El CESA

TEORÍA Y PRÁCTICA

Juan Santiago Correa R. & Javier H. Murillo O.
EDITORES

40 AÑOS 1975 - 2015
Colegio de Estudios Superiores de Administración

Editorial CESA

Colegio de Estudios
Superiores de Administración

El CESA - Colegio de Estudios Superiores de Administración es una entidad privada, sin ánimo de lucro, fundada en 1974 en Bogotá por un grupo de empresarios y figuras nacionales liderados por los doctores Carlos Lleras Restrepo y Hernán Echavarría Olózaga, con el apoyo del Instituto Colombiano de Administración –INCOLDA– y de la Asociación Nacional de Industriales –ANDI–.

Es una institución universitaria que aglutina a los miembros de su comunidad alrededor del propósito de formar profesionales de la Administración de Empresas, que a la vez sean líderes empresariales, mediante la transmisión de experiencias, conocimientos y valores.

EL CESA, TEORÍA Y PRÁCTICA

Juan Santiago Correa R. & Javier H. Murillo O.
Editores

658.009 / C677c 2015
Correa, Juan Santiago, Murillo Javier H. (Editores)

El CESA, teoría y práctica / Juan Santiago Correa – Javier H. Murillo (editores). Bogotá: Colegio de Estudios Superiores de Administración -CESA-. Editorial CESA, 2015. 248p.

Descriptores:

1. Colegio de Estudios Superiores de Administración – CESA – Historia – Bogotá. – 2. Colegio de Estudios Superiores de Administración – CESA – Gestión Institucional – Bogotá – 3. Colegio de Estudios Superiores de Administración – CESA - Práctica pedagógica- Bogotá

© 2015 CESA - Colegio de Estudios Superiores de Administración
© 2015 Juan Santiago Correa R., (ed.) [juansc@cesa.edu.co]
© 2015 Javier H. Murillo O. (ed.) [javier.murillo@cesa.edu.co]

ISBN: 978-958-8722-85-6

Editorial CESA
Casa Incolda
Diagonal 34a No 5a - 23
www.editorialcesa.com
www.cesa.edu.co
editorialcesa@cesa.edu.co

Grupo de Investigación en Innovación y Gestión Empresarial.
Línea de Investigación en Proyectos Especiales
Proyecto: El CESA, teoría y práctica
Código interno 50007

Bogotá, D.C., julio de 2015

Coordinación editorial: Editorial CESA

Imagen de Portada: CESA

Corrección de estilo, diseño y diagramación: José Ignacio Curcio Penen
Diseño de Portada: Yimmy Ortíz

Impresión: Imageprinting Ltda.

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

Contenido

Presentación 15

Introducción 17

1. Gestión de la investigación 21
   1.1. Introducción 21
   1.2. Política y gestión de la investigación, una revisión de la literatura 23
   1.3. El modelo de gestión en el cesa 30
   1.4. Resultados del Grupo de Investigación 2008-2014 33
   Bibliografía 37

2. Gobierno universitario en el cesa 39
   Resumen 39
   2.1. Introducción 40
   2.2. Gobierno universitario en el mundo 42
   2.3. Modelos de gobierno universitario 51
      2.3.1. Modelo 1: Gobierno universitario por parte de académicos 52
      2.3.2. Modelo 2: Gobierno corporativo 53
      2.3.3. Modelo 3: Gobierno universitario fiduciario 54
      2.3.4. Modelo 4: Gobierno a cargo de los grupos de interés 55
      2.3.5. Gobierno tipo híbrido (amalgama) 55
   2.4. Estructura de gobierno según los estatutos del cesa 56

2.5. Dinámica de gobierno universitario en el CESA 58
2.5.1. Cuerpo de electores 60
2.5.2. Consejo Directivo 62
2.5.3. Planeación estratégica y control 66
2.5.4. Rendición de cuentas y poder en el CESA 69
2.5.5. Conflicto de intereses 71
2.6. Comentario de cierre 72
Bibliografía 74

3. La gestión en el CESA: 40 años transitando por el mundo de la Administración 79
Resumen 79
3.1. Introducción 80
3.2. Antecedentes conceptuales en Administración 82
3.3. La Institución 85
3.4. Inicio y consolidación (1974-1986) 86
3.5. Desarrollo acelerado (1987-2007) 90
3.6. Estabilización y transición (2007-2009) 94
3.7. Evolución estratégica (2009-2014) 99
3.8. ¿Y hacia el futuro? 106
3.9. Conclusión 107
Bibliografía 109

4. La internacionalización en el CESA, los retos del futuro 113
Resumen 113
4.1. Introducción 114
4.2. La internacionalización en la propuesta del CESA 114
4.3. El proceso globalizador 116
4.4. Impacto en el trabajo empresarial 119
4.5. La formación de alto nivel como condición de éxito 121
4.5.1. Educación como motor del desarrollo 121
4.5.2. Experiencias competitivas exitosas de Corea del Sur y Chile 123
4.5.3. Educación internacional para poder dialogar y comerciar con otros países 126
4.6. La internacionalización de la educación superior como factor clave para el desarrollo y la competitividad de Colombia 127
4.7. Plan de internacionalización del CESA 129
4.8. Ejes del proceso de internacionalización del CESA 129
4.9. Hacia el futuro 133

4.9.1. El Grupo de Investigaciones y el Centro de Estudios sobre Globalización e Integración (CEGLI) 134
4.9.2. Temas internacionales en el pensum del pregrado 137
4.9.3. Temas internacionales en los posgrados 138
4.10. Un MBA Internacional 139
4.10.1. Otras acciones de internacionalización en los posgrados 141
4.10.2. Acciones de consolidación de lo internacional en el CESA 142
4.11. Conclusión 144
Bibliografía 144

5. El CESA como marca 149
Resumen 149
5.1. Introducción 150
5.2. Revisión de la literatura 151
5.2.1. El significado de la marca 152
5.2.2. Objetivos de la marca 153
5.2.3. Beneficios de la marca 153
5.2.4. Imagen e identidad de marca 155
5.2.5. La personalidad de la marca 156
5.2.6. Posicionamiento de marca 157
5.3. Metodología 159
5.4. Resultados 162
5.4.1. Percepciones sobre la marca CESA 166
5.4.2. Profundidades de la marca 169
5.4.3. La expresión de la marca 177
5.4.4. Segmentos 180
5.5. Consideraciones finales 183
Bibliografía 184

6. Educación personalizada y deserción estudiantil en el CESA 191
Resumen 191
6.1. Introducción 192
6.2. El problema de la deserción en Colombia 195
6.3. Consideraciones prácticas de la educación personalizada en el CESA 197
6.4. Una aproximación teórica a la propuesta de educación personalizada: el modelo Hutchens 203

6.5. Consideraciones finales 205
Bibliografía 206

7. Escritura y pedagogía: la alfabetización académica en la educación superior 209
Resumen 209
7.1. Antecedentes 210
7.2. Alfabetización académica desde el currículo 217
7.3. El Centro DIGA 219
7.4. Metodología de trabajo 226
7.4.1. Asesorías 227
7.4.2. Tutorías 234
7.5. Impacto del Centro DIGA en el proceso académico de los estudiantes del CESA 235
7.6. Recomendaciones y retos 238
Bibliografía 240

Los autores 243
Edén Bolívar 243
Edgardo Cayón 243
Juan Santiago Correa R. 244
Benjamín Creutzfeldt 244
Lina María Echeverri Cañas 244
Claudia Gómez R. 245
Alexander Guzmán Vásquez, Ph. D. 245
Javier H. Murillo O. 246
José Manuel Restrepo Abondano, DBA 246
Marta Lucía Restrepo Torres 246
José Luis Sandoval D. 247
María Andrea Trujillo Dávila, Ph. D. 247
Edgar Vieira Posada 247

Índice de figuras

Figura 1 Elementos del proceso administrativo 81
Figura 3 Organigrama inicial del CESA 88
Figura 4 Delegaciones directas que dependen de la Rectoría (2009) 101
Figura 5 Destinos de la movilidad académica internacional en el CESA 132
Figura 6 Diferentes becas para la movilidad académica de estudiantes 133

Figura 7	Modelo 3i	158
Figura 8	Análisis de correspondencia entre una asociación positiva del CESA y la variable demográfica: edad	171
Figura 9	Análisis de correspondencia entre una emoción y un sentimiento asociado al CESA. Variable demográfica: edad	172
Figura 10	Análisis de correspondencia entre el impacto del CESA en su vida, y la variable demográfica edad	173
Figura 11	Análisis de correspondencia entre la asociación de una persona con el CESA, y la variable demográfica edad	174
Figura 12	Análisis de correspondencia entre el significado de un título del CESA, y la variable demográfica edad	175
Figura 13	Análisis de correspondencia entre sentimientos de admiración hacia los profesores, y la variable demográfica edad	176
Figura 14	Análisis de correspondencia entre el impacto del CESA en su vida, y variable demográfica: vínculo con el CESA	177
Figura 15	Análisis de correspondencia entre el sonido del CESA, y la variable demográfica edad	179
Figura 16	Análisis de correspondencia entre el aroma del CESA, y variable demográfica: vínculo con el CESA	180
Figura 17	Dendograma de la clasificación de los encuestados	181
Figura 18	Plano factorial	182

Índice de tablas

Tabla 1	Productos del grupo de investigación (2008-2014)	34
Tabla 2	Inversión en investigación	37
Tabla 3	Ejes del Plan de Desarrollo CESA (2010-2014)	100
Tabla 4	Algunas actividades del Plan de Desarrollo CESA (2010-2014)	100
Tabla 5	Ejes del Plan de Desarrollo CESA (2015-2020)	107
Tabla 6	Cifras comparativas: Corea, Chile y Colombia	124
Tabla 7	Perfil sociodemográfico de las personas encuestadas	161
Tabla 8	Asociaciones sobre la marca CESA	168
Tabla 9	Test Chi Cuadrado de los aspectos positivos (emociones o sentimientos) en las personas relacionadas con la imagen de la Marca CESA, y las variables demográficas de los encuestados	170
Tabla 10	Test Chi Cuadrado del impacto y significado de un título del CESA en la vida de los encuestados y las variables demográficas	170

Tabla 11 Test Chi Cuadrado de las variables asociadas a la expresión de la Marca CESA y variables demográficas de los encuestados 178
Tabla 12 Primeros lugares prueba ECAES (2011) 202

Índice de gráficas

Gráfica 1 Distribución relativa de la producción por líneas de investigación 35
Gráfica 2 Artículos publicados en revistas indexadas y publicaciones seriadas (2008-2014) 36
Gráfica 3 Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (1975-1986) 89
Gráfica 4 Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (1987-2007) 90
Gráfica 5 Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Mercadeo Estratégico (1996-2007) 91
Gráfica 6 Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Finanzas Corporativas (1996-2007) 92
Gráfica 7 Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (2007-2009) 96
Gráfica 8 Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Mercadeo Estratégico (2007-2009) 97
Gráfica 9 Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Finanzas Corporativas (2007-2009) 97
Gráfica 10 Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (2009-2014) 102
Gráfica 11 Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Mercadeo Estratégico (2009-2014) 103
Gráfica 12 Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Finanzas Corporativas (2009-2014) 104
Gráfica 13 Número de estudiantes que ingresaron a las Maestrías del CESA (2011-2014) 104
Gráfica 14 Número de estudiantes que ingresaron al programa de Administración de Empresas CESA (1975-2014) 108
Gráfica 15 Total número de estudiantes del CESA en movilidad académica internacional 130
Gráfica 16 Porcentaje de la población estudiantil del CESA con experiencia internacional 131
Gráfica 17 Número de estudiantes internacionales en el CESA 132

Gráfica 18	Deserción estudiantil CESA. Cohortes semestrales (1999-2013)	201
Gráfica 19	Promedio de salario durante los primeros cinco años de graduados	203
Gráfica 20	Modelo de Hutchens adaptado a los objetivos de educación personalizada del CESA	204
Gráfica 21	Media por temas	212
Gráfica 22	Media por habilidades	212
Gráfica 23	Diferencia entre I y VIII semestres	213
Gráfica 24	Examen de nivelación en Lengua I	224
Gráfica 25	Examen de nivelación, resultados discriminados (2013-2014)	225
Gráfica 26	Distribución del tiempo de atención 2014-I (febrero-mayo)	227
Gráfica 27	Número de tutorías y asesorías 2014-I	228
Gráfica 28	Personas atendidas 2014-I	228
Gráfica 29	Tutorías y asesorías 2014-II (al 3 de septiembre)	229
Gráfica 30	Personas atendidas 2014-II (al 3 de septiembre)	229
Gráfica 31	Asesorías a estudiantes por semestres (consolidado 2014)	230
Gráfica 32	Asesorías a estudiantes por categorías	231
Gráfica 33	Asesorías a profesores por tipo de consulta	233
Gráfica 34	Tutorías por contenido temático	234
Gráfica 35	Porcentajes de modificación entre primero y segundo ensayos (Historia y Geografía, 2012-II)	236
Gráfica 36	Comparación de resultados (Desarrollo Organizacional, 2011-II)	237
Gráfica 37	Promedio DIGA longitudinal (Negocios Internacionales)	237
Gráfica 38	Comparación de resultados según asistencia a DIGA (Historia y Geografía, 2011-I)	238

PRESENTACIÓN

Investigar es actualmente el horizonte de cualquier institución de educación superior. De hecho, en un entorno cada vez más competitivo, y en el que todas ellas buscamos ofrecer los mejores programas y reclutar y mantener a los mejores profesores de cada área, los productos de investigación resultan ser condiciones indispensables de la mayoría de edad de cada una de nuestras instituciones.

La posición naturalmente reflexiva de los profesores en la educación superior sigue siendo imprescindible, pero nadie duda que resulta insuficiente en la actualidad de la institucionalidad académica; aquella debe ir acompañada por una actividad inquisitiva y crítica que lo lleve a ver más allá de su entorno más cercano, a salir de esa zona de seguridad en la que se convierte, a la larga, cualquier salón de clase. Reflexionar acerca de su área de estudio resulta hoy en día tan importante para cada profesional que ha encontrado su camino en el entorno universitario como el ejercicio docente. Este es uno de los principales propósitos de la investigación académica, el cual no ha sido ajeno al propósito educativo en el CESA.

Durante los últimos años, nuestra escuela de negocios ha fortalecido su cuerpo docente. El principal interés se ha orientado en la consecución de profesores de carrera académica destacados por su labor investigativa, lo que significa haberse construido un nombre a través de sus trabajos y de sus publicaciones. Ejemplo de esto son los avances que demuestra nuestro grupo de investigación

que han permitido apuntalar procesos estratégicos del CESA como han sido la creación de los programas de maestría o los procesos de acreditación en los que se ha participado con éxito.

Con todo esto, nos hemos tomado el tiempo y el trabajo de pensar en nuestras respectivas áreas del conocimiento y para escribir al respecto, pero también para pensar en nosotros mismos, en nuestra actividad como docentes y en el proyecto institucional que estamos construyendo.

Así, el presente libro recoge actividades investigativas que algunos profesores han realizado justamente desde y para nuestra Institución. Este libro es ejemplo de esto, en la medida en que muestra un ejercicio de análisis sobre el CESA en sus primeros 40 años de formar a los más destacados líderes empresariales. Para esto, se pueden ver los análisis realizados sobre las mejores prácticas de la administración y de la gestión de la investigación, la manera como se piensa y proyecta la actividad investigativa y de la educación, el gobierno corporativo y su efecto sobre las universidades, los procesos de internacionalización y la forma como se consolidó la marca CESA.

Todos estos temas, orientados a comprender la Institución desde la investigación, constituyen un balance general del CESA en sus 40 años. Esperamos que este libro contribuya de manera decidida a comprender algunos de los fundamentos de nuestro proyecto educativo, y de lo que nos ha convertido en la mejor escuela de negocios del país.

Henry Bradford Sicard
Rector

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de un proceso de reflexión institucional. Recoge el trabajo de investigación realizado recientemente por un grupo de profesores del CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración y cuyo eje es la evolución de la Institución durante sus primeros 40 años.

Se trata, en principio, de un conjunto de esfuerzos diversos construidos a partir de algunos de los temas en los que el grupo de investigación centra su énfasis, cuyas particulares orientaciones se relacionan con la experiencia investigativa o pedagógica de los autores, y que al presentarse en un solo volumen dan una idea de cómo el CESA, una de las escuelas de negocios más reconocidas del país, entiende la actividad intelectual de sus docentes y la forma en que los profesionales de las diferentes áreas del conocimiento asumen y analizan el papel de la Institución.

El libro se compone de siete artículos que incluyen, entre otras cuestiones, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas que permiten llevarla a cabo. Así, los autores presentan los resultados de sus procesos investigativos, a la vez que exponen diversas conclusiones con el fin de hacer comprensible no solo el funcionamiento de la Institución, sino la forma como las diferentes especialidades se complementan para articular una escuela de negocios de la categoría del CESA, adoptando para ello una postura crítica y analítica respecto de los procesos que le dan forma.

En el primer artículo, "Gestión en investigación", se analiza la forma como se concibió el modelo de gestión de la investigación a partir de una revisión de las mejores prácticas en el mundo académico, de suerte que se llegara a configurar un sistema de administración eficiente que fuera fiel a los principios fundacionales del CESA. Los resultados para la ventana de observación comprendida entre el 2008 y 2014 se presentan al final del capítulo.

El segundo artículo, "El gobierno universitario en el CESA", muestra cómo la administración eficiente de los recursos financieros y las características de un gobierno favorable le han permitido alcanzar un lugar protagónico entre las instituciones educativas del país; se discute en él el concepto de gobierno universitario y su evolución, resaltando los hechos fundamentales que coadyuvaron a su construcción, y se describen los modelos más comunes en el mundo; se presenta la estructura de gobierno del CESA, según lo consignado en sus estatutos, y se adelanta una discusión como resultado de una observación concerniente a la dinámica de gobierno en la institución; finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones para que la institución continúe su proceso de crecimiento y consolidación contando con una estructura de gobierno que sirva de soporte para el logro de sus objetivos.

En el tercer artículo, "La gestión en el CESA", el autor evalúa la apuesta de formación que ha desarrollado la institución durante 40 años, y reconoce en ella cuatro ciclos claramente definidos (inicio y consolidación, desarrollo acelerado, estabilización y transición, y evolución estratégica), a la vez que resalta sus particularidades (planeación, organización, dirección y control) y las analiza dentro del proceso administrativo. Sus conclusiones resultan relevantes: la primera es que durante su desarrollo el CESA ha vivido diferentes estilos de gestión que han marcado su cultura, y la segunda, que la Institución ha sabido mantenerse fiel a su misión fundacional y a su visión, algo que no es fácil de lograr en medio de escenarios variables.

"La internacionalización en el CESA, los retos del futuro" es el título del cuarto artículo. El autor elabora en él una serie de reflexiones acerca de los retos de la internacionalización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su contextualización en un entorno de globalización; a continuación revisa el impacto que

ésta puede llegar a generar en un ambiente empresarial rodeado de nuevas variables y actores, y señala la necesidad de alcanzar una formación de alto nivel como motor de desarrollo y factor clave para una mayor competitividad; por último, muestra cómo estas estrategias se han complementado con la creación de un Centro de Estudios sobre Globalización e Integración (CEGLI), con la discusión de los ajustes a realizar en el pregrado y la incorporación de temas internacionales en los programas de posgrado, en especial un MBA Internacional, lo cual se enmarca en los objetivos del país: ser en el 2025 el país más educado y en el 2032 uno de los tres países más competitivos de América Latina.

Con el paso de los años el CESA se ha consolidado como una marca dentro del mercado educativo colombiano, y a ello se refiere precisamente el quinto capítulo, en el cual se presenta su estado actual y se analizan los diferentes componentes, tanto de esencia como de expresión –identidad, imagen, personalidad, reputación, posicionamiento y sentimientos–, que se generan en la mente de los miembros de la comunidad. Dentro de los principales hallazgos de la investigación se destacan, de una parte, la coherencia que ha mantenido la Institución con sus principios de formación, y de otra, su consistencia, que le ha permitido lograr altos estándares de calidad. También se hace un análisis de las fortalezas identificadas, las cuales generan afinidad (sentimiento y reconocimiento) y conexión con la marca, y que en el largo plazo significan una ventaja diferenciadora. Según proponen los autores, la marca CESA ha generado una alta resonancia en el mercado, de forma que mediante el uso de sus servicios los miembros de la comunidad evidencian importantes progresos en su estilo de vida, y con ello la Institución deja una profunda huella en quienes se acercan a sus diferentes escenarios educativos.

No es gratuito que los dos artículos que cierran el libro hagan referencia a la gestión educativa, pues ésta ha sido la columna vertebral de la Institución a lo largo de su historia. En el primero de ellos, "Educación personalizada", se exponen las razones por las cuales, a partir del análisis de los factores cualitativos del modelo de gestión y de su permanente seguimiento a los estudiantes de pregrado durante el período de estudio, el CESA presenta bajas tasas de deserción estudiantil en términos del sector y del área de

conocimiento, es decir, las facultades de Administración de Empresas en Colombia. En este trabajo se utiliza el modelo de Hutchens para analizar las prácticas administrativas en relación con la educación personalizada desde una perspectiva hermenéutica, y para identificar de manera adecuada los principales factores que producen dicho resultado.

En el último artículo, "Escritura y pedagogía: la alfabetización académica en la educación superior", se da cuenta del esfuerzo por mejorar el nivel de los estudiantes en aspectos puntuales como la lectura y la escritura, pues el pobre desempeño en estas áreas supone una de las principales causas de fracaso en el ámbito de la educación superior. Se trata de una iniciativa pedagógica estudiada y aplicada durante los últimos cinco años, y que ha arrojado resultados muy favorables. Para el autor resulta evidente que el proceso de aprendizaje del manejo de la lengua no termina en la educación media, y que se aprende a leer y a escribir solamente leyendo y escribiendo textos concretos, lo cual significa que las universidades deben establecer cuál es el tipo de textos que esperan que sus estudiantes produzcan, y trabajar para que los profesores los exijan de manera eficaz. En el artículo queda claro que en el entorno académico el ejercicio de la escritura requiere un acompañamiento permanente que certifique la nivelación en las prácticas lingüísticas; solo de esta forma es posible garantizar que no se conviertan en un motivo de deserción universitaria.

En conjunto este libro representa un esfuerzo sistemático desde la investigación por entender algunos de los factores que han permitido que el CESA se consolide como una de la escuelas de negocios más importantes del país, y por identificar cuáles han sido esos rasgos distintivos y diferenciadores de la Institución en sus primeros 40 años.

1. GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Juan Santiago Correa R.

1.1. Introducción

Los nuevos retos de las instituciones de investigación están atados a la internacionalización regida por políticas emanadas de los organismos supranacionales y por los rankings universitarios o de investigación, así como por las políticas de los sistemas de ciencia y tecnología e innovación de cada país.

Las naciones consideradas por *The World's Best Countries in Science* (2012) potencias científicas (p. ej., Estados Unidos, Canadá, Alemania, China, Japón, Reino Unido, Francia, España, Brasil, Chile o Argentina) han desarrollado programas de política científica de gran relevancia e impacto. En ese sentido, Estados Unidos, mediante el documento de la *National Science Foundation University Research in America* (2012), ha definido diversas e interesantes políticas para el desarrollo de las habilidades académicas, la gestión de la investigación en los entornos sociales y frente a grupos de interés (*stakeholders*) y la visión internacional en las Instituciones de Educación Superior (IES). En la misma línea, algunos países se han apalancado por lo general en programas como el de

la OCDE, debido a la batería de indicadores *Science and Technology Industry Scoreboard* (OECD, 2011) y a las buenas prácticas de las políticas científicas que desarrollan, y en modelos impulsados por instituciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Estados Iberoamericanos y los Observatorios de Ciencia y Tecnología con sus diferentes redes.

En el mismo sentido, rankings como ARWU, QS, Times, Scimago y Webmetrics inciden en el desarrollo de las IES y en sus políticas de investigación, de forma que identificar dichos rankings y establecer sus variables de análisis permite alcanzar un panorama general de las alternativas de investigación que desarrollan algunas universidades en el ámbito mundial, a la vez que utilizarlas como marco de referencia de las políticas científicas o de investigación institucional que, por supuesto, impactan los procesos y la gestión interna de las organizaciones. Es importante aclarar que esta clase de referentes constituyen modelos, por lo cual, al aplicarlos se deben tener en cuenta los contextos y las variables específicas de cada región o país.

Al momento de diseñar un sistema de gestión de investigación el CESA ha tenido en cuenta tanto el análisis de las principales tendencias mundiales como los cambios en la normatividad colombiana, lo que le ha permitido consolidar entre el 2009 y 2015 un proyecto claro con el cual, sin perder de vista el contexto específico en que se desarrolla, ha obtenido localmente resultados competitivos en el área del conocimiento y ha podido acceder a un amplio diálogo en el ámbito internacional.

Para evidenciar este proceso y sus resultados, el presente texto está dividido de la siguiente manera: en primer lugar se hace una revisión de la literatura con el propósito de identificar los marcos de referencia metodológicos y conceptuales, relacionados con la gestión de la investigación, que han servido para definir el modelo en el CESA; en segundo lugar se explica cuál ha sido el modelo de gestión de la investigación, y, por último, se presentan los resultados para la ventana de observación 2008-2014.

1.2. Política y gestión de la investigación, una revisión de literatura[1]

El propósito de este apartado es realizar una revisión a las principales tendencias teóricas que han definido la gestión de la investigación en las IES a partir de la segunda mitad del siglo XX. Estos cambios de paradigmas han conducido a transformaciones profundas en la forma de gestionar los elementos académicos y administrativos de las IES, y las han obligado a adaptarse y a redefinir la forma como operan y como cumplen sus funciones sustantivas.

En términos generales, los países con altos ingresos (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Japón, Corea del Sur, Francia y España, entre otros) han sido pioneros en la creación de sistemas nacionales de ciencia y tecnología, y en la implementación de políticas científicas claras. En la actualidad imperan algunos modelos cuyo énfasis se centra en la eficiencia y la presentación de resultados verificables (*accountability*), enfocados en horizontes de metas definidos en términos cada vez más cortos (Braddock, 2002); lo anterior ha significado la introducción de nuevos sistemas de gobierno y de administración académica que permiten redefinir la manera como se entiende la investigación en las IES.

Si bien se podría afirmar que la labor del investigador sigue siendo la misma, la consolidación de este tipo de modelos de gestión, que giran en torno a la pertinencia y utilidad de la investigación y de los procesos de evaluación basados en la razón costo-beneficio, han llevado a cambios de fondo en la manera como se desarrollan los procesos de investigación, en su organización y, sobre todo, en la forma como se financian (Hansson & Mønsted, 2008).

Estos procesos son particularmente visibles en aquellas áreas o disciplinas en donde la investigación aplicada se despliega con mayor profundidad como, por ejemplo, la medicina, las ingenierías o la administración de empresas. En consecuencia, durante los últimos años se han diseñado estrategias de gestión de la investi-

---

1 Resultados parciales de este apartado fueron publicados en Correa, J. S., Tejada, M. A., Cayón, E., & Ordoñez, H. (abril de 2014). "Science and Technology Policy in Colombia: A Comparative Review". *European Journal of Scientific Research*, 121(3): 267-285.

gación, con una presión mayor por la consecución de recursos externos, y por la exigencia de aplicabilidad de sus resultados como medidas de pertinencia y calidad (Hansson & Mønsted, 2008).

Esto se da en medio de un debate más amplio, sobrevenido durante los últimos cincuenta años, en el cual el manejo de la investigación, en particular al interior de la educación superior, se ha centrado en la discusión sobre las políticas públicas. Así, tras la Segunda Guerra Mundial, como parte del desafío europeo de la reconstrucción, en la posguerra imperó la noción de que solo a través del reforzamiento de los sistemas de ciencia y tecnología sería posible una restauración a largo plazo de las economías europeas (Dagnino, 1994). Esto condujo al nacimiento del concepto de *política científica* como parte del paquete de políticas públicas que el Estado debía promover para garantizar el desarrollo económico, así como a una alianza sin precedentes, por su profundidad y alcance, entre el Estado y el mundo académico.

En este contexto, el gobierno estadounidense, y en parte los Estados europeos, definieron la investigación básica como requisito para mantener la superioridad militar en el nuevo escenario mundial, al tiempo que se generaba un efecto cascada (*spin-off*) sobre los sectores industriales civiles. El marco general se definió como un *modelo lineal de innovación*, en apariencia descentralizado, pero en la práctica sujeto a las necesidades militares, sector que finalmente poseía los recursos para el financiamiento de la investigación (Dagnino, 1994).

En Europa no se adoptó enteramente este modelo, sobre todo por las dificultades fiscales que hubo de enfrentar el continente durante la posguerra, sino que se consolidaron sistemas más amplios integrados en estructuras más flexibles de operación, en las cuales las empresas no fueron simples usuarios de tecnología sino sobre todo generadoras; es decir, un marco institucional más fuerte que permitió crear organismos oficiales, usualmente a nivel ministerial, dedicados a fomentar la ciencia y la tecnología.

Como era de prever, los resultados no podían ser los mismos en América Latina y en Europa, pues los países latinoamericanos no contaban con un flujo de inversión y de tecnologías como los provenientes del Plan Marshall, ni con las condiciones de mercado interno, ni con la base tecnológica desarrollada previamente en

Europa, lo cual, sumado a los efectos adversos del desarrollo industrial derivados del sistema de industrialización por sustitución de importaciones, hizo creer que la política de ciencia y tecnología concebida de esta manera podría generar un sistema de innovación endógeno de profundos tintes nacionalistas. Esta forma de entender la relación ciencia-tecnología-Estado-sociedad dio un giro hacia la década de los ochenta, con el advenimiento de cambios profundos en el sistema económico y político mundial.

En el trasfondo de la discusión sobre gestión de la investigación se encuentra el debate entre lo que se ha denominado el Modo 1 y el Modo 2 utilizados para desarrollarla: en términos generales, el Modo 1 se caracteriza por aplicar las normas de regulación del comportamiento definidas en el modelo CUDOS[2], en el cual el propósito de la ciencia es la búsqueda altruista del conocimiento por sí mismo, la calidad es evaluada por los pares disciplinares bajo criterios de confiabilidad, consistencia, originalidad y objetividad, y se aplican la autorregulación y la autonomía individual. Entre tanto, el Modo 2 se caracteriza por aplicar las normas de regulación del comportamiento del modelo PLACE[3], por la producción de conocimiento con aplicación práctica, donde la calidad es evaluada tanto por pares académicos como por pares con criterios no científicos, y el investigador hace parte de un equipo más amplio que persigue metas tanto individuales como colectivas en la organización de su carrera profesional; en el Modo 2 el control es ejercido por la administración de la organización y la autonomía está restringida por el diseño de las metas institucionales (Ernø-Kjølhede & Hansson, 2011). En los últimos años el Modo 2 se ha convertido en el modelo hegemónico de concepción de la investigación en la mayor parte de las IES.

Así, la visión más tradicional, identificada con la sociología mertoniana, define el papel del Estado en la garantía de la auto-

---

2 En inglés este acrónimo corresponde a *Community*, *Universalism*, *Disinterestedness*, *Originality*, *and Skepticism*, que corresponden a las normas sociales propuestas por Merton en 1942 para definir el comportamiento científico.

3 *Proprietary*, *Local Authoritarian*, *Commissioned*, *and Expert*. Los exponentes clásicos de este enfoque son Fuller, Etzkowitz y Leydesdorff, entre otros.

nomía de la ciencia, y, de paso, de la educación superior, mediante una regulación gubernamental mínima. Esto lleva a subrogar la responsabilidad estatal frente a la educación en los académicos, quienes ejercen esta función en tanto desarrollen sistemas de autorregulación (Ferlie, Musselin & Granluca, 2008). Esta fue la posición dominante hasta el principio de la década de los ochenta, cuando, en términos generales, la academia, y la ciencia en un sentido más amplio, se consideraban actividades que no operaban dentro del ámbito del mercado y eran soportadas y defendidas sobre una base disciplinar (Santiago, Carvalho & Relva, 2008).

La segunda concepción del sistema educativo considera que el Estado tiene la obligación de mediar entre sus intereses y la orientación de la educación superior, bajo el supuesto de que esta no difiere en lo esencial de cualquier otro servicio público. Los defensores de esta perspectiva argumentan que la educación superior es cada vez más amplia, más costosa, con una profunda visibilidad política y un mayor valor estratégico para los planes de desarrollo económico en sectores como la medicina, la genética y la innovación tecnológica, entre otros (Ferlie, Musselin & Granlica, 2008).

Esto se ha visto reforzado de manera generalizada por la introducción de la Nueva Gerencia Pública (NPM por sus siglas en inglés), la cual surgió en los países miembros de la OCDE a finales de la década de los años ochenta y comienzos de los noventa, como respuesta a la crisis de legitimidad de los gobiernos y de la administración pública, la cual se vio reflejada principalmente en tres elementos: una situación mundial caótica, insatisfacción ciudadana con sus respectivos gobiernos y una fuerte crisis fiscal (Torres Fragoso, 2008)[4].

4 En términos generales, los integrantes de la OCDE encontraron soluciones coincidentes en aspectos tales como los procesos de descentralización de las empresas públicas; las estrategias de delegación de responsabilidades en los niveles medio e inferior de la administración; la profunda reflexión acerca de las funciones y límites de lo que los gobiernos debían o no realizar, en particular sobre lo que debían o no pagar; la fuerte oleada de privatizaciones y de reducción de la nómina; la reorganización de la prestación de servicios a través de la tercerización o la subcontratación para la reducción de los costos de operación; la aplicación de principios de mercado; la fijación de criterios de calidad para los servicios públicos, y una serie de reformas de simplificación normativa y de reducción de gastos (Torres Fragoso, 2008).

Por supuesto, la educación superior no ha sido ajena a la influencia que la NPM ha tenido sobre su administración, el diseño de sus objetivos, sus valores y las prácticas de las actividades académicas. Esto ha conducido a una modificación de las relaciones entre el Estado y las universidades con la introducción de mecanismos de cuasi mercado, la implementación cada vez mayor de sistemas de evaluación y de monitoreo del desempeño, una creciente atención a la eficiencia, y el desarrollo de sistemas de auditoría. Así mismo, se ha replanteado el papel y las expectativas de los líderes académicos frente a la pérdida de influencia de los cuerpos deliberativos (Musselin, 2008)[5].

Como consecuencia, se ha privilegiado un estilo de gestión de la investigación que premia el emprendimiento académico, entendido como la capacidad de crear redes y de movilizar recursos por fuera de los límites institucionales. Para los investigadores el emprendimiento se expresa, usualmente y en primer lugar, en la búsqueda de grandes proyectos que permitan movilizar recursos destinados al sostenimiento de la investigación en los programas doctorales y posdoctorales, y sufragar a los costos de funcionamiento, movilidad y participación en eventos. Esto implica un modelo de apalancamiento de la investigación futura mediante los proyectos actuales que debe retroalimentar de manera continua el perfil y la formación de los investigadores (Hansson & Mønsted, 2008).

En segundo lugar, por lo menos para el caso europeo, el financiamiento está ligado al desarrollo y consolidación de redes de colaboración entre investigadores, lo cual fomenta el desarrollo de estructuras paralelas que compiten con las organizaciones por la consecución de recursos externos.

En tercer lugar, la concentración de la financiación en proyectos de investigación aplicada exige demostrar su pertinencia y el tipo de desarrollo utilizado.

El desarrollo de estas políticas generó los cuatro ejes de la NPM: el manejo de la eficiencia, la reducción y la descentralización, la búsqueda de la excelencia y la orientación al servicio público, elementos que requieren, para su éxito, un manejo adecuado de la cultura organizacional.

5 Uno de los primeros países en definir sistemas de financiamiento de la investigación basados en un rendimiento cuantificable de la misma fue el Reino Unido con la implementación del *Research Assessment Excercise* (RAE) en 1986.

Por último, la medición de los resultados de las investigaciones se ha estandarizado a través de las revistas académicas, los índices y el factor de impacto (Hansson & Mønsted, 2008)[6].

El Modo 2 privilegia y premia los centros de investigación que mantienen una fuerte vinculación con la industria y que cuentan con la capacidad suficiente para conseguir financiación externa, a la vez que busca emprendedores académicos con disposición para moverse dentro y fuera de las organizaciones a fin de integrarlas con las iniciativas propias. La habilidad para crear estas redes y los puentes entre ellas, y la aptitud para trabajar en equipo y en ámbitos interinstitucionales, se convierten en las competencias más importantes del administrador de la investigación (Hansson & Mønsted, 2008):

Lo anterior ha generado nuevos retos para las universidades que han asumido este modelo de administración, pues su implementación compite con las funciones tradicionales de la docencia, la investigación y la comunicación de los resultados en las actividades cotidianas (Hansson & Mønsted, 2008). Considerar de esta forma la gestión de la investigación lleva a revaluar de fondo la práctica tradicional que supone que cualquier investigador posee la habilidad o las competencias suficientes para asumir el liderazgo institucional de la investigación, sin tener en cuenta sus cualidades, sus competencias y su capacidad administrativa, lo cual se ve reflejado en políticas internas de rotación periódica de los cargos administrativos al interior del cuerpo docente.

Se trata de un nuevo escenario, definido como *capitalismo académico* y caracterizado por una excesiva mercantilización, que ha promovido un cambio en el sistema de valores del sistema educativo, creando indicadores, cuando menos cuestionables, acerca de la calidad de la investigación y de las instituciones, y mensurables gracias a su capacidad de generar resultados inmediatamente tangibles. En particular, Lucas (2006) crítica la definición de universidades de *clase mundial*, la cual se basa en rankings homogeneizadores, como el del equipo de la Universidad Jaio Tong de Shanghai, que presentan problemas metodológicos expresados

6 Esto a pesar de que en las ciencias sociales se utilizan criterios de evaluación de pertinencia y calidad de la investigación y de la publicación de resultados más amplios.

por los mismos constructores del índice, pero que se convierten en un poderoso instrumento de jerarquización universitaria a nivel mundial y, por tanto, de reasignación de recursos en el sistema educativo, sin considerar que no todas las universidades tienen como objeto o misión ser de *clase mundial* o ser intensivas en investigación (Lucas, 2006).

En la actualidad coexisten varios modelos. El sistema de evaluación por pares se encuentra consolidado y es una buena práctica habitual en la revisión de anteproyectos, procesos editoriales y mecanismos de calificación docente, entre otros, pero se ha visto limitado, o complementado, por un sistema de medición de la producción científica que incluye indicadores de productividad, bibliométricos y de factor de impacto, licencias de producción, patentes, etc. Ambos métodos por sí mismos, y de manera excluyente, presentan riesgos demostrados, pues mientras el primero puede generar académicos desvinculados de la realidad y presos en "torres de marfil", el segundo lleva a que la implementación de un sistema de control formalizado y cuantificado produzca rigideces que impidan, en el largo plazo, la innovación y la exploración de campos de conocimiento que la corriente principal considere poco relevantes (Ernø-Kjølhede & Hansson, 2011).

En un estudio realizado por *The National Academies* (2012) acerca de las acciones que se deben adelantar en la educación superior de Estados Unidos con el fin de garantizar la prosperidad y la seguridad, los autores encuentran que las universidades de investigación deben ser responsables ante sus *stakeholders* por la mejora de la administración, la productividad y la eficiencia de los costos tanto administrativos como académicos (en particular la cuarta recomendación, que hace énfasis en el incremento de la relación costo-eficiencia y en la productividad como formas de garantizar el mayor rédito en la inversión realizada por el Estado, las agencias y los patrocinadores de la investigación, y las corporaciones, etc.). Esto, de la mano con un conjunto balanceado de compromisos entre el gobierno (federal y estatal), la academia y el sector productivo, así como con el desarrollo de prácticas operativas eficientes, haciendo explícito que el alcance de las disciplinas académicas y profesionales es extenso y debe ser capaz de proveer un espacio para generar un sentido amplio en los programas de educación.

No es posible definir un modelo ideal de gestión de la investigación sin tener en cuenta los valores organizacionales que definen el quehacer de la institución; como tampoco es posible considerar que un modelo exitoso sea transferible de una institución a otra sin realizar primero una reflexión profunda del objeto misional de cada una y del papel estratégico que juega la investigación en el mundo actual.

1.3. El modelo de gestión en el CESA

El CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración fue concebido desde su fundación como una escuela de negocios monodisciplinar, fuertemente orientada a ofrecer una formación pragmática, y muy cercana al mundo productivo. En sus inicios, y dado el marco normativo dominante hasta la década de 1990, el CESA se definió como una institución de enseñanza donde la investigación era una práctica orientada fundamentalmente a la producción de material pedagógico.

Si bien en Colombia existen claros antecedentes en cuanto al papel de la investigación en la normatividad, y acciones precisas tales como el inicio de funciones del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y del Fondo Francisco José de Caldas Colciencias en 1970, o el Decreto-Ley 82 de 1980, Estatuto Docente para las Universidades Públicas, que introdujo el concepto de *productividad académica* con un impacto salarial, fue solo hasta principios de la década de 1990 cuando, a consecuencia de la presentación del primer informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo al presidente César Gaviria, se delinearon las principales recomendaciones en materia de educación, ciencia, desarrollo tecnológico y progreso. Dentro de las recomendaciones se hizo un especial énfasis en los procesos de aseguramiento de la calidad y en el fomento de la investigación, lo cual se vio reflejado en cambios normativos importantes para el país.

Lo anterior se vio reforzado con diversos desarrollos legales simultáneos, en particular con la promulgación de la Ley 30 de 1992 mediante la cual se definió la investigación como un elemento central en el quehacer universitario; con la aprobación del Decreto 1279 de 2002, que definió como parte del régimen labo-

ral y prestacional de los docentes la producción investigativa cuya medida la determinaba el número de publicaciones y, posteriormente, mediante el Decreto 2566 de 2003, que la definió como una condición de calidad en todos los niveles de formación, y que fue elevado a carácter de ley por medio de la Ley 1188 de 2008, y reforzado con el Decreto 1295 de 2010.

Como consecuencia de estos cambios, particularmente a partir de la promulgación de la Ley 30 de 1992, se creó a finales de esa década el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), cuya función es promover la política de acreditación determinada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y definir y ejecutar los lineamientos técnicos para los procesos de acreditación de alta calidad de los programas. Así mismo, en 2003 se creó la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) con el objetivo de velar por las condiciones de calidad para el otorgamiento o renovación del registro calificado. En ambos consejos la investigación se considera una característica esencial de calidad en la evaluación de los programas y de las IES.

Por tal razón, y debido a los cambios que estaban ocurriendo en el país, en 2005 el CESA dio paso a la creación de un grupo de investigación en el área de la administración de empresas. No obstante, a pesar de ser un cambio estructural en la forma en que hasta ese momento se había concebido la Institución, la definición de la función investigativa se mantuvo fiel a los principios fundacionales.

El hecho de ser una escuela de administración de empresas definió el objetivo central de la investigación: la realidad empresarial colombiana y su contexto nacional e internacional. Así, el escenario de la investigación aplicada en el CESA busca identificar las mejores prácticas en el mundo empresarial, a partir de una perspectiva crítica de los procesos formales de investigación mediante la capacidad de diálogo con públicos más amplios.

La adopción definitiva de la investigación como una función sustantiva del proceso académico del CESA significó adoptar una posición crítica frente a la forma de gestionarla y definirla. En ese sentido, el Grupo de Investigación se reorganizó en el 2009 alrededor de las líneas de investigación que mayor desarrollo habían tenido hasta ese momento: finanzas, marketing y economía

aplicada, y definió como necesidad de desarrollo las líneas de investigación en gestión y en internacionalización.

En el mismo sentido, y como parte del diseño del Plan Estratégico 2009-2014, se definió la investigación como una línea de desarrollo estratégico sobre la cual se debían sustentar los procesos de acreditación internacional e institucional; además, se incentivó la búsqueda de una mayor transformación con el fin de crear una escuela de negocios en sentido estricto mediante la instauración de programas de maestría.

En este orden de ideas, de los procesos de reflexión surgió la necesidad de reforzar un equipo de investigación competente, capaz de dar cuenta de sus resultados efectivos y proyectarlos tanto nacional como internacionalmente, y además, manteniendo el espíritu que ha caracterizado al CESA, preparado para articular la teoría con la práctica, lo cual condujo a la reforma del régimen docente uno de cuyos elementos más importantes fue la definición de los profesores en dos tipos: los de cátedra o dedicación parcial y los de carrera académica, con un sistema de escalafón docente que, fiel a la tradición, incorporó los nuevos elementos de la investigación.

Así, el escalafón se construyó sobre cuatro pilares de medición:

– Experiencia laboral no universitaria (medida en número de años y en tipo de trabajos realizados).

– Experiencia docente (medida en número de años).

– Formación profesional (por mayor título obtenido).

– Trayectoria en investigación.

El último elemento, novedoso en esta reforma al régimen docente, permitió crear los mecanismos para que los profesores de carrera dedicados a la investigación tuvieran efectivamente a su alcance un mecanismo mediante el cual pudieran desarrollarse profesionalmente. En el 2014, como fruto de los procesos de autoevaluación y de reflexión del Grupo de Investigación, se actualizó la medición del peso relativo de los productos de investigación para hacer énfasis en aquellos de mayor impacto estratégico en el contexto internacional.

De la mano con estos cambios normativos, al interior del CESA se implementó el desarrollo de un plan de trabajo (al comienzo

semestral y luego anual) mediante el cual los profesores de carrera pudieran definir las actividades docentes, la dedicación a los proyectos de investigación, la proyección social o de extensión y, tal vez lo más importante en términos de la rendición de cuentas, la definición clara y objetiva de compromisos de publicación verificables.

Estos planes se han convertido en un mecanismo que permite asignar racionalmente el tiempo de trabajo, estableciendo compromisos claros y consensuados de producción académica, posibilitando la medición del rendimiento académico de los docentes en las diferentes áreas de actuación y la toma de decisiones sobre la reasignación de la carga en los periodos siguientes: es en sí mismo un instrumento de evaluación de compromisos.

Esto exige procesos de autoevaluación y de retroalimentación permanentes, los cuales se concretan mediante reuniones por línea de investigación, seminarios de investigación bimestrales, reuniones trimestrales de presentación de resultados y evaluación de fortalezas y debilidades; en estas últimas, con el propósito generar una cultura de rendición pública de cuentas (*accountability*), se evalúa la productividad individual por línea de investigación, y la del grupo en general, de manera que se puedan identificar las debilidades y fortalezas, y actuar sobre ellas.

Este modelo de gestión ha permitido diseñar un sistema racional y trasparente de deberes e incentivos a la actividad docente y a la investigación que brinda oportunidades de ascenso por méritos, pondera la investigación con la misma lógica nacional e internacional, genera obligaciones de excelencia en el rendimiento, provee el marco reglamentario para los incentivos a la producción académica implantada desde el 2009, modificada y ampliada a partir del 2014, y provee los elementos objetivos de decisión para el apoyo en programas de formación posgradual.

1.4. Resultados del Grupo de Investigación 2008-2014

Durante los últimos años el Grupo de Investigación en Innovación y Gestión Empresarial del CESA ha recorrido un proceso de consolidación y proyección nacional mediado por un esfuerzo sostenido de gestión y desarrollo de la investigación.

Así, la investigación se ha convertido en un medio privilegiado para la realización de una misión institucional basada en la capacitación de los mejores líderes empresariales, pues bien es cierto que una formación de excelencia requiere aprender a desarrollar competencias analíticas, mantener una permanente actualización y generar nuevos y pertinentes conocimientos que permitan mejorar las prácticas de la administración. Es claro que el medio por excelencia para dar a conocer la investigación es la publicación de sus resultados en documentos científicos que tengan en cuenta tanto el nivel de madurez de lo que se propone, como el público objetivo.

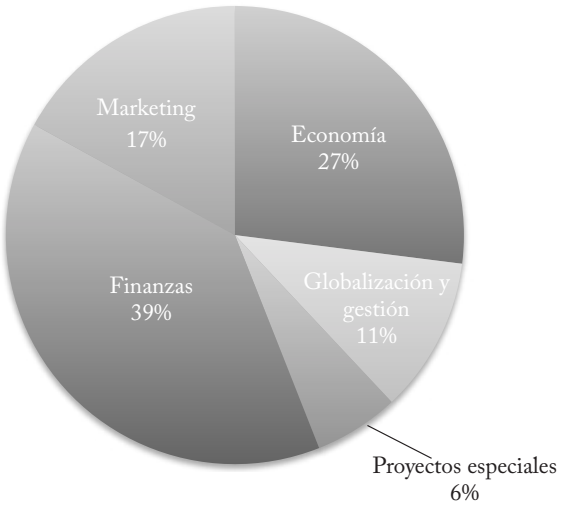
Como se puede ver en la Tabla 1, el Grupo de Investigación ha tenido una producción constante durante los últimos siete años, con una reorientación evidente hacia los productos de mayor impacto internacional, esto, sin abandonar la comunicación social del conocimiento a través de otros mecanismos como las series especializadas, entre las que se destacan la Colección Globalización e Integración liderada por el Centro de Estudios sobre Globalización e Integración-CEGLI.

Tabla 1
Productos del grupo de investigación (2008-2014)

Producto	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Libros	3	1	4	1	8		4
Artículos ISI/Scopus Q1					1	2	1
Artículos ISI/Scopus Q2							3
Artículos ISI/Scopus Q3		1	3	3	1	2	2
Artículos ISI/Scopus Q4	1	2	2	1	2	2	1
Artículos Scielo	1	2	6	5	5	4	4
Artículos en otras publicaciones seriadas	4	5	8	13	8	6	1
Ponencias nacionales	4	13	3	3	2	2	3
Ponencias internacionales	6	9	11	7	7	11	16
Documentos de trabajo	15	23	5	16	2	1	0
Capítulos de libro			2	2		3	5

Fuente: elaboración propia (2014).

Gráfica 1
Distribución relativa de la producción por líneas de investigación

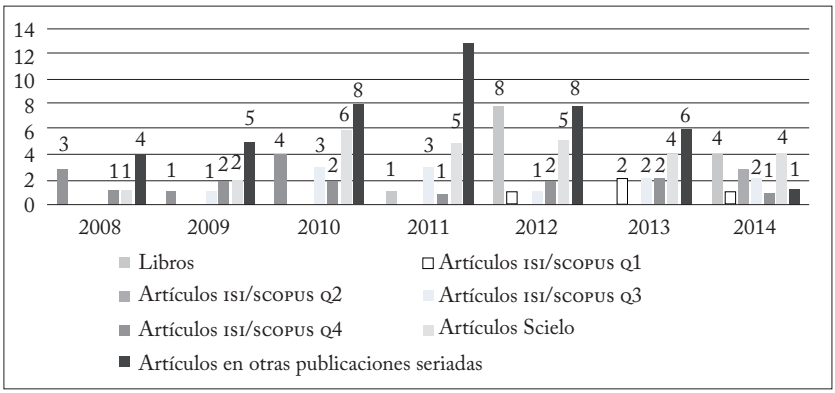


Fuente: elaboración propia (construida sobre el peso relativo calculado con el índice de producción docente en investigación, 2014).

En el total de la producción académica del grupo la participación relativa de las líneas de mercadeo (17%), finanzas (39%) y economía (27%) refleja un proceso maduro de publicaciones, el cual permitió sustentar con solvencia, en los dos primeros casos, la creación de las maestrías en dirección de marketing y en finanzas corporativas, y desarrollar con la línea de economía investigaciones transversales que apoyan tanto el pregrado como los posgrados en temas de economía aplicada al mundo empresarial y de historia empresarial y económica. Desde su creación en 2011 la línea de globalización y gestión ha mantenido un proceso de crecimiento que, unido a las otras líneas de investigación, ha sido una pieza fundamental en el proceso de creación del MBA Internacional en 2013.

Como se puede apreciar en la Gráfica 2, el grupo ha aumentado significativamente la publicación de artículos de investigación, mejorando cualitativamente su participación en revistas académicas indexadas tanto nacionales como internacionales en el período 2008-2014.

Gráfica 2
Artículos publicados en revistas indexadas y publicaciones seriadas (2008-2014)



Fuente: elaboración propia (2014).

En la medición de los grupos de investigación realizada por Colciencias en 2013, el grupo obtuvo un resultado que lo ubicó en el primer cuartil de producción por área de nuevo conocimiento, y en la elaboración de libros de investigación en el área de conocimiento. Esto último apalancado además por el permanente reconocimiento que ha recibido la Editorial CESA en las distintas convocatorias, en especial una en capacidad de gestionar y producir nuevo conocimiento científico.

Así mismo, en los indicadores de apropiación social del conocimiento el grupo se ubicó en el primer cuartil en las categorías de circulación del conocimiento especializado y de comunicación social. Esto acompañado de unos resultados importantes en la trasferencia de conocimiento a través de la dirección de trabajos de grado tanto del pregrado como de los posgrados.

La evolución de la clasificación del grupo de investigación es una muestra del desarrollo que ha tenido el proceso: durante el período 2005-2008 el grupo no obtuvo reconocimiento por parte de Colciencias; sin embargo, fue clasificado D en 2009 y B en las mediciones del 2013 y 2014, lo que lo ubica en el 25% superior entre los grupos de investigación por área de conocimiento.

Este desempeño se ha consolidado mediante una decisión institucional de apoyo permanente al desarrollo de la investigación,

lo que ha permitido niveles de inversión importantes en los últimos años.

Tabla 2
Inversión en investigación

Relación	2010	2011	2012	2013	2014-sep
Sobre el total de ingresos operacionales	6%	4%	4%	3%	3%
Sobre el total de matrículas	6%	5%	5%	4%	4%

Fuente: Documento maestro de acreditación institucional (2014).

Estos resultados, sin duda satisfactorios, introducen nuevos retos para los próximos cinco años: en primer lugar, continuar fortaleciendo los resultados en términos de calidad y pertinencia de la investigación por medio de publicaciones de alto impacto; en segundo lugar, mantener el foco de la investigación en el área y fiel a los principios fundacionales, y, por último, continuar proyectando los resultados de la investigación en el medio académico y empresarial internacional y nacional.

Bibliografía

Braddock, R. (2002). The Asia-Pacific region. *Higher Education Policy* (15), 291-311.

Correa, J. S., Tejada, M. A., Cayón, E., & Ordóñez, H. (abril de 2014). Science and Technology Policy in Colombia: A Comparative Review. *European Journal of Scientific Research*, 121(3), 267-285.

Dagnino, R. (1994). ¿Cómo ven a América Latina los investigadores de política científica europeos? *Redes*, 1(1), 73-112.

Ernø-Kjølhede, & Hansson, F. (junio de 2011). Measuring Research Performance During a Changing Relationship Between Science and Society. *Research Evaluation*, 20(2), 131-143.

Ferlie, E., Musselin, C., & Granluca, A. (septiembre de 2008). The Steering of Higher Education Systems: a Public Management Perspective. *Higher Education*, 56(3), 325-348.

Hansson, F., & Mønsted, M. (junio de 2008). Research Leadership as Entrepreneurial Organizing for Research. *Higher Education*, 55(6), 655-670.

Lucas, L. (2006). *The Research Game in Academic Life*. England: Open University Press.

Musselin, C. (2008). Editorial. *European Journal of Education*, 43(3).

National Science Foundation. (2012). *Research University and the Future of America*. Washington D.C: The National Academic Press.

OECD. (2011). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2011*. OECD Publishing.

OECD. (2012). *Main Science and Technology Indicators*. Recuperado el 1.º de junio de 2013, de [www.oecd.org/sti/msti].

OECD. (2013). Recuperado el 6 de junio de 2013, de Committee for Scientific and Technological Policy: [http://www.oecd.org/sti/sci-tech/committeeforscientificandtechnologicalpolicy.htm].

