

Premio AUIP a la Calidad del Postgrado y
el Doctorado en Iberoamérica

**CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Imaginarios institucionales y de actores
educativos de una universidad pública en Norte de Santander - Colombia**

AUDIN ALOISO GAMBOA SUAREZ
Doctor en Ciencias de la Educación
Cuarta cohorte

LINEA EDUCACIÓN SUPERIOR: CURRÍCULO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN

Directora
Dra. Diana Lago de Vergara
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Tutora Internacional
Dra. Fuensanta Hernández Pina
Doctora en Pedagogía

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA
CADE – UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
JULIO 2015

Dedico este trabajo:

*A mi Esposa, Hijos y Padres
por su comprensión y apoyo.*

Agradezco:

*A la Universidad Francisco de Paula Santander por abrir
sus espacios para realizar esta investigación.*

A mi directora de tesis Diana Lago de Vergara por sus sabias orientaciones.

*A los directivos, profesores y estudiantes
de los programas de Enfermería e Ingeniería de Sistemas de la UFPS por su
colaboración.*

*Al Dr. Jesús Urbina Cárdenas y José Torres por
brindar su confianza a este inmenso reto*

A Alejandro Pastrán por su valioso apoyo operativo.

RESUMEN

La investigación que se presenta en este informe buscó identificar el imaginario institucional y el imaginario de actores educativos sobre la calidad de la educación superior y de esta manera lograr comprender las tensiones y convergencias entre estos imaginarios. El enfoque metodológico que abordó la investigación fue cualitativo y utilizó el método hermenéutico como ruta metodológica. Las bases conceptuales toman categorías como calidad de la educación, docencia, investigación, gestión e imaginarios sociales. Los resultados evidencian que los imaginarios instituidos algunas veces son discursos que no permean el imaginario de la comunidad de práctica. Sin embargo, desde los programas académicos objeto de estudio, se logró develar la relación de los enunciados discursivos de estudiantes y las pretensiones de formación de los planes de estudio.

Palabras Clave: Calidad de la educación superior, imaginarios sociales, docencia, investigación, gestión

ABSTRACT

The research presented in this report sought to identify the institutional and educational stakeholders on the quality of higher education and thus achieve understand the tensions and convergences between these imaginary. The approach that addressed the research was qualitative and used the hermeneutic method as a methodological route. The conceptual bases taken categories like quality of education, teaching, research, management and social imaginary. The results show that the imaginary instituted speeches are sometimes not permeate the imagination of the community of practice. However, since the object of study academic programs, it was possible to reveal the relationship of discursive statements of students and pretensions of training curricula.

Key Words: Quality of higher education, social imaginary, teaching, research, management

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I..... 22

MARCO REFERENCIAL..... 22

1.1 ESTADO DEL ARTE22

1.1.1. El tratado de Bolonia como ruta hacia la calidad de la Educación Superior. *Una mirada al contexto Europeo*.....22

1.1.2 Bolonia y su impacto en América Latina.....24

1.1.3 La calidad de la educación superior: las voces de los actores educativos25

1.1.3.1 Las voces de los estudiantes25

1.1.3.2 Las voces de los profesores28

1.1.4 La calidad de la Educación Superior: una mirada desde los discursos institucionales.....30

1.2 MARCO TEÓRICO.....33

1.2.1 Dimensiones del concepto de Calidad33

1.2.2 Calidad de la educación superior.....35

1.2.3 Aseguramiento de la calidad en Europa y América Latina.....40

1.2.3.4 Aneca y los procesos de aseguramiento de la calidad en Europa.....41

1.2.4 Investigación y calidad de la educación53

1.2.5. Docencia universitaria y calidad de la Educación.....56

1.2.6 Gestión y calidad de la educación superior61

1.2.7 Aproximación al concepto de Imaginarios Sociales.....63

CAPITULO II..... 66

DISEÑO METODOLÓGICO..... 66

2.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN66

2.2 METODO.....66

2.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....68

2.3.1 Análisis de contenido.....68

1) Delimitar la naturaleza del corpus: qué contiene, para qué sirve, cómo interpretarlo69

2) Identificar las unidades de análisis: formas de segmentar el corpus.....69

3) Codificación de las fichas de análisis	69
2.3.1.1 Corpus documental.....	70
2.3.2 Entrevistas semiestructurada	70
2.3.3 El grupo focal.	72
2.3.3.1 Análisis de los datos de entrevistas y grupos focales	72
2.4 UNIDADES DE ANÁLISIS.....	74
2.5 SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	75
2.6 SOFTWARE PARA ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.....	76

CAPITULO III 77

OBJETIVO 1 77

3. LO INSTITUIDO DESDE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN: COMPRENSIÓN DE LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES 77

3.1 IMAGINARIOS INSTITUCIONALES SOBRE DOCENCIA.....77

3.1.1 El currículo.....79

3.1.2 Enfoque pedagógico85

3.1.3 Competencias.....89

3.1.4 Métodos de enseñanza93

3.1.5 Evaluación.....98

3.1.6 Rol del docente101

3.1.7 Rol del estudiante.....105

3.2 IMAGINARIOS INSTITUIDOS SOBRE INVESTIGACIÓN107

3.2.1 Investigación formativa.....108

3.2.2 Investigación como construcción de conocimiento111

3.2.3 Investigación como producción y comunidades científicas113

3.3 IMAGINARIOS INSTITUIDOS SOBRE GESTIÓN118

3.3.1 Gestión Docencia118

3.3.2 Gestión de la investigación.....123

3.3.3 Autoevaluación como proceso de gestión.....125

3.3.4 Gestión estructura educativa.....128

3.3.5 Gestión de la internacionalización132

3.3.5.1 Movilidad133

3.3.5.2 Proyectos de bilingüismo.....136

CAPITULO IV 139

OBJETIVO 2 139

4. LO INSTITUYENTE DESDE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN: LA VOZ DE LOS ACTORES EDUCATIVOS 139

4.1 IMAGINARIOS INSTITUYENTES SOBRE DOCENCIA.....	139
4.1.1 Currículo	140
4.1.1.1 Flexibilidad curricular	140
4.1.1.2 Pertinencia del currículo	142
4.1.2 Enfoque pedagógico	145
4.1.3 Métodos de enseñanza – aprendizaje	147
4.1.4 Competencias.....	149
4.1.5 Evaluación.....	151
4.1.6 Rol del docente: el deber ser	153
4.2 IMAGINARIOS INSTITUYENTES SOBRE INVESTIGACIÓN.....	159
4.2.2 Investigación como construcción de conocimiento	162
4.3 IMAGINARIOS INSTITUYENTES SOBRE GESTIÓN.....	163
4.3.1 Gestión Docencia	163
4.3.2 Gestión de la investigación.....	166
4.3.3 Gestión de la autoevaluación.....	169
4.3.4 Gestión estructura educativa.....	172
4.3.5 Gestión de la internacionalización	175
CAPITULO V	179
OBJETIVO 3.	179
5. CONVERGENCIAS Y TENSIONES ENTRE IMAGINARIOS INSTITUIDOS E INSTITUYENTES.....	179
5.1 CONVERGENCIAS.....	179
5.1.1 Convergencias sobre docencia.....	179
5.1.2 Convergencias sobre investigación.....	182
5.1.3 Convergencias sobre gestión.....	183
5.2 TENSIONES	184
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	188
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

LISTADO DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Modelo Rueda	46
Gráfica 2: Gestión por procesos.....	63
Gráfica 3: Unidades de análisis Facultad de Salud	74
Gráfica 4: Unidades de análisis Facultad de Ingenierías	74
Gráfica 5: Categoría docencia imaginarios instituidos	78
Gráfica 6: Categoría investigación imaginario instituidos.....	107
Gráfica 7: Número de artículo en revistas indexadas.....	114
Gráfica 8: Relación número de docentes, escolaridad, grupos de investigación y producción científica.....	116
Gráfica 9: Categoría Gestión imaginarios instituidos	118
Gráfica 10: Relación número de docentes de planta vs. número de estudiantes.....	119
Gráfica 11: Distribución de profesores de planta por Facultades	120
Gráfica 12: Ejes y líneas estratégicas de la UFPS.....	132
Gráfica 13: Imaginarios instituyentes de actores educativos sobre docencia	139
Gráfica 14: Imaginarios instituyentes de actores educativos sobre investigación	159
Gráfica 15: Imaginarios instituyentes de actores educativos sobre gestión.....	163

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones del concepto de calidad según el CNA	36
Tabla 2: Actividades y objetivos estratégicos de ANECA	42
Tabla 3: Sistemas de aseguramiento de la calidad	48
Tabla 4: Competencias y perfiles del docente universitario	60
Tabla 5: Proceso de análisis documental	69
Tabla 6: Total de participantes	75
Tabla 7: Número de docentes UFPS	114
Tabla 8: Escolaridad docente	115
Tabla 9: Banco proyectos de inversión	129
Tabla 10: Ejecución recursos CREE	129
Tabla 11: Estudiantes realizando movilidad internacional	134
Tabla 12: Distribución de estudiantes colombianos de educación superior en el extranjero por país y tipo de movilidad.....	135
Tabla 13: Resultados EF 2013	137
Tabla 14: Convergencia imaginarios sobre docencia.....	179
Tabla 15: Convergencia imaginarios sobre investigación	182
Tabla 16: Convergencia imaginarios sobre gestión	183
Tabla 17: Tensiones	184

INTRODUCCIÓN

El término calidad, está presente en todas las acciones y escenarios de la vida cotidiana. La calidad se relaciona con eficacia, eficiencia, un estado de satisfacción, conformidad y servicio. La calidad es un concepto muy complejo de definir y tiene significados distintos para todos los sujetos. La calidad en términos generales según Díaz (2008), es satisfacer los estándares establecidos para los insumos, procesos y, principalmente, resultados.

Uno de los conceptos con los que más se relaciona la calidad es con la excelencia, “la cual supone el compromiso de todos los integrantes de una organización para lograr un producto lo mejor posible, empleando los mejores componentes, la mejor gestión y los mejores procesos” (Miranda, Chamorro & Rubio, 2007, p. 8).

Para Lago, López, Muncio, Ospina y Vergara (2013)

La calidad es el resultado de comparar las expectativas con la percepción del servicio recibido. Esto significa que la medida de la calidad está en la satisfacción de las personas y en el valor de lo que reciben. La efectividad, como relación entre las necesidades sentidas y los resultados percibidos, es la única escala válida para medir la calidad. El éxito de los programas o de las organizaciones radica esencialmente en responder a la maximización de esta proporción (p. 37).

Es importante señalar que el campo conceptual de la calidad está definido por dos posturas importantes; la calidad desde lo objetivo y la calidad desde lo subjetivo. El primero según Muncio (2000), se relaciona con lo cuantificable, verificable con algún estándar, descriptor o indicador previamente determinado, y desde lo subjetivo, el mismo autor señala que la calidad se refiere al valor que le dan las personas a lo que responde a sus deseos y a su deber ser y en cuanto a la comparación que hacen estos sujetos de sus expectativas y su

propia percepción de la realidad. Es decir, que la calidad se convierte “en una determinación del ser. Se refiere no solo a la materia sino principalmente al ser mismo de las cosas, y, cuando se trata de personas a sus caracteres psicológicos y espirituales” (García, 1981, p. 9).

Por otra parte, la calidad desde el contexto educativo se puede definir como “el modo de ser de la educación que reúne las características de integralidad, coherencia y eficacia” (García, 1981, p. 10). Es decir, que este modo de ser¹ está dado de acuerdo a la naturaleza de la institución, sea esta de investigación o de formación (o en los dos sentidos) según sus principios institucionales. Esta afirmación en términos de Téllez (2004), se refiere a “la razón de ser de la universidad con la búsqueda del conocimiento por el conocimiento (investigación) y el ejercicio desinteresado por la razón (Enseñanza)” (p.218). En este sentido la naturaleza de la Universidad y su modo de ser estaría determinada según Tünnermann (2003) por:

- a) la formación de sujetos altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables;
- b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie el aprendizaje permanente;
- c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
- d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, "velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques

¹ “El modo de ser” en términos de Castoriadis se puede interpretar desde lo que configura la identidad para una institución. La identidad en este sentido aparece en las reflexiones de Castoriadis como la norma o conjunto de normas que autorregulan y autotransforman la institución, cuando esta misma decreta la obligatoriedad de sus leyes (Castoriadis, 2007).

humanistas"; y

f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente (p.187).

Estos elementos constituyen de manera fundamental los indicadores y determinantes de la calidad de la educación superior, elementos que sin lugar a dudas deben estar presentes en los Proyectos Educativos Institucionales y vivenciarlos en los procesos de docencia, investigación y gestión.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación (2010) afirma que la calidad de la educación es

un atributo de servicio público de la educación en general, y en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate. Así mismo alude y supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones básicas: la investigación, la docencia y la proyección social (p. 11)

Estos conceptos generan en las instituciones de educación superior dinámicas de mejora continua que se visibilizan en los procesos de autoevaluación y acreditación institucional, que se plasman y son regulados por las leyes y lineamientos presentes en los diferentes países (Sistema de aseguramiento de la calidad).

En Colombia particularmente con el decreto 2566, la Ley 30 y el Decreto 1295 de 2010, emanado por el Ministerio de Educación Nacional, junto con los requerimientos de alta calidad del Consejo Nacional de Acreditación (2010), el concepto de calidad cobra un sentido normativo y se convierte en rendición de cuentas a los entes gubernamentales (Municio, Lago & Ospina, 1998), generando una preocupación más por los resultados de las evaluaciones externas que de su mejoramiento institucional (Díaz, 2008). En este sentido para algunas instituciones los espacios de reflexión (autoevaluación) y los procesos de

mejora tienen como objetivo principal la elaboración y entrega de informes que den cuenta del cumplimiento de indicadores y estándares preestablecidos para recibir un aval de funcionamiento.

En los argumentos anteriores se evidencia que la calidad de la educación superior está supeditada a mostrar el cumplimiento de protocolos, informes e indicadores y no a una cultura de la autoevaluación donde intervengan todos los actores educativos.

De otro modo, es importante señalar que gran parte de los estudios que se han realizado sobre la calidad de la educación superior toman fuerza posterior al tratado de Bolonia de 1999 donde se muestran los impactos de este tratado tanto en Europa (García, 2011; EURYDICE, 2009 y Díaz, 2013) como en América Latina (Olvera, 2009 y Gacel – Ávila, 2011) los cuales resaltan los grandes aportes y el importante referente que ha sido Bolonia para los procesos de mejora de la educación superior.

Cuando se habla de investigaciones sobre calidad de la Educación Superior se puede afirmar que la gran mayoría de estudios se centran en medir los impactos de los procesos de autoevaluación y acreditación de las IES (Navarro, 2007 y Scharager & Aravena, 2010), comparar los diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad (Lemaitre, 2004; Díaz, 2010 y Torre & Zapata, 2012) y analizar los modelos de evaluación de calidad de programas académicos (González, 2005 y Municio, 2008).

Otra fuente importante de literatura sobre la calidad de la educación superior es la que analiza las diferentes opiniones de los actores educativos que intervienen directamente en las dinámicas institucionales. Hay importantes estudios donde se indaga sobre el punto de vista del docente como los trabajos de Cardona, Ayesta, Mijangos y Olaskoaga (2009), Arbeláez (2004), Biggs (2006), Correia y Miranda (2012) y Murcia (2009), donde se evidencia que los docentes perciben la calidad educativa como cumplir con las expectativas del estudiante, la calidad de la enseñanza y la gestión educativa.

Del mismo modo, otros investigadores dan cuenta de la opinión de los estudiantes en cuanto a la calidad de la educación y han realizado importantes hallazgos como la importancia del desempeño de los docente (Martínez, Sánchez & Martínez, 2010) y los espacios físicos de las instituciones (Demicheli, 2009) como factores determinantes de la calidad.

No obstante de este amplio campo de investigación, se puede evidenciar que son escasos los estudios que hacen una mirada subjetiva e intersubjetiva de los actores educativos sobre la calidad de la Educación Superior. Una de las maneras de analizar lo subjetivo es desde los imaginarios sociales, (objeto de estudio de la tesis) teniendo en cuenta que estos se consideran como una manera de construcción social, en una forma según Castoriadis (2007) de creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras, formas e imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de lo que se llama realidad (Castoriadis, 1983), la cual se traduce en interacciones entre los sujetos en las aulas y los espacios de la universidad, lo que Anderson (1993), llamaría comunidades imaginadas

Otro de los elementos que hacen parte del objeto de estudio son los imaginarios instituidos presentes en los discursos institucionales permeados por el sistema de aseguramiento de calidad, los cuales se reflejan en políticas, normas y leyes lo cual configura la institución y su imaginario (Poirier, 2006) de calidad.

De esta manera, identificando los imaginarios de calidad tanto instituidos (Universidad) como instituyentes (actores educativos) se logrará comprender las tensiones que existen entre ellos e identificar lo que Castoriadis (2007) llama lo histórico - social que se construye por estas tensiones.

En este sentido, tanto las tensiones como las convergencias, desde la teoría de los imaginarios se pueden analizar desde autores como Baeza (2000), quien adopta el concepto de imaginario como un esquema que permite construir, comprender e intervenir en la realidad de los sistemas sociales (Instituciones educativas) y de esta manera ajustar y

desajustar la sociedad, ajustes como la construcción de acuerdos entre las instituciones² y la sociedad, y desajustes como el rompimiento de los mismos, provocando “alteración o cambio en las correlaciones de fuerzas imaginarias” (Baeza, 2000, p. 148) surgiendo de este modo lo que Baeza llama un posicionamiento histórico nuevo, fruto de las crisis entre instituciones y sujetos sociales.

Estas reflexiones de Castoriadis y Baeza, muestran de una manera profunda las relaciones entre los sujetos y las instituciones y aportan elementos teóricos importantes a la comprensión de las distancias y puntos de encuentro entre actores educativos – universidad.

En este sentido, uno de los puntos para lograr identificar las diferentes relaciones entre los sujetos - institución es la satisfacción de los actores, satisfacción que en términos de la calidad educativa se traduce en el reconocimiento y la comprensión de las concepciones que afectan no sólo la satisfacción sino también la imagen, la reputación y el anclaje de los actores lo cual determina de una manera considerable la calidad de la función educativa en la universidad (Arbeláez, 2005).

Otro elemento que delimita las relaciones institución - sujeto y la satisfacción de los últimos, es su participación en el diseño de los objetivos institucionales. Sin embargo, pese a propugnar el aumento de participación, a menudo diferentes colectivos interesados en educación tienen escaso poder decisorio. A pesar de la variedad de representantes en la discusión práctica, la definición y la evaluación de la calidad han tendido a estar dominadas por expertos del gobierno, por ciertas profesiones e investigadores, cosa que implica, un ejercicio de control y poder (Cano, 1998), situación que deriva en diferentes opiniones y puntos de vista sobre la institución y la calidad de la educación.

² A institución se refiere, por ejemplo a la religión, las familia, la escuela, la universidad o la sociedad misma. La institución según Castoriadis no se reduce a lo material, si no que se constituye como una Red de significantes y significaciones, sin la cuál no podría existir la sociedad.

Formulación del problema

Teniendo en cuenta los anteriores argumentos la pregunta de investigación que se formula es ¿Cuáles son las tensiones y convergencias que se generan entre los imaginarios institucionales (políticas educativas) y los imaginarios de directivos, docentes y estudiantes sobre la calidad de la educación superior en una universidad pública en Norte de Santander - Colombia?

Objetivos

Objetivo General

Identificar el imaginario instituido desde las políticas educativas y el imaginario instituyente de actores educativos sobre la calidad de la educación superior en una universidad pública en Norte de Santander - Colombia

Objetivos específicos

- Analizar el imaginario instituido de calidad desde las políticas educativas
- Identificar los imaginarios instituyentes de calidad de directivos - docentes, docentes y estudiantes referente a la docencia, investigación y gestión
- Comprender las tensiones y convergencias entre los imaginarios instituidos y de actores educativos sobre calidad de la Educación Superior.

Justificación

Por otra parte, los argumentos que justifican esta investigación tienen su fundamento en las siguientes afirmaciones:

Las instituciones de educación superior se han preocupado por mejorar la calidad de la

educación en sus diferentes ámbitos, de igual manera los investigadores han realizado estudios importantes que han aportado resultados significativos a la mejora institucional. Estas investigaciones tratan de dar respuesta a preguntas fundamentales sobre la calidad que según Millán (1990), en Lago et ál., (2013).

se interrogan sobre ¿qué educación tenemos?, ¿cómo es, y cómo funciona el sistema educativo en cada país?; frente al análisis de realidad, ¿qué juicio de valor nos merece la educación en su conjunto, en sus elementos integrantes, en su proceso y en sus resultados? (p. 2)

Así mismo, investigar sobre la calidad en la educación superior tiene abundantes beneficios para las instituciones, los resultados de los estudios ofrecen cambios importantes en las dinámica universitarias y permiten comprender la calidad del aprendizaje (Biggs, 2006), los diferentes modelos de evaluación de la calidad en las universidades y los programas (Ospina, 2012) y otros factores importantes que aportan significativamente a las universidades en su afán por mejorar la calidad.

De otro modo, y analizando las normatividad existente, en el marco del proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación superior, se proponen lineamientos y estándares los cuales dinamizan los procesos académicos de las instituciones, proponiendo una ruta importante aunque instrumentalizada y estandarizada de lo que se podría llamar calidad de la educación superior. En países como España se ha realizado estudios sobre la importancia de los criterios estatales para mejorar la calidad educativa, así mismo en países latinoamericanos se han estructurado procesos importantes sobre los criterios de calidad de instituciones educativas.

De este modo, el impacto que generará el estudio se enmarca en tres escenarios: académico - investigativo, teórico metodológico y lo social. Desde lo académico e investigativo el estudio contribuye a la construcción del estado del arte de la línea de investigación de Educación Superior: Currículo, Gestión y Evaluación, aportando resultados significativos

para la comprensión de los imaginarios instituidos e instituyentes y las tensiones y puntos de encuentro que hay entre estos imaginarios. Del mismo modo la investigación será punto de referencia para que otros investigadores realicen estudios que den cuenta de las voces de la comunidad educativa sobre la calidad de la educación en sus instituciones y como estas instituciones representan en sus discursos institucionales la calidad de la educación.

Así mismo, será un referente importante para que la institución donde se realizará el trabajo reflexione sobre su visión institucional de calidad y si esta es funcional y está permeando a los actores educativos. De igual modo, la investigación aportará un elemento importante que soporte los procesos institucionales como un ejercicio consciente de autoevaluación y evaluación de la calidad, comprendiendo y a su vez involucrando el sentir de los docentes y estudiantes desde las diferentes miradas. Así mismo, será un referente para la construcción de políticas institucionales para que se gestionen procesos no de manera unidireccional ni impuesta, si no por el contrario, como un mutuo acuerdo para reglamentar las dinámicas de mejora que se viven en la universidad.

