaces de sobrevivir al albur de una mala enseñanza, sino que se parecen más a los de la secundaria en cuanto a su capacidad y a las demandas que sitúan, en relación con el tiempo académico y la energía.

En el estudio internacional de **Boyer** sobre la profesión académica (**Boyer, Altbach & Whitelaw**, 1994: The Academic profession. An International Perspective. Princenton N.J. Carnegie foundation for Advancement of Teaching), menos del 20% de los académicos australianos encuestados, coincidieron en afirmar que los graduados estaban adecuadamente preparados en habilidades relacionadas con la redacción y las matemáticas.

El informe de **HALSEY**, A.H., 1992, (Decline of donnish dominion, Oxford Clarendon Press) mostró que, aproximadamente 1/3 de los respondientes señalaron que las capacidades académicas de los estudiantes al ingreso, habían declinado.

En un sistema de masas no puede ser de otro modo. También hemos observado una intensa presión sobre el personal docente para aumentar su actividad investigativa y su producción.

En tal sentido, como muchos estudios muestran, los académicos sienten que cada vez están menos a cargo de sus propios destinos.

Para exacerbar el problema, el respeto público por ellos ha sido erosionado.

En la Cambridge de los 30, llegar a rector de la universidad era estar cerca del pináculo del status jerárquico, y nadie dudaba de su valor. "Para muchos, constituyó una profunda satisfacción ser alguien de la sociedad, completamente seguro de sí mismo y de sus valores, totalmente sin temores acerca de estar viviendo una buena vida". (**Snow**, 1956, *The Master*. Warmondsworth Penguin, p. 312).

Actualmente las personas parecen pensar que los docentes no son productivos, que no atienden a sus alumnos suficientemente bien, que no mantienen altos estándares y que deberían trabajar más duro (**Lucas**, 1995. *Strengthening Departmental Leadership*. S. Fco. C.A. Jossey-Bass).

Estos cambios pueden ser resumidos como una modificación de los académicos como profesionales, a los académicos como proletarios (**Halsey**, 1992. *Decline of donnish dominion*. Oxford. Clarendon Press).

¿Cómo sobrevivirá la universidad del mañana y prosperará en un ambiente duro? ¿Cómo su personal se adaptará a estos cambios?...

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EFECTIVOS

El desarrollo del conocimiento y del desempeño basado en el financiamiento, ha colocado a la enseñanza de los "undergraduate" en una posición denigrante.

Su status ha sido erosionado puesto que se lo ha percibido como una distracción de la investigación, la cual, no sólo es mucho mejor recompensada, sino que, para ser honesto, para muchos académicos es marcadamente más interesante.

Los docentes que están más comprometidos con la enseñanza, a menudo se sienten sin apoyo.

En Estados Unidos, más de la mitad de los respondientes a una encuesta sobre investigación en las universidades, pensaron que la presión para investigar redujo la calidad de la enseñanza en la Universidad (**Boyer**, 1990. *Scholarship reconsiderado. Priorities of the profesorate*. Princeton N.J. Carnegie Foundation for the Advance of Teaching).

En Australia y, virtualmente en los demás países de la OCDE, existe una extendida percepción en relación a que una buena enseñanza en la universidad, no es reconocida ni recompensada, en tanto que una buena investigación, sí lo es (**Ramsden & Martin**, 1996: *Recognitions of good university teaching. Policies from an australian study*. *Studies in Higher Education* 21; 294-315).

Los efectos han sido advertidos en cuanto a las críticas efectuadas a los estándares de enseñanza en la universidad.

Los académicos han sido encerrados en un juego cruzado de expectativas (**Clark**, 1997: *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Paris: IAU press/pergamon). Existen menos incentivos para enseñar bien. Con todo, la tarea es más difícil en una educación superior de masas, y los clientes son más demandantes.

Los alumnos y los graduados se quejan constantemente en relación con:

- * La pobre calidad de los procesos de evaluación (especialmente de calidad inferior, y la cantidad de feedback en relación con el aprendizaje del estudiante. Además las evaluaciones no toman en cuenta la comprensión).
- * La presentación es inefectiva y poco entusiasta. Demasiadas conferencias e insuficientes diálogos con los estudiantes.
- * El fracaso para alentar el aprendizaje activo e independiente.
- * Los fines, objetivos y estándares poco claros.
- * No ser tratados como socios en los procesos de aprendizaje.