OECD. (30 de mayo de 2013). *OECD*. Recuperado el 20 de junio de 2013, de OECD: [http://www.oecd.org/newsroom/global-oecd-boosted-by-decision-to-open-membership-talks-with-colombia-and-latvia-with-more-to-follow.htm].

Santiago, R., Carvalho, T., & Relva, R. (2008). Research and the Universities' Image. *European Journal of Education*, 43(4), 495-512.

The World's Best Countries in Science. (2012). *Scientific American*. Disponible en [http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=the-worlds-best-countries-science].

Torres Fragoso, J. (octubre de 2008). La influencia de las culturas nacionales en el desarrollo de la Nueva Gerencia Pública (NGP) en Latinoamérica. *Reforma y Democracia* (42).

2. GOBIERNO UNIVERSITARIO EN EL CESA

Alexander Guzmán Vásquez
José Manuel Restrepo Abondano
María Andrea Trujillo Dávila

Resumen

En sus 40 años de existencia el CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración ha logrado consolidarse como una institución de educación superior líder en el país. La concentración de talento humano, la administración eficiente de sus recursos financieros y características de gobierno favorables, le han permitido ganarse un lugar protagónico en la sociedad colombiana. En este capítulo se realiza un análisis sobre el tercer factor en mención, es decir, sobre la estructura y dinámica de gobierno de la institución. Para cumplir con este objetivo, se discute el concepto de gobierno universitario y su evolución, resaltando hechos fundamentales en la construcción del mismo, se describen los modelos de gobierno universitario más comunes en el mundo, se presenta de manera concisa la estructura de gobierno del CESA según lo consignado en sus estatutos, y se desarrolla una discusión, resultado de una observación participante, en torno a la dinámica de gobierno en la institución, presentado de manera hilada las conclusiones deriva-

das de las entrevistas realizadas a actores del gobierno universitario en el CESA. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para que la institución continúe su proceso de crecimiento y consolidación contando con una estructura de gobierno que sirva de soporte para el logro de sus objetivos.

2.1. Introducción

El CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración ha logrado consolidarse en sus 40 años de presencia nacional como una institución de educación superior líder en el país. El lector encontrará evidencia al respecto en los diferentes capítulos de este libro, en los cuales los autores se aproximan a la institución con una mirada académica desde diversas disciplinas.

El sector empresarial reconoce al egresado del CESA como un administrador con un nivel de formación pertinente y de calidad, y con una estructura de valores y principios que orientan su actuar profesional dentro de un marco de ética irrestricta. Este posicionamiento en el mercado laboral significa un hecho importante, pero no el único, a través del cual se percibe el éxito alcanzado por la Institución. El cuerpo docente también representa una característica fundamental y diferenciadora, pues los profesores de hora-cátedra cuentan con un dinámico reconocimiento como ejecutivos y empresarios, ocupan posiciones de liderazgo en las organizaciones para las que trabajan, y son actores fundamentales del desarrollo económico, político y social del país; además, los profesores de carrera académica tienen altos niveles de formación, se involucran en proyectos de consultoría y realizan investigaciones que responden a la problemática empresarial actual con la rigurosidad que exige esta labor en el ámbito internacional. Por su parte, el cuerpo administrativo cuenta con gran experiencia y compromiso para llevar a cabo las tareas de gerencia y soporte de manera efectiva, a la vez que busca constantemente el desarrollo de la Institución, y cree, defiende y procura el cumplimiento de su Plan Estratégico. Los estudiantes provienen de los mejores colegios del país, han crecido en entornos munícficos y se destacan por su alto desempeño, sus habilidades sociales y cognitivas, y su involucramiento temprano en el mundo empresarial.

Esta concentración de talento es uno de los tres factores críticos que resalta Salmi (2009) como propios de las universidades de clase mundial. Sin embargo, otro factor fundamental para lograr la excelencia son los recursos financieros, los cuales, según el mismo autor, deben permitir la creación de un ambiente de aprendizaje apropiado y la conducción de una investigación de calidad, aunque lo relevante, lo que potencia el crecimiento y la perdurabilidad de las organizaciones, no es la cantidad de recursos disponibles sino su eficiente administración. Para los miembros de la comunidad universitaria es evidente que el CESA se ha visto beneficiado desde sus inicios con una excelente administración financiera: las inversiones realizadas en infraestructura y renovación de activos, en el incremento de los recursos bibliográficos, en el acceso a las bases de datos, en la capacitación de docentes y administrativos, en el fortalecimiento de redes internacionales, y en la contratación de nuevos, talentosos y competitivos integrantes del equipo humano, reflejan una transparente eficiencia en la inversión de los recursos.

El tercer factor que describe a las universidades de clase mundial lo constituyen aquellas características de gobierno favorables que permiten estimular una visión estratégica, acompañada de innovación y flexibilidad, y que propenden por una toma de decisiones y de administración de recursos exenta del agobio que supone adelantar procesos innecesarios y paquidérmicos.

Este capítulo está dedicado al análisis de la estructura y la dinámica de gobierno adelantada por el CESA; en ese sentido, vemos que la Institución ha sido capaz de transformarse y redefinirse para atender los desafíos y demandas del entorno sin modificar sus principios fundacionales, lo cual se debe en parte a la estructura de gobierno y a las características de los órganos que la componen. Con el paso del tiempo también se ha reconfigurado el gobierno universitario de la Institución, pues sus actores han ganado conocimiento y experiencia, y el aprendizaje ha llevado a una profunda reflexión (que incluye la discusión de propuestas de reforma a los estatutos) por medio de la cual se busca construir una estructura de gobierno adecuada para los desafíos que actualmente se afrontan y otros que habrán de enfrentarse en el futuro cercano.

Para llevar a cabo el análisis tanto de la estructura como de la dinámica de gobierno de la Institución, en la segunda sección de este capítulo se abordará el concepto de gobierno universitario y

su desarrollo, resaltando aquellos hechos fundamentales que sirvieron de base para su construcción; luego, en la tercera sección se describen los modelos de gobierno universitario más comunes en el mundo, y posteriormente, en la cuarta sección se presenta de manera concisa la estructura de gobierno del CESA, según lo consignado en sus estatutos; en la quinta sección se transcribe la discusión que surgió a raíz de una observación participante a la dinámica de gobierno de la Institución, y se presentan de manera hilada las conclusiones que se derivaron de las entrevistas realizadas a actores del gobierno universitario en el CESA; finalmente se ofrece un comentario de cierre.

2.2. Gobierno universitario en el mundo

El constructo de gobierno universitario se ha venido desarrollando paulatinamente con la misma antigüedad con la que se vienen consolidando las instituciones de educación superior (IES) alrededor del mundo. Así, Ruegg (1992) resalta cómo el interés en el gobierno universitario data de comienzos del siglo XIII, cuando en 1213 el rector de la Universidad de París emitió una carta magna, confirmada por el Papa, en la que hacía explícita su obligación de obtener el voto de los profesores para el nombramiento de académicos a cargo de la enseñanza de la cátedra de Teología y Ley Canónica. Sin embargo, en esta revisión resaltaremos varios de los aspectos relevantes en la concepción de gobierno universitario durante los últimos cien años. Algunas asociaciones de profesionales en el sector académico, o incluso comisiones designadas para tal fin, han emitido conceptos con respecto a la manera como consideran deben ser gobernadas las IES en el mundo; por ejemplo, la Asociación Americana de Profesores Universitarios (The American Association of University Professors, AAUP) fue creada en 1915 por algunos profesores que buscaban asegurar la libertad académica de la profesión. De acuerdo con la AAUP (2014a), para ese momento la libertad académica era un concepto que apenas se empezaba a discutir, y aún hoy los conflictos de intereses generan coacción sobre los profesores con el fin de controlar lo que enseñan y escriben, desconociendo que la libertad académica es un principio fundamental de la profesión.

En 1920 la AAUP promulgó su primera declaración sobre gobierno universitario en la cual estableció la importancia de involucrar al cuerpo profesoral, entre otras, en las decisiones de contratación de personal, selección de administrativos y preparación de presupuestos (AAUP, 2014b). Esta visión sobre la participación de los académicos en las decisiones gerenciales era de esperarse, dados los intereses que representa la asociación. Durante los años subsiguientes la declaración sufrió algunos cambios, hasta su promulgación definitiva en 1966, la cual aún permanece. De acuerdo con la AAUP (1966), la declaración está dirigida a miembros de juntas directivas, administradores, profesores, estudiantes y otros grupos de interés, debido a que, según esta asociación, el gobierno universitario requiere de un grado apropiado de responsabilidad compartida y de acción cooperativa entre los diferentes componentes de la institución académica. La declaración pretende, entonces, construir esfuerzos y pensamientos colectivos para proteger la integridad de las IES de intromisiones inapropiadas.

En síntesis, la AAUP asegura que las instituciones académicas requieren de un esfuerzo conjunto entre la junta de gobierno, la administración, los profesores, los estudiantes y otros grupos, dado el nivel de complejidad de las tareas que desempeñan. Así, los académicos deben contar con responsabilidades y participar en los órganos de gobierno para la toma de decisiones en relación con las áreas académicas, la contratación de personal, no solo académico sino administrativo (como el rector y los decanos), las políticas de remuneración, la inversión en recursos físicos, la definición del presupuesto y las políticas educacionales. La definición del estatus académico debe ser una responsabilidad de los mismos académicos, la cual incluye nombramientos, reelecciones en cargos administrativos y de gobierno, promociones, otorgamiento de *tenure* y despido. Además, deben participar activamente en la determinación de políticas y procedimientos relacionados con los incrementos salariales. Por otra parte, la junta de gobierno en las IES, con pocas excepciones, debe actuar como la última autoridad institucional, proyectar las necesidades de recursos de la institución, administrar sus donaciones, conseguir los fondos necesarios para la operación, y administrar en un sentido amplio la política de personal. Para cumplir con estas designaciones la junta requiere

del desarrollo de planes estratégicos de largo plazo con la participación del personal administrativo y académico. Finalmente, el rector actúa como líder de la institución y, por lo tanto, tiene obligaciones en cuanto a la definición y el cumplimiento de los objetivos, las tareas administrativas y la comunicación al interior de la IES. Parte de sus obligaciones incluye la innovación y la iniciativa para transformar la institución y llevarla a un mejor desarrollo.

Otra organización que aporta de manera relevante a la reflexión del deber ser del gobierno universitario es la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT). Creada en 1905, esta fundación tiene como objetivo principal el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y bajo su auspicio se estableció en 1967 The Carnegie Commission on Higher Education dedicada a emitir recomendaciones tendientes a mejorar el sistema de educación y a establecer responsabilidades claras para los grupos involucrados en la educación superior. CFAT (1973) presentó un reporte final en el cual definió el gobierno universitario como la estructura y los procesos que convergen para la toma de decisiones, y señaló que por consenso el gobierno que caracterizaba la educación superior en Estados Unidos se veía amenazado por las presiones ejercidas para empujar su rápido crecimiento, las demandas de profesores y estudiantes buscando tener mayor participación en la toma de decisiones, y los esfuerzos crecientes de las agencias gubernamentales para controlar y coordinar el sistema de educación superior en el país.

El reporte y las recomendaciones de esta comisión llaman la atención sobre seis aspectos considerados prioritarios.

En primer lugar, plantea la necesidad de alcanzar un nivel de independencia institucional apropiado; es decir, considera clave el establecimiento de una independencia selectiva en lugar de una total autonomía con respecto a la política pública y a las necesidades de la sociedad.

En segundo lugar, con respecto al papel de los consejos de gobierno y de los presidentes de la institución, la Comisión reclama la participación de representantes de los profesores, de los estudiantes y de los egresados en las juntas directivas, y descalifica el nombramiento de servidores públicos con poderes sobre la asignación presupuestal de las instituciones; además, señala que la

junta de gobierno debe ocuparse de las tareas estratégicas y no de los aspectos diarios de la institución.

Como tercer punto, en relación con el poder colectivo del personal académico, la Comisión sugiere la separación entre la toma de decisiones administrativas y académicas, y el involucramiento del personal académico únicamente en estas últimas, con el ánimo de evitar la incidencia de los administrativos, e incluso de las agencias gubernamentales, en asuntos académicos; de igual manera, impedir que los académicos se involucren en las decisiones administrativas, es decir, que aquellos que componen el cuerpo profesoral deben actuar únicamente como pares académicos, o participar en la evaluación de las posibilidades de ascenso de sus colegas, y no en la determinación de los salarios o las condiciones laborales.

En cuarto lugar, con respecto a la permanencia del cuerpo académico en sus posiciones, discute las ventajas y desventajas de la figura del *tenure* o contrato vitalicio para los profesores que cumplen con determinados requisitos, aunque finalmente respalda el concepto y la adopción del mismo por la comunidad académica.

En quinto lugar, reclama un mayor involucramiento del estudiante en el gobierno universitario.

El sexto punto se refiere al manejo del conflicto, y al respecto la Comisión sugiere que antes de presionar un consenso la administración de la divergencia de opiniones supone una nueva tarea que debe gestionar el gobierno de la institución.

The National Education Association (NEA) representa otra organización de profesores que ha participado activamente en el debate sobre el deber ser del gobierno universitario y el papel de los académicos en el mismo. NEA (2014a) fue fundada en 1857 por cien educadores que buscaban defender la causa de la educación pública en Estados Unidos, época durante la cual, según la Asociación, saber leer y escribir podía considerarse un lujo para la mayoría de los niños y un crimen para los de raza negra. En sus más de 150 años de historia ha buscado defender los derechos tanto de los educadores como de los estudiantes, y de acuerdo con NEA (2014b), diversos asociados dedicados a la educación superior publicaron en 1987 una declaración relacionada con la participación del cuerpo profesoral en el gobierno de las IES. En 1989 la junta directiva de la Asociación decidió adoptar la postura de

sus asociados y complementarla en una declaración denominada *Community College Governance*.

Las posiciones de NEA (1989) con respecto a la participación del cuerpo profesoral en el gobierno de las IEA son similares a las promulgadas por la AAUP, de acuerdo con la cual, el gobierno académico requiere esfuerzos cooperativos entre los profesores, el cuerpo administrativo, la junta de gobierno y los estudiantes; además, la forma de gobierno adoptada debe salvaguardar la justicia y la excelencia académicas, y dentro de la misma los profesores deben participar en diferentes instancias. En algunos casos se espera su consejo y apoyo a la administración en asuntos diferentes de los temas académicos, mientras que se plantea un compromiso total de los profesores con la política educacional, pues su participación en el gobierno asegura la afectividad y el compromiso de los académicos, los cuales pueden confiar en el sistema para producir resultados. Esta propuesta señala que la determinación del estatus de los colegas debe ser función exclusiva de los profesores, y que deben tener autoridad suficiente para contratar nuevos profesores que hagan parte del cuerpo académico; además, resalta la necesidad de que los académicos participen en la selección de administrativos con responsabilidades académicas.

Desde la misma posición de fortalecimiento de los académicos en el gobierno universitario, la American Federation of Teachers (AFT), un sindicato de profesores creado en 1900 y que en la actualidad trabaja de la mano con la NEA por la defensa de los derechos de sus asociados, realizó en 2006 su declaración con respecto al gobierno compartido en las IES. La AFT (2006) adoptó una posición de respaldo al gobierno colegiado como respuesta a la adopción por parte de las juntas de gobierno de la ideología del mundo empresarial. Para esta federación los tiempos han cambiado y las universidades deben ser administradas como empresas; el rápido cambio tecnológico requiere adaptabilidad; el mercado de la educación superior se está transformando con la emergencia de instituciones totalmente virtuales y universidades con ánimo de lucro que crean desafíos competitivos a la tradición; los académicos son muy lentos a la hora de tomar decisiones en momentos en que se requiere acción; el cuerpo profesoral se resiste a esforzarse por mantener el currículo actualizado, y el sistema de *tenure* es un

obstáculo para desarrollar un mayor nivel de rendición de cuentas y mejoras en el desempeño por parte de los profesores. Además, la AFT asegura que la llegada de miembros de junta y directivos con este pensamiento a las IES crea una amenaza directa al gobierno compartido en la educación superior, con funcionarios que creen conocer mejor el sector y la institución que sus profesores y administrativos. Sin embargo, en su declaración asegura también que esta es la manera incorrecta de dirigir una institución y que, por lo tanto, los académicos y administrativos deben tener voz y voto en la toma de decisiones.

Como resalta la AFT, tres aspectos fundamentales justifican el gobierno compartido: primero, la toma de decisiones académicas debe ser ampliamente independiente de las consideraciones políticas y gerenciales de corto plazo; segundo, el personal académico y administrativo está en la mejor posición para configurar e implementar el currículo y la política de investigación, para seleccionar los académicos y juzgar su trabajo, y tercero, la perspectiva del personal de primera línea es invaluable para la toma de decisiones acertadas en relación con la asignación de recursos, la fijación de objetivos, la escogencia de los altos directivos, y para guiar la vida estudiantil.

Para la AFT, la crisis causada por el modelo corporizado en las IES se ve reflejada, entre otros aspectos, en la tercerización de trabajos esenciales como el diseño de los cursos; en el direccionamiento de la actividad docente de un grupo de profesionales de tiempo completo a un grupo de profesores temporales y de tiempo parcial u hora cátedra con poca seguridad y ninguna libertad académica; en la orientación del currículo bajo una lógica de entrenamiento para los negocios, en lugar de ayudar a los estudiantes a desarrollarse y madurar intelectualmente a fin de convertirlos en ciudadanos con pensamiento crítico; y en la constitución de consorcios comerciales con otras universidades e inversionistas privados.

Luego de indicar y justificar sus argumentos, la AFT presenta seis principios de gobierno compartido que es preciso tener en cuenta en la educación superior: primero, el personal académico y administrativo fija los estándares académicos y el currículo, debido a su involucramiento directo con la docencia y la investigación; segundo, el personal académico y administrativo requiere gozar de

libertad en el juicio académico con el fin de garantizar su independencia para llevar a cabo las actividades de docencia e investigación; tercero, el cuerpo profesoral debe tener primacía en la toma de decisiones sobre el personal académico y su estatus, como, por ejemplo, el otorgamiento de *tenure*, las medidas de promoción, el soporte a la investigación, la asignación de años sabáticos, y otros incentivos y mediciones de calidad académica. Así mismo, el personal administrativo debe tener la capacidad de postular candidatos para posiciones relacionadas con sus funciones e intervenir en las decisiones de promoción y remuneración; cuarto, la participación en el gobierno compartido debe expandirse incluyendo diferentes grupos de interés en las IES; quinto, los sindicatos y otras asociaciones o cuerpos de gobierno de profesores pueden tener al mismo tiempo un rol fundamental en el gobierno compartido, y sexto, las agencias acreditadoras deben soportar plenamente en sus estándares el concepto de gobierno compartido.

Hasta el momento las posiciones reflejan el afán de los académicos y los organismos que los representan por defender su participación en el gobierno universitario. Tal vez la única posición que se distancia mesuradamente es la de la Carnegie Commission on Higher Education, que sugiere adoptar un nivel de autonomía intermedio para las IES con poder por parte del Estado para la definición de políticas en educación superior, y separar las decisiones puramente académicas de las administrativas, permitiendo a los profesores una participación plena en las primeras y nula en las segundas. Sin embargo, y como ha sido tratado extensamente en Restrepo *et al*. (2012), la incorporación de prácticas empresariales a la gestión universitaria es un hecho que no puede desconocerse y que se aleja de este modelo de gobierno colegiado y con alta participación de los académicos.

Para Currie y Newson (1998), la rendición de cuentas, la privatización, la subcontratación y la diversificación del presupuesto representan prácticas gerenciales del sector corporativo adoptadas e implementadas en las IES. Según Santiago *et al*. (2006), las prácticas basadas en el criterio de racionalidad económica están remplazando de manera paulatina las formas tradicionales de gerencia académica, juzgadas como obsoletas bajo el nuevo enfoque de estilo gerencial. Buchbinder (1993) y Currie *et al*. (2003) señalan

que este nuevo enfoque gerencial en las universidades ha llevado a pasar de instituciones en las que las decisiones eran tomadas de manera colegiada por el personal académico, a universidades *corporizadas* u orientadas hacia el mercado. Teichler (2003) afirma que la universidad corporizada se caracteriza entre otras cosas por un incremento en los poderes gerenciales, es decir, un creciente poder de los ejecutivos, junto con una reducción en el papel de los académicos en el gobierno, y un creciente papel de los mecanismos de evaluación y control. Diversos autores, como Restrepo *et al*. (2012), resaltan prácticas adoptadas en las universidades en este cambio de modelo de gobierno, como la profesionalización de la administración universitaria, un mayor nivel de la revelación de información relacionada con el cumplimiento de objetivos estratégicos y el desempeño de la IES, el incremento en el poder ejecutivo y disminución del poder académico, cambios en la conformación de los órganos de gobierno de las IES y lo que se espera de los mismos, creación de unidades orientadas al mercado, y la comercialización de las actividades de investigación y docencia.

Bajo este enfoque, y basado en un modelo más corporativo, la Association of Governing Boards of Universities and Colleges (AGB) realizó su declaración sobre el gobierno universitario. Esta asociación, creada en 1921, se reconoce a sí misma como el único organismo que en Estados Unidos representa los intereses y las necesidades de las juntas de gobierno académicas, y su propósito incluye asegurar la calidad y el éxito de las IES de ese país. En 2010, la AGB publicó una actualización a la declaración, denominada *Board Responsibility for Institutional Governance*, originalmente publicada en 1998. De acuerdo con la Asociación (2010), el objetivo del documento es invitar a los consejos directivos o juntas de gobierno, así como a los rectores o presidentes, a examinar la claridad, coherencia y pertinencia de las políticas, prácticas y estructuras de gobierno de sus instituciones, y, además, recomendar una serie de principios de buen gobierno relacionados con el gobierno institucional.

En esta declaración la AGB (2010) ofrece unos principios de gobierno universitario que sintetiza en ocho puntos.

Primero: la máxima responsabilidad por el gobierno de la institución descansa en el consejo directivo o junta de gobierno; las

juntas responden por la misión y la herencia de sus instituciones, y por los valores trascendentes que guían y configuran la educación superior; de igual manera, rinden cuentas a la sociedad en general y a los grupos de interés internos, y son responsables por el direccionamiento estratégico de la institución.

Segundo: la junta debe establecer formas efectivas para gobernar respetando la cultura de toma de decisiones en la academia. Según la AGB, las universidades comparten características con las empresas y al mismo tiempo se diferencian de ellas, de forma que deben ser dirigidas de acuerdo con estándares del mundo empresarial comúnmente aceptados, pero respetando a la vez la tradición académica.

Tercero: la junta debe aprobar el presupuesto y establecer directrices para la asignación de los recursos de acuerdo con las prioridades estratégicas. Aunque el presupuesto lo elaboran los administrativos, la junta no debe delegar la determinación de la distribución de los recursos a actividades centrales, prioritarias y estratégicas, y es su deber encargar al presidente o rector su asignación.

Cuarto: las juntas deben asegurar una comunicación abierta con los diferentes grupos de interés al interior del campus. La AGB reconoce la importancia de los profesores, los administrativos y los estudiantes, y recomienda escucharlos cuando exponen sus argumentos sobre diferentes aspectos, permitiéndoles participar del proceso de gobierno; sin embargo, para preservar la independencia, no recomienda la participación de estos grupos en la junta con voz y voto.

Quinto: la junta debe manifestar su compromiso con la rendición de cuentas y la transparencia, y servir de ejemplo a otros participantes en el gobierno, por lo que, de manera regular o periódica, debe realizar una evaluación de sus miembros, su estructura, sus políticas y su desempeño. Esta evaluación debe llevarse a cabo de manera tanto individual como colectiva, valorando la efectividad y el compromiso de la junta con la institución.

Sexto: las juntas de gobierno tienen la máxima responsabilidad en el nombramiento y valoración del desempeño del presidente de la universidad, de forma que su selección, su evaluación y el apoyo que se le brinda son las actividades de responsabilidad estratégica

más importantes desempeñados por las juntas. En la valoración de dicho desempeño las juntas deben tener en cuenta que la efectividad presidencial y la de ellas mismas es interdependiente.

Séptimo: el sistema de gobierno debe clarificar la autoridad y las responsabilidades del presidente de la universidad, de los directivos del campus y de cualquier junta asesora o comité de gobierno. Se pretende con ello garantizar por escrito las responsabilidades y relaciones entre la junta y los diferentes administradores u órganos de gobierno al interior de la institución, especialmente en universidades complejas, con diferentes campus y que demandan claridad en el sistema de gobierno para su buen desempeño.

Finalmente, el octavo punto señala que las juntas de gobierno deben jugar un papel fundamental relacionando sus instituciones con las comunidades a las que sirven, pues los principios de la AGB resaltan la importancia de los grupos de interés externos. Así, la junta juega un papel fundamental al conectar la institución con la comunidad a la que representa, y velar por el interés público en la educación superior.

Debido a la evolución en la concepción de gobierno universitario, y a las diferentes posiciones e intereses en juego, se han configurado varios modelos de gobierno. Además del modelo tradicional participativo y con un alto grado de poder otorgado a los académicos, y del modelo corporativo basado en un nuevo enfoque gerencial o *new managerialism*, han surgido otros modelos que se discutirán en el siguiente aparte.

2.3. Modelos de gobierno universitario

Una de las motivaciones detrás de la incorporación y evolución de las distintas estructuras de gobierno en las IES se basa en las crisis de confianza que se presentan alrededor de su modelo, las cuales emergen en diferentes etapas de su existencia (Lazerson, 1997; Hines, 2000). La falta de confianza puede provenir de problemas o fallas estructurales o coyunturales, o simplemente puede derivarse de la dinámica de cambio constante en la que está inmersa la vida académica. Entre los asuntos con los que deben tratar aquellos que hacen parte del gobierno de la institución están, entre otros, las juntas de gobierno o consejos superiores que represen-

tan grupos de interés difusos, las presiones de carácter financiero, los cambios en la oferta y la demanda educativa, la existencia de conflictos de interés, la falta de trasparencia en la administración de recursos y la perpetuación en los cargos de poder (Trakman, 2008), de forma que, con el propósito de atender las demandas de las IES, se han configurado diversas estructuras o modelos de gobierno universitario.

2.3.1. Modelo 1: Gobierno universitario por parte de académicos

Este es el modelo más tradicional y en él se declara que las universidades deberían tener un gobierno colegiado compuesto en su mayoría por el cuerpo académico. Varios autores y asociaciones ratifican esta posición al señalar que los académicos entienden los objetivos y las aspiraciones de la institución en lo que a la educación se refiere, y que, dado que la docencia y la investigación son concebidas como sus funciones principales, aquellos involucrados en estas actividades deben participar en las estructuras de gobierno (Pfnister, 1970; Dill y Helm, 1988; Evans, 1999; AAUP, 1966; NEA, 1989; AFT, 2006). No obstante, la principal crítica a este modelo está sustentada en que el cuerpo académico carece, de manera general, de habilidades de gobierno administrativas y financieras (Lewis, 2000; Trakman, 2008). Como se mencionó anteriormente, esta posición es compartida por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (CFAT, 1973) al reclamar una separación entre las decisiones académicas y administrativas.

Adicionalmente, se asocia la configuración de este modelo con la existencia de una *democracia académica* en la que el cuerpo de profesores tiende a valorar de manera desproporcionada aspectos académicos por encima de otros en los que están involucrados diferentes actores provenientes, por ejemplo, de organismos gubernamentales o del sector productivo (Trakman, 2008).

Dentro de los desafíos que enfrenta este modelo de gobierno está la *profesionalización*, especialmente en temas financieros, debido a la inhabilidad de adaptación a los cambios del entorno y a las necesidades que surgen de una mayor rendición de cuentas; necesidades que, sin embargo, han venido siendo atendidas en la

medida en que cada vez más las instituciones de educación superior son conscientes de la exigencia de involucrar en el cuerpo administrativo miembros más capacitados, que entiendan no solo la dinámica y el funcionamiento del sector de la educación, sino que además desarrollen habilidades gerenciales. La creación de un mercado de miembros de juntas de gobierno universitario es una de las tareas que vienen adelantando y consolidando en este campo reconocidas universidades y asociaciones (p. ej., *The Association of Governing Boards* en los Estados Unidos).

2.3.2. Modelo 2: Gobierno corporativo

Este modelo se basa en el análisis y determinación de una estructura de gobierno para las universidades, fundamentado principalmente en la racionalidad de la eficiencia corporativa; en él se contrarresta la creencia generalizada asociada al caso de las universidades públicas concebidas como fiscalmente ineficientes y no preparadas para un manejo efectivo de sus recursos, y su propuesta es la creación de una estructura conformada por un presidente, una junta de gobierno como máxima autoridad, un gerente, y un cuerpo directivo cuyos miembros asesoran a la junta de gobierno.

Si bien este modelo considera la participación de los académicos, en él se insiste en que el gobierno debe estar conformado por profesionales con formación y experiencia suficiente en políticas corporativas, cuyo lenguaje facilite la comunicación con el equipo gerencial de la institución (Kissler, 1997; Zemsky, Wagner & Massy, 2005). Por otra parte, se evidencia cierto rechazo por parte de los académicos, quienes se rehúsan a vivir el proceso traumático asociado con la incorporación de controles institucionales que inhiben la autonomía en el sistema de educación. Una de las críticas a este modelo señala que la búsqueda de la eficiencia corporativa puede desviar el servicio de la educación como bien público, al transformarlo siguiendo la dinámica de un proceso de oferta y demanda de un *bien* que debe atender las necesidades del mercado (Kirp, 2003).

Según Kwickers (2005), este modelo permite analizar el gobierno universitario a partir de la jerarquía de quienes lo conforman, y desde la perspectiva de una política institucional encaminada a

conocer la forma como se estructura y gobierna una IES (sea pública o privada), cómo desarrolla sus estrategias y las traduce en hechos plausibles, cómo atiende las demandas del entorno dentro de un marco legal y cómo coopera con los diferentes grupos de interés con los que interactúa.

En el contexto del gobierno corporativo las IES actúan dentro de un marco ético y trasparente, presentando informes periódicos de rendición de cuentas a todos los interesados y configurando sus juntas de gobierno universitario de manera más abierta, buscando con ello transmitir una señal de compromiso y gestión efectiva. Para Trakman (2008), el grado de *corporización* de una universidad refleja la responsabilidad con la que aquellos que la gobiernan enfrentan la dinámica de cambio a la que está expuesta.

2.3.3. Modelo 3: Gobierno universitario fiduciario

Este modelo representa una forma alternativa de gobierno universitario que ha venido ganando adeptos durante los últimos años (Hoare, 1995), de acuerdo con el cual no existe una representación directa de los grupos de interés en la dirección, lo que lo diferencia del modelo compartido o colegiado. El modelo hace referencia a una forma de gobierno basada en las relaciones de confianza construidas por la junta de gobierno, la cual actúa en representación de los diferentes beneficiarios o grupos de interés de las IES. Es decir, en este modelo la junta de gobierno universitario tiene el encargo fiduciario de actuar en representación de los intereses de todos aquellos que se relacionan con la IES y que depositan su confianza en la junta (Jackon & Crowley, 2006). Dicho encargo recae en la junta como totalidad, y en cada individuo en particular, lo que demanda la revelación de cualquier factor que pueda llegar a representar un conflicto de intereses con la institución.

Sin embargo, una crítica común a este modelo recae sobre la potencial contradicción asociada al hecho de intentar generar confianza en un entorno caracterizado cada vez más por la corrupción y los escándalos, no solo en sectores como la economía y la política, sino también en aquellos vinculados directamente con la educación superior. De Vise (2011) presenta evidencias al respecto al reseñar los escándalos que llevaron a la desvinculación de ocho presidentes

de las IES más renombradas en Estados Unidos. En general, este modelo es percibido como una propuesta débil (Trakman, 2008), por cuanto la confianza se construye en el largo plazo, y un gobierno que pretende sustentarse en ella requiere que sus miembros la proyecten al exterior y que se vea fortalecida mediante la dinámica diaria del consejo de gobierno, objetivos éstos difíciles de alcanzar.

2.3.4. Modelo 4: Gobierno a cargo de los grupos de interés

Este modelo establece la participación en el gobierno de grupos de interés tales como los estudiantes, los académicos, los egresados, los empresarios, el gobierno y el público en general (Baldridge, 1982; Longin, 2002). Es un modelo inclusivo al proveer una participación amplia de grupos de interés internos y externos en la toma de decisiones, más allá del nombramiento de representantes de algún grupo particular. El carácter de grupos externos hace extensiva la participación a representantes de otras comunidades que usualmente no harían parte de una forma de gobierno tradicional, entre otros, diversas comunidades y minorías, los grupos religiosos, los grupos étnicos y los colectivos medioambientales. Una dificultad asociada a este modelo recae en la manera de elegir a los miembros que participarán en las estructuras de gobierno y cómo ejercerán su autoridad; además, bajo la configuración de este modelo se evidencia el riesgo que suponen los potenciales conflictos que pueden emerger cuando priman los intereses de quienes conforman el gobierno, y que responden a los grupos de origen antes que a los de la institución educativa como un todo. Sin embargo, en la práctica se observa que la adopción de este modelo de gobierno es común en las universidades públicas que buscan el mayor grado de diversidad entre quienes tienen la responsabilidad de dirigir y gobernar la institución.

2.3.5. Gobierno tipo híbrido (amalgama)

Este modelo combina los elementos de los cuatro anteriores (Birnbaum, 1991), y en él se hacen explícitas las responsabilidades relacionadas con la construcción de la base del conocimiento de la sociedad como un todo; el logro de la eficiencia financiera en aquellas actividades consideradas rentables; la construcción de

una masa crítica profesional en áreas en las cuales la universidad desea sobresalir; la prudente administración de los recursos; la generación y el desarrollo de procesos de innovación; la garantía de libertad del personal académico en su área de experiencia con el propósito de que contribuya con sus aportes tanto en el contexto público como en el privado; y el suministro de un entorno en el que los estudiantes puedan alcanzar el desarrollo profesional independientemente de su perfil y de la disciplina académica en la que buscan desempeñarse. Una fortaleza de este modelo de gobierno es que permite adoptar las bondades de otros modelos de gobierno que facilitan el cumplimiento de necesidades y prioridades de la institución (Dearlove, 1997).

2.4. Estructura de gobierno según los estatutos del CESA

Los órganos de gobierno, dirección y administración del CESA están contemplados desde su creación en los estatutos generales. El CESA se declara como una institución universitaria de educación superior, de naturaleza jurídica autónoma, privada, sin ánimo de lucro y organizada como fundación. Para el gobierno de la misma se rige por lo contemplado en la Constitución Nacional, la ley y sus estatutos. En la actualidad, para el ejercicio del gobierno, el CESA cuenta con el Cuerpo de Electores, el Consejo Directivo, el Rector y el Consejo Académico.

El Cuerpo de Electores lo componen personas idóneas que llevan a cabo la labor de protección de la Fundación, por lo que la posesión del *estatus* de Elector conlleva un compromiso de honor de apoyar al CESA por cualquier medio al alcance de la persona. La composición de este Cuerpo la define el Consejo Directivo, y, según el acta de constitución, comprende los miembros fundadores, los benefactores, los profesores, los egresados y los estudiantes (de manera transitoria) que reúnan las cualidades para tal fin. Por mandato de los estatutos, la principal función del Cuerpo de Electores es designar a cuatro de los miembros del Consejo Directivo, órgano que debe estar compuesto por un máximo de cien personas. Los miembros del Cuerpo de Electores adquieren su condición de manera indefinida pero pueden perderla en

cuanto dejan de participar de manera activa en las elecciones de los miembros de Consejo Directivo, y aunque los estatutos hacen referencia a la inasistencia a tres o más votaciones de manera consecutiva, no establecen un mínimo de reuniones al año.

El Consejo Directivo es el máximo órgano de gobierno y dirección de la Institución, y está conformado por nueve miembros: cuatro de ellos designados por el Cuerpo de Electores, dos elegidos por cooptación del Consejo Directivo saliente con el propósito de dar continuidad a los proyectos de la Institución, un representante de Incolda, un representante elegido entre los profesores y uno por los estudiantes. Estos miembros asesoran, acompañan y supervisan las decisiones tomadas por la alta gerencia del CESA, y son representantes auténticos de todas las actividades industriales, comerciales, financieras, educacionales o profesionales que se adelanten. Dentro de las funciones inherentes al Consejo Directivo están, entre otras: velar por que el funcionamiento de la Fundación esté acorde con las disposiciones legales; establecer y definir la estructura organizacional; definir la política administrativa y financiera de la Institución; aceptar o rechazar donaciones; expedir los reglamentos para cada una de las instancias que la conforman; definir el cupo máximo semestral de admisiones a los diferentes programas, así como los derechos a pagar según la ley; nombrar y remover al rector y definir su asignación salarial; elegir al revisor fiscal y su remuneración correspondiente.

Los miembros del Consejo Directivo son reelegibles indefinidamente mientras que el representante de Incolda y el de los profesores son nombrados cada dos años (éste último elegido por votación entre la comunidad académica), el representante estudiantil por un año (elegido también por votación entre su comunidad) y los otros seis miembros por cuatro años; sin embargo, a estos seis miembros los estatutos les otorga la característica inherente a las *staggered boards* o juntas clasificadas por clases en las empresas, es decir, de los seis miembros, tres se someten a votación cada dos años, uno cooptado por el Consejo Directivo escogido entre los tres que terminan su periodo, y dos elegidos por el Cuerpo de Electores. Adicionalmente, así como los miembros del Cuerpo de Electores pueden perder su condición por inasistencia, los miembros del Consejo Directivo pueden perder su carácter por inasis-

tencia a tres sesiones consecutivas. Las reuniones de este órgano de gobierno son mensuales y el Rector asiste a las reuniones con voz pero sin derecho a voto; los asistentes realizan esta labor sin remuneración alguna.

El Rector, quien actúa como gerente y representante legal de la Institución, ocupa un cargo de libre nombramiento y remoción, y es designado por el Consejo Directivo de manera indefinida. Como primera autoridad ejecutiva realiza, entre otras, labores relacionadas con la planeación y la ejecución de los programas y proyectos que se adelanten en pro de la institución; suscribe contratos y convenios; designa el cuerpo administrativo y profesoral previa aprobación del Consejo Superior; preside el Consejo Académico; presenta el presupuesto de la Institución y trimestralmente le hace seguimiento a su ejecución; ordena los gastos de la Fundación, y desarrolla políticas y programas de bienestar institucional.

El Consejo Académico actúa como órgano asesor del Rector en materia académica y está conformado por el Rector, el Vicerrector y el Secretario General, por representantes de las distintas unidades y/o programas académicos, por un representante de los profesores y uno de los estudiantes. Este órgano de gobierno adelanta funciones relacionadas con el desarrollo académico de la Institución, a la vez que define políticas académicas para el personal docente y estudiantil, y aprueba los sistemas de créditos académicos.

2.5. Dinámica de gobierno universitario en el CESA

Para determinar la dinámica de gobierno universitario en el CESA empleamos la metodología utilizada por Restrepo *et al*. (2012). Siguiendo los planteamientos propuestos por Ling *et al*. (2001) y Trowler (1998), el estudio incluye información cualitativa (proveniente de entrevistas y observaciones) y cuantitativa (proveniente de documentación provista por la Institución). Se resalta que la información cuantitativa empleada en el presente estudio es descriptiva antes que inferencial, en orden a identificar, en particular, las características estructurales de la Institución.

La recolección de la información cualitativa se llevó a cabo haciendo uso de entrevistas individuales semiestructuradas a pro-

fundidad a nivel directivo, incluyendo a los actores que hacen parte de las diferentes estructuras de gobierno de la Institución, y que han evidenciado y han sido partícipes de su historia. Específicamente realizamos nueve entrevistas a las siguientes personas: Marco Fidel Rocha, actualmente miembro del Consejo Directivo y quien ejerció las funciones de rector del CESA desde al año 1975 hasta 2007; Francisco Mejía, actualmente miembro del Cuerpo de Electores y quien hizo parte del Consejo Directivo de manera ininterrumpida desde el año 1975 hasta el año 2001; Santiago Perdomo Maldonado, actualmente miembro del Consejo Directivo, del cual ha sido parte desde el año 1991, con una interrupción entre los años 2008 y 2010, y quien goza de la condición de egresado de la cuarta promoción del CESA en 1980; Luis Alberto Arango, actual presidente del Consejo Directivo, quien ha estado en este órgano de gobierno desde el año 2007; Pedro Vargas, miembro actual del Cuerpo de Electores, y quien hizo parte del Consejo Directivo desde el año 2001 hasta el año 2013 como representante de Incolda; Juan Santiago Correa, quien hizo parte del Consejo Directivo como representante de los profesores entre los años 2008 y 2010, y actualmente ejerce las funciones de Secretario General; Lina María Echeverry, quien ejerció funciones como Secretaria General del Consejo Directivo entre los años 2009 y 2012; Marta Lucía Restrepo, actualmente representante de los profesores en el Consejo Directivo, elegida en el primer semestre de 2014, y Daniel Aldana, consultor en planeación estratégica del CESA, quien ha acompañado el proceso de formulación de los planes estratégicos 2009-2014 y 2015-2020.

Durante la realización de las entrevistas (a ser cubiertas en un periodo no mayor a dos horas) se utilizó como herramienta metodológica un *script* o guión que incluía algunos puntos relacionados con la temática de interés, y cuyo propósito era guiar la conversación. Cada entrevista incluyó siete secciones y las temáticas abordadas fueron: i. Concepción del gobierno universitario de manera general y para la institución en particular; ii. Proceso de toma de decisiones y actores involucrados en el mismo; iii. Proceso de revelación de la información de la Institución hacia los diferentes grupos de interés; iv. Conflictos de interés que emergen al interior de las estructuras de gobierno y de la Institución en general; v.

Fortalezas y debilidades actuales del ejercicio del poder y del gobierno universitario del CESA; vi. Proceso de control de la gestión, y vii. Recomendaciones relacionadas con el gobierno para las IES en Colombia.

Considerando aspectos éticos y legales, la metodología empleada tuvo en cuenta lo expresado en la literatura. Por ejemplo, Pettigrew (1990; 1997) señala que en la medida en que se tenga acceso a información confidencial y de carácter estratégico, los investigadores pueden llegar a verse comprometidos en procesos con requerimientos legales relacionados con el derecho a utilizar los nombres de las organizaciones objeto de estudio, a conservar bajo anonimato el nombre de los entrevistados, a la libre participación de los actores elegidos a ser entrevistados, a la reciprocidad y la confidencialidad por parte los investigadores, al uso de los resultados derivados del estudio, y a la potencial publicación de los mismos. Considerando estos aspectos, antes de iniciar las entrevistas las personas que apoyaron el estudio firmaron un acuerdo de confidencialidad, comprometiéndose los investigadores a no relevar la información declarada como confidencial por parte de los entrevistados, y los actores que participaron en las entrevistas a firmar consentimientos informados acerca de su aportación a la investigación.

De las entrevistas surgieron diferentes temas relacionados, entre otros, con el Consejo Directivo, el Cuerpo de Electores, la relevancia de la planeación estratégica en la Institución, el manejo de conflicto de intereses de manera formal e informal y el balance de poderes entre las diferentes instancias de gobierno. El resultado de tales percepciones se recoge sin especificar el nombre de los entrevistados que tomaron una u otra postura; de igual manera, es importante mencionar que las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo y septiembre de 2014, y esto hace que las percepciones respondan a diferentes momentos de la vida de la Institución.

2.5.1. Cuerpo de Electores

Este órgano de gobierno, conformado por personas de muy alto nivel ético, moral y cultural, fue concebido por los fundadores para salvaguardar la filosofía y los principios que llevaron a la creación de la Institución; un enfoque que, además de contribuir al for-

talecimiento de su relación con el sector productivo del país, ha servido para mantener el espíritu de la Institución, el cual, desde sus inicios, ha tenido una orientación práctica que le ha permitido ofrecer una educación en todo correspondiente con la problemática y las necesidades de las empresas nacionales. La relación institución-empresa fue necesaria y muy relevante para la consolidación del CESA en sus primeros años de vida, y en la actualidad es de vital importancia, siendo el Cuerpo de Electores el conducto que ha permitido fortalecerla desempeñando a cabalidad su función. En un principio este Cuerpo estuvo conformado, entre otros, por los fundadores, quienes establecieron excelentes relaciones con las clases política y empresarial colombianas.

Aunque los miembros del Cuerpo de Electores del CESA son nombrados de manera vitalicia, una de las preocupaciones más importantes relacionadas con este órgano de gobierno consiste en establecer las condiciones de ingreso y de permanencia en el mismo, por cuanto algunos de sus miembros han fallecido y no han sido reemplazados, otros afrontan problemas de salud que les impide participar activamente en las reuniones aunque tengan la intención de hacerlo, y algunos más pierden el interés y deciden no participar de los procesos de elección de nuevos miembros; además, varios miembros fueron investidos siendo presidentes o directores de empresas, reconocidos ejecutivos y empresarios activos y beligerantes en su momento, pero que en la actualidad se encuentran retirados y tienen otras prioridades. Dentro de las propuestas presentadas por los entrevistados está la de establecer un límite de edad, por ejemplo 70 años, a partir del cual el miembro del Cuerpo de Electores pueda participar con voz pero sin voto, reconociéndole el don del consejo, pero dando paso a la renovación.

Otra preocupación que manifestaron los entrevistados se refiere al balance de poderes entre el Consejo Directivo y el Cuerpo de Electores. En la actualidad el Consejo Directivo tiene un alto poder sobre el rector, y supervisa, asesora, acompaña y ratifica sus decisiones; sin embargo, los estatutos no son explícitos en indicar si el Consejo Directivo debe rendirle cuentas al Cuerpo de Electores o si las decisiones estratégicas pueden ser ratificadas por el Consejo Directivo sin contar con un aval del Cuerpo de Electores. Lo mismo sucede con el cambio o reforma de los estatutos el cual

puede ser determinado unilateralmente por el Consejo Directivo. Al respecto, las personas entrevistadas sugieren darle un papel más protagónico y representativo al Consejo Directivo, a fin de que no pierda su esencia y pueda cumplir con su razón de ser de velar por la Institución, su permanencia, su futuro y su filosofía. Sin embargo, es necesario destacar que el papel que cumple en la actualidad el Cuerpo de Electores es de vital importancia para el CESA, pues de sus aciertos o equivocaciones al elegir a sus miembros depende la constitución de un Consejo Directivo que responda a las necesidades de la Institución.

De las entrevistas surgen también algunas sugerencias relacionadas con el Cuerpo de Electores, una de las cuales consiste en garantizar que las condiciones para el ingreso a este órgano de gobierno contemplen la manera de supervisar cómo se revelan y manejan los posibles conflictos de intereses; por ejemplo, una persona puede alcanzar la calidad de miembro del Cuerpo de Electores y a su vez tener familiares trabajando en el CESA, lo cual llama a realizar una declaración explícita que permita salvaguardar los intereses de la Institución por encima de cualquier beneficio particular. Otra sugerencia consiste en garantizar que la comunidad que forma parte de la Institución conozca a los integrantes del Cuerpo de Electores, pues en la actualidad tanto estudiantes como administrativos, profesores y egresados tienen muy poco conocimiento acerca de la estructura de gobierno, de la existencia de este órgano, su razón de ser y las personas que lo conforman. Por otra parte, con respecto al número de miembros, algunos sugieren reducirlo a fin de conformar un grupo más selecto y efectivo en el ejercicio de sus funciones. Así mismo, varios entrevistados aseguran que, dada la importancia de la función principal del Cuerpo de Electores de preservar la filosofía, la cultura, la imagen y los valores de la institución, lo anterior debería estar consignado en los estatutos del CESA.

2.5.2. Consejo Directivo

Los entrevistados coinciden en las diversas ventajas que encarna el Consejo Directivo para el CESA; así, lo conciben como un consejo actuante, deliberante, cuestionador, que busca ser eficiente en sus reuniones, que se centra en asuntos de fondo y no de forma, que no está viciado por intereses particulares, en el que las discusiones

se basan en los argumentos y no en el poder formal o informal de quien los presenta, y que está al servicio del bienestar de la Institución. Además, consideran que los miembros de este órgano de gobierno valoran la divergencia en los puntos de vista, lo cual es visto más como una fortaleza que como un problema, y le permite tomar decisiones más conscientes, argumentadas, detalladas y sustentadas. De acuerdo con Daniel Aldana, socio y gerente de B.O.T., consultor en asuntos estratégicos del CESA, la dinámica en el Consejo es cordial, amable y no se perciben faltas de respeto entre sus miembros, como sucede en los órganos de gobierno de otras instituciones o empresas. Los miembros de esta junta de gobierno preparan sus argumentos, y los estudian para adoptar una u otra posición, lo que los lleva a desarrollar una dinámica apropiada para la toma de decisiones. Debido a la relevancia del CESA, y a su papel en el acontecer nacional, y de manera especial en el mundo empresarial, los miembros del Consejo asumen con orgullo su posición dentro de este órgano de gobierno.

En general el Consejo Directivo ha contado con una alta estabilidad en la rotación de sus miembros, con un promedio de permanencia de ocho años para aquellos designados por el Cuerpo de Electores, aunque en los primeros años de vida de la institución la permanencia era superior a doce años, de forma que algunos de sus miembros han pertenecido a este órgano de gobierno por 32, 27, 23, 20 o 18 años. Habitualmente el Consejo está conformado por personas cercanas a la Institución, cuyos vínculos emocionales con ella son fuertes, y que han realizado el proyecto educativo desde los primeros años. Lo anterior ha hecho que los miembros se caractericen por un alto sentido de pertenencia similar al que desarrolla un fundador por su empresa al sentirla propia.

Estas características dan lugar al surgimiento de varias reflexiones con respecto al Consejo Directivo, la primera de las cuales es la pertinencia de incluir en este órgano de gobierno miembros externos independientes; en la actualidad todos los miembros del Consejo están relacionados de una u otra manera con la Institución, lo que hace que la junta de gobierno sea totalmente endogámica. Algunos de los entrevistados plantearon la necesidad de buscar mecanismos que permitan contar con miembros independientes en el Consejo Directivo del CESA pero garantizando la salvaguarda de sus valores misionales. Lo anterior es reconocido

como una tendencia internacional valiosa en cuanto a la efectividad del Consejo, ya que permite contar con una visión externa que puede orientar a la Institución en asuntos que internamente no han sido detectados como relevantes, y que pueden ser determinantes para el éxito futuro.

No obstante, esta opinión con respecto a la pertinencia de externos e independientes en el Consejo Directivo no es unánime, ya que algunos aseguran que los vínculos emocionales que desarrollan los miembros de la comunidad con el CESA generan un sentido de pertenencia relevante, lo cual significa un trabajo arduo y comprometido. Los miembros del Consejo Directivo no reciben remuneración por el trabajo que realizan y asisten a un número importante de reuniones al año que varía entre once y quince; además, el trabajo de un miembro de este órgano de gobierno no se limita a las reuniones, sino que en ocasiones implica sacrificio de tiempo y esfuerzo adicionales para desempeñar con éxito el papel que le ha sido encomendado, lo cual hace casi imposible garantizar que un director externo e independiente se comprometa con la debida dedicación como lo demanda el CESA. Al preguntar si es pertinente reglamentar un mínimo de participación de miembros independientes en el Consejo, uno de los entrevistados aseguró que el exceso de reglamentación puede ser perjudicial. Adicionalmente, algunos mencionaron que ha habido casos en los que este órgano directivo ha incorporado miembros externos que no han aportado lo que se esperaba de ellos; es decir, un miembro externo puede no entender la cultura de la Institución y generar con sus determinaciones un conflicto, lo cual dará lugar a que en lugar de hacer un aporte termine por afectarla.

Un aspecto relevante que surge de las entrevistas y de analizar los estatutos del CESA consiste en preguntarse si es prudente establecer un periodo máximo de permanencia en el Consejo Directivo. Para algunos entrevistados, contar con periodos de permanencia superiores a doce años es perjudicial para la Institución, puesto que las reelecciones indefinidas pueden crear una propensión a conservar tradiciones que fundamentaron el éxito del CESA en el pasado pero que pierden vigencia en un contexto y un sector que ha cambiado vertiginosamente durante los últimos veinte años. En palabras de uno de los entrevistados, limitar el tiempo de per-

manencia en el Consejo es más relevante que establecer unos mínimos de independencia. En general, sin importar si son internos o externos, la rotación en el Consejo puede dinamizar las decisiones que se toman desde la alta dirección del CESA.

La falta de renovación e independencia en el Consejo Directivo puede influir en la ausencia de puntos de vista internacionales o más académicos. Algunos entrevistados aseguran que hacen faltan miembros con experiencia en educación superior en el ámbito internacional para alimentar las discusiones de este órgano de gobierno con información respecto a tendencias y estándares internacionales. De igual manera, perfiles más académicos permiten discutir temas relevantes en tal sector y comunicar la importancia de los mismos a los miembros del Consejo con perfiles más empresariales.

Sin embargo, superar estas debilidades no necesariamente implica limitar la permanencia de los miembros o garantizar la participación de externos más independientes en el Consejo, pues existen alternativas que pueden hacer que éste cuente con puntos de vista externos y en general diferentes como, por ejemplo, una junta asesora o un comité asesor que apoye el trabajo del Consejo Directivo, el cual puede reconfigurarse según las necesidades de la Institución y los cambios en las tendencias del sector y el entorno. Otra alternativa, que es responsabilidad de la administración, consiste en capacitar a los miembros del Consejo en el dominio técnico necesario para entender la academia desde una perspectiva más amplia que solo la local, en respuesta a la falta de experiencia y formación en la administración de IES. De igual manera, se pueden establecer periodos de descanso antes o después de la primera reelección para algunos de los miembros del Consejo. Además, la experiencia de los miembros del Consejo en diferentes sectores, incluido el de educación superior, puede ampliar la perspectiva de este órgano de gobierno. La cooptación traslapada contemplada en los estatutos es muy bien valorada por todos los entrevistados, y lo anterior, junto con la designación de miembros del Consejo por parte del Cuerpo de Electores, garantiza la continuidad y hace difícil el nombramiento de externos, poco conocidos por la comunidad del CESA. Así que se hace necesario buscar mecanismos alternativos que respeten el sistema de gobierno ya probado, y que

a su vez haga aún mejor la dinámica en las discusiones y toma de decisiones en el Consejo Directivo.

Con respecto a los representantes de los profesores y de los estudiantes, la responsabilidad de su elección recae en las comunidades que los escogen, aunque existen algunas preocupaciones con respecto a estos miembros del Consejo, pues así como se espera que los demás miembros se alejen de intereses políticos y personales, e incluso de los intereses de las comunidades a las que pertenecen, para velar por los de la Institución como un todo, lo mismo se espera de estos representantes. Se resalta que la elección debe basarse, además, en la meritocracia antes que en la simpatía de aquellos que se postulan para ocupar estos cargos, lo cual se puede garantizar de diferentes maneras, desde el establecimiento de ciertos requisitos para tener el derecho a postularse, hasta una intervención en la cultura para incentivar una elección más madura por parte de estas comunidades. Además, se debe garantizar que los elegidos conozcan las necesidades y demandas de las IES, dominen diversos aspectos del sector de la educación superior, o que, por lo menos, el CESA los exponga a determinado programa de capacitación o formación.

Finalmente, es importante resaltar que el presidente del Consejo Directivo juega un papel crucial en la dinámica de gobierno del CESA, ya que la comunicación entre los organismos depende en diversas ocasiones del diálogo, formal o informal, que se adelante entre el presidente de este órgano de gobierno y el rector. Además, el presidente es generalmente el encargado de moderar las reuniones y las discusiones que se presenten en el seno del Consejo Directivo, y de velar por el cumplimiento estricto de los estatutos, por lo que un trabajo coordinado entre el rector y el presidente del Consejo se torna vital para el CESA. Sin embargo, los estatutos no hacen explícitas las funciones del presidente del Consejo Directivo, lo cual significa que es necesario otorgarle una importancia formal a este cargo cuya relevancia en la dinámica de gobierno de la Institución es innegable.