Desde lo teórico – metodológico, realizar una investigación sobre calidad de la educación superior desde la teoría de las instituciones y los imaginarios sociales, implica una lectura y una comprensión profunda y rigurosa para lograr articular la teoría sociológica con la teoría sobre calidad de la educación. En este sentido el aporte teórico de la investigación esta determinada por la triangulación entre la teoria de los imaginarios y la literatura existente sobre la calidad de la educación para lograr comprender los discursos institucionales que se manifiestan en sus imaginarios instituidos y los relatos que surgen desde las voces de los sujetos de la investigación.

El aporte metodológico del estudio consiste en lograr definir el enfoque más pertinente para el estudio de los imaginarios sociales (Cualitativo) y las técnicas más adecuadas para lograr comprender los discursos institucionales sobre calidad (Análisis de contenido), así como las técnicas para identificar los imaginarios instituyentes de los participantes del estudio (docentes y estudiantes) y de esta manera lograr la contrastación entre dichos imaginarios.

En el contexto social, el presente trabajo de investigación fortalecerá de manera significativa los procesos de autoevaluación institucional y servirá como insumo importante para la creación de políticas institucionales donde se relacionen todos los ámbitos y contextos de la universidad, teniendo en cuenta que la universidad es responsable de la formación de sujetos sociales, éticos y políticos que transformarán contextos y tiene un compromiso importante para garantizar la calidad de la educación que ofrece.

Descripción marco referencial

En cuanto al estado del arte se revisaron las investigaciones relacionadas con el impacto del tratado de Bolonia (1999) como ruta hacia la calidad de la Educación Superior tanto en el contexto europeo (Ceballos, Cantarero & Pascual, 2004; Gonzales, 2005; EURIDICE 2009; Galán, 2009; Díaz, 2010; Díaz, Maroto, Barcala, & López, 2012) como en el contexto latinoamericano (Bulgarín, 2008; Cordera y Santamaría, 2008; Aboites, 2010 & Gacel, 2011).

Otras categorías que hicieron parte de la construcción del estado fueron estudios que muestran las representaciones e imaginarios de profesores, estudiantes y discursos institucionales sobre la calidad de la educación superior.

Los referentes teóricos por su parte dan cuenta de la teoría más relevante sobre calidad de la educación superior en su espectro conceptual, aseguramiento de la calidad en Europa y América Latina, los conceptos de docencia, investigación y gestión, y la teoría de los imaginarios sociales.

Descripción enfoque metodológico

El enfoque metodológico que orientó el estudio fue el cualitativo – hermenéutico puesto que pretendió identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica

(Martínez, 2006), que en este caso son los imaginarios sociales que se plasman en los relatos de los sujetos fruto de la interacción dialógica entre los actores educativos y el investigador. Las técnicas de apoyo para recolectar la información para el desarrollo de los objetivos fueron el análisis de contenido cualitativo, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 4 directivos docentes, 14 docentes y 30 estudiantes de los programas de Enfermería e ingeniería sistemas. La sistematización y análisis de la información se realizó utilizando el software de investigación cualitativa Atlas.ti 7.5 full

El informe está estructurado en 5 capítulos organizados de la siguiente manera: el primer capítulo muestra la revisión bibliográfica que corresponde al estado del arte y los referentes teóricos; el segundo capítulo hace relación al diseño metodológico y en los capítulos tres, cuatro y cinco se evidencian los hallazgos de acuerdo a cada objetivo planteado.

CAPITULO I

MARCO REFERENCIAL

1.1 ESTADO DEL ARTE

1.1.1. El tratado de Bolonia como ruta hacia la calidad de la Educación Superior. *Una mirada al contexto Europeo*

Uno de los referentes más importantes para la investigación en calidad de la Educación Superior es el tratado de Bolonia constituido en 1999, revolucionando la educación superior en Europa. La ruta de navegación propuesta por Bolonia buscaba crear un Espacio Europeo de Educación Superior competitivo y que sea atractivo tanto para los estudiantes como para los docentes, y atractivo para otros países. Algunas de las principales cambios que se pretendieron en este tratado fue las adaptaciones curriculares y las adaptaciones tecnológicas, la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable en toda Europa lo que daba apertura a la movilidad por las universidades europeas de los estudiantes, profesores e investigadores, a la vez que fomentar el aprendizaje continuado y la calidad de la Educación (Ceballos, Cantarero & Pascual, 2004). El tratado de Bolonia de igual manera fue un punto de partida para que se realizaran las reuniones de los Ministros Europeos de Educación Superior: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina/Louvain-la-Neuve (2009) donde se trazaron los diferentes puntos del tratado.

Desde la puesta en marcha de este tratado han sido diversas las investigaciones que han surgido sobre el impacto en Europa y Latinoamérica en los diferentes ámbitos de la calidad de la Educación.

En Europa particularmente EURIDICE (2009), presenta un informe sobre los principales avances del tratado de Bolonia en aspectos relacionados con la estructura del Grado-Máster

y de doctorado, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, el suplemento Europeo al título, marcos nacionales de cualificaciones y la movilidad y portabilidad de la ayuda económica a los estudiantes. El informe muestra entre otros aspectos, que a través de la implantación de importantes reformas se ha logrado una mayor compatibilidad entre las distintas estructuras de la oferta de programas de educación superior en los países europeos.

Otros estudios importantes desde la mirada Europea es la evaluación de la calidad universitaria por parte de los estudiantes (Gonzales, 2005), donde los determinantes principales apuntan a obtener la capacidad de reflexión, autoaprendizaje y formación para la consecución del empleo. En esta misma dimensión de la perspectiva de los estudiantes ante los cambios con la llegada de Bolonia (Galán, 2009) analiza la garantía de calidad y la implicación que tiene en ella el estudiante, dentro de un proceso de cambio de su figura en el sistema universitario español. La investigación revela que hay una clarificación de la perspectiva estudiantil, la inclusión de nuevos temas y cuestiones y la sugerencia de nuevos proyectos de evaluación; en la autoevaluación ha ampliado la presencia y el compromiso estudiantil, ha producido informes estudiantiles y ha permitido un liderazgo para el desarrollo local de la calidad después de la evaluación. Así mismo se evidencian los beneficios constatados que la participación estudiantil ha aportado en la garantía de calidad en el resto de Europa. Aunque los cambios que trajo Bolonia no solamente son de participación del estudiantes sino también una nueva mirada a las formas de aprendizaje de los alumnos (Díaz, 2010; Díaz, Maroto, Barcala, & López 2012), y de igual modo a las competencias que deben desarrollar los estudiantes (Rodríguez & Vieira, 2009; Montero, 2010; Pales, y Nolla, Oriol, & Gual, 2010).

Como complemento a la mirada de la calidad de la educación en Europa es importante analizar cómo los sistemas de indicadores Europeos suponen un constructo teórico y metodológico sobre la calidad de la educación superior. La investigación de Chacón, Pérez, Holgado y Lara, (2001) devela de cierta manera la importancia y el carácter mediador que tienen los indicadores entre lo teórico y lo empírico, entre los constructos teóricos y el

mundo externo. Así mismo concluyen los autores que disponer de información de calidad sobre distintas dimensiones de interés en el ámbito universitario, se convierte en un recurso imprescindible para plantear un acercamiento a esa meta de difícil concreción como es el aseguramiento de la calidad.

1.1.2 Bolonia y su impacto en América Latina

Bolonia al igual que en Europa ha tenido un impacto directo sobre la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En este sentido los Gobiernos y Universidades de América Latina han iniciado reformas educativas con el fin de

homologar las estructuras de las diferentes carreras, el sistema de evaluación que las acredita, con el fin que los profesionales puedan ejercer el proceso de movilidad y todas sus implicaciones en el rubro de la calidad, primeramente entre las universidades de su país de origen, posteriormente diseñar estrategias que permitan la compatibilidad, movilidad, calidad, en toda la región latinoamericana, para después contribuir al acercamiento regional y entonces ahora si hablar de un proyecto transcontinental de tal magnitud como el de la UE y ALC (Bulgarín, 2008, p. 57)

Investigaciones como la de Gacel (2011), han podido corroborar que el impacto de Bolonia en América Latina ha sido un modelo a seguir puesto que este fue promulgado frente a unas estructuras académicas con un alto grado de innovación, enriqueciendo el debate sobre la modernización educativa de América Latina. Este estudio también visibilizó la importancia que los proyectos Tuning América Latina y «6x4» señalando que son propuestas que muestran cómo se pueden lograr estructuras curriculares con resultados comparables y compatibles y el establecimiento de un espacio común de educación superior en América Latina, tomando como modelo la experiencia Europea.

Aunque no solo en las reflexiones sobre nuevas políticas ha influenciado Bolonia, elementos

muy importantes como la necesidad de formación docente, movilidad de estudiantes y docentes (Cordera & Santamaría, 2008), y un tema de gran relevancia como las competencias (Aboites, 2010) tanto en docentes como en estudiantes han sido aprendizajes de Bolonia.

Aunque no es el objeto de estudio de esta tesis analizar de fondo el impacto de Bolonia en la calidad de la educación superior, sin embargo, es fundamental reconocer que es un antecedente de gran relevancia en la políticas que configuran el sistema de aseguramiento de la calidad tanto en Europa como en América Latina y que este plan, en un principio utópico, ha impactado de manera positiva en la calidad de la educación en gran parte del mundo.

1.1.3 La calidad de la educación superior: las voces de los actores educativos

Como se mencionó en la descripción del problema, hay escasas investigaciones que aborden los imaginarios de calidad tanto de estudiantes como docentes, por esta razón se realizó un barrido sobre los estudios que dan cuenta de las opiniones de los actores educativos sobre la calidad de la educación superior en sus diferentes dimensiones. Lo que se muestra a continuación hace parte de los diferentes estudios que abordan representaciones sociales, percepciones y puntos de vista de docentes y estudiantes sobre la calidad de la educación.

1.1.3.1 Las voces de los estudiantes

Uno de los principales actores que intervienen en los procesos formativos de la educación superior son los estudiantes y es por esto que es importante conocer las opiniones que tienen estos actores sobre su modo de ver la educación superior y su visión sobre la calidad de la misma.

Como se muestra en capítulos posteriores una de las dimensiones importante sobres la calidad de la educación desde la perspectiva de los estudiantes es la función docente, esta

vista como factor determinante en una buena educación. En este sentido se puede evidenciar que un “un profesor de calidad” es aquel que explica con claridad (Apodaca & Grad, 2002), presenta atributos de valor como el de ser respetuoso, responsable, comprensivo, empático, puntual, inteligente y amable lo cual según los autores fortalecen las relaciones interpersonales y promueven el aprendizaje desde un punto de vista afectivo. (Cabalín & Navarro, 2008) y evalúa con justicia, organiza sus clases y respeta a sus estudiantes(Casero, 2010).

No obstante de las opiniones positivas de los estudiantes sobre sus profesores, hay algunas que dan cuenta de las mejoras que deben realizar los educadores como “la gestión, la creatividad expositiva, la utilización de recursos y al estímulo en la participación de los alumnos” (Mayor, 1997, p. 21). Así mismo, estos estudios muestran el lado negativo de los profesores y como una persona que maltrata y acosa al estudiante (Iglesias, Saldívar, Bermúdez & Guzmán, 2005).

En conclusión, la valoración realizada por los estudiantes sobre la calidad del profesores está ligada como lo señala Leiva (2011) a “las estrategias metodológicas y evaluativas, sobre todo con los principios, valores, convicciones y traducción práctica de los mismos, desde la perspectiva de la coherencia entre la teoría y práctica del docente y entre lo que dice y hace” (p. 175).

Otra categoría importante de analizar desde la perspectiva de los estudiantes, es la que hace relación a la gestión universitaria, la cual garantiza sostenibilidad, bienestar y buen servicio. En este sentido Torres y Araya (2010) construyeron una escala para medir la calidad del servicio de las universidades en el contexto de este país, denominado U-CALS. Este estudio buscó construir una escala con suficiente grado de fiabilidad, validez y dimensionalidad, que permitiera medir la calidad del servicio de las universidades desde la perspectiva de los estudiantes. El trabajo concluye que la percepción general y particular de las universidades en la mente de los estudiantes y en la opinión pública es relevante para elegir las universidades para cursar sus carreras, ya que su decisión se encuentra influenciada por su

entorno cercano y grupo de referencia.

Otros estudios relacionados con la gestión, tiene que ver con los espacios físicos y el ambiente de la institución, donde se den relaciones humanas gratas, convivencia enriquecedora, calidad del servicio y buena calidad de vida donde se tenga oferta de opciones recreativas y disponibilidad de tiempo para el esparcimiento (Demicheli, 2009).

A modo general es abundante la literatura sobre la calidad de la educación desde la perspectiva de los estudiantes, sin embargo se citará un estudio que en cierto sentido sintetiza la opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación con una visión de lo que se debería hacer para mejorarla, estas voces reclaman:

- incrementar la participación del estudiantado en las estructuras de adopción de decisiones de la enseñanza superior en todos los planos: internacional, regional, nacional e institucional;
- modernizar los planes de estudios para incluir en ellos una temática basada en problemas concretos, renovar los procesos pedagógicos para fomentar una enseñanza y un aprendizaje más interactivos, y consultara los estudiantes a este respecto;
- fomentar las capacidades sociales y las competencias de comunicación necesarias;
- reforzar los nexos entre las instituciones de educación superior y el mundo del trabajo, especialmente por conducto de medios estratégicos como los servicios de asesoramiento sobre carreras, el diálogo regular con empresarios, y un contacto más estrecho entre los estudios y los medios laborales;
- mejorar la condición del personal docente de la educación superior; reafirmar los valores sociales que garantizan la apertura de la educación superior a todas las personas en función del principio del mérito, a fin de contribuir a su autonomía mediante los procesos educativos. (UNESCO, 1998, p. 15)

1.1.3.2 Las voces de los profesores

La calidad de la educación en los contextos universitarios tienen un espectro representacional amplio y que varía según las interacciones de los sujetos con su entorno inmediato. En el contexto Europeo, Cardona, Barrenetxea, Mijangos y Olaskoaga (2009) realizaron una investigación donde buscaron identificar la opinión de los docentes sobre la calidad de la educación superior. Los resultados más relevantes de este estudio cuantitativo muestran que las categorías de opinión de mayor frecuencia entre los profesores hacen relación a desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación, satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones y sociedad) y formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social. Se evidencia entonces que hay unas opiniones desde la mirada de los docentes que la calidad de la educación se encuentra supeditada y directamente relacionada con la función docente (Arbeláez, 2004), la cual se traduce en calidad de la enseñanza y en calidad del aprendizaje como lo menciona Biggs (2006) en su texto calidad del aprendizaje universitario.

Otros estudios evidencian que no solamente la calidad de la educación superior, se mide exclusivamente por el proceso de enseñanza – aprendizaje, si no que existen otros factores que intervienen como los espacios físicos que se relacionan con el estado de los salones, edificios y espacios recreativos (Murcia, 2009 y Correia & Miranda (2012), representaciones que al igual que las de los estudiantes hacen parte de la gestión universitaria.

En su gran mayoría tanto los estudios de opinión y representaciones sociales de los estudiantes como de los profesores se han abordado desde enfoques cuantitativos y solo algunos han tenido en cuenta la voz de los actores desde métodos cualitativos que exploren los imaginarios sociales desde sus relatos.

No obstante se han realizado algunos estudios que directamente abordan los imaginarios como el estudio hecho Piña (2007) denominado imágenes sociales de la calidad de la educación. Este trabajo realizado con docentes y estudiantes de 4 programas académicos de

la UNAM, pretendió conocer las imágenes que los actores de tres carreras construyen sobre calidad de la educación. Este estudio de enfoque cualitativo utilizó las entrevistas a profundidad analizando los relatos que surgieron de las mismas y presenta importantes conclusiones relacionadas con los imaginarios sociales de la calidad de la educación. La calidad de la educación se discrimina para los participantes del estudio en categorías como: producción intelectual, cumplimiento del programa, infraestructura y una muy importante, la calidad de la educación como una reforma moral. Un aporte importante de la investigación se relaciona con el análisis sobre los puntos de encuentro y las distancias que se presentan en las imágenes sociales tanto entre académicos y estudiantes resaltando de esta manera las diferentes formas de abordar la realidad por parte de los actores educativos universitarios.

En el contexto colombiano otro estudio que aborda de manera directa los imaginarios sociales de calidad en actores educativos es la investigación de Bedoya (2011) quien develó las principales categorías de lo que piensan los egresados sobre la calidad de la educación recibida, fundamentalmente posicionadas en los recursos utilizados en el proceso de formación, lo que hacen y lo que saben como profesionales y lo que sienten sobre su proceso de formación.

En Colombia particularmente el tema de los imaginarios sociales en educación superior, no ha sido trabajado de manera muy amplia, aunque algunos estudios han hecho aportes importantes a este campo. Temas como la autoevaluación Universitaria y sus actores (Murcia, Murcia & Murcia, 2009) y desde las formas de organización de la universidad por la comunidad académica (Murcia, De Cea & Ospina, 2009). Así mismo, estudios sobre imaginarios relacionados con la función docente (Conrado & Estupiñan, 2012), donde “los estudiantes reconocen la función investigativa del docente, resaltando que esta enriquece sus conocimientos y favorece las posibilidades para que aprenda del docente que participa en investigaciones” (p.82).

1.1.4 La calidad de la Educación Superior: una mirada desde los discursos institucionales

El contexto latinoamericano

Tal vez uno de los textos más críticos sobre la calidad de la educación como discurso institucional es la universidad de papel de Porter (2003), el autor realiza un análisis importante a lo funcional de la universidad más que a sus políticas que no trascienden a las dinámicas de mejora de las instituciones de educación superior mexicanas. El autor señala con gran vehemencia que la calidad de la educación superior

son intentos oficiales por elevar la calidad de la universidad, generalmente expresados en la escala “macro” de los documentos normativos y las políticas globales, lo cual solamente produce una universidad en el papel, en la medida de que los documentos que produce no logran descender y mejorar (aunque si alterar negativamente) los ámbitos de la acción diaria, rutinaria. Esta transformación tan (mal) buscada por las autoridades depende de la sustitución de la pasividad o el “egoísmo” que hoy recluye al talento académico en espacios aislados, por un verdadero “individualismo” que permita compartir experiencias y capacidades, no solo con los estudiantes, como cotidianamente ocurre, sino con el resto de los actores de la universidad. (p. 151).

Este texto invita a reflexionar sobre la importancia de generar espacios de discusión sobre la necesidad de abordar la calidad de la educación superior como un trabajo de construcción colectiva donde todos los actores y las políticas institucionales transformen la institución en algo funcional, puesto es de suponer que las instituciones deben ser funcionales pero no cumplen con el papel de preguntarse como lo señala Castoriadis (1983) sobre ¿cuáles son las necesidades reales de una sociedad? y ¿cómo puede contribuir la institución a esa sociedad?

Por otra parte, otros investigadores han realizado estudios donde han analizado de igual manera los discursos y conceptos institucionales que se relacionan con la calidad de la

educación en sus múltiples dimensiones como en los contextos de los organismos internacionales como UNESCO, CEPAL, BM. OCDE (Jiménez, 2011). Estas organizaciones en particular han trazado lineamientos importantes sobre la evaluación de la calidad de la educación superior, impulsando políticas para el avance y la mejora de la educación. Sin embargo, Jimenez (2011) realiza un análisis que va más allá de estas bondades y logra develar la intención para impulsar una reforma de las Universidades, encaminada a la privatización y comercialización mundial.

En el ámbito Latinoamericano de igual manera se han realizado investigaciones donde se analizan los discursos de calidad en las políticas de educación superior con resultados importante que ayudan a develar los imaginarios presentes en dichas políticas. Estos estudios dan cuenta por ejemplo, de la globalización y los efectos en las políticas educativas de educación superior (Bruner, 2010). Otros trabajos abordan el tema de la gestión del conocimiento partiendo de la conformación de redes académicas como determinante de la calidad y estudios donde se analizan los debates de las leyes de educación en Latinoamérica principalmente a lo que se refiere a la formación de docentes e investigación (Rodríguez, 2006).

Un elemento que indudablemente hace parte de la calidad de la Educación superior son las políticas educativas y las reformas a las mismas, estos intentos de los estados por consolidar políticas pública en pro de la mejora de la calidad de la educación superior también han sido objeto de estudio desde sus mismos discursos. En Chile por ejemplo, diversos trabajos han analizado e interpretado las propuestas curriculares que surgen de las políticas públicas que norman y orientan la reforma educacional chilena (Soto, 2002), así mismo se ha explorado desde el análisis de contenido³ la evolución de las políticas de educación superior y las transformaciones de la educación chilena (Salazar & Leihy, 2013) y un elemento primordial en la calidad de la educación y su financiamiento (Ponce, 2012)

Contexto Colombiano

Una de las investigaciones potentes que analizan los discursos de calidad en las universidades de una manera crítica es “Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad (Martínez 2010). El autor realiza un análisis muy importante donde trata de visibilizar el funcionamiento de los discursos gubernamentales como dispositivos de producción biopolítica de la subjetividad en la educación superior en Colombia en el período comprendido entre 1991-2005. El aporte de esta investigación radica que en gran parte del texto se analiza en cierto sentido el imaginario instituido de calidad presente en las leyes de educación superior en Colombia y hace una interesante reflexión con una mirada crítica al papel de la universidad en la sociedad capitalista y de consumo. Una de las conclusiones que se rescatan de este trabajo es que la “educación superior colombiana particularmente termina subordinando las posibilidades ontológicas de creación a las exigencias innovadoras y empresariales del capital global” (p. 163)

En Colombia, de igual manera se han realizado trabajos sobre el análisis de la calidad de la educación presente en los discursos gubernamentales e institucionales, estos discursos develan las formas y categorías de la calidad de la educación como la financiación (Ruiz, Cano, & Montes, 2008). El estudio analizó tres casos en particular: Bogotá, Cali y Medellín durante el periodo 1990 – 2005 y revela que “faltan opciones de financiamiento de largo plazo y un sistema de crédito educativo con diferentes modalidades que se adapten a las demandas de los estudiantes y sus familias” (p. 22). La financiación sin duda alguna, como se mencionó en apartes anteriores, es un elemento fundamental en la calidad de la educación superior, particularmente lo que se refiere a favor de los estudiantes su financiamiento y condonación de créditos (Gutiérrez, 2010).

En suma, la calidad de la educación presenta su máximo objetivo de requerimiento en la acreditación de alta calidad, esta meta de igual manera ha sido analizada desde sus políticas de acreditación de alta calidad (Jiménez & Ardila, 2012). Una conclusión importante recae sobre los planes de mejoramiento de los diferentes programas e instituciones y los instrumentos usados por las instituciones para mantener su estatus de alta calidad y los que

inician su proceso de acreditación.