En 1996, Ana Tobin, una graduada reciente de Gran Bretaña, percibió que la variación en la calidad de la enseñanza era una de las mayores preocupaciones. Ella soportó profesores con CI similares a los de Einstein, que habían escrito una serie de tesis y bibliotecas de libros, pero que no podían enseñarle a un perro a que se sentara...; esto parece ser un problema nacional.

La imagen de los graduados australianos difícilmente parece ser mejor.

Sólo uno de cada tres de los 70.000 u 80.000 graduados de este país, que respondieron a la encuestas del Consejo de Carreras de Graduados de Australia, coincidieron en que estaban satisfechos con la calidad de la enseñanza que recibieron.

Los graduados de la universidad australiana, generalmente no están conformes con la claridad de los docentes cuando explican. Igualmente con su capacidad para motivarlos para que efectúen mejores trabajos. Sólo una pequeña minoría siente que recibieron una retroalimentación útil sobre sus avances. Un poco más de un cuarto, señalaron que sus docentes dispusieron de mucho de su tiempo para comentar sus trabajos.

Existe una amplia evidencia de que muchos estudiantes dejan la universidad sin dominar las ideas principales de su campo. Los mismos se han apropiado de lo que un matemático llamó, hace 50 años, "imitación de la asignatura" (**Sawyer**, 1943: *Mathematician's delight*. Harmondsworth. Penguin; **Ramsden**, p. 1992: *Learning to teach in higher education*. London Routledge): hechos memorizados inadecuadamente;

algoritmos mal comprendidos; débil conocimiento de los principios; incapacidad para aplicar la teoría, escaso empleo de habilidades genéricas.

Mucha culpa yace en la puerta de una mala enseñanza y de una evaluación inapropiada. Estimular a los estudiantes; explicar y bien la materia; especificar con claridad los estándares y proporcionar retroalimentación útil por medio de la evaluación, son aspectos que están suficientemente relacionados para que los estudiantes aprendan con efectividad.

Como se puede observar en la tabla 1, "los enfoques profundos" (apuntados a la comprensión); el rendimiento académico; el desarrollo de habilidades auto-informadas y la satisfacción general, están asociados con una buena enseñanza, con objetivos claros y con evaluaciones adecuadas.

Los "enfoques superficiales", apuntados a satisfacer los requerimientos mínimos de la evaluación, está relacionados con una enseñanza empobrecida, objetivos poco claros, y evaluación inadecuada.

La fig. 2 muestra las relaciones entre una buena enseñanza y los enfoques al aprendizaje, en relación con 50 unidades de estudio, presentes en un estudio australiano de departamentos académicos y calidad de los aprendizajes (Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin, 1997: "Perceptions of academic leadership and the effectiveness of university teaching"). La figura 3 ejemplifica el efecto de una buena enseñanza en los informes de los graduados sobre su desarrollo en el empleo de habilidades, utilizando los datos del cuestionario de experiencias del curso (Ainley & Long, 1995: The 1994 course experience Questionnaire, Melbourne, Victoria. Graduate Career Council of Australia). Estas diversas fuentes proporcionan evidencias de los efectos de la enseñanza en la universidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1 Coeficientes de correlación entre percepciones de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje, enfoques al aprendizaje y resultados de lo aprendido (CEQ datos Universidad de Griffith).

	Enfoque profundo	Enfoque superfic.	Rendim. académico (GPA)	Desarrollo de habilidades genéricas	Satisfacción general del Curso
Experiencia de una buena enseñanza incluyendo retroalimentación a partir del trabajo evaluado	24	-34	47	46	64
Experiencia de objetivos y estándares claros	12	-29	46	33	55
Experiencia de evaluaciones inadecuadas	-21	47	-36	-35	-47

(Decimales omitidos) Fuente: Wilson, Lizzio y Ramsden, (1997)

El primer deber de un docente universitario, es crear un sentido de excitación en relación con el curso. Cuando las personas están estimuladas para aprender, hacen cosas maravillosas y persisten en tareas dificultosas. Cualquiera que haya seguido un hobby o aprendido un deporte, sabe esto. Una enseñanza efectiva en la universidad, es hacer posible el aprendizaje. No puede haber excelencia sin cambios en la comprensión. Los cambios en la misma no pueden ser logrados por el sólo hecho de impartir información, sea que usemos la tecnología más moderna o tiza y palabras. Ello sólo puede ser dado proporcionando a los estudiantes experiencias que los alienten a aprender. Lo que los estudiantes hacen, importa más que lo que los docentes llevan a cabo en esta empresa.