2.5.3. Planeación estratégica y control

Un componente relevante del gobierno del CESA en años recientes ha sido la planeación estratégica; así, los entrevistados consideran

que el hecho de contar con un plan estratégico ha sido determinante para la Institución. El primer ejercicio de planeación llevó a la promulgación del Plan Estratégico 2009-2014, y el segundo al establecimiento del Plan Estratégico 2015-2020 y todo el proceso estuvo acompañado por consultores expertos en el tema, liderados por Daniel Aldana, socio y gerente de B.O.T. Según Aldana, trabajar con el CESA representó una experiencia gratificante que le permitió identificar a la junta de gobierno de la Institución como uno de los consejos directivos más capaces con el cual es posible elaborar planes estratégicos ambiciosos, revolucionarios e innovadores; además, asegura que el Consejo Directivo está comprometido con la planeación estratégica y que ha tomado decisiones trascendentales.

Una de las ventajas de que el Consejo Directivo cuente con planes estratégicos en los que confía, y de los cuales ha sido partícipe, consiste en que le ofrecen un norte claro que le permite centrarse en discusiones trascendentales para la organización y su apuesta estratégica, en lugar de intervenir directamente en las actividades diarias de la Institución. De esta manera se profesionaliza facilitando su tarea. Por otra parte, el sistema de medición y seguimiento a la planeación estratégica ha sido igualmente relevante para el CESA; así, para los entrevistados la planeación estratégica cuenta con un nivel de detalle importante y su seguimiento está basado en cuadros de control muy específicos. Cuando una junta de gobierno no cuenta con un plan estratégico para hacerle seguimiento, se corre un mayor riesgo de que sus reuniones se centren en discusiones poco productivas.

Por otra parte, los ejercicios estratégicos llevados a cabo han generado un aprendizaje importante para la organización, tanto así que los entrevistados consideran que el segundo plan estratégico ha sido más profundo y focalizado. Uno de los entrevistados asegura que la primera vez que se adelantaron discusiones para el establecimiento de un plan estratégico se pretendía definir un norte claro para la Institución haciendo preguntas fundamentales que involucraban su futuro y que, además, eran importantes para crear confianza y compromiso de parte de los involucrados en el proceso. El segundo plan estratégico, apoyado en el aprendizaje y los avances propiciados por el primero, profundizó en los objetivos

previamente establecidos, lo que demuestra que las organizaciones aprenden y toman ventaja de estos procesos. Hoy en día el plan estratégico funciona como un catalizador de las diferencias de opinión entre los miembros del Consejo.

Como ocurre en cualquier organización, para el CESA supone una ventaja contar con un plan estratégico definido y apoyado por el Consejo Directivo, el cual cuenta ahora con una mayor preparación para practicar la rotación en los cargos de alta gerencia. Puesto que la estructura organizacional del CESA contempla por lo menos cinco cargos de alta gerencia (rectoría, vicerrectoría general, vicerrectoría académica, secretaría general y gerencia de la unidad de gestión empresarial), el Consejo Directivo debe velar por que los aspirantes a estas posiciones conozcan el Plan Estratégico del periodo, estén de acuerdo con el mismo y dispuestos a apoyarlo, entendiendo que constituye una apuesta estratégica para los próximos cinco o seis años. Lo anterior genera estabilidad en la Institución, y aunque las variaciones en la alta gerencia conllevan cambios en el estilo de liderazgo, no deben representar cambios en la visión definida por el Consejo Directivo para el Plan Estratégico aprobado.

A pesar de las bondades del proceso de planeación estratégica, y del establecimiento de medidas claras para su seguimiento, los entrevistados aseguran que es necesario que los diferentes miembros de la comunidad conozcan mejor el Plan Estratégico. Estos ejercicios de planeación llevaron al establecimiento de doce megas, o líneas estratégicas de desarrollo institucional, las cuales han sido divulgadas a los miembros de la comunidad en diferentes escenarios. Sin embargo, se debe insistir en la socialización continua de los avances y las metas definidas, pues ello permitirá que el Plan Estratégico se convierta en un componente clave que guíe, de manera tanto formal como informal, el quehacer diario de quienes forman parte de la organización, dándole coherencia, claridad y sentido a las diferentes áreas funcionales. Otra sugerencia de los entrevistados consiste en incluir dentro de los estatutos la planeación estratégica como un mandato para la junta de gobierno, pues una institución sin un norte claro no puede tener una administración coherente. Así mismo, se reconoce la importancia de entender, contemplar y administrar el surgimiento de contingencias que afecten el Plan Estratégico, lo cual no implica desconocer su relevancia.

2.5.4. Rendición de cuentas y poder en el cesa

Al preguntar a los entrevistados sobre el proceso de rendición de cuentas, todos están de acuerdo en que el rector y su equipo de alta gerencia rinden cuentas al Consejo Directivo de manera formal y periódica. Los entrevistados aseguran que en lo operativo el rector y su equipo gerencial tienen el control, pero en lo estratégico el poder recae en el Consejo Directivo. Aun cuando no es explícito en los estatutos, algunos aseguran que el Consejo Directivo rinde cuentas a su vez al Cuerpo de Electores. Sin embargo, esta es una práctica que se ha implementado en años recientes, de manera informativa y por iniciativa de la junta de gobierno; es decir, se cita a una reunión anual al Cuerpo de Electores para brindarle información con respecto, entre otros, al quehacer de la Institución, los avances recientes en el cumplimiento del Plan Estratégico y los desafíos planteados por el Consejo.

En general, para la mayoría de los entrevistados, el CESA rinde cuentas a la comunidad colegial o a la sociedad. El principal mecanismo para este proceso de rendición de cuentas es el Informe de Gestión Anual que entrega la Institución. Es más, uno de los entrevistados manifiesta que el verdadero proceso de rendición de cuentas se adelanta ante el Consejo Directivo, y a los demás grupos de interés se les informa. Sin embargo, a la comunidad en general se le rinde cuentas a través de sus egresados. Cuando los egresados no se desempeñan adecuadamente, y dentro de valores éticos y morales socialmente esperados, el CESA no está cumpliendo con su razón de ser. En este sentido, el mercado laboral es el que juzga el éxito de la Institución y representa un control externo muy fuerte para lo que sucede al interior de la misma; sin embargo, en un sentido más amplio, es la sociedad como un todo la que juzga y evalúa a la Institución. Por ejemplo, si los profesores destacados dejan la Institución porque no se sienten parte de un proyecto educativo relevante, no se están ejerciendo adecuadamente las funciones a las que fue llamada.

Una de las sugerencias que emerge de estas entrevistas es la de otorgar al Cuerpo de Electores un mayor poder de participación en el gobierno, confiriéndole poderes para solicitar al Consejo Directivo un proceso de rendición de cuentas formal. Los entrevis-

tados aseguran que esto ha pasado en la relación entre el rector y el Consejo Directivo, pero no entre este último y el Cuerpo de Electores. Anteriormente el CESA tenía un gobierno más centrado en el rector, y el Consejo Directivo realizaba labores de asesoramiento antes que de supervisión, empero, en la medida en que la Institución ha madurado, la junta de gobierno se ha hecho más partícipe y activa en la toma de decisiones estratégicas, lo que ha llevado al CESA a contar con un Consejo Directivo muy poderoso, con funciones que pueden determinar y a su vez cambiar radicalmente el futuro. Por ejemplo, el Consejo puede reformar los estatutos sin la autorización o común acuerdo del Cuerpo de Electores, lo cual es un riesgo para el Colegio, pues si se llegara a conformar una coalición dominante en el Consejo Directivo, esta podría atentar contra el futuro de la Institución. La discusión actual sobre una potencial reforma a los estatutos ya incluye este asunto, y se pretende blindar a la Institución de una toma hostil que convierta una organización reconocida y sin ánimo de lucro en una institución al servicio de intereses privados.

Otra función que puede llevar a cabo el Cuerpo de Electores, y que sugiere uno de los entrevistados, es la aprobación del Plan Estratégico que ha discutido y establecido el Consejo Directivo. Esta sugerencia tiene asidero en la función del Cuerpo de Electores de preservar la filosofía y los principios fundacionales del CESA, puesto que la planeación estratégica debe alinearse no solo con las necesidades del entorno y la dinámica del sector, sino, además, responder al carácter de la institución que visionaron sus fundadores y que ha sido un distintivo y un determinante de su éxito.

Dado el poder de que goza el Consejo Directivo como órgano de gobierno en el CESA, es necesario establecer procesos formales de autogestión y rendición de cuentas. En ese sentido, así como las juntas de las empresas con estructuras desarrolladas de gobierno corporativo cuentan con mecanismos para evaluar su quehacer y el de cada uno de sus miembros, disponen de informes sobre la participación de los mismos en las reuniones del Consejo, por ejemplo, mediante estadísticas de asistencia, y realizan un informe de la gestión desarrollada durante el año, en el caso del CESA podría presentarse una propuesta al Cuerpo de Electores para adoptar tales estrategias.

Finalmente, el CESA ha trabajado en la formalización y estandarización de los procesos de rendición de cuentas, para lo cual ha contratado a una empresa internacional (KPMG) encargada de llevar a cabo la revisoría fiscal; además, ha buscado obtener certificaciones de calidad para diferentes áreas funcionales: por ejemplo, en 2014 la Institución recibió el certificado ICONTEC, en el que consta que la Biblioteca CESA ha sido avalada y aprobada con respecto a los requisitos especificados en la norma ISO 9001:2008 de Gestión y Prestación de los Servicios de Biblioteca, Gestión de Recursos de Información y Gestión de Recursos y Contenidos Digitales. Así mismo, recientemente el CESA recibió el Certificado EFR, lo que le otorga reconocimiento como una entidad familiarmente responsable, preocupada por que sus colaboradores alcancen un balance adecuado entre la vida familiar, personal y laboral. Estas certificaciones pueden reconocerse como parte del proceso de rendición de cuentas que la Institución hace a su comunidad y a la sociedad en general.

2.5.5. Conflicto de intereses

Según los entrevistados, el CESA no ha experimentado problemas relacionados con conflictos de intereses que afecten la perdurabilidad o el éxito organizacional pues, en general, los miembros de la comunidad no anteponen sus intereses a los de la Institución. Para uno de los entrevistados, esta dinámica positiva puede estar sustentada en la cultura del CESA, la cual se basa en el respeto por las personas, ya que la organización se interesa genuinamente por el bienestar de los miembros de su comunidad, sean profesores, administrativos, estudiantes o egresados, por lo que no ha sido difícil encontrar reciprocidad en aquellos que se involucran en el gobierno de la Institución. Además, la juventud es otro factor que influye y puede llevar a conflictos de intereses poco severos: los entrevistados reconocen que el CESA está afrontando su primer cambio generacional, en donde los fundadores cada vez están menos activos en la Institución. En cualquier organización los cambios generacionales implican desafíos, y su consolidación en el tiempo lleva a un incremento en su complejidad, mayor número de actores involucrados, y una probabilidad más alta de conflictos de intereses, todo lo cual reclama mejores estructuras de gobierno. Tal vez por

eso el CESA está trabajando actualmente en el fortalecimiento de su equipo gerencial, y en su estructura organizacional y de gobierno, y en ese sentido es necesario prestar atención a la labor que realiza el Comité Académico, fortaleciendo y brindando legitimidad al papel que deben desempeñar los comités curriculares.

Uno de los entrevistados asegura estar de acuerdo con que no existen conflictos de intereses que atenten contra la Institución y que la configuración del Consejo Directivo tiene en cuenta un reconocimiento moral, pues está compuesto por un grupo de personas con principios y valores afines a la filosofía del CESA. Sin embargo, identifica un riesgo de complacencia: mientras un conflicto de intereses implica anteponer los intereses personales a los de la Institución, lo cual atenta contra el éxito y el futuro de la organización, una persona guiada por el riesgo de complacencia social busca favorecer puntos de vista socialmente aceptables y apoyados por la tradición y la cultura de la Institución, alejándose de aquellos considerados socialmente indeseables, lo cual puede afectar la posición de cada uno de los integrantes y por ende las decisiones que toman. La tradición tiene poder en el CESA y esto se ve reflejado en la influencia que ejerce el grupo de profesores mayores, los fundadores y, en general, las personas que llevan más tiempo vinculadas con la Institución. Aquí cobra especial importancia el establecimiento de mecanismos que permitan tener puntos de vista autónomos y externos a la organización, y que orienten la toma de decisiones.

2.6. Comentario de cierre

A lo largo de este capítulo se ha hecho evidente que el CESA entiende la importancia del gobierno universitario y el papel que juegan los diferentes actores que participan en su estructura de gobierno; y también es consciente de varias de las debilidades que actualmente aquejan su sistema de gobierno, por lo cual trabaja para fortalecer la Institución, buscando blindarla de potenciales amenazas y conflictos de intereses en el futuro. Las discusiones en el Consejo Directivo en relación con la estructura de gobierno de la Institución se han basado en herramientas tales como el estudio detallado de las prácticas académicas y de gobierno en institucio-

nes de reconocido prestigio internacional como London Business School, IMD, INSEAD, Harvard, MIT, McGill University, Pontificia Universidad Católica de Perú, Pontificia Universidad Católica de Chile y National University of Singapore. La estructura de gobierno del CESA comparte aspectos similares con estas instituciones y está dispuesta a adoptar cambios para continuar fortaleciendo su esquema de gobierno. Dentro de las diferencias más marcadas está el límite que se impone a nivel internacional a la permanencia de los miembros en los diferentes órganos de gobierno y la participación mayoritaria de miembros independientes.

Además de las sugerencias planteadas por los entrevistados y discutidas previamente, consideramos relevante hacer algunas anotaciones adicionales para apoyar el proceso de fortalecer el gobierno universitario en el CESA. La primera es el establecimiento de un código de buen gobierno para la Institución en uno de cuyos capítulos se incluyan las políticas de resolución de conflictos de intereses pero en forma más comprehensiva. De acuerdo con Restrepo *et al*. (2012), estos códigos de buen gobierno son resultado de procesos de reflexión de las instituciones e implican, entre otros aspectos, revisar la normatividad vigente al interior de la IES tratando de evitar vacíos o contradicciones y de responsabilidad; aclarar la estructura organizacional de la institución; hacer explícitas las políticas y prácticas de buen gobierno; establecer compromisos por parte de los órganos de dirección y por la institución en general; promulgar el régimen de incompatibilidades y las pautas de comportamiento, así como las políticas de control interno. Esto puede ayudar a legitimar y hacer explícita la estructura de gobierno para los diferentes niveles de la organización, así como establecer los controles formales para garantizar su cumplimiento.

En segundo lugar, es evidente el papel protagónico que ha desempeñado el Cuerpo de Electores en el CESA, y seguramente será más activo gracias a las propuestas de darle una mayor participación en la estructura de gobierno, con funciones adicionales para crear un mejor sistema de pesos y contrapesos en su relación con el Consejo Directivo. No obstante, es necesario generar mecanismos que garanticen diferentes puntos de vista dando participación a miembros externos a la comunidad, ajenos a la tradición y que sean parte de una nueva generación, con una visión diferente de la realidad

que enriquezca las discusiones y posiciones de este órgano de gobierno en beneficio de la capacidad de adaptación de la Institución.

La tercera sugerencia está relacionada con el establecimiento de comités de apoyo para el Consejo Directivo: académicos, financieros, de infraestructura, de selección de personal, y de auditoría. Estos comités, que son usuales en las empresas, facilitan el trabajo del Consejo Directivo, ayudan a consolidar un mayor dinamismo, proporcionan más y mejor información en las discusiones y, por lo general, garantizan un mejor gobierno en la organización. Lo anterior puede repercutir en un menor número de reuniones al año por parte del Consejo Directivo, muy enfocadas y productivas.

Una cuarta sugerencia para el Consejo está relacionada con lo mencionado anteriormente para el Cuerpo de Electores: consideramos valioso propiciar el encuentro entre las visiones tradicionales y aquellas provenientes de nuevas generaciones, con miembros jóvenes pero sobresalientes en su ejercicio profesional, e incluso con un miembro con visión académica internacional, a fin de permitir discusiones aún más enriquecidas por diferentes puntos de vista.

Finalmente, en el CESA el rector no está sujeto a un tiempo determinado para ejercer su cargo; sin embargo, diferentes instituciones, no solo nacionales sino también algunas internacionalmente reconocidas, establecen un periodo de gobierno de cuatro o cinco años, con posibilidad de reelección por uno o máximo dos periodos. Este tipo de práctica permite una determinada continuidad en las políticas institucionales, a la vez que proporciona un conveniente grado de ntesíticas institucionales, a la vez que proporciona un conveniente grado de renovación, y de paso hace aún más necesario establecer una más clara estructura de apoyo a la rectoría, dotándola de funciones específicas y empoderándola para el diario devenir. Esta modificación del esquema de gobierno permite fortalecer aún más el equipo gerencial y los diferentes directores, con el fin de garantizar que el cambio de rector no sea disruptivo.

Bibliografía

American Association of University Professors (AAUP). (1966). *Statement on Government of Colleges and Universities*. Recu-

perado el 20 de mayo de 2014 de: [http:://www.aaup. org/file/statement-on-government.pdf].

American Association of University Professors (AAUP). (2014a). *History of the AAUP*. Recuperado el 30 de mayo de 2014 de: [http:://www.aaup. org/about/history-aaup].

American Association of University Professors (AAUP). (2014b). *Governance of Colleges & Universities*. Recuperado el 7 de julio de 2014 de: [http:://www.aaup. org/issues/governance-colleges-universities].

American Federation of Teachers (AFT). (2006). *Shared Governance in Colleges and Universities: A Statement by the Higher Education Program and Policy Council*. Washington, D.C.: McGraw-Hill.

Association of Governing Boards of Universities and Colleges (AGB). (2010). *Board Responsibility for Institutional Governance*. Washington, D.C.: AGB.

Baldridge, J.V. (1982). Shared Governance: A Fable About the Lost Magic Kingdom. *Academe*, 68(1): 12-15.

Birnbaum, R. (1991). Faculty in Governance: The Role of Senates and Joint Committees in Academic Decision Making (Special issue). *New Directions for Higher Education*, 18(3): 8-25.

Buchbinder, H. (1993). The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge. *Higher Education*, 26(3): 331-347.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFTA). (1973). *Priorities for Action: Final Report of the Carnegie Commission on Higher Education*. New York: McGraw-Hill.

Currie, J. & Newson, J. [eds]. (1998). *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. London: Sage.

Currie, J.; DeAngelis, R.; de Boer, H.; Huisman, J. & Lacotte, C. (2003). *Globalizing Practices and University Responses*. Westport, Connecticut: Praeger.

De Vise, D. (21 de noviembre de 2011). Eight Scandals that Ended College Presidencies. *The Washington Post*. Recuperado el 11 de agosto de 2014 de: [http:://www.washingtonpost.com/blogs/college-inc/post/eight-scandals-that-ended-college-presidencies/2011/11/21/gIQA4diYiN_blog.html].

Dearlove, J. (1997). The Academic Labor Process: From Collegiality and Professionalism to Managerialism and Proletarianisation? *Higher Education Review*, 30(1): 56-75.

Dill, D. & Helm, K. (1988). Faculty Participation in Strategic Policy Making. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 4: 320-355.

Evans, J. (1999). Benefits and Barriers to Shared Authority. In: M.T. Miller [ed.]. *Responsive Academic Decision-Making: Involving Faculty in Higher Education Governance*. Stillwater: New Forums Press.

Hines, E. (2000). The Governance of Higher Education. In: J. Smart [ed.]. *Higher Education Handbook of Theory and Research*, 15: 105-155. New York: Agathon Press.

Hoare, D. (1995). *Report of the Committee of Inquiry: Higher Education Management Review*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Jackon, J. & Crowley, J. (2006). Blinking Dons or Donning Blinkers: Fiduciary and Common Law Obligations of Members of Governing Boards of Australian Universities. *Southern Cross University Law Review*, 6: 1-76.

Kissler, G. (1997). Who Decides Which Budgets to Cut? *Journal of Higher Education*, 68(4): 427-459.

Kirp, D. (2003). *Shakespeare*, *Einstein*, *and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Kwickers, P. (2005). Governing Governance: Organization Law and Network –Process– Design. *International Journal for Education Law and Policy*, 1(1): 73-102.

Lazerson, M. (1997). Who Owns Higher Education? The Changing Face of Governance. *Change*, 29(2): 10-15.

Lewis, L.S. (2000). *When Power Corrupts: Academic Governing Boards in the Shadow of the Adelphi case*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Ling, P. , Arger, G., Smallwood, H., Toomey, R., Kirkpatrick D. y Barnard, I. (2001). *The effectiveness of models of Flexible provision of Higher Education*, Department of Education, Training and Youth Affairs: Australia.

Longin, T. (2002). Institutional Governance: A Call for Collaborative Decision-Making in American Higher Education. In: W.G. Berberet & L.A. McMillin [eds.]. *A New Academic Compact*. Bolton: Anker Publishing Co.

National Education Association (NEA). (1989). *Community College Governance*. Washington, D.C.: National Education Association.

National Education Association (NEA). (2014a). *Our history*. Recuperado el 15 de junio de 2014 de: [http::://www.nea.org/home/1705.htm].

National Education Association (NEA). (2014b). *Statement on Community College Governance*. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de: [http::://www.nea.org/home/34767.].

Pettigrew, A. (1990). Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice, *Organization Science* 1(3), 267-292.

Pettigrew, A. (1997). What is a Processual Analysis? *Scandinavian Journal of Management* 13(4), 337-348.

Pfnister, A.O. (1970). The Role of Faculty in University Governance. *Journal of Higher Education*, 41(6): 430-449.

Restrepo, J.; Trujillo, M. & Guzmán, A. (2012). *Gobierno Corporativo en las Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Bogotá: CESA.

Ruegg, W. (1992). Themes. In: H. De Ridder-Symoens [ed.]. *A History of the University in Europe. Volume 1. Universities in the Middle Ages*. Cambridge: CUP.

Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D.C.: World Bank.

Santiago, R.; Carvalho, T.; Amaral, A. & Lynn Meek, V. (2006). Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. *Higher Education*, 52(2): 215-250.

Teichler, U. (2003). The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education and Management*, *9*(3): 171-185.

Trakman, L. (2008). Modelling University Governance. *Higher Education Quarterly*, 62(1-2): 63-83.

Trowler, P. (1998). What managerialists Forget: higher education credit frameworks and managerialist ideology, *International Studies in Sociology of Education* 8(1), 91-109.

Zemsky, R.; Wagner, G. & Massy, W. (2005). Today's Colleges Must Be Market Smart and Mission Centered. *Chronicle of Higher Education*, 51(45): B6-B7.

3. LA GESTIÓN EN EL CESA: 40 años transitando por el mundo de la Administración

José Luis Sandoval

Resumen

La historia del CESA encaja dentro de los parámetros clásicos de la evolución de las organizaciones, algo especialmente importante dada su connotación como la mejor universidad en el campo de la Administración de Empresas de Colombia. Partiendo de sus inicios en 1974 como una apuesta de formación para los niveles ejecutivos de las empresas del país, hasta el año 2014 cuando finaliza el Plan estratégico y simultáneamente la gestión como rector de José Manuel Restrepo Abondano, la institución ha pasado por cuatro ciclos bien marcados: inicio y consolidación, desarrollo acelerado, estabilización y transición, y evolución estratégica. Cada uno de estos ciclos tuvo sus propias particularidades las cuales se pueden analizar dentro de los elementos del proceso administrativo: planeación, organización, dirección y control. Las conclusiones son muy interesantes: La primera es que en su desarrollo el CESA ha vivido diferentes estilos de gestión que han marcado su cultura, y la segunda que siempre se ha mantenido fiel a su misión que dice, entre otras cosas, "[…] formar los mejores líderes empresa-

riales, dotados de espíritu emprendedor, capaces de agregar valor a sus empresas, creativos, éticos y comprometidos con la generación de desarrollo económico, político y social […]" y a su visión, " Ser la mejor institución del país orientada a satisfacer las necesidades de formación profesional en el campo de la Administración de Empresas en el sector público y privado".

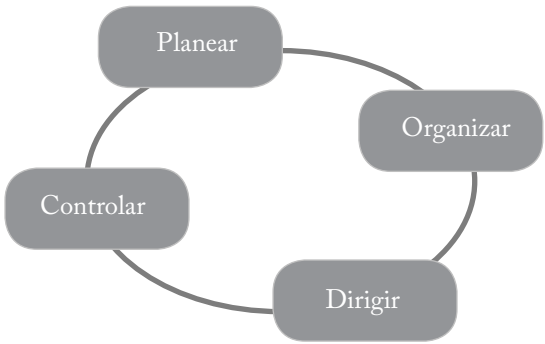
3.1. Introducción

El mundo de la gestión de organizaciones es apasionante y enmarcar al CESA en ese contexto es muy interesante dada su característica como institución centrada en la formación en Administración de Empresas, que asume una posición de liderazgo en Colombia en su campo.

Hay varias posibles aproximaciones para comprender la organización y sus procesos de gestión a lo largo de su historia, pero resulta de gran relevancia abordarlo desde el concepto de *proceso administrativo*, que podría definirse como los métodos, maneras o sistemas de trabajo que se deben hacer para lograr objetivos (Chiavenato, 2006), o la forma como se realiza la administración de organizaciones (Aktouf, 2009).

A riesgo de mantener los estereotipos frecuentemente asignados a los autores en temas organizacionales (Parker & Ritson, 2011), es posible afirmar que se le atribuye a Henri Fayol la formulación de los modelos de gestión centrado en cinco actividades principales: planeación, organización, dirección, coordinación y control (Fayol, 1916; Aktouf, 2009), manteniéndose a lo largo del tiempo como el primero en establecer una clasificación para el proceso administrativo, a pesar de aparecer otros que proponen taxonomías diferentes. En los estudios de Administración de hoy se utiliza una simplificación mayor que agrupa coordinación y dirección, dejando como la esencia del proceso: planear, organizar, dirigir y controlar (Chiavenato, 2006) (Figura 1).

Figura 1
Elementos del proceso administrativo



Fuente: Elaboración propia a partir de Chiavenato (2006) y Aktouff (2009).

Es posible elaborar definiciones intuitivas para cada uno de los términos dado que son de uso cotidiano en el marco de las organizaciones, pero de todos modos vale la pena precisarlos formalmente dado que cada uno de ellos abre espacios para propuestas de investigación. De todos modos, es importante anotar que las definiciones cambian a partir de las perspectivas que las personas tengan de acuerdo con la práctica que realizan en organizaciones específicas (Drucker, 1998).

Para la descripción de la gestión en el CESA, puede asumirse el proceso de *planear* como definir objetivos y metas, determinar la forma de alcanzarlos y determinar los recursos necesarios para conseguirlos (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 2011); el proceso de *organizar* como la unión y la coordinación de los recursos humanos, financieros, físicos y de información, y otros necesarios para la consecución de los objetivos y las metas (Bateman & Snell, 2009); la *dirección* como el proceso de impulsar y mantener el desarrollo de las actividades de la organización, en la búsqueda de los objetivos; y el *control* como establecer y utilizar sistemas de medición y seguimiento para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos.

3.2. Antecedentes conceptuales en Administración

La comprensión de las organizaciones y la forma como operan resulta indispensable para entender no solo su historia sino su desarrollo actual y sus tendencias para el desenvolvimiento futuro.

Tal y como lo plantea Barnard (1962), una organización es un "sistema de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas, de dos o más personas". Esta definición tiene varios elementos que es importante reconocer, pues al hablar de actividades o fuerzas se hace referencia a procesos dinámicos, no estáticos; aparece una intencionalidad en las actividades de trabajo entre las personas, se refiere a seres humanos trabajando juntos y se presupone la búsqueda de algunos objetivos determinados.

Nótese que en la definición no se plantean procesos formales, pues las actividades a desarrollar pueden o no estar ordenadas de forma tal que se consigan los mejores resultados, los objetivos pueden o no estar escritos y compartidos explícitamente por todos los miembros de las organizaciones, y las personas pueden estar juntas voluntariamente. Lo que sí es cierto es que, cuando varias personas se reúnen para buscar un resultado, existe una organización.

En este contexto, todo gira alrededor de las organizaciones, y por eso vale la pena explorar la forma como operan, la manera como abordan la consecución de objetivos, cómo interactúan las personas que las componen, los resultados que consiguen y la forma como plantean sus desarrollos hacia el futuro.

A lo largo del tiempo han existido muchos autores que han escrito sobre lo que debe ser el manejo de las organizaciones. No interesa cuál sea el enfoque, el hecho es que todos han sido influidos por circunstancias de tiempo y lugar, por los acontecimientos políticos, sociales y económicos que rodean un entorno determinado, a partir del cual se genera un contexto que lleva a ejercicios formales de acción.

En este marco aparecen, en los albores de la Administración, o sea a principios del siglo XX, las teorías de Taylor y de Fayol, fuertemente influenciada por los acontecimientos que marcaron al mundo en el inicio de este mismo siglo, tales como un crecimiento desaforado de la economía, fruto del liberalismo económico que venía desde el siglo XIX; una dinámica industrial alimentada por

una asombrosa sucesión de inventos que reafirmaban la vida en un mundo que se sorprendía permanentemente por avances científicos, que de una u otra forma afectaban la vida de la sociedad; y el inicio de las tensiones sociales como consecuencia de la aplicación dura de los postulados nacientes de eficiencia empresarial e influidos por las propuestas revolucionarias de Marx y Engels. Esa época marcó el desarrollo de las teorías de Administración Científica y del proceso administrativo, e impulsó el desarrollo de las organizaciones.

Posteriormente, la polaridad cambió a raíz de los desequilibrios creados por el crack de 1929, con la caída de la bolsa de valores, se generó la sensación de que las teorías imperantes habían sido llevadas al extremo por los empresarios, en la búsqueda implacable de productividad y rentabilidad, muchas veces atropellando a los trabajadores; y que debía aparecer otra que tuviera como eje a las personas que realizaban los trabajos de base. Fue así como aparecieron los experimentos de Elton Mayo y el nacimiento de la Escuela de Relaciones Humanas, en la cual el trabajo en grupo era lo que daba sentido a la búsqueda de resultados. Autores como Mary Parket Follet (Graham y Aspe, 1997) y Mayo (1945) le dieron sentido a una nueva época de la Administración, en la que el trabajador, con sus emociones, sentimientos, aspiraciones y motivaciones, jugaba un papel importante y no podía ser desconocido por los empresarios.

En la misma forma, los siguiente años vieron surgir nuevas y más complejas teorías de gestión apoyadas por el advenimiento del Estado interventor fruto del descalabro del liberalismo económico, con la aparición de la teoría de la burocracia, que había sido formulada por Max Weber a finales del siglo XIX, pero que cobró un auge inusitado en la década de los cuarenta; y los desarrollos de las escuelas matemáticas de gestión, a raíz de las necesidades de eficiencia productiva surgidas con la Segunda Guerra Mundial, en la cual se retomaron a los postulados de Taylor.

Se refirman entonces lo que hoy se asume como los elementos centrales de gestión (planeación, organización, dirección y control). La ingeniería aplicada a los procesos productivos de la guerra dio inicio a la Ingeniería Industrial y a los mejoramientos de los procesos de planta. La época de la posguerra hizo aparecer a Peter Drucker con los neoclásicos, y abrió paso a las teorías

estructuralistas que trataban de ajustar los procesos organizacionales para responder a las demandas económicas imperantes en aquel entonces.

El gran cambio se observó en los años sesenta con la aparición de la Teoría del Comportamiento, centrada en tratar de entender a las personas actuando en las organizaciones. Surgen entonces los estudios de motivación de Maslow, los grupos formales e informales de autores como Likert, Simmons y McGregor, que permitieron que el mundo entrara en una dimensión distinta sobre lo que debería ser el manejo de las organizaciones, en una época en la cual se gestaban cambios fundamentales en el mundo.

Muchas cosas pasaron entonces en esa década; las tensiones económicas, políticas y sociales ocasionadas por la Guerra de Vietnam, la aparición de fenómenos no comprendidos en su totalidad como el movimiento revolucionario de América Latina propiciado por Rusia a través de Cuba, los movimientos de la juventud representados en la aparición de un nuevo tipo de música y de corrientes de rebeldía como el movimiento *hippie,* la transformación de la forma de percibir el mundo por parte de la llamada generación de los *baby boomers*, el desarrollo tecnológico que tuvo su culminación con la llegada al del hombre a la Luna en 1969, y muchas otras expresiones de cambio como la gestada por el nacimiento de la OPEP y la crisis del petróleo de los años setenta.

Hasta la década de los sesenta del siglo XX, el manejo gerencial en las organizaciones giraba principalmente alrededor de la optimización de los procesos y la estructura interna, pues la economía operaba con mercados protegidos por regulaciones estatales que dificultaban la libre competencia (Vieira, 2012). Era la época de una relación empresa-consumidor, en la que este último asumía un papel pasivo en la interacción, pues el control estaba en las empresas.

En los años sesenta y setenta, las transformaciones que condujeron hacia la globalización comenzaron a abrir las economías y obligaron a las empresas a enfrentarse a nuevas coyunturas, en las cuales el cliente y los mercados se convirtieron en el eje obligatorio de acción, lo que generó nuevas exigencias y desarrollos.

En esa época turbulenta y de grandes cambios que trajo a la Administración teorías como la sistémica y el proceso de cambio planeado denominado Desarrollo Organizacional, aparece

entonces en Colombia el CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración.

3.3. La Institución

El CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración se creó por el impulso de empresarios privados y algunas personas públicas del país como Hernán Echavarría Olózaga, Carlos Lleras Restrepo, Francisco Mejía Vélez, Gilberto Arango Londoño y otros más, apoyados por el Instituto Colombiano de Administración (INCOLDA) y la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), con el fin de formar los dirigentes de organizaciones públicas y privadas de Colombia.

La idea de los fundadores surgió de la percepción que se tenía sobre la necesidad de crear instituciones que asumieran el reto de formar, en el mundo de la Administración de Empresas, a los ejecutivos que debían llegar a responder profesionalmente a los nuevos retos generados en el mundo de los negocios, a partir de la década de los setenta del siglo XX. Este impulso fue el mismo que ya había llevado a la creación de otras instituciones con características similares en Barranquilla, con la Universidad del Norte; Cali, con el ICESI; Bucaramanga, con EDAF (hoy Universidad Autónoma de Bucaramanga); la EAFIT en Medellín; e incluso la Universidad Autónoma de Manizales, con el apoyo de personalidades de cada una de esas ciudades.

El Acta de Constitución del CESA se firmó entonces el 29 de agosto de 1974, y formalmente se iniciaron las labores el 24 de febrero de 1975. Ese mismo año se obtuvo la personería jurídica, y en el año 1976 se formalizó la licencia de funcionamiento y la resolución del ICFES para la operación del programa de Administración de Empresas.

Al cumplir 40 años de historia, el CESA mantiene una filosofía de formación monodisciplinar que viene desde su creación, con su programa de Administración de Empresas acreditado nacionalmente y en proceso de acreditación internacional, dos programas de Especialización (Mercadeo Estratégico y Finanzas Corporativas), y tres maestrías (Dirección de Marketing, Finanzas Corporativas y Maestría en Administración).

A lo largo de su historia, el CESA ha pasado por varias etapas que pueden asimilarse a los ciclos de vida de las organizaciones planteados por diversos autores (Greiner, 1998; Mintzberg, 1984; Adizes, 2012; Daft, 2008), pero matizados con algunas características propias en sus procesos de gestión.

La primera etapa es la que el doctor Rocha denominó *Los inicios* y, siguiendo esa clasificación, cubre el periodo entre 1974 y 1986. La segunda etapa es la que, también el Doctor Rocha, denominó *Años de profunda consolidación*, desde 1987 hasta el 2007. La tercera etapa abarca los años del 2007 al 2009, y la cuarta del 2009 al 2014 (Rocha, 2013).

Cada etapa tiene actores y circunstancias que ayudarán a comprender la Institución desde la perspectiva de la forma como ha sido administrada.

3.4. Inicio y consolidación (1974-1986)

Desde sus inicios, los fundadores planearon el CESA con una filosofía de educación personalizada, organizando el proceso con grupos pequeños y manteniendo un enfoque centrado en el contacto permanente con el mundo empresarial público y privado a través de profesores catedráticos.

La rectoría de la nueva institución la asumió el doctor Miguel Ángel González Sánchez, quien fue remplazado al poco tiempo por el doctor Saúl Duque Gómez en calidad de encargado, y desde el 1 de noviembre de 1975 por el doctor Marco Fidel Rocha Rodríguez, quien venía del ICFES y de crear en Neiva el Instituto Técnico Universitario Surcolombiano, ITUSCO, hoy la Universidad Surcolombiana, y una sucursal de la misma en Florencia, hoy Universidad de la Amazonía.

La planeación curricular se articuló con un programa de estudios de 56 materias agrupadas en nueve semestres, lo que en su momento era una novedad, pues los programas de Administración en Colombia, en su mayoría, se realizaban en esa época en diez semestres de estudios, como otras carreras profesionales.

En esos primeros años la planeación general del CESA no se realizaba de manera formal, y se centraba en la experiencia y capacidad de las personas que dirigían la Institución. Sin embargo,

el sentido pragmático y el soporte del Consejo Directivo le permitieron al Rector realizar un desarrollo muy acertado aprovechando la cercanía y trabajo compartido con empresarios, y el apoyo cercano de INCOLDA.

Valga la pena anotar, a manera de anécdota, que cuando asumió la rectoría el doctor Rocha, la Institución no tenía licencia formal de funcionamiento, pues había iniciado labores solo basada en el entusiasmo de los fundadores y de sus primeros directivos, quienes no tenían experiencia en educación (Rocha, 2014). El problema se solventó en diciembre de 1975 mediante gestiones realizadas apresuradamente por la rectoría, y en febrero de 1976 funcionaba sin restricciones formales de ningún tipo.

Tal y como lo expresan algunas personas que vivieron esa época del CESA, es importante separar el sistema de planeación académica del sistema de planeación organizacional que manejaba la rectoría. En el primer caso la concentración era hacia la excelencia (Agudelo, 2014; Chávez, 2014), es decir, la planeación académica la manejaba el rector personalmente y de manera informal, como una orientación hacia los temas de coyuntura, pues sostenía que eso era lo que los estudiantes necesitaban recibir. La toma de decisiones era muy rápida en los temas académicos y la Institución respondía con celeridad ajustando los planes de estudio para permitir una actualización permanente. En este proceso participaban profesores, estudiantes, padres de familia y empresarios. También ayudó mucho la interacción cercana con INCOLDA, pues en muchos seminarios de temas de actualidad que se hacían con empresarios se incluían estudiantes, escogidos entre los mejores (Rocha, 2014).

En el plano administrativo la planeación era realmente informal, pues la organización era tan pequeña que simplemente se ajustaba a lo que se determinaba desde el punto de vista académico. Esto significa que no se realizaba de manera estructurada y simplemente las personas seguían los lineamientos del rector para la realización de las actividades.

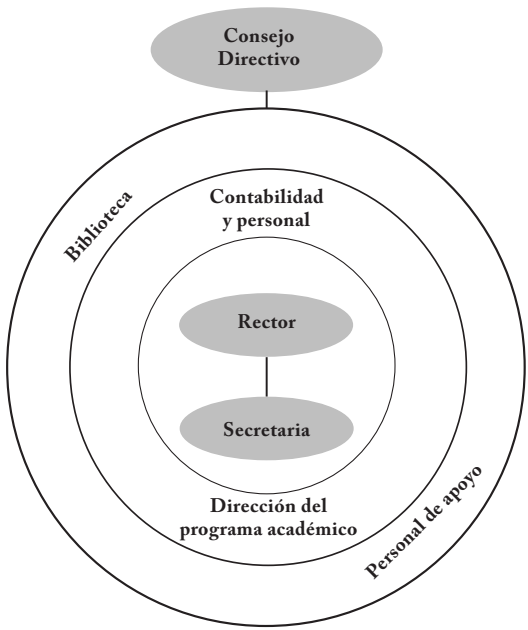
Los recursos con que se contaba eran muy limitados y se sustentaban básicamente en las matrículas recibidas y el apoyo de algunas instituciones. Es importante recordar el apoyo que dio el Banco del Comercio al donarle al CESA algunos muebles que estaba dando de baja; el apoyo de INCOLDA, en cuya sede, en la carrera 7 no. 26-20 piso 29, se iniciaron operaciones, el préstamo que le

hizo a la institución la Organización Corona de unas oficinas situadas en la carrera 6 con calle 24, para poder impartir sus clases, y posteriormente la gestión lograda para poder trabajar oficialmente en una casa que era de Jaime Michelsen Uribe.

Fue un inicio difícil, basado solamente en la confianza depositada en el proyecto por parte de los fundadores y de los padres de familia que, a pesar de todo, mantuvieron a sus hijos en la Institución. Los profesores (muchos de ellos empresarios, como se anotó anteriormente) se escogían por referencias directas y muchos de ellos no recibían sueldo por su labor, ya que lo consideraban como un aporte personal y un honor que apreciaban hondamente.

La organización era bastante sencilla, pues si bien se esperaba que existiera formalmente un organigrama, realmente todas las personas dependían del rector, quien tomaba las decisiones y delegaba los aspectos relativos a la ejecución, manteniendo una continua supervisión (Quiroga, 2014). Eso representaba una estructura real, contraria a las líneas funcionales tradicionales (Figura 3):

Figura 2
Organigrama inicial del cesa

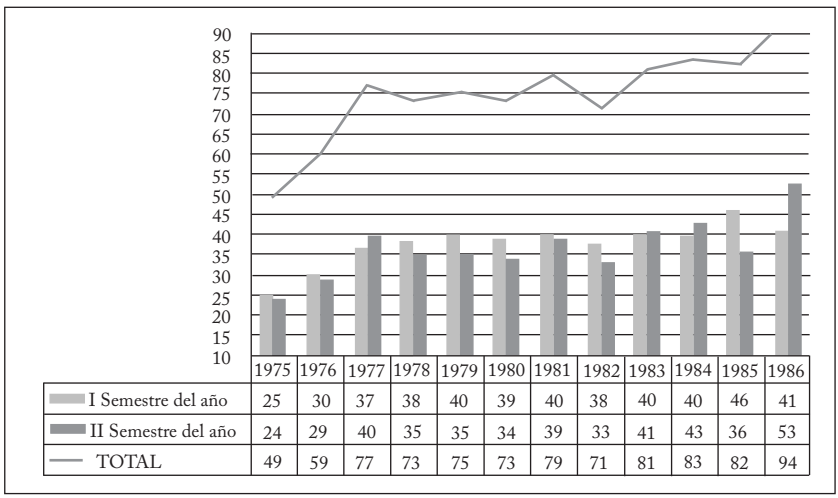


Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes funcionarios del cesa (2014).

Era una época en que la dirección y el control se centraban en el mantenimiento de una relación cordial y una cohesión, si se quiere, paternalista, de la gestión. Esta forma de gestión generó, tanto en los estudiantes como en el grupo administrativo, un sentido de familia que incluso se mantiene hasta la fecha dentro de la cultura organizacional. Ejemplo de eso son anécdotas como las que anotaba el doctor Rocha (2014): "al principio era tan pequeño y tan unido el grupo, que incluso nos turnábamos para preparar el almuerzo de todos los integrantes de la institución y nos sentábamos a compartir la mesa al medio día".

Los resultados de esta gestión, que se enfocaba en la consolidación inicial de la Institución, no se hicieron esperar, y es así como poco a poco se incrementó el número de alumnos recibidos, terminando el año 1986 con dos grupos en el primer semestre de la carrera, lo que permitió mantener la relación personalizada con los estudiantes (Gráfica 3).

Gráfica 3
Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (1975-1986)



	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
I Semestre del año	25	30	37	38	40	39	40	38	40	40	46	41
II Semestre del año	24	29	40	35	35	34	39	33	41	43	36	53
TOTAL	49	59	77	73	75	73	79	71	81	83	82	94

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

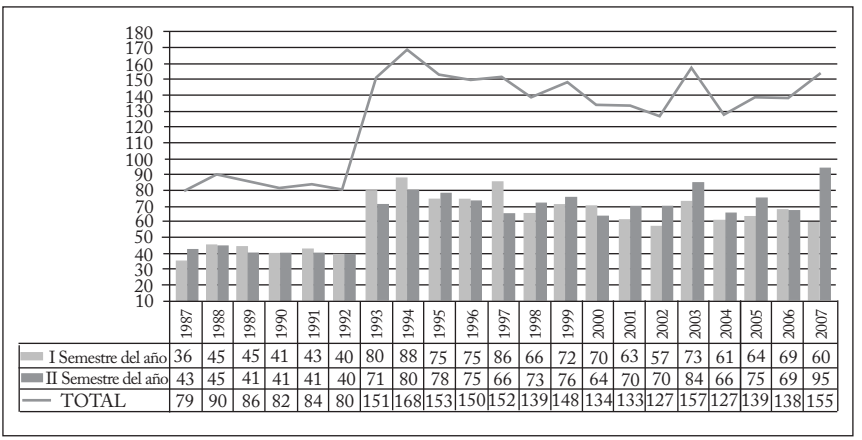
Como se puede observar de todo lo anterior, la primera etapa del desarrollo del CESA tuvo un sistema de gestión centrado en el liderazgo carismático del rector, un manejo informal pero focalizado del desarrollo académico y un sentido pragmático de empoderamiento funcional a las personas que administraban la Institución, manteniendo un control de las decisiones en la rectoría.

El sistema funcionó bien; logró que la Institución se fortaleciera a lo largo de los años como una alternativa válida para las personas que deseaban estudiar Administración de Empresas, aunque no se puede afirmar, y ese no era realmente el objetivo, que asumiera un lugar destacado como una escuela de negocios de referencia en esta profesión en el país. Sin embargo, la credibilidad en el sector empresarial y la aceptación de sus egresados se mantuvo en crecimiento permanentemente.

3.5. Desarrollo acelerado (1987-2007)

A lo largo de los años, la Institución se consolidó tanto en número de estudiantes como en su imagen ante las empresas y ante la comunidad académica nacional.

Gráfica 4
Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA
(1987-2007)

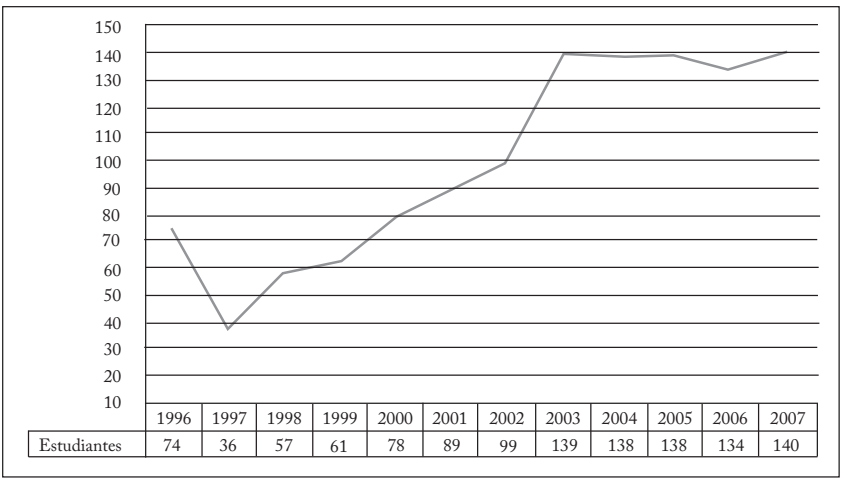


	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
I Semestre del año	36	45	45	41	43	40	80	88	75	75	86	66	72	70	63	57	73	61	64	69	60
II Semestre del año	43	45	41	41	41	40	71	80	78	75	66	73	76	64	70	70	84	66	75	69	95
TOTAL	79	90	86	82	84	80	151	168	153	150	152	139	148	134	133	127	157	127	139	138	155

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

En lo académico el número de estudiantes recibidos en el pregrado creció sustancialmente entre 1993-1994, y hacia adelante mantuvo un promedio de 142 estudiante por año, casi el doble de lo que manejaba en sus inicios (Gráfica 4). Se abrieron las especializaciones en Finanzas Corporativas y en Mercadeo Estratégico con un gran éxito (Gráficas 5 y 6). Igualmente, se creó, en 1997, el Centro de Calidad Académica del CESA (CQA), siguiendo los parámetros de calidad y excelencia sugeridos por el doctor Kaoru Ishikawa, experto mundial en el tema, quien visitó la Institución en 1989. Como apoyo a la formación, en esos años se multiplicaron los convenios nacionales e internacionales para las prácticas empresariales y los intercambios de estudiantes y profesores, y se fortaleció el bienestar universitario (Durán, 2007).

Gráfica 5
Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Mercadeo Estratégico (1996-2007)



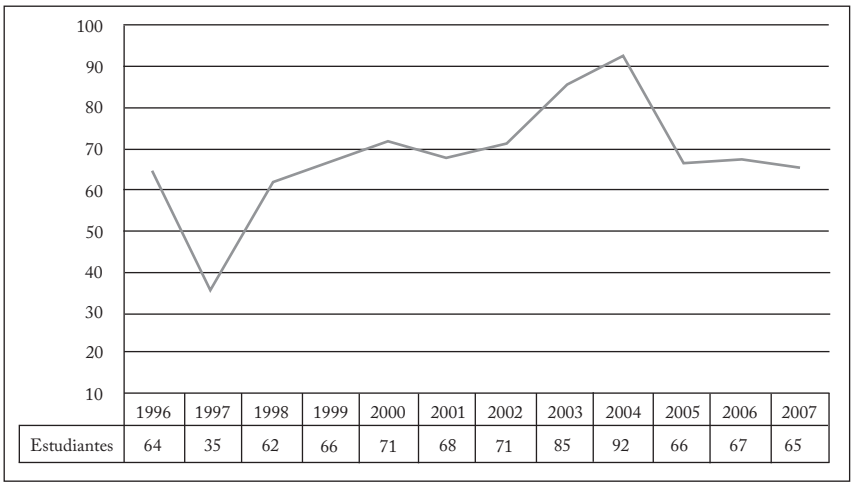
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Estudiantes	74	36	57	61	78	89	99	139	138	138	134	140

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

En cuanto a la presencia en el medio empresarial, en este periodo, y en asocio con INCOLDA, se desarrollaron una gran cantidad de seminarios empresariales en los cuales se interactuaba con conferencistas destacados nacionales e internacionales, y se inició el

desarrollo de una colección de videos empresariales que aún hoy se utilizan como apoyo al mejoramiento de las organizaciones.

Gráfica 6
Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Finanzas Corporativas (1996-2007)



	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Estudiantes	64	35	62	66	71	68	71	85	92	66	67	65

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

En 1999 se desarrolló un primer ejercicio de planeación estratégica dirigido por el vicerrector de esa época, el doctor Luis Hernando Rodríguez, apoyado por la firma Toscano Management Consulting. Este ejercicio derivó en un intenso trabajo buscando la acreditación de alta calidad y la elaboración del denominado Plan de Desarrollo del programa de pregrado en Administración de Empresas 2003-2006.

Con la Resolución 569 del 1 de marzo de 2004 del Ministerio de Educación, se obtuvo, por tres años, la primera acreditación de alta calidad del programa de pregrado, que fue renovado por cuatro años con la Resolución 5320 del 10 de septiembre de 2007.

Tal y como se observa, este periodo significó para el CESA un crecimiento acelerado y una consolidación como institución de educación de primer nivel, no solo en el contexto académico na-

cional en Administración sino también desde la percepción de los empresarios y padres de familia.

En cuanto a la gestión de la organización, ya se iniciaban procesos formales de planeación, con ejercicios que facilitaban la puesta en marcha de derroteros futuros de mayor consistencia, al punto que se elaboró un documento denominado Direccionamiento Estratégico 2005-2010 que, si bien no fue asumido completamente por la Institución, y no fue conocido por muchos, marcó un principio de formalización.

La estructura organizacional se fue volviendo más y más compleja a medida que aparecían nuevas áreas (tecnología, registro y control, prácticas y visitas empresariales, intercambios, bienestar universitario y otras más), y podría decirse que cambiaba muy frecuentemente, aunque se tenía una idea general de la misma, pugnando de todos modos por mantener la toma de decisiones lo más flexible y expedita posible (Agudelo, 2014). De hecho, a pesar del crecimiento tan grande que se dio en esa época, siempre se mantuvo el liderazgo centralizado en el rector, quien asumía las decisiones finales. El sistema se sostenía en una gran delegación y confianza en las personas pues, como lo anota el doctor Rocha (2014),

> […] dejábamos que las personas trabajaran pues confiábamos en su capacidad y en que los procesos se podían sostener. Claro que revisábamos que no se cometieran grandes equivocaciones, pues al final siempre terminaban las decisiones más importantes en la Rectoría.

La cultura organizacional continuaba siendo paternalista y cercana a la gente, aunque el rápido desarrollo generaba una sensación de presión en todas las áreas, pues se pretendía mantener una organización lo más pequeña posible en cuanto al personal vinculado de tiempo completo (Arango, 2014).

En este marco de gran crecimiento rápidamente se fue gestando lo que Greiner (1998) denomina *crecimiento a través de creatividad y dirección,* que termina por generar tensiones y posibles *crisis de control liderazgo y autonomía*, lógicas dentro de un proceso de desarrollo y crecimiento en organizaciones dinámicas como el CESA. Es una época en la cual juega un papel fundamental el Consejo Directivo de la Institución.

Finalmente, el 3 de agosto del 2007 el doctor Marco Rocha terminó su gestión en la Institución, y se abrió un nuevo capítulo de desarrollo en el CESA.

3.6. Estabilización y transición (2007-2009)

A partir del 1 de julio del 2007 asume la rectoría el doctor José Mauricio Rodríguez Múnera, egresado del CESA y quien venía de fundar y dirigir el periódico Portafolio, medio de difusión de la actualidad económica y empresarial del país.

Las expectativas que traía el nuevo rector eran muy grandes, pues

> […] tenía inquietudes sobre la necesidad y la posibilidad de actualizar, profundizar y sofisticar el CESA, cuyo modelo era muy válido pero podría tener un replanteamiento […] era un buen desafío que partía de una historia labrada con éxito por el Dr. Rocha (Rodríguez, 2014).

El trabajo que se abordó entonces tenía cinco líneas de acción principales (CESA, 2007a):

– Liderazgo
– Responsabilidad social
– Calidad académica
– Cultura investigativa
– Formación docente
– Relaciones nacionales e internacionales

En la primera se planteó la necesidad de reforzar en los procesos de formación el sentido de liderazgo como base del CESA, el espíritu emprendedor y el compromiso con la ética y la realidad de la problemática del entorno y del país que debían enfrentar los estudiantes.

En la segunda línea, enfocada también a los proceso de formación, se propuso sensibilizar a los estudiantes en la construcción de estrategias hacia la responsabilidad social empresarial, tema bastante nuevo en el país en ese momento, y a la creación de programas enfocados a lo que se denominó *filantropía con espíritu empresarial* o *philanthrepreneurship*.

En la tercera línea de acción, la rectoría propuso la realización de una investigación que incluyera los planes de estudio de universidades catalogadas como representativas en el campo de la Administración de Empresas en el mundo, y eso se tomó como base para proponer ajustes al pregrado en el CESA.

La cuarta línea de acción propuesta se orientó a la conformación de un grupo de investigación con presencia formal en Colciencias, y a la publicación de los resultados tanto en libros como artículos fruto de los trabajos de dicho grupo.

La línea de formación docente se orientó a brindar espacios para la cualificación en maestrías y doctorados a los docentes de planta del CESA, a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a redefinir los sistemas de evaluación.