1.2 MARCO TEÓRICO

1.2.1 Dimensiones del concepto de Calidad

Para iniciar es necesario hacer una aproximación al término calidad y calidad de la educación. El término calidad, sin lugar a dudas representa un amplio y complejo espectro conceptual que tiene diferentes dimensiones. Desde lo histórico el término calidad tiene su origen en la era industrial. Con relación al origen del término Lago et al., (2013, p. 7) convergen en señalar que este concepto “tiene su origen no propiamente desde la educación sino que se extrapola del movimiento de calidad en el mundo, como una estrategia gerencial para el desarrollo empresarial de la producción iniciado en el Japón, con el Sistema de Control de Calidad Total, Total Quality Control, implantado por los Norteamericanos Deming y Juran, en la década de los cincuenta y sesenta”.

Por su parte Almada, Rivas y Troquet (2007) manifiestan que

en el contexto de la época del taylorismo, el enfoque de la calidad hizo énfasis en el control ex-post y es a mediados del siglo XX, en el que la calidad adquiere un enfoque preventivo. Más adelante, pasada la década de los 80, dicho enfoque adquiere un carácter normativo cuya aplicación se extiende a todos los ámbitos de actividades bajo la presión de la competencia en los sectores comerciales. (p.1)

Desde esta perspectiva de la competitividad el concepto de calidad toma una importancia significativa, puesto que la incursión de una empresa en mercados nacionales o internacionales, la calidad es factor determinante. “Estos argumentos son producto en gran medida de las transformaciones económico-políticas que se presentaron en la década de los

ochenta y noventa del siglo XX, y surgen del enfoque neoliberal y la formación de bloques económicos” (Castañeda, 2008, p. 37).

Por otra parte, el concepto de calidad tiene otros términos relacionados, la calidad alude también a la palabra excelencia o de clase inmejorable. La calidad puede ser tomada como un estado libre de defectos (Garduño, 1999). Reyes (1998) por su parte, señala que la calidad es un principio de acción hacia la congruencia entre una oferta y una demanda percibida. Si se alude a esta, se refiere a un conjunto de elementos de un producto o servicio que está dirigido a la satisfacción de necesidades. Con respecto a la calidad como satisfacción Fields (1994) en Ospina (2011) señala que esta se relaciona con el empeño puesto por todos para superar las exigencias de un cliente, lo cual incluye:

la visión del cliente, b) el empoderamiento de la gente en la organización, c) la mejora continua, d) un sistema de control de proyectos y procesos, e) un control de aseguramiento de la calidad, f) acciones de mejora y g) una cultura de calidad definida. (p. 34).

La satisfacción al cliente es sin duda una de las categorías más importantes en cuanto a la calidad se refiere, el primer cliente en este caso es el estudiante. Los alumnos son los receptores de las dinámicas instruccionales, educativas y de gestión. En este sentido la satisfacción a los estudiantes se muestran en dos perspectivas: Satisfacción al cliente a modo general y la satisfacción personal. La primera, según Zabala (2010) es el grado de acierto de la institución para satisfacer las necesidades y expectativas “razonables” de los clientes (estudiantes) como colectividad; la segunda se refiere a un las circunstancias individuales que involucran contextos familiares, psicológicos y otros propios de esta dinámica.

Por otra parte, según Pérez (2006), la clave para lograr un óptimo servicio es satisfacer o sobrepasar las expectativas que tienen los clientes sobre la organización determinando cual es el servicio que el cliente espera y cuál es el nivel de bienestar, por ejemplo, que espera que le proporcione.

De otro modo, Lago et ál., (2013) citando a Shargel señala que a partir del movimiento de la calidad de las dos últimas décadas presentes en el sector de la producción de bienes y servicios es cuando el sector educativo comienza a interesarse en la calidad y aparece el modelo de Calidad Total en la educación, este definido como una estrategia de gestión y mejora organizativa 'exportada' hacia la educación desde el sector privado, pero esta no vista como un elemento mercantilista sino como un proceso impregnado de valores y cuyo objetivo es la construcción y transformación de la realidad social (Santana, 1997).

1.2.2 Calidad de la educación superior

La Calidad de la educación superior es definida desde muchos ámbitos y dimensiones, autores como Vega (2001) señalan que esta se refiere a “las características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones y de los conocimientos y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de las prioridades nacionales, regionales y locales” (p. 10).

Un importante referente para el concepto de calidad que adoptan las Universidades en Colombia es el adoptado por el CNA (2010), quien define la calidad como

un concepto estático dinámico, por medio del cual se busca desarrollar un proceso continuo de mejoramiento de la calidad. Además entiende la calidad, en un primer sentido, como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y de los procesos que la producen y distinguen. Alude de una parte a las características universales y particulares de algo, y de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran (p.11).

En este sentido, para el CNA (2010, p. 12-14), la calidad se presenta en 11 dimensiones que muestran su integralidad:

Tabla 1: Dimensiones del concepto de calidad según el CNA

DIMENSIÓN	ARGUMENTO
Universalidad	Hace referencia, de una parte, a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad.
Integralidad	Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución y su programa en el cumplimiento de sus tareas.
Equidad.	Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución y su programa a dar a cada quien lo que merece.
Idoneidad.	Es la capacidad que tiene la institución y su programa de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional.
Responsabilidad.	Es la capacidad existente en la institución y su programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones.
Coherencia.	Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone, a los propósitos. Así mismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución y el programa dicen que son y lo que efectivamente realizan.
Transparencia.	Es la capacidad de la institución y su programa para explicitar, sin subterfugio alguno, sus condiciones internas de operación y los resultados de ella. La transparencia es hija de la probidad y es, a su vez, uno de sus ingredientes fundamentales.
Pertinencia.	Es la capacidad de la institución y su programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o el

	programa no responden de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.
Eficacia.	Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución y su programa.
Eficiencia.	Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que disponen la institución y su programa para el logro de sus propósitos.
Sostenibilidad.	Es la manera como el programa y la institución mantienen en el transcurso del tiempo actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados para cada programa, lo que debe hacer parte del plan de desarrollo de la institución.

Fuente: Elaboración del investigador

Sin duda el CNA, es un importante derrotero en cuanto a la calidad de la educación superior y ha sido objeto de estudio de investigadores como Ospina (2010) quién realizó un trabajo donde identificó y determinó los criterios de evaluación de la calidad en educación, utilizados en la evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior siguiente como modelos RUECA, EE y el CNA. En cuanto a este último modelo, el autor logra concluir que “los principios y fundamentos de este modelo son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la evaluación de las características y las variables de la calidad de la institución o del programa académico” (p, 250). Así mismo logró evidenciar que este modelo pretende la excelencia en su propuesta con el fin de alcanzar un reconocimiento público a través de la acreditación de alta calidad.

De otro modo, en el campo educativo la calidad también puede definirse en dos sentidos. Como atributo y como condición. Como atributo según es los que “se establece con base en factores y características muy exigentes y en procesos de evaluación rigurosos, especializados y sistemáticas que señalan la calidad en alto grado, de carácter excepcional.

Cuando se habla de la calidad como condición corresponde a normas, recursos, procesos y estructuras organizacionales que soportan los procesos con miras a la mejora continua” Arango (2007, p. 27).

Otros autores consideran la calidad como crecimiento institucional, es decir como un todo que se manifiesta como un proceso de crecimiento gestionado, desarrollado y sistemáticamente analizado, mediante la participación de los diversos agentes, la comparación y la reflexión compartida entre instituciones (Rué et al., 2007), es decir que el pretexto de la calidad se convierte en una herramienta indispensable para la gestión y el cambio de la organización.

En este sentido la calidad juega un factor determinante en la construcción y reconstrucción de las instituciones puesto que se conjugan aspectos identificables: como los contextos, entornos y actuaciones funcionales de naturaleza formativa (Rué et al., 2007), lo cual se complementa con las dinámicas de la vida cotidiana de las instituciones educativas (Murcia, 2009).

Una dimensión muy importante en el concepto de calidad se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el concepto global de calidad institucional debe visibilizarse en los procesos de aula y es donde la calidad cobra sentido. La calidad, como propiedad de un proceso de enseñanza y aprendizaje complejo no debe referirse únicamente a la metas ni a los presupuestos institucionales, necesariamente se tiene que abordar desde un punto de vista analítico-formativo. Rué et al., (2007) afirman que

un punto de vista propio de la evaluación formativa, permite entender - y eventualmente corregir - determinados aspectos procesuales o ciertos componentes de la relación formativa, que se puedan considerar como insuficientes, o como insatisfechos, con respecto a los enfoques del aprendizaje actualmente admitidos En este sentido, el mismo autor señala que la evaluación se convierte en un indicador de calidad, unido desde luego a

unas prácticas pedagógicas en las cuales el docente verifica sistemáticamente dónde se halla el estudiante en cada momento en el desarrollo de su trabajo; todo aquello que le aporta un control directo sobre la calidad de sus realizaciones, en definitiva, todo aquello que se le facilita a un estudiante para que, en el curso de su aprendizaje sepa, por sí mismo, dónde revisar y hasta dónde llegar (p.6).

La calidad de la educación superior es un elemento de reconocimiento institucional que tiene como referencia la acreditación, esta entendida como “la constancia que expide la comunidad, a través de un órgano competente, de los altos niveles de calidad que ofrece bien sea una institución o un programa” (Arango, 2007, p. 2).

La acreditación también se refiere según el CNA (2010) al acto por el cual el estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización, funcionamiento y el cumplimiento de su función social.

La acreditación se convierte entonces en una instancia donde se vigila en cierto sentido los servicios que ofrece la institución a sus estudiantes o clientes. Este concepto empresarial de calidad proporciona una estructura para el control de la estrategia, la gestión y la evaluación institucional y contribuye a mejorar las prácticas de trabajo, los productos y los servicios, de manera que satisfagan las necesidades de sus usuarios (Rosario & Espinosa, 2008). Otra concepción de calidad en términos empresariales es la que se relaciona, en mayor o menor medida, con los saberes ligados a la empleabilidad (Almada, Rivas & Troquet, 2007), este concepto a su vez ligado al nuevo orden institucional de las competencias laborales de los que se habla en los sistemas educativos colombianos.

Con estos argumentos se hace necesario entonces analizar hasta qué punto ha permeado la concepción empresarial de calidad en los contextos educativos. Algunos autores dan posibles respuestas a este interrogante:

una de las razones es la globalización, que plantea cambios fundamentales son el conocimiento que constituyen el activo más valioso en el mercado, el desarrollo en aumento de negocios globales y la necesidad por ello del intercambio de información y conocimiento entre países, la creación de nuevas tecnologías de información y de comunicación (TIC) aplicadas a todos los sectores de la economía. Así mismo otro determinante es el aumento de la participación de empresas globales como parte de la propuesta educativa, el desarrollo cada vez en mayor grado de los programas a distancia o virtuales, el aumento de la demanda de proyectos descentralizados y globales y la complejidad de los entornos en que se insertan los nuevos profesionales (Almada, Rivas & Troquet, 2007, p. 58).

Para este estudio en particular se tomarán tres categorías para definir la calidad de la educación superior: la investigación, la docencia y la gestión (Lago et al., 2013 y Lafuente, 2010). Es importante señalar antes de definir estos tres elementos que la teoría abordada dentro del marco referencia es solo un punto de partida, puesto que la investigación cualitativa el "marco" no debe delimitar la búsqueda del investigador, pues sólo es "referencial", es decir, sólo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación (Martínez, 2009, p. 77).

1.2.3 Aseguramiento de la calidad en Europa y América Latina

El concepto de aseguramiento de calidad implica que esa calidad pueda ser entendida como adaptación a aquello que es requerido de la institución, esto es, que los objetivos establecidos se han logrados de manera consistente y con respecto a los criterios de calidad fijados. “Esta definición es aún muy relativa y deja la puerta abierta a diferentes interpretaciones tales como “el nivel requerido, la propia diversidad de tareas y objetivos; y también, la influencia de factores de contexto en la búsqueda y la práctica de los criterios de éxito” (Lago et al., p. 14).

El aseguramiento de la calidad de igual manera se refiere al establecimiento de políticas educativas que garanticen la calidad del servicio y es una responsabilidad compartida entre diferentes actores, donde al Estado compete un rol regulador y garante del cumplimiento de esas políticas como garantía de mejora (CINDA, 2007).

En Europa por ejemplo el sistema de aseguramiento de la calidad inició con la declaración de Bolonia, ya abordada en párrafos anteriores, y a partir de ahí fueron surgiendo importantes agencias para garantizar que estos procesos de aseguramiento de la calidad permanecieran en el sistema educativo Europeo.

1.2.3.4 Aneca y los procesos de aseguramiento de la calidad en Europa

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), es un fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Esta agencia Europea creada en julio del 2002 “tiene las competencias relativas a la difusión y toma de conciencia del proceso de convergencia europea, la puesta en marcha de experiencias piloto de diseño e implementación de titulaciones y el desarrollo de los programas de Evaluación Institucional, Certificación, Acreditación y Evaluación del Profesorado” (Cidad, 2004, p. 456).

En el siguiente cuadro se puede evidenciar las actividades y los objetivos estratégicos de La Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación donde evidencian las acciones destinadas al aseguramiento de la calidad en las universidades Europeas:

Tabla 2: Actividades y objetivos estratégicos de ANECA

ACTIVIDAD	OBJETIVO
Evaluación de Enseñanzas e Instituciones	A.- Contribuir a la mejora del Sistema Universitario Español desarrollando y aplicando procedimientos de evaluación, y los conducentes a la acreditación de enseñanzas y profesorado universitario, aportando valor añadido, tanto en el proceso como en su resultado.
	B.- Promover y contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior, fundamentalmente en el Sistema Universitario, a través de la puesta en marcha e implantación de programas que permitan posicionar a la Agencia como referente nacional e internacional.
	C.- Aportar información útil, transparente y de confianza a los distintos grupos de interés, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.
Evaluación de profesorado	A.- Contribuir a la mejora del Sistema Universitario Español desarrollando y aplicando procedimientos de evaluación, y los conducentes a la acreditación de enseñanzas y profesorado universitario, aportando valor añadido, tanto en el proceso como en su resultado.
	B.- Promover y contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior, fundamentalmente en el Sistema Universitario, a través de la puesta en marcha e implantación de programas que permitan posicionar a la Agencia como referente nacional e internacional.
Relaciones institucionales, internacionales y comunicación	A.- Contribuir a la mejora del Sistema Universitario Español desarrollando y aplicando procedimientos de evaluación, y los conducentes a la acreditación de enseñanzas y profesorado universitario, aportando valor añadido, tanto en el proceso como en su resultado.
	B.- Promover y contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior, fundamentalmente en el Sistema Universitario, a través de la puesta en marcha e implantación de programas que permitan posicionar a la Agencia como referente nacional e internacional.
	C.- Aportar información útil, transparente y de confianza a los distintos grupos de interés, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.
Evaluación de la Calidad	A.- Contribuir a la mejora del Sistema Universitario Español desarrollando y aplicando procedimientos de evaluación, y los conducentes a la acreditación de enseñanzas y profesorado universitario, aportando valor añadido, tanto en el proceso como en su resultado.
	B.- Promover y contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior, fundamentalmente en el Sistema Universitario, a través de la puesta en marcha e implantación de programas que permitan posicionar a la Agencia como referente nacional e internacional.
	C.- Aportar información útil, transparente y de confianza a los distintos grupos de interés, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

	D.- Incrementar la eficiencia en la gestión de los recursos necesarios para un funcionamiento óptimo de la Agencia.
Recursos no imputables	D.- Incrementar la eficiencia en la gestión de los recursos necesarios para un funcionamiento óptimo de la Agencia

Se destacan 9 programas de evaluación de la calidad de la educación de esta agencia como se relacionan a continuación⁴:

- PEP: (programa para de evaluación del profesorado para la contratación, la cual valora de una manera rigurosa los ámbitos de formación e investigación para los docentes que solicitan vincularse como profesores universitarios (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada).
- ACADEMIA: El programa de Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios se encarga de valorar el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad).
- VERIFICA: Este programa tiene la función de evaluar las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior. En cuanto al nivel de grado y Master, ANECA crea una comisión de evaluación que verifica con base en protocolos y documentos base donde analiza y emite juicios sobre los elementos que contienen las solicitudes de grado de las universidades. En cuanto a los Doctorados el programa VERIFICA tiene en cuenta principalmente aquellos aspectos que avalen la solvencia de los equipos investigadores que participan en el programa y el adecuado desarrollo de la formación de los doctorandos. Se analizan aspectos como la cualificación de los investigadores, los proyectos en los que participan, sus contribuciones científicas, su experiencia en la dirección de tesis doctorales, la financiación disponible para los

⁴ tomado de www.aneca.es/Programas/ACADEMIA

doctorandos y el grado de internacionalización del programa.

- **MONITOR:** Este importante programa busca monitorizar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios ayudando a las universidades, de una forma gradual, a mejorar la formación que ofrecen a sus estudiantes y analizar aquellos aspectos que puedan resultar problemáticos durante la futura acreditación de sus títulos.
- **ACREDITA:** El objetivo principal de ACREDITA es comprobar si los resultados del título son adecuados y permiten garantizar la adecuada continuidad de la impartición del mismo hasta la siguiente renovación de la acreditación. Estos resultados se centrarán, entre otros, en la verificación de las competencias por parte de los estudiantes y en los mecanismos de valoración de la adquisición de las mismas que la universidad ha desarrollado para cada título.
- **ACREDITA PLUS:** Este importante y novedoso programa permite a los títulos de las diferentes disciplinas, (principalmente a las ingenierías) la posibilidad de obtener un sello internacional de reconocido prestigio, simultáneamente con el proceso de renovación de la acreditación del título. Otorgando el sello EUR – ACE, este sello se otorga posterior a la rigurosa verificación de altos estándares de calidad como la relevancia, la transparencia, reconocimiento y movilidad contemplados en el Espacio Europeo de Educación superior.
- **DOCENTIA:** En todo proceso de mejora de instituciones de educación superior el factor docente y la evaluación del mismo son fundamentales. En el sistema de aseguramiento de la calidad europeo liderado por ANECA se pretende evaluar las competencias de los profesores universitarios, y por esta razón se creó el programa DOCENTIA, con el objeto de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

- **AUDIT:** Según ANECA, este programa pretende orientar el diseño del Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) que integre las actividades relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas. Aunque estas orientaciones están dirigidas a los centros, existen elementos transversales dirigidos al conjunto de la Universidad (por ejemplo, en lo referido al personal académico, a los recursos materiales y servicios, etc.).

MENCIÓN: El programa está dirigido principalmente a doctorados y evalúa la solvencia científico-técnica y formadora de los programas de doctorado de las universidades españolas, así como de los grupos de investigación o departamentos que se ocupan de la formación de doctores. Los programas de doctorado que obtienen la Mención hacia la Excelencia están integrados en una relación de programas pública y constituyen un referente internacional por su rendimiento y por sus resultados.

Otros de los modelos Europeos de evaluación y certificación es la Fundación Europea para la Gestión de la calidad (EFQM), la cual parte de la base de que el logro de la excelencia organizacional, como meta ideal de las organizaciones, se inscribe en un proceso de mejora continua de todos sus componentes. Estos componentes están representados en el modelo por nueve criterios de interacción, de los cuales cinco operan como agentes facilitadores: liderazgo, personas, política y estrategia, alianzas y recursos, y procesos, y los otros cuatro como resultados de los anteriores: resultados en las personas, resultados en los clientes y en la sociedad (Cidad, 2004).

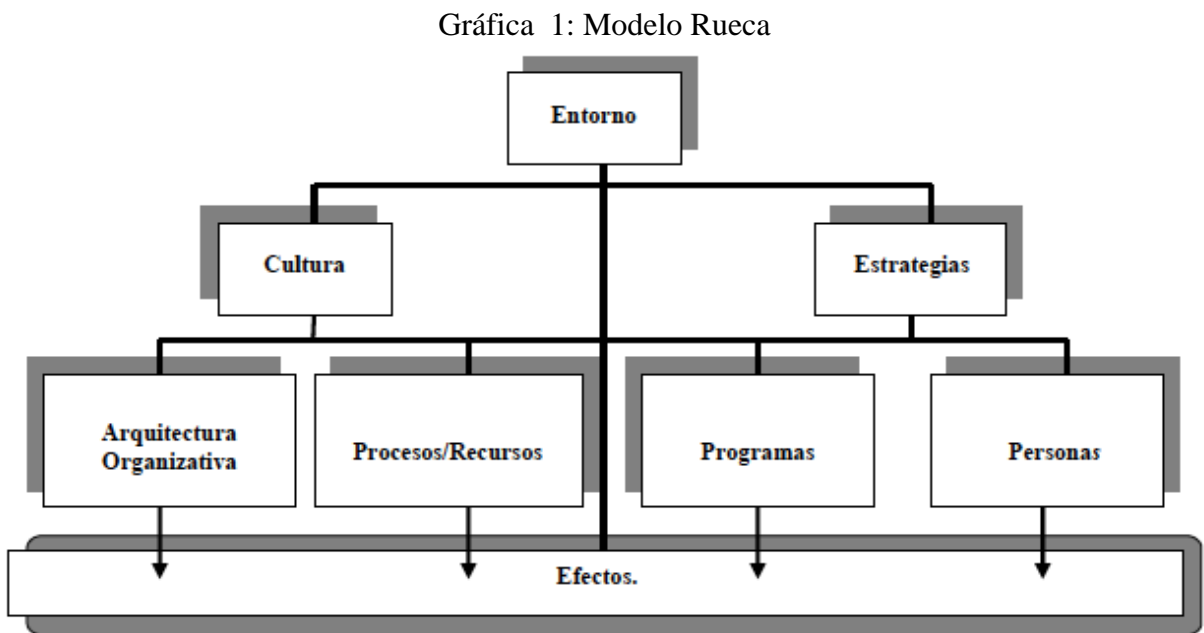
Una agencia importante que ha firmado convenio con los entes gubernamentales Europeos es la Asociación Europea para Asegurar la Calidad en la Educación Superior (ENQA), esta agencia busca proveer información importante sobre experiencias exitosas y significativa y buenas prácticas en aseguramiento y certificación de calidad en las universidades Europeas (Culebro, 2006). Algunos elementos que contempla el modelo de ENQA según el mismo autor son los siguientes: Formular e implementar políticas para el aseguramiento de la calidad en las que participen todos los actores de la comunidad educativa, así mismo busca

evaluar a los estudiantes con criterios normativos y públicos, establecer métodos y procedimientos que aseguren el aprendizaje de los estudiantes basados en competencias, asegurara que los estudiantes cuenten con los recursos necesarios y hacer pública toda la información de los programas sobre los elementos relacionados con la calidad.