Una buena enseñanza significa ver el aprendizaje a través de los ojos de los estudiantes. Quienes experimentan una buena enseñanza, combinan una marcada regulación de objetivos claros con la oportunidad para operar mejor un trabajo independientemente, recordar más y probablemente desarrollar habilidades más genéricas.

DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE

Durante los últimos 25 años, se ha producido un gran cambio en relación a cómo pensamos la universidad.

La investigación sobre el aprendizaje de los alumnos en la educación superior, ha remodelado nuestra comprensión de cómo alcanzar resultados de aprendizajes de alta calidad.

Ha habido un cambio de foco, desde el mejoramiento de los métodos de enseñanza al mejoramiento de los modos en que podemos ayudar a aprender a los estudiantes.

Lo que éstos hacen y no lo que nosotros hacemos como docentes, determina la calidad del aprendizaje.

"Enseñar" en la universidad implica ordenar cosas de modo que los alumnos estén alineados con el contenido que deba ser aprendido. Desde esta perspectiva fue que, incidentalmente, la investigación básica condujo al desarrollo del cuestionario de la encuesta de carreras de graduados del Consejo de Australia, cuyo contenido fue elegido para reflejar las percepciones que, sabemos, están asociadas con resultados de alta calidad de los aprendizajes (**Wilson, Lizzio & Ramsden**, 1997: The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. En: *Studies in Higher Education*, 22, 33-53).

Tales ideas se han aplicado también a muchos cursos dedicados a la enseñanza en la universidad, en Australia y el Reino Unido. Las mismas informan sobre las prácticas diarias del desarrollo del personal académico. Además, sobre el trabajo del Comité para la Enseñanza en la Universidad y el Desarrollo del Personal, referido a la aplicación de metodologías flexibles en relación con los aprendizajes en la educación superior (**Laurillard**, 1993: *Rethinking University Teaching*. London, Routledge) y los nuevos métodos de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Una contribución significativa al conocimiento fundamental de cómo mejorar la enseñanza en la universidad, fue efectuada en Australia por **Keith Trigwell** y **Michael Prosser** (de las universidades: Tecnológica, Sidney y La Trobe, respectivamente) en una serie de proyectos ARC financiados.

Prosser y Trigwell, han estudiado las formas académicas de conceptualizar las tareas, como docentes de los alumnos de primer año en ciencias. Descubrieron que enfocaban la enseñanza de diferentes maneras. algunos se centraban en la transmisión del contenido del programa y en su propio desempeño. Otros, en intentar ayudar a los alumnos a cambiar su comprensión mediante un diálogo con ellos. Además, en crear un ambiente en donde los alumnos pudieran aprender. Se estableció que el foco vinculado con la transmisión, fue percibido por los alumnos como alentante de un mínimo involucramiento con el contenido, lo cual condujo a un aprendizaje de calidad muy pobre.

La focalización sobre el alumno promueve un alto potencial en los estudiantes para interesarse activamente y de modo más efectivo con el contenido y aprenderlo mucho mejor.

La forma en que los docentes en la universidad piensan acerca de la enseñanza, ayudándoles a los alumnos a aprender el contenido o, dando por sentado que ellos pueden aprenderlo, si sólo se les presenta, constituye el factor de limitación o de liberación en la enseñanza y en la calidad de aprendizaje.

Los trabajos de **Prosser y Trigwell** han confirmado mediante la aplicación de las escalas CEQ (Ramsden, 1997), que los diferentes enfoques a la enseñanza en un amplio campo de estudios, están asociados con las percepciones de los alumnos referentes al curso. El cuadro de lo que estimula a los estudiantes a aprender con mayor efectividad en la universidad, ahora está casi completo.

La figura 4 muestra los datos de sujetos que formaron parte de 48 cursos diferentes correspondientes a 4 campos de estudios.

Los puntajes promedio relacionados con una buena enseñanza (percepciones de los alumnos), son presentados, frente a los informes de los puntajes promedio de los académicos, relacionados con la medida en que los mismos operaron con los estudiantes para hacer posible sus aprendizajes en las materias de primer año que tales docentes enseñaban. Sobre esta medida, los sujetos están divididos en bajo, medio y alto. en tanto más se focalizó el aprendizaje en los estudiantes, mejor fue percibida la enseñanza. Como ya se vio, estas percepciones están ligada a un aprendizaje más efectivo.