La última línea de acción que asumió la rectoría buscaba el fortalecimiento de los convenios nacionales, y sobre todo los internacionales de la Institución, más que nada en programas de intercambio y posibles dobles titulaciones. Esta línea de acción también incluía la presencia institucional activa en los gremios y redes académicas nacionales internacionales.

Paralelo a lo anterior, el Rector emprendió un trabajo muy intenso de reafirmación de los lazos del CESA con el medio empresarial, buscando que se empezara a mirar a la Institución como generadora de opinión en temas gerenciales.

Una línea de acción adicional que la rectoría convirtió en uno de las principales de su gestión fue la de la focalización del CESA, pues se argumentó insistentemente en la necesidad de que se mantuviera en la misma línea disciplinar que le dio origen a la Institución, o sea en la Administración de Empresas. Como dice el doctor Rodríguez,

> […] tenía en ese entonces y tengo todavía el pleno convencimiento de que el CESA debe mantenerse en esa misma línea, sin abrirse a nuevas carreras y disciplinas… fue una orientación en la cual afortunadamente conté con el apoyo de buena parte del Consejo Directivo (Rodríguez, 2014).

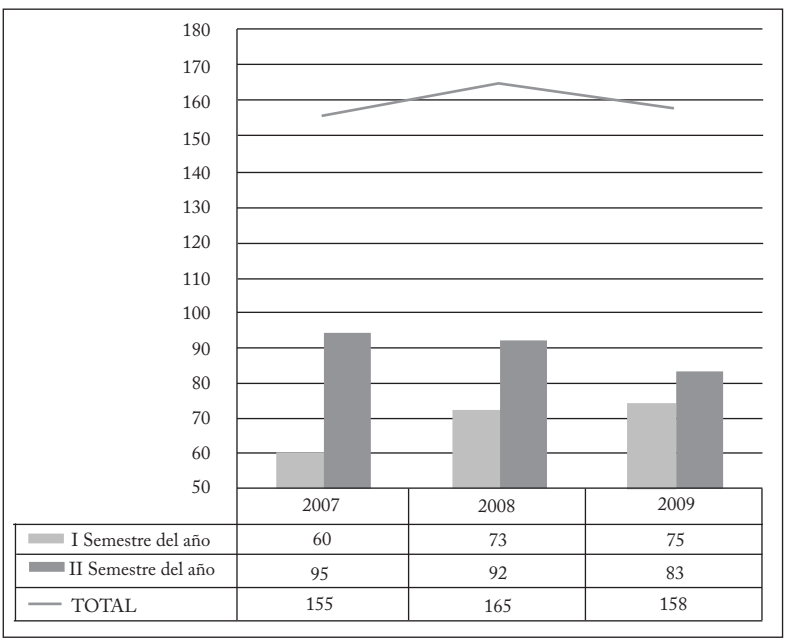
Por último, el Rector acometió la tarea de ajustar la estructura organizacional buscando redefinir y en algunos casos formalizar y

estandarizar procesos, reorientar las líneas de autoridad y responsabilidad, establecer controles a través de indicadores de gestión, revisar y ajustar las funciones de las diversas áreas y mantener canales formales de comunicación.

En esa forma el trabajo de planeación giró hacia el reordenamiento interno de la institución, apoyándose en el diseño de un *balanced scorecard* (CESA, 2007b) que sirviera a la rectoría y al Consejo Directivo para monitorear el desempeño de la organización.

Los resultados desde el punto de vista de los estudiantes del pregrado se mantuvieron dentro de la tendencia que traía la Institución tanto en el pregrado como en los posgrados (Gráficas 7, 8 y 9).

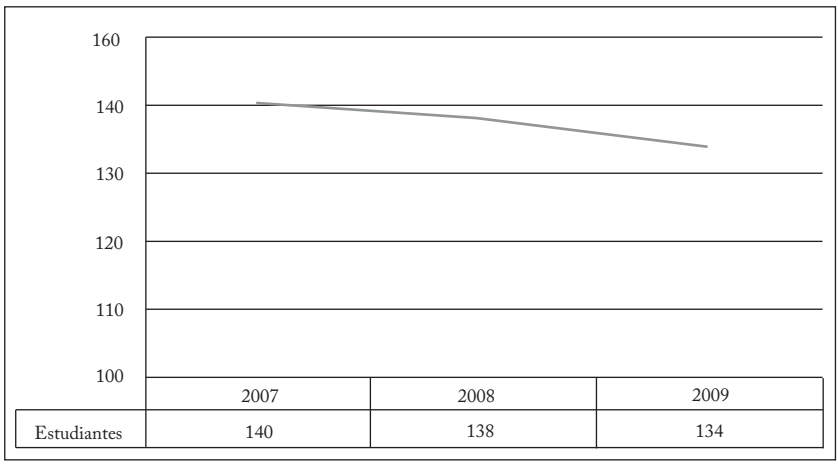
Gráfica 7
Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (2007-2009)



	2007	2008	2009
I Semestre del año	60	73	75
II Semestre del año	95	92	83
TOTAL	155	165	158

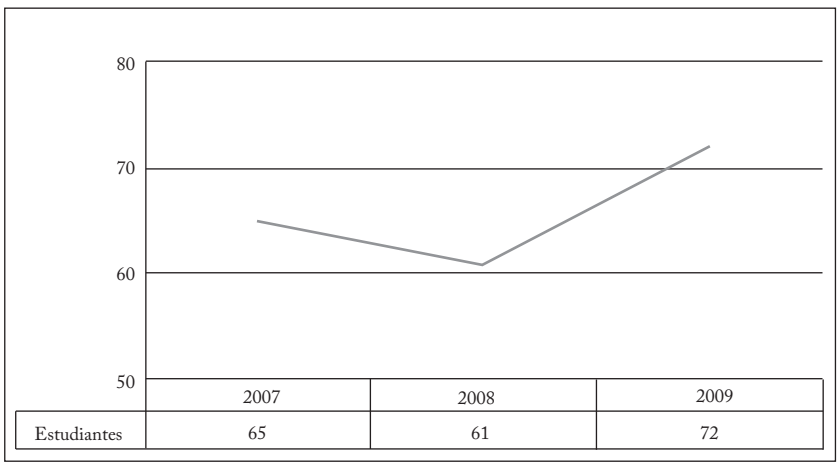
Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

Gráfica 8
Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Mercadeo Estratégico (2007-2009)



Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

Gráfica 9
Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Finanzas Corporativas (2007-2009)



Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

En esa época se obtuvieron los Registros Calificados de las Especializaciones en Finanzas Corporativas (Resolución 3176 de 30 de mayo de 2008) y en Mercadeo Estratégico (Resolución 7429 de 28 de octubre de 2008), ambas por cuatro años.

En el marco de la gestión de la organización, estos años fueron de un trabajo de ajuste que buscaba reorientar a la Institución actuando simultáneamente en varios frentes.

El proceso no fue sencillo, pues se generó un cambio abrupto en la cultura dado que la rectoría decidió establecer por todos los medios canales formales de comunicación apegados a una estricta línea jerárquica, con la intención de que se asumiera una perspectiva más centrada en organizaciones formales que en el estilo de organización informal que traía el CESA a lo largo de tres décadas de historia.

Esto llevó a la aparición de normas, reglamentos y procesos que, en cierta forma, *despersonalizaron* las decisiones (Agudelo, 2014; Arango, 2014), y que para muchos integrantes del CESA significaban un contraste con la forma como hasta ese momento se tomaban las decisiones y se manejaban las relaciones interpersonales.

Lo que vivió la organización en esa época se entiende claramente cuando se analizan los procesos de cambio organizacional, pues la transición de una cultura a otra genera tensiones, rupturas, y a veces desorientación en la vida institucional. Esta confusión frecuentemente ocasiona que las personas se refugien en sus propios espacios de poder volviendo difícil la comunicación y la cooperación, abriendo el espacio para confrontaciones internas que hacen compleja la gestión.

Estas circunstancias se empezaron a sentir en la Institución pero, de todos modos, al final del proceso la fortaleza de la cultura anterior del CESA y las circunstancias nuevas que se estaban viviendo propiciaron el ambiente para un nuevo ajuste organizacional.

El doctor Rodríguez terminó su gestión en enero 31 del 2009 y asumió la rectoría en calidad de encargado el doctor Luis Hernando Rodríguez, mientras se realizaba la designación de un nuevo rector, con el apoyo de una firma especializada en la búsqueda de ejecutivos.

Es importante hacer hincapié sobre el papel decisivo que jugó el Consejo Directivo en este periodo de transición, pues entendió la necesidad de los ajustes que debían realizarse y asumió la tarea de emprender a fondo reformas que redefinieran consistentemente el futuro de la Institución (Arango, 2014).

3.7. Evolución estratégica (2009-2014)

Después de una búsqueda cuidadosa utilizando los servicios de *headhunter* por una decisión del Consejo Directivo (Arango, 2014), llega a la rectoría del CESA, el 18 de agosto del 2009, el doctor José Manuel Restrepo Abondano, quien había sido vicerrector en la Universidad del Rosario y rector de Uniempresarial.

La nueva rectoría inició su gestión en dos frentes principales: planeación estratégica y ajuste organizacional (Restrepo, 2014).

En el primer frente, claramente el doctor Restrepo planteó al Consejo Directivo que no era posible realizar un proceso efectivo de desarrollo sin una ruta clara hacia el futuro que se sustentara en la razón de ser del CESA y que permitiera alinear correctamente la organización. En el segundo frente se percibía la necesidad de ordenar internamente la Institución de tal manera que pudiera desplegarse efectivamente dicha planeación.

La base de todo el proceso era el reconocimiento de los elementos que durante tantos años forjaron la Institución y que realmente marcaban una diferencia con otras instituciones educativas del país: un proceso educativo teórico-práctico, educación personalizada, enfoque hacia el liderazgo y el emprendimiento y focalización monodisciplinar hacia la Administración de Empresas. Tal y como lo comenta el doctor Restrepo (2014), "lo importante no era tener esto definido desde el inicio, sino sostenerse durante tanto tiempo en la misma línea. Esto era definitivamente un rompimiento paradigmático en la orientación de educación en Colombia".

El Plan Estratégico (CESA, 2010) contó con la asesoría de Daniel Aldana y la firma BOT, y planteó ocho ejes principales de desarrollo (Tabla 3):

Tabla 3
Ejes Plan de Desarrollo cesa
(2010-2014)

1. Crecimiento inteligente del pregrado	5. Mayor calidad en el posgrado
2. Educación empresarial	6. Campus nuevo
3. Sofisticación gerencial	7. Número 1 en medidas de calidad
4. Programa de Emprendimiento	8. Investigación + consultoría

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Estratégico cesa 2010-2014. Documento institucional.

En este marco, algunas de las actividades generales planteadas para cada eje fueron:

Tabla 4
Algunas actividades Plan de Desarrollo cesa
(2010-2014)

Crecimiento inteligente del pregrado	Aumento de cobertura del Pregrado Mercadeo y promoción de programas Fortalecer bienestar estudiantil Fortalecer aecesa
Mayor calidad en el posgrado	Diseño e implementación de maestrías en Finanzas, Mercadeo y mba Fortalecimiento de la oferta de valor en las especializaciones en Finanzas y Mercadeo
Educación empresarial	Desarrollo de programas de alta calidad en formación ejecutiva
Campus nuevo	Renovación y modernización de la planta física Biblioteca digital
Sofisticación gerencial	Ajuste de la excelencia operacional del cesa
Número 1 en medidas de calidad	Capacitación docente Acreditaciones nacionales e internacionales Internacionalización
Programa de Emprendimiento	Desarrollar un programa de Emprendimiento efectivo Desplegar estrategias de responsabilidad social
Investigación + consultoría	Estructurar los procesos de consultoría cesa Fortalecimiento los procesos de investigación y producción intelectual

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Estratégico cesa 2010-2014. Documento institucional.

Mientras se definía y se ponía en acción el Plan Estratégico, el Rector acometió un plan a corto plazo que se orientaba a realizar los ajustes internos requeridos en el proceso de estabilizar la Institución.

La primera sorpresa fue encontrar que la realidad organizacional de estructura demostraba que directamente de la rectoría dependían al menos 16 delegaciones, sin contar procesos administrativos varios, como la interacción con el Consejo Directivo y la Revisoría Fiscal:

Figura 4
Delegaciones directas dependiendo de rectoría
(2009)

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista con José Manuel Restrepo (2014).

Obviamente el ejercicio inició reordenando la estructura, definiendo algunas políticas que iniciaban por lo académico, lo financiero y lo administrativo, trabajando con las personas para delinear espacios de acción y fijarles objetivos individuales y colectivos, haciendo claridad en que la figura de la rectoría facilitaba los procesos pero definía los derroteros que todo el mundo debería seguir.

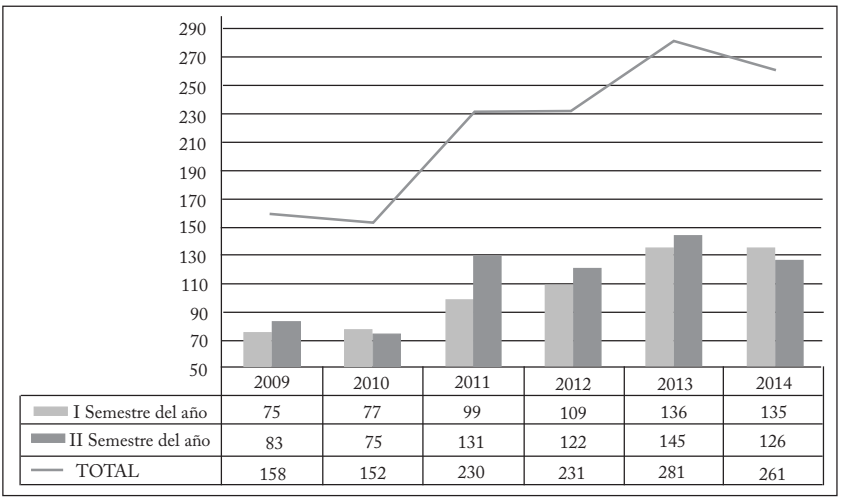
El cambio rápidamente se empezó a sentir pues, a pesar de que la cultura de la organización venía soportando fuertes sacudidas,

el estilo utilizado combinó la presencia abierta, franca y proactiva con niveles de empoderamiento y exigencia al alcance de cada persona. Como es lógico, algunos en la organización no entendieron ni aceptaron los nuevos derroteros, y prefirieron retirarse y buscar otros rumbos, pero en general la Institución empezó a transitar por un camino más claro de futuro.

Los resultados no se hicieron esperar, y el impulso sustentado en la planeación estratégica y el apoyo de todos, incluyendo el Consejo Directivo (Arango, 2014), demostraron que la Institución necesitaba urgentemente un plan estratégico que sirviera de guía para la toma de decisiones, pues en cada uno de los ejes de desarrollo se han alcanzado muchos de los resultados esperados. Esto incluso "elevó el nivel de discusiones del Consejo Directivo y además cambió el nivel de exigencia a la gestión del CESA" (Arango, 2014).

En el eje 1 se destaca un crecimiento del pregrado en forma sostenida (Gráfica 10) fruto de un sistema de mercadeo muy ordenado en el país e incluso en el exterior, se multiplicaron y mejoraron los programas de Bienestar y se apoyó el desarrollo sostenido de la Asociación de Egresados (AECESA).

Gráfica 10
Número de estudiantes que ingresaron al I semestre de la carrera de Administración en el CESA (2009-2014)

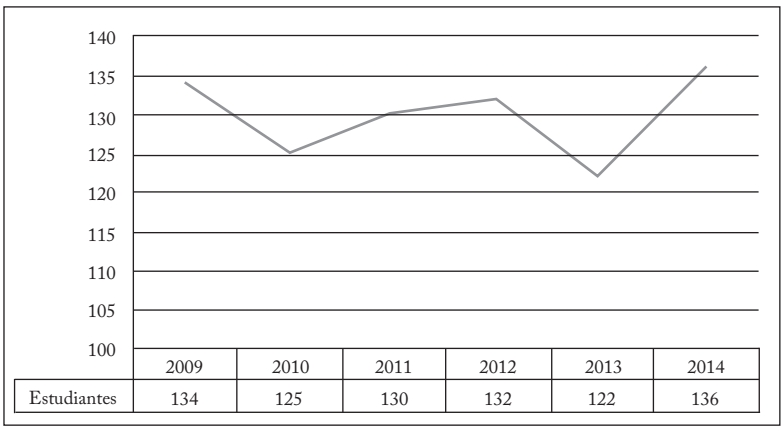


	2009	2010	2011	2012	2013	2014
I Semestre del año	75	77	99	109	136	135
II Semestre del año	83	75	131	122	145	126
TOTAL	158	152	230	231	281	261

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

En el eje 2 se evidenció el sostenimiento de las especializaciones (Gráficas 11 y 12) con la renovación del Registro Calificado de Mercadeo Estratégico (No. 1864 de 26 de febrero de 2013) y de Finanzas Corporativas (No. 1865 de 26 de febrero de 2013), y se vieron nacer las maestrías en Finanzas Corporativas (Registro Calificado No. 2768 de 6 de abril de 2011), en Dirección de Marketing (Registro Calificado No. 7149 de 30 de agosto de 2011), y en Administración MBA Internacional (Registro calificado No. 12965 de 23 de septiembre de 2013), todas con siete años de vigencia (Gráfica 13).

Gráfica 11
Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Mercadeo Estratégico (2009-2014)

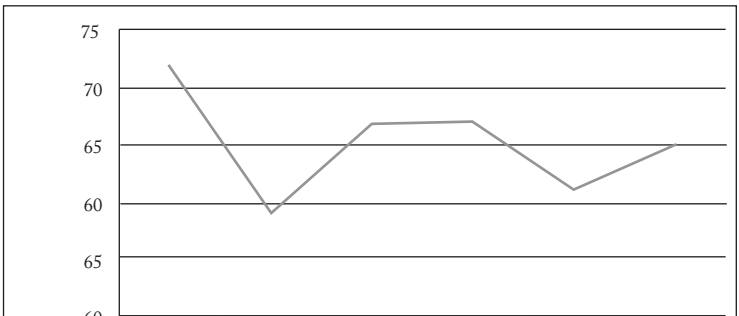


	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Estudiantes	134	125	130	132	122	136

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

El eje 3 presenta grandes avances, pues en el periodo se generó la absorción de INCOLDA por parte del CESA, y se multiplicaron los programas de formación ejecutiva, al punto de estar catalogados en el año 2012 dentro de la clasificación de la Revista América Economía (Almeida, 2012) como una de las 20 mejores organizaciones que prestan servicios de este tipo en América Latina y España.

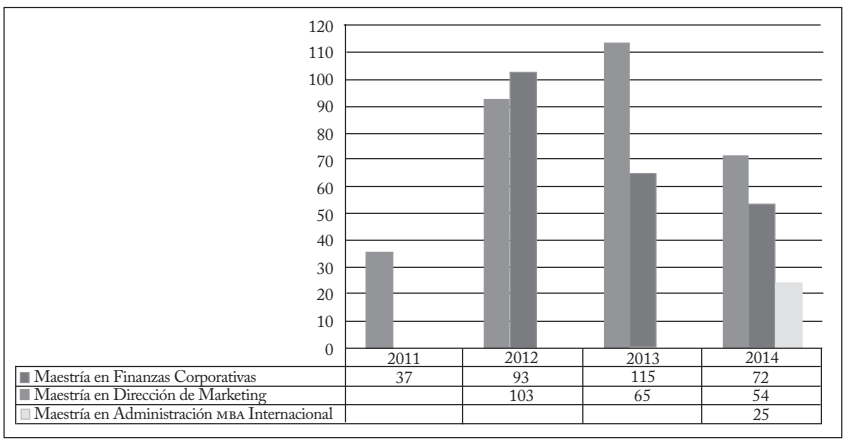
Gráfica 12
Número de estudiantes que ingresaron a la Especialización en Finanzas Corporativas (2009-2014)



	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Estudiantes	72	59	67	67	61	65

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

Gráfica 13
Número de estudiantes que ingresaron a las Maestrías del CESA (2011-2014)



	2011	2012	2013	2014
Maestría en Finanzas Corporativas	37	93	115	72
Maestría en Dirección de Marketing		103	65	54
Maestría en Administración MBA Internacional				25

Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (CESA, 1993; CESA, 2013a; CESA, 2013b).

El eje 4 se tradujo en la decisión final de mantener el CESA en su ubicación actual en el Barrio La Merced, la compra de más

casas en el sector y la remodelación y modernización de todos sus espacios académicos y administrativos. En la actualidad el CESA muestra con orgullo sus instalaciones como modelo de dotación para el desempeño académico, combinando el uso intensivo de la tecnología y el respeto a las estructuras tradicionales de las casas que comprenden el campus universitario. Es importante destacar los avances en la Biblioteca con la certificación ISO 9000, su fortalecimiento como Biblioteca digital y la remodelación que incluye salas especializadas en temas internacionales (Sala Corea) y los amplios espacios para la lectura y el estudio.

El eje 5 incluye muchos avances en la estructura organizacional separando claramente las áreas académicas de las administrativas y de las relaciones con el entorno y las empresas, permitiendo articular esfuerzos cada vez con mayor precisión. Igualmente, se han desarrollado normas y procedimientos en muchas áreas, se han definido y mejorado procesos, y se adelanta actualmente el montaje de un sofisticado sistema integrado de información que permitirá fortalecer el desarrollo futuro de la Institución en su excelencia operativa.

En el eje 6 se lograron avances sorprendentes en tanto que se logró la renovación del Registro Calificado del Pregrado por siete años (Resolución No. 9471 de 19 de junio de 2014) y al mismo tiempo se obtuvo la Acreditación de Alta Calidad del mismo con la Resolución del Ministerio de Educación No. 12455 de 29 de diciembre de 2011. Así mismo, este programa se presentó a la acreditación Internacional EFMD con Deans Across Frontiers (EDAF), con lo que se logró el nivel de evaluación, esperando obtener la certificación Programme Accreditation System (EPAS). En el plano nacional, la Institución se presentó a la Acreditación Institucional del Ministerio de Educación, lo cual es un logro sustantivo, pues es el primer programa monodisciplinar que lo hace en el país. Por otra parte, se multiplicaron los apoyos a profesores de planta para estudios de maestría y doctorado, se fortalecieron los acuerdos internacionales de intercambio estudiantil y de pasantías docentes, lo mismo que los programas de doble titulación en pregrado y posgrado con universidades del exterior.

En la búsqueda del mejoramiento en los programas de Emprendimiento (eje 7), se organizó el Centro de Liderazgo y Em-

prendimiento, que asumió el reto de afirmar estos procesos en pregrado y apoyado por AECESA (Asociación de Egresados del CESA), se han organizado programas de emprendimiento social, programas de incubadora de empresas y un apoyo al proceso de emprendimiento en los programas de posgrado.

En el eje 8 se han alcanzado buenos resultados, dado que se reordenó el Centro de Consultoría CESA, con lo que se logró apoyar organizaciones nacionales e internacionales. En el campo de la investigación se fortaleció el Grupo de Investigación en Innovación y Gestión, que alcanzó clasificación B en Colciencias y obtuvo el reconocimiento de la misma entidad para la Editorial CESA. Así se ha formado una cifra importante de publicación de artículos y libros por parte de los docentes de la Institución. En esta misma línea se destaca también la creación del Centro de Globalización e Integración (CEGLI).

Una vez puestas en marcha la gran cantidad de acciones surgidas del Plan Estratégico (Restrepo, 2014; Arango, 2014; CESA, 2010), la rectoría retomó los procesos de ajuste cultural. Tomando como base el sentido familiar que ha existido en la Institución a lo largo de la historia, se buscó la implementación de programas que apuntaran hacia la reafirmación del bienestar y felicidad de toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores y personal administrativo), afiliando al CESA con la Fundación MásFamilia, y alcanzando en el año 2014 la certificación de Empresa Familiarmente Responsable (EFR), una de las pocas en Colombia en ese campo.

Este periodo de desarrollo del CESA ha fortalecido su gestión como una organización equilibrada y ordenada, poniendo en acción las dos grandes premisas del direccionamiento competitivo de una organización: excelencia organizacional y desarrollo estratégico.

3.8. ¿Y HACIA EL FUTURO?

En el 2014 se aprobó en el Consejo Directivo el nuevo Plan de Desarrollo en el que se plantearon 10 ejes estratégicos (CESA, 2014), los cuales retoman lo definido en el Plan anterior 2010-2014, y lo llevan a un futuro aún más ambicioso y retador:

Tabla 5
Ejes Plan de Desarrollo cesa
(2015-2020)

1. Modelo pedagógico innovador	6. Apoyo contundente al emprendimiento
2. Gestión docentes de vanguardia	7. Maximización impacto social y económico
3. Rediseño del modelo de consultoría	8. Internacionalización
4. Crecimiento inteligente del posgrado	9. No. 1 en medidas de calidad
5. Fortalecimiento infraestructura física / tecnológica	10. Sofisticación gerencial

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Estratégico cesa 2015-2020. Documento institucional.

Tanto la rectoría (Restrepo, 2014) como el Consejo Directivo (Arango, 2014) reconocen que se han logrado muchos avances, pero también plantean que el camino que falta por recorrer es bastante largo y complejo. Sin embargo, la plataforma estratégica está lista, y la organización rápidamente está asumiendo la disciplina de seguir las directrices trazadas en su Plan de Desarrollo.

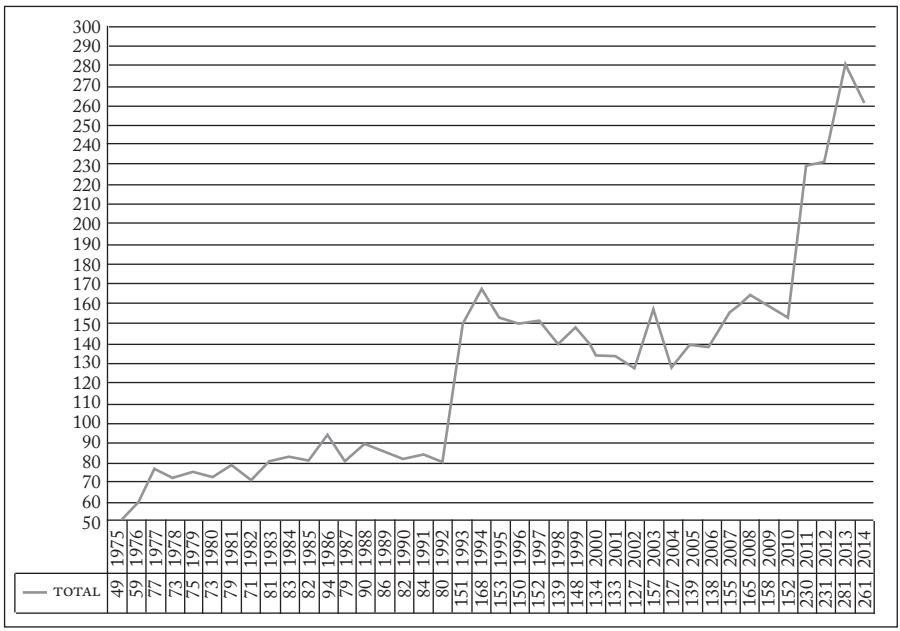
3.9. Conclusión

Las organizaciones deben observarse siempre como organismos dinámicos que se transforman permanentemente y que tienen ciclos en los cuales influyen múltiples factores tanto internos como externos (Greiner, 1998).

El cesa, a lo largo de su historia, ha recorrido un gran trayecto desde su iniciación, en 1974, como una institución pequeña surgida de las ideas de algunos *quijotes* que plantearon la necesidad de fundar una escuela que contribuyera a la formación de la gerencia que necesitaba el país (Arango, 2014); hasta una organización que, en el año 2014, tiene un reconocimiento nacional e internacional cada vez mayor (Restrepo, 2014) tanto en el plano académico como empresarial.

Uno de los indicadores más dicientes puede encontrarse en la evolución del número de estudiantes en su programa de pregrado, columna vertebral de la Institución (Gráfica 14), aunque eso sería una perspectiva demasiado estrecha frente a lo que hoy, año 2014, representa la Institución.

Gráfica 14
Número de estudiantes que ingresaron al programa de Administración de Empresas cesa (1975-2014)



Fuente: Elaboración propia basado en información institucional (cesa, 1993; cesa, 2013a; cesa, 2013b).

¿Puede decirse que el cesa es un modelo de gestión organizacional digno de imitar y enmarcado en los parámetros generales de la Administración? Definitivamente no es posible asegurar esto, pues cada organización tiene su propia evolución. De todos modos, puede afirmarse que su gestión encaja en lo especificado en la teoría contingencial, que afirma que no hay principios universales de Administración. Como lo plantea Chiavenato (2006): "El enfoque contingencial destaca que no se alcanza la eficacia organi-

zacional siguiendo un modelo organizacional único y exclusivo, es decir, no existe una forma única que sea mejor para organizar con el propósito de alcanzar los objetivos".

Hay algo que es importante reafirmar; el CESA siempre se ha mantenido fiel a su Misión y a su Visión que dicen:

Misión

Formar los mejores líderes empresariales, dotados de espíritu emprendedor, capaces de agregar valor a sus empresas, creativos, éticos y comprometidos con la generación de desarrollo económico, político y social, de acuerdo con los valores que profesa el CESA, para hacer de Colombia una nación justa, competitiva y que viva en paz.

Visión

Ser la mejor institución del país orientada a satisfacer las necesidades de formación profesional en el campo de la Administración de Empresas en el sector público y privado, con una oferta académica especializada y diversificada.

Bibliografía

Adizes, I. (2012). *Managing Corporate Lifecycles* (How Organizations Grow, Age & Die). New York: Adizes Institute Publications.

Agudelo, T. (2014). Entrevistas realizadas el 1 y el 24 de septiembre de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Aktouf, O. (2009). *La administración: entre la tradición y renovación*. [4 ed.]. Colombia: Universidad del Valle, Universidad Libre.

Almeida, Andrés. (Noviembre, 2012). Relojería fina (Especial Educación Ejecutiva*). Revista América Economía*, p. 57-65

Arango, L.A. (2014). Entrevista realizada el 29 de octubre de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Barnard, C.I. (1962). *Functions of the Executive*. Boston: Harvard University Press: 65-81.

Bateman, T.S. & Snell, S.A. (2009). *Administración: liderazgo y colaboración en un mudo competitivo.* [8 ed.]. México: McGraw-Hill Interamericana.

Chávez, A.I. (2014). Entrevista realizada el 22 de julio de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración.* México, D.F.: Mc. McGraw-Hill.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (1993). *Boletín estadístico 1993.* Documento institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2007a). *Líneas de acción CESA 2007. Pregrado y postgrado.* Documento institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2007b). *Balanced Scorecard.* Documento institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2010). *Plan estratégico 2010-2014.* Documento Institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2013a). *Boletín estadístico consolidado 2013.* Documento institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2013b). *Informe de gestión 2013.* Documento institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2014). *Plan estratégico 2015-2020.* Documento Institucional.

Daft, R.L. (2008). *Organization Theory and Design.* [10 ed.]. New York: Cengage Learning.

Drucker, P. F. (1998). Management's New Paradigms. *Forbes, 162*(7): 152-177.

Durán, A.M. (2007). *Procesos de Calidad en el CESA.* Documento institucional.

Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. París: H. Dunod et E. Pinat. (Reditado: New York: Institute of Electrical & Electronics Enginee, 1984).

Gibson, J.L.; Ivancevich, J.M. & Donnelly Jr., J.H. (2011). *Las Organizaciones: comportamiento, estructura y procesos*. [13 ed.]. México: McGraw-Hill.

Graham, P. & Aspe Solorzano, C. [ed.]. (1997). *Mary Parker Follett: precursora de la administración*. México: McGraw-Hill, 309 p. p.

Greiner, L.E. (1998). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, *76*(3): 55-68.

Mayo, Elton. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. USA: Harvard University, Division School of Business Administration, P. 156.

Mintzberg, H. (1984). Power and Organization Life Cycles. *Academy Of Management Review, 9*(2): 207-224.

Parker, L.D. & Ritson, P. A. (2011). Accounting's Latent Classicism: Revisiting Classical Management Origins. *Abacus*, *47*(2): 234-265. doi:10.1111/j.1467-6281.2011.00340.x

Quiroga, C. (2014). Entrevista realizada el 12 de agosto de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Restrepo, J.M. (2014). Entrevista realizada el 14 de octubre de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Rocha, M.F. (2013). *Una corta historia… Una gran labor… Un gran futuro…* Bogotá: CESA.

Rocha, M.F. (2014). Entrevista realizada el 23 de octubre de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Rodríguez, M. (2014). Entrevista realizada el 15 de octubre de 2014 en Bogotá. Entrevistador: José Luis Sandoval Duque.

Vieira, E. (2012). *La globalización en un mundo en transformación.* Bogotá: CESA.

4. LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL CESA, LOS RETOS DEL FUTURO

Edén Bolívar
Benjamin Creutzfeldt
Edgar Vieira

Resumen

Contiene reflexiones acerca de los retos de internacionalización del CESA, que comienzan por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la contextualización en un entorno de globalización. Se revisa su impacto en el trabajo empresarial rodeado de nuevas variables y actores, la formación de alto nivel para una educación motor del desarrollo y factor clave para una mayor competitividad, lo cual ha conducido al CESA al diseño de una estrategia de internacionalización con el establecimiento de alianzas de cooperación con pares internacionales, la producción de investigación de alta calidad, la traída de reconocidos talentos internacionales, la implementación de programas de intercambio de profesores y estudiantes, la internacionalización de los currículos y el aseguramiento de la relevancia del aprendizaje para las necesidades de las empresas nacional e internacionalmente. Estas estrategias se han complementado con la creación de un Centro de Estudios sobre

Globalización e Integración, la discusión de los ajustes a realizar en el pregrado y la incorporación de temas internacionales en programas de posgrado, en especial en un MBA Internacional, lo cual se enmarca en los objetivos de ser en el 2025 el país más educado y en el 2032 uno de los tres países más competitivos de América Latina.

4.1. Introducción

La presentación de algunas reflexiones y sugerencias acerca de los retos del futuro en materia de internacionalización del CESA supone realizar primero algunas consideraciones acerca de la forma como se ha desarrollado ese propósito de internacionalización en estos primeros 40 años de la Institución, los cuales han estado sujetos a cambios en el ambiente mundial al pasar de un entorno de proteccionismo que caracterizaba los años setenta a uno de globalización desde la década de los años noventa.

4.2. La internacionalización en la propuesta del CESA

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se estableció como marco de acción del CESA que se "Tomará en consideración la pertinencia y reciprocidad de los saberes en relación a las necesidades del mundo empresarial regional, nacional e internacional" (CESA, 2014), lo cual incorpora la necesaria dimensión mundial del conocimiento.

El PEI hace igualmente un explícito reconocimiento de los cambios producidos con la globalización, los cuales moldean el escenario en el que se debe desempeñar el egresado del CESA, quien tendrá que actuar

> […] en un nuevo entorno económico mundial globalizado con el predominio de la economía de servicios y una primacía del conocimiento sobre los activos fijos tangibles, conformando redes de información y de industrias que dan estructura a sectores especializados", con la "internacionalización como un ambiente natural de actuación (CESA, 2014).

El perfil del egresado que el CESA aspira formar incorpora el necesario relacionamiento con un mundo diverso, al considerar que

"[…] el CESA asume como su deber la formación de profesionales generadores de riqueza y bienestar, conscientes de sus raíces pero capaces de insertarse en múltiples mundos al tiempo" (CESA, 2014, p. 6). Esto implicaba que el modelo educativo del CESA propiciase "el aprendizaje y la experiencia dentro de contextos diversos, en diferentes escenarios, el conocimiento y el entendimiento de otras culturas" (CESA, 2014, p. 23). Para ello, habría una vinculación del estudiante a través de Programas Internacionales que permitieran "experiencias educativas en el exterior conducentes a contribuir al propósito del CESA de formar administradores con tal mentalidad globalizada" (CESA, 2014, p. 23), lo cual se reflejaría en la práctica en intercambios académicos de movilidad estudiantil durante la carrera, gracias a "convenios y alianzas con Instituciones nacionales e internacionales", que permitieren "hacer prácticas empresariales en el exterior" (CESA, 2014, p. 23).

El aprovechamiento de intercambios académicos con instituciones del exterior se facilitaría por el gradual incremento de las materias dictadas en el idioma inglés, lo cual debía permitir no solo un flujo de estudiantes colombianos hacia el exterior, sino igualmente la posibilidad a estudiantes extranjeros de venir a estudiar a Colombia.

Estas herramientas para desarrollar aspectos de internacionalización del CESA las contempló también el PEI para el profesorado, previendo intercambios igualmente de doble vía, con la venida de profesores del exterior a dictar clases en Colombia.

Uno de los apoyos fundamentales para conseguir una manera de pensamiento que permitiera actuar en este contexto globalizado y de internacionalización era acompañar las actividades educativas de los programas de pregrado y posgrado con el impulso a las actividades de investigación, lo cual fue recogido en el PEI de la siguiente forma:

> El desarrollo de la investigación en el CESA, en la actual coyuntura, posee un particular valor táctico dentro de la estrategia de internacionalización y reconocimiento (acreditación) de la Institución (CESA, 2014).

La necesidad de *un administrador con una mentalidad globalizada* quedó reafirmada en la parte final del PEI como elemento necesario para poderse desenvolver y dar respuesta a "la creciente

mundialización en sus manifestaciones económicas, de negocios, sociales y de conectividad que enmarca a la sociedad del conocimiento contemporáneo" (CESA, 2014).

Finalmente, el PEI contempló la ejecución de "otras estrategias de internacionalización como introducir cursos sobre temas internacionales en el Plan de Estudios, fortalecer el Departamento de Idiomas, y estimular el Programa de Visitas Empresariales en otros países" (CESA, 2014).

La manera como el CESA ha desarrollado estos principios del PEI será considerada en otros apartes del presente capítulo de internacionalización, pero antes se harán algunas precisiones conceptuales sobre los profundos cambios que se han venido produciendo en el entorno mundial, los cuales ratifican cada vez más la necesidad de que el CESA continúe profundizando acciones de internacionalización, profundización que será considerada en el presente capítulo.

4.3. El proceso globalizador

Al referirse al entorno o contexto, el PEI del CESA (2014) comienza diciendo que "Hacemos parte de la era del conocimiento, del aprendizaje continuo, de la multiplicidad de información y de los recursos tecnológicos, que continuamente son más cercanos". Según lo afirma este proyecto, el mundo contemporáneo es el de la interacción creciente entre pueblos y naciones, el de la mundialización en sus diferentes manifestaciones culturales, políticas, económicas, sociales, y de conectividad. Pero, a la vez, es un mundo desigual y antagónico donde "la diferencia entre la prosperidad de unos y el desamparo de otros se acrecienta día a día" (CESA, 2014).

Esa interacción creciente es descrita por diversos autores al considerar lo que caracteriza el proceso globalizador. Una de las más difundidas es la del británico Anthony Giddens (1994, p. 70) quien, al considerar los alcances territoriales de la globalización, piensa que ante la intensificación de relaciones sociales a través del planeta hay tal aproximación de lugares distantes entre sí, que sucesos ocurridos a gran distancia influyen en los sucesos locales y viceversa. Un pronunciamiento similar es el de los académicos británicos David Held y Anthony McGrew (2003, p. 13), para quienes en la globalización hay una aceleración y profundización

de flujos y patrones transcontinentales de creciente magnitud en una escala ampliada. Y la misma idea de transnacionalización es planteada por el suizo Pierre De Senarclens (2002, p. 72), quien considera las consecuencias lejanas de gran magnitud que tienen en un corto plazo eventos localizados en un proceso globalizador que lleva hacia la expansión de fenómenos transnacionales.

Por su parte, el catedrático español Celestino Del Arenal (1994, p.16) afirma que en el nuevo contexto de las relaciones internacionales el mundo pasa de sociedades internacionales regionales y un poco aisladas, a un mundo de una sociedad internacional universal o planetaria. Sociedad internacional que, en lo económico, hace referencia a un capitalismo posindustrial de nuevas condiciones para los negocios internacionales, ante una nueva lógica capitalista que no podía permanecer encerrada en las fronteras de un Estado-nación; y que, mediante las relaciones y los mercados internacionales y las firmas multinacionales, ha contribuido a la creación de espacios mundiales y ha mundializado de la economía, de acuerdo con el francés Michel Béaud (1993, p. 12).

Pero con la característica de no ser un proceso uniforme ni de reproducción igual en los distintos escenarios del planeta, como bien lo afirma el estadounidense Bob Jessop (2004, p. 95), la globalización es un resultado complejo y caótico de procesos de escalas y plazos múltiples, así como de centros que se mueven en contextos estructurales concretos. Lo anterior es igualmente sostenido por el chileno Hugo Fazio (2002, p. 42), quien sostiene que la globalización no es un proceso lineal, pues tiene momentos de intensificación y de desaceleración de las tendencias globalizadoras. Esto conduce a que se creen condiciones diferentes en cuanto al aprovechamiento de la globalización por parte de países en desarrollo, los cuales, para el historiador argentino Aldo Ferrer (1998, p. 10), deben insistir en la formulación de marcos regulatorios multilaterales a fin de no privilegiar una globalización selectiva impulsada desde los países desarrollados que solo favorecería a estos.

Con el reconocimiento de un proceso de globalización que trasciende las fronteras nacionales y con un componente temático multidimensional que genera cambios tan profundos que lo hace difícilmente reversible ante la magnitud de las transformaciones producidas en los campos tanto económico, como tecnológico, político e institucional (Vieira, 2012, p. 23). Transformaciones es-

pecialmente en el campo tecnológico donde, según la internacionalista británica Susan Strange (1998, p. 151), los niveles de inversión necesaria para mantener los avances tecnológicos, sumados a la disminución del tiempo de permanencia de los productos en el mercado, tienen como resultado el tener que acudir a los mercados mundiales pues no se alcanzan a recuperar en la limitación de los mercados internos o mercados nacionales los altos gastos en inversión y desarrollo tecnológico que son necesarios para competir internacionalmente.

Se produjeron también nuevos conceptos de economía internacional, motivados por los resultados empíricos de los intercambios internacionales en entornos donde no existe la competencia perfecta, las ventajas comparativas de los países no aparecen suficientemente marcadas, y el intercambio no se produce intersectorialmente. Esto condujo a una *nueva teoría* del comercio internacional, la cual analiza economías imperfectamente competitivas, con intercambios intrasectoriales basados en una competencia de precios de monopolio en sectores oligopolísticos y con efectos de la geografía sobre la localización de las actividades económicas. Es esta la escuela de la Nueva Economía Internacional, pero también de la Nueva Geografía Económica, liderada por Paul Krugman.

Se da entonces la inserción en un mundo de diversas formas asociativas para competir eficientemente, ya no solo a nivel nacional sino también regional y urbano, con nuevos conceptos como *triadización, glocalización, glurbanización* y *transnacionalización* (Jessop, 2004, p. 28).

Glocalización y *transnacionalización* de nuevos paradigmas de innovación permanente, acompañada de medidas para alcanzar condiciones de competitividad, tanto por los países como por los agentes económicos, transformando escenarios de ventajas comparativas clásicas por escenarios creativos de competitividad, donde el *know how* pasó a ser una variable fundamental que exige fuertes inversiones en capacitación, educación superior, investigación y desarrollo que permitan incorporar la utilización de nuevas tecnologías (Vieira, 2012, p. 112). Lo anterior, además, con un nuevo sentido de lo territorial a partir del cual, según Sergio Boisier (2004), la gestión territorial depende de la creación "de un marco cognitivo nuevo", con conocimientos estructurales y funcionales. Estructurales en tanto que toda región es un sistema

abierto y complejo en el que la intervención requiere cambios de mentalidad; y funcionales ya que hay que comprender la estructura existente de los procesos de cambio del territorio en relación con la apertura externa, las nuevas modalidades de gestión territorial y la reinvención de los gobiernos territoriales (Boisier, 2004, p. 33).

Todo lo anterior constituye características del proceso globalizador que impactan las acciones del empresario y las consecuencias en la formación que debe recibir.

4.4. Impacto en el trabajo empresarial

Hasta hace poco, el administrador colombiano se desenvolvió en un entorno de más de cuarenta años de proteccionismo, en el cual el papel del Estado fue preponderante en la definición de políticas de desarrollo industrial y de promoción de exportaciones. La actividad de salir a los mercados internacionales estuvo condicionada a las ayudas que los gobiernos ofreciesen; y, si eran consideradas insuficientes, se prefería concentrarse en el mercado doméstico. La competencia era limitada o inexistente, y eso tuvo consecuencias negativas en el desarrollo de productos competitivos, así como en el interés y posibilidades de competir en los mercados internacionales.

Pero desde finales de los años ochenta empezó a generalizarse en el mundo el proceso globalizador, que procedió a abrir los mercados, a volver las fronteras económicas más permeables, a disminuir el papel de los Estados, a desmontar las políticas de subsidios y a trasladar al empresario la creación de condiciones competitivas propias, a desaparecer o cambiar de actividad.

La globalización generalizada a partir de la década de los noventa introdujo nuevas variables y nuevos actores con los cuales debe contar hoy el administrador de empresas. Como nuevas variables se encuentran la ampliación del mercadeo de mercancías a la exportación de servicios; la definición de reglas para la propiedad intelectual y de condiciones de inversión extranjera, temas que forman parte de las negociaciones multilaterales en la Organización Mundial del Comercio (OMC); así como la necesidad de pasar a insertarse gradualmente en Cadenas Globales de Valor (CGV) como forma de articularse con las corrientes dominantes de comercio internacional.

Y ante nuevos actores de la escena internacional, ya no solamente manejar la relación con el Estado como era tradicional, sino poder interpretar normativas supranacionales de organismos internacionales que van más allá del marco regulatorio de los propios Estados; aprovechar el protagonismo de las compañías multinacionales en sus procesos de deslocalización productiva a través del mundo y ser partícipe del protagonismo adquirido con la globalización por la Sociedad Civil actuando en redes sociales, así como la consolidación de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en temas como cambios climáticos y respeto de los derechos humanos.

Otro cambio importante ha sido la ampliación de la capacidad negociadora de Estados emergentes, que hasta ahora habían sido espectadores de las decisiones adoptadas en un pequeño círculo de naciones desarrolladas. La irrupción de los países BRICS –Brasil, Rusia, India, China y Suráfrica– generará alteraciones en las variables de poder en la escena internacional, junto al peso negociador adquirido por naciones emergentes en las negociaciones multilaterales de la OMC. Estos ejemplos son indicativos de las nuevas relaciones de poder en las negociaciones internacionales, sobre cuyas decisiones e implicaciones debe estar enterado un gerente, un administrador, para poder tomar decisiones estratégicas respecto de la inserción competitiva de la empresa en la escena internacional.

La conformación de grupos de integración con reglas específicas para mercados ampliados determinados es otra variable que modifica cada vez más las condiciones de acceso a los mercados mundiales. En América Latina, el espacio suramericano de la CAN, Mercosur y Chile; las perspectivas de la naciente Alianza del Pacífico para la conformación de un mercado común entre sus integrantes; así como el posicionamiento conjunto en nuevos mercados del Asia Pacífico; y las posibilidades de los nuevos TLC negociados con Canadá, Estados Unidos, la Unión Europea, EFTA y Corea del Sur, que se extenderá a la negociación con Japón son el marco de nuevas condiciones para que Colombia pueda incursionar en los mercados internacionales. Para ello, los administradores deben poseer elementos de negociación, de manera que su compañía no se limite a competir en el mercado nacional, sino que aproveche estas características de apertura de mercados aportadas por la globalización (Vieira, 2014, pp. 50-51).

Pasadas dos décadas del actual contexto de globalización, el proceso mostró algunas debilidades al dejar las decisiones sola-

mente en las fuerzas del mercado, dejar de lado la intervención reguladora del Estado y mantener la concentración del poder de decisión en unos pocos. En particular, lo financiero se dejó en manos de los agentes privados, los cuales procedieron a crear formas de titularización y de apalancamiento sin control, pensando solo en multiplicar el rendimiento del capital, con la consecuente creación de burbujas especulativas que, al no estar sometidas a ninguna regulación o vigilancia, generaron la gran crisis financiera mundial iniciada en 2008.

Para el mundo desarrollado como en desarrollo, la reacción a la crisis implicará una reducción del margen de actuación del solo mercado y conducirá a una revalorización de formas de intervención gubernamental. Esto supone para el empresario, para el administrador, contar en adelante no solamente con las decisiones del mercado, sino con las decisiones que gobiernos y organismos internacionales adoptarán en materia financiera y en otros aspectos de la economía. Las normas y regulaciones internacionales adquirirán cada vez mayor importancia, como marco dentro del cual el administrador tendrá que tomar sus decisiones; pues, si se limita a las variables internas y locales, se verá expuesto a decisiones incompletas y equivocadas.

Todo lo anterior forma parte de los retos que el CESA debería acompañar en los programas de pregrado y de posgrado, así como en las actividades de investigación, para que Colombia se inserte en la economía mundial y se articule con los diferentes mercados. Para ello, habrá de incorporar en sus programas educativos y en sus acciones estas temáticas del nuevo entorno mundial de globalización, que le brinden al egresado CESA conocimiento y herramientas para saber posicionarse competitivamente en el escenario internacional.

4.5. La formación de alto nivel como condición de éxito

4.5.1. Educación como motor del desarrollo

Desde los años sesenta se ha establecido la convicción que la amplia oferta y el mejoramiento de la educación –en todos los niveles– son

prerrequisitos para el desarrollo socioeconómico de un país. Empezando en los años noventa, esta convicción fue comprobada en una gran cantidad de estudios y traducida en la ecuación sensata que la cantidad y la calidad de la educación en un país tienen un impacto directo sobre su capital humano, su innovación tecnológica, y su diversidad y crecimiento económicos. Más recientemente, la dimensión de la calidad de la educación –y asimismo sus contenidos y enfoques– ha adquirido un mayor peso en los estudios de evaluación. En este orden de ideas, la educación como parte del plan nacional no debería ser vista como un producto de consumo sino como una inversión en el crecimiento de su economía.

A pesar de esta convicción ya ampliamente sustentada científicamente, se puede observar que el crecimiento económico, en términos de productividad total y per cápita, ha sido mucho menor en América Latina que en otras regiones del mundo. Específicamente, entre 1960 y 2000, el PIB per cápita en Asia se multiplicó por un factor de 7, en Medio Oriente por 3.3, y en América Latina por solo 1.8, cercano al África subsahariana (Hanushek & Woessmann, 2012, p. 498). Esto sorprende ya que, en términos de años escolares, los países de América Latina tienen una alta consecución (de 13 años). La conclusión de estos autores es que "el conocimiento adquirido por estudiantes en América Latina a mediados de su adolescencia es asombrosamente baja" y que es este nivel de conocimiento que impacta directamente el bajo nivel de innovación tecnológica y del rendimiento económico (p.509). Vale la pena subrayar que en esta situación "Colombia está tan mal como sus vecinos. América Latina no sobresale en las clasificaciones internacionales y hay muchas universidades del continente que no reflejan la fuerza económica de sus países" (Hanushek & Woessmann, 2012). Así, el consultor internacional en educación superior Jamil Salmi (2014) agrega: "Si América Latina le pusiera a la educación la mitad del entusiasmo que le ponen al fútbol, los resultados serían muy diferentes".

Recientes mejoras del rendimiento académico en Chile, Brasil y Ecuador sugieren que políticas públicas bien diseñadas pueden mejorar la situación y corregir la tendencia. Por supuesto, tales políticas se deben diseñar sobre una amplia comprensión del problema: declaraciones del presidente Juan Manuel Santos de "con-

vertir a Colombia en el país más educado en América Latina" (Cuevas, 2014), son destinados al fracaso si solo se habla de *conocimiento*, y no se identifica la dimensión de la *ignorancia*. Sócrates enseñó que los sabios son aquellas personas que se dan cuenta de lo poco que saben (y Confucio dijo algo muy parecido). Hoy en día el asunto es de mayor urgencia: la ignorancia se puede volver un vacío que absorbe el conocimiento como un agujero negro absorbe la luz (Proctor & Schiebinger, 2008).

En vista de las fallas en la educación secundaria, y –por ahora– las insuficiencias de las políticas pertinentes, la educación privada a nivel universitario está llamada a compensar y corregir las falencias. ¿Cuáles deben ser las estrategias y enfoques para una institución de educación superior que quiere ser *de rango mundial*? Salmi (2013) resume los "factores aceleradores" identificados a través de una serie de estudios de casos exitosos en Europa, Asia y América Latina, y estos son: el apoyo en la diáspora o comunidad transnacional, el uso del inglés como principal idioma de enseñanza e investigación, el enfoque en un nicho académico, la participación en procesos de *benchmarking* con otras instituciones, y el aprendizaje de las innovaciones curriculares y pedagógicas de las instituciones pares referenciadas.

4.5.2. Experiencias competitivas exitosas de Corea del Sur y Chile

Como un *benchmarking* se prestan países que también han sido *emergentes* o en vía de desarrollo, pero que sobresalen por su crecimiento económico (es decir, el aumento de su producto interno bruto y comercio internacional) y su desarrollo socioeconómico (su PIB per cápita y la distribución más equitativa de los ingresos), y allí se pueden identificar los ejemplos de Corea del Sur por su desempeño durante cinco décadas y, a nivel regional comparable, Chile. Estos dos tienen particular relevancia en el horizonte de la internacionalización del CESA y sus alumnos, ya que han hecho especial énfasis en la educación superior, y porque el comercio internacional constituye un alto porcentaje de su PIB.

Tabla 6
Cifras comparativas Corea, Chile y Colombia

	Población (millones)	PIB (US$ mill. PPP)		PIB/cap (US$ PPP)		Exportación % del PIB		Gastos ed. % del PIB	Publ. científicas	Capital humano
(Año)	2013	1960	2013	1960	2013	1960	2013	2011	2011	2013
Corea (S)	50'22	28'928	1'202'463	155	24'329	5.3	59.9	5.2	25'593	0.640
Chile	17'62	14'087	251'162	550	15'776	12	32.6	4.4	1'979	0.305
Colombia	48'32	19'017	335'415	252	8'098	13	17.7	4.1	727	-0.202

Fuentes: Banco Mundial 2014, FMI 2014, Gapminder.org 2014, WEF Human Capital Report, 2013.

Corea del Sur (o República de Corea) es un caso extraordinario por su crecimiento económico general y per cápita: en los años sesenta, apenas saliendo de los escombros de la guerra que cementó su división (1950-1953), los ingresos por persona eran más bajos que cualquier país de América Latina. Hoy día es la economía número quince del mundo, y está entre los treinta países de mayor ingreso per cápita. La estrategia nacional se ha centrado en lograr un crecimiento sostenido de la productividad aumentando constantemente el valor agregado de la producción. Para lograr esto, era necesario crear una fuerza laboral altamente educada. En la década de los sesenta, Corea inició la promoción de las industrias de exportación y de sustitución de importaciones (una idea encaminada de manera similar en América Latina con la Comisión Económica para América Latina –CEPAL), partiendo de la agricultura de subsistencia (arroz) y la manufactura ligera de alta intensidad de mano de obra (textiles y bicicletas). Estos procesos llevaron a una acumulación de capital considerable, y una fuerte inversión en la educación primaria durante este periodo permitió un cambio gradual en la cadena de valor agregado hacia productos más sofisticados. La clave de este cambio fue, en sus inicios, el uso de las tecnologías obtenidas a través de licencias extranjeras y adaptadas para la producción nacional.