Un modelo reconocido en cuanto la evaluación de calidad es el modelo de la Red Universitaria de Evaluación de la calidad (RUECA) constituido en el año 1995 por 9 universidades Europeas y de Iberoamérica.

El modelo RUECA, básicamente posee 7 características o dimensiones que garantizan un proceso coherente de evaluación de la educación superior (Municio, 1998) estos son: interacción con el entorno, Cultura, Estrategias, Arquitectura organizativa, procesos y recursos, programas y personas.

En la siguiente figura se muestra el esquema general del modelo RUECA (Municio, 1998 en Ospina, 2011):



Fuente: Municio (1998) en Ospina (2011).

En Latinoamérica particularmente existen modelos y mecanismos diversos de aseguramiento de la calidad. Es importante señalar que el sistema de aseguramiento de la calidad en Latinoamérica ha sido pionera y compleja en su estructura, “en la mayoría de los sistemas latinoamericanos se reconoce esta complejidad mediante la definición de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, donde los distintos propósitos se han ido desarrollando de manera progresiva, de acuerdo a las principales necesidades de la educación superior respectiva” (Lemaitre & Mena, 2012, p. 28).

En Colombia, el sistema de aseguramiento de la calidad se fortalece con la promulgación de la ley 30 de 1992, este articulado garantiza desde los marcos legales unas pautas importantes para normalizar la educación superior. Posteriormente y por el incremento de nuevos programas y demanda educativa, el MEN decide delegar en dos entidades el aseguramiento de la calidad en la educación superior. La primera de ellas es la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) la cual respalda sus funciones bajo el nuevo decreto 1295 de abril de 2010 y cuya misión es la de asegurar que los programas que se ofrecen en la educación superior (técnico profesionales, tecnológicos, universitarios, especializaciones, maestrías y doctorados) cumplan para su funcionamiento con las condiciones mínimas de calidad. Estos estándares son de obligatorio cumplimiento para la apertura de programas como para la renovación de los registros calificados de los programas existentes

Otro de los organismo encargados de vigilar y controlar la educación superior en Colombia es el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), este es el encargado de contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Dentro de las exigencias del CNA para otorgar la acreditación de alta calidad se encuentran: Determinación de las condiciones iniciales, autoevaluación llevada a cabo por los responsables del programa, visita de evaluadores externos, informe de los evaluadores externos, comentarios de los responsables del programa y del rector, informe final del CNA y decisión del Ministerio de Educación

Nacional sobre la acreditación⁵.

En el siguiente cuadro a modo de conclusión se puede observar de una manera amplia los países que poseen sistema de aseguramiento de la calidad y los países que están en preparación de su sistema de aseguramiento y sus principales características (Lemaitre & Mena, 012, p. 34 – 38):

Tabla 3: Sistemas de aseguramiento de la calidad

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ESTABLECIDOS:						
COLOMBIA	Comisión Nacional Intersectorial de AC de la ES (CONACES)	Estatal	El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad por parte de las instituciones de educación superior.	Obligatoria	Autoevaluación/ evaluación Externa/ dictamen. Coordina y evalúa los procesos de aseguramiento de la calidad.	Pregrado/ posgrado e Instituciones
	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Estatal	La acreditación es el acto mediante el cual el estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos (de pregrado y posgrado), su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función Social	Voluntarias	Autoevaluación/ evaluación Externa/ dictamen	Pregrado/ posgrado e Instituciones
	ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior	Estatal	El Estado en el ejercicio de su función de inspección y vigilancia de la educación se vale de exámenes de estado y pruebas externas para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación.	Obligatoria	Administra exámenes de egreso que se aplican a los estudiantes al finalizar la educación media (Saber 11) y la educación superior de pregrado (Saber Pro)	Pregrado
	Ministerio de Educación	Estatal	Coordinación	Obligatoria	Emite certificados de acreditación	Pregrado/ postgrado
	Consejo Nacional de Educación (CNEE)	Público, Autónomo	Licenciamiento, control y fomento de la calidad y autorregulación	Obligatorio para instituciones nuevas	Entrega de información Básica Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y Dictamen.	Institucional

⁵ Fuente: CNA, consultado el 3 de septiembre de 2013. <http://www.cna.gov.co/1741/article-186486.html>

CHILE	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Público, Autónomo	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional. Acreditación programas de Doctorado	Voluntaria	Autoevaluación/ evaluación externa y Dictamen	Instituciones, Agencias de Acreditación, Programas académicos en el caso de que no exista una agencia acreditadora.
			Autorización y supervisión de agencias acreditadoras	Obligatoria	Evaluación, dictamen, supervisión periódica	Agencias acreditadoras
	Agencias Acreditadoras Autorizadas: 8 (Acredita Ci, Acreditacion, Akredita Ga, Qualitas, Aads, Apice Chile, Aftc, Aacs)	Privado	Acreditación Pregrado y Postgrado Verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas (de pregrado, y especialidades del área de la salud	Obligatoria para carreras de pedagogía y medicina Voluntaria para el resto	Autoevaluación / evaluación externa y Dictamen	Carreras y programas académicos
País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
MÉXICO	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	No gubernamental, autónoma	Control y fomento de la calidad y autorregulación	Obligatorio para el ingreso y permanencia a la asociación	Entrega de información Básica Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y dictamen	Institucional
	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)	No gubernamental, autónoma	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional y autorregulación en el sector privado	Voluntario (obligatorio para el ingreso y permanencia a la asociación)	Autoevaluación/ evaluación externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios.	Institucional
	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	No gubernamental, autónoma	Fomento a la calidad de programas educativos	Voluntario	Autoevaluación y evaluación Externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios	Programas académicos (Licenciatura) y postgrado
	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	No gubernamental, autónoma	Fomento a la calidad de programas educativos	Voluntario	Autoevaluación evaluación. Externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios Da reconocimiento oficial y acreditación de programas.	Agencias de Acreditación disciplinares (Programas académicos de Licenciatura)
	Agencias de acreditación disciplinares	Privadas	Acreditación Pregrado Verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas	Voluntario	Autoevaluación evaluación. Externa y dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios	Programas académicos de licenciatura
	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)	No gubernamental, autónoma	Fomento y acreditación de la calidad de programas educativos	Voluntario	Exámenes estandarizados para ingreso al nivel licenciatura, maestría y posgrado, doctorado. Exámenes estandarizados de egreso, por carrera de pregrado. Otros tipos de exámenes.	Individual Licenciatura
ARGENTINA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Estatal	Evaluación externa universidades Acreditación obligatoria de carreras reguladas Acreditación de programas de posgrado Pronunciamiento sobre proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales. Aprobación de nuevas universidades privadas. Acreditación de agencias evaluadoras privadas	Voluntarios (institucional) Obligatorio (carreras de grado y posgrado)	Autoevaluación / evaluación externa	Programas académicos; Instituciones; Agencias
	Otras Instituciones:		Consejo de Universidades junto al Ministerio de Educación: Fija estándares para la acreditación de programas. Agencias Autorizadas: Las dos agencias autorizadas – la Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (FAPEYAU) y la Fundación Agencia Acreditadora de las Américas– no registran actividad significativa desde su creación.			

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
COSTA RICA	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)	Está inserto en el sistema de educación superior universitario estatal, es independiente y autónomo en sus decisiones, y depende administrativamente del Consejo Nacional de Rectores (CONARE)	Planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a los procesos de acreditación que garanticen la calidad de las carreras o programas.	Voluntario	Autoevaluación / Evaluación Externa/ Dictamen del consejo de Acreditación/ autorregulación de la carrera La acreditación voluntaria es tanto para programas universitarios como no universitarios)	Pregrado, grado y postgrado.
	Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica (SUPRICORI)	Creado por la Unidad de Rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE). SUPRICORI es una agencia no oficial de acreditación, surgida de la iniciativa de universidades privadas y conformada por universidades privadas. Está integrada por 17 universidades privadas.	a) Contribuir al mejoramiento de la calidad de las carreras que se ofrecen en las universidades privadas. b) Propiciar la confianza de la sociedad costarricense en la educación superior privada. c) Certificar la calidad de las carreras sometidas a acreditación de conformidad con los estándares aplicados en el proceso.	Voluntario	Autoevaluación/ Evaluación Externa/ Dictamen del Consejo de Acreditación. Certifica la calidad de las carreras acreditadas e instituciones privadas (de modo independiente de las participantes en el SINAES)	Programas académicos de pregrado y grado.
PORTUGAL	Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES)	Estatal	Proporcionar una mejor calidad de desempeño de las instituciones de educación superior y sus programas asegurando el cumplimiento de los requisitos básicos de su reconocimiento oficial.	La acreditación de programas es obligatoria.	Autoevaluación, evaluación externa y Dictamen Institucional y Programas Académicos (de licenciatura, maestría y doctorado)	Programas Académicos (de licenciatura, maestría y doctorado) Profesores, estudiantes y entidades externas.
	Ordenes Profesionales	Privadas	Acreditación de Profesionales	Voluntarios / Obligatorio	Acreditación de Profesionales	Profesional
ESPAÑA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	Estatal	Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Evaluación Profesorado Evaluación Servicios	Voluntario	Autoevaluación/ evaluación externa	Programas académicos (pre y postgrado), profesorado Evaluación de nuevos programas académicos. Instituciones
	Agencias de las comunidades Autónomas	Entidades de derecho público	Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad según cada región autónoma	Voluntario / Obligatorio	Autoevaluación/ evaluación externa	Programas académicos (pre y postgrado), profesorado Evaluación de nuevos programas.
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN FASE INICIAL:						
URUGUAY	Ministerio de Educación y Cultura (MEC)	Estatal	Autoriza nuevas instituciones privadas y reconoce sus programas			
PANAMÁ	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)	Estatal	Evalúa y acredita instituciones y programas de educación superior, de modo voluntario.			
	Comisión Técnica de Fiscalización (CTF)	Integrada por las cinco universidades estatales	Realiza la fiscalización del funcionamiento de las universidades particulares y aprueba planes y programas de éstas			
	Otras instituciones:	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Consejo de Rectores (órgano de consulta). • Consejo Nacional de Educación (órgano de consulta). 				

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
BRASIL	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)	Estatal	Evaluación y seguimiento voluntarios de las instituciones y programas. Evaluación desempeño estudiantes mediante el Examen Nacional de desempeño de Estudiantes (ENADE) Evaluación Externa de Instituciones (en proceso de implementación)			
	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)	Estatal	Coordinación y Supervisión de las evaluaciones realizadas por el SINAES			
	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPEP)	Estatal	Organismo dedicado a la evaluación de postgrados. Evalúa los programas de posgrado y las propuestas de nuevos cursos de magíster y doctorado, y define metas y objetivos de la investigación científica y tecnológica del país			
PERÚ	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES)	Estatal	Encargado de la calidad de la Educación Superior No Universitaria: Fija estándares, realiza evaluación externas de forma voluntaria para la acreditación de programas y certifica competencias profesionales de los egresados.			
	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU)	Estatal	Encargado de la calidad de las Instituciones de Educación Superior Universitaria: Fija estándares, realiza evaluación externas de forma voluntaria para la acreditación de programas y certifica competencias profesionales de los egresados.			
	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)	Estatal	Acredita programas e instituciones Certifica competencias laborales y profesionales. Como sistema, agrupa el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación. El sistema cuenta con tres órganos operadores: CONEACES, CONEAU e IBEPA. Este último sin embargo, opera sobre la Educación Básica y Técnico Productiva.			
	Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU)	Órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores	Autoriza y evalúa el funcionamiento de universidades nuevas (públicas y privadas). Autorizar la fusión de universidades, previa evaluación del proyecto, así como la supresión de las mismas.			
ECUADOR	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES)	Estatal	Se forma tras la modificación del antiguo CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior). Se encuentra en etapa inicial y su principal función es el mejoramiento de la calidad académica y de gestión de las universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos y tecnológicos del país, a través de los procesos de autoevaluación institucional, evaluación externa y acreditación. Es el único organismo facultado para entregar acreditación y certificar oficialmente una institución, carrera, programa o unidad académica del Sistema Nacional de Educación Superior.			
BÉLGICA	Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES)	Regional (Comunidad Francófona de Bélgica). Organismo independiente del sector público.	Asegurar la calidad de las carreras, promover una cultura interna de calidad en las IES, contribuir a la visibilidad internacional	Casi obligatorio (para ser mencionado en registro oficial de carreras reconocidas)	Autoevaluación / evaluación externa y dictamen / decisión par NVAO para 8 años / publicación de decisión y de dictamen	Pregrado y posgrado
	Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) (Organización de Acreditación de los Países Bajos y de Flandes. Comunidad Francófona)	Binacional (Países Bajos y Flandes), independiente de los gobiernos en la toma de decisiones pero no en la financiación	Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior	Opcional	Autoevaluación / evaluación externa y dictamen / avisos a las IES / publicación de resumen en sitio web de la agencia	Pregrado y posgrado
PARAGUAY	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)	Estatal	El proceso de acreditación en Paraguay se encuentra en proceso de modificación. Este proceso podría conllevar la transformación de la ANEAES en la ANACES, agencia con funciones idénticas a la actual más cambios en la constitución, dependencia del poder público e incorporación de la figura de agencias privadas. Hasta hoy, la ANEAES desarrolla evaluaciones externas de las instituciones y acreditación voluntaria de programa e instituciones. También es responsable de la acreditación obligatoria de las carreras definidas como "bien público". Por último, también se encarga de la acreditación de programas de postgrado.			

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN PROCESO DE FORMACIÓN:						
BOLIVIA	Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación Superior Universitaria (APEAESU)	Organismo autónomo y descentralizado.	En proceso de creación. Tendrá bajo su cargo: El seguimiento, medición, evaluación y acreditación de todo el sistema de educación superior tanto público como privado. Lo anterior, con independencia del Ministerio de Educación.			
	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)	Organismo Central del Sistema de la Universidad Boliviana	Su principal función es la evaluación de universidades públicas, mediante evaluaciones externas por pares. Así también, organiza el registro Nacional de pares académicos. (El CEUB aglutina a universidades públicas, que equivales al 30% de las universidades del país y al 70% de los estudiantes universitarios. Es el organismo central del Sistema de la Universidad Boliviana, planifica, programa, coordina y ejecuta las disposiciones del Congreso en sujeción al Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana)			
	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNAU)	Estatad	En proceso de cambios. Sería remplazada por la APEAESU. Lleva a cabo los procesos de acreditación y evaluación externa (de pares académicos) de las carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, ARCU-SUR.			
	Vice Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	Estatad	Desarrolla proceso de evaluación externa y certificación de funcionamiento de las universidades privadas y una universidad pública no autónoma.			
	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES)	Organismo autónomo y descentralizado.	Organismo promotor y regulador de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación de programas e instituciones de educación superior. La acreditación es voluntaria, salvo para las carreras relacionadas con calidad vida y seguridad de ciudadanos.			
VENEZUELA	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES)	Estatad	Desarrolla proceso de acreditación y evaluación de programas			
	Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)	Estatad	Promueve la evaluación de las instituciones y los programas a través del Programa de Evaluación Institucional, pero su implementación está suspendida y sus funciones serán asumidas directamente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria			
	Dirección General de Supervisión y Seguimiento de las Instituciones de Educación Superior	Estatad	Contempla entre sus funciones la aplicación de mecanismos de evaluación y seguimiento de la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior			
	Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPC)	Estatad	Organismo competente en los procesos de acreditación y evaluación de estos programas; proceso voluntario para las instituciones.			
ITALIA	Agencia Nacional de Evaluación del sistema Universitario (ANVUR)	Organismo Publico	Sus principales funciones son <ul style="list-style-type: none"> La evaluación externa de la calidad de las actividades universitarias y de investigación de las IES públicas y privadas que reciben financiamiento público; Dirigir, coordinar y supervisar las actividades de evaluación interna de las universidades y organismos de investigación; Evaluar la eficiencia y la eficacia de los programas públicos de financiamiento y la promoción de las actividades de investigación e innovación. La ANVUR se encuentra en fase de reciente implementación y remplazara a CNVSU y CIVR.			
	National Committee for the Evaluation of the University System (CNVSU)	Organismo Publico	Funciona como consejo institucional del Ministerio, conjuntamente con el CIVR (Committee of Policy for Evaluation of Research) Dentro de sus funciones destacan: <ul style="list-style-type: none"> Establecer criterios generales para la evaluación de las actividades universitarias Elaboración de estudios y documentación sobre el estado de la educación universitaria, la aplicación del derecho a estudiar y sobre el acceso a los estudios universitarios Preparar un informe anual sobre la evaluación del sistema universitario 			
	Comisión de evaluación para la investigación (CIVR)	Organismo Publico	Desarrolla estrategias, procedimientos y herramientas para la evaluación de la investigación. Evalúa los resultados científicos universitarios			

Fuente: Lemaitre y Mena (2012, p. 34 – 38).

1.2.4 Investigación y calidad de la educación

Antes de iniciar con la categoría de calidad de la educación desde las perspectivas de la investigación se abordará de manera general el concepto y el beneficio de la investigación en las dinámicas de la educación superior.

La investigación en su concepto general, se refiere a las actividades sistemáticas y racionales que un sujeto pone en marcha para llegar a un resultado, esto es, una nueva forma de comprender o explicar y de la misma forma controlar y predecir un hecho o un evento del mundo, y por tanto, darle significado a algo que no era visible, algo que en sentido estricto no existía para la humanidad. (Vanegas, Velez, & Vidarte, 2010). Este concepto en cierto sentido lo que pretende es mostrar el papel de la investigación como una manera de llenar los vacíos teóricos o epistemológicos de determinado problema.

La investigación en ciencias sociales concretamente se refiere según Bonilla, Hurtado y Jaramillo (2009) a la manera de cuantificar e interpretar la complejidad de los fenómenos y las limitaciones que conlleva el estudio con seres humanos en situaciones sociales.

Algunos autores presentan el concepto de investigación relacionado con lo metodológico y señalan que la investigación involucra el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas que se deben utilizar para obtener conocimientos, para buscar una explicaciones y para una comprensión o explicación científica de los fenómenos, así como también para solucionar los problemas que demandan o plantea la sociedad. (Hernández, Maquilón, & Sáez, 2008).

Otros autores más tradicionales señalan que la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad (Ballén, Pulido & Zúñiga, 2007). Sin embargo, este concepto ya abordado por otros investigadores; incluye un elemento importante que mencionan los autores y es el de abordar la investigación como

“una metodología de transformación y aprendizaje; como una corriente de pensamiento que atrae hoy en día tanto a profesionales de distintas áreas como a empresarios, administradores, planificadores, políticos, educadores y académicos, enmarcada en la concientización del individuo sobre la realidad social y la obligación que tiene de transformarla mediante la aplicación de los conocimientos” (p.16).

El término aprendizaje y transformación que se menciona son categorías muy importantes pues no se está hablando directamente del objeto de estudio o del contexto, si no del efecto que puede hacer los procesos de investigación en los sujetos que investigan o los que están aprendiendo a investigar, es decir, más que construir conocimiento con un método riguroso y sistemático, se está abordando un proceso de aprendizaje y de transformación del ser humano.

La investigación junto con la docencia y la extensión hacen parte de los pilares fundamentales de la Universidad, no se puede concebir una institución de educación superior sin la generación de procesos de investigación que dinamicen la construcción de conocimiento y el cambio social fruto de estos procesos.

En Colombia el sistema de aseguramiento de la calidad exige a las IES como política gubernamentales para la apertura de programas, renovación de registros calificados y acreditación institucional y de alta calidad contemplar la investigación como un elemento necesario en sus estructuras curriculares. En el decreto 1295 de abril de 2010 en el numeral 5.5, aparece este requerimiento informando a las instituciones de educación superior que promuevan la investigación en sus estudiantes y generen procesos de investigación atendiendo la dinámica de los grupos de investigación (COLCIENCIAS) y la producción científica de los docentes orientadores de los programas. Sin embargo, a propósito de estas exigencias, se puede apreciar que una limitante para que las instituciones de educación superior sean de naturaleza investigativa son los escasos recursos económicos con los que cuentan las instituciones para esta actividad.

Por su parte el CNA (2013) concibe la investigación como factor de calidad atendiendo a aspectos relacionados con la formación investigativa en los estudiantes en el nivel de pregrado, docentes dedicados a la investigación, producción científica de los profesores, tener reconocimiento de grupos de investigación por parte de COLCIENCIAS u otra institución y unas políticas por parte de la institución para la financiación de la investigación.

Desde otra mirada fuera de lo normativo, es innegable que la investigación es un determinante de la calidad de la educación superior y que además de generar conocimiento, “esta debe suplir las necesidades profesionales y ocupacionales de su entorno laboral con el cual mantiene estrecha relación” (Lago et al., p. 16).

Como se mencionó anteriormente la investigación está presente de acuerdo a la naturaleza de la misma institución, algunas instituciones de educación superior toman como objetivo principal la formación y no ven la investigación como un elemento potente de la transformación y de mejora en la calidad del servicio. En este sentido la investigación desde el punto de vista de la calidad tiene repercusiones importantes en diversos aspectos, por ejemplo, la investigación como eje fundamental en la transformación de las prácticas pedagógicas del docente, pues el ejercicio investigativo concede al profesor mayor profundidad de conocimientos, permite apreciar el papel que desempeña la investigación en el desarrollo de su vida y lo ayuda a mejorar sus métodos⁶ y resolver problemas educacionales. La investigación le abre un nuevo e interesante mundo en el cual puede experimentar un continuo mejoramiento personal y profesional y esto es una garantía de calidad para la institución. Sin embargo, “el hecho de que un profesor universitario se destaque en la actividad investigadora no implica necesariamente que posea las habilidades para una buena docencia” (Parra, 2004, p. 61). No obstante, el hecho de que el profesor no haga investigación tampoco lo hace un mal docente, solo que le provee múltiples

⁶ En cuanto a una mejora en la enseñanza de los saberes o volver enseñable un saber desde la práctica del docente es importante citar a Parra, (2004, p. 62) quien señala que “...la investigación didáctica es connatural al quehacer universitario, la cual se entiende aquí como aquella cuyo objeto son los procesos de formación, específicamente de enseñanza aprendizaje, y los demás procesos curriculares propios de la función docente”

herramientas para la función educadora y optimiza el aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

1.2.5. Docencia universitaria y calidad de la Educación

Al igual que la investigación, la docencia hace parte fundamental de la educación superior y esta influye directamente en la calidad del servicio que presta la universidad. La calidad de la docencia universitaria “implica un elevado conocimiento sobre cómo funcionan los procesos y las dinámicas de aprendizaje de los sujetos” (Zabalsa & Zabalsa, 2010, p.58), el docente no es solo una figura o un actor más en las dinámicas universitarias, es uno de los principales protagonistas en la formación de los estudiantes y en la construcción de conocimiento desde la investigación.