Fig. 4

Una universidad efectiva alentará a sus académicos a considerar a la enseñanza como un medio por el cual se posibilite al aprendizaje de los alumnos. Esto requerirá reconocimiento y recompensas adecuados. Además, exige evaluaciones precisas de sus desempeños como profesionales, las cuales pueden "determinar las experiencias" de sus alumnos y hacerles tomar parte para ver esas experiencias a través de los ojos de los mismos. Ello requiere medidas válidas de la extensión por la cual, han influido en sus colegas para seguir el mismo patrón. Aquí la conducción del desempeño académico del personal docente, juega un rol vital.

Es importante subrayar que estas ideas sobre la enseñanza, la colocan mucho más cerca de la investigación. Las mismas incorporan el sentido de la calidad del conocimiento y del trabajo académico (scholarship) en la enseñanza, percibida como una actividad profesional creadora.

SABER EFECTIVO E INVESTIGACIÓN

Esto conduce a otra medida importante de la efectividad de la universidad: la cantidad y calidad de su contribución a la calidad de la formación, a la investigación y a los aspectos más prácticos de actividades descritas como "servicios", "consultorías" y "académicos como intelectuales públicos". Necesitamos encontrar formas mejores de conectar la investigación y la enseñanza y escapar al más bien reciente mito de que las mismas son inseparables.

LAS CUATRO FORMACIONES DESTACABLES

Hace algunos años **Ernesto Boyer** (1991 *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* Princeton, N.J. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) apremió para repensar el trabajo académico, a fin de permitir un mayor reconocimiento de su diversidad, argumentando que las instituciones y el personal docente deberían adoptar combinaciones de 4 saberes:

- * El saber del descubrimiento (investigación original y avance del conocimiento).
- * El saber de la integración (conexión de las ideas y síntesis a través de los límites de las disciplinas).
- * El saber de la aplicación (integración del conocimiento a través de una interacción intelectual y de los problemas de la práctica del mundo real), y
- * El saber de la enseñanza (transformación del conocimiento a través de la construcción del puente entre la comprensión del experto y el aprendizaje del estudiante).

Quizás la cosa más importante del esquema de **Boyer** es que él supera la desafortunada tendencia académica, de colocar la aplicación y la acción en un plano menor que el descubrimiento. Nada podría ser tan amenazante para el progreso de tal integración.

El modelo de **Boyer** de los 4 saberes (scholarships) representa una revolución cercana a la copernicana en relación con el trabajo académico.

La reconceptualización de **Boyer**, puede ser comprendida como un cambio de los modelos dicotómicos que operan en la universidad (enseñanza-versus investigación; práctica versus-teoría), a uno continuo. El modelo integra las diferentes cosas que los académicos efectúan. Los cuatro saberes (scholarships) no son entidades distintas sino cualidades del trabajo académico que se solapan.

Tanto la enseñanza como la investigación operan en torno de la transformación.

En las 4 modalidades de formación (scholarships) algunas actividades y productos constituyen resultados académicos. Algunos resultan difíciles o imposibles de cuantificar. ¿Quién podría presumir de capturar en números, por ejemplo, el clima intelectual que caracteriza a un laboratorio de investigación disciplinado y creativo y la inspiración que los estudiantes generan de trabajar aquí? "no son justamente los resultados, sino el proceso y especialmente la pasión que da significado al esfuerzo.

El avance del conocimiento puede generar una excitación casi palpable en la vida de una institución educativa". **Boyer**, 1990 (*Scholarship reconsidered: Priorities of the profesoriote Princeton N.J. Carnegie Foundation for the Advance of Teaching*).

Tabla 6. Un liderazgo académico efectivo se asemeja a una buena enseñanza en la universidad

Buena Enseñanza	Liderazgo efectivo
Objetivos claros Desafío y explicación Feedback y apoyo Evaluación apropiada Independencia Mejoramiento por medio de la evaluación	Dirección y visión Inspiración Desarrollo y reconocimiento Administración correcta Autonomía profesional Mejoramiento por medio de la evaluación

DEL COLEGIO A LA EMPRESA

La simetría entre la universidad "empresa" que he preferido al principio, y el liderazgo que habilita a las personas par administrar los cambios y transformar sus maneras de trabajar, sería aparente.