En términos de su capital humano, Corea se distingue por su evidente compromiso con la educación, tanto por parte de su pueblo como de su gobierno. La sólida estructura familiar, la movilidad social facilitada por la educación, y el respeto que se tiene por

la educación y, como consecuencia, por los educadores, contribuye de manera significativa al crecimiento del conocimiento en el país, que se traduce también en un mayor sentido de pertenencia y coherencia ciudadana. Corea se destaca incluso entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, u OECD en inglés) por tener el porcentaje más alto de adultos con un grado de educación superior, con casi 70% de las personas entre 24-35 años (OECD, 2014, p. 33). Un medidor común para establecer el grado de innovación tecnológica y científica es la cantidad de publicaciones científicas del país: la Tabla 4 muestra la alta producción de conocimiento de Corea. Este nivel no se puede explicar solamente por el nivel de gastos en educación como porcentaje del PIB: a las fuentes públicas dedicadas a la educación se agrega una importante inversión privada (McGaw, 2001), y por encima de los colegios y universidades juegan un rol clave los institutos. Estos últimos fueron creados y financiados en primera instancia por el Estado (por encima de 90%), pero con la creciente competencia entre los conglomerados industriales en los años en los años sesenta, creció también la inversión del sector privado en investigación y desarrollo (el papel del Estado se redujo hacia el 2006 al 30% del total). Esto ha sido la parte del plan nacional de innovación (NIS) en permanente evolución, como lo describe en mayor detalle Bartzokas (2009).

En Chile, como en América Latina en general, no existen raíces confucianas con la implícita alta valoración de la educación. Tampoco existe una tradición de investigación como se encuentra en los países europeos. Sin embargo, Chile tiene un sistema de educación superior bien desarrollado en comparación con los demás países de la región, y con una tasa de inscripción por encima del 50%. Se caracteriza por una buena diversificación institucional entre universidades e instituciones no universitarias. Un ranking australiano que mide 48 países por su educación superior (reportado por Salmi, 2013) posiciona a Chile en el lugar 37, lo cual no es muy alentador si se compara con países más pobres en el sureste de Europa, pero resulta por encima de Argentina (38), Brasil (40) y México (43). Es justo recordar que los rankings son expresión de una ideología particular y serán siempre controvertidos, además de mostrar fuertes variaciones; pero no hay duda de que ofrecen una orientación útil, sobre todo para rectores universitarios y ministros

de educación, quienes buscan estándares internacionales y deciden asumir el reto de incorporarse en esta competencia de renombre.

Entre las áreas identificadas como fortalezas de las universidades chilenas sobresale la colaboración científica con universidades internacionales (Salmi, 2013), y es notable también que el gobierno del país está invirtiendo un mayor porcentaje de su PIB en el sector educativo que el promedio de los países OCDE. Las áreas con debilidades por corregir son la investigación académica, el desarrollo de estudios de posgrado, la internacionalización de los estudios y el nivel académico de los estudiantes. Este último, por supuesto, significa en el corto plazo una selección más rigurosa de los estudiantes; y en el mediano plazo, la construcción general de una mejor educación primaria y secundaria. Lo primero, la investigación académica, requiere de un mayor compromiso de las instituciones con sus profesores docentes, y viceversa: la baja producción científica se ve reflejada en el bajo porcentaje de profesores que se dedican de tiempo completo a la vida académica –en palabras más claras: la institución del profesor de cátedra es el enemigo del avance científico. Sánchez *et al*. (2011) hacen hincapié en otro elemento de la educación superior contemporánea: el rol de la tecnología de información y comunicación (TIC). Específicamente comparan Corea del Sur y Chile, ya que el segundo ha hecho grandes avances en esta área, pero constatan que le falta dimensionarlo más ampliamente e integrar la tecnología dentro de la práctica pedagógica, y buscar la colaboración entre entidades gubernamentales y centros de investigación.

4.5.3. Educación internacional para poder dialogar y comerciar con otros países

Un académico no es tan diferente de un empresario en tanto que necesita apoyarse en redes para crecer. En otras palabras, un académico (y estudiante) en el área de Administración de Empresas tiene una doble motivación por ampliar sus horizontes mediante redes. Asociarse informalmente es parte de ser humano, pero trae además beneficios medibles como una multiplicación de conocimiento; y, en el caso de un empresario, una reducción de costos de transacción. El fundamento de las redes más sólidas son valores compartidos, como suele ser el caso en comunidades de un idioma y de una cultura –sean paisas, judíos o chinos. Sin embargo, las re-

des son algo que algunos saben cultivar más que otros. Colciencias incentivó la creación de redes entre académicos colombianos regados por el mundo, pero, como ha observado Yevgeny Kuznetsov (2006), aunque un financiamiento externo es un valor agregado, tales redes no son viables por no ser espontáneas. Las redes no surgen automáticamente, ni siquiera dentro de una organización, sino que dependen de muchas buenas voluntades, de hacer amigos basado en mutuo interés, mutuo respeto y mutuo apoyo.

Un buen nivel de internacionalización de las instituciones de educación superior enriquece las experiencias y los aprendizajes de los estudiantes a través de contactos con estudiantes de otros países. También reduce la repetida selección endémica (o incestuosa) de candidatos en las instituciones de mayor reputación. Pero, sobre todo, y esta es la mayor lección de los dos ejemplos citados, un más amplio horizonte en las temáticas, los diálogos, los contactos e idiomas durante la enseñanza universitaria conducen en línea recta a un más alto nivel de comercio internacional y mayor interdependencia y competitividad en los mercados del mundo.

4.6. La internacionalización de la educación superior como factor clave para el desarrollo y la competitividad de Colombia

Colombia y otras economías emergentes se encuentran en una coyuntura favorable, mientras que muchas economías desarrolladas siguen padeciendo y enfrentando los efectos de la crisis económica y financiera que se desató en 2008, exhibiendo un proceso de recuperación relativamente lento. Colombia, junto con varios países emergentes, se ha perfilado como un mercado que puede generar un crecimiento sostenido y, por lo tanto, ser considerado como un lugar interesante para invertir (OCDE, 2015). A pesar de la reciente caída en los precios internacionales del petróleo, y su consecuente efecto en la reducción de ingresos del país y el resentimiento que esto ha traído en los planes de inversión de las compañías mineras, se es optimista en cuanto a ser un lugar propicio para invertir dado que sus fundamentales permanecen sólidos en lo monetario, fiscal, y en general macroeconómico; escenario que podría verse reforzado en el evento de concretarse los acuerdos de paz (Cárdenas, 2015).

Una de las preguntas que tanto los formuladores de política y los dirigentes de las universidades en Colombia deben pensar y buscar la respuesta es: ¿cómo puede el país aprovechar verdaderamente estas oportunidades económicas actuales, no solo para garantizar su inserción competitiva en los mercados internacionales, sino también para proporcionar mejores condiciones de vida para su población a través de la creación y provisión de oportunidades de empleo?

La respuesta a esta pregunta no es sencilla y el camino a seguir no es fácil ni corto. Pero no hay duda de que la educación superior tiene un papel clave en este proceso de desarrollo. Más que nunca, Colombia necesita una fuerza laboral altamente calificada y capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes de las economías. Muchos sectores productivos requieren técnicos y profesionales capacitados que posean destrezas para llevar a cabo investigaciones aplicadas, desarrollar innovaciones productivas y establecer redes y alianzas internacionales. Las empresas requieren cada vez más profesionales con habilidades de emprendimiento, gerenciales, de negociación y tecnológicas, con dominio de otros idiomas y experiencias internacionales de intercambios educativos, culturales y científicos. Y que, a través de estas experiencias, hayan adquirido un conocimiento más amplio y una mayor visión del mundo, una mentalidad dinámica dispuesta a enfrentar los cambios en la medida que se producen, y adaptarse y evolucionar con rapidez con el fin de mantenerse relevantes y competitivos.

La formación de capital humano es la tarea que las instituciones de educación superior deben asumir y hacerla bien. La globalización ha cambiado definitivamente la cara y necesidades de muchos sectores. Para que las instituciones de educación superior en Colombia, donde las ideas y talentos se cultivan, se conviertan en un catalizador importante de desarrollo sostenible en los ámbitos económico, social y político, se debe proveer una formación educativa que no sea solo relevante a nivel nacional sino internacional. Estas instituciones deben asumir la tarea de preparar la fuerza laboral con las habilidades y competencias adecuadas para apoyar el desarrollo de las empresas. Por lo tanto, la incorporación de la dimensión internacional de la educación en las misiones de las universidades colombianas se ha convertido en una necesidad.

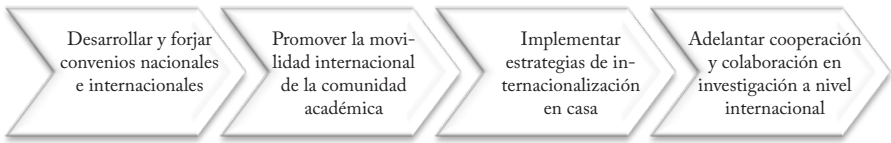
4.7. Plan de Internacionalización del cesa

El cesa– Colegio de Estudios Superiores de Administración reconoce que la globalización y el consecuente crecimiento de interdependencia entre países y economías han creado importantes desafíos para su misión como institución de educación superior en Colombia en la formación integral de sus alumnos.

En este sentido, el cesa ha asumido seriamente su papel de crear y generar ideas a través de investigación y cooperación con otras instituciones, y divulgarlas a través de la enseñanza y la formación integral de profesionales. Enfrentar su reto de internacionalización se ha vuelto una de sus prioridades para formar profesionales capaces de generar valor agregado, asumir retos y tomar decisiones en un entorno altamente competitivo, con el fin de responder a los nuevos desafíos puestos por el mundo globalizado.

Para el cesa, esto ha significado el diseño de una estrategia de internacionalización comprensiva, así como la implementación de las siguientes acciones estratégicas: crear o establecer alianzas de cooperación con pares internacionales, generar y atraer las mejores talentos del mundo, producir investigación de alta calidad en colaboración con las universidades e industrias pares, implementar programas de intercambio de profesores y estudiantes, promover la internacionalización de los currículos, y asegurar que los resultados de aprendizaje de los egresados sean relevantes para las necesidades de las empresas locales e internacionales.

4.8. Ejes del proceso de internacionalización del cesa



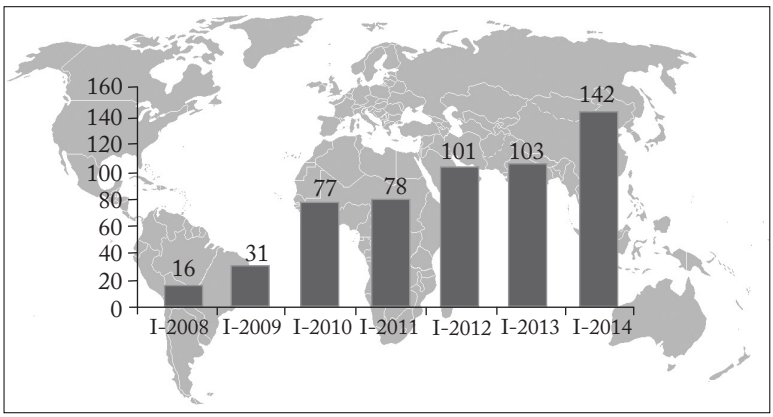
Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, cesa, agosto del 2014.

Para los estudiantes en general, esto se traduce no solo en la elección correcta del área de estudio y especialización que mejor se adapten a sus intereses y a las necesidades de las industrias al mis-

mo tiempo, sino en la selección de una universidad o institución de educación superior adecuada que le brinde una educación de calidad y de talla mundial, que promueva el aprendizaje de otras lenguas extranjeras y culturas, y se encuentre en la búsqueda de experiencias internacionales y aprendizaje permanente para sus estudiantes.

Como uno de los ejes principales de la estrategia de internacionalización, el CESA ha fortalecido lazos con más de 35 universidades en diferentes partes del mundo En los últimos años, y en coherencia con la política de internacionalización del CESA, se ha logrado promover una mayor movilidad académica de los estudiantes (intercambio, prácticas, visitas corporativas en el exterior) a diferentes partes del mundo a través de la firma de diferentes acuerdos de intercambio y de consecución de ayudas tanto internas como externas para estudios en el exterior.

Gráfica 15
Número total de estudiantes del CESA en movilidad académica internacional (intercambio, prácticas, visitas corporativas en el exterior)



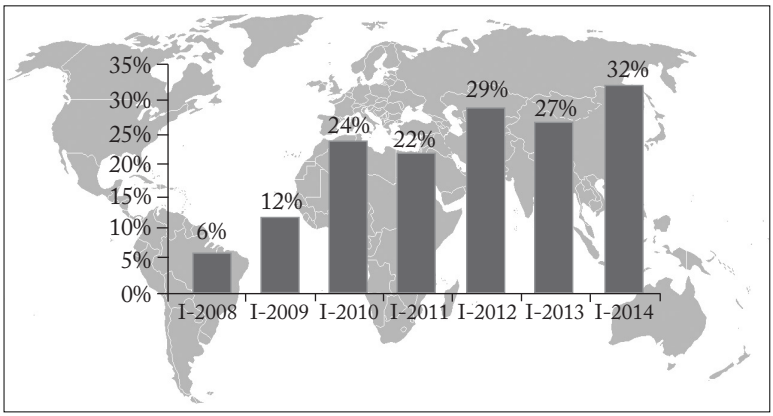
Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, CESA, agosto del 2014

Según el informe de la OCDE (2014) sobre la educación:

> Una de las formas que tienen los estudiantes de ampliar su conocimiento de otras sociedades y lenguas, mejorando así sus perspectivas

en sectores globalizados del mercado laboral como son en las corporaciones multinacionales o la investigación, es estudiar en instituciones terciarias en el extranjero.

Gráfica 16
Porcentaje de la población estudiantil del CESA con experiencia internacional (número de estudiantes en movilidad académica internacional como % de estudiantes en V a IX semestres)

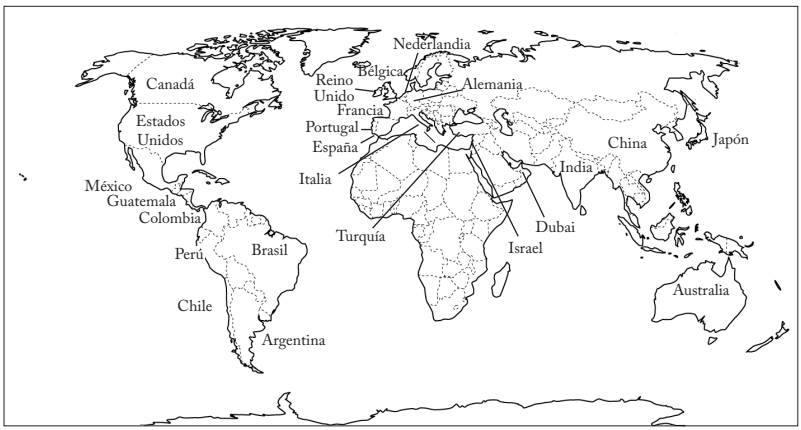


Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, CESA, agosto del 2014

Gracias a la consecución del CESA de diferentes fuentes de financiación para estudios en exterior[1], junto con su política de eximir la casi totalidad de la matrícula para los estudiantes que salen de intercambio, más de 44% de la última promoción de graduandos del 2015 ha estado en programas de intercambio, doble título y prácticas en el exterior.

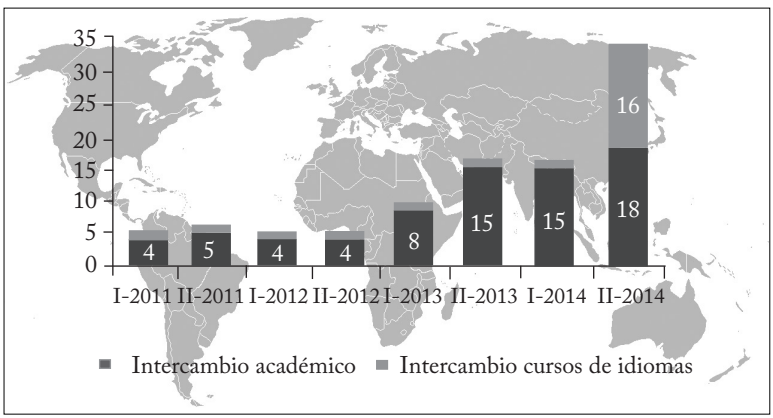
1 Entre estas fuentes están Emerging Leaders of the Americas Program del gobierno canadiense, JASSO Scholarship del gobierno japonés, Becas Iberoamérica, Santander Universidades, y otras becas parciales y totales con otras universidades en convenio.

Figura 5
Destinos de la movilidad académica internacional en el CESA



Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, CESA, agosto del 2014

Gráfica 17
Número de estudiantes internacionales en el CESA

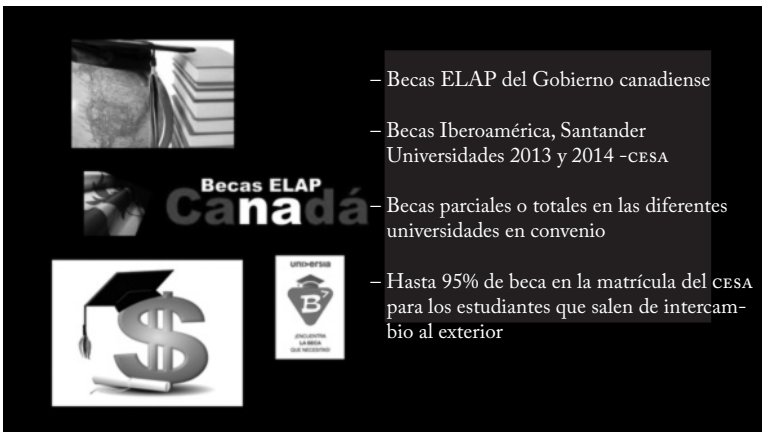


Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, CESA, agosto del 2014

La internacionalización en casa está en marcha y se ha fortalecido también con la llegada de un mayor número de estudiantes internacionales y de profesores y expertos internacionales que dictan varios cursos, conferencias o seminarios en el CESA. La exposición de toda la comunidad del CESA a diferentes culturas a través de la

interacción con estudiantes y profesores internacionales, así como la participación en actividades y cursos con fuertes componentes internacionales, son fundamentales para cumplir las metas de internacionalización.

Figura 6
Diferentes becas para la movilidad académica de estudiantes



4.9. Hacia el futuro

De acuerdo a los análisis de la Oficina de Relaciones Internacionales del CESA, algunos de los aspectos en los que la institución debe trabajar fuertemente en el futuro próximo, son:

- Internacionalizar el currículo.
- Incorporar en los planes de estudios la importancia de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) para garantizar que los graduados del CESA tengan las competencias pertinentes respecto a las necesidades de la industria.
- Obtener la acreditación internacional.
- Promover alianzas internacionales en investigación.
- Promover y apoyar la formación y capacitación de los profesores.
- Eliminar las barreras para establecer alianzas con las escuelas de negocios más prestigiosas a nivel mundial.

- Promover más acceso para los estudiantes a estudios y prácticas en el extranjero a través de becas y otras formas de financiación.
- Medir las competencias interculturales adquiridas por los estudiantes que estudiaron en el exterior (encuesta).
- Establecer en el futuro el requisito de la tercera lengua.
- Motivar a los estudiantes a estudiar un semestre en el exterior en destinos no tradicionales.
- Incluir todo los programas de posgrados en el plan de internacionalización.
- Implementar estrategias de internacionalización en casa.
- Atraer más estudiantes internacionales al CESA.
- Implementar medidas cualitativas y cuantitativas de la internacionalización.
- Generar estadísticas sobre los exalumnos que trabajan en empresas multinacionales o trabajar en el extranjero.
- Fortalecer la página web en inglés.

Para lograr una internacionalización exitosa integral, se necesitan varios elementos claves: fuerte compromiso de la Institución desde la alta gerencia, asignación de recursos para la estrategia de internacionalización y una sólida Oficina de Relaciones Internacionales. De esta forma, se podrán alcanzar los objetivos de internacionalización trazados, con compromiso y participación de todos los departamentos/unidades en el proceso. Definitivamente, los profesores son importantes impulsores de la internacionalización, y los estudiantes deben entender la importancia de adquirir experiencia internacional para su formación integral.

4.9.1. El Grupo de Investigaciones y el Centro de Estudios sobre Globalización e Integración (CEGLI)

Con el fin de dar respuesta al nuevo entorno mundial de globalización y de suscripción acelerada de tratados comerciales de integración, se consideró conveniente disponer de estructuras mejor adaptadas para abordar estas temáticas con un centro de estudios que contribuyese a una mayor visualización del CESA, facilitando

la comunicación e intercambio con otros centros académicos y desarrollando actividades de investigación traducibles en publicaciones orientadas fundamentalmente al sector empresarial; realizara capacitaciones empresariales en estas temáticas; y atendiera necesidades de consultoría orientada a mejorar las condiciones de participación en los mercados mundiales.

Basados en los anteriores elementos, se consideró pertinente la creación del Centro de Estudios sobre Globalización e Integración (CEGLI) como parte integrante del Grupo de Investigación del CESA, para asegurar mejores condiciones en los trabajos de internacionalización de la entidad, lo cual se produjo en el mes de agosto de 2012.

En menos de dos años de actividad, el CEGLI ha logrado resultados en las temáticas encomendadas, de las que son destacables las siguientes:

Actividades de investigación con centros de estudios nacionales e internacionales y redes académicas. Acuerdos de cooperación para realizar trabajos entre el CEGLI y el Centro de Estudios Asia Pacífico en el caso de la Universidad EAFIT y el Centro de Estudio de las Relaciones Internacionales (CERI), en el de la Universidad del Desarrollo (UDD) de Chile. Vinculación del Comparative Regional Integration Studies de United Nations University (CRIS) de la ciudad de Brujas, Bélgica en investigaciones del CEGLI, y la participación de este en la Red académica de Universidades latinoamericanas y europeas.

Actividades de investigación y publicación. Se han publicado los siguientes libros:

- Septiembre de 2013, *La globalización en un mundo en transformación,* escrito por el coordinador del CEGLI, Edgar Vieira Posada. Es el primer libro de investigación de la Colección sobre globalización e integración de la Editorial CESA.
- Octubre de 2013, *La transformación de China y su impacto para Colombia,* en coedición entre Universidad EAFIT, Araujo Ibarra & Asociados y el CESA.
- Junio de 2014, *El TLC Colombia Canadá: nuevo escenario para el comercio y la inversión*, con participación de la Cámara de

Comercio Colombo canadiense, la Universidad de Carleton, Canadá y la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile.

– Noviembre de 2014, *El TLC Colombia Estados Unidos: una nueva relación para el siglo XXI,* con participación de la Cámara de Comercio Colombo Americana y la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile.

Publicaciones en el inmediato futuro. Están previstos los siguientes libros:

– Agosto de 2015, sobre *Perspectivas y oportunidades de la Alianza del Pacífico,* en coedición entre la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile y el CESA
– Agosto de 2015, acerca del *TLC entre Corea del Sur y Colombia,* en coedición entre la Universidad EAFIT de Medellín y el CESA.
– Segundo semestre de 2015, sobre estudio de casos acerca de la Internacionalización de empresas colombianas.

Con la publicación de libros de investigación y libros de divulgación, el CEGLI contribuye a una mayor vinculación entre la academia y los sectores público y privado, brindando al empresario información sobre los alcances de las negociaciones de Colombia con otros países y grupos de integración económica para una mejor inserción en la economía mundial. La labor investigativa se completa con la publicación de artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales por parte de integrantes del CEGLI.

Adicionalmente, la difusión de lo internacional se procura complementar con actividades de capacitación del empresario como el programa para colombianos residentes en Nueva York sobre aprovechamiento del TLC con Estados Unidos realizado en 2013.

Finalmente, en actividades de consultoría se participa desde el 2013 en el programa de Competitividad de Empresas de Excelencia Exportadora de la Corporación Andina de Fomento-CAF (Banco de Desarrollo de América Latina), programa en adelante a cargo de BANCOLDEX, orientado a mejorar las condiciones de respuesta de las empresas colombianas a las oportunidades de realización de negocios internacionales.

4.9.2. Temas internacionales en el pensum del Pregrado

El CESA ha venido considerando el reforzamiento de lo internacional en sus programas de pregrado y posgrado. En el pregrado, de manera transversal con la inclusión de la temática internacional como componente de materias de las distintas áreas de administración, mercadeo, finanzas, humanidades, etc.

Además de la transversalidad de lo internacional en el pensum, la Institución llegó incluso a considerar, en 2010, la conveniencia de implementar en paralelo al programa actual de Administración de Empresas, un nuevo programa que incorporara lo internacional de manera preponderante. Se elaboró la propuesta titulada *Administración, negocios y relaciones internacionales* (*International relations and business administration*), que combinaba la temática de las relaciones internacionales con la del administrador interesado en la administración internacional, y se proponían ciclos de énfasis en estos campos en sexto y séptimo semestre. Previamente, se proponían materias en lo internacional, como *Teorías de las Relaciones Internacionales y de Integración*, en primer semestre; *Geopolítica Mundial* y *Diplomacia y Política Exterior Colombiana*, en segundo semestre; *Competitividad y Responsabilidad Social Empresarial* y *Tendencias de la Globalización e Instituciones Internacionales,* en tercer semestre; *Institucionalidad, Políticas y Mecanismos del Comercio Exterior Colombiano* y *Sistema Financiero Internacional,* en cuarto semestre; *Desarrollo Territorial y Regional*, *Bloques Regionales de Integración* y *Protocolo Empresarial y Diplomático,* en quinto semestre.

Para sexto y séptimo semestre se proponían materias generales, materias con énfasis temático y otras con énfasis regional. En las generales, materias como *Derecho Internacional Público y Privado*, *Acuerdos multilaterales de la* OMC y *Sistemas de Negociación Internacional.* En el énfasis temático, dos temas: Administración Internacional, con materias como *Empresas multinacionales e inversión extranjera* o *International Marketing*; y Negocios Internacionales con materias como *Gerencia y Costeo Estratégico para Comercio Exterior, Infraestructura de Transporte, Logística y Distribución Física Internacional*, *Propiedad Intelectual y Patentes* y *Negociación Intercultural Internacional.* Y, en los énfasis regionales, diferentes materias sobre acuerdos comerciales y procesos de integración, divididos en relaciones internacionales por regiones geográficas.

Recibida la propuesta por el Consejo Directivo, este decidió continuar el pregrado con el programa tradicional y trabajar, en cambio propuestas, para incorporar lo internacional en un programa de posgrado, como en efecto sucedió con la creación del MBA Internacional, que se comentará en el punto siguiente.

Como el egresado del pregrado del CESA deberá estar capacitado para poder ejercer la profesión fundamentado en variables tanto nacionales como internacionales, con conocimiento de las reglas de juego existentes en un mundo globalizado, en la próxima reforma curricular del pregrado en Administración se debería tener en cuenta la presencia de contenido internacional, tanto a nivel transversal en las materias del pensum, como en la incorporación de ciertas materias directamente relacionadas con lo internacional, como pueden ser algunas de las sugeridas en la propuesta de 2010.

En cuanto al pensum actual, se podría considerar, por ejemplo, asegurar temas como el de la comprensión del entorno de globalización en la toma de decisiones por un ejecutivo de la administración. Entre las posibilidades de reforma está la reubicación del tema de globalización a mitad de la carrera, organizándolo de manera secuencial con otras materias más especializadas del ciclo de profundización, como la materia obligatoria de *Negocios Internacionales* y los temas de los *Acuerdos Comerciales* y de *Hacer Negocios con Asia Pacífico,* vistas como materias electivas. Igualmente, es de considerar la posibilidad de fusionar materias actualmente electivas como *Geopolítica,* de cuarto semestre; y *Globalización,* de séptimo semestre, en una sola materia obligatoria sobre geopolítica y globalización en quinto semestre, que le permita al estudiante, desde ese momento de la carrera, tener una clara visión del contexto internacional.

4.9.3. Temas internacionales en los posgrados

En el caso de los posgrados a nivel de maestría, los enfoques de las universidades para incorporar el tema de internacionalización han sido diversos; desde la gestión de organizaciones para responder competitivamente a la globalización, la adquisición de conocimientos para actuar exitosamente en los negocios internacionales, la comprensión de la complejidad adquirida por las relaciones internacionales, el conocimiento de los marcos regulatorios que

enmarcan los acuerdos que rigen la interacción de los países, y propuestas que apuntan al desarrollo de la competitividad de las organizaciones en un contexto global.

Por ello, las propuestas de formación a nivel mundial son muy diversas y van desde el clásico Master of Business Administration (MBA), a MBA con orientación internacional, convertidos en International Master of Business Administration (IMBA) o, para personas con más experiencia, los Executive Master of Business Administration MBA (EMBA); a otros programas denominados Master of Global Affairs, Master of Global Management, Master of International Business, Master of International Business and Global Management, Master in International Relations y denominaciones parecidas.

En todos ellos se observa una tendencia a desarrollar procesos de formación que incluyan no solo aspectos funcionales de la gestión de organizaciones, sino elementos estratégicos enmarcados en un conocimiento claro de los retos que demanda la globalización, de la mecánica y sentido de los negocios internacionales, y de la naturaleza y alcances de los sistemas que permiten la interacción global de las empresas.

4.10. Un MBA Internacional

El inicio en abril de 2014 de una Maestría en Administración -MBA Internacional en la Institución fue el resultado de un proceso que estuvo centrado en incorporar la variable de internacionalización como elemento central de un programa de posgrado del CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración.

Previamente se trabajó en una propuesta para una Maestría en Negocios Globales y Gestión Internacional (*Master in Global Affairs and Management*), que recogía tópicos relativos a negocios internacionales, relaciones y manejo de acuerdos internacionales, interacción global en el mundo de los negocios, y manejo gerencial de organizaciones en un contexto internacional. Era una propuesta original en el sentido que agrupaba las variables administración y gestión con relaciones y negocios internacionales en un mismo programa.

Pero el escaso reconocimiento del CESA como entidad universitaria posicionada en este tema, y el propósito establecido en el Plan de Desarrollo 2010-2015 de abrir un Master of Business Administration (MBA), condujeron a la decisión de crear el MBA, otorgándole un claro enfoque internacional reflejado en el programa y en su desarrollo con una universidad debidamente reconocida internacionalmente en este campo.

De esta forma, se trabajó en la propuesta de un MBA Internacional que concluye su cuarto semestre con materias a cargo del CESA sobre cómo hacer negocios con diferentes regiones del planeta y se suscribió un acuerdo con Sprott School of Business de la Universidad de Carleton de Otawa, Canadá, para una doble titulación.

Como lo señala el documento de la propuesta:

> En el año 2011 se estableció un convenio para recibir el apoyo en la Maestría de manera que también se obtiene el título de *Sprott School of Business* al terminar el programa. Este apoyo involucra la visita de docentes, el soporte en la investigación en la Maestría y en los proyectos de grado de los estudiantes, la coordinación de una actividad académica que se desarrollará en Canadá dentro del marco del MBA, el enlace para el desarrollo de investigaciones en el campo de la Administración con los grupos de investigación del CESA, y en otros campos, la doble titulación en el pregrado y el establecimiento a mediano plazo de un programa de formación doctoral para profesores del CESA (CESA, s.f., p. 12).

Con relación al Plan de Estudios del MBA Internacional, se contempla un núcleo introductorio con componentes centrados en la gestión internacional de las empresas, un núcleo gerencial que enfoca las asignaturas en temas funcionales de gestión dentro de un marco no solo regional sino también global, y un núcleo de concentración en negocios internacionales con temáticas de interés para el manejo de organizaciones en el contexto internacional. El tercer núcleo mencionado incluye, entre otras, cuatro asignaturas dedicadas a explorar la forma como se debe hacer negocios en los distintos continentes.

La internacionalización se ratifica con la procedencia del 60% del profesorado aportado por la Universidad de Carleton de dife-

rentes continentes, más de la mitad del programa desarrollado en idioma inglés, la realización de una de las materias en Canadá y la opción de una segunda pasantía o visita internacional.

De esta forma se obtendrá un perfil del egresado como

> […] una persona con las capacidades, las habilidades, las destrezas, las intuiciones, los conocimientos y las actitudes propios para la generación de estrategias de gestión organizacional y de negocios internacionales en un entorno de relaciones internacionales globalizadas, orientadas al emprendimiento y al desarrollo empresarial (CESA, s.f., p. 65).

El MBA Internacional abrirá programa una vez al año y no semestralmente, como la gran mayoría, con el fin de asegurar la presencia de profesorado internacional.

4.10.1. Otras acciones de internacionalización en los posgrados

En los otros posgrados de maestría del CESA, la Maestría en Dirección de Marketing ofrece la doble titulación internacional con ESIC Business & Marketing School de España, luego de haber aprobado las asignaturas del programa en Colombia; y uno de los tres aspectos esenciales que singularizan la propuesta de estudio es la de disponer de contenidos para un entorno global.

El programa abrió en 2012, tras recibir registro calificado en agosto de 2011, y cuenta con profesores nacionales e internacionales. El estudiante adscrito al programa de doble titulación deberá cursar y aprobar el énfasis en España, procediendo la ESIC a determinar la intensidad horaria y la asignatura a cursar durante una semana en ese país.

El Programa de Maestría en Finanzas Corporativas, con registro calificado de abril de 2011, posee un componente de Finanzas Internacionales que le permite al egresado contar con capacidades de inserción en el contexto empresarial multinacional y cuenta en su profesorado con conferencistas internacionales.

Por su parte, las especializaciones en Mercadeo Estratégico y en Finanzas Corporativas, con quince años de existencia, también cuentan con la presencia de profesores internacionales.

4.10.2. Acciones de consolidación de lo internacional en el CESA

La consolidación de lo internacional en el CESA se debe realizar enmarcando las diferentes acciones, reformas y medidas en los objetivos buscados por Colombia de ser en el 2025 el país más educado, y de ser en el 2032 uno de los tres países más competitivos de América Latina.

El ser el más educado en el 2025 es uno de los tres programas bandera del gobierno del presidente Juan Manuel Santos en su segundo periodo 2014-2018. Y uno de los tres países más competitivos en el 2032 corresponde a la visión de competitividad de Colombia para ese año, y principales estrategias de la política de competitividad y productividad definida de manera concertada en la Comisión Nacional de Competitividad por organismos del gobierno, los gremios, los empresarios, los trabajadores, las regiones y las universidades desde el 2007. Tales propósitos vienen siendo adelantados por el gobierno a través del Programa de Transformación Productiva en cabeza del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y de BANCOLDEX, secundado por las propuestas de *clusters* de desarrollo regional del Consejo Privado de Competitividad (Consejo Privado de Competitividad, 2014).

Esta visión del país a mediano plazo se complementa con otras metas como la de lograr una economía con un elevado nivel de ingreso por persona equivalente al de un país de ingresos medios altos (US$18.000), una economía exportadora de bienes y servicios de alto valor agregado e innovación (60% de las exportaciones), un país con un ambiente de negocios que incentive la inversión local y extranjera (30% del PIB), una nación que propicia la convergencia regional, un país con mejores oportunidades de empleo formal (60%), y un país con una elevada calidad de vida y con menores niveles de pobreza (< 15%) (Consejo Privado de Competitividad, 2007).

De las anteriores metas al 2032, una en particular constituye un enorme desafío para el empresario: consolidar una economía exportadora de bienes y de servicios de mayor valor agregado mediante la incorporación en cadenas globales de valor, donde se lograría ser partícipe, según el argentino Alonso Ferrando, de la "circulación del conocimiento", al participar "de procesos de apren-

dizaje interactivo con los otros agentes de la cadena (competidores, proveedores, distribuidores, productores, etc.) donde circula tecnología, conocimiento e información" (Ferrando, 2013, p.3).

Ya no solo se trataría de realizar negocios de bienes y de servicios producidos totalmente por una compañía, sino de escoger las producciones que se puedan efectuar con mejor eficiencia, lo cual se ha traducido en un incremento del intercambio mundial de insumos para la producción de bienes y servicios, donde el comercio mundial en bienes y servicios intermedios ya alcanza un 60%, unos US$ 20 mil millones y donde los servicios son el principal insumo utilizado, al representar el 55% de las exportaciones mundiales totales (UNCTAD, 2013).

Las oportunidades de deslocalización productiva han impulsado la atención de los mercados mundiales en cadenas globales de valor, con lo cual, como anota Pascal Lamy, exdirector de la Organización Mundial del Comercio (OMC):

> La fragmentación internacional de los procesos de producción brinda grandes oportunidades, en particular a los países en desarrollo y los países menos adelantados, ya que ha reducido significativamente los costos para que estos países puedan participar en el mercado mundial. Pero las empresas deben saber cómo aprovechar esas oportunidades (Lamy, 2012).

Existe, pues, para el empresario colombiano, el reto de insertarse en la cadena de valor, especializarse en una actividad, participar de la globalización, incorporar el mayor valor agregado posible, lograr transferencia tecnológica de las grandes empresas que lideran la cadena y mejorar los procesos de aprendizaje.

Lo anterior implica para la gestión empresarial asumir nuevas responsabilidades empresariales corporativas relacionadas con el entorno político, económico, social, ambiental, y de procesos comprometidos con el desarrollo mundial y regional de una sociedad sustentable, lo cual exige unos niveles de preparación y de conocimiento orientados claramente a la internacionalización. Y esta es una de las mayores responsabilidades a futuro que debe asumir el CESA: adecuarse internamente a todos los niveles para formar al administrador de empresas en este contexto.

4.11. Conclusión

Tal como la globalización de mercados y empresas se caracteriza por cambios multidimensionales y sin dirección uniforme, un programa educativo concebido para capacitar a jóvenes empresarios para esta realidad tiene que crear una amplia y flexible oferta de contenidos. Otra dimensión de la cual parten las reflexiones institucionales aquí presentadas es la realización que la preparación *internacional* a nivel secundario en los colegios colombianos es deficiente, algo que muchos autores resaltan como problema central del desarrollo de la región de América Latina (por ejemplo, Schneider, 2013).

Estas dos dimensiones, de base y de entorno global, son los motivantes marco para el rediseño profundo encaminado en el CESA: la internacionalización transversal del currículo en los semestres iniciales se dirige a una nivelación alta de conocimiento general del entorno regional y global, y las ofertas de cursos de profundización y profesionalización, en continuo desarrollo y alimentadas con las capacitaciones e intercambios internacionales de estudiantes y profesores, prometen la preparación idónea para los líderes empresariales formados por el CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración en Colombia para el mundo.

Bibliografía

Bartzokas, A. (2009). Country Review Korea. *The Policy Mix Project*. UNU-MERIT, Maastricht.

Béaud, M. (1993). Sur le système-monde et l'économie mondiale. *Points de vue sur le système monde.* Paris: Cahier du GEMDEV, (20). Université Paris 7.

Boisier, S. (Septiembre de 2004). Desarrollo Territorial y Descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *EURE – Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 30(090). Santiago de Chile.

Cárdenas, M. (2015, Abril 18). Entrevista con Juan Carlos Iragorri de RCN. Recuperado de http://www.rcnradio.com/noti-

cias/la-paz-es-una-gran-inversion-en-materia-economica-minhacienda-206597

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (s.f.). *Documento Maestro de la propuesta de MBA Internacional presentada al Ministerio de Educación Nacional.* Documento institucional.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2014). *Proyecto Educativo Institucional* (PEI). Recuperado el 6 de agosto de 2014 de: http://www.cesa.edu.co/El-CESA/Sobre-El-CESA/Que-es-y-para-que-sirve-el-PEI-.aspx

Consejo Privado de Competitividad (2007). *Adónde queremos llegar: Visión 2032 y principales estrategias.* Recuperado el 8 de agosto de 2014 de: http://cemexcol.com/wp-content/uploads/2013/09/VISION-2032-CPC1.pdf

Consejo Privado de Competitividad (2014). *Informe Nacional de Competitividad. Ruta a la prosperidad colectiva 2013-2014.* Bogotá: Consejo Privado de Competitividad.

Cuevas, A. (12 de febrero de 2014). 'El reto es convertir a Colombia en la mejor educación de América Latina': Santos. *Elespectador.com.* Recuperado el 3 de noviembre de 2014 de: http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-reto-convertir-colombia-mejor-educada-de-america-lat-articulo-474595

Del Arenal, C. (1994). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Madrid: Editorial Tecnos.

De Senarclens, P. (2002). *La mondialisation. Théories, enjeux et débats*. Paris: Éditions Dalloz, Armand Colin.

Fazio, H. (2002). *La globalización en su historia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ferrando, A. (2013). *Las cadenas globales de valor, los países en desarrollo y sus PYMES.* Buenos Aires: Instituto de Estrategia Internacional (IEI).

Ferrer A. (1998). América Latina y la globalización. *Revista de la CEPAL*. Número extraordinario. Santiago de Chile.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2012). Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99: 497-512.

Held, D. & McGrew, A. (2003). *Globalización/Antiglobalización: sobre la reconstrucción del orden mundial.* Paidós.

Jessop, B. (2004). La economía política de la escala y la construcción de las regiones transfronterizas. *EURE Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 29(89). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Kuznetsov, Y. [ed.]. (2006). *Diaspora Networks and the International Migration of Skills: How Countries Can Draw on Their Talent Abroad.* Washington, DC: World Bank.

Lamy, P. (19 de septiembre de 2012). *Discurso sobre cadenas globales de valor.* Seminario OMC-MOFCOM-OCDE-UNCTAD. Beijing. Recuperado el 28 de julio de 2014 de: www.wto.org/spanish/news_s/sppl_s/sppl245_s.htm

McGaw, B. (2001). The role of human capital in long-term economic growth. *Korea's five years in the OECD: finding a new path.* Conference Proceedings, Seoul.

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators.* OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf

OCDE (2015). *Estudios económicos de la OCDE Colombia, Enero 2015, Resumen Ejecutivo.* Recuperado de http://www.oecd.org/eco/surveys/ Overview_Colombia_ESP.pdf

Proctor, R. & Schiebinger, L. [eds.]. (2008). *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Salmi, J. (2013). Atreverse a volar alto: una estrategia para desarrollar universidades de rango mundial en Chile. *Pensamiento Educativo*, 50(1): 130-146.

Salmi, J. (13 de mayo de 2014). 'Pocas universidades tienen la visión de transformarse': Jamil Salmi. Entrevista. *Eltiempo.com.* Recuperado el 2 de septiembre 2014 de: www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/pocas-universidades-tienen-la-vision-de-transformarse-jamil-salmi/13923416

Sánchez, J.; Salinas, Á. & Harris, J. (2011). Education with ICT in South Korea and Chile. *International Journal of Educational Development*, 31: 126-148.

Schneider, B.R. (2013). *Hierarchical Capitalism in Latin America: Business, Labor, and the Challenges of Equitable Development*. New York: Cambridge University Press.

Strange, S. (1998). El Estado Hueco. *Postmodernismo & Relaciones Internacionales*. Carlo Nasi [Ed.]. Bogotá: Universidad Javeriana, Universidad de los Andes y Universidad Nacional.

UNCTAD (2013). *Informe sobre las inversiones en el mundo 2013. Panorama general. Las cadenas de valor mundiales: inversión y comercio para el desarrollo*. Ginebra: Naciones Unidas.

Vieira, E. (2012). *La globalización en un mundo en transformación*. Bogotá: CESA.

Vieira, E. (2014). Posicionamiento empresarial en un entorno globalizado, en *Innovación en modelos de negocio exportador colombianos* (Ángela García, Editora). Bogotá: Editorial CESA.

5. EL CESA COMO MARCA

Lina María Echeverri
Claudia Gómez R
Marta Lucía Restrepo

Resumen

En este capítulo se analiza el estado actual de la marca CESA después de una trayectoria de 40 años de existencia, incluyendo en él los diferentes componentes que conforman su esencia y su expresión –identidad, imagen, personalidad, reputación, posicionamiento y sentimientos generados–, y que se han grabado en la mente de los miembros de la comunidad: estudiantes, profesores, egresados, empleados, funcionarios y miembros del Consejo Directivo. Como principales hallazgos se destacan, por un lado, la coherencia y la consistencia de la marca con sus principios de formación privilegiada, exclusiva y de altos estándares de calidad educativa, y, por otro, las fortalezas identificadas que generan afinidad (sentimiento y reconocimiento) y conexión con la marca, y que consisten básicamente en la búsqueda de la excelencia (lo cual implica tener grandes sueños) y del liderazgo empresarial aplicado a la práctica, además de la personalización propia del modelo educativo, esta última identificada a su vez como ventaja diferenciadora. La marca CESA ha generado resonancia, tanto a nivel nacional como internacional, pues el uso de sus servicios por los

miembros de la comunidad les ha permitido progresar en su forma de vida, con el consiguiente crecimiento personal y el decidido avance en el aspecto social, lo que los lleva a seguir utilizándolos. Así, puede decirse que el CESA deja una huella permanente en la vida de quienes se acercan a sus diferentes escenarios educativos.

5.1. Introducción

El concepto de marca ha evolucionado rápidamente en los últimos cincuenta años (Velilla, 2010): inicialmente la marca se identificaba con el símbolo que representaba el producto, es decir, un nombre, una promesa, un logo o un empaque (Arnold, 1993); sin embargo, actualmente el concepto incluye el desarrollo creativo de la construcción de una identidad muy diferente a la simple representación gráfica (Landa, 2006; Costa, 2010).

Toda marca tiene cualidades físicas y emocionales que la diferencian y la hacen plenamente reconocible en el mercado objetivo (Hernández, Delgado & Rodríguez, 2008), pues no solo identifica un producto sino que, en la mayoría de los casos, establece un enlace emocional con el comprador (Roberts, 2005). Frente a la dinámica del mercado, y de acuerdo con las tendencias del consumo, la marca se ha convertido en un factor altamente influyente en la decisión de compra y, según Keller et al (2008), crea conciencia y reputación en el mercado. Desde los inicios del siglo XXI los expertos en la materia han focalizado sus esfuerzos de investigación en comprender el valor que las marcas representan para cualquier tipo de organización. Así, las mismas se presentan en los mercados mediante productos y servicios que las hacen tangibles para el consumidor, creando en su mente cuentas *activas* y *pasivas* que determinan su reconocimiento público y la motivación para recomendarlas o no. En consecuencia, se establece una íntima relación entre la apreciación de la marca por los clientes y consumidores y la calidad de la oferta de valor agregado (Aaker, 2000).

El propósito inicial de esta investigación fue construir un análisis desde la medición de la imagen y el posicionamiento de la Marca CESA, en términos de su identificación en tres dimensiones de impacto: el servicio formativo que presta a la comunidad empresarial colombiana, la experiencia de esta comunidad con la

Institución, y los atributos (activos y pasivos) que hacen del CESA una institución educativa reconocida en su proyección social.

En esta ocasión el equipo de investigación aplicó un modelo que estima la imagen de marca como un constructo cuya valoración se calcula a partir de tres dimensiones: imagen e identidad funcional, imagen e identidad afectiva y reputación. El principal resultado es un perfil actualizado del valor de la marca, el cual será presentado con ocasión de la conmemoración de los 40 años de la Institución, y, además, como estudio de caso para ser utilizado en los cursos de marketing y *branding*.

5.2. Revisión de la literatura

La marca se entiende como un activo que permite diferenciar y extraer el valor de las empresas que actúan en un mercado cada vez más competitivo. No obstante, el proceso de gestión y dirección de marca es un entendimiento de agregación de valor a los bienes y servicios, con el cual se busca generar, además de confianza, asociaciones positivas en el consumidor. En el ámbito empresarial se torna cada vez más difícil diferenciarse de la competencia, pues la calidad y los costos de los productos son similares; es por ello que una de las claves de los negocios está en la definición de la marca como un elemento diferenciador, y para las instituciones educativas el asunto no pasa desapercibido. Adicionalmente a este enfoque empresarial, en estos casos la marca se integra al valor productivo de los individuos y a sus capacidades humanas y profesionales, derivadas del prestigio de la comunidad educativa constituida por profesores, estudiantes y exalumnos, además de los equipos que realizan funciones de administración educativa (Brunner, 2006).

Como consecuencia, el éxito o fracaso del proceso de construcción y gestión de marcas depende en gran medida del esfuerzo y consistencia desplegados en todas las áreas y niveles de la organización, para lo cual es necesario establecer estrategias íntimamente ligadas a las tácticas organizacionales, que apoyen y aseguren un posicionamiento diferenciador, y luego plasmarlas adecuadamente en documentos de consulta que especifiquen las directrices y rutas para los diferentes escenarios donde interactúen las marcas.

5.2.1. El significado de la marca

Las dinámicas y tendencias del consumo diario hacen necesario posicionar los productos y sus marcas en los mercados actuales, caracterizados por una gran diversidad de modelos de negocios, una amplia variedad en la oferta de marketing y una alta complejidad de consumidores cada vez más globales (Adamson, 2007). Lo anterior permite reconocer que el papel de la marca trasciende el rol funcional que cumple el producto (Costa, 2010).

Una idea que ocupa la mente de los consumidores (Adamson, 2007) consiste en establecer un conjunto de asociaciones funcionales, emocionales y racionales entre los productos que adquieren y los beneficios que éstos producen (Woo Jin & Winterich, 2013), pues las asociaciones no son otra cosa que imágenes y símbolos relacionados con sus ventajas o desventajas, directamente vinculados con la idiosincrasia y que modifican las percepciones (Keller, Monserrat, Borneville, Mondragón & Garza, 2008).

Ante este panorama, la marca adquiere un significado de conexión con su mercado objetivo (Kotler & Keller, 2006), de concertación entre el valor de la misma y la emoción de los compradores –teniendo como sustento el impacto positivo en la sociedad (Aaker, 2011)–, y de sólida construcción de relaciones con los clientes.

La marca es la identidad, y al mismo tiempo un activo, con que cuenta una empresa en un mercado específico. Identidad que se va moldeando y a la cual se le imprime una propuesta de valor que permita superar las expectativas de los compradores. Por tal motivo, el gran desafío que representan los productos en un entorno competitivo es lograr que los consumidores los recuerden y los prefieran a los demás, y para conseguirlo lo primero que se debe hacer es consolidar su identidad. Resulta evidente, entonces, que el éxito y el crecimiento de una marca en el mercado consiste en ser relevante para la vida de los compradores.

Por ello, es posible afirmar que el propósito misional de la marca es generar familiaridad, lo cual representa la esencia de su proceso de construcción. Si los consumidores se familiarizan con la marca, quiere decir que esta habrá logrado el cometido de conectarse con ellos. Además, no hay que olvidar que la familiaridad está asociada al término enamoramiento (Batra, Ahuvia & Bagozzi, 2012), y de allí su sentido de cercanía e intimidad en la vida del consumidor.

5.2.2. Objetivos de la marca

De acuerdo con lo anotado, el propósito de la marca es generar diferenciación e identidad al producto, y que estos dos atributos le agreguen un valor extraordinario, de forma que el comprador se vea motivado para adquirirlo o, en su defecto, se sienta cautivado por él (Aaker, 2005). La marca, entonces, puede responder proactivamente a las tendencias, atender las inquietudes de los clientes y vincularse a la identidad corporativa (Prasad, 2011).

Una marca es un elemento diferenciador no solo para los productos que ofrece una compañía, sino también para su imagen. Una marca puede generar credibilidad (Miao-Que & Lee, 2012), por lo que su construcción representa un factor clave para el éxito de cualquier empresa o producto (Omaniuk, Bogomolova & Riley, 2012) y un componente central en este proceso es la definición de los objetivos (Aaker, 2011). Mediante el desarrollo de los objetivos de la marca –una función de gestión de marketing– se formulan las estrategias y tácticas necesarias para cautivar al consumidor. La comprensión y la incorporación de estos objetivos debe articularse a la estrategia de crecimiento de la empresa.

Los objetivos para la creación de marca son los siguientes: a. Identificar al fabricante del producto, ya que la marca es, en gran medida, la identidad visual y parte integral de la estrategia de comunicación de la compañía; b. Transmitir la información de la oferta de manera sencilla, clara y consistente con el significado de lo que representa el producto en el mundo del consumidor; c. Comunicar la promesa del producto y su diferenciación con respecto a sus competidores, asegurando beneficios futuros mediante un incremento de la preferencia y fidelidad del consumidor, y d. Fijar la imagen del producto en la mente del comprador, consolidando en ella una visión positiva en términos de recordación (Aaker, 2011; Prasad, 2011; Velilla, 2010).

5.2.3. Beneficios de la marca

Cuando se habla de los beneficios que las marcas aportan a las organizaciones se llega a un punto en común: la necesidad de impulsar la competitividad. La diferenciación es la clave, y lo que le da relevancia al uso de las marcas es generar un plus que pueda ser valorado por el consumidor y facilite la decisión de compra

de un bien o servicio (Aaker & Joachimsthaler, 2005b). Esto se logra en parte gracias a los beneficios emocionales que las marcas transmiten y según las barreras de entrada que se puedan generar, las cuales adquieren mayor relevancia en la medida que nuevos competidores entran al mercado (Bhargava, 2009).

Según Petroll, Damacena y Merino (2008), la gestión estratégica de la marca puede representar un importante diferencial competitivo, pues busca un reconocimiento y una identificación que la hace única en la mente del consumidor. Esta afirmación expresa un claro beneficio que facilita de alguna manera la escogencia de un bien o servicio, o una decisión de compra. Hablar de reconocimiento e identificación es hablar de la labor que hay detrás de la creación de una marca y que permite facilitarle al comprador la tarea de escoger un producto (Vera, 2008).

El reconocimiento que mencionan Petroll, Damacena y Merino (2008) va mucho más allá del simple hecho de identificar las marcas en el mercado, pues se interpreta como un diferencial conformado por diversas variables, bien sea por la personalidad que adquiere la marca, que a su vez se identifica con un tipo de cliente en particular, o por su trayectoria, que genera un valor implícito (Shillington, 2012); todo ello determinado por el grado de apropiación de la marca por parte del consumidor, teniendo en cuenta que ésta puede llegar a convertirse en un legado que se transmite de generación en generación, tal y como ocurre con una herencia (Adams, 2005).

Aunque es un elemento intangible, la marca puede transformar sus ventajas en beneficios tangibles para la compañía, por ejemplo, aportando un mayor margen de ganancia sobre el producto o servicio y, por ende, una mejor rentabilidad y un alto flujo de caja (Ross, 2010). Por esta razón, utilizando eventualmente los diferentes medios de comunicación, las gerencias de marca se preocupan por mantener un contacto directo con sus clientes con el fin de conservar su vigencia y continuar redituando este valor añadido en los precios de sus productos (Shillington, 2012), al tiempo que consiguen capitalizar ventajas adicionales como una reducción en los costos del marketing, un aumento de la fidelidad del consumidor, mejores márgenes de lucro agregado, y la oportunidad de extender la marca hacia otras líneas de producto (García, 2005).

Este intangible es de gran valor para las empresas porque explica de alguna manera la razón por la cual un consumidor está dispuesto a pagar un mayor valor por un producto o servicio, o por qué una empresa puede llegar a capturar una determinada participación de mercado (Aaker & Joachimsthaler, 2005b).

5.2.4. Imagen e identidad de marca

Según Kotler y Keller (2006), la imagen de marca hace referencia a las propiedades extrínsecas del producto o servicio, incluida la forma en que se vincula a las emociones del consumidor intentando satisfacer sus necesidades sociales y psicológicas (Kotler, Setiawan & Kartajaya, 2010).

La marca opera en un nivel simbólico y comprende diversas variables que están lejos de ser evaluadas exclusivamente por el desempeño de un producto o servicio, sino que su valor depende de lo que la marca representa para el consumidor (Signorelli, 2012). De alguna manera la marca le "habla" al consumidor de la contraprestación que recibe al adquirir y utilizar cierto producto o servicio (Roberts, 2005). Esta contraprestación debe estar referida conceptualmente a una necesidad por cuya satisfacción el consumidor está dispuesto a pagar más, gracias a diversas variables extrínsecas que forman parte del desarrollo de la personalidad de cada sujeto (Kornberger, 2010).