Son múltiples las investigaciones que se han realizado sobre la calidad de la docencia en la educación superior, estos estudios dan cuenta entre otros elementos sobre los estilos de enseñanza (Laudadio, 2012; López, 2010 & De Vincenzi, 2009), modelos de evaluación docente (García et ál, 2010; Manzi, 2011; Tejedor & García, 2010 y Rueda, 2009) y un tema fundamental, las competencias de los profesores de educación superior (Bozu & Herrera, 2009; Arrufat, Sánchez, & Santiuste, 2010; Guzmán & Marín, 2011 y Tirado, 2009).

En este sentido, son múltiples las miradas que se le pueden hacer a un buen profesor: actitudes, formas de evaluar, preparación intelectual, formas de enseñar, actividades de investigación, reflexivos de su propia práctica, prudentes y conjugar la exigencia con la comprensión (Mañú, 2011). Otras de las cualidades e incluso de las falencias de los docentes universitarios ya se han citado en el estado del arte del presente escrito.

Particularmente, en esta categoría se analizará las competencias de los maestros universitarios, pero primero se abordará de una manera general el concepto de competencias:

El concepto de competencias

Las competencias en el ámbito de la educación superior supone conocer y comprender el saber cómo actuar y al saber cómo ser (Beneitone et al., 2007). Los autores de este informe afirman que las competencias en educación superior es un nuevo enfoque que determina las metas a lograrse en la formación de un profesional y se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. Además de señalar que las competencias en educación son un enfoque novedoso, del mismo modo afirman que es un conjunto de enfoques de aprendizaje, es decir una configuración de diferentes miradas. Hay que analizar entonces si este cumulo de abordajes desde diferentes campos no configuran realmente un modelo estructurado en educación superior. Es importante señalar que en el texto de Beneitone et al., (2007) que afirman que las competencias hacen relación a un enfoque, de igual modo señalan se puede considerar como modelo cuando hacen parte de las estructuras curriculares y de unos procesos de formación bien definidos.

Otros autores como Hernandez (2009), señalan que las competencias deben romper con prácticas y formas de pensar propias de sistemas educativos transmisioncitas y tradicionales, esto podría en cierto sentido señalar que las competencias deben permear esos viejos modelos de enseñanza que deben remplazarse no solamente por la inclusión de las competencias si no por el surgimiento de nuevos paradigmas educativos.

Las competencias se refieren a una propuesta que pretende dar solución al problema educativo (Montenegro, 2005) y una interesante reflexión sobre el tema es “el Enfoque Socioformativo Complejo de Tobón, que se diferencia de otras metodologías de diseño curricular por competencias en la medida que integra la investigación acción como eje del cambio educativo y la formación epistemológica en pensamiento complejo” (Tobón & Tejada, 2006, p. 42). Los mismos autores afirman que el modelo de enseñanza basado en competencias profesionales es una metodología que aporta a la práctica pedagógica del Maestro. Tobón (2008) da explicación al enfoque por competencias basado en modelos

como el de normalización de unidades, dominios y otros. Sin embargo, el autor da más relevancia al modelo Sistémico Complejo. El cuál se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios.

Es interesante analizar la obra de Tobón en cuanto al uso de dos términos que se han venido analizando en este escrito: el enfoque y el modelo, la gran mayoría de la obra del autor toma las competencias como un enfoque, sin embargo como se mencionó anteriormente el término modelo aparece esporádicamente en su discurso e incluso de manera combinada cuando señala que “las universidades vienen adoptando este enfoque por competencias después de pasar por los otros modelos, con el fin de hacer más viable la formación y evaluación de competencias desde los maestros y maestras” (Tobón. 2008, p. 7).

En este sentido la evaluación por competencias pretende como lo sugiere Villardón (2006) citando a McDonald y col., (2000)

“asegurar que tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación están guiados por los resultados de aprendizaje pretendidos; por otro lado, para facilitar la concesión de créditos por la competencia adquirida en otros contextos; y para ayudar a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos, así como para informar a otras personas interesadas sobre el significado de una calificación determinada” (p.7)

Es importante señalar que las competencias en educación superior es un tema relativamente nuevo en Colombia y aunque hay literatura abundante sobre el particular se puede afirmar que aún no se ha configurado como modelo de formación si no por el contrario como una mirada utópica de práctica pero bien delimitada teóricamente. Hay que romper esa brecha entre la práctica y la teoría y así convertirse en modelo mediador para los procesos de aprendizaje.

Competencias del profesor universitario: Garantía de calidad en la docencia

Ya definido de manera general el concepto de competencias, se mostrará algunas de las que deben caracterizar la función del maestro en la educación superior. Estas según Esteban y Menjívar (2011), no se pueden centrar solamente en una función laboral, ni en la apropiación del conocimiento de acuerdo a su área disciplinar, sino que abarca un espectro más complejo que según el autor ocupa todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones como sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales y productivas.

Uno de los autores que hace referencia a las competencias profesionales docentes y ha analizado de una manera profunda este aspecto es Marchesi (2007), quien categoriza señala que el docente debe desarrollar las siguientes competencias para ser un docente competente en su función en la universidad:

- Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y para ampliar conocimientos
- Comprometer a los alumnos en sus aprendizajes
- Ser capaces de responder a la diversidad de los alumnos
- Estar preparado para incorporar la lectura en la actividad educadora
- Ser capaz de incorporar las tecnologías de la información a la enseñanza;
- Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar
- El desarrollo emocional de los alumnos
- La convivencia en las aulas
- Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos
- Educar en valores y para la ciudadanía
- Ser capaz de desarrollar una educación multicultural y encuentro entre las culturas
- Trabajar en colaboración y en equipo con los grupos de colegas

Otros autores argumentan que existen dos tipos de competencias que debe desarrollar el

profesor universitario: las competencias individuales y las competencias colectivas. Las primeras en la dimensión del saber actuar hacen relación a resolver situaciones en el ámbito pedagógico, dominio y las transferencias de los conocimientos, comunicación efectiva entre todos los actores educativos y a autogestión personal y profesional. La segunda, es decir las colectivas se manifiestan cuando el docente consiguen acuerdos sobre un problema, meta a alcanzar, o situación a mejorar, se logra un mismo entendimiento sobre determinada información, se eligen los modos de cooperación apropiados para las diversas formas de organización y se aprende de las experiencias (Jabif, 2007).

A manera de cierre de esta categoría en el siguiente cuadro se pueden evidenciar algunas de las competencias y perfiles que debe tener un profesor universitario:

Tabla 4: Competencias y perfiles del docente universitario

Autor	Rasgos del perfil ideal
Barr y Tagg (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Sean diseñadores de ámbitos de aprendizaje. • Desarrollen la competencia y el talento de cada estudiante. • Interactúen en equipos interdisciplinarios e interdepartamentales. • Promuevan la evaluación externa de los aprendizajes.
Carneiro 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Un saber avanzado en recursos curriculares y desarrollo de materiales didácticos "propiedad" del profesor. • Ser cada vez más "inventor" y "creador" de sus materiales de enseñanza-aprendizaje. • Poseer una literatura tecnológica que sobrepase la mera "alfabetización digital", a fin de entrar en los dominios de las competencias en el uso de las nuevas TIC's. • Participar en redes de trabajo docente, presenciales y virtuales.
Trespalacios 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Trasciende la propuesta documental del <i>currículum</i> formal y la pone en relación con el entorno. • Carga de significado la propuesta curricular al moverse en el "deber ser", "deber saber" y "deber hacer". • Piensa, habla, siente y reflexiona sobre sí mismo, y se recrea en el currículo, reconociendo su propia subjetividad, manteniéndose vigilante sobre su actuar. • Influye de manera consciente desde un "darse cuenta" en el entorno axiológico en que los individuos interaccionan pedagógicamente. • Potenciar la configuración de sujetos sociales capaces de intervenir la realidad.
Zabalza (2003) y Camargo (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Conozcan las prácticas más adecuadas en los diferentes modelos de aprendizaje. • Conozcan las ventajas y el potencial de las nuevas TIC's. • Planifiquen el proceso E-A. • Se comuniquen y relacionen con los alumnos. • Reflexionen e investiguen sobre la enseñanza. • Se identifiquen con la institución y trabajen en equipo.
Proyecto Alfa-Tuning	<ul style="list-style-type: none"> • Es un gran facilitador que pone en manos de los estudiantes recursos, información, métodos y herramientas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Crea ambientes y les acompaña brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso. • Eleva la motivación y compromiso de los estudiantes. • Es un facilitador de procesos de desarrollo humano • Es un asesor científico y metodológico.
--	---

Fuente: Osorio (2001, p. 152).

1.2.6 Gestión y calidad de la educación superior

La gestión es otro elemento fundamental en la dinámica interna y externa de las instituciones de educación superior. La gestión a modo general está definida como un conjunto de operaciones que se realizan para dirigir y administrar un negocio o una empresa: una buena gestión hace que las empresas funcionen.

En el ámbito educativo la gestión según Lavín y del Solar (2000), corresponde a toda actividad relacionada con los elementos administrativos y financieros de una institución, así como a la forma en la cual los directivos, docentes y los estudiantes se organizan. Del mismo modo se refiere a la fijación de calendarios, fijación de horarios, distribución de espacios y otros elementos organizativos. De igual manera, se configura como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una institución para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad en – con la comunidad educativa.

Lavín y Del solar (2000), plantean que la gestión educativa o gestión escolar posee básicamente 6 dimensiones que se mencionan a continuación:

Dimensión pedagógica curricular: Son los fines específicos o razón de ser de la institución en la sociedad.

Dimensión administrativa – financiera: Es la distribución del tiempo, el espacio, el recurso humano y los aspectos financieros de la institución

Dimensión organizativa – operacional: Se refiere a la organización de los subsistemas de la institución, es decir organización del cuerpo de docente y directivos, departamentos administrativos, departamentos académicos, comisiones, entre otros.

Dimensión comunitaria: Aborda la relación de la institución con el sector externo (sociedad, empresa, organizaciones culturales)

Dimensión de convivencia: Es lo que garantiza el clima organizacional entre los diferentes actores educativos. (Docentes, administrativos, estudiantes, directivos). Establece las normas internas del actuar en la institución

Dimensión sistémica: Es la relación que establece la institución con otras instituciones del sistema educativo (otras universidades, secretarías de educación, etc.).

Uno de los autores que más se ha referido a la gestión como factor de calidad en la educación superior es Pedro Muncio, quien plantea un enfoque fundamental al respecto: la gestión de la educación por procesos; este concepto se incrusta en la gestión de la calidad educativa como un nuevo modelo para “hacer frente a la demandas de la sociedad actual. Por una parte se aporta tecnología para lograr organizaciones más eficientes y, por otra, la orientación a las personas implicadas como razón esencial de la organización y de los procesos. La confluencia se traduce por procesos de mejora continua y el resultado en el valor agregado por la acción del proceso” (Muncio, 2000, p. 113).

En la siguiente figura se puede observar a manera general el esquema de la gestión por procesos:

Gráfica 2: Gestión por procesos



Fuente: Beltrán, Carmona, Carrasco, Rivas y Tejedor (2002)

1.2.7 Aproximación al concepto de Imaginarios Sociales

Sin duda uno de los autores de referencia más importantes que ha trabajado el tema de los imaginarios sociales es Cornelius Castoriadis, quien para este estudio será uno de los teóricos principales para comprender la dinámica de los imaginarios y las tensiones entre la institución y los actores educativos.

Para el autor los imaginarios sociales son creaciones de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte (Castoriadis, 2007), estas imágenes y significaciones no pueden existir por sí solas (sin descartar que existen imaginarios individuales, desde la perspectiva fenomenológica), es decir no son individuales, sino que se representan en una sociedad desde la alteridad y la intersubjetividad y esta sociedad permeada siempre por una institución en donde se manifiestan tensiones y relaciones de poder, lo cual constituye para Castoriadis lo histórico social, entendido como “la unión y la tensión de la sociedad

instituyente y la sociedad instituida” (p. 172). Lo histórico social según el autor es en sus fuertes dimensiones

lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras «materializadas», sean materiales o no; y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (p. 172).

En este sentido los imaginarios sociales “son en si las articulaciones últimas que la sociedad en cuestión impuso al mundo, a sí misma y a sus necesidades, los esquemas organizadores que son condición de representatividad de todo lo que en la sociedad puede darse”. (Castoriadis, 1983, p. 248).

En este sentido los imaginarios sociales no son invenciones o propuestas conscientes de los sujetos, estos surgen y se configuran como una “formación ideal de las prácticas y discursos de los sujetos” (Díaz, 1996, p. 249).

Otro importante concepto sobre los imaginarios sociales es el que sugiere Taylor (2006, p. 37) al señalar que el imaginario es el modo en que los sujetos “imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas”

Dentro de la tipología de los imaginarios se pueden destacar: el imaginario radical, el instituyente y el instituido. El imaginarios radical o también llamado primero hace relación

a la capacidad de la psiquis de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos (Franco, 2003).

El imaginario instituyente por su parte “desborda lo preexistente, lo unidireccional y lo previsto, lo que se comprende como lo real y mediante su construcción activa hace emerger nuevos encadenamientos de significantes” (Hurtado, 2004, p. 9). Es el imaginario “la energía creadora de significaciones que define a cualquier colectivo humano, produce instituciones y significados que se fijan y se cristalizan. Producen en suma, imaginario instituido, con su cuerpo de representaciones, afectos e intenciones”. (Cristiano, 2009, p.74).

El imaginario social instituyente es la materialización de la construcción colectiva que genera las tensiones y los cambios en las instituciones sociales y este surge como lo señala Franco (2003), como la suma de la imaginación radical, produciendo significaciones que la psique no podría producir por sí sola sin el colectivo, instancia de creación del modo de una sociedad, dado que instituye las significaciones que producen un determinado mundo.

Por último el imaginario instituido “corresponde más a esos imaginarios que son reconocidos y organizados por las instituciones en lo simbólico, reglamentarios y de organización” (Castoriadis, 2007, p. 133). Estos imaginarios se encarnan en las instituciones, estas no como elementos materiales si no como algo más inteligible como normas, valores, lenguajes, útiles, procedimientos y métodos para afrontar las cosas y para hacerlas, así como para hacer al individuo mismo.

CAPITULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es cualitativo, se asume este enfoque puesto que se pretendió identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Martínez, 2006), que en este caso son los imaginarios sociales que se plasman en los relatos de los sujetos fruto de la interacción dialógica entre los actores educativos y el investigador.

El enfoque cualitativo (Martínez, 1997; Hernández, 2001; Vanegas et ál., 2010 & Sundín, 2003), es un campo de estudio en sí mismo. Es una transversalidad de conceptos que configuran términos y presupuestos que incluyen fuertes tradiciones como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica y el posestructuralismo, entre otras (Galeano, 2004).

Por otra parte, Sandín (2003) señalan que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos sociales, (tema principal de la tesis, puesto que el objeto de estudio es el imaginarios social) a la transformación de prácticas y escenarios sociales, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

2.2 METODO

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos fue necesario adoptar una postura epistemológica que confiriera al investigador herramientas de análisis para descifrar lo que dicen los datos recolectados. Para este caso el método de investigación por la naturaleza del estudio fue de orden hermenéutico como fundamento del trabajo.

En los siguientes párrafos y a modo de contextualización del elemento epistemológico del estudio se presenta rá de una manera general los principales fundamentos del método hermenéutico para visualizar la consistencia del objeto de estudio (Imaginarios sociales).

En este sentido, la hermenéutica como método de investigación trata de comprender los textos; (tanto los presentes en los documentos, como los que surgen de los relatos de los sujetos) comprenderlos en este sentido es colocarlos en sus contextos respectivos, con esto el investigador los entiende y analiza frente a sus autores y contenidos. Que es de hecho según Martínez (2009), comprender mejor un autor más de lo que el mismo se entiende.

Según Koselleck y Gadamer (1993), la hermenéutica implica una serie de interpretaciones que se expresan lingüísticamente, pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado; además plantea que la posibilidad de la interpretación que se da en el contexto del diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital desde el cual está siendo visto y trasciende a los referentes de espacio y tiempo. Por su parte Ricoeur (2006), define la hermenéutica como la teoría de las reglas que gobiernan una exogénesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptibles de ser considerados como un texto. La hermenéutica desde estas perspectivas parte del principio que reconoce la posibilidad de interpretar un texto en dos formas: por una parte una interpretación literal y de la otra una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto. De acuerdo a lo anterior, es válido entonces plantear que la hermenéutica según Vanegas et al., (2010)

pretende la búsqueda del diálogo entre el investigador, la realidad y la teoría, es decir, el investigador al producir un texto descriptivo muestra la forma del objeto de estudio, tarea que estará inacabada hasta que alcance aquello que permanece oculto a la inmediatez de la mirada; la esencia del objeto. Esto significa que las relaciones que le dan sentido y que consecuentemente al articularse con lo aparente de la forma le dan existencia. A partir de esto se afronta el proceso de la interpretación a través de la metódica que pone en

relación la teoría, con el observador - investigador, lo que se llama triangulación interpretativa y abre el camino a la resignificación de las categorías (p. 98).

2.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para lograr recolectar una información amplia y suficiente sobre los imaginarios instituidos e instituyentes en el estudio, fue necesaria la utilización de técnicas coherentes tanto para el objeto de estudio, el enfoque y el método de investigación. En este sentido se utilizaron tres técnicas de recolección de la información de acuerdo a los objetivos planteados:

2.3.1 Análisis de contenido

Como se mencionó al inicio del texto, el primer objetivo específico que se propuso en esta tesis doctoral fue “analizar el imaginario instituido⁷ desde las políticas educativas de una universidad pública en Norte de Santander - Colombia”. Esto requirió en primera instancia seleccionar los elementos simbólicos que aportaran al análisis de las tres macrocategorías de calidad (docencia, investigación y gestión). La técnica principal para el análisis de los datos en este objetivo es el análisis de contenido, el cual consiste en “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (Ocampo, 2008, p. 198). El mismo autor citando en Pick y López, (1990) de igual modo señala que el análisis de contenido hace relación “al estudio de las diferentes partes del documento que se está revisando, de acuerdo con categorías preestablecidas por el investigador, con el fin de determinar los puntos más importantes de

⁷ El imaginario instituido “corresponde más a esos imaginarios que son reconocidos y organizados por las instituciones en lo simbólico, reglamentarios y de organización” (Castoriadis, 1997, p. 133). Estos imaginarios se encarnan en las instituciones, estas no como elementos materiales si no como algo más inteligible como normas, valores, lenguajes, útiles, procedimientos y métodos para afrontar las cosas y para hacerlas.

dicho documento” (p. 206). De este modo, la técnica permitió descifrar cuál es el sentido que la universidad objeto de estudio que le da a los imaginarios sociales de calidad.

En el siguiente cuadro se puede evidenciar cómo se llevó a cabo el proceso de análisis del corpus documental según lo propuesto por Piñuel (2002) donde se describe paso por paso las diferentes fases del análisis:

Tabla 5: Proceso de análisis documental⁸

FASE	ARGUMENTO
Selección de la comunicación que será estudiada	Definición del protocolo de análisis y tipo de análisis (Descriptio: para la identificación y catalogación de la realidad emprírica de los textos, también llamado análisis documental)
Selección de las categorías	1) Identificación de fuentes primarias (Docuentos normativos de rigor de la institución) 2) Delimitación de las macrocategorías y subcategorías (Docencia, investigación y gestión)
Diseño del libro de códigos	1) Delimitar la naturaleza del corpus: qué contiene, para qué sirve, cómo interpretarlo 2) Identificar las unidades de análisis: formas de segmentar el corpus 3) Codificación de las fichas de análisis 4) Ordenar y archivar las fichas de análisis
Interpretación	Interpretar los resultados: triangulación de los datos con la teoría formal y la mirada de linvestigador

⁸ El análisis documental se realizó en el segundo semestre de 2014. Pate de la información sobre estadísticas sobre escolaridad, número de docentes y producción académica se extrajo del documento de rendición de cuentas presentados por rectoría en el año de 2013

La tabla anterior muestra el proceso de análisis documental vertical o cualitativo, el cual según (Piñuel (2002), el significado deriva de las comprensiones sobre las relaciones, las oposiciones y el contexto de los enunciados y no en la recurrencia de los mismos como el el análisis documentan horizontal de tipo cuantitativo.

2.3.1.1 Corpus documental

A continuación se muestra el corpus documental de rigor que se definió para este análisis:

- Proyecto educativo institucional: Acuerdo No. 081 del 26 de septiembre de 2007
- Políticas de investigación: acuerdo No. 056 del 7 de septiembre de 2013
- Estatuto de especialización docente: acuerdo No. 057 del 30 de junio de 2004
- Estatuto estudiantil: acuerdo 065 del 26 de agosto de 1996
- Estatuto docente: acuerdo 093 del 6 de noviembre de 1996
- Estatuto general: acuerdo 048 del 27 de julio de 2007
- Proyecto educativo de programa Enfermería
- Proyecto educativo de programa Ingeniería de Sistemas
- Documento de acreditación programa de Enfermería
- Documento de acreditación programa de Ingeniería de Sistemas

2.3.2 Entrevistas semiestructurada⁹

Para abordar el segundo objetivo específico “identificar los imaginarios instituyentes de calidad de directivos – docentes, docentes y estudiantes referentes a docencia, investigación y extensión” fue necesario establecer una interacción dialógica con los participantes de la

⁹ Las entrevistas y grupos focales fueron realizadas a finales del año 2014, posterior al análisis de los documentos de rigor, donde se lograron identificar las categorías del estudio y de esta manera construir el instrumento.

investigación para lograr obtener los datos que se relacionen con la calidad de la educación en las tres macrocategorías predeterminadas “investigación, docencia y gestión”.

La entrevista es ante todo una relación dialógica entre los sujetos de investigación y el investigador, es una técnica de exploración del sentir, de las vivencias y de las utopías de los sujetos. En concordancia con el método hermenéutico, la entrevista a profundidad busca que el investigador se implique “en un diálogo con el otro en un intento de llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno” (Gadamer, 1975, p. 61).

Kahn y Cannell (1977) definieron la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras. En este sentido, para Vela (2004) “la entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso.” (p. 66).

La entrevista como instrumento de investigación genera debates acerca de la objetividad y de la subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico o explicando sus posibilidades metodológicas. La entrevista cualitativa para el estudio de los imaginarios sociales sobre calidad de la educación superior se constituye como una alternativa de los procesos de investigación que privilegian la cualificación de los datos y que asumen la construcción de relatos como la fuente primaria para su análisis e interpretación. Por medio de la aplicación de la técnica de entrevistas semiestructuradas fue posible conocer y profundizar cómo los sujetos perciben realidades específicas frente a la calidad de la educación desde las categorías inducidas y las que emerjan del proceso.