En la universidad del futuro, las necesidades y expectativas del personal de la universidad, serán mejor atendidas por procesos de administración que, al mismo tiempo ayudarán a los estudiantes a aprender y, más probablemente, a mejorar sus prácticas en otras organizaciones. Esto podría significar:

- * Marcada definición y control político.
- * Holgado control de aplicación.
- * Liderazgo comprendido como capacitación y apoyo para el cumplimiento de la tarea.
- * Autoridad derivada de un desempeño exitoso.
- * Feedback mucho más vasto sobre el desempeño y marcada comunicación de arriba a abajo de la línea y viceversa.
- * Conducción comprendida como una capacidad profesional continuamente aprendida.

La universidad del mañana que sea efectiva, necesitará estar organizada de modo diferente para perdurar y crecer. Está más allá del alcance de este artículo, explorar la imaginación plural que definiría un sistema de educación superior de masas.

Será suficiente afirmar que un sólo modelo de excelencia académico, dominado por lo que **Don Anderson** alguna vez llamó la investigación de las "grandes R" (el costoso estilo del descubrimiento caracterizante de las ciencias naturales) ya no podrá ser para todos. Hacer lo posible para el éxito en este modelo, garantizará un status de segunda posición para la mayoría de las universidades (**Marginson, 1997**).

La prosperidad para ellas dependerá del cambio en la forma de operar: sobre las estructuras de autoridad que fusionan lo administrativo y los valores académicos; sobre la identificación más focalizada de características particulares que las mismas puedan explotar para un ventajoso "marketing"; sobre nuevas fuentes de financiamiento; sobre un núcleo administrativo integrado para conectar las unidades componentes, a los objetivos de la universidad, y a una visión más hacia afuera del área estratégica de la escuela o del departamento (**Clark, 1996-1997**).

El modelo de los 4 "scholarships" inventado por **Boyer** proporciona un medio de actualización del desempeño académico en la empresa universitaria. Ello nos capacita para integrar los diferentes aspectos del trabajo académico; al mismo tiempo, permitirnos reconocer que la excelencia a través de una focalizada atención a uno o más de estos aspectos, es una aspiración honorable para el personal y para las instituciones en el ambiente competitivo del mañana.

CONCLUSIÓN

¿Qué es necesario llevar a cabo, para lograr una universidad efectiva en estos tiempos turbulentos?

Disponer de:

- * Suficiente habilidad para ayudar al personal a aceptar el cambio de modo entusiasta y persuadirles en el sentido de que perciban cada transformación como una oportunidad valiosa de abordar.
- * Visión y fuerza intelectual para inspirar a los docentes a que intenten el logro de cosas que nunca pensaron que podrían ser capaces de llevarlas a cabo.
- * Suficientes dotes para posibilitar que los académicos logren los estándares más elevados de excelencia, y creatividad por la combinación de libertad con disciplina.
- * Compromiso para ayudar a que los mismos desarrollen sus habilidades, y el propósito de reconocerles y recompensarles por sus desempeños y por su compromiso en relación con un aprendizaje continuo, más bien que por los cargos que detenten o por la antigüedad en los mismos.
- * Capacidad para administrar los recursos y las personas de modo correcto, equitativo y ajustado a las necesidades de la institución.
- * Capacidad para lograr productos y servicios de alta calidad y en los tiempos acordados a los costos que impliquen el logro de dicha calidad.
- * Talento para vincular la imaginación con la información, la independencia con la disciplina, la teoría con la aplicación.
- * Disponer de suficiente sensibilidad para vivir con la paradoja y promover la tolerancia.
- * Coraje para admitir sus inevitables errores.

Una universidad puede esperar que sus miembros ejerzan las cualidades de la excelencia académica sólo cuando los estimula con el mismo espíritu.

La educación superior procura transformar lo que está aquí y ahora en lo que debería ser.

La universidad del mañana, sobrevivirá si puede establecer un medio independiente y característico de lograr este propósito. Pero sólo la universidad que puede inspirar a sus miembros con las cualidades que el autor ha descrito más arriba, es la que puede aspirar a denominarse efectiva.

El arte del liderazgo es ayudar a las personas a vivir dentro de la incertidumbre. La preocupación del futuro es lo grave, decía Whitehead. El desafío más importante de nuestras universidades es asegurar que su gente, pueda poner el pie confiadamente en el futuro.

Referencias

(La mayoría incluida en el texto)