Una vez creada, la imagen de marca pone a prueba su posicionamiento e identidad (Omaniuk, Bogomolova & Riley, 2012). Se puede decir que las marcas adquieren una imagen y una identidad particulares en la medida en que cada una encuentra su afinidad con una necesidad propia del mercado, donde la persona que consume un producto o servicio incorpora la marca a su estilo de vida, a su personalidad, y la asume como componente importante de su cotidianidad (Bhargava, 2009).

La identidad es un activo de las empresas, y reflejar esta identidad en una marca representa el elemento diferenciador frente a la competencia (Trout & Rivkin, 2010), pues la provee de direccionamiento, propósito y significado (Aaker, 1996a). La identidad, el posicionamiento y la imagen responden básicamente a tres cuestionamientos: ¿qué características tendrá la marca?, ¿cuál será la imagen de la marca? y ¿cómo la percibirá el público? (Wheeler, 2012).

En este orden de ideas, las marcas incorporan una variable que representa una parte importante de su identidad: el posicionamiento en la mente del consumidor; de acuerdo con este posicionamiento, y desde su perspectiva personal, el consumidor le pondrá un valor a la marca teniendo en cuenta la representación que se haga de la misma (Trout, Kotler & Ries, 2000).

5.2.5. La personalidad de la marca

Al igual que las personas, las marcas tienen personalidad propia. En la medida en que un mercadólogo trabaja en función de desarrollar una marca, enfoca sus esfuerzos en diseñar un concepto que incluye los *insights*[1] que se encuentran en el subconsciente del comprador y parte de su personalidad, al tiempo que explican los motivos que hacen que el consumidor desee utilizar un producto o servicio (Bhargava, 2009). Por otro lado, Aacker (2001) define la personalidad de la marca como la forma en que una marca habla y se comporta, y afirma que se construye sobre una asignación de los rasgos, con el fin de lograr la diferenciación. Generalmente, esta identidad se expresa en términos de rasgos humanos (Morgan, 2011).

La personalidad de la marca no es otra cosa que su personificación (Kotler & Keller, 2006), pero, además, el resultado de todas las experiencias que el consumidor ha tenido con ella. Es única y duradera. Es importante señalar que existen diferencias entre personalidad e imagen de marca; mientras la primera indica asociaciones emocionales (Keller, 2012), la segunda hace referencia a los beneficios tangibles (físicos y funcionales) y a los atributos (Aaker, 2005). La personalidad de la marca desarrolla su valor, y establece la actitud (Rossiter & Bellman, 2012) y el tipo de relación que el cliente construye con ella; en otras palabras, es un medio por el cual un cliente comunica su propia identidad (Matzler, Pichler, Fuller & Mooradian, 2011).

A medida que las personas encargadas de desarrollar marcas solucionan este tipo de inquietudes, y las moldean de acuerdo con lo que desean construir como diferencial, pueden avanzar en la definición de la personalidad de cada marca teniendo presente el valor que adquirirán para suplir la necesidad del consumidor. Por

1 Descubrimiento de los comportamientos espontáneos del consumidor y comprador.

supuesto, estas acciones estratégicas requieren conocer bien el pensamiento del consumidor con respecto a una marca en particular.

5.2.6. Posicionamiento de marca

La articulación entre la filosofía empresarial y los objetivos de marketing comporta la tarea de buscar el reconocimiento, bien de los productos o bien de la compañía. En ese sentido, el posicionamiento es tanto un término como un concepto de marketing (McGhie, 2012). Aunque existen multitud de enfoques utilizados en el posicionamiento, sin embargo, la intencionalidad de la empresa es responder a nuevas estrategias para ocupar un lugar específico en la mente de su mercado meta (Bertrán Vall, 2003).

En el posicionamiento es tan importante la imagen del competidor como la propia, y en ocasiones lo es mucho más la primera. Así mismo, en el mercado activo participan gran cantidad de productos y empresas, a la vez que se escucha un exagerado ruido de fondo en marketing, ante lo cual, y como defensa al volumen actual de las comunicaciones, la mente humana selecciona y rechaza gran parte de la información que se le ofrece (Westjohn, Singh, & Magnusson, 2012). En general, la mente acepta únicamente aquello que encaja con sus conocimientos y experiencia previos, por lo que una empresa no intenta cambiar la opinión o confundir a su mercado real y potencial, sino que busca ubicar su marca en el lugar que merece (Velilla, 2010).

El término *cherchez le créneau*, referido al tema del posicionamiento, implica buscar el hueco en la mente del cliente y ser el primero en ocuparlo (Mora & Schupnik, 2001). Por eso, una de las principales funciones que tienen los expertos en marketing al interior de la empresa es diseñar y proponer una acertada estrategia de posicionamiento.

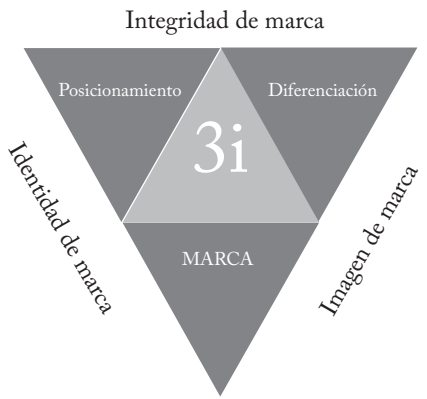
Toda empresa tiene claramente definida como prioridad fortalecer su posicionamiento en el mercado (Jowitt & Lury, 2011); es por ello que cada acción y decisión de formular una estrategia de posicionamiento debe comenzar por determinar su ventaja competitiva y declarar la propuesta de valor al cliente. El posicionamiento es la manera en que el mercado meta distingue a la empresa en relación con sus competidores (Fuchs & Diamantopoulos, 2012), de forma que un buen posicionamiento estará determinado por los beneficios generados por la oferta de valor (Blankson &

Kalafatis, 2007). Por consiguiente, cautivar la atención del mercado meta depende del conocimiento que la empresa tenga acerca de los puntos de vista de sus clientes y de las acciones concernientes a la rivalidad de sus competidores (Trout, Kotler & Ries, 2000).

En la era del posicionamiento la marca es cada vez más importante, ya que su contenido tiene un objetivo fundamental: elevar las expectativas y crear la ilusión de que el bien o el servicio cumplirá con los beneficios esperados por los clientes (sobra decir, ilusión que debe transformarse en impecable desempeño del producto). Es un error creer que el cliente compra basándose en la razón, en la lógica o en los hechos y no en la emoción. Es allí donde la marca se nutre, crece y conserva la información que la empresa desea posicionar (Roberts, 2005).

En este posicionamiento se integra el proceso de construcción y fortalecimiento de la marca donde, al decir de Kotler, Setiawan & Kartajaya (2010), intervienen las *3i*: integridad de marca, identidad de marca e imagen de marca; la integridad de marca supone satisfacer la demanda a través del posicionamiento y la diferenciación; a su vez, la identidad de marca consiste en posicionarla en la mente de los consumidores, mientras que la imagen de marca significa lograr una fuerte participación en la emociones del consumidor. En la Figura 7 se explica el modelo 3i.

Figura 7
Modelo 3i



Fuente: adaptado de *Marketing 3.0* (Kotler, Setiawan & Kartajaya, 2010).

La mente del consumidor captura imágenes de productos y ubica las marcas en relación con las demás (McGhie, 2012), por consiguiente, un buen posicionamiento consiste en hacer que la empresa y el producto sean únicos y prioritarios en la mente del consumidor (Trout & Rivkin, 2010). La empresa compite generando ruido para atraer la atención de los compradores potenciales y posicionarse de forma prioritaria en su escala de valor (Hoskisson, Wei, Xiwei & Jing, 2013).

En concordancia con lo anterior, el posicionamiento tiene la tarea de:

a. Fortalecer el mensaje que el producto comunica a los consumidores (Choi & Myer, 2012);
b. Dirigirse a un segmento particular (Kotler & Keller, 2006);
c. Asegurar la diferenciación de los productos en la mente de los consumidores y decidir el terreno donde se va a competir (Trout & Rivkin, 2010), y
d. Analizar las posibilidades de reposicionamiento (Jowitt & Lury, 2011).

Al mantener una ventaja única la empresa tiene mayor posibilidad de captar la atención de sus compradores, por lo que es imprescindible entender el producto desde el punto de vista del consumidor y de la competencia (Keller, 2012).

5.3. Metodología

El tipo de investigación aplicado en el estudio base para el presente artículo incluyó elementos tanto cualitativos como descriptivos. Se inició con una investigación exploratoria de escritorio que comprendió la revisión de fuentes secundarias; es decir, a partir del examen de la teoría formulada acerca de la marca y sus diferentes casos, se procedió a consultar los registros que reposan en los archivos del CESA y los materiales conservados en la biblioteca de la Institución, así como el libro de la crónica de la organización (Rocha, 2013), con el fin de conocer los diferentes aspectos de la marca CESA expuestos con anterioridad, además de su esencia y expresión (logotipos, lemas o *slogan*), mediante las declaraciones de valor y las promesas realizadas durante la existencia de la Institución.

A continuación se realizó una investigación cualitativa para detallar, registrar y analizar la naturaleza de la percepción sobre la imagen de marca del CESA (Tamayo & Tamayo, 2004). La naturaleza detrás de este tipo de investigación es el estudio de las asociaciones y relaciones entre las variables de análisis. Así, la investigación descriptiva permitió obtener una mejor comprensión del tema a partir de datos precisos y específicos, y conocer la asociación entre variables (Malhotra, 2010), además de alimentar el trabajo con análisis de variables previamente establecidas que fueron de utilidad para identificar las percepciones sobre la imagen de marca del CESA.

El universo de la población incluyó estudiantes, profesores, egresados, empleadores, funcionarios y miembros del Consejo Directivo del CESA.

A criterio del investigador el muestreo aplicado fue no probabilístico. Por ser una población conocida, se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * P * (1 - P)}{N * e^2 + Z^2 * P * (1 - p)}$$

Donde,

N = Universo

n = tamaño necesario de la muestra

Z = margen de confiabilidad o número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza (para un nivel de confianza de 95% o un $\alpha = 0{,}05$, $Z = 1{,}96$)

P = proporción estimada para las variables categóricas de la población objeto de estudio (P=0,5).

E = error estándar relativo de estimación por debajo del [6.5%]

El valor muestral resultante ascendió a 227 elementos. Las variables sociodemográficas consideradas para el estudio fueron: edad, género, nivel de escolaridad y estado civil. En la Tabla 7 se puede observar el perfil sociodemográfico de las personas encuestadas.

Tabla 7
Perfil sociodemográfico de las personas encuestadas

		Encuestados	
		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	110	48,5
	Masculino	117	51,5
Edad	Menos de 18 años	1	0,4
	Entre 18 y 28 años	102	44,9
	Entre 29 y 39 años	58	25,6
	Entre 40 y 50 años	37	16,3
	Más de 50 años	29	12,8
Educación	Básica	1	0,4
	Media	3	1,3
	Técnica	4	1,8
	Pregrado	92	40,5
	Posgrado	127	55,9
Estado Civil	Soltero	130	57,3
	Casado	81	35,7
	Unión libre	7	3,1
	Separado	9	4,0
Vínculo con el CESA	Estudiante	97	42,7
	Egresado	68	30,0
	Empresario	8	3,5
	Profesor	29	12,8
	Funcionario	20	8,8
	Miembro del Consejo Directivo	5	2,2

Base: 227 encuestados.
Fuente: elaboración propia (2014).

La técnica empleada fue la encuesta, por cuanto está orientada a establecer contacto directo con personas que se consideran fuente de información cumpliendo las características filtro establecidas de la población bajo estudio. La encuesta aplicada se soportó en un cuestionario flexible que tuvo como propósito obtener infor-

mación más espontánea y abierta. El instrumento diseñado incluyó diecinueve preguntas de tipo cualitativo.

En el estudio se realizaron varios tipos de observaciones (uno inicial univariado y bivariado), y se profundizó y detalló mediante análisis de correspondencia simple y de conglomerados o clúster. Una vez identificadas las variables que presentaban asociación, se aplicó el *análisis de correspondencias* de dos y tres dimensiones.

La información que integró esta investigación se obtuvo a partir del análisis de variables previamente establecidas que fueron de utilidad para identificar, clasificar y localizar sociodemográficamente a la población de estudio (género, edad, educación, estado civil y vínculo con la Institución).

El análisis de correspondencias busca representar las interrelaciones de las categorías de las variables de fila y columna en un mapa bidimensional (Salvador, 2013). Así, para probar la existencia de algún tipo de asociación entre las variables X e Y se realizaron contrastes de hipótesis sobre la dependencia de dichas variables y se definió que la hipótesis nula, identificada como H_0, establece que las variables X e Y son independientes o no presentan asociación estadística, mientras que la hipótesis alternativa, identificada como H_1, comprueba dependencia o relación estadística entre las variables X e Y.

Posteriormente se realizó el *análisis clúster*, el cual consiste en agrupar un conjunto de objetos de tal manera que los más similares queden en el mismo grupo (llamado clúster) y puedan diferenciarse de los otros grupos (clústeres).

5.4. Resultados

Como marca el CESA presenta diferenciaciones notables y comunes que son gratamente reconocidas por su propia comunidad. Estudiantes, profesores, egresados, funcionarios y directivos encuentran una marca coherente con su filosofía educativa, que ha generado un impacto positivo en el entorno educativo y empresarial en Colombia.

Tras haber realizado la revisión de lo aplicado en la práctica a partir de los términos de la teoría, en la fase exploratoria se localizaron la esencia y la expresión de la marca de la Institución; la

primera presenta tanto los valores como la promesa. En la edición especial de la Revista *Liderazgo* número 4, se señalaron como valores declarados la excelencia (incluye calidad), el compromiso con la sociedad (incluye la justicia y la equidad) y la ética (incluye la honestidad y la transparencia) (Yarce, 2004). Estos valores centrales del CESA se reiteraron al revisar su Misión[2] y Visión[3] declaradas y divulgadas a través de los diferentes medios de comunicación disponibles para todos los grupos encuestados.

> Ser una escuela monodisciplinar especializada en ciencias administrativas, cuyos profesionales sean reconocidos como los mejores *líderes empresariales* en la combinación de los siguientes aspectos:
>
> Sólida competencia profesional en el campo de la administración de empresas.
>
> Formación intelectual y cultural.
>
> Sentido de compromiso con la generación de desarrollo económico y social.
>
> Principios éticos fundamentados en la convicción y el ejemplo. (CESA, 2010)

En la publicación *Una corta historia… Una gran labor… Un gran futuro* (Rocha, 2013) se confirman una vez más estos valores. Pero, adicionalmente, desde el origen persisten la personalización en el proceso de formación, la relación directa con el sector empresarial y la concordancia con las tendencias modernas del mundo de los negocios.

Hasta ahora se ha compartido lo recabado en cuanto a valores declarados, pero también están los valores no declarados, los cuales se obtuvieron mediante entrevistas personales en el estu-

---

2 Misión: "Formar los mejores líderes empresariales, dotados de espíritu emprendedor, capaces de agregar valor a sus empresas, creativos, éticos y comprometidos con la generación de desarrollo económico, político y social, de acuerdo con los valores que profesa el CESA, para hacer de Colombia una nación justa, competitiva y que viva en paz".

3 Ser la mejor institución del país orientada a satisfacer las necesidades de formación profesional en el campo de la Administración de Empresas en el sector público y privado, con una oferta académica especializada y diversificada.

dio previo realizado por el estudiante Felipe Esguerra Perry, de la Especialización en Mercadeo Estratégico (2011), y del cual vale la pena mencionar la exclusividad y el énfasis en la modernidad. De acuerdo con ese estudio se pueden apreciar detalles como los siguientes (Esguerra Perry, 2011):

– "La universidad está siempre funcionando en aras de ser una institución moderna y tecnológica, puesto que el liderazgo del CESA como valor lo empuja a estar acorde con el momento tecnológico y de modernidad", afirmó José Manuel Restrepo, Rector del CESA (p. 24).
– "El CESA es una comunidad exclusiva que apunta a la modernidad sin olvidar la tradición", afirmó Henry Bradford, Vicerrector General del CESA (p. 24).
– "El 67.67% de los estudiantes de pregrado pertenecen al *estrato 6*" (p. 22).
– "El 97.98% de los estudiantes encuestados ha viajado a países como Estados Unidos, Francia y España, y quisieran regresar a visitarlos" (p. 22).
– "La necesidad (34%) y la marca (32%) son los aspectos más influyentes en la compra" (p. 23).
– "El precio (20.3%) no es tan influyente en la decisión" (p. 23).
– "Los estudiantes del CESA prefieren ciertas marcas tanto en vestuario como en comida, bebidas y tecnología, arrojando indicios de que sus preferidas son marcas premium en el mercado colombiano con atributos de modernidad, estilo de vida y diseño, tales como Zara (28%), Corral (52.63%), Coca-Cola (60.63%), Apple (34.01%)" (p. 23).

Por otro lado, si aceptamos que "la marca es en esencia la promesa de una parte vendedora para proporcionar de forma consistente a los compradores un conjunto específico de características, beneficios y servicios" (Kotler, 2004: 188), es posible afirmar que el CESA se compromete a entregar una oferta especializada, diversificada, global y de aplicación práctica en el campo de la Administración de Empresas, contribuyendo al progreso nacional al formar los mejores empresarios, con los más altos estándares personales y profesionales y ofreciendo una educación personalizada, internacional, enfocada en moldear emprendedores y líderes empresariales. Al respecto Jorge Yarce (2004: 18) declara que:

> La misión del CESA refleja el espíritu fundacional: formar los mejores líderes empresariales, dotados de espíritu emprendedor, capaces de agregar valor a sus empresas, creativos, éticos, comprometidos con la generación de desarrollo económico, político y social, de acuerdo con los valores que profesa el CESA, para contribuir a hacer de Colombia una nación justa, competitiva y pacífica.

Es posible comprobar que esta promesa se ha mantenido en el tiempo, pues al consultar los *brochures* de promoción actuales, tanto para el programa de pregrado como para los de posgrado, se descubre que el modelo pedagógico del CESA se edificó sobre seis pilares fundamentales, a saber: i. La ética; ii. La responsabilidad social; iii. El liderazgo; iv. El espíritu emprendedor; v. La visión global, y vi. El conocimiento teórico aplicado al mundo real (CESA, 2010).

En cuanto a su posicionamiento, se rescatan afirmaciones elaboradas por los doctores Francisco Mejía, Hernán Echavarría Olózaga, Marco Fidel Rocha y José Manuel Restrepo, las cuales permiten establecer el posicionamiento deseado de la organización, con una metodología personalizada formadora de líderes empresariales prácticos y comprometidos con el crecimiento del país:

– El objetivo de crear una facultad de Administración "era tener una universidad eminentemente práctica en la cual los profesores fueran los directivos de las empresas, pues no queríamos profesores solamente académicos sino totalmente prácticos. Los empresarios veían a los egresados del CESA *muy prácticos*" (Mejía, 2009).
– "Desde su fundación el CESA ha estado orientado por la filosofía de educación individualizada y por eso trabaja en grupos reducidos de estudiantes" (Echavarría, 2004: 11).
– Un grupo de "[…] empresarios en su momento, decidieron forjar una escuela de administración para el mercado colombiano […] (Rocha, 2004: p. 28)", "[…] formar una nueva clase dirigente en el país, en donde se destacara la capacidad de liderazgo" (p. 27), y "[…] la calidad de su cuerpo docente conformado por destacados hombres de empresa […]" (p. 28). Estas declaraciones permiten entrever que se trata de una *escuela* de Administración creada por empresarios y que desarrolla su Misión a través de hombres de empresa para formar a los nuevos líderes dirigentes del país.

– "Este aniversario confirma nuestro compromiso con un país más productivo, que apuesta por la paz y crece al ritmo del sector empresarial" (Restrepo, 2014: 2); "Cuatro décadas formando generaciones de líderes empresariales y emprendedores destacados en el país, que han contribuido a la creación de más de 250 empresas y generado más de 15.000 empleos en Colombia" (p. 3).

Además de las declaraciones de fundadores, rectores y directivos, el CESA expone públicamente la esencia de su razón de ser en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (CESA, 2010). Este documento modela el querer y deber ser de la Institución con base en "Principios, creencias y valores explícitos y formales que adopta el CESA, como guía básica general en el ejercicio de la acción educativa" (CESA, 2014).

Ahora bien, el impacto de esta dinámica de construcción de marca alrededor del CESA como institución educativa de nivel superior se traslada a la vida de la comunidad académica. Son los miembros de esa comunidad quienes finalmente pueden afirmar la realización plena de esos valores y principios integrados en el quehacer organizacional, en la vida de los estudiantes, en el mundo de la vida empresarial y en la proyección de sus egresados.

En este sentido, la pregunta de investigación se sintetiza así: ¿cuál es la experiencia de marca vivida por la comunidad académica del CESA durante su contacto con la Institución, a través de cualquiera de sus funciones sustantivas, sea educación, investigación o docencia?

Al respecto, el equipo de investigación aborda el tema y presenta los siguientes hallazgos.

5.4.1. Percepciones sobre la Marca CESA

Generalmente las percepciones se forman a partir de las opiniones o posiciones declaradas sobre diversos temas, por la historia de los personajes que ocupan posiciones apetecidas y por el comportamiento público de directivos y funcionarios. Para el caso de los participantes en el estudio se proyectaron los siguientes componentes de una marca: identidad de marca, que da respuesta a *lo que somos*; promesa o proposición de valor que, expresa *lo que decimos que somos*; personalidad de marca, que incluye la cultura

organizacional dando respuesta a *lo que sentimos que somos*, y posicionamiento, que implica una reputación que corresponde a *lo que los demás perciben y dicen que somos*.

Con respecto a estos conceptos sobre marca, y de forma sintética, se encontró, acorde con lo definido por integrantes de la comunidad, que la *identidad* de marca CESA corresponde a una *institución de estudios* con una personalidad de la marca asociada con la *excelencia* de un modelo educativo particular, cuya *reputación* es de *prestigio* y con una *promesa de valor* concreta y específica: "para líderes y emprendedores".

A continuación se desagrega de forma más detallada cada uno de los aspectos de la marca:

– Promesa-proposición de valor. La promesa de valor se identifica con formación-educación de calidad y excelencia para líderes y emprendedores (estas variables obtuvieron entre el 13 y el 25%).
– Identidad de marca. Como se vio, en la construcción de una marca concurren muchos valores intrínsecos y diferentes clases de beneficios (funcionales, emocionales[4] y de autoexpresión[5]) que forman parte de toda esa estructura denominada *identidad de marca* (Aaker, 1996b: 24). En el caso de la Marca CESA se encontró que su modelo educativo, su cultura y organización, así como su calidad y excelencia, conforman los aspectos positivos, y que el elitismo y el déficit en el campus (por ejemplo, parqueaderos), son los aspectos negativos asociados. En cuanto a las asociaciones históricas, éstas tienen que ver con empresarios en general y con funcionarios con nombre propio. Sin embargo, en este aspecto es importante mencionar que un 56.4% no asoció la respuesta con un nombre específico. Con respecto a los beneficios de autoexpresión, una tercera parte de la muestra afirmó que un título del CESA mejora la reputación profesional y diferencia a sus egresados; y aunque no se identificó un aspecto específico que la simbolice, el prestigio, la calidad y la excelencia

4 Beneficio emocional entendido como sentimientos positivos que genera el uso de la marca o la experiencia de la misma.

5 Beneficio de autoexpresión explicado como la posesión de un título de egresado o un contrato laboral como empleado que hace que se proyecte ante la sociedad como alguien específico

son los principales componentes que le agregan valor al servicio que presta a sus egresados y usuarios. Estos tres componentes (prestigio, calidad y excelencia) constituyen en sí mismos la expresión de identidad de la marca que, al complementarse con el objeto fundacional del CESA, brotan como aspectos inherentes a la identidad de sus programas.

– Personalidad de la marca. Dentro de los atributos percibidos y asignados al CESA, los encuestados en general mencionaron que es una institución comprometida con la sociedad y consolidada en el mercado, con una personalidad de líder muy marcada y confiable, con tendencia a la vitalidad y la creativa, formal y competitiva, activa, intelectual e innovadora, y más bien poco natural y poco sencilla (Tabla 8).

Se observa cómo la personalidad de marca mantiene una estrecha relación con la esencia de sus orígenes fundacionales, y con rasgos que se constituyen en oportunidades hacia una mayor cercanía a lo espontáneo y sencillo de su desempeño cotidiano como escuela de negocios.

Tabla 8
Asociaciones sobre la marca CESA

	5	4	3	2	1	
Muy vital	X(4.1)					Poco vital
Muy creativa			X(3.9)			Poco creativa
Muy formal			X(3.7)			Poco formal
Muy competitiva		X(4.5)				Poco competitiva
Líder	X(5.0)					Seguidora
Muy sencilla					X(1.3)	Poco sencilla
Muy natural				X(2.1)		Poco natural
Muy dinámica			X(3.8)			Poco dinámica
Moderna			X(3.4)			Clásica
Muy confiable	X(4.8)					Poco confiable
Muy activa		X(4.4)				Poco activa
Intelectual		X(4.0)				Superficial
Joven			X(3.2)			Madura
Innovadora		X(4.1)				Conservadora

Nota: con análisis *two top boxes*.
Fuente: elaboración propia (2014).

– Posicionamiento. Lo primero que surge es la relación estudios/educación y prestigio, así como con una oferta académica de alta calidad y diferenciada de la competencia. Por otro lado, se asocia con universidades nacionales como los Andes y con algunas norteamericanas. Es percibida como única en Colombia por tres cuartas partes de la muestra, y como la mejor escuela de negocios del país (44%).
– Imagen de marca-expresión de la marca. En cuanto al logo-símbolo, los encuestados expresaron que evoca confiabilidad (36%) y que el color azul se asocia con su identificación; afirmaron que su aroma corresponde a la madera y su sonido a la música clásica; y en cuanto a la comunicación, dos terceras partes afirmó haber visto aspectos positivos del CESA en medios masivos y digitales, lo que implica que una de cada tres personas no lo han visto.
– Relación vinculante de la marca. Para el 32% de la comunidad el mayor impacto que ha tenido el CESA en su vida ha sido el crecimiento. Igualmente, genera sentimientos de orgullo, pasión y admiración profesional, lo cual es importante para la Institución pues supone un compromiso con el futuro. Así mismo, infunde respeto y ha servido de inspiración para la vida de la gran mayoría de la muestra (de 86 a 98% teniendo en cuenta *two top boxes*). Definitivamente, quienes pertenecen o han pertenecido a la comunidad CESA la recomiendan a su mejor amigo (98%), han influido en alguien para que se vincule a ella (81%,) y afirman que regresarían (85%).

5.4.2. Profundidades de la marca

Este tipo de análisis permiten identificar las diferencias de comportamiento, las creencias y percepciones que definen los distintos segmentos en el marketing. Así, en primera instancia, se presentan los resultados del análisis de correspondencia que sirvieron para identificar grupos, y a continuación las pruebas de Chi Cuadrado que permitieron verificar la presencia de diferencias estadísticamente significantes.

En el análisis de correspondencia aplicado al grupo de encuestados se consideró la relación que hay entre las variables demográficas (edad, educación, estado civil y vínculo con el CESA), las variables asociadas a aspectos positivos (emociones o sentimientos) y las personas relacionadas con la imagen de la marca del CESA. Según el Test Chi Cuadrado, existe una asociación significativa:

Tabla 9
Test Chi Cuadrado de los aspectos positivos (emociones o sentimientos) en las personas relacionadas con la imagen de la marca de CESA, y variables demográficas de los encuestados

Variables	Edad		Educación		Estado civil		Vínculo con CESA	
	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.
En una sola palabra describa algo positivo del CESA	47,202	0,001	24,465	0,271	24,142	0,286	38,805	0,302
¿Con que emoción o sentimiento asocia usted al CESA?	31,327	0,008	20,737	0,145	21,702	0,116	27,353	0,338
Cuando se menciona al CESA, ¿con cual persona lo asocia?	28,047	0,258	58,968	0,000	15,478	0,906	73,563	0,001

Base: 227 encuestados.
Fuente: elaboración propia.

De igual forma, en el análisis de correspondencia aplicado al grupo de encuestados se consideró la relación existente entre las variables demográficas (edad, educación, estado civil y vínculo con el CESA), las variables asociadas al impacto y el significado de un título del CESA en su vida. Según el Test Chi Cuadrado existe una significativa asociación (Tabla 10):

Tabla 10
Test Chi Cuadrado del impacto en las variables demográficas y del significado de un título del CESA en la vida de los encuestados

Variables	Edad		Educación		Estado Civil		Vínculo con CESA	
	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.
En una sola palabra describa el impacto del CESA en su vida	50,078	0,004	63,356	0,003	31,598	0,247	75,777	0,003
¿Qué prioridad tiene un título del CESA?	3,062	0,801	8,97	0,345	1,686	0,946	7,589	0,669

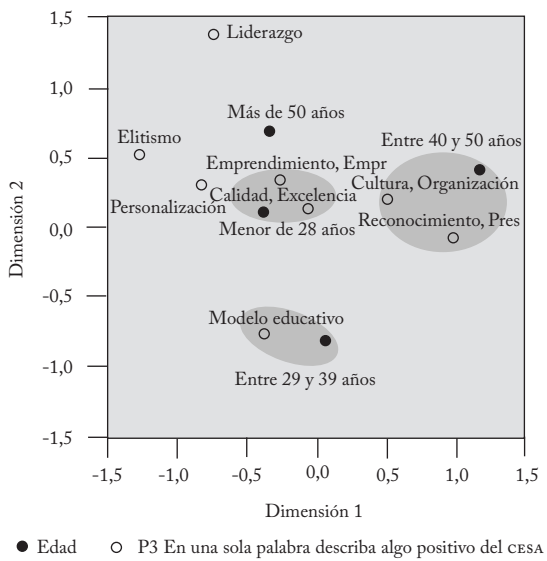
Base: 227 encuestados.
Fuente: elaboración propia (2014).

Esta encuesta permitió verificar el comportamiento, las creencias y las diferentes percepciones en tres grupos etarios, a saber: menores de 28 años, entre 29 y 39 años, y entre 40 y 50 años. A continuación se presentan los aspectos que marcan las diferencias de cada grupo con respecto a los demás.

Menores de 28 años

Este grupo asocia al CESA con aspectos positivos tales como el emprendimiento y la calidad (Figura 8) y con la imagen de empresario (Figura 12). En cuanto a sentimientos los integrantes de este grupo manifiestan que la alegría y la felicidad priman son las emociones que lo representan (Figura 9). Actualmente los menores de 28 años se sienten confortables en las áreas de estudio, manifiestan respeto por el rol que ejercen los egresados en la sociedad y orgullo por el impacto que tiene el egresado en el entorno empresarial. Hasta el momento la marca ha impactado sus vidas con un cambio hacia el emprendimiento, el éxito y la excelencia; el título del CESA ha representado una diferenciación como egresado, a la vez que ha generado admiración (Figura 13).

Figura 8
Análisis de correspondencia entre una asociación positiva del CESA (variable demográfica: edad)

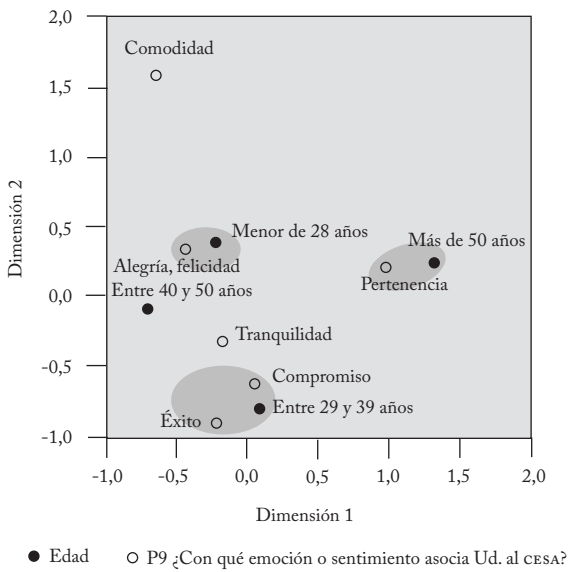


Fuente: elaboración propia (2014).

Entre 29 y 39 años

Asocian al CESA con aspectos positivos como el modelo educativo (Figura 8), con emociones tales como el éxito y el compromiso (Figura 9), y con los egresados como empleados destacados (Figura 12). Se sienten comprometidos con el futuro del CESA y expresan un gran sentido de pertenencia hacia la Institución. La marca ha impactado su vida mediante la figura del crecimiento (Figura 11), mientras que su título les genera sentimientos de orgullo y es considerado como aspiracional (Figura 13).

Figura 9
Análisis de correspondencia entre una emoción y un sentimiento asociado al CESA (variable demográfica: edad)



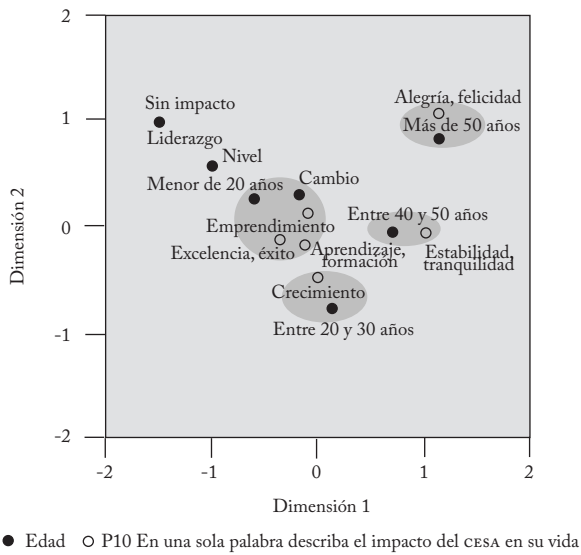
Fuente: elaboración propia (2014).

Entre 40 y 50 años

Asocian como aspecto positivo del CESA su cultura y su prestigio (Figura 9); a ningún tipo de persona en especial (Figura 12), como tampoco se destaca ninguna emoción en particular (Figura 10). Sienten admiración por los profesores y regresarían al CESA (Figu-

ra 14). La marca ha impactado su vida con formación, estabilidad y tranquilidad (Figura 11). Consideran que el título del CESA genera admiración profesional y exclusividad (Figura 13).

Figura 10
Análisis de correspondencia del impacto del CESA en su vida (variable demográfica: edad)

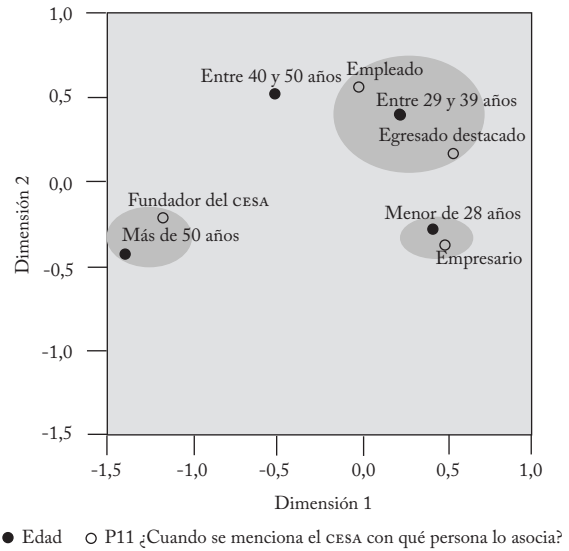


Fuente: elaboración propia (2014).

Más de 50 años

No se destaca ningún específico apreciado por el grupo como positivo; son percepciones muy dispersas. Está asociada a los fundadores de la Institución (Figura 12), con sentimientos de "pertenencia" (Figura 10) y de compromiso con el futuro del CESA (Figura 14). La marca ha impactado sus vidas con alegría y felicidad (Figura 11); consideran que un título del CESA mejora la reputación profesional (Figura 13).

Figura 11
Análisis de correspondencia de la asociación de una persona con el CESA (variable demográfica: edad)

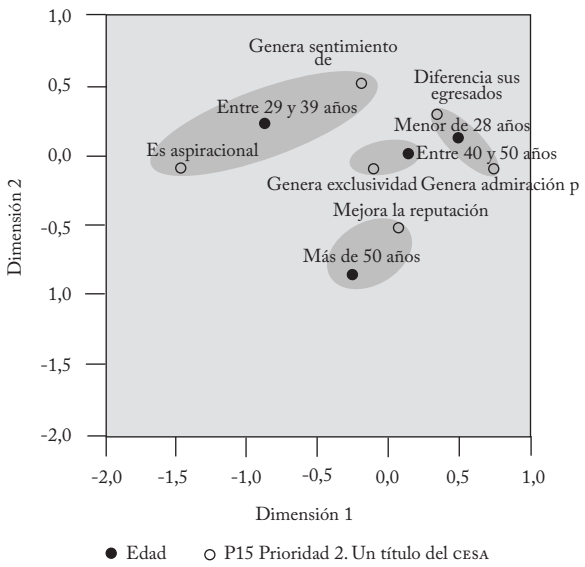


Fuente: Elaboración propia (2014).a significativa asociación

Prioridad de un título CESA

Al observar el cúmulo de expresiones de asociación positiva que convergen en los diferentes grupos etarios, se comprueba que la percepción de la marca CESA evoluciona de acuerdo con la edad de los encuestados, donde los más jóvenes la definen por su calidad y excelencia, y a medida que van madurando profesionalmente centran la identificación tanto en el modelo educativo como en la cultura, hasta que la percepción se consolida mediante el reconocimiento y el prestigio. Durante los primeros años del ejercicio profesional la evolución de la marca presenta un tinte claramente aspiracional, para luego pasar, entre los encuestados de más de cincuenta años, a una clara mejora en la reputación. Obsérvese cómo el significado, el impacto, la emoción y el sentimiento proceden en una ruta de consolidación desde los encuestados más jóvenes hasta los mayores.

Figura 12
Análisis de correspondencia entre el significado de un título del CESA y la variable demográfica edad

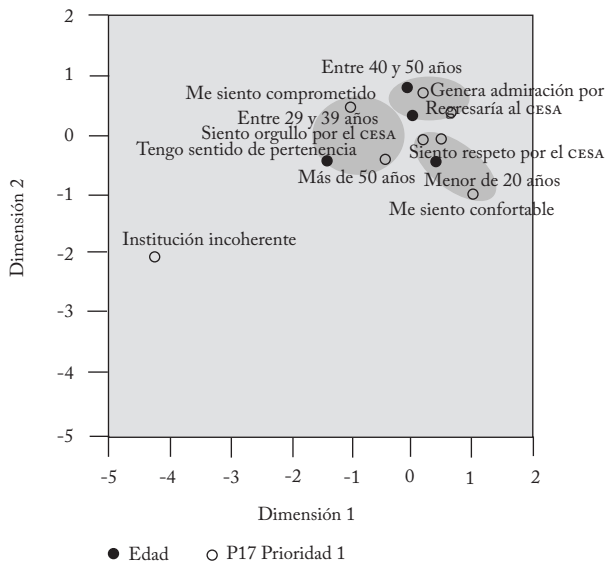


Fuente: elaboración propia (2014).

Admiración y orgullo institucional

Los más jóvenes muestran respeto hacia los profesores del CESA y se sienten cómodos con ellos. Entre 29 y 50 años pasan a sentir admiración por los profesores, y con gusto regresarían a la Institución. Las personas mayores mantienen un sentido de pertenencia y compromiso hacia el CESA, sumado a una sensación de orgullo hacia los profesores.

Figura 13
Análisis de correspondencia entre los sentimientos de admiración hacia los profesores y la variable demográfica edad



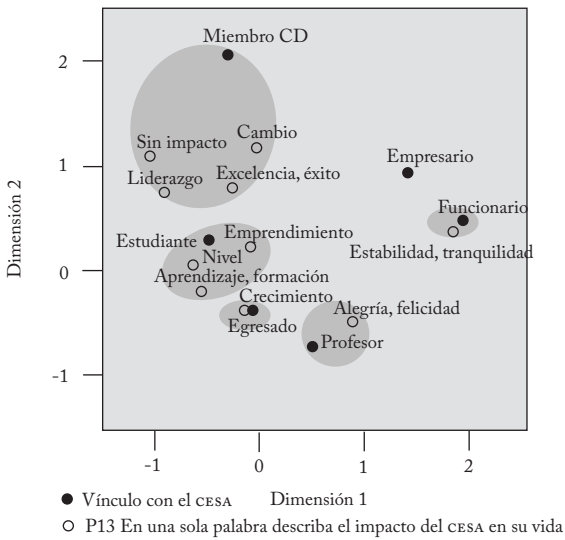
Fuente: elaboración propia (2014).

Impacto del CESA en la vida de los miembros de la comunidad

De acuerdo con el tipo de vínculo que las personas encuestadas mantienen con el CESA, la marca recibe una valoración propia de cada rol. El nivel directivo es consistente con la propuesta educativa y con los elementos fundacionales en cuanto a los principios y valores propios de una escuela de negocios que se consolida.

El segundo grupo, los estudiantes, apropia los componentes expresados en los programas formativos de pregrado y posgrado como aprendizaje, formación y emprendimiento. Hace mención a la calidad profesoral y la educación personalizada dentro de un marco de formación integral del área disciplinar de la administración, componentes que este grupo comparte con el de los egresados. Y, finalmente, para los funcionarios la vinculación genera estabilidad y tranquilidad en su desarrollo laboral (Figura 14).

Figura 14
Análisis de correspondencia entre el impacto del CESA en su vida y la variable demográfica vínculo con el CESA



Fuente: elaboración propia (2014).

5.4.3. La expresión de la marca

En esta dimensión el aspecto visual tuvo una percepción bien definida en cuanto al color, puesto que en el análisis de frecuencias simples se encontró que el 88% de los informantes identificaron el color azul como el asociado a la Marca CESA. Para los canales olfativo y sonoro se procedió a aplicar un análisis de correspondencias que consideró la relación existente entre las variables demográficas (edad, educación, estado civil y vínculo con el CESA) y las variables asociadas a la expresión de la Marca CESA. Según el Test Chi Cuadrado, se presenta una significativa asociación (Tabla 11):

Tabla 11
Test Chi Cuadrado de las variables asociadas a la expresión de la marca del CESA y las variables demográficas de los encuestados

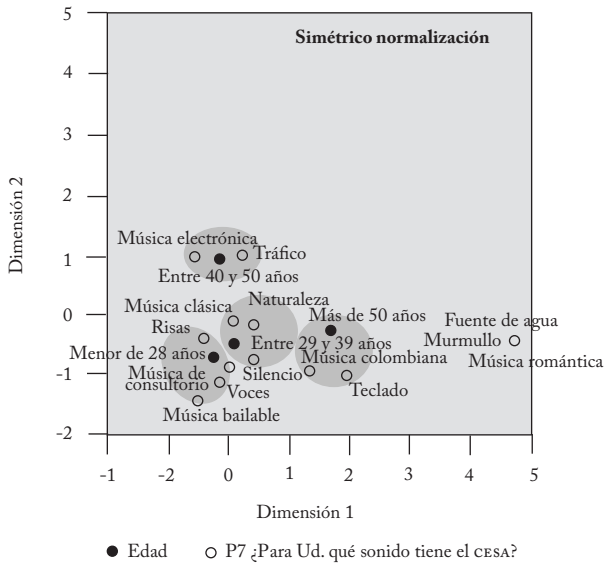
Variables	Edad		Educación		Estado Civil		Vínculo con CESA	
	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.
Para usted, ¿qué aroma tiene el CESA?	44,721	0,084	65,015	0,021	23,35	0,893	93,838	0,001
Para usted, ¿qué sonido tiene el CESA?	58,722	0,022	47,314	0,658	41,107	0,3	88,781	0,27

Base: 227 encuestados.
Fuente: elaboración propia (2014).

Considerando que en el análisis de frecuencias simples se encontró que un 36% de los encuestados asoció el sonido de la Marca CESA con música clásica, en la Figura 15 se aprecia que la expresión de la marca no está asociada a un único sonido sino a diferentes, según el grupo etario al que pertenecen. No existe a la fecha una identificación sonora de la marca, solo una tendencia ligera hacia el sonido de la música clásica:

– Grupo de menores de 28 años: este grupo lo asoció con música de consultorio, voces y risas.
– Miembros de 29 a 39 años: este grupo lo asoció con música de consultorio, clásica o de naturaleza.
– Miembros de 40 a 50 años: este grupo lo asoció con sonidos como de tráfico o de música electrónica.
– Miembros de más de 50 años: lo asoció con la música colombiana, de teclado o simplemente con silencio.

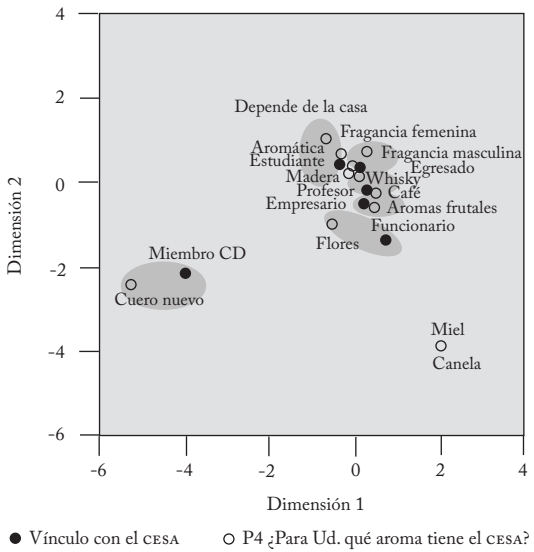
Figura 15
Análisis de correspondencia entre el sonido del CESA y la variable demográfica edad



Fuente: elaboración propia (2014).

En cuanto a la identidad olfativa, en el análisis de frecuencias simples se encontró una tendencia a asociar la marca CESA con el olor de madera. Al buscar si existían diferencias y similitudes por grupos etarios o por tipo de vinculación con la Institución, tampoco existe una unidad, pues se asocia tanto a aroma femenino como masculino, a aromática, café o whisky. En la figura 16 se puede apreciar que no existe una única percepción al respecto.

Figura 16
Análisis de correspondencia entre el aroma del CESA y variable demográfica vínculo con el CESA



Fuente: elaboración propia (2014).

5.4.4 Segmentos

En el estudio se aplicó un análisis clúster o por conglomerados para la población objetivo, con la finalidad de examinar el conjunto de relaciones interdependientes según la importancia declarada que asignaron los encuestados en sus respuestas. Se clasificaron los individuos en grupos relativamente homogéneos, basados en el conjunto de las variables consideradas, de forma que un grupo es relativamente similar en términos de las variables planteadas y a su vez diferente de los otros grupos. Al respecto se utilizó el Método de aglomeración Ward.

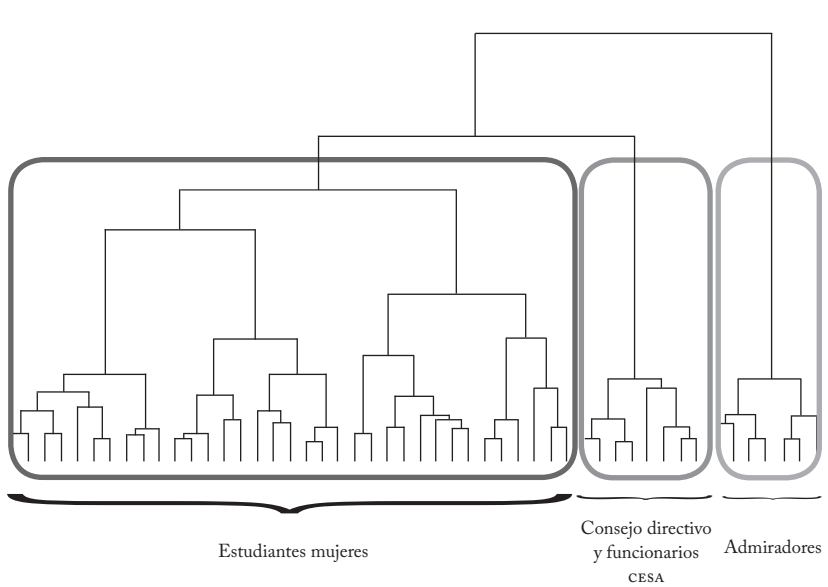
Los resultados indican que la población objeto de estudio podría agruparse en tres segmentos, y las diferencias entre ellos fueron verificadas en forma estadística, de forma que cada segmento contiene encuestados relativamente homogéneos en cuanto a sus criterios de elección. Posteriormente se estimó por separado un modelo de elección para la población abordada.

De acuerdo con el clúster aplicado por los encuestadores que participaron en el estudio (Dendograma de Clasificación), los tres

segmentos detectados fueron: estudiantes mujeres, Consejo Directivo y funcionarios del CESA, y admiradores (Figura 17).

Una vez elegido el número de clases se obtiene la partición y los indicadores de la homogeneidad de las clases obtenidas. La primera clase está formada por el 74% de los encuestados; la segunda por el 20%, y la tercera por el 6%, aproximadamente.

Figura 17
Dendograma de la clasificación de los encuestados



Fuente: elaboración propia (2014).

Las características del primer clúster corresponden a estudiantes mujeres, solteras y menores de 28 años. Para este grupo, el CESA mejora su reputación profesional y genera exclusividad en su modelo educativo, asocian a la Institución con empresarios y egresados destacados del sector productivo y consideran que el logotipo del CESA evoca orden, estructura y confiabilidad; además, indican que la oferta académica lo diferencia de la competencia.

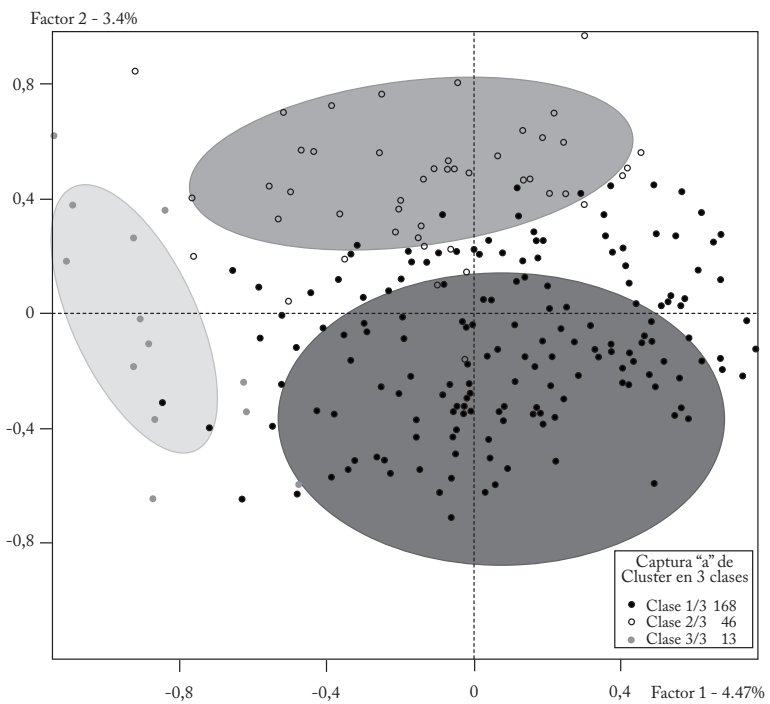
El segundo clúster hace referencia al grupo conformado por el Consejo Directivo y los funcionarios del CESA: hombres casados mayores de 40 años. Este grupo asocia al CESA con sus fundadores, indican que la oferta académica del CESA se diferencia notablemente de la competencia, y señalan que un título otorgado por la Ins-

titución es aspiracional y mejora la reputación de los profesionales. Para este grupo el logotipo evoca sentimientos gratos y confiabilidad; además, consideran que el CESA genera exclusividad.

El tercer clúster, compuesto por el grupo de admiradores, considera que un título del CESA es aspiracional y señala que la Institución genera exclusividad. Para este grupo, ser egresado del CESA provoca admiración profesional. Están de acuerdo en que su formación es de alta calidad y mejora su reputación profesional, y que la evidencia está en que los egresados se destacan en el mercado; que ser egresado del CESA genera un sentimiento de orgullo, y que existe una enorme diferencia entre la formación que otorga el CESA a sus estudiantes y la de otras universidades.

En la Figura 18 se puede observar el plano factorial de las tres clases que componen los clúster anteriormente interpretados. Es de anotar que las clases 1 y 2 son más homogéneas que la clase 3.

Figura 18
Plano factorial



Fuente: elaboración propia, (2014).

5.5. Consideraciones finales

La decisión de elegir la institución en donde estudiar está influida por su especialidad, su tamaño y su nivel socioeconómico. Así, el CESA resulta atractivo para el mercado objetivo (un número reducido de estudiantes comparativamente con el resto de la oferta disponible) por su especialidad en Administración de Empresas y por su homogeneidad de estatus. De modo que la vinculación a la comunidad tiene un trasfondo de exclusividad, el cual genera un elemento de afinidad con la marca (sentimiento y reconocimiento).

Tres aspectos conectan a los miembros de la comunidad con la marca: la excelencia en busca de lo máximo (lo cual implica grandes sueños), el liderazgo empresarial aplicado en la práctica y la personalización propia del modelo educativo. Todas estas percepciones dan base a las fortalezas identificadas por los encuestados de la comunidad.

En lo que respecta a las fundamentos de la marca, se puede afirmar que el propósito es claro, pues desde lo deseado hasta lo percibido manifiesta coherencia: se trata de crear líderes empresariales. La Marca CESA ha generado resonancia, puesto que, mediante el uso de sus servicios, los miembros de la comunidad han percibido progreso y crecimiento en su forma de vida, lo que los motiva a seguirla utilizando. Han seleccionado vincularse a la Institución por lo que ésta presenta de diferente y por la forma en que entrega su servicio: el mundo práctico empresarial y lo individualizado del proceso, que a la vez genera gran sentido de pertenencia.

Con referencia a la ampliación de los efectos de la marca, se puede decir que goza del reconocimiento requerido dentro de la comunidad, es coherente con la solvencia económica del mercado objetivo, y cuenta con la vitalidad del nivel de lenguaje de los sueños perseguidos por el mercado meta y sus influenciadores.

La expresión de la marca no se ha identificado en un símbolo específico asociado a la misma, pero sí ha sido consistente en su canal visual, asociado al color azul. Sin embargo, los otros canales tienen apenas unas tendencias presentes que permiten un desarrollo de la marca en los demás sentidos sensoriales.

Adicionalmente, se identifica una consistencia entre el pensamiento fundador que sentó las bases de la construcción de la Marca CESA, y el resultado evaluado en este ejercicio 40 años después. Dados los diferentes grupos de edad encuestados, también se concluye que el CESA como marca está en transformación, al igual que cambia la vida de su comunidad. Para los más jóvenes, el valor está en los asuntos propios de la formación universitaria; para los activos profesionales, alrededor del reconocimiento en el mercado laboral, y para los mayores en la reputación y la diferencia. Así, puede decirse que el CESA marca la vida de quienes logran acercarse a sus diferentes escenarios educativos.

Finalmente, corresponde a los equipos decisores del CESA analizar las implicaciones de estos detalles en el marco del Proyecto Educativo Institucional, ya sea con fines de fortalecer o potencializar las oportunidades de un ejercicio de evaluación de marca, que en esencia presenta la radiografía de las percepciones e imaginarios que se construyen en las mentes de todos aquellos que constituyen la Comunidad CESA, sin dejar de lado el impacto que estas tienen en el contexto de la educación superior de la Administración de Empresas para Colombia.

Bibliografía

Aaker, D. (1996a). *Building Strongs Brands*. New York: The Free Press.

Aaker, D. (1996b). Measuring Brand Equity Across Products and Markets. *California Management Review*, 38(3): 102-120.

Aaker, D. (2000). *Harvard Business Review on brand management*. Boston: Harvard Business School Press.

Aaker, D. (2005). *Estrategia de la Cartera de Marcas*. [1.ª ed.]. España: Gestión 2000.

Aaker, D. (2011). *Brand Relevance*. *Making Competitors Irrelevant*. San Francisco: Jossey-Bass.