2.3.3 El grupo focal.

Esta forma de interacción colectiva entre el investigador y un número determinado de sujetos en un espacio común, favorecerá la recolección de datos para dar feliz término al segundo objetivo y busca al igual que la entrevista recolectar datos sobre la construcción colectiva de significados. El grupo focal según Duarte (2008),

es una técnica de tipo cualitativo y por lo tanto no implica establecer muestras representativas; tampoco se requiere una selección aleatoria de los participantes; sin embargo, es necesario emplear una estrategia para definir la composición del grupo. El grupo debe elegirse a partir de los supuestos teóricos que reflejen aquellos segmentos de la población que pueden suministrar información significativa en términos del objetivo que se persigue (p. 150).

Por último, para dar cumplimiento al tercer objetivo “comprender las tensiones y convergencias entre los imaginarios institucionales y de actores educativos” se utilizó la contratación de una manera interpretativa entre los significados colectivos y los imaginarios instituidos presentes en las normas institucionales, a la luz de la teoría formal y la interpretación del investigador.

2.3.3.1 Análisis de los datos de entrevistas y grupos focales

Los datos obtenidos de las técnicas de entrevistas y grupos focales fueron analizados desde los que propone Strauss y Corbin (2002) como se describe a continuación:

Codificación abierta

Es el proceso por el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. En concordancia con Strauss y Corbin (2002), mediante la aplicación de esta técnica:

“los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados “categorías”. (p. 112).

La revisión detallada de los datos para encontrar similitudes y diferencias permite establecer una leve distinción entre categorías. Posteriormente, mediante la aplicación de técnicas analíticas, tales como la codificación axial selectiva, los datos se reagrupan por medio de oraciones sobre la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y subcategorías.

En el caso de este trabajo, se realizó la codificación abierta cuando se efectuó la descomposición de los datos incluidos en la información que fue transcrita de las entrevistas y los grupos focales, con el objetivo de buscar similitudes y diferencias para realizar la conceptualización.

Codificación axial

En conformidad con Strauss y Corbin (2002), la codificación axial es el proceso de reagrupar los datos que se fraccionaron durante la codificación abierta. Tiene como objetivo relacionar las categorías a sus subcategorías para establecer explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos y se denomina “axial”, porque la compilación se genera alrededor del eje de una categoría y relaciona las demás en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

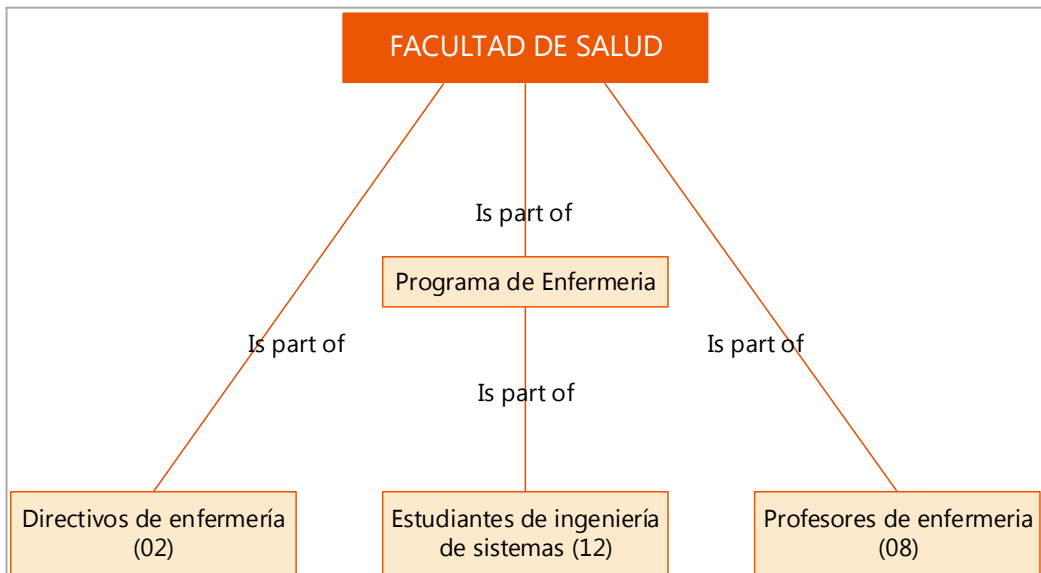
Procedimentalmente, la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo la línea de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y se vinculan éstas. Este paso analítico es importante porque construye la teoría.

Para el caso de esta investigación, la codificación axial consistió en el proceso de reorganización de los datos inicialmente divididos en la codificación abierta, para relacionar las categorías y subcategorías, identificadas inicialmente, y obtener una mejor comprensión sobre los imaginarios de los participantes sobre calidad de la educación desde la docencia, la investigación y la gestión

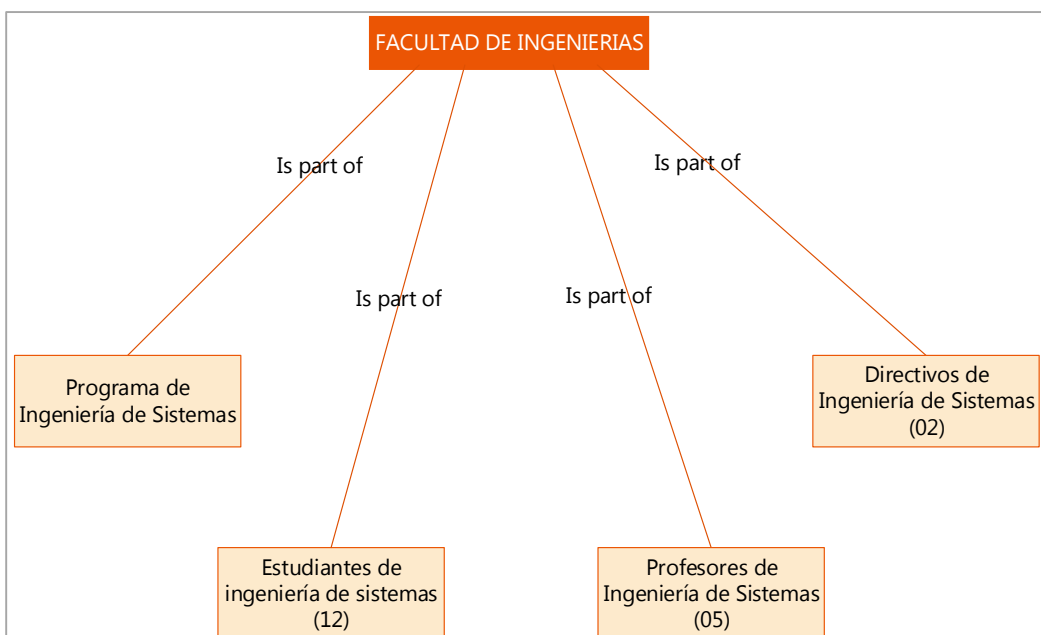
2.4 UNIDADES DE ANÁLISIS

En la siguiente gráfica se muestran las unidades de análisis que hicieron parte del este estudio:

Gráfica 3: Unidades de análisis Facultad de Salud



Gráfica 4: Unidades de análisis Facultad de Ingenierías



2.5 SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Como lo señala Martínez (2009), la investigación cualitativa tiene una particularidad en la elección de los participantes y por esta razón se impone la muestra intencional donde se prioriza la profundidad sobre la extensión y de esta manera se reduce en su amplitud numérica. El mismo autor afirma que la elección de la muestra en un estudio cualitativo requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante usando criterios definidos. Por esta razón la muestra que se tomó para el estudio se conformó como lo muestra el cuadro:

Tabla 6: Total de participantes

PROGRAMA	DIRECTIVOS DOCENTES	PROFESORES	ESTUDIANTES
Enfermería	2	8	12
Ingeniería de Sistemas	2	5	12
Total	4	13	24
Total de la muestra			41

Como se evidencia en la tabla se tomó como participantes 24 estudiantes de últimos semestres de los programas de enfermería e ingeniería de sistemas (Acreditados de alta calidad) puesto que llevan una experiencia prolongada en la universidad y dieron cuenta de los cambios y dinámicas de calidad de la institución. En cuanto a los docentes se tuvo en cuenta los profesores que han permanecido durante dos años o más en el ejercicio docente en la institución. Por otra parte, los directivos - docentes que se entrevistaron participaron de manera directa en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad.

2.6 SOFTWARE PARA ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Un elemento esencial que hizo parte del análisis de la información recolectada fue la utilización del software Atlas. ti 7.5 full. Con apoyo de este software se hizo la división de los contenidos narrativos en unidades hermenéuticas, realizando, simultáneamente, triangulación de fuentes. Posteriormente, se procedió a la clasificación de la información existente en las unidades hermenéuticas, en relación con las sub categorías, realizando codificación axial. Una vez en esta instancia, se recurrió a las bases teóricas para ampliar el horizonte interpretativo a que dio lugar el procedimiento anterior, recurriendo nuevamente al ATLAS.ti para facilitar la tarea de reducir el volumen de información, identificar pautas significativas y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos, logrando la codificación selectiva

CAPITULO III

OBJETIVO 1

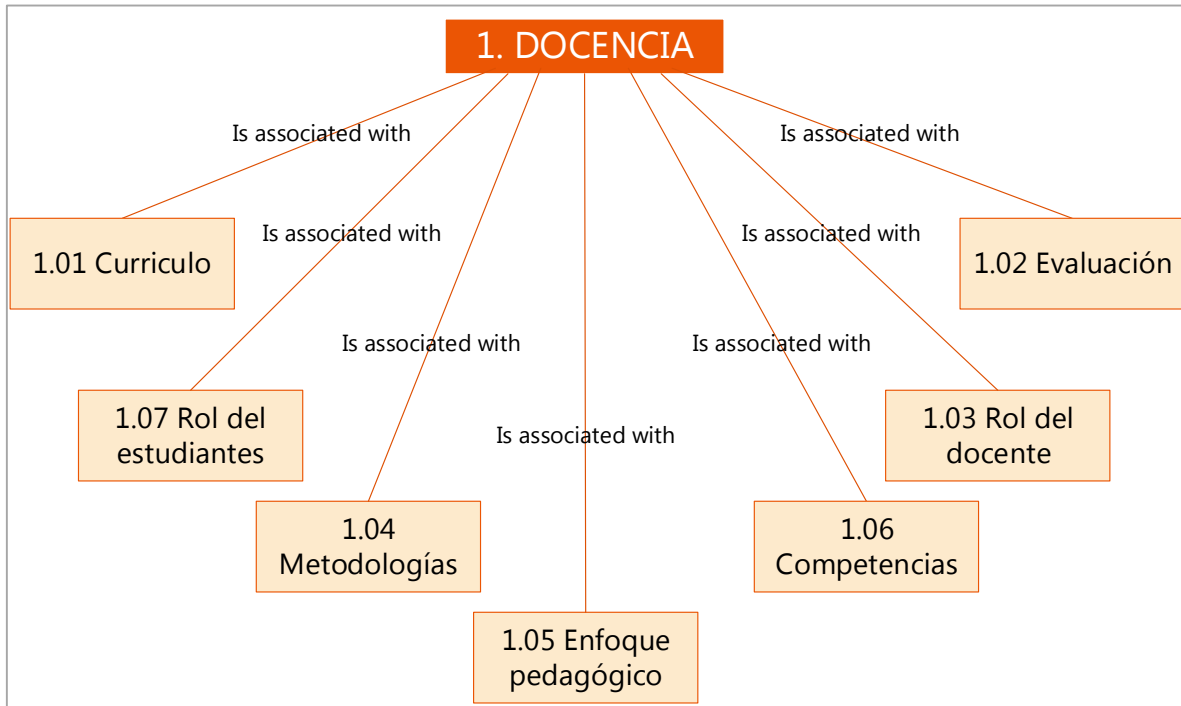
3. LO INSTITUIDO DESDE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN: COMPRENSIÓN DE LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES

En este capítulo se muestran los imaginarios instituidos presentes en los documentos de rigor de la muestra documental. Para mayor claridad en la descripción, cada documento se identifica en el texto con un código de la siguiente manera: PEI (Proyecto educativo institucional), PEPE (Proyecto educativo de programa de Enfermería), PEPIS (Proyecto educativo de programa de Ingeniería de Sistemas), DAE (Documento acreditación Enfermería), DAIS (documento acreditación Ingeniería de Sistemas), EG (estatuto general), ED (estatuto docente), PD (plan de desarrollo), PI (políticas de investigación), PE (programa de Enfermería), PIS (programa de ingeniería de sistemas) y EE (estatuto estudiantil)

3.1 IMAGINARIOS INSTITUCIONALES SOBRE DOCENCIA

En la gráfica que se muestra a continuación se puede evidenciar la categoría principal relacionada con la docencia y las subcategorías que subyacen a ella, las cuales se interpretaron a la luz de la teoría formal, los datos que emergieron de los documentos y la visión del investigador.

Gráfica 5: Categoría docencia imaginarios instituidos



La docencia tiene su fundamento en el conocimiento especializado de las disciplinas y las profesiones. Sus propósitos consisten en formar profesionales, promover el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo integral de las personas que desempeñan el rol de estudiantes.

Así mismo, la docencia es una actividad cotidiana que va configurando un sistema de toma de decisiones, actuación y valoraciones (Alzate, Gómez & Arbelaez. 2013), que se convierten en rasgos distintivos e imaginarios fuertemente instituidos en las instituciones de educación superior.

En este sentido, los modos de actuar frente al conocimiento, a los estudiantes y al contexto social, se pueden estudiar bajo la denominación de docencia cuyos propósitos educativos consisten en la contextualización de las características de la ciencia contemporánea y las tendencias de la época actual, coherentes con la formación integral y proyectada a largo plazo.

Por estos argumentos se puede afirmar que la función docente tiene una relación directa con el currículo, las competencias, la evaluación, los enfoques pedagógicos y otros elementos que se interpretan a continuación con base al imaginario instituido de la UFPS.

3.1.1 El currículo

Uno de los elementos que constituyen la categoría docente es el currículo, este entendido de modo general como el hilo conductor que organiza el saber en las instituciones, saber que se institucionaliza teniendo en cuenta las demandas sociales y culturales del contexto.

Antes de analizar el imaginario sobre este importante elemento se hace necesario hacer una breve contextualización sobre el campo curricular. El currículo se manifiesta como la forma o concepción pedagógica que resuelve su concreción en la práctica, en un espacio y un tiempo real. De acuerdo con Stenhouse (1998) “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.29).

Un currículo es imaginado primero como una posibilidad y luego como objeto de prueba. Existen obviamente numerosos modelos curriculares derivados de las diferentes concepciones o Modelos Pedagógicos tales como modelos lineales (Eisner, 1998; Taba, 1962; Tyler, 2013), diseño de contenidos o materias, diseño de acciones sociales, de problemas, de competencias específicas y enfoque de sistemas (Doll, 1986), Deconstrucción curricular (López, 2001) y currículos integrados.

Adicionalmente J. Grundy (1987) señala que el currículo no es un concepto sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar

una serie de prácticas educativas. Poner en práctica un currículo, es decir una propuesta educativa, implica no solo contenido sino también método y de acuerdo con Stenhouse (1998) es necesario que ofrezca lo siguiente:

- Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos débiles y fuertes de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

En cuanto a estudio empírico:

- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores
- Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones y ambientes.
- Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación (p.30)

Ahora bien, asumiendo el currículo como un proceso de investigación y desarrollo, es posible entenderlo como una hipótesis que requiere ser verificada en la práctica, y por lo tanto, campo de aplicación de las herramientas que conforman la gestión y evaluación de los proyectos sociales dentro de su peculiar naturaleza educativa y formadora. De hecho, todo proyecto social, en este caso un propósito de formación, fundamentado en una visión y concepción pedagógica y social, constituye por sí mismo un conjunto de hipótesis de desarrollo en diferentes niveles, con relaciones causales entre sí y afectadas por supuestos

del macro y microcontexto, que exigen un acercamiento de naturaleza investigativa, además de procesos complementarios de evaluación formativa y sumativa del currículo.

En este sentido, los imaginarios que se logran identificar en la visión institucional sobre currículo hacen relación principalmente a un elemento que se construye y se deconstruye permanentemente, privilegiando de esta manera la formación del estudiante. La deconstrucción y construcción para el imaginario instituido de la universidad y los programas objeto de estudio se representa como:

La generación de procesos flexibles y abiertos a la innovación que contribuyan a la gestión y administración curricular de alta calidad para el desarrollo de nuevo conocimiento y la formación integral del estudiante, enmarcados en las necesidades regionales, binacionales e integrados a las exigencias del mundo globalizado (PEI, p. 34)

Necesidades que se traducen en premisas de cambio científico, tecnológico, demográfico, social, económico y político del momento (DAE).

Estos imaginarios desde la teoría del currículo se abordan más desde la pertinencia, que desde los procesos de reflexión que enrután una transformación profunda de aspectos como el cambio en las prácticas pedagógicas o las nuevas formas de enseñabilidad de las ciencias que confiere la didáctica. Pertinencia en el sentido del papel que desempeña la enseñanza de la educación superior como sistema y lo que ella espera de las instituciones (Malagón, 2007).

La construcción y deconstrucción curricular por otra parte, más que ir a la par con las exigencias de la tecnología y el mundo globalizado, consiste en la descomposición de las estructuras conceptuales de la arquitectura de la universidad, así como la construcción y reconstrucción de la relación por ejemplo universidad estado y universidad sociedad, apelando a la autonomía y heteronomía. De esta manera según López (2001) se logrará

responder a

unos interrogantes que surgen en un presente transformado en lo político , en el papel del estado, en la visibilidad de la sociedad civil y en la conformación del espacio público; que además se contempla con un contexto académico , educativo y científico modificado tanto en sus normativas, como en sus grandes tendencias, altamente heterogéneo, segmentado y modificado. (p. 21)

Por otra parte, un elemento interesante que surge de la visión del currículo desde la institución y los programas académicos es el currículo como práctica social. Esta práctica social la argumenta el documento señalando que

el currículo se desarrolla a través de mediaciones sociales en la cual juegan un papel fundamental todo el ambiente educativo: los sistemas simbólicos, los estudiantes y su relación entre iguales, el conjunto arquitectónico, los aspectos materiales y tecnológicos, las prácticas pedagógicas del profesor y el componente organizativo. (PEI, p. 14).

Este imaginario (currículo como práctica social) se acerca a lo que la sociología denomina identidad social o praxis identitaria (Baeza, 2000), es decir, una construcción colectiva construida simbólicamente en un espacio considerado como propio según Baeza (2000), donde se singularizan los espacios y las relaciones con los otros, donde se define un objetivo existencial - colectivo pero también individual. En si el currículo según este discurso institucional se convierte en un foco representacional de subjetividades e intersubjetividades que definen identidades institucionales convirtiéndose en un imaginario fuertemente influenciado por la universidad y de esta manera transformándose en un imaginario instituyente.

En este sentido también se puede evocar a Ortiz (2012) al señalar que “el currículo como práctica social y humana implica un estado dinámico de organización y construcción permanente que está condicionado por la historia y las particularidades específicas de su

contexto de producción y aplicación” (p. 48).

De otro modo, tanto en el PEI como en los documentos formales de los programas académicos analizados, el currículo se representa de una manera implícita como la administración de los programas académicos al abordarlo como una herramienta organizacional de los planes de estudio, esta organización de los dos programas objeto de estudio se ve limitada básicamente a la distribución de los créditos académicos y la naturaleza de cada asignatura, es decir, teórica o práctica. En este sentido se puede señalar que este imaginario sobre el currículo limita en cierto sentido la verdadera dimensión del mismo. Con respecto a esto, López (2001) afirma que esta concepción de administración se convierte en un problema meramente técnico y solo crea espacios para el control, las decisiones y la evaluación externa de los programas académicos. El mismo autor señala al respecto que esta mirada funcionalista del currículo desde la visión de las necesidades administrativas y resultados de aprendizaje influye fuertemente en las pretensiones de construcción y deconstrucción curricular desde las lógicas de la flexibilidad curricular.

Otra forma de ver el currículo desde el imaginario instituido presente en los documentos de rigor tiene que ver con la flexibilidad curricular. Este aspecto es un factor relevante en las dinámicas de calidad de la educación superior. La flexibilidad se entiende desde diferentes miradas, por ejemplo el CNA (2013) concibe la flexibilidad curricular como la forma como un currículo se actualiza permanentemente y es pertinente a lo que la sociedad exige, así mismo se refiere a la posibilidad que se le brinda al estudiante para transitar de una manera autónoma- formativa por la institución y otras instituciones.

Otros autores señalan que la flexibilidad curricular es un concepto de múltiples interpretaciones y que cada institución la adopta según sus propias dinámicas. Díaz (2002), señala que “la flexibilidad es la posibilidad de modificación de las prácticas existentes y la articulación compleja, dinámica y fluyente de procesos de apertura, innovación y cambio que conducen a la generación de una nueva cultura institucional” (p.265).

Estudios como los de Múnera, Rave y Muñoz (2007) reflejan que la flexibilidad curricular permite a las instituciones y a los programas académicos desarrollar estrategias innovadoras de aprendizaje, mejor formación y desempeño docente, realizar innovaciones didácticas, cambios en la evaluación del aprendizaje y adoptar una nueva forma de gestión institucional.

En este sentido y bajo estas reflexiones, el imaginario sobre flexibilidad curricular se plasma en los discursos institucionales como la capacidad de los programas de formación de anticiparse y adaptarse a los retos originados en los cambios que la dinámica de la producción del conocimiento científico y tecnológico y el surgimiento de nuevos problemas que se plantean permanentemente en cada una de las disciplinas (PEI, PEPE, PEPIS).

Otra forma de ver la flexibilidad curricular desde los programas académicos es la estructura de las líneas de profundización que los dos programas académicos ofertan a sus estudiantes, permitiendo de esta manera opciones de aprendizaje que cada estudiante analiza, reflexiona y decide.

Una de las formas cómo los documentos institucionales visualizan la flexibilidad curricular, es la movilidad docente y estudiantil. Esta concepción de flexibilidad se encuentra evidenciada, sin embargo, y como los mismos documentos lo demuestran, son pocas las opciones para llevarlo a la práctica (DAIS). Sin embargo hay algunos intentos en el programa de Enfermería donde las prácticas de movilidad tienen una tendencia a convertirse en una opción de formación.

Es importante resaltar que la movilidad académica tiene impactos positivos en los estudiantes como los señala Marum (2004), quien afirma que: estas experiencias aportan al desarrollo de la capacidad para adaptarse al entorno, a otras formas de pensar y a otros profesores. Así mismo aporta al fortalecimiento de su independencia, a tener una identidad propia, a convivir y aprender nuevos sistemas de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje.

3.1.2 Enfoque pedagógico

Una de las categorías más recurrentes en los documentos institucionales es el enfoque pedagógico. La UFPS adopta un enfoque pedagógico denominado dialógico - crítico que según sus enunciados es

una perspectiva que asume la práctica pedagógica como una cultura de paz; por lo tanto, se generarán políticas académicas que contribuyan a erradicar el simple transmisionismo de información y se privilegiarán aquellos modelos pedagógicos centrados en la construcción del conocimiento, a partir del diálogo permanente entre el maestro y su estudiante en torno a la ciencia, atendiendo la formación integral de nuestros profesionales. (PEI, p. 1).

Este principio institucional de igual manera lo adoptan los programas académicos (PE, PIS) y lo interpretan afirmando que en los procesos de formación prima la interacción docente - estudiante, donde los actores involucrados a través de un dialogo permanente y con papel activo, se centran en la discusión de lo esencial y en las realizaciones del estudiante, donde lo fundamental es el proceso de análisis cognitivo recontextualizado y permanente de las experiencias.

Así mismo, los enunciados de los documentos (PEI, DAE) plantean que las estrategias pedagógicas se estructuran y adecuan para que permitan una visión problematizadora tanto de la realidad como de las formulaciones teóricas existentes, orientadas a promover la conceptualización del alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, la actitud reflexiva, crítica y su expresión.

Por otra parte estos discursos afirman que el enfoque pedagógico surge del análisis crítico a los modelos que tienden a la heteroestructuración del conocimiento, es decir, aquellos basados en la trasmisión y memorización de contenidos, y los modelos de

autoestructuración como aquellos que parten de la dinámica de la persona como constructor de sus conocimientos (DE).

Antes de interpretar estos imaginarios es importante hacer una breve diferenciación entre un modelo y un enfoque, pues las instituciones de educación superior adoptan en sus proyectos educativos institucionales estas dos posturas.

El modelo hace referencia a “una estructura conceptual que sugiere un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera no podrían ser sistematizadas” (Gallego, 2004, p.303). Esto supone una articulación de diferentes miradas o perspectivas con un argumento conceptual y teórico potente que configura un esquema que guía procesos. De otro modo, es importante señalar que la verdadera función del modelo es convertirse en un mediador entre la teoría y la práctica y un recurso para el desarrollo tecnológico de la enseñanza, por ejemplo, o para su fundamentación científica. En este sentido el modelo se convierte en un elemento fundamental para todos los procesos tanto en las ciencias sociales como naturales y particularmente en el campo de la educación que es el que nos ocupa.

Por otra parte, según la Real Academia Española, el término enfoque hace relación a lograr que la imagen de un objeto que se produce en el foco de una lente sea captada con claridad sobre un plano u objeto específico. Esto traducido al campo de la educación puede abordarse como una de las múltiples miradas que se pueden hacer a una acción en particular y que han definido a través de la historia las diferentes teorías de las ciencias de la educación.

Volviendo al imaginario sobre el enfoque pedagógico de la Universidad y de los dos programas académicos, se puede interpretar que este enfoque basa sus principios en el pensamiento crítico, definido no como un escepticismo total con rezagos de rechazo por parte del estudiante y el profesor a los postulados científicos, filosóficos o pedagógicos; por el contrario, el pensamiento crítico como lo afirma Galeano (2007), es un pensamiento estructurado alrededor de la lógica donde se determina cuidadosamente si un juicio es

aceptado, negado o suspendido. Según este autor, el pensamiento crítico es un mediador para poder distinguir entre hechos, opiniones y sentimientos personales, reconociendo juicios e inferencias y de discriminar lo subjetivo de lo objetivo para poner en evidencia el conflicto entre la razón y las emociones.

Así mismo este enfoque pedagógico institucional desde sus discursos pretende que por medio del pensamiento crítico el aprendizaje sea auto-dirigido, auto-disciplinado, autoregulado y auto-correctivo. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano.

De una manera práctica este imaginario dialógico – crítico apoyado en su discurso de autoestructuración se basa en teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje significativo y lo señalan con pretensión en la práctica señalando que

los estudiantes con base en el enfoque desarrollarán el espíritu investigativo, confiando en la activa participación del estudiante, favoreciendo la búsqueda, la indagación, la revisión de situaciones problemáticas, la lectura crítica, la recolección, organización e interpretación de datos, y la lectura y aplicación de resultados de investigación. Esto se realiza mediante seminarios, clases magistrales, elaboración y revisión de estados del arte, investigaciones formativas, investigación-acción, clubes de revistas, talleres, prácticas simuladas, laboratorios, demostraciones, estudio de casos y experiencias prácticas en los diferentes escenarios de cuidado. (DAE, p. 22.)

Un elemento importante que hace presencia en el imaginario es la comprensión como uno de los fines principales de ese binomio diálogo - crítica entre maestro estudiante. Al observar los enunciados teóricos de este imaginario se puede inferir que está fuertemente influenciado por un modelo teórico llamado enseñanza para la comprensión.

En este sentido el modelo teórico de la Enseñanza para la Comprensión (E.P.C) plantea alternativas que permiten a las personas “pensar y actuar flexiblemente con lo que saben...” (Pogré, 2004) yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinario, experiencia que nos adentra inevitablemente en el campo de la comprensión.

En este sentido para el modelo teórico de la E.P.C, la comprensión aparece como el elemento fundamental sobre el cual está basado dicho modelo. La pregunta inicial del modelo será entonces: ¿Qué es la comprensión?, la respuesta a esta comienza por aclarar la diferencia entre el saber y el comprender. Dicha diferencia se podría explicar de la siguiente manera:

Cuando un docente pide a sus estudiantes, responder preguntas, hacer ejercicios, recordar fechas, podría obtener de sus estudiantes lo que ellos saben pero no lo que comprenden acerca de la pregunta misma. Estas prácticas tradicionales son las que los documentos denominan heteroestructuración (DAE). Es importante preguntarse, ¿qué podrían hacer estos estudiantes con dichas respuestas, ejercicios resueltos y fechas confirmadas?. Al parecer no mucho, hecho que hace necesario pensar que la comprensión es una experiencia que trasciende entonces el hecho mismo del saber. Pero, ¿de qué manera lo trasciende?.

Para responder a esta pregunta el equipo de docentes que desarrollaron el modelo teórico, propusieron una visión de la comprensión denominada perspectiva del desempeño; esta plantea que la comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico o fenómeno de estudio, una variedad de cosas que estimulan el pensamiento tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico o fenómeno de una nueva manera, lo cual corresponde a la estructura significativa del aprendizaje.

En definitiva, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico o fenómeno y al mismo tiempo lo amplía y es capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de forma innovadora.

En conclusión este imaginario sobre el enfoque pedagógico dialógico – crítico es una apuesta para que la estructura curricular, los maestro y los estudiantes reconfiguren sus prácticas en escenarios dialógicos de reflexión en torno a problemas científicos y sociales con un pretexto de aprendizaje.

3.1.3 Competencias

Las competencias en educación superior es un tema que se encuentra presente en las estructuras curriculares de gran parte de las instituciones de educación superior, quienes le apuestan a un currículo por competencias en sus procesos de enseñanza aprendizaje. Las competencias en educación superior aunque es un tema que aborda una literatura prolifera tanto en Europa como América Latina es hasta el momento un ejercicio inicial para su inserción en el currículo.

Los imaginarios instituciones sobre esta categoría apuestan por esta nueva forma aprendizaje y están determinadas por la valoración del desarrollo de los procesos cognitivos (desarrollo del conocimiento: aprender a conocer), comunicativos (aprender a interactuar y trabajar en equipo), psicomotrices (aprender a hacer) y socio-afectivos (aprender a amar, aprender a vivir juntos, aprender a ser) desde la interpretación, la proposición y la argumentación (DAE, PEPIS). Estos imaginarios se pueden interpretar desde el texto la educación encierra un tesoro de Delors (1998) donde las competencias se toman como una nueva forma de aprendizaje priorizadas en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Desde esta mirada de las competencias los programas desde su saber disciplinar formulan que:

El programa se basa en competencias cognitivas y comunicativas, como la analítica, el pensamiento crítico, argumentativo y de solución de problemas

de la cotidianidad y del contexto se alcanzan con la aplicación de estrategias como: Adopción de prácticas pedagógicas, como la revisión de situaciones problemáticas concretas, lectura críticas, recolección organización e interpretación de información, lectura y aplicación de resultados de investigación. Desarrollo de los cursos de investigación como componentes del programa en el que los enfoques, métodos y técnicas de investigación con el planteamiento de miniproyectos. Aplicación del método de solución de problemas de salud y de los servicios de salud, el estudio de caso en las diferentes experiencias de cuidado de enfermería, en el planteamiento y desarrollo de proyecto de salud a nivel comunitario y en la administración de los servicios de Enfermería. (PEPE, p. 34).

La inclusión del enfoque por competencias en los procesos de formación de los profesionales en enfermería, así como en otros programas, muestran un impacto importante, en el fortalecimiento de la responsabilidad del alumno haciéndolo partícipe de manera activa en su proceso de aprendizaje; permite la aplicación de metodologías didácticas distintas en función de la materia y la dinámica del grupo; obliga a diseñar de manera práctica y coherente las materias, permitiendo la distinción entre lo esencial y lo no esencial, racionalizando los recursos y proporcionando mayor cohesión en el currículum formativo entre otros (Ruzafa, Madrigal, Velandrino y López, 2008).

Desde los imaginarios institucionales sobre competencias se puede hacer una reflexión e interpretación a la luz del constructo conceptual de las competencias. En este sentido se puede afirmar que la sociedad busca que la educación forme para un trabajo con calidad, centrado en la obtención de conocimiento; pero lo más importante sin duda alguna, no es tener conocimiento sino saberlo buscar, asimilar, analizar y aplicarlo eficazmente. Por ello se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades, actitudes y valores, por ende competencias, para ser aplicadas a situaciones cambiantes en contextos reales. La formación con base en competencias pretende guiar la formación hacia el desempeño en

diferentes contextos culturales y sociales, lo que requiere orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación (Tobón, 2006).

El desarrollo del enfoque educativo de la formación basada en competencias y sus procesos, requieren un cambio por parte de los docentes. Como primera medida, se debe asimilar la concepción de competencia, lo cual debe verificarse en la renovación de estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta que para poder entender y transformar este mundo, las personas necesitan procesar y comprender basta información; de igual manera necesitan enfrentar desafíos de la sociedad y para ello las competencias que se deben formar en los individuos, son cada vez más complejas, requiriendo de un mayor dominio de variadas destrezas (OCDE-USAID, 2005).

En tal sentido, las competencias se entienden como acciones que se llevan a cabo multidimensionalmente y de manera compleja, con un determinado objetivo dentro de la realidad de un contexto, cumpliendo con criterios de eficacia enmarcados por la toma de decisiones y el prever consecuencias (Maldonado, 2008). Junto a la noción de competencia, también se debe destacar la concepción de formación, que incluye acciones dadas sobre la persona para llevarla a una transformación del ser integral sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar. De ese modo se entiende que el saber es inseparable de la práctica, ya que así se busca modificar las representaciones en el sujeto que se forma de manera cognoscitiva, afectiva y social, orientando el proceso formativo mediante una lógica de estructuración y no de acumulación.

Desde esa perspectiva de competencias como dispositivos de formación (Tobón, 2005), se comprende que la docencia mantiene la relación entre los sujetos que se forman y el objeto de enseñanza, es decir, el conocimiento del docente. Desde reconocidos estudios se entiende que el conocimiento profesional se relaciona con las tres perspectivas teóricas: constructivismo, complejidad y teoría crítica, con la idea de un maestro investigador como principio organizador del desarrollo profesional y lo caracteriza como conocimiento

práctico, integrador, profesionalizado, complejo, evolutivo y procesual (Porlán, Rivero & Martín del Pozo, 1997).

Se entiende entonces los imaginarios de competencias de los dos programas objeto de estudio muestran su dinamización fundamentalmente en teorías del aprendizaje como el constructivismo —Piaget, Vygotsky, Bruner, etc.—, el cognitivismo —Gagné, Lemaire, etc.— y el socio-constructivismo —Borghet, Brown y Campione—. La primera de estas concepciones enfatiza el papel activo de las personas que aprenden. La segunda se centra en la forma de adquirir y utilizar el conocimiento. La última resalta la dimensión relacional del aprendizaje (Martínez & Echeverría, 2009).

Seguir este enfoque es comprometerse con:

La formación basada en competencias permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. De esta manera, quienes lideren la formación tendrán un referente para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad que se adaptan a las necesidades (Valverde, 2001, p. 69).

En consecuencia, se tiene claro que la formación basada en competencias tiene como objetivo principal «aprender a aprender». Luego se debe potenciar un modelo de aprendizaje autónomo y significativo desarrollando destrezas y actitudes y no enfatizando en el dominio de conocimientos.

En síntesis, según Beneitone (2007):

Las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una «sociedad del aprendizaje» ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace

algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje. (p. 40).

3.1.4 Métodos de enseñanza

Los métodos o formas de enseñanza también hacen parte del imaginario institucional y en sus documentos muestran una gama de estrategias para las prácticas de enseñanza - aprendizaje. Según estos imaginarios la forma en que el saber se transmite a los estudiantes se plasma en las prácticas pedagógicas en

la correlación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, con la naturaleza del programa y los propósitos de formación, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje se fundamenta en el aprender a aprender y en el aprender haciendo, en la exigencia inmediata de aproximarse a los escenarios reales de aplicación, empleando la teoría como medio efectivo para acceder al conocimiento desde la realidad objetiva. Aprendizajes continuos, simultáneos e interactivos con el ambiente, unificados alrededor de su objeto de Estudio: el cuidado de la salud y la vida de los seres humanos. (DAE, p. 16).

Este imaginario supone una forma de aprendizaje donde el estudiante tiene relación directa con los escenarios propios de aprendizaje del campo de la enfermería. Por la naturaleza del programa se hace indispensable una práctica del cuidado sistemática donde esté en total sintonía los esquemas teóricos de cada elemento de aprendizaje y el escenario de práctica.

Se puede interpretar entonces que este imaginario enseñanza - aprendizaje posee dos elementos fundamentales: el aprendizaje de contenidos declarativos y el aprendizaje de conocimientos procedimentales (Bernal & Ponce, 2009).

El primero según los autores es el “saber que aprender” para llevarlo a la práctica. Este saber se refiere a dos tipos de conocimiento: el factual y el conceptual. El factual se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que el alumno debe de aprender en forma literal. El conocimiento conceptual es más complejo, ya que se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales ya no son requisitos o no debiera ser requisito aprenderse en forma literal, su importancia para ser significativo, radica en abstraer el significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que lo integran (Bernal & Ponce, 2009).

El segundo – aprendizaje de conocimientos procedimentales- hace referencia a el “saber hacer” o saber procedimental, se refiere a la ejecución de procedimientos, y manifiesta el dominio de habilidades técnicas, destrezas y formas de realizar situaciones. Donde su principal característica es de ser de tipo práctico, a diferencia del conocimiento declarativo. Según Bernal y Ponce, (2009) citando a Colls, Pozo, Sarabia y Valls (2002), los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta determinada; de acuerdo a este último autor, es necesario clarificar al estudiante la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar y la evolución temporal de las mismas.

Según estas dos formas de aprendizaje las estrategias que favoreces esta relación teórica práctica para el PE son el club de revistas, seminarios, laboratorios, estudios de casos, mesas redondas, clases magistrales, prácticas simuladas y prácticas en situaciones y escenarios reales, que integran los elementos teóricos y prácticos en diferentes situaciones y escenarios de cuidado.

Elementos similares son los que configuran el imaginario sobre los métodos de enseñanza del PIS, que en la práctica se traduce como:

Talleres y trabajos en equipo: El taller como modo de práctica pedagógica y didáctica hace referencia al modo como los estudiantes aprenden haciendo junto al hacer del orientador o maestro. Esta estrategia se refiere a la

generación de ambientes de trabajo con herramientas disponibles (libros, documentos, diccionarios etc.) donde se resuelven problemas planteados desde las diferentes áreas y a la realización de un trabajo en equipo basado en la cooperación y en la conspiración. (PEPIS, p. 24).

En este caso el imaginario sobre los métodos de enseñanza se interpreta desde el aprendizaje colaborativo como o método eficaz para desarrollar competencias. En este sentido, el aprendizaje colaborativo o también llamado compartido favorece la instrucción compartida y el reparto de roles por parte de los propias estudiantes integrados en grupos de trabajo. Según Hernández y Olmos (2012) esta forma de aprendizaje permite nuevas ideas con la contribución de pares, lo cual favorece a los estudiantes que tienen más dificultades y enriquece a aquellos más aventajados

Así mismo otra de las estrategias de enseñanza que pretende el programa de IS es la lectura desde sus diferentes modalidades

Lectura Independiente Dirigida: Bien sea que se efectúe en el aula de clase o fuera de ella, se puede realizar un trabajo de acompañamiento al estudiante a partir de la (o las) lectura que proponga el profesor como material importante en la adquisición de información con pertinencia académica.

Talleres de lectura intratextual: Este tipo de lectura se preocupa de identificar exhaustivamente la disposición interior de un texto. En esta práctica el lector debe esforzarse para abrirle un espacio a las palabras y a las ideas del texto postergando sus opiniones o juicios para evitar con ello interferir el trabajo de escucha profunda que caracteriza todo acto de lectura académica.

Taller de lectura ínter textual: En este tipo de lectura se pasa de la interioridad de un texto a la lectura comparada de dos o más textos. En esta práctica el estudiante debe tener la capacidad de confrontar dos o más textos de un mismo autor o de autores diferentes e identificar las estrategias expositivas. (PEPIS, p. 14).

Sea cual sea la forma de lectura el objetivo debe ser el aprendizaje. Esta actividad intelectual según Gallar (1987), se moviliza cuando se trata de comprender un texto, actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, valorar su plausibilidad, integrar en ellos la nueva información, modificando lo uno y lo otro si es necesario, incluso llegando a elaborar nuevos esquemas. No importa entonces que sea un programa con elementos práctico como la ingeniería, la lectura es fundamental para desarrollar habilidades cognitivas superiores.

En concepto importante que surge en este imaginario es “*la práctica pedagógica*” del maestro lo que corresponde de una manera general a la interpretación de los métodos de enseñanza de los que hablan los documentos (PIS). Estas prácticas pedagógicas de los profesores del programa de IS se evidencian en el discurso como:

Producción de textos argumentativos: El tipo de escritura que se desea promover mediante esta práctica, -en la medida de lo posible realizada en clase con la asesoría del profesor con la metodología del taller, es decir, del hacer hombro a hombro realización de experimentos, trabajos de campo y seguimiento de un fenómeno por medio de la observación registrada de las prácticas de laboratorio.

Este imaginario llamado práctica pedagógica subyace de los métodos de enseñanza – aprendizaje, sin embargo, hay que advertir que esto es solo una pequeña dimensión del amplio concepto de práctica, pues el constructo teórico sobre las prácticas va un poco más allá de los métodos y las herramientas aportados por la didáctica.

En este sentido, la práctica pedagógica en su complejo espectro conceptual aborda múltiples significado como:

Una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de

conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (Zuluaga, 1979, p. 158).

El concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela) existe en tanto relación y no como instancias aisladas. Su estudio supuso una diferenciación respecto a otras formas de hacer historia: no se hizo historia de la educación, ni historia de las políticas educativas, ni historia de los pedagogos, ni historia de las ideas o de las teorías educativas. Se hicieron mejor, todas estas, sólo que en tanto se relacionaban históricamente. La práctica pedagógica fue un concepto construido por el GHPP y con éste se pudo deducir orientaciones en clave metodológica y estratégica. La opción por la práctica obedeció a razones históricas y no teóricas.

En este sentido, la práctica pedagógica supone la educación y el Estado, pero no reduce la educación a lo que dice el Estado. La práctica pedagógica no se agota en el quehacer de los maestros. Pensada en términos de relación, indaga por una posición más compleja y más política (prácticas institucionales, prácticas de saber y prácticas respecto a sí mismo).

La práctica pedagógica no es un concepto cerrado, o mejor, no busca ser coherente en todas sus partes; tampoco permanece intacta desde las primeras investigaciones hasta hoy. De hecho los problemas actuales del currículo, del aprendizaje, de las competencias afectan, movilizan y transforman la manera cómo podríamos abordarla.

En conclusión, puede afirmarse que la práctica pedagógica es una forma de funcionamiento, de circulación y de concreción de los saberes al interior de las instituciones educativas, mediante las cuales se designan sujetos portadores de saberes y objetos que definen ese saber. La práctica pedagógica establece las relaciones posibles entre un orden

específico para la enseñanza, los discursos que le dan estatuto y la producción de sujetos que cumplen sus disposiciones. La práctica pedagógica es siempre específica, es ella la que constituye la escuela. La práctica pedagógica tiene condiciones de existencia histórica. La pregunta por la práctica pedagógica no es especulativa, ni hermenéutica, es una pregunta positiva que es muy lejana a los universalismos de otras formas de hacer investigación. El término práctica no se entiende como la actividad de un sujeto, o como lo que acontece, lo que designa más bien es la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito el sujeto cuando interviene en el discurso.

3.1.5 Evaluación.

Otro de los imaginarios que surge de la categoría docencia es la evaluación. Esta se presenta en los discursos institucionales como:

Un componente que propicia la formación integral del estudiante, en el que intervienen diferentes actores y procesos. La evaluación está orientada no solamente al desarrollo de su potencial cognoscitivo o para el quehacer técnico o profesional sino también para promover el desarrollo del estudiante en sus potencialidades llevándolo además a adquirir aquellas actitudes requeridas por el futuro profesional. (DAE, DAIS).

Es importante señalar que los dos programas académicos dicen articular los procesos de evaluación con el enfoque pedagógico de la institución, descrito en apartes anteriores, de este modo sus discursos afirman que:

Mediante la autoevaluación, por ejemplo, cada sujeto evalúa sus propias acciones (reflexión crítica del aprendizaje), permite que cada uno de los agentes educativos involucrados pueda valorar su desempeño; contribuye a aumentar en los estudiantes su autoestima, despertar su sentido de responsabilidad y autonomía. Igualmente los estudiantes, aprenden a valorar su trabajo y desarrolla la capacidad de discernir y valorar los hechos con base en

criterios acordados previamente. Finalmente, afianza un clima de respeto o confianza que posibilita el reconocimiento de sus propias capacidades (aciertos y desaciertos) (DAIS).