Aaker, D.A. & Joachimsthaler, E. (2005b). *Liderazgo de Marca*. Barcelona: DEUSTO.

Adams, T. (2005). How Brands Become Icons: The Principles of Cultural Branding. J. Plummer & B. Woodard [eds.]. *Jour-*

nal of Advertising Research, 45(2): 282-283. doi: 10.1017/S0021849905000292.

Adamson, A.P. (2007). *BrandSimple*. USA: Palgrave Macmillan.

Alba, J.W. & Chattopadhyay, A. (1986). Salience Effects in Brand Recall. *Journal of Marketing Research*, 23(4): 363-369.

Arnold, D. (1993). *Manual de la gerencia de marca*. Bogotá: Carvajal.

Batra, R.; Ahuvia, A. & Bagozzi, R. (2012). Brand Love. *Journal of Marketing*, 76(2): 1-16. doi:10.1509/jm.09.0339.

Bertrán Vall, J. (2003). *Marketing en un mundo global: claves y estrategias para competir en el mercado internacional*. McGraw-Hill.

Bhargava, R. (2009). *Personalidad de marca*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Blankson, C. & Kalafatis, S. (2007). Congruence Between Positioning and Brand Advertising. *Journal of Advertising Research*, 47(1): 79-94.

Brunner, J.J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentos y seis tesis de conclusión*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Choi, J. & Myer, D. (2012). The Effect of Product Positioning in a Comparison Table on Consumers' Evaluation of a Sponsor. *Marketing Letters*, 23(1): 367-380. doi:10.1007/s11002-012-9162-9.

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2010). Sobre el CESA. *Página Web Institucional*. Recuperado el 20 de junio de 2014 de: [http://www.cesa.edu.co/El-CESA/Sobre-el-CESA/Mision-Vision---Objetivos-y-Propositos.aspx].

CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración. (2014). Sobre el CESA. ¿Qué es y para qué sirve el PEI? *Página Web Institucional*. Recuperado el 20 de junio de 2014 de: [http://www.cesa.edu.co/El-CESA/Sobre-El-CESA/Que-es-y-para-que-sirve-el-PEI-.aspx].

Costa, J. (2010). *La marca: creación, diseño y gestión*. México: Trillas.

Dens, N.; De Pelsmacker, P.; Wouters, M. & Purnawirawan, N. (2012). Do you Like What you Recognize? *Journal of Advertising*, 41(3): 35-54.

Echavarría, L. (septiembre de 2004). Una vida entera por Colombia y su administración. Historia. *Revista Liderazgo*. Bogotá: Panamericana.

Esguerra Perry, F. (2011). Marco teórico y planeación para aplicación del desarrollo de la identidad olfativa: Caso CESA. *Trabajo de Grado - Especialización de Mercadeo Estratégico*, CESA. Recuperado el 15 de junio de 2014 de: [http://hdl.handle.net/10726/363].

Fuchs, C. & Diamantopoulos, A. (2012). Customer-Perceived Positioning Effectiveness: Conceptualization, Operationalization, and Implications for New Product Managers. *Journal of Product Innovation Management*, 29(2): 29-244. doi:10.1111/j.1540-5885.2011.00892.x.

García, M.M. (2005). *Arquitectura de marcas, modelo general de construcción de marcas y gestión de sus activos*. Madrid: ESIC.

Hernández, M.; Delgado, E. & Rodríguez, H. (2008). *Marketing: fundamentos científicos y empresariales* [1 ed.]. Cali, Colombia: ECOE Ediciones y Universidad del Valle.

Hoskisson, R.; Wei, S.; Xiwei, Y. & Jing, J. (2013). The Evolution and Strategic Positioning of Private Equity Firms. *Academy of Management Perspectives*, 27(1): 22-38. doi:10.5465/amp.2012.0131.

Jalilvand, M.; Ebrahimabadi, F. & Samiei, N. (2011). The Impact of Branding on Customers' Attitudes toward Banking Services. *International Business & Management*, 2(1): 186-197.

Jowitt, H. & Lury, G. (2011). Is it Time to Reposition Positioning? *Journal of Brand Management*, 20(2): 96-103. doi:10.1057/bm.2012.42.

Keller, K.L. (2012). *Strategic Brand Management*. USA: Prentice Hall.

Keller, K.L.; Monserrat, E.; Borneville, H.; Mondragón, C. & Garza, R. (2008). *Administración Estratégica de Marca* [3 ed.]. México: Pearson Educación.

Kornberger, M. (2010). *Brand Society*. USA: Cambridge University Press.

Kotler, P. & Keller, K. (2006). *Dirección de Marketing*. Madrid: Pearson Educación.

Kotler, P. (2004). *Fundamentos de Marketing*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Kotler, P.; Setiawan, I. & Kartajaya, H. (2010). *Marketing 3.0: From Products to Customers to the Human Spirit*. Canada: Wiley.

Krishnan, V.; Sullivan, U.; Groza, M. & Aurand, T. (2013). The Brand Recall Index: a Metric for Assesing Value. *Journal of Consumer Marketing*, 30(5).

Landa, R. (2006). *Designing Brand Experience: Creating Powerful Integrated Brand Solutions* [1 ed.]. USA: Delmar Cengage Learning.

Malhotra, N.K. (2010). *Marketing Research: An Applied Orientation*. Prentice Hall.

Matzler, K.; Pichler, E.; Fuller, J. & Mooradian, T. (2011). Personality, Person-Brand Fit, and Brand Community: An Investigation of Individuals, Brands, and Brand Communities. *Journal of Marketing Management*, 27(9/10): 874-890. doi:10.1080/0267257X.2010.543634.

McGhie, A. (2012). *Brand is a Four Letter Word: Positioning and The Real Art of Marketing*. USA: Advantage.

Miao-Que, L. & Lee, B.Y. (2012). The Influence of Website Environment on Brand Loyalty: Brand Trust and Brand Affect as Mediators. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(4): 308-321.

Mikhailitchenkoa, A.; Javalgib, R.; Mikhailitchenkoc, G. & Laroched, M. (2009). Cross-Cultural Advertising Communication: Visual Imagery, Brand Familiarity, and Brand Recall. *Journal of Business Research*, 62(10): 931–938.

Mejía, F. (2009). Fundador CESA. Entrevista en Bogotá. Entrevistador: Lina Echeverri.

Morgan, J. (2011). *Brand Against the Machine: How to Build Your Brand, Cut Through the Marketing Noise, and Stand Out from the Competition*. Canada: Wiley.

Omaniuk, J.; Bogomolova, S. & Riley, F. (2012). Brand Image and Brand Usage. *Journal of Advertising Research*, 52(2): 243-251. doi:10.2501/JAR-52-2-243-251.

Petroll, M., Damacena, C., & Merino, M. (2008). Medición y determinantes del valor de la marca en la perspectiva del consumidor. *Contabilidad y Negocios*, 19-37.

Mora, F. & Schupnik, W. (2001). *El posicionamiento. La guerra por un lugar en la mente del consumidor*. Lima: Amex.

Prasad, M. (mayo de 2011). Cause Branding and its Impact on Corporate Image. *Journal of Marketing & Communication*, 7(1): 41-44.

Restrepo, J.M. (2014). *Aniversario de los 40 Años del CESA - Colegio de Estudios Superiores de Administración*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014 de: [http://www.cesa.edu.co/El-CESA/lateral/NewsN/2014/Septiembre/Aniversario_de_40_del_CESA.aspx].

Roberts, K. (2005). *Lovemarks*. PowerHouse Books. [Revised Edition].

Rocha, M.F. (2013). *Una corta historia… Una gran labor… Un gran futuro*. Bogotá: CESA.

Rocha, M.F. (septiembre de 2004) Memoria histórica de una institución líder. *Revista Liderazgo*, *Portada*. Bogotá: Panamericana.

Ross, M. (2010). *Branding Basics for Small Business: How to Create an Irresistible Brand on Any Budget*. USA: [Norlightspress.com].

Rossiter, J. & Bellman, S. (2012). Emotional Branding Pays Off. *Journal of Advertising Research*, 52(3): 291-296. doi:10.2501/JAR-52-3-291-296 S.

Salvador, M. (2003). *Análisis de correspondencias*. Recuperado de: [http://www.5campus.com/leccion/correspondencias].

Sherman, S.M. (2013). False Recall and Recognition of Brand Names Increases Over Time. *Memory*, 21(2): 219-229. doi:10.1080/09658211.2012.720992.

Shillington, A. (2012). *Branding for Good*. Canada: Brands for the People.

Signorelli, J. (2012). *StoryBranding: Creating Stand-Out Brands Through The Power of Story*. Texas: Greenleaf Book Group Press.

Tamayo & Tamayo, M. (2004). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.

Thoma, V. & Williams, A. (2013). The Devil you Know: The Effect of Brand Recognition and Product Ratings on Consumer Choice. *Judgment and Decision Making*, 8(1): 34-44.

Trout, J. & Rivkin, S. (2010). *Differentiate or Die: Survival in Our Era of Killer Competition*. USA: Wiley.

Trout, J.; Kotler, P. & Ries, A. (2000). *Positioning: The Battle for Your Mind*. USA: McGraw-Hill.

Velilla, J. (2010). *Branding. Tendencias y retos en la comunicación de marca* [1.ª ed.]. Barcelona: UAOC.

Vera, J. (2008). Perfil de valor de marca y la medición de sus componentes. *Revista Academia* (41): 69-89.

Vidic, F. & Vadnjal, J. (2013). The Role of Branding in SMEs: Different Perspective on the Market. *China-USA Business Review*, 12(1): 79-88.

Westjohn, S.; Singh, N. & Magnusson, P. (2012). Responsiveness to Global and Local Consumer Culture Positioning: A Personality and Collective Identity Perspective. *Journal of International Marketing*, 20(1): 58-73. doi:10.1509/jim.10.0154.

Wheeler, A. (2012). *Designing Brand Identity: An Essential Guide for the Whole Branding Team*. New Jersey: Wiley.

Woo Jin, C. & Winterich, K. (2013). Can Brands Move In from the Outside? How Moral Identity Enhances Out-Group Brand Attitudes. *Journal of Marketing*, 77. Available at SSRN: [http://ssrn.com/abstract=2143469].

Yarce, J. (2004). Los valores, motor de formación del CESA. *Revista Liderazgo:* 18-21. Bogotá: Panamericana.

6. EDUCACIÓN PERSONALIZADA Y DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN EL CESA[1]

Edgardo Cayón F.
Juan Santiago Correa R.

Resumen

En Colombia, el Colegio de estudios Superiores de Administración (CESA) es una de las instituciones de educación superior que reportan ante el gobierno una de las tasas más bajas de deserción estudiantil durante el período de estudio. Para la institución es importante identificar cuáles son los factores cualitativos dentro de su modelo de gestión y seguimiento de los estudiantes de pregrado que hacen que su institución presente uno de los menores

1 La investigación sobre la deserción estudiantil en el CESA y su relación con el modelo de educación personalizada se viene desarrollando desde el 2009, y sus resultados, en diferentes etapas de la investigación, se han presentado en las VI Jornadas de Gestión Universitaria (Chile, 2010) y en el 21st Century Academic Forum Conference at Berkeley (2014, Estados Unidos). Así mismo, resultados previos fueron publicados en Correa, J.S. y Cayón E. (2014). Personalized Education and its Role in Reducing Dropout Student Rates in Colombia: The CESA Case. *European Journal of Social Sciences*, 42(2): 255-263.

porcentajes de deserción estudiantil de las facultades de Administración de Empresas en el país. En este capítulo se utiliza el modelo de Hutchens para analizar las prácticas administrativas con relación a la educación personalizada desde una perspectiva hermenéutica, e identificar de manera adecuada los principales factores que producen dicho resultado.

6.1. Introducción[2]

El comunicado de la Conferencia sobre Educación Superior celebrada en la UNESCO (París, 5 a 8 de julio de 2009) establece que existe una relación directa entre mayores niveles de educación y de investigación, y la erradicación de la pobreza, la creación de modelos de desarrollo sostenible y el progreso a través de acuerdos internacionales sobre las metas de desarrollo.

La UNESCO concluye:

> […] como bien público e imperativo estratégico para todos los niveles de enseñanza (así como para las bases de la investigación, la innovación y la creatividad) alcanzar mayores niveles de educación debe ser un asunto de responsabilidad y apoyo económico para todos los gobiernos (UNESCO, 2009: 2).

En los últimos diez años se han realizado esfuerzos a nivel mundial para mejorar la calidad y el acceso a la educación superior; sin embargo, calidad y acceso en sí mismos no son suficientes, por lo que debe existir una política que asegure el éxito en la culminación de los estudios de los estudiantes que ingresan al sistema (UNESCO, 2009: 3). En la sociedad actual, la formación terciaria y posgradual se ha convertido en una prioridad para la política social. La tendencia es a considerar que los niveles de desigualdad pueden ser medidos en términos de una mayor o menor educación recibida, razón por la cual la instrucción se ha convertido en un imperativo

---

2 Los autores agradecen especialmente la ayuda y los aportes de Tulia Agudelo, Directora de la Oficina de Control y Registro (CESA), así como al coordinador del Centro DIGA, Javier H. Murillo, por la información estadística suministrada.

y en una obligación primordial de los Estados (Universidad Nacional, 2009: 3).

En este sentido, los programas estatales en América Latina han estado orientados a universalizar la cobertura y a fortalecer la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación. Los resultados para Colombia muestran un incremento en el cubrimiento de la educación terciaria, pasando de 162 estudiantes por cada 10.000 habitantes en 1994 a 274 por cada 10.000 en el 2007 (Universidad Nacional, 2009: 3; UNESCO, 2009: 132).

Aunque la mejora del acceso a la educación superior es evidente, pues la tendencia mundial se dirige a aumentar el ingreso de estudiantes al sistema, aún persisten importantes disparidades que se han convertido en la mayor fuente de desigualdad. Uno de los problemas que genera la expansión del acceso a la educación superior radica en su calidad, por lo que este criterio debe reflejar todos los objetivos de la misma y convertirse en la meta a cultivar entre los estudiantes con pensamiento crítico e independiente mediante la capacidad de "aprender a lo largo de la vida" (UNESCO, 2009: 4).

Desafortunadamente, como ocurre en el caso colombiano (y en el de otros países), la necesidad de aumentar los ingresos y de soportar los crecientes niveles de gastos, aunado a las fluctuaciones económicas del mercado llevan a muchas instituciones a mantener aulas sobrepobladas, bibliotecas desactualizadas y profesores con bajas calificaciones. En este sentido, la deserción estudiantil se convierte en un problema fundamental de equidad que perpetúa situaciones de exclusión social y económica. En primer lugar, la deserción retroalimenta los círculos de pobreza, colabora en la *gestación de una capa social de seres frustrados profesionalmente* e incrementa el subempleo; en segundo lugar, limita las misiones institucionales en tanto disminuye los índices de eficiencia y calidad con claras implicaciones económicas para las universidades, y, en tercer lugar, genera sentimientos de malestar y frustración en las personas que abandonan sus estudios, al tiempo que ocasiones una pérdida de oportunidades laborales por las menores probabilidades de obtener empleos satisfactorios y la postergación económica debido a salarios más bajos (González, 2006: 163).

Teniendo en cuenta estos elementos, el *acceso* a la educación debe ser más que simplemente *pasar la puerta*, y la preocupación

debe estar centrada en que los diferentes grupos poblacionales cierren los procesos. Actualmente los datos son insuficientes, pero desafortunadamente resulta claro que es ineludible el desarrollo de nuevos sistemas de apoyo al estudiantado y de aproximaciones innovadoras a la pedagogía; más aún en economías emergentes en las que existe incongruencia entre la necesidad de educar especialistas y profesionales técnicos, de una parte, y, de otra, formar líderes fuertes con un conocimiento general que les permita ser creativos, adaptables y capaces de aportar amplias consideraciones éticas a los avances sociales (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009: viii).

En ese sentido, el proyecto *Higher Education Learning Outcomes* (2006) de la OCDE se concentró en analizar las relaciones entre el estudiantado y el cuerpo docente, las expectativas de carrera, la *culminación* de los estudios, y el éxito en la búsqueda de trabajo, pues la tendencia mundial está más orientada en llevar a cabo evaluaciones por medio de pares que realizan el examen de las instituciones o los programas con base en su propia visión, que mediante un *ideal* establecido por una agencia gubernamental.

El comunicado de la Conferencia sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) hizo énfasis en que la enseñanza superior debe perseguir simultáneamente los "objetivos de equidad, pertinencia y calidad", y resaltó la importancia de reforzar los procesos de aseguramiento de la calidad, entre ellos la disminución de los niveles de deserción en la educación superior, el cual es un indicador central en la medición de la eficiencia del sistema y de mejores niveles de acceso y de equidad en la educación, asegurando así el "atractivo de la carrera universitaria" (UNESCO, 2009). En tal sentido, el CESA–Colegio de Estudios Superiores de Administración ha desarrollado una estrategia de gestión universitaria orientada a disminuir sustancialmente las tasas de deserción estudiantil mediante un esquema de educación personalizada con altos estándares de calidad.

El propósito de este trabajo es analizar dicha política y sus resultados, para lo cual el texto consta de cuatro partes: en la primera se hace una revisión de la situación actual de la deserción en el nivel terciario de la educación en Colombia, a fin de contrastar los resultados de la Institución con respecto al entorno; en la segunda se analizan las variables clave del modelo de educación personalizada y se proponen algunos indicadores que permitan evaluar los

resultados de esta propuesta educativa; en la tercera se evalúa la pertinencia del modelo de Hutchens como una herramienta que permite analizar la innovación del CESA en la gestión de la deserción estudiantil, y, por último, se presentan las conclusiones.

6.2. El problema de la deserción en Colombia

Internacionalmente la deserción es entendida como el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, bien sea por causas académicas o por razones económicas. Esta condición puede ser temporal, por cuanto es posible revertir el proceso en la medida en que no haya impedimentos para retomar los estudios. En Colombia la deserción estudiantil es entendida como el abandono, por dos o más periodos consecutivos, de los estudios en una institución, o la no graduación, lo cual puede ser ocasionado por factores académicos (bajo rendimiento) o no académicos (factores socioeconómicos) (Ministerio de Educación, 2006: 4; González, 2006, pp. 157-158).

Los programas de apoyo desarrollados en Colombia con el fin de disminuir los niveles de deserción muestran que aquellos orientados a realizar acompañamientos académicos en los primeros semestres resultan más eficaces que los que se enfocan solo en los aspectos económicos; por el contrario, a partir del cuarto semestre presentan mejores resultados los acompañamientos orientados a brindar apoyo financiero (Ministerio de Educación, 2006: 5). Si se tiene en cuenta que la cifra de deserción estimada para Colombia en el año 2000 fue de 37%, y que aumentó a 48% en el 2009, al tiempo que la cobertura bruta, incluyendo los estudios técnicos, tecnológicos y profesionales, aumentó del 23.5 al 35.8% entre el 2000 y el 2009 (Mosquera, 2009; Universidad Nacional, 2009: 10), este resulta ser un tema central en la discusión sobre oportunidades, equidad y desarrollo humano.

El primer estudio general sobre deserción en Colombia, realizado por el Ministerio de Educación y el Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico (CEDE) en el 2004, analizó la totalidad de los estudiantes matriculados en las IES (2.200.00) entre el primer semestre del 2008 y el segundo del 2007. Este estudio permitió diseñar una técnica para recabar información, la cual ha

continuado funcionando: el Sistema de Prevención y Atención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

El desarrollo de este sistema ha sido de particular importancia para las IES colombianas, pues permite identificar a los estudiantes con mayor riesgo de abandonar sus estudios y actuar oportunamente sobre las causas de esta deserción, contribuyendo al desarrollo de políticas de prevención (Universidad Nacional, 2009: 10). Una de las primeras conclusiones de dicho estudio fue que, a pesar de la multiplicidad de razones que podían originar la deserción estudiantil –como p. ej., motivos personales, familiares, educativos, sociales y estatales, entre otros–, las más importantes suelen ser las causas académicas y, en un segundo lugar, las económicas.

El SPADIES permite cruzar la información reportada por las IES (población matriculada, población graduada y características académicas) con las del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (resultados de pruebas del Estado y características socioeconómicas), el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) (acceso al crédito), y el Ministerio de Educación (registro calificado).

Según los resultados arrojados por el SPADIES, en el 2013 la tasa bruta de matrícula en Colombia era del 45.5%, con una tasa de deserción del 53.65% (Ministerio de Educación, 2013). Esto significa que, de cada 100 colombianos, 46 entran a la educación terciaria, pero solo 21 culminan con éxito sus estudios. Los resultados son realmente preocupantes en términos sociales y para la estabilidad financiera de las IES.

De acuerdo con estudios adelantados por la Universidad Nacional, los grupos más vulnerables a la deserción son los estudiantes con más bajos resultados en el examen estatal del ICFES (70%) y aquellos con ingresos más bajos (60%). Por el contrario, los estudiantes con pruebas estatales más altas presentaron una tasa de deserción de solo el 35%, y el de los estudiantes con ingresos más altos, una tasa del 40% (Universidad Nacional, 2009: 11). La variación en la tasa de deserción en estudiantes con un alto ICFES de ingresos altos, comparados con los de ingresos bajos, solo tuvo una diferencia del 5%. Así mismo, el estudio permitió identificar a la población masculina como la de más alto riesgo en todos los niveles de ingreso (Universidad Nacional, 2009: 11).

Lo verdaderamente preocupante de estos resultados es que los programas de aumento de la cobertura en educación terciaria en Colombia han estado hasta ahora orientados a poblaciones con bajos ingresos y escasos resultados en el examen estatal, de forma que con el aumento de la cobertura, la tasa de deserción pasó del 46%, en 1998, al 53.65% en 2013 en todos los niveles de educación terciaria.

De este modo, la mayor cobertura no ha garantizado la culminación de los estudios; por el contrario, dada la población objetivo de estos programas, se ha aumentado el riesgo de deserción, lo que trae profundas consecuencias sociales en la formación de capital humano, y un impacto familiar significativo. Por supuesto, esto genera un desafortunado círculo vicioso de pérdidas sociales y económicas que es común en Colombia y otras naciones en desarrollo, por lo que las metas del gobierno son, de una parte, disminuir las tasas de deserción en los próximos años con el fin de acercar al país a los estándares europeos y estadounidenses (con tasas de deserción que oscilan alrededor del 30%), y de otra, romper estos circuitos de inequidad social y económica. Sin embargo, esto no es tarea fácil, máxime si se tiene en cuenta que la principal causa de deserción es académica antes que económica o familiar.

6.3. Consideraciones prácticas de la educación personalizada en el CESA

El CESA es una institución de educación superior, proyectada en 1974 por iniciativa de un grupo de figuras públicas y empresarios privados, con el apoyo de la Asociación Nacional de Industriales (Andi) y del Instituto Colombiano de Administración (Incolda). Inició labores en 1975 con el objetivo visional de *formar los mejores líderes empresariales*, *dotados de espíritu emprendedor*, *capaces de agregar valor a sus empresas*, *creativos*, *éticos y comprometidos con la generación de desarrollo económico*, *político y social*. Esta visión imprimió desde sus inicios un carácter monodisciplinar a la Institución, tanto en su programa de pregrado en Administración de Empresas, como en sus programas de posgrado en la misma área disciplinar.

Desde su fundación el CESA ha orientado su filosofía en la educación personalizada, de forma que el problema de la deserción ha

sido siempre un objetivo central de su diseño educativo. El modelo de educación personalizada no solo ha significado mantener un reducido grupo de estudiantes, sino que ha exigido el diseño de una serie de políticas y estrategias que aseguren el éxito en la culminación de los estudios dentro de altos estándares de calidad en la formación.

En primer lugar, el CESA cuenta con un proceso de admisiones que consta de dos elementos: el primero es el resultado de las pruebas estatales (ICFES), y el segundo las entrevistas personalizadas realizadas por un grupo de profesionales que evalúan la claridad del estudiante frente al programa y sus características personales con relación a los objetivos de formación del CESA, principalmente el liderazgo, el emprendimiento y la responsabilidad social desarrolladas durante la educación secundaria. De los dos instrumentos, el segundo es el que tiene un mayor peso en la selección de los aspirantes.

Es normal que en las IES se presente una tasa de deserción más alta durante los primeros tres semestres de formación, debido principalmente a la falta de identificación de los nuevos estudiantes, tanto con el programa como con los objetivos de formación específicos, razón por la cual el CESA busca minimizar este riesgo seleccionando alumnos con altos niveles de identificación.

Con el objetivo de minimizar las razones académicas de la deserción, en el 2014 el CESA hizo un importante esfuerzo financiero para mantener una relación de 1 a 5 entre profesores y estudiantes de pregrado, y de 1 a 10 entre monitores y estudiantes, en un entorno reducido por curso. Y en términos de profesores de tiempo completo y estudiantes la relación es de 1 a 25 ó de 1 a 30, lo cual es un indicador positivo en términos del mercado. Dicha relación ha permitido monitorear detalladamente el desempeño académico de cada estudiante, lo mismo que detectar de forma temprana a aquellos que tienen problemas de rendimiento solucionables mediante asesorías y tutorías personalizadas.

El SPADIES ha permitido detectar que la ampliación en la cobertura de las tutorías o de las monitorías a grupos pequeños de estudiantes reduce el riesgo de deserción en un 20% (Universidad Nacional, 2009: 22). En ese sentido, el CESA ha contratado un grupo de profesores auxiliares como refuerzo a ciertas materias

del Plan de Estudios, con el fin de acompañar más de cerca a los estudiantes, tanto para potenciar sus capacidades como para evitar que se integren a los grupos de alto riesgo de deserción.

Del mismo modo, y recogiendo la información acerca de la influencia positiva de los acompañamientos académicos en los primeros cuatro semestres de formación profesional, el CESA ha apuntalado el desarrollo de centros de apoyo académico dirigidos a aquellos estudiantes que tienen dificultades en el desarrollo de habilidades específicas, concretamente de lengua (Centro DIGA) y las matemáticas (Centro SUMA).

El primero, el Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura (DIGA), fue creado en el primer semestre del 2011 con el objetivo de consolidar las prácticas académicas de los estudiantes mediante un ejercicio pedagógico del lenguaje, transversal a toda la carrera, y en el cual el apoyo a las habilidades de lectura y escritura es respaldado por los profesores de forma que cada uno de ellos se constituye en un maestro de lengua en su área de conocimiento.

Para lograrlo se plantearon dos servicios básicos: asesorías a docentes que tenían dificultades en evaluar las competencias lingüísticas de sus estudiantes, y asesorías y tutorías destinadas a mejorar las competencias puntuales de los estudiantes con dificultades lingüísticas. Todo ello apoyado por un grupo de lectores pares, y por estudiantes que apuntalan a sus compañeros desde su experiencia previa para mejorar las competencias comunicativas, orales o escritas de sus pares.

La forma de involucrar a los profesores con el Centro, imprescindible para su funcionamiento, fue crear un grupo de trabajo conjunto con profesores de diferentes materias –ubicadas, la mayoría de ellas, en los tres primeros semestres del pregrado en Administración de Empresas–, particularmente aquellas que más requerían de habilidades de escritura para cumplir con ciertas tareas centrales del curso.

Algunos resultados ilustran el impacto que ha tenido la asesoría de DIGA en varios de estos cursos.

En la clase de Historia y Geografía se hizo un ejercicio de intervención en dos trabajos durante el segundo semestre de 2012, ambos de características similares (la escritura de un ensayo a par-

tir de una lectura previa) y se pudo comprobar que todos los ítems de calificación presentaron índices positivos entre el primero y el segundo ensayos (de 14.77 a 66.6% respectivamente).

Resultados similares arrojó el trabajo continuado que se hizo durante el segundo semestre de 2012 en la clase de Desarrollo Organizacional: en el primer trabajo la nota fue 5.9/10, en el segundo 6.5/10, y en el último 8.1/10.

A partir del primer semestre de 2012 se comenzó a utilizar este sistema de calificación en la clase de Negocios Internacionales que se cursa en el séptimo semestre; el resultado mostró que mientras en el primer semestre de 2011 el promedio fue de 4.7/10, en el segundo semestre, cuando la profesora envió solamente los trabajos con los que tuvo dificultades de lectura, el promedio subió a 6.0/10.

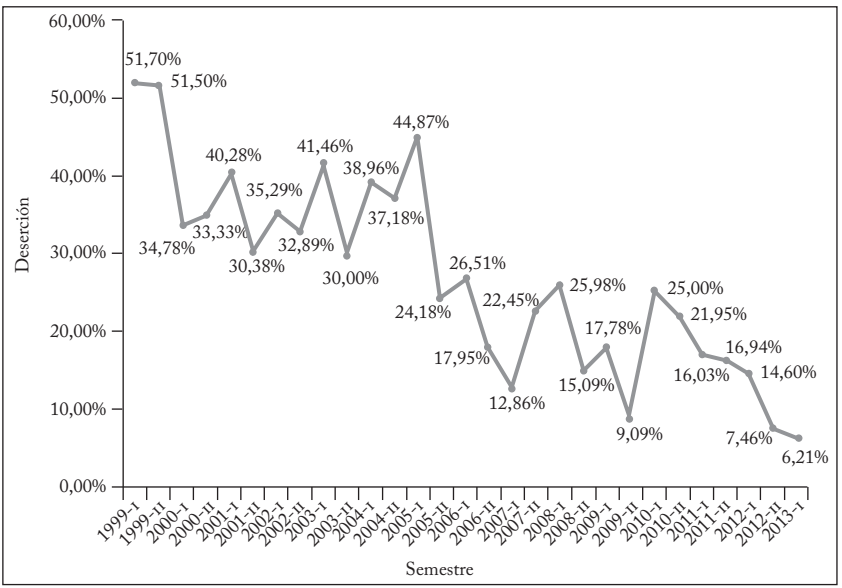
Estos resultados se deben a la insistencia en utilizar DIGA como una herramienta para planificar los cursos alrededor de las competencias lingüísticas, en tanto la asistencia voluntaria de los estudiantes tiene efectos positivos en la escritura de sus trabajos. En el primer semestre de 2011 se comparó el rendimiento en este tipo de competencias entre los estudiantes que solían visitar DIGA y aquellos que no acudían a solicitar los servicios del Centro; el resultado mostró que las calificaciones de los estudiantes que utilizaron DIGA para planear y revisar sus trabajos fueron ostensiblemente superiores (8.4/10) a las de aquellos que no lo hicieron 5.0/10).

Además de los aspectos académicos, el modelo de educación personalizada promovido por el CESA exige la identificación temprana de estudiantes con problemas personales o familiares que puedan aumentar el riesgo de retiro, para lo cual la Dirección de Estudios realiza un seguimiento permanente. Una vez identificados, los estudiantes que presentan este tipo de problemas reciben apoyo directo por parte de psicólogos y de profesores consejeros, quienes los acompañan hasta comprobar que los niveles de riesgo han disminuido o desaparecido. En casos particulares de enfermedad, los programas especiales promovidos por la Institución permiten a los estudiantes un manejo más flexible de su carga académica semestral, lo mismo que del número de horas presenciales que requieren para aprobar los cursos en los que están matriculados.

En cuanto a las razones económicas, a pesar de no ser la causa principal de deserción en el CESA, la Institución implementó un programa de apoyos financieros para casos específicos, los cuales se dan en dos modalidades: rebajas en los costos de los derechos de matrícula o el pago diferido de estos valores.

Todas estas medidas han permitido que en los últimos años las tasas de deserción semestral hayan disminuido del 51.7% en 1999 a niveles de menos del 10% en el 2012 y 2013 (Gráfica 18), muy por debajo del nivel nacional que es de 53.65%.

Gráfica 18
Deserción estudiantil CESA cohortes semestrales (1999-2013)



Fuente: SPADIES (2013).

Estas bajas tasas de deserción se han logrado sin disminuir la calidad de la educación impartida por el CESA, lo que lo ha ubicado en los últimos años en los cinco primeros lugares en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES). En el año 2012 el nombre de la prueba cambió a SABER PRO, y el ranking del CESA fue primero entre las instituciones universitarias a nivel nacional; por puntaje ocupó el segundo lugar (Ministerio de Educación, 2013).

Tabla 12
Primeros lugares prueba ecaes
(2011)

Ranking 2011	Ranking 2010	Puntaje	Universidad
1	3	11.71	Universidad de los Andes
2	**2**	**11.39**	CESA
3	4	11.39	Universidad Nacional de Colombia
4	32	11.35	Escuela de Ingenieros de Antioquia
5	12	11.25	Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

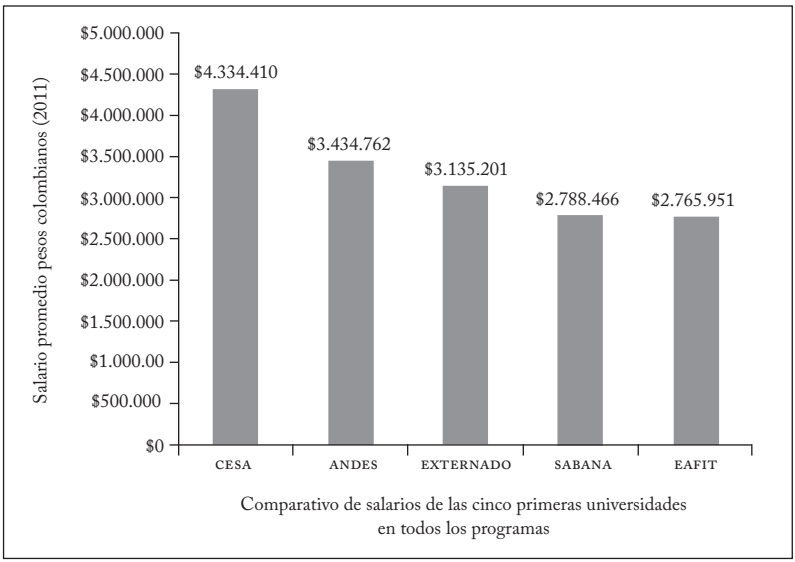
Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana (2012).

Por otra parte, los egresados del CESA son apreciados por el mercado y registran bajas tasas de desempleo estructural. El estudio Graduados de Colombia del Observatorio de Mercado Laboral, fundado en cifras del Ministerio de Protección Social, tomó el Ingreso Base de Cotización (IBC) de cada egresado en las compañías donde trabajan y mostró que los que reciben en promedio la mejor paga son los recién egresados del CESA ($4.334.410). A ellos le siguen los estudiantes de los Andes ($3.434.762), del Externado ($3.135.301), de La Sabana ($2.788.466) y de EAFIT ($2.765.951) (Ministerio de Educación, 2013.

Esta evolución de indicadores se ha logrado en gran medida gracias al perfeccionamiento continuo de un modelo de educación personalizada en el que todas las fases del entorno que rodea al estudiante de analizan desde una perspectiva integral.

El mapa conceptual en el que se basa el modelo de educación personalizada del CESA se desarrolla continuamente alrededor de los paradigmas que presentan los diferentes problemas en la implementación práctica de un sistema de gestión universitaria que se adecua a un objetivo educativo común: la reducción de la deserción estudiantil. El fundamento teórico del mapa conceptual se explica en detalle a continuación.

Gráfica 19
Promedio de salario durante los primeros cinco años de graduados



Fuente: Ministerio de Educación (2013).

6.4. Una aproximación teórica a la propuesta de educación personalizada: el modelo Hutchens

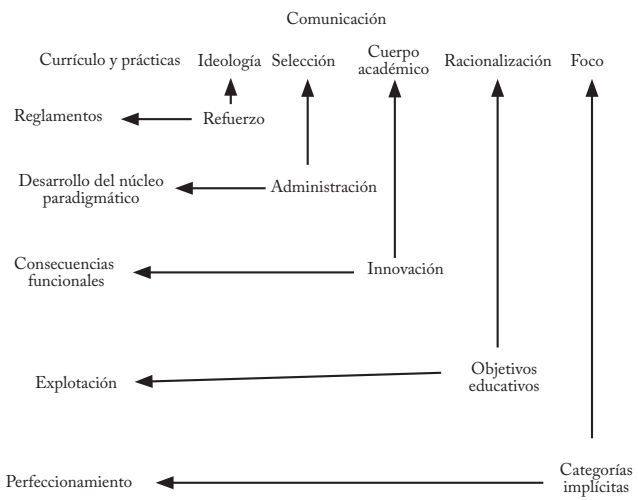
A partir de la propuesta clásica de Thomas Kuhn, Anthony F. Wallace complementó el esquema de cambio paradigmático explicando la interacción entre las diferentes características del esquema a lo largo del tiempo. Según Wallace, las consecuencias funcionales y la explotación son características que se desarrollan al mismo tiempo que el nuevo núcleo paradigmático, así como la racionalización es implícita a las cinco características del modelo de Kuhn (innovación, desarrollo del núcleo paradigmático, explotación, consecuencias funcionales y racionalización) (Wallace, 1972).

Dentro de este contexto, Rex Hutchens se basó en las cinco características para crear un modelo de educación relacional que incluyera variables de tipo ontológico. De esta manera, el modelo de Hutchens permite mantener una perspectiva funcionalista de lo que se desea lograr al implementar un cambio de paradigma

(Hutchens, 1984). La naturaleza relacional del modelo permite crear un mapa conceptual que guía el estudio de la implementación y la retroalimentación de un modelo efectivo de educación personalizada orientado a la disminución de la deserción estudiantil (Gráfica 20).

Teniendo en cuenta que el objetivo de la política institucional del CESA es la disminución de la tasa de deserción con el mantenimiento de altos estándares de calidad a través de un modelo de educación personalizada, la categoría implícita de innovación se encontró directamente ligada con el proceso de selección de los estudiantes como una variable que la institución considera crucial para disminuir la probabilidad de deserción. Esta primera etapa, como se verá más adelante, define un grupo objetivo de aspirantes altamente motivados con los objetivos de formación educativa.

Gráfica 20
Modelo de Hutchens adaptado a los objetivos de educación personalizada del CESA



Fuente: Chilcott, 1987 (adaptado por los autores).

Por otra parte, el cuerpo académico, entendido como las personas directamente relacionadas con la gestión de la educación y la toma de decisiones, ha realizado un continuo mejoramiento de las reglas de juego, y ha permitido corregir las falencias iniciales (medidas como tasas de deserción cercanas al promedio nacional). A la vez,

se han implementado mecanismos para reforzar y perfeccionar el modelo de educación personalizada a lo largo del tiempo, entre los cuales se destacan los de selección de nuevos estudiantes y el seguimiento individualizado al desempeño académico y emocional de los estudiantes.

En el proceso de acompañamiento participan de manera activa los profesores, el personal administrativo y los académicos y, si el caso lo amerita, tal como se mencionó en la sección anterior, se apoya a la familia del estudiante. Siguiendo a Hutchens, esto tiene el propósito de contribuir de manera continua al mejoramiento del desarrollo del núcleo paradigmático.

En este sentido, como se verá en la última sección, el CESA ha reconocido los agentes de cambio y cómo estos pueden ser explotados de manera proactiva por la comunidad universitaria. Al examinar las herramientas de comunicación y gestión es posible entender la dinámica social e identificar los logros tangibles del modelo de educación personalizada, y cómo el modelo se ve afectado por los cambios en la dinámica social de la comunidad universitaria. Hace algunos años la Institución realizó un examen del contenido del currículo en el cual se puede observar el grado de racionalización del modelo de educación personalizada en cuanto a los contenidos, las prácticas pedagógicas y la coherencia con los objetivos educativos orientados a la reducción de la deserción estudiantil de manera longitudinal y continua.

Al aplicar el modelo de Hutchens a los objetivos de educación personalizada del CESA se obtiene un análisis de tipo hermenéutico que facilita la identificación de los factores relevantes en la disminución de la deserción estudiantil. Estos factores, en conjunto con otras prácticas pedagógicas, han permitido integrar exitosamente las categorías implícitas del desarrollo de nuevos paradigmas con un sistema de gestión universitaria y una estructura en la cual el currículo refleja la ideología y la racionalización de dichos objetivos.

6.5. Consideraciones finales

El modelo de educación personalizada, sustentado en un proceso de selección exigente, y con un monitoreo permanente de la

población estudiantil, ha mostrado resultados positivos en los últimos años. Esta propuesta pedagógica ha permitido disminuir sustancialmente la tasa de deserción semestral y terminal con cifras muy por debajo de la media nacional, y con resultados sobresalientes en el mercado laboral. Además, a pesar de ser un modelo exigente desde el punto de vista financiero, es también sostenible, y muestra, en todos los periodos de análisis, resultados financieros favorables.

Por medio del modelo de Hutchens aplicado a este caso de estudio de gestión universitaria, fue posible realizar un análisis de tipo hermenéutico con el fin de identificar los factores relevantes en la disminución de la deserción estudiantil. Estos factores, en conjunto con otras prácticas pedagógicas, han permitido integrar exitosamente las categorías implícitas de desarrollo de nuevos paradigmas, con un sistema de gestión universitaria que cuenta con una estructura en la cual el currículo refleja la ideología y la racionalización de los objetivos educativos. A partir de la interacción de estos factores y de su seguimiento por medio de un modelo integral de gestión, se ha logrado reducir de la deserción universitaria en el mediano plazo.

Bibliografía

Altbach, P.G.; Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. *A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference in Higher Education*. Paris: UNESCO-SIDA/SAREC.

Chilcott, J.H. (1987). A Critique of Recent Models for the Improvement of Education in Developing Countries. *Anthropology and Education Quarterly*: 241-245.

Correa, J.S. & Cayón, E. (2014). Personalized Education and its Role in Reducing Dropout Student Rates in Colombia: The CESA Case. *European Journal of Social Sciences*, 42(2): 255-263.

González, L.E. (2006). Repitencia y deserción universitaria. En: I.I. (IESALC), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (200-2005): la metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Editorial Metrópolis C.A.

Hutchens, R. R. (1984). Women in Cuba: Education and Directed Culture Change. *Unpublished Ph. D. dissertation*. University of Arizona.

Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Ministerio de Educación. (diciembre de 2006). Educación Superior. *Boletín Informativo*, (7).

Ministerio de Educación. (11 de septiembre de 2013). Mejores universidades de Colombia, según las Pruebas Saber Pro 2012. *Centro Virtual de Noticias de la Educación*. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-328609.html].

Mosquera, R. (25 de octubre de 2009). Universidad pública: ¿secuestro presupuestal? *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Recuperado el 3 de noviembre de 2009 de: [www.universidad.edu.co].

UNESCO. (8 de julio de 2009). COMMUNIQUÉ. *2009 World Conference of Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Paris: UNESCO.

Universidad Nacional. (julio de 2009). Deserción universitaria: un flagelo para la educación superior. *Claves para el debate público* (27). Bogotá.

Wallace, A.F. (1972). Paradigmatic Processes in Culture Change. *American Anthropologist*: 467-478.

7. ESCRITURA Y PEDAGOGÍA: LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Javier H. Murillo

Resumen

Evidencias de todo tipo dan cuenta de las dificultades comunicativas de los estudiantes de educación superior. Evaluaciones realizadas a alumnos de primeros semestres demuestran que no son competentes para seguir instrucciones o inferir información; tampoco para escribir descripciones o plantear argumentaciones simples.

Resulta evidente, por lo tanto, que el proceso de aprendizaje del manejo de la lengua no termina en la educación media; también, que se aprende a leer y a escribir solamente leyendo y escribiendo textos concretos. Esto trae como consecuencia que las universidades deben pensar cuál es el tipo de textos que esperan que sus estudiantes produzcan, y trabajar para que los profesores los exijan de la manera más eficaz posible.

En el entorno académico el ejercicio de la escritura requiere un acompañamiento permanente que garantice algún tipo de nivelación en las prácticas lingüísticas de los estudiantes, de forma que éstas no se conviertan en un motivo de deserción universitaria. Antes que establecer filtros para que los *usuarios disfuncionales de*

la lengua no abandonen el proceso formativo, es preciso garantizar que los estudiantes que ya han ingresado adquieran las herramientas necesarias para trabajar satisfactoriamente en todos los ciclos de formación propuestos por cada disciplina.

7.1. Antecedentes

Durante el 2014, el Ministerio de Educación Nacional decidió participar en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (pisa) y lo hizo con resultados desalentadores: entre 44 países Colombia ocupó el último lugar en una prueba que buscaba evaluar la habilidad de los participantes para resolver problemas cotidianos del siglo XXI. Ya en el 2013 se habían difundido los resultados del mismo programa para comprensión de lectura y matemáticas, y en esa ocasión los estudiantes nacionales ocuparon el puesto 61 entre 65.

Pero no hay que perder de vista que resultados de este tipo no son el problema, pues los números en las evaluaciones constituyen apenas un síntoma de las dificultades que enfrenta el sistema educativo nacional. A la educación superior ingresan los estudiantes que se han formado en los niveles básico y secundario, y cuyas falencias son notorias en todos los campos, por lo que resulta menos útil lamentarse que tomar acciones concretas en el espacio que corresponde.

Desde el punto de vista del docente universitario, cada estudiante de primer semestre, sin importar el área de estudio a la que ingrese, debe ser competente para comprender enunciados y para expresarse por escrito de manera clara y libre de errores de ortografía, lo cual, sin embargo, no resulta cierto. Al asumir que las dificultades en el manejo de la lengua son resultado de las debilidades propias de la formación básica y secundaria, se da por sentado que al ingresar a la universidad los estudiantes no saben leer ni escribir correctamente y, en ese sentido, las evidencias dan cuenta de sus dificultades comunicativas. Evaluaciones realizadas a alumnos de primeros semestres demuestran que no son competentes para seguir instrucciones o inferir información; tampoco para redactar descripciones o plantear argumentaciones simples. De hecho, estudios realizados en los últimos semestres

confirman que al final de su formación los estudiantes no mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que, de hecho, en algunos casos las empeoran.

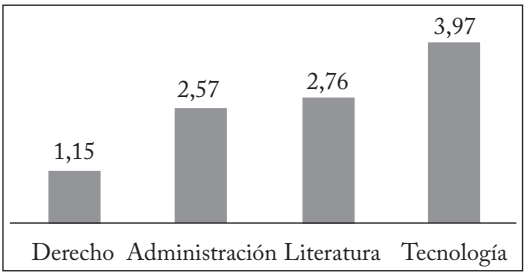
Con objeto de evaluar las aptitudes de lectura de los estudiantes del pregrado en Administración del CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración, a principios de septiembre del 2010 el Centro de Información y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes realizó una prueba de aptitud lingüística, compuesta por cuatro textos, cada uno con un tema diferente –administración, literatura, tecnología y derecho–, y evaluados con seis preguntas. La prueba se aplicó a 111 estudiantes -aproximadamente el 10% de la población del pregrado del CESA-, ubicados entre el primero y el octavo semestres.

Mediante estas veinticuatro preguntas fueron evaluadas tres diferentes habilidades lectoras de los estudiantes: literal (recuperación de información específica del texto y coherencia textual), inferencial (deducciones y relaciones lógicas más allá de lo estrictamente planteado en el texto) y global (capacidad de abstracción de las ideas principales y de la información, lo cual abarca el planteamiento más general del texto). Los cuestionarios contenían diez preguntas de competencias literales, diez inferenciales y cuatro globales, una para cada texto.

El puntaje máximo obtenido fue de dieciséis puntos (respuestas acertadas) de un total de veinticuatro posibles, con una media de 10.52 y una desviación estándar de 2.071, lo cual significa que pocos estudiantes obtuvieron puntajes máximos o mínimos, de forma que la mayoría tuvo un desempeño medio, de la siguiente manera:

Derecho:	media de 1.15/6.0
Administración:	media de 2.57/6.0
Literatura:	media de 2.76/6.0
Tecnología:	media de 3.97/6.0.

Gráfica 21
Media por temas



Fuente: CESA y CIFE, 2010.

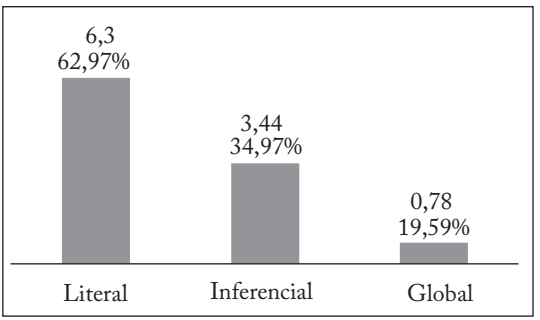
Además, se evidenció debilidad en el manejo de habilidades lectoras complejas por parte de los estudiantes, con bajos resultados en las pruebas que exigían mayor capacidad de abstracción:

Literal: media de 6.3/10.0
(rendimiento del 62.97%)

Inferencial: media de 3.44/10.0
(rendimiento del 34.97%)

Global: media de 0.78/4.0
(rendimiento del 19.59%)

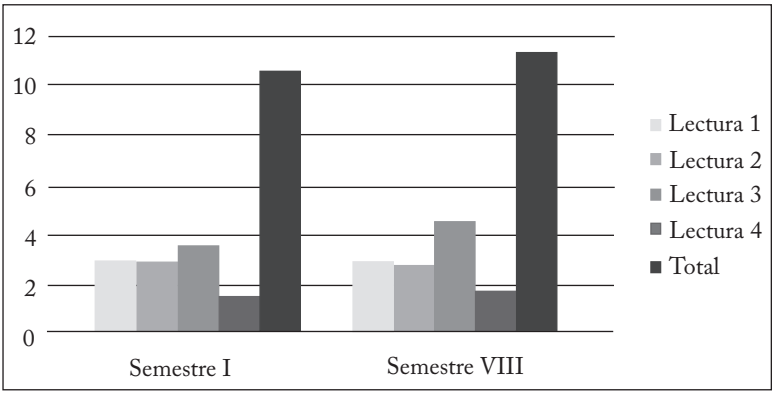
Gráfica 22
Media por habilidades



Fuente: CESA y CIFE, 2010.

Es de anotar, finalmente, que no hubo variaciones notables entre las pruebas de primer semestre y las de octavo, como se puede apreciar en la Gráfica 23, que compara los resultados de los estudiantes de ambos semestres:

Gráfica 23
Diferencia entre I y VIII semestre



Fuente: CESA y CIFE, 2010.

Resulta evidente que el proceso de aprendizaje del manejo de la lengua no termina en la educación media; sin embargo, la formación superior no parece ocuparse –o, por lo menos, no exitosamente– de desarrollar las habilidades de sus estudiantes para adquirir una adecuada capacidad en herramientas como la lectura y la escritura de textos. Con lo dicho, queda claro que este desarrollo, y la preparación que para el entorno académico y profesional deviene de él, son tareas pendientes.

En principio, se trata de un proceso que se deja en manos de la educación formal (desde la primaria hasta la superior), y que toma en Colombia alrededor de dieciocho años. En los primeros años de escolaridad se trabajan los rudimentos de la alfabetización, es decir, el conocimiento de los signos lingüísticos, sus sonidos y los significados básicos que resultan de reproducirlos unos junto a otros. Al avanzar en el proceso formativo se progresa también en la complejidad de los estudios, en áreas específicas (resultado de la división moderna del conocimiento) tales como las ciencias exactas o *duras*, dominadas por los procedimientos matemáticos

y la prelación de los resultados concretos (las cuales resultan más exigentes y determinantes al evaluar la evolución de los estudiantes), y las ciencias hermenéuticas o *blandas*, determinadas por el desarrollo del lenguaje y por la comprensión de procesos abiertos a la discusión y la interpretación.

Sin embargo, el grado de evolución del proceso formativo no es el que "el establecimiento" espera, pues es normal que en los puntos más desarrollados del proceso los profesores encuentren estudiantes que no están listos para enfrentar los retos lingüísticos que plantean sus programas: comprensión insuficiente de los materiales asignados, análisis deficientes, completa ausencia de conclusiones y de posturas críticas sólidas y elocuentes, son las quejas más frecuentes de los docentes en los niveles de pregrado, de maestría o, incluso, doctoral.

Un fenómeno frecuente es atribuir las debilidades comunicativas de los estudiantes al nivel inmediatamente anterior de formación: las falencias de los alumnos de posgrado son atribuidas al nivel profesional, las del nivel profesional a los estudios secundarios, las del nivel secundario a los niveles básicos de educación, hasta llegar, incluso, a los extra académicos. Sin embargo, también se ha constatado que los estudiantes más exitosos en los procesos académicos de lectura y escritura son aquellos que recuerdan haber tenido un estrecho vínculo de lectura en voz alta con alguno de sus padres, o los que han tenido acceso a las bibliotecas familiares en sus casas, algo cada vez menos frecuente.

Carecer de la competencia requerida para leer y escribir tiene consecuencias directas en el rendimiento académico de los aspirantes a profesionales de cualquier disciplina, y estas consecuencias van más allá de las áreas del conocimiento directamente relacionadas con las ciencias blandas. Resultan evidentes problemas concretos en el manejo del discurso, tales como la falta de estructura en la construcción de las oraciones y párrafos, las fallas en la concordancia de los tiempos verbales o las dificultades en el manejo de la ortografía, lo que genera ruido en los textos y dificulta la comprensión del lector, pertenezca o no al entorno académico. También son constantes las fallas en los procesos lógicos y argumentativos o, incluso, como resultado de ello, la pobreza en la expresión oral. Pero las consecuencias no dejan de sentirse también

en las ciencias duras y, en general, en el desempeño académico. No pocas veces las dificultades de los estudiantes en asignaturas que no requieren habilidades lingüísticas especiales son el resultado de dificultades en la comprensión de lectura: limitaciones al tratar de registrar información relevante para solucionar un problema matemático, o al elaborar análisis y síntesis, o al examinar una información para llegar a conclusiones pertinentes en cualquier área del conocimiento.

Los estudiantes con este tipo de dificultades exigen de las instituciones en las que se forman un trabajo específico al respecto. Problemas como la pérdida sistemática de ciertas materias –en particular, aunque no exclusivamente, las de las ciencias duras-, la cada vez más frecuente incidencia de los casos de plagio y la deserción escolar, se convierten en situaciones delicadas que requieren un cuidadoso manejo por parte de profesores y directivos de las diferentes instituciones educativas.

Actualmente este problema es abordado de diferentes maneras por los colegios y las universidades. En los establecimientos de educación básica y media, los estudiantes resultan *naturalmente* segregados entre aquellos que cuentan con habilidades para las matemáticas y los que tienen aptitudes para el manejo del lenguaje, como si ambos aspectos fueran excluyentes. Esto probablemente sea consecuencia de la forma en que se han enseñado estas asignaturas: procesos mecánicos y de repetición de cálculos exactos para las matemáticas –con calificaciones muy precisas que premian los resultados precisos–, y discusión abierta y espontánea de obras literarias para las materias que tiene que ver con la lengua, en las que las calificaciones tienden a ser más abiertas y sujetas a discusión en el grupo. Sin embargo, con el paso del tiempo, y como resultado de las dificultades de orden lógico que los alumnos evidencian por el uso del lenguaje, cada vez es más frecuente que los procesos matemáticos se trabajen de manera menos mecánica, y los procesos de lenguaje estén separados del estudio del canon literario.

En lo que respecta a la educación superior -asunto específico de esta investigación y del presente artículo-, tradicionalmente las universidades han enfrentado las limitaciones de sus estudiantes en las habilidades de lectura y escritura, incluyendo en los prime-

ros semestres de sus programas -sin importar su especificidad- una o dos materias con énfasis en alguno de los aspectos propios de la lingüística (español, lenguaje, comunicación oral o escrita), con las que se pretende cubrir los vacíos que dejó la enseñanza media (o, incluso, la primaria). Las más de las veces estos cursos están organizados como talleres semestrales (de cuatro meses) mediante los cuales se busca fortalecer los que son considerados puntos centrales de las habilidades del lenguaje: la ortografía, la puntuación, el manejo de los conectores lógicos, etc. No obstante, existen dos inconvenientes fundamentales en su planeación y desarrollo.

El primero, de orden operativo, consiste en que, por lo general, los cursos mencionados resultan enfocados en la lectura y los comentarios *amigables* de ciertos textos literarios, pues los profesores prefieren apelar a lo lúdico del lenguaje antes que enfrentar los graves problemas estructurales que se manifiestan en la forma de hablar y escribir de sus estudiantes, lo cual resulta mucho más complicado; o se limitan a tratar asuntos meramente *higiénicos*: los detalles de la ortografía o las consabidas dificultades derivadas del uso inadecuado de las tildes. El segundo inconveniente, conceptual y que requiere, por lo tanto, una mayor discusión, es que el diseño de los cursos parte de una premisa, por lo menos parcialmente, falsa: que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina.

Al respecto, Paula Carlino, una de las especialistas más referenciadas en este tema, manifiesta:

> Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras […] pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo de la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan

> al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian en las asignaturas (Carlino, 2005: 22).

La autora insiste en la necesidad de que las prácticas de producción discursiva y consulta de textos se hagan a partir de la exigencia propia de cada materia y con el apoyo de aquellos que la dominan: los profesores especialistas de las áreas de la educación profesional.

Así, es clave asumir que en la educación superior leer y escribir no son habilidades *universales*; que, a pesar de valerse de la misma lengua, cada profesión se la apropia de una manera diferente, y constituye, con sus usos, una narrativa específica, con necesidades concretas y recursos que le son propios, y seguramente diferentes de las demás:

> La lectura de géneros científicos y académicos –como conferencias, capítulos de manuales universitarios o libros destinados a la comunidad científica– cumple una función de "inmersión" en el ámbito específico, cuyo discurso es necesariamente objeto de aprendizaje para quienes se proponen ingresar a la universidad y proveen un marco para el uso del aprendizaje en ese contexto (Moyano, 2004: 115).

Solo al ingresar a la formación profesional los estudiantes enfrentarán textos especializados, y métodos específicos de lectura y escritura con los cuales estarán en capacidad de superar los retos de su profesión e ir más allá de las aproximaciones apenas generales que suelen hacerse en otros niveles educativos o en espacios diferentes al de la academia (Vázquez, 2005).

7.2. Alfabetización académica desde el currículo

La academia es una comunidad discursiva de especialistas que agrupa diferentes áreas del conocimiento. En ella rigen los principios científicos, que son enseñados y difundidos, como ya se mencionó, por medio de la educación formal, esto es por las escuelas básicas, media y superior, que tienen la tarea de formar individuos capaces de conocerlos y de ponerlos en práctica, al final, en el ejercicio de las diferentes profesiones (Morales, & Cassany, 2008).

El término *alfabetización académica* es originalmente anglosajón (*academic literacy*), y hace referencia al aprendizaje de los

procesos de comprensión y de escritura que un usuario debe dominar para participar del ámbito académico, particularmente en el superior. Así, el primer trabajo de los profesores en este nivel consiste en incluir a los estudiantes en su comunidad, es decir, enseñarles a hablar el mismo lenguaje de quienes comparten su profesión. Esto equivale, según Carlino, a llevarlos a participar de una cultura particular: "Alfabetizar académicamente implica […] que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas" (Carlino, 2005: 15). Por consiguiente, los estudiantes que entran a la formación superior tienen, más o menos, la condición de aprendices: enfrentan un código que no conocen pero con el que es imprescindible familiarizarse, a través de un paquete de herramientas que en ocasiones no es suficiente.

Como se señaló, el lenguaje académico está determinado por el lenguaje científico, y éste responde, por definición, a una estructura lógica. El estudiante que haya adquirido en la formación media una educación orientada al análisis y desarrollo de problemas lógicos estará mejor preparado para acceder a los códigos lingüísticos de la universidad. Sin embargo, no todos están listos para hacerlo; incluso, algunos de ellos ni siquiera han desarrollado habilidades básicas para enfrentar este reto. Son estos, que serán llamados en este artículo *usuarios disfuncionales de la lengua*[1] (en adelante, UDL), los que engrosen las listas de estudiantes con problemas académicos, los que más fallan en las asignaturas clave de cada currículo y quienes primero se ven obligados a desertar de los estudios, con el consiguiente perjuicio para su formación y para el sistema educativo de sus respectivas comunidades.

De forma que resulta una responsabilidad ineludible para la educación la actualidad no se cuenta con los instrumentos en de información superior realizar un trabajo particular con estos estudiantes (Cadena, Narváez & Chacón, s.f.). No obstante, las diferentes instituciones universitarias carecen de información precisa acerca de sus UDL, pues en la actualidad no cuentan con los

1 Por *nonadapters*, el término original en inglés (Divoky & Rothermel, 2009).

instrumentos adecuados para establecer sus deficiencias lingüísticas, con programas que garanticen un seguimiento a sus procesos, ni mucho menos con estrategias que garanticen un punto de encuentro, una serie de códigos comunes mediante los cuales se garantice la comunicación entre los diferentes miembros de las comunidades académicas, independientemente de cuáles hayan sido sus procesos formativos previos.

Este artículo, pues, se ocupa de la cuestión de cómo enfrentar, desde la educación superior, las debilidades de los usuarios de la educación formal a la hora de comunicarse en un entorno académico, y parte de la suposición de que debe hacerse por medio de una ayuda transversal, que les permita aprender a leer y a escribir aquello que se ubica justamente en los centros de interés de su formación profesional. Concretamente, da cuenta de un centro pedagógico en lengua creado por una escuela de negocios: se trata del Centro de Apoyo para la Lectura y la Oralidad y la Escritura-DIGA, que funciona en el CESA desde el primer semestre del 2011.

El presente trabajo expone inicialmente las generalidades del funcionamiento del centro, su origen conceptual y su metodología de trabajo, con cifras relativas al tipo de demanda cuatro años después de que comenzara a funcionar. A continuación analiza el impacto que ha tenido en la población estudiantil del pregrado en Administración de Empresas mediante la presentación de los resultados de algunas asignaturas que comenzaron a trabajar con DIGA; al final se ocupa de algunas reflexiones generales que determinan los retos del Centro con vista al futuro.

7.3. El Centro DIGA

El Centro DIGA, antes que un centro rector del manejo del lenguaje, o uno de consultas lingüísticas, es un laboratorio pedagógico. Con menos de cinco años de funcionamiento se constituye en un espacio privilegiado para encontrarse con los estudiantes, para discutir con ellos acerca de las tareas que les son asignadas y, sobre todo, para pensar con ellos la mejor forma de desarrollarlas. Así, a diferencia de otros centros de lenguaje equivalentes, no tiene como objetivo fundamental lograr trabajos estilísticamente perfectos u ortográficamente limpios, aunque, por supuesto, se ocupa

del estilo con el que los estudiantes que allí se acercan escriben, y de que la ortografía con la que lo hacen no cree interferencia en el lector. Pero el propósito es, siempre, buscar la instrucción de los profesores a fin de lograr una comunicación más eficiente entre estos y los estudiantes, y procurar que lo que cada estudiante tiene para decir surja y llegue hasta el receptor final de la forma más estructurada posible. En el Centro el énfasis está puesto en que los estudiantes *digan*, y en que los profesores, antes de calificar, *lean* -realmente- lo que sus alumnos pueden aportar en cada ejercicio de clase.

Conceptualmente, el proyecto DIGA está apoyado en los trabajos de la profesora argentina Paula Carlino, doctora en Psicología de la Educación e investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, quien se ha convertido en una especialista en los procesos de alfabetización académica, y cuyos trabajos son punto de referencia para iniciativas equivalentes en todo el continente americano.

A partir de la ponencia "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad"[2] (2002), y del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2005), quedan claros dos puntos: el primero, que los estudiantes no escriben correctamente, en principio, porque no tienen del otro lado un *lector* sino un *corrector*. Dice Carlino (2002):

> De acuerdo con el Manual de Tutorías de la Universidad de Princeton, el tutor es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige:
>
> "Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante (Princeton Writing Program, 2000)".

---

2 Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura", en el Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril de 2002.

> Y mientras los tutores contribuyen con la mejora del texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores:
>
> "Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarle a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura (Princeton Writing Program, 1998, pp. 2-3)".

Y el segundo, que el problema de la falta de hábitos de lectura y escritura formal es resultado, inicialmente, de plantearse erróneamente la pregunta y, después, de no reconocer sus causas directas (Gruffat, 2006). No se trata de que los estudiantes no sepan *leer* o *escribir*, sino de que no saben leer o escribir *en una determinada disciplina*.

Así, esta dificultad se debe enfrentar de dos maneras: por un lado, estableciendo un sistema de lectura de pares y de revisión previa a la entrega de un trabajo definitivo, pues la existencia de un sistema de tutoría y un lector par le permiten al estudiante, antes que detenerse a pensar en la tarea de escribir, analizar si su texto comunica, es decir, si está suficientemente estructurado y claro para que quien lo lea tenga acceso a su contenido; y por otro, es necesario que el estudiante tenga una retroalimentación previa a la entrega final –por parte del lector par y del especialista, que es el profesor– que le permita tomar conciencia de sus errores y encontrar la manera de corregirlos.

Esta modalidad es la más extendida en las universidades analizadas. En casi todos los programas de escritura investigados se han creado centros de escritura, que incluyen la oferta de tutores. Basados en la pedagogía de proceso, para la cual el diálogo es una fructífera forma de enseñanza, los tutores se encargan de discutir los borradores escritos por los universitarios, quienes llevan al centro sus consultas junto con sus producciones, y están dispuestos a reescribirlas antes de su entrega para ser evaluadas. Los tutores son estudiantes de grado (y eventualmente de posgrado) cuidadosamente seleccionados y capacitados.

> La misión [de los tutores] es ayudar a los estudiantes [...] a desarrollar estrategias más efectivas para generar y organizar sus ideas,

> y para revisar a fondo y perfeccionar su prosa, a través del diálogo sobre sus textos [...] La misión del Centro [de Escritura] no es remediar en el corto plazo los problemas de escritura de los estudiantes [...]. En cambio, la misión del Centro es proveer una matriz de apoyo y enseñanza en la cual todos los que escriben, con independencia de su nivel y de la tarea de escritura, encuentren la más completa y clara expresión de sus nociones, sin merma de su autoría y sin ser enjuiciados. (Dartmouth web page, 1997; citado por Carlino, 2002).

Además está el hecho de que no es cierto que los estudiantes *no sepan leer y escribir*, ya que cotidianamente se comunican entre ellos con fluidez, sino que no saben hacerlo *formalmente*. Es por esta razón que Carlino plantea que en la universidad escribir significa apropiarse de ciertas prácticas discursivas específicas.

Si bien al principio, o durante toda la carrera académica específica, los cursos de Lengua prestan un servicio importante, fundamentalmente para el apuntalamiento de ciertas reglas y estructuras básicas, para el proceso resulta más importante que los profesores de cada materia –es decir, los especialistas de cada área– integren "la producción y análisis de textos en todas las cátedras, porque leer y escribir forman parte del quehacer académico y profesional de los estudiantes" (Carlino, 2005, pp. 15-16). Esto equivale a decir que cada profesor debe ser un profesor de lengua en su propia área, y que si el proceso de lectura y escritura no se perfecciona a lo largo del currículo, no se lograrán los resultados esperados:

> Enseñar a escribir es una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas. Las Materias de Escritura Intensiva son adaptaciones de asignaturas existentes en las carreras, en las que se ha incluido un componente redaccional. Los mismos profesores que las imparten proveen "situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada disciplina" (Duke University Writing Program, 1998). (Carlino, 2002).

En sus inicios DIGA contaba con un profesor de tiempo completo con responsabilidades de enseñanza de lengua en los cursos de Comunicación escrita y Comunicación oral, ubicados respectivamente en primer y segundo semestre; y con dos profesores de cátedra, sin cursos asignados, cuya labor consistía en prestar servicios de asesoría en lengua para ayudar a los estudiantes del

pregrado a comunicarse mejor en las tareas estipuladas por las diferentes materias en Administración de Empresas.

De acuerdo con Carlino, DIGA partía de la premisa de que los cursos de lengua, si bien resultan útiles en cuanto que apuntalan, orientados adecuadamente, ciertos conocimientos y rutinas, son insuficientes para que los estudiantes se comuniquen con efectividad; también, que la asesoría que allí se brinda debe ser transversal, y partir justamente de las indicaciones de los profesores de cada una de las materias cuyos estudiantes se acerquen al Centro, pues no es igual escribir una reseña literaria que un informe de laboratorio, o una disertación sobre un tema abstracto que un plan de negocios. La consecuencia es que los profesores y los asesores deben tener claramente establecido cuál es el tipo de textos que esperan que sus estudiantes produzcan, y trabajar en conjunto para que puedan alcanzar los propósitos fijados:

> […] la adquisición de los géneros académicos requiere de reflexión metalingüística y metacognitiva, de modo que demanda de un período intenso de enseñanza-aprendizaje que supone, además de la inmersión a través de la lectura, el reconocimiento de rasgos lingüísticos típicos de los géneros y los registros, una didáctica de modelación de la producción escrita y oral, la producción grupal e individual: una secuencia didáctica en la que, progresivamente y a partir de la zona de desarrollo próximo, el alumno desarrolle en interacción con el docente y el grupo las competencias lingüísticas y comunicacionales deseadas (Moyano, 2004: 115).

No es suficiente con preocuparse por las alarmantes cifras de fracaso escolar, sino que, además, se deben tomar acciones concretas en cada uno de los niveles de formación para disminuirlas. Uno de los conceptos fundamentales para el CESA, y para DIGA, es que, antes que establecer filtros que propicien la salida de los UDL del proceso educativo, se debe garantizar que estos estudiantes, así como los demás, cuenten con las herramientas suficientes para trabajar los ciclos propuestos por cada disciplina.

Esta es precisamente la razón por la cual DIGA creció rápidamente: el profesor de tiempo completo fue descargado de una de sus materias para hacer frente a la coordinación del proceso, y asumió eventualmente también el área de Humanidades y las materias de Comunicación; por su parte, los profesores asistentes aumentaron

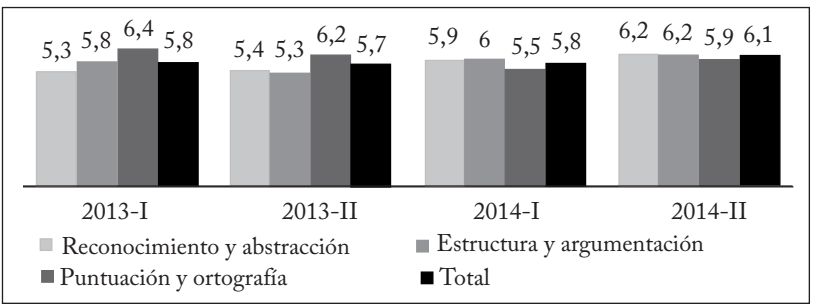
su carga horaria hasta llegar a ser, en el plazo de un año, docentes de tiempo completo, con responsabilidades académicas, incluidas las materias de Comunicación escrita y Comunicación oral. Actualmente el Centro cuenta con tres profesores de tiempo completo y tres más de tiempo parcial que brindan asesoría a los estudiantes: dos para las habilidades de comunicación escrita (uno en español y otro en inglés) y uno en comunicación oral, cada uno con un promedio de seis horas de atención a estudiantes a la semana.

Una de las primeras dificultades del Centro fue establecer cuál era su población objetivo. Actualmente atiende indistintamente a todos los estudiantes que lo requieran, por voluntad propia o por indicación de cualquiera de los profesores del CESA. Sin embargo, lo deseable era, en sus orígenes -y sigue siéndolo en este momento-, trabajar con los estudiantes que mayores dificultades tuvieran a la hora de comunicarse, esto es, los UDL.

A fin de establecer el número y las condiciones de los estudiantes con dificultades de lectura y escritura que ingresan al programa de pregrado en primer semestre, desde el 2013 DIGA hace un examen para evaluar sus capacidades en reconocimiento y abstracción de información, en estructura y argumentación de textos, así como en puntuación y ortografía.

Las cifras obtenidas hasta ahora se presentan en la Gráfica 24[3]:

Gráfica 24
Examen de nivelación en Lengua I

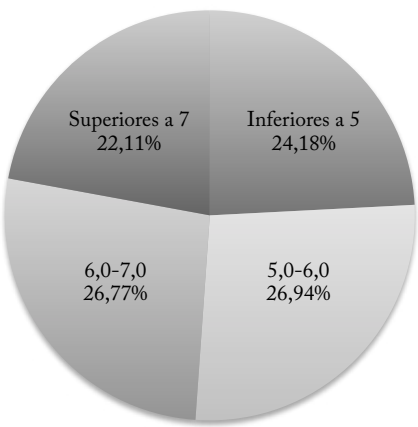


Fuente: Centro DIGA, 2014.

3 Prueba realizada y aplicada por el Centro DIGA a finales del 2012. Los números de los resultados corresponden a notas /10.0.

Adicionalmente se pudo establecer que del total de los estudiantes evaluados (579), una cuarta parte obtiene resultados inferiores a 5.0, y que, según los parámetros y el objetivo pedagógico de DIGA, dentro de este 24.18% se encuentran los estudiantes con mayores problemas de lectura y escritura.

Gráfica 25
Examen de nivelación, resultados discriminados (2013-2014)



Fuente: Centro DIGA, 2014.

Empero, llegar a estos estudiantes no resulta fácil. La metodología de trabajo de DIGA, que se presenta a continuación, favorece, como se verá, el acercamiento voluntario de los estudiantes con dificultades para mejorar sus tareas en las diferentes asignaturas. Pero depende en gran medida de la exigencia de los profesores el que sus alumnos sean conscientes de las dificultades comunicativas que puedan tener y, sobre todo, que estas dificultades tienen efecto no solamente en aquellas asignaturas que abiertamente se ocupan de la lectura y la escritura a través de tareas como resúmenes, reseñas, comentarios críticos o ensayos, sino en todo su desempeño académico y profesional.

Debido a esto, el Centro de Apoyo para la Lectura y la Oralidad y la Escritura-DIGA buscó desde el principio consolidar las prácticas académicas mediante el manejo de la lectura, la escritura y la oralidad, no solo para fortalecer las habilidades comunicativas de sus miembros, sino para hacer conscientes a los estudiantes de

que solamente con el dominio lingüístico es posible comprender el entorno y proponer alternativas de manera oportuna para influir positiva y efectivamente en los demás.

Así, el objetivo general de DIGA es servir de apoyo a la comunidad en sus prácticas discursivas, con el fin de lograr una mayor competencia en el ejercicio de la expresión académica, y una comunicación pertinente y efectiva, y lo hace desarrollando cinco tareas fundamentales:

– Fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del pregrado, particularmente las de los UDL, inicialmente en Administración y posteriormente en los posgrados, fundamentalmente en el desarrollo del trabajo de grado.

– Coordinar los cursos de comunicación, oral y escrita, y los electivos o complementarios que estén orientados no solamente a mejorar el manejo del lenguaje, sino a comprender mejor –a través del lenguaje– la realidad colombiana.

– Apoyar a los profesores en la definición de estrategias para evaluar la producción escrita y oral de sus estudiantes.

– Evaluar periódicamente las prácticas, las costumbres y las aptitudes lingüísticas de los estudiantes del CESA.

– Trabajar con la psicóloga y la consejera estudiantil del CESA en la evolución de los UDL, o con aquellos que evidencien algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

Adicionalmente, en la actualidad DIGA ofrece a la oficina de Relaciones Internacionales del CESA el apoyo académico en la asignatura de Español para Extranjeros, dirigida a estudiantes internacionales tanto de intercambio de la Institución, como a aquellos que llegan por otro tipo de convenios.

7.4. Metodología de trabajo

Como se dijo atrás, los estudiantes pueden asistir voluntariamente a DIGA en busca de apoyo en el desarrollo de alguna tarea específica, o por iniciativa de uno de sus profesores al observar que un estudiante o un grupo de estudiantes requieren de algún tipo de ayuda para desarrollar mejor una tarea específica. De esta manera, el trabajo del Centro está dividido en dos actividades principales: asesoría a estudiantes, empleados y profesores, y tutorías a estudiantes sobre temas específicos.

7.4.1. Asesorías

Para estudiantes

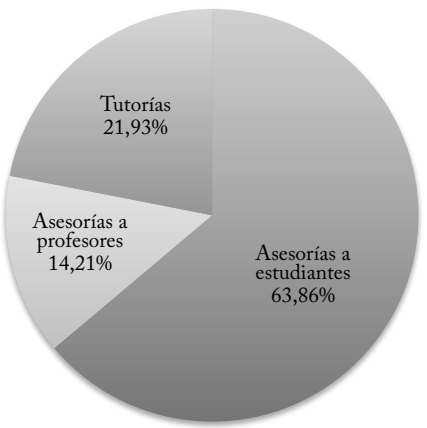
El servicio de lectores pares (monitores), que por lo general se da de manera virtual y física, y únicamente para pregrado.

Asesorías ofrecidas por los docentes del Centro DIGA

El Centro DIGA ofrece asesorías a los estudiantes de pregrado y maestrías de lunes a viernes entre las 7 y 12 del día, y entre 2 y 5 de la tarde. Estas asesorías son presenciales y por lo general individuales. El tiempo promedio por asesoría varía entre veinte y treinta minutos.

Las asesorías del Centro DIGA se han ido posicionando cada vez más entre los estudiantes, profesores y administrativos. Muestra de ello es que durante el primer semestre de 2014, el servicio de asesorías a estudiantes ocupó un 63.86% del destinado por los integrantes de DIGA para atención y colaboración en habilidades comunicativas, y en el segundo semestre, hasta el 3 de septiembre, ocupó el 70.63%, como se puede ver en la Gráfica 26.

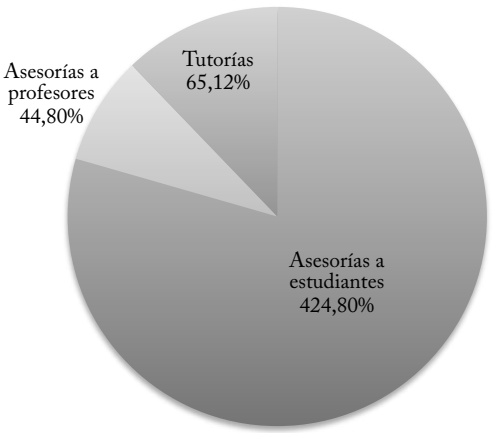
Gráfica 26
Distribución del tiempo de atención 2014-I
(febrero-mayo)



Fuente: Centro DIGA, 2014.

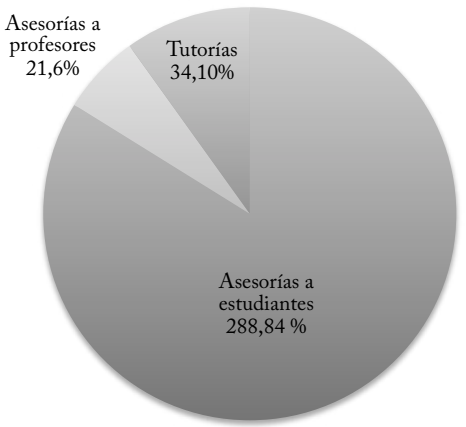
El número total de asesorías a estudiantes ofrecidas durante el primer semestre de 2014 fue de 424 a 288 alumnos, como se ilustra a continuación:

Gráfica 27
Número de tutorías y asesorías 2014-I



Fuente: Centro DIGA, 2014.

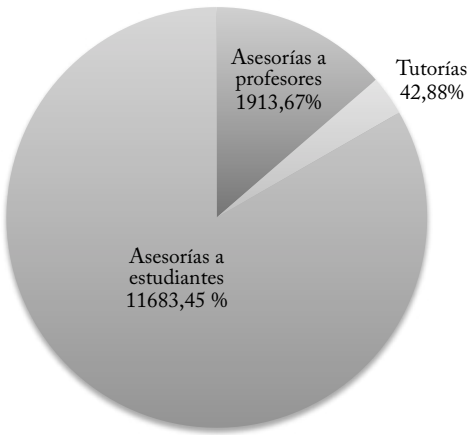
Gráfica 28
Personas atendidas 2014-I



Fuente: Centro DIGA, 2014.

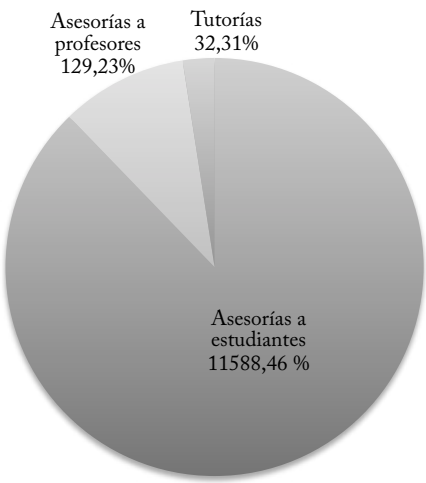
En cuanto al segundo semestre académico de 2014, hasta el 3 de septiembre el Centro llevaba atendidas 116 asesorías a un total de 115 estudiantes.

Gráfica 29
Tutorías y asesorías 2014-II
(a 3 de septiembre)



Fuente: Centro DIGA, 2014.

Gráfica 30
Personas atendidas 2014-II
(a 3 de septiembre)

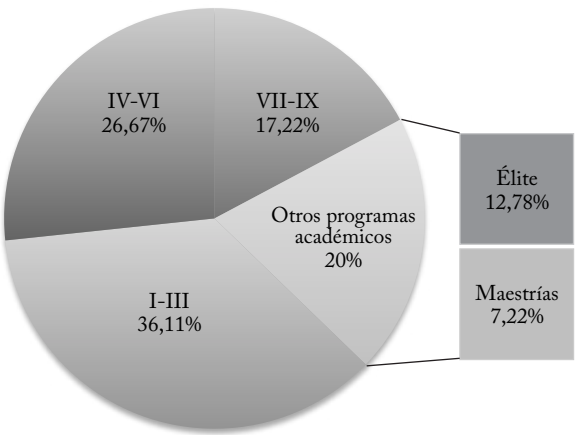


Fuente: Centro DIGA, 2014.

Lo anterior pone en evidencia la noción general dentro de los estudiantes del CESA de que existe una utilidad en este servicio y que, por lo tanto, se sienten motivados a solicitarlo de nuevo.

Los estudiantes más asiduos al Centro DIGA son los que cursan los semestres I a III (36.11%), seguidos por los que se encuentran en los semestres IV a VI (26.67%), quienes cursan VII a IX (17.22%) y, finalmente, quienes conforman los programas Élite (12.78%) y las maestrías (7.22%).

Gráfica 31
Asesorías a estudiantes por semestres (consolidado 2014)

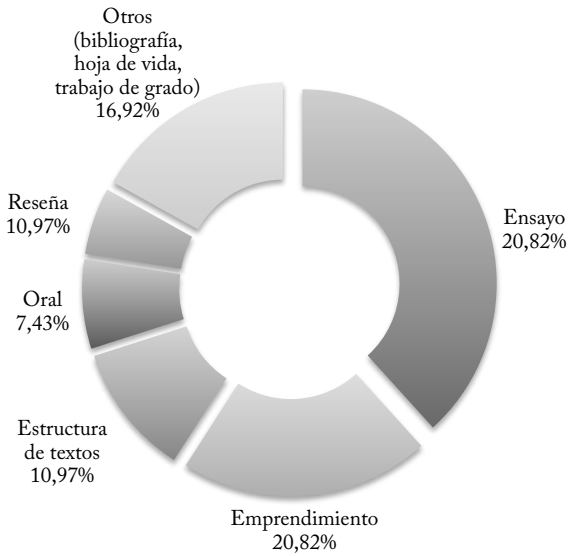


Fuente: Centro DIGA, 2014.

Los principales temas en los que se asesora a los estudiantes se podrían agrupar de la siguiente manera:

– Ensayos;
– Planteamiento de problemas y preguntas de investigación;
– Estructuras precategoriales;
– Bibliografía y uso de normas APA, y
– Revisión de textos.

Gráfica 32
Asesorías a estudiantes por categorías



Fuente: Centro DIGA, 2014.

Si el docente de DIGA identifica una falencia significativa en alguno de los anteriores aspectos y considera que el estudiante debe trabajarla con mayor profundidad, le propondrá programar una tutoría al respecto. Aceptar o no esta propuesta queda a voluntad del estudiante.

Asesorías a estudiantes de maestría

El Centro DIGA presta igualmente el servicio de asesoría a los estudiantes de las maestrías de Finanzas Corporativas y Dirección de Marketing de la Institución, los cuales son atendidos por el coordinador del área de Humanidades, y por lo general requieren de cita previa. Estas asesorías pueden ser presenciales o virtuales (vía correo electrónico, Skype, etc.), según se considere.

La ayuda se centra básicamente en orientaciones, discusiones y sugerencias respecto de la realización de sus trabajos de grado, con la intención de encaminar al estudiante dentro del proceso investigativo, la búsqueda de bibliografía y la estructuración del cuerpo general del documento final.

Asesorías ofrecidas por monitores de DIGA: lectores pares

Dado que las asesorías ofrecidas por los profesores establecen una estructura vertical, se identificó la necesidad de crear también una figura en la que los estudiantes sintieran mayor *confianza*. La figura de lectores pares ha sido concebida como una estructura horizontal; es decir, una oportunidad para establecer diálogos y brindar ayuda entre semejantes. Por tanto, el objetivo es ofrecer a los estudiantes un servicio de asistencia en escritura y oralidad, tanto virtual como presencial, liderado por los monitores del Centro DIGA.

Asesorías a profesores y administrativos

Una de las principales labores de DIGA ha sido asesorar a los profesores y administrativos que evidenciaron la necesidad de reforzar las competencias de lenguaje de sus estudiantes. Las formas de colaboración más comunes son:

– Charlas breves. Los integrantes de DIGA, a petición de los profesores, ofrecen en las demás sesiones breves charlas introductorias sobre estructuras de textos, normas APA y autoría, entre otros. Este servicio se suele solicitar a principios del semestre.

– Corrección y evaluación: el Centro DIGA ayuda a preparar, corregir y evaluar pruebas de las demás materias para hacer más efectivo y elocuente el trabajo de escritura de los estudiantes. Esta asesoría tiene cuatro métodos:

1. El profesor planea, en conjunto con DIGA, la tarea en la que los estudiantes demuestran sus habilidades de lenguaje, con el objetivo de optimizar los alcances de la misma.

2. El profesor envía un paquete de tareas para que sea calificado por DIGA antes de él mismo calificar (que es requisito para la entrega final). Este método cada vez es menos utilizado.

3. DIGA apoya las presentaciones orales de las materias. El profesor de DIGA se encarga de observar la presentación y calificar las competencias comunicativas, lo que permite al docente de la materia dedicarse a la evaluación de las competencias propias de la asignatura.

4. Método del semáforo. Consiste en que los profesores filtran sus propios trabajos con el fin de optimizar tiempos de califica-

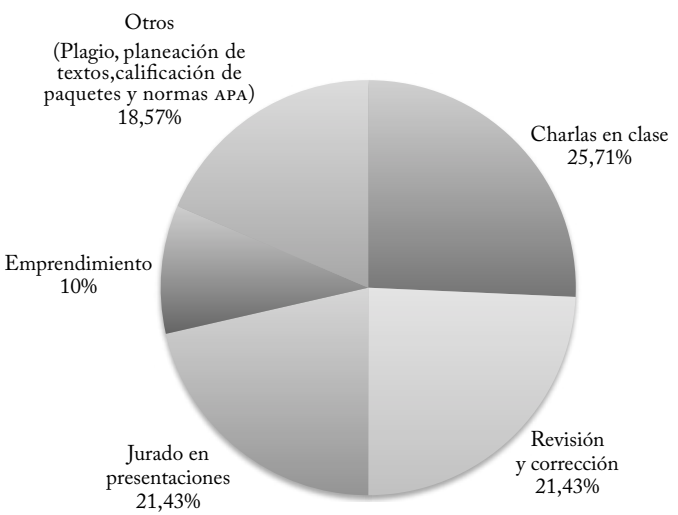
ción, para lo cual clasifican los textos según su nivel comunicativo: los que pueden leer, y por lo tanto calificar; y los que presentan dificultades comunicativas y han de ser reescritos, en colaboración con DIGA, antes de recibir una nota.

– Apoyo a trabajos y artículos. DIGA apoya el trabajo de escritura de profesores y miembros del grupo administrativo del CESA. Los profesores de planta revisan sus artículos antes y durante los procesos de publicación en revistas. Igualmente, se colabora con la revisión de los documentos institucionales de la universidad.

En el periodo comprendido entre el 3 de febrero y el 3 de septiembre de 2014 se ofrecieron un total de 70 asesorías, distribuidas entre 30 profesores y administrativos. El promedio temporal de una asesoría para docentes es mayor que para los estudiantes: una hora veinte minutos aproximadamente.

Los mayores intereses versan en solicitudes de corrección o revisión de textos, realización de charlas en clase, solicitud como segundos jurados en parciales orales y colaboración en el área de emprendimiento.

Gráfica 33
Asesorías a profesores por tipo de consulta



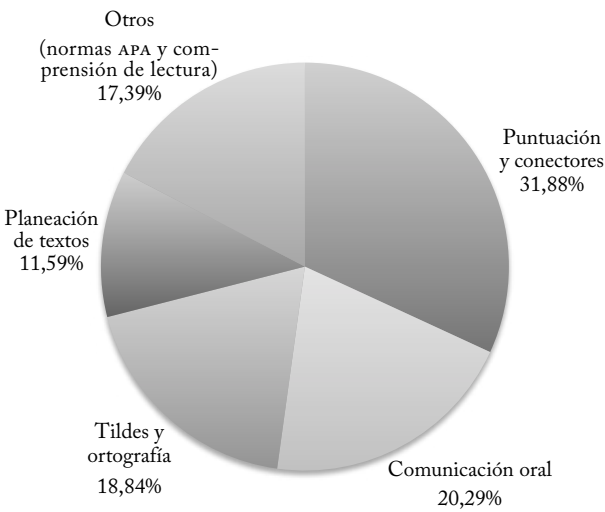
Fuente: Centro DIGA, 2014.

7.4.2. Tutorías

Ideadas para trabajar en las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes de pregrado, las tutorías ofrecen un refuerzo para mejorar las habilidades y no quedar en desventaja frente a sus compañeros. Lo anterior, teniendo en cuenta que los problemas de los estudiantes en su expresión escrita u oral tienen siempre repercusiones en todas las áreas de la carrera y perjudican su adecuado desempeño en la universidad.

En ocasiones las tutorías son impuestas de manera obligatoria por los docentes (generalmente con repercusiones en términos de calificaciones), y en otras se presentan como recomendación a los estudiantes, y son ellos quienes deciden voluntariamente si las toman o no.

Gráfica 34
Tutorías por contenido temático



Fuente: Centro DIGA, 2014.

Las tutorías son programadas con anterioridad (vía correo electrónico) con la persona encargada y su duración puede variar según el tema; durante el primer semestre de 2014 el promedio temporal de las tutorías estuvo alrededor de una hora.

De cara a la situación, se decide si la tutoría será continua o aislada. Por lo general las continuas se presentan de manera semanal e incluyen tareas. Las tutorías continuas pueden tener duraciones que van desde dos sesiones, hasta una semanal hasta el final del semestre académico. Desde comienzos del primer semestre académico de 2014 hasta el 3 de septiembre del 2013, DIGA ofreció un total de 69 tutorías.

La recurrencia de los temas en las tutorías del Centro DIGA durante el 2014 se puede discriminar como se muestra en la Gráfica 34.

7.5. Impacto del Centro DIGA en el proceso académico de los estudiantes del CESA

El impacto de la asesoría del Centro DIGA en el desempeño de los estudiantes del pregrado de Administración de Empresas del CESA se comenzó a evaluar a partir del semestre siguiente a creación.

Durante los primeros meses de trabajo los estudiantes aún no conocían el Centro, ni el tipo de ayuda que prestaba; por ello se ideó el concurso de los profesores de diferentes materias, particularmente aquellas que más requerían de habilidades de escritura, para cumplir con ciertas tareas centrales del curso. En principio fueron llamados *cursos asociados*, y para hacer uso de ellos los profesores debían reunirse con uno de los docentes adscritos a DIGA y planear en conjunto una o varias tareas que requirieran expresión oral o escrita; esta tarea era revisada (de hecho aún opera de esta manera) por los profesores del Centro para ser presentada al profesor titular de la materia. La revisión se podía llevar a cabo antes o después de la entrega final al profesor, y podía incluir todo el grupo o solo aquellos estudiantes que a juicio del docente requirieran de asesoría.

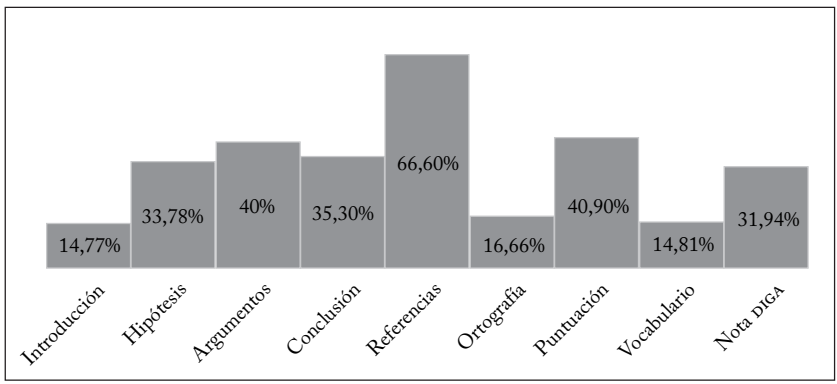
Después de cuatro años, para el Centro es claro que el principal logro consiste en que los estudiantes ha adquirido conciencia sobre su trabajo; es decir, que tienen claro que cuando escriben un texto formal, una tarea académica o extracadémica, o cuando realizan una presentación, hay alguien del otro lado: un receptor, un lector, que debe estar en capacidad de comprender lo presentado. Esto redunda en que las calificaciones que dan los profesores

a uno o a otro trabajo son justamente sobre lo que el estudiante propone, y no mediadas por las dificultades comunicativas que interfieren el proceso.

A continuación se presentan algunas cifras que ilustran el impacto que tuvo la asesoría de DIGA en varios de los cursos asociados: Historia y Geografía, Desarrollo Organizacional y Negocios Internacionales.

En la clase de Historia y Geografía se hizo un ejercicio de intervención en dos trabajos durante el segundo semestre de 2012. Entre uno y otro trabajo, ambos de características similares (la escritura de un ensayo a partir de una lectura previa), se presentó una modificación positiva. Todos los ítems de calificación tuvieron un cambio positivo, entre el primer y el segundo ensayo (14.77% y 66.6% respectivamente).

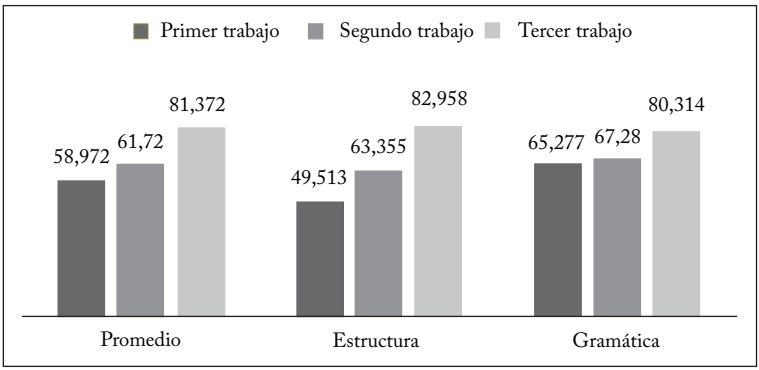
Gráfica 35
Porcentajes de modificación entre el primer y el segundo ensayo (Historia y Geografía, 2012-II)



Fuente: Centro DIGA, 2014.

Se observaron resultados similares en el trabajo continuado que se hizo en la materia Desarrollo Organizacional en el segundo semestre de 2012: frente a resultados iniciales de 5.9/10 en el primer trabajo, se pasó a 6.5/10 en el segundo y a 8.1/10 en el último.

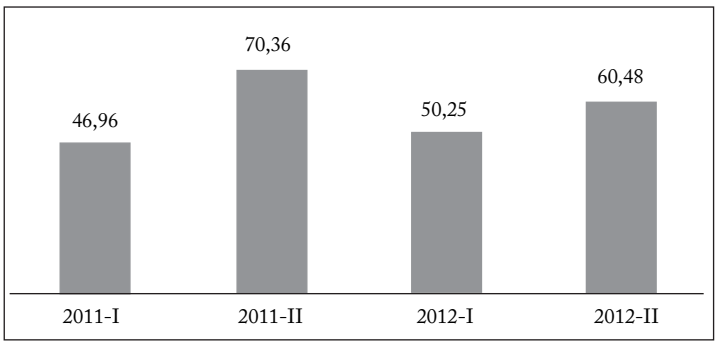
Gráfica 36
Comparación de resultados
(Desarrollo Organizacional, 2011-II)



Fuente: Centro DIGA, 2014.

A partir del primer semestre de 2012 se utilizó este sistema para calificar la clase de Negocios Internacionales, de séptimo semestre. Mientras que en el primer semestre de 2011 (cuando se calificaron todos los trabajos) el promedio fue de 4.7/10, en el segundo semestre de 2012 (cuando la profesora envió solamente los trabajos con los que tuvo dificultades de lectura) el promedio fue de 6.0/10. Para el segundo semestre de 2013 la metodología del semáforo permitió que ningún trabajo fuera enviado a DIGA para sus correcciones o reescritura.

Gráfica 37
Promedio DIGA longitudinal
(Negocios Internacionales)

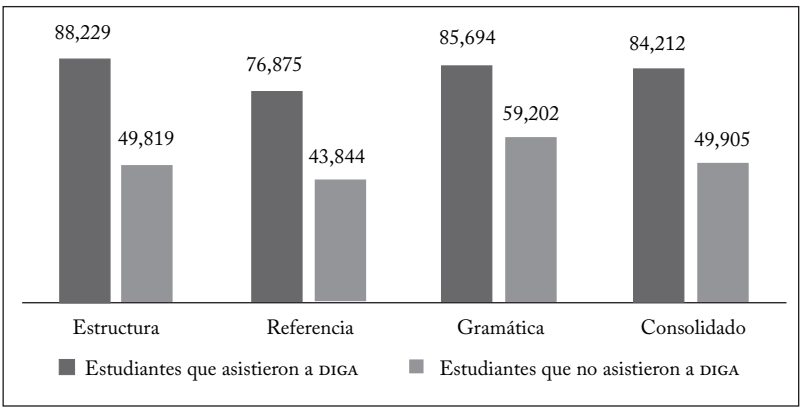


Fuente: Centro DIGA, 2014.

Estos resultados se deben a la insistencia docente de usar DIGA como una herramienta para planificar sus cursos alrededor de las competencias lingüísticas, en tanto que la asistencia voluntaria de los estudiantes tiene efectos positivos en la escritura de sus trabajos.

En el primer semestre de 2011 se hizo una comparación entre los estudiantes que solían visitar DIGA y aquellos que no utilizaban los servicios del Centro. Todos los estudiantes que pasaron sus trabajos a DIGA para su planeación y revisión tuvieron resultados ostensiblemente superiores (8.4/10), mientras que los estudiantes que no lo hicieron tuvieron un promedio regular (5.0/10).

Gráfica 38
Comparación de resultados según asistencia a DIGA (Historia y Geografía, 2011-I)*



Fuente: Centro DIGA, 2014.

7.6. Recomendaciones y retos

Desde el planteamiento mismo está claro que el Centro DIGA no puede funcionar sin el concurso de los profesores del programa de Administración de Empresas. Si bien es cierto que algunos estudiantes, una vez conocen el servicio del Centro, pueden asis-

* Profesora: Martha Cecilia Cortés.

tir voluntariamente a planear y revisar sus tareas, resulta evidente que justamente estos estudiantes -conscientes de las dificultades naturales de escribir- son los que menos requieren de su ayuda. Aquellos que más necesidad tienen de un apoyo lingüístico -los UDL– prefieren pasar desapercibidos y no exhibir sus debilidades comunicativas. Así, sin que medie la instrucción de un profesor para que asistan a la ayuda planeada, no participan del proceso.

Por lo anterior, es importante continuar fomentando la mentalidad de colaboración y ayuda de parte del cuerpo de profesores, de manera que los estudiantes dejen de lado la figura del Centro como un servicio de corrección gratuita y no presencial. En concordancia con esto, semestralmente se invita a los profesores a participar como un curso asociado DIGA. También se dejó de atender estudiantes por correo electrónico, y las revisiones de textos sin el responsable presente se redujeron significativamente; el objetivo a corto plazo es que ningún texto sea revisado sin el estudiante presente, en una dinámica donde se dialogue y retroalimente, y no donde se corrija sin explicación o enseñanza.

Muchos estudiantes, sobre todo de pregrado, continúan pensando que el hecho de asistir a DIGA les asegurará una nota satisfactoria en su materia, de manera que, más que estar motivados por el aprendizaje, lo están por la sensación de una supuesta garantía. Esto, a su vez, lleva a que los estudiantes *desconfíen* del trabajo de los lectores pares en tanto que estos *no pueden asegurar la nota*; es decir, el problema no es solo que los lectores pares no sean una figura tan conocida entre los estudiantes, sino que también se requiere de una honesta voluntad de aprender por parte de los estudiantes para la utilización de esta herramienta. Es importante continuar con el posicionamiento de la figura de los lectores pares, sobre todo dentro de los estudiantes promedio en habilidades de comunicación.

Tecnología: actualmente el 100% de las tutorías se realiza de manera presencial; no obstante, la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías para su optimización es algo que se está contemplando y se piensa trabajar a mediano plazo.

Bibliografía

Cadena, S.; Narváez, E. & Chacón, M. (s.f.) *Alfabetización académica*, *una de las responsabilidades de la educación superior*. Recuperado el 18 de agosto del 2012 de: [http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/scadenaenarvaezmchacon.pdf].

Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Recuperado el 11 de agosto de 2010 de: [http://www.educ.ar/educar/site/educar/lm/1189172885493/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/3f56282f-1603-461a-9a8b-19f450b1759f.recurso/3ae569c6-05f8-4518-938f-e6e925094c47/ense%F1ar_a_escribir_en_la_universidad.pdf].

Carlino, P. (2005). *Escribir*, *leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Divoky, J.J. & Rothermel, M. A. (2009). Identification of Non-adaptive MBA Writers. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 7(1): 37-50.

Gruffat, C. (2006). *Lectura y escritura*, *para la adquisición de conocimiento*. Recuperado el 9 de agosto de 2010 de: [http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/lectura-y-escritura-para-la-adquisicion-de-conocimiento.php].

Morales, O.A. & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Universidad Nacional.

Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4): 109-120. Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CECIL). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Princeton Writing Program. (s.f.). *Writing Center*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de: [http://www.princeton.edu/writing/center/].

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(1). Recuperado el 17 de agosto del 2010 de: [http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf].

LOS AUTORES

Edén Bolívar

Economista de la Universidad de Filipinas y Magíster en Economía del Desarrollo con distinción académica en el Williams College de Massachusetts, Estados Unidos. En 2015 comenzará sus estudios de Doctorado en Educación en el UCL-Institute of Education en el Reino Unido. Fue Consejera Académica de COLFUTURO. Ha ocupado diversos cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Fue directora de la División de Economía y Estadística de FEDEPALMA, profesora de economía de cátedra en la Universidad Javeriana, y asesora económica en diversas instituciones en Colombia. En Filipinas, sus cargos incluyen Economista Jefe en el Ministerio de Hacienda y de la Delegación de la Comisión Europea en Filipinas. Actualmente es Directora de Relaciones Internacionales del CESA.

Edgardo Cayón, Ph. D

Graduado con honores *cum laude* (B.S.) en Finanzas y Economía en Syracuse University; con Maestría en Administración de Empresas de la McGill University (Montreal, Canadá) y Ph. D en Finanzas de la University of Tehcnology, de Sydney (UTS). Se ha desempeñado como administrador de telecomunicaciones públicas en Siemens de Colombia y como gerente de unidad de negocios en Industrias Philips de Colombia. Ha sido profesor de

finanzas de la Pontificia Universidad Javeriana, profesor de cátedra en la asignatura Finanzas Internacionales en la University of Technology, de Sydney, Australia y actualmente se desempeña como profesor titular del área financiera del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA).

Juan Santiago Correa R., Ph. D.

Economista y doctor (*cum laude*) en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia y magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Es autor de la colección *Los Caminos de Hierro* y del libro *Moneda y Nación: del federalismo al centralismo económico*, entre otros. Actualmente es el Director de Investigación y Secretario General del CESA. Sus principales intereses en investigación giran en torno a la historia económica y empresarial de Colombia, el pensamiento económico colombiano y la epistemología de la investigación.

Benjamin Creutzfeldt

Sinólogo y profesor asociado para Asia Pacífico y estudios de China contemporánea. Obtuvo su maestría de SOAS en la Universidad de Londres, y durante varios años trabajó como experto en arte chino y subastador para la casa de subastas Christie's en Londres. Lleva más de veinticinco años estudiando y trabajando en, o con China, y ha sido co-fundador y gerente de múltiples empresas. Sus principales intereses de investigación son la política exterior de la República Popular China hacia América Latina, y las relaciones económicas entre Asia Pacífico y los países de América Latina. Benjamin es el editor del libro *China en América Latina: reflexiones sobre las relaciones transpacíficas*, publicado en Bogotá en diciembre 2012.

Lina María Echeverri Cañas, Ph. D.

Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Economista de la Universidad Autónoma de Manizales, Magíster en Administración del Tecnológico de Monterrey, PhD en Integración y Desarrollo Económico y Territorial de la Universidad de León (España) y Ph.D. (c) en Ingeniería de Proyectos de la Uni-

versidad Tecnológica de Panamá (Panamá). Se desempeñó como profesora titular de Fundamentos de Mercadeo Estratégico y de Dirección de Marketing. Es miembro del Grupo de Investigación en Marketing e Innovación Operativa de la Universidad de León (España). Fue Directora de los posgrados en Marketing del CESA. Actualmente se desempeña como Directora de Maestrías de Profundización en la Facultad de Administración de la Universidad del Rosario.

Claudia Gómez R.

Ingeniera Industrial, Magister en Gestión de Organizaciones y Especialista en Mercados, con más de veinticinco años de experiencia en áreas de marketing, comercial, organizacional, gestión, capacitación y *coaching* a nivel gerencial y de consultoría; desarrollada especialmente en el sector real dedicado a alimentos y no alimentos, productos industriales y servicios (educación de nivel universitario, consultoría gerencial, investigación de mercados), con énfasis en canales de distribución (supermercados, mejoramiento del hogar, droguerías y centros comerciales) y productos de consumo masivo (salud y belleza, hogar, información y recreación). Actualmente es Profesora Asociada en el CESA, investigadora enfocada en temas de marketing sensorial y de museos, retención de clientes B2B, salario emocional y marca empleador.

Alexander Guzmán Vásquez, Ph. D.

Profesor titular en finanzas del CESA– Colegio de Estudios Superiores de Administración; Administrador de Empresas de la Universidad Externado de Colombia; Magíster en Administración y Doctor en Administración de la Universidad de los Andes; especialista en Gerencia de Mercadeo de la Universidad del Rosario, y en Finanzas de la Universidad Externado de Colombia. Sigue una agenda de investigación en gobierno corporativo. Sus proyectos de investigación han contado con el apoyo del Center for International Private Enterprise-US (CIPE), la Confederación Suiza, el Ministerio de Educación Nacional, la Superintendencia de Sociedades, Confecámaras y la Cámara de Comercio de Bogotá.

Javier H. Murillo O.

Profesor asociado y editor. En la Pontificia Universidad Javeriana cursó la carrera de Estudios Literarios y la maestría en Literatura. Escribió una biografía sobre el aventurero escocés David Livingstone y los libros *La ortografía de Tarzán. Claves para escribir en la universidad* y *Escritura e investigación académica. Una guía para la elaboración del trabajo de grado*. Actualmente adelanta el doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Es coordinador del Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura-DIGA en el CESA, donde investiga procesos de alfabetización académica en la educación superior.

José Manuel Restrepo Abondano

Rector de la Universidad del Rosario, ex rector del CESA-Colegio de Estudios Superiores de Administración y ex rector de Uniempresarial; Economista con especialización en Finanzas Privadas de la Universidad del Rosario; Magister en Economía del London School of Economics y Candidato a Doctor (DBA) en Higher Education Management de la Universidad de Bath. Ha sido Rector de la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá, y ha tenido varios cargos académico-administrativos en la Universidad del Rosario. Simultáneamente ha sido profesor del área de economía y gestión e investigador en Economía de la Educación y Gestión en Educación Superior.

Marta Lucía Restrepo Torres

Magister en Comunicación, con estudios en Alta Dirección del Inalde, experta en marketing y Comunicadora Social de la Universidad Javeriana. Cuenta con experiencia directiva de más de veinte años en empresas editoriales, de comunicación y en el sector educativo. Actualmente es Miembro del Consejo Directivo del CESA. Profesora universitaria desde hace veinticuatro años, ha desarrollado la metodología para la gestión de clientes y CRM, bajo el concepto Kapital Cliente®, sobre la cual ha publicado numerosos artículos y tres libros. Es Miembro de la Red Iberoamericana de Mercadeo Relacional y CRM. Dirige académicamente el Fórum

Latinoamericano de Mercadeo Relacional y CRM. Es profesora asociada, investigadora y consultora del CESA.

José Luis Sandoval D.

Doctorando en Administración DBA del Swiss Management Center, con Maestría en Administración en el TEC de Monterrey (México) con mención de Alumno Distinguido. Especialista en Educación con nuevas tecnologías y en Dirección de Empresas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga–UNAB, y Administrador de Empresas de la misma universidad con mención Alumno Distinguido (cum laude). Participante del Proyecto de I+D y Propiedad Industrial en San Lorenzo de El Escorial (Fundación General Universidad Complutense, España, 1996). Fue coordinador del grupo de Administración de Empresas en el Proyecto 6X4 UEALC, proyecto de discusión de competencias en Administración que abarcó Latinoamérica y Europa 2005-2007. Actualmente es profesor Asociado y Director del MBA Internacional del CESA.

María Andrea Trujillo Dávila, Ph. D.

Profesora titular del Colegio de Estudios de Administración-CESA; Magister y Doctora en Administración de la Universidad de los Andes e Ingeniera Sanitaria de la Universidad de Antioquia. Sus actividades de docencia se centran en las finanzas corporativas, y la agenda de investigación que desarrolla se basa en la temática de gobierno corporativo. Sus proyectos de investigación han contado con el apoyo del Center for International Private Enterprise (CIPE), la Confederación Suiza, el Ministerio de Educación Nacional, la Superintendencia de Sociedades, Confecámaras y la Cámara de Comercio de Bogotá. Además, actualmente coordina la línea de investigación en finanzas del CESA.

Edgar Vieira Posada., Ph. D.

Economista de la Universidad de Medellín. Especialista en Desarrollo Económico del IRFED de París. Magíster en Relaciones Internacionales de la Universidad Javeriana. Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de París III, Sorbona Nueva.

Con experiencia profesional en el INCOMEX, PROEXPO, UNIBAN, CUTMA, en la Junta del Acuerdo de Cartagena en Lima y en Araujo Ibarra en Caracas. Profesor de posgrado durante diez años en la Universidad Javeriana, y desde 2010 Profesor Titular del CESA–Colegio de Estudios Superiores de Administración; es coordinador del Centro de Estudios sobre Globalización e Integración-CEGLI. Es autor y editor de varias publicaciones sobre integración y globalización.

CESA- Colegio de Estudios Superiores de Administración
Este libro se terminó de imprimir en julio de 2015, en Bogotá DC
Se compuso en caracteres Adobe Caslon Pro de 12 pts.
Y se imprimió sobre papel Bond beige de 70 gr