Se puede interpretar que el imaginario de evaluación es visto como una práctica pedagógica crítica, es un criterio único que evalúa a todos los agentes del proceso educativo. Se evalúan los resultados del aprendizaje en los estudiantes, pero también se evalúan los resultados de las estrategias pedagógicas, propuestas por el profesor. Se evalúan las actividades académicas y los propósitos educativos, no tanto para mirar si se cumplieron o no, sino para observar si todo el proceso está correctamente diseñado. La evaluación es un asunto de ir construyendo una cultura de metacognición, de la responsabilidad en el aprendizaje y sobretodo de la evaluación permanente.

Los documentos institucionales (DAE y DAIS) afirman que las prácticas evaluativas que proponen los programas evalúan de una forma holística a los estudiantes e interviene la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Si bien es sabido que las tres formas de evaluación hacen un seguimiento al proceso, la evaluación formativa detona de mejor manera el aprendizaje. Sin embargo, Bordas y Cabrera (2001), plantean otra forma de evaluación que va más allá de la evaluación formativa, es la evaluación formadora la cual según el autor garantiza el aprendizaje porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera (evolución formativa por parte del docente).

En este sentido la diferencia entre la evaluación formativa y formadora radica en que en la primera el protagonista es el docente y por lo general la evaluación es iniciativa del mismo y requiere necesariamente su intervención, por su parte la evaluación formadora parte del propio estuante y es iniciativa del mismo. Así mismo, la evaluación formativa surge de los procesos de enseñanza mientras la formadora surge de la reflexión del estudiante.

De otro modo, el PIS asume la evaluación en sus discursos como un elemento flexible pues según estas afirmaciones tiene en cuenta los ritmos de desarrollo del estudiante en sus

diferentes aspectos; por lo tanto, debe considerar la historia del estudiante, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y en general, su situación concreta.

También concibe la evaluación como dinámica que busca generar cambios que favorecen la vida del educando; de igual forma la evaluación para el programa es participativa y continua, la primera en cuanto involucra a todos los agentes de la comunidad educativa y propicia un espacio para la auto-evaluación y la co-evaluación; y continua porque se realiza de manera permanente con base en un seguimiento que permita apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada estudiante, a todo lo largo del proceso académico y de aprendizaje (PEPIS).

Con respecto a este imaginario se puede citar a Bigs (2008), quien señala que las tareas para evaluación han de ser en relación con los objetivos; estos tienen que estipular una calidad de actuación que exige después la tarea de evaluar. La autenticidad' lleva a pensar la evaluación contextualizada, holística y analítica como factor determinante en sus validez.

Es sabido que la evaluación busca como meta desarrollar el aprendizaje en los estudiantes, pero un aprendizaje comprensivo y significativo que surja del interés del estudiante, donde se propongan problemas que desafíen a los estudiantes y generen una pasión por aprender. Se habla entonces de dos formas o enfoques de aprendizaje. El enfoque superficial y el enfoque profundo. El primero según Ruiz, Hernández y Ureña (2008) se basa en una motivación extrínseca. Es visto por los estudiantes como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas; convirtiéndose así en un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias se basan en limitarse a lo esencial y en reproducir a través de un aprendizaje memorístico.

En este sentido la evaluación debe formularse de una manera que favorezca el aprendizaje profundo con estrategias para que el estudiante se motiva a:

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien.
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual 'se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada
- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en' vez de con detalles inconexos. (Bigs, 2008, p. 35)

Así mismo, el autor recomienda a los profesores que se evalúe suscitando a sus estudiantes a una respuesta positiva planteando preguntas o planteando problemas, en lugar de evaluar para exponer información, así mismo evaluar la estructura en vez de datos independientes y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos. En conclusión, la evaluación debe apoyar las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

3.1.6 Rol del docente

Ya se ha hablado del papel fundamental del profesor en esta categoría. Lo que se muestra en este aparte es el imaginario presente en los documentos de rigor sobre lo que hace y debe hacer el docente en su función formadora.

En este sentido se logró identificar que el imaginario sobre el rol del docente tiene su esencia en desarrollar una nueva cultura docente que permita la redefinición de las prácticas pedagógicas como un espacio de análisis, discusión y construcción de nuevas maneras de ser maestro en las diferentes áreas del conocimiento. Prácticas pedagógicas que deben ser para el maestro un espacio donde él se reconozca como orientador y facilitador de procesos de aprendizaje que permitan a sus estudiantes acercarse de manera crítica y constructiva al conocimiento y a la ciencia (PEI, PEPE, PEPIS).

Se observa entonces que no solo la función docente está en su corporeidad en el aula y transmitir saberes. Surgen otros roles más trascendentales que la mera instrucción. El profesor según este imaginario es quien se transforma así mismo desde sus prácticas, transforma las prácticas de otros y transforma a sus estudiantes. Este imaginario se acerca de una manera importante al concepto de pedagogía donde la reflexión sobre las prácticas del profesor generan praxis pedagógica, es decir una nueva práctica producto de la reflexión de sus fracasos o éxitos de sus acciones; lo que supone que el maestro en esta categoría genere un saber teórico práctico a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras disciplinas que nutren la pedagogía. (Vasco, 1990).

Es importante hacer una reflexión sobre este imaginario: el cuerpo del maestro no es ligero, su aparición en la historia es relativamente reciente. Tanto sus éxitos como sus fracasos se nos antojan parciales. Algunas preguntas sobre el maestro parecen dignas de investigación: ¿Qué debe y puede saber un maestro contemporáneo? ¿Cómo despliega su fuerza y su deseo en medio de sujetos desrealizados e instituciones en crisis? ¿Qué requerimientos históricos, éticos, pedagógicos y estéticos constituyen su formación? ¿Qué huellas vale la pena reconocer y qué heridas sanar? Si el maestro es compañía, conversación y donación, su práctica supone una apuesta y una tensión entre la normalización que signa su trabajo y la diferencia que lo hace resistente e incompleto. No parece existir una ontología que le brinde identidad, ni una semántica universal que lo dote de condición, su devenir lo acerca tanto al oficio intelectual como al derrotero metodológico o a la funcionalidad de su pathos docente. En todo caso la pedagogía le es inherente como saber pero sobre todo como acción.

Otros roles que otorgan los relatos documentales son: coordinar el diseño, planeación, desarrollo y evaluación de los planes curriculares de su unidad académica y diseñar y desarrollar asignaturas y cursos de los distintos niveles de formación universitaria (ED). Es decir que no siempre la función del docente en la universidad es formar y reflexionar su

práctica, también tiene una función de gestión y actor fundamental en los procesos de mejora y calidad de la educación.

Estudios como los de Díaz, Ramos y Romero (2005) reafirman este imaginario pues señalan que el docente es fundamental en el diseño y evaluación del currículo pues es él quien al fin de al cabo lo ejecuta. Los autores señalan que para concretar la aspiración curricular actual, el profesor - elemento esencial - necesita saber la fundamentación del currículo, su intención, el tipo de profesional que se forma, las tareas que cumplirá y los escenarios de actuación de ese profesional.

Esto evidencia que los procesos de mejora institucional no es responsabilidad unidireccional de los directivos, por el contrario, es un proceso consensuado entre toda la comunidad educativa. Tanto docentes, estudiantes y directivos deben reflexionar en el mismo tono los problemas de la calidad de la educación y los planes de acción de la institución. Se habla entonces de un docente que toma la autoevaluación como razón de ser de su acción, de su saber y de la organización del saber que está enseñando.

Otras funciones otorgadas al profesor universitario en la institución lo ubican no solo en la docencia, también en procesos de investigación y extensión al afirmar que el profesor universitario es la persona natural que con tal carácter haya sido vinculada a la Institución para ejercer funciones académicas de docencia, y/o extensión, y/o investigación, y, extraordinariamente y en forma temporal, funciones administrativas en comisión, Así mismo dirigir trabajos de grados, tesis y monografías, dentro del campo de tipo experimental o cuasiexperimental, y del interés investigativo del profesor (ED).

De esta manera surge una nueva función para el profesor y es su rol como profesor – investigador. En Colombia y en otros países latinoamericanos y europeos la investigación se ha convertido en una práctica fundamental para los profesores. No hay una práctica más significativa que transmitir al estudiante el saber que el mismo maestro construye con sus procesos de investigación.

Se citará textualmente las palabras de Campos (2003) sobre las ventajas del maestro investigador:

El maestro – investigador ejerce el poder para ayudar al estudiante, y no se ampara en el poder de su saber para realizar la labor docente, analiza continuamente su proyecto de vida personal y profesional consciente de sus limitaciones, fortalezas, carencias, miedos, ideales, incertidumbres y sueños, de manera que aprenda de sí mismo y oriente el aprendizaje de estudiantes de la misma forma, construye teorías respetando el vientre cultural de dónde provienen, hace énfasis en que éstas no se dan en un contexto neutral y aséptico, forma conciencia crítica para el análisis de políticas, ideologías, paradigmas, enfoques, presentes o tácitos en el discurso y en la práctica y los más importante forma con otros docentes investigadores grupos de pensamiento donde se elaboran tendencias educativas pertinentes a su contexto. (p. 41)

Lo anterior muestra las grandes ventajas de ejercer el rol de maestro investigador en la universidad en escenarios tales como el desarrollo científico de la universidad en donde la producción de sus docentes es un indicador claro de la calidad de sus programas y su talento humano; el docente investigador para un nuevo e innovador proceso de enseñanza aprendizaje; y el docente investigador como docente que transforma sus prácticas pedagógicas con la investigación de aula.

En fin son amplias las ventajas que tiene el docente investigador, campo que ha sido objeto de estudio de varios expertos quienes han hecho estudios importantes como la formación del ethos investigador del docente universitario (Arteaga, 2011), la génesis teórica del docente investigador (Campos, 2003), la investigaciones como nuevo enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje (De Simancas, 1998) y la investigación acción del maestro en el aula (Miguelés, 2000), entre otras.

3.1.7 Rol del estudiante

El estudiante es el actor principal de los procesos formativos en la educación superior, y al igual que el docente cumple un rol determinante en los escenarios educativos. Son escasos los discursos presentes en los documentos analizados donde se aborde de una manera profunda el estatus y el rol del discente en las instituciones. Los dos programas académicos centran su imaginario sobre el estudiante solo como un actor presente en las dinámicas de enseñanza aprendizaje, mientras que el estatuto estudiantil (EE) afirma en sus imaginarios que el estudiante puede expresar, discutir, y examinar con toda libertad las ideas, los conocimientos dentro del respeto a la opinión ajena y a la integridad de los bienes de la institución, teniendo en cuenta los derechos de los demás. Así mismo, pueden colegiarse y tener sus representantes y delegados en los estamentos directivos, los cuales serán elegidos mediante mecanismos establecidos por los Estatutos y Reglamentos de la Universidad.

Estos imaginarios tienen una tendencia que visibiliza una educación basada en la democracia, según estos discursos la voz y la opinión de los sujetos debe ser escuchada y respetada por los otros incluyendo sus maestros y directivos. Este es un principio fundamental de educación ciudadana y el rol que cada uno debe cumplir según la norma.

En este sentido es recurrente encontrar en estos hallazgos que los discursos presentes en las normas (EE) abogan por justificar que la promoción de actitudes de respeto por sí mismos y por los demás se da mediante el cumplimiento de las normas, que son las que van a regular y a posibilitar la convivencia. Son discursos importantes sin embargo el problema de fondo se evidencia, cuando la exigibilidad que le es indiscutiblemente inherente al respeto, es suplantada por la exigencia solo en virtud de la norma o del deber, en detrimento del legítimo descubrimiento del otro como fin en sí mismo.

De este modo, ante esa posibilidad de promover actitudes de respeto únicamente fundamentados en la necesidad de cumplir con las normas para evitar su vulneración y la

correspondiente punición, desde una posición resistente se comprende según Muñoz, Gamboa y Urbina (2012) citando a Ariza (2007, p. 159) que “el respeto a la ley no se anula o debilita, sino que deriva de su legitimidad social”, lo que desvirtúa todo afán en este contexto, propio de la democracia liberal, donde “ciudadano es aquel sujeto que acoge la ley y las decisiones estatales sin discutir las ni participar en su elaboración, a cambio de que el Estado le garantice sus intereses particulares mediante la concesión y respeto de los derechos y deberes civiles (Ariza, 2007).

Otra visualización de la democracia es la representación que tiene los estudiantes ante entes académicos y administrativos de la institución. Sin embargo, no es el fin en este aparte pero si en otro escenario de la investigación, cuestionar estas formas de participación que día a día cobra una verdadera fuerza instituida en la UFPS, solo se hará una interpretación sobre la participación política de los estudiantes a modo general desde la teoría formal y lo que los documentos nos muestran.

Los documentos afirman que los estudiantes tienen el derecho a Colegiarse y tener sus representantes y delegados en los estamentos directivos, elegidos mediante mecanismos establecidos por los Estatutos y Reglamentos de la Universidad (EE).

Es evidente que la institución muestra un principio fundamental democrático de ser representado y ser elegido para hacer oír sus voces en los diferentes espacios académicos de la institución. Esta forma de representación configura una formación importante en la construcción de sujetos sociales y democráticos, lo cual se consolida en un inicio de fuerza democrática la cual se evidencia en la elección de Decanos y el Rector de la institución. En la práctica se puede observar que en la Universidad esto se presenta con movimientos estudiantiles que apoyan desde su voto y su voz a los diferentes candidatos¹⁰.

¹⁰ Estas afirmaciones parten de la experiencia que el investigador ha tenido durante más de 9 años en sus cargo como docente y administrativo de la institución

Kandel y Cortes (2002), afirman que la participación de los estudiantes tienen una tendencia y abordan problemas puntuales y específicamente universitarios ofreciendo soluciones y propuestas tendientes a fortalecer el dialogo y la investigación científica.

Para Chela, Martí y Parés (2013) la participación democrática de los estudiantes presenta tres categorías: representativa, participativa y radical. Estas tres categorías según los actores determinan la forma de entender la democracia. Así, los espacios gubernamentales de representación estudiantil responden a una lógica de democracia representativa; los espacios institucionales de participación se asimilan a un modelo de democracia participativa; y los espacios no-institucionales de participación tienden a inspirarse en el modelo de democracia radical.

3.2 IMAGINARIOS INSTITUIDOS SOBRE INVESTIGACIÓN

La segunda categoría se relaciona con los imaginarios de investigación presente en los discursos institucionales. En la siguiente gráfica se muestran las subcategorías que surgen de este imaginario:

Gráfica 6: Categoría investigación imaginario instituidos



3.2.1 Investigación formativa

Uno de los imaginarios que más concurrencia tiene en los documentos analizados es la investigación formativa. Esta se visibiliza en el imaginario instituido como

el conjunto de procesos que permite desarrollar y mantener una actitud de indagación, que enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión de la práctica profesional y el avance del conocimiento. El estudiante, por tanto, no solo debe estar en contacto con los saberes ineludibles sino con procesos de investigación que le permitan analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema. (DAIS, p. 49)

Así mismo, asimilan la investigación formativa como una manera de convertir la profesión en objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes y estudiantes, sobre la base de vinculación entre teoría y experiencia. La inclusión del criterio de investigación como medio y parte comprensiva del currículo de IS, surge fundamentalmente de la necesidad de formar profesionales críticos y creativos que puedan contribuir eficazmente en la transformación y avance científico y tecnológico del país (PEPIS).

Por otra parte, advierten los discursos de los dos programas académicos que las estrategias pedagógicas para la investigación formativa se plasman en la práctica cuando el estudiante se prepara inicialmente en las metodologías y técnicas de investigación aplicada, donde el estudiante se apropia, identifica y reconstruye los conceptos fundamentales (metodológicos) del método científico y de los procesos de investigación, luego se integra a un grupo de investigación en donde acompaña a sus miembros en el proceso y por último formula un proyecto (PEPIS).

Otra forma práctica desarrollar la investigación formativa según el PEPIS es generar espacios de socialización formativos de conocimiento como el que relata el documento (Hablemos de Investigación en Ingeniería de Sistemas: “HABIVENSI”, espacio para la socialización de trabajos de investigación dentro de la UFPS, trabajos de grado destacados, presentación de proyectos innovadores, conferencias, ponencias (por parte de profesionales tanto internos como externos), talleres, seminarios, etc., lo que genera interés, motivación, reconocimiento y gusto por la investigación. (DAIS).

Por otra parte según el DAE, las estrategias de investigación formativa dados por su naturaleza disciplinar se traducen en la práctica en alternativas como el club de revistas, el estudio de casos, la aplicación de métodos de solución de problemas, el estado del arte, el seminario investigativo, la técnica del portafolio, el planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación a partir de problemas identificados en las instituciones de salud y en las comunidades donde se desarrollan las prácticas formativas...El estudiante puede aprender a investigar investigando en los semilleros de investigación mentes abiertas (SIMA) y rumbo al conocimiento (SIRCO). En sexto y séptimo semestre, los estudiantes se pueden vincular a las investigaciones que están desarrollando los grupos de investigación, y de esta manera pueden dar origen a trabajos de grado en la modalidad de investigación. (DAE, p. 18).

Interpretando estos discursos institucionales sin duda, la investigación formativa se comprende como el desarrollo de una actitud, el dominio de un método y el ejercicio de una práctica. El desarrollo de una actitud investigativa es posible de lograr a través de las experiencias curriculares con la ejercitación intensa de la capacidad racional y lógica de la mente del estudiante al momento de abordar los hechos científicos y sociales de manera activa mediante el desarrollo de las competencias de análisis y crítica y la capacidad de formular preguntas alrededor de los fenómenos en estudio antes que la recepción pasiva de las respuestas sobre los mismos, característica de la enseñanza tradicional (De Zubiría, 2006). Igualmente, la conciencia de que la exploración de los límites del conocimiento

actual representa un desafío y el reconocimiento de que la búsqueda de la verdad es una de las motivaciones fundamentales de la humanidad. La actitud investigativa permitirá abordar la descripción y análisis de cualquier problema en el campo disciplinar con rigor científico, dentro de las competencias propias de los programas académicos.

Las experiencias curriculares deberán permitir igualmente el dominio paulatino del método científico, es decir la habilidad para reconocer el problema de investigación, formular las preguntas pertinentes y decidir el enfoque y paradigma investigativo que más se ajusta a su naturaleza. El currículo por lo tanto, debe ofrecer las opciones necesarias para que el estudiante pueda decidir entre concepciones, teorías, métodos, procesos e instrumentos de investigación en un marco filosófico específico sobre la naturaleza de la ciencia y su función social (Stenhouse, 1998). Es indispensable por lo tanto, el desarrollo de las competencias específicas por parte de los docentes, tanto en el campo epistemológico, como metodológico de las disciplinas que orientan.

La actitud científica y el dominio metodológico se concretan en la práctica investigativa concebida como una actividad que intersecta todas las experiencias curriculares. Esta práctica, entendida como ejercicio integrador presenta diferentes alternativas en el campo del currículo de los programas como actividades de investigación guiada en seminarios investigativos y en los tópicos generativos e hilos conductores (Blythe, 1998).

Como es bien sabido, es esencial fortalecer el vínculo entre investigación y la formación para poder asegurar que la educación cumpla la función social para la cual fue creada. Esto implica que los profesores se comprometan con la investigación tanto en sus contextos de sus campos de trabajo y de los modos de construcción del conocimiento en el aula para así formar individuos que, a su vez, puedan continuar construyendo saber más allá de las fronteras de la Escuela.

Se rescata entonces que la experiencia investigativa crea un nuevo ambiente en el mundo de las relaciones de los estudiantes y los docentes, da lugar a espacios de interacción,

confrontación y asociación que enriquecen los resultados individuales y permiten introducir cambios en las prácticas como producto de la construcción permanente del conocimiento que propicia la práctica investigativa.

Antes de iniciar con la siguiente categoría, es importante, mencionar un imaginario presente en los documentos del programa de enfermería al concebir la investigación formativa como “consumo de conocimiento” necesario para ejercer la práctica formativa en los diferentes escenarios donde el estudiante interactúa. Este llamado consumo de conocimiento es fundamental en los procesos de formación del estudiante de enfermería, pues estos deben tener un referente desde la investigación científica que soporte su práctica de cuidado del otro. Este es un rasgo importante según estos imaginarios, pues la actualización en el campo médico y en el campo de la enfermería es fundamental para que las prácticas de los estudiantes tengan un rigor científico y a su vez sean prácticas no instrumentalizadas sino reflexionadas a la luz de la teoría y la ciencia.

3.2.2 Investigación como construcción de conocimiento

El concepto tradicional de investigación se refleja en el imaginario institucional cuando en sus enunciados se afirma que

es una actividad intelectual encaminada a la construcción de conocimientos en las diversas esferas de la actividad humana, utilizando instrumentos racionales y materiales concebidos a través del tiempo, dentro del rigor y los cánones aceptados como científicos y cuyo fin último es el progreso del conocimiento y su aplicación en beneficio de la sociedad (EE, p. 11).

Así mismo, la investigación se representa como “generar y fomentar la producción del conocimiento científico, mediante el desarrollo y el apoyo efectivo y permanente a las actividades de investigación básica y aplicada que propendan en forma prioritaria por el desarrollo y atención a los problemas regionales” (EG).

De este modo, según estos imaginarios, la construcción de conocimiento basado en las lógicas de las metodologías tradicionales se fundamenta en el rigor sistemático de los paradigmas y según esto logran refutar o afirmar hipótesis desde los problemas inclinados a las ciencias naturales o comprender el mundo de la vida e interpretar los diversos fenómenos sociales amparado en las ciencias del espíritu.

Otro imaginario que subyace a la investigación desde los enunciados plasmados en los discursos institucionales se fundamenta en la transformación social, argumentando como:

La universidad como generadora de saberes entiende que la ciencia no es un quehacer abstracto ni perenne. Es principalmente, con base en la Historia y al Filosofía, una práctica social que busca una explicación racional y crítica de la realidad. Esta práctica, al hacerse más universal y sistemática, permite modificar la realidad entendida en su dimensión natural, humana y socio-política. Por lo cual interesan no solamente las estrategias y método de la ciencia, sino fundamentalmente sus fines y usos, las actitudes y valores que genera y los efectos que produce en la cultura. (EG, p. 22).

Esto evidencia un imaginario instituido con una tendencia de transformación y comprensión de lo social aunque en cierto sentido contradice lo que se manifiesta al inicio donde se da prevalencia más a los elementos epistemológicos que a las preponderancias filosóficas y transformadoras implícitas en las dinámicas sociales.

En conclusión, el imaginario sobre investigación, como discurso, tiende a ajustarse a los que el sistema de aseguramiento de la calidad solicita como componente discursivo, sin embargo surge alguna sospecha que se analizará más adelante, si esta categoría se manifiesta en los resultados reales de la institución y su compromiso con la investigación.

3.2.3 Investigación como producción y comunidades científicas

Otro imaginario sobre investigación recurrente en los documentos institucionales es la producción científica, grupos y semilleros que soportan las dinámicas científicas de la universidad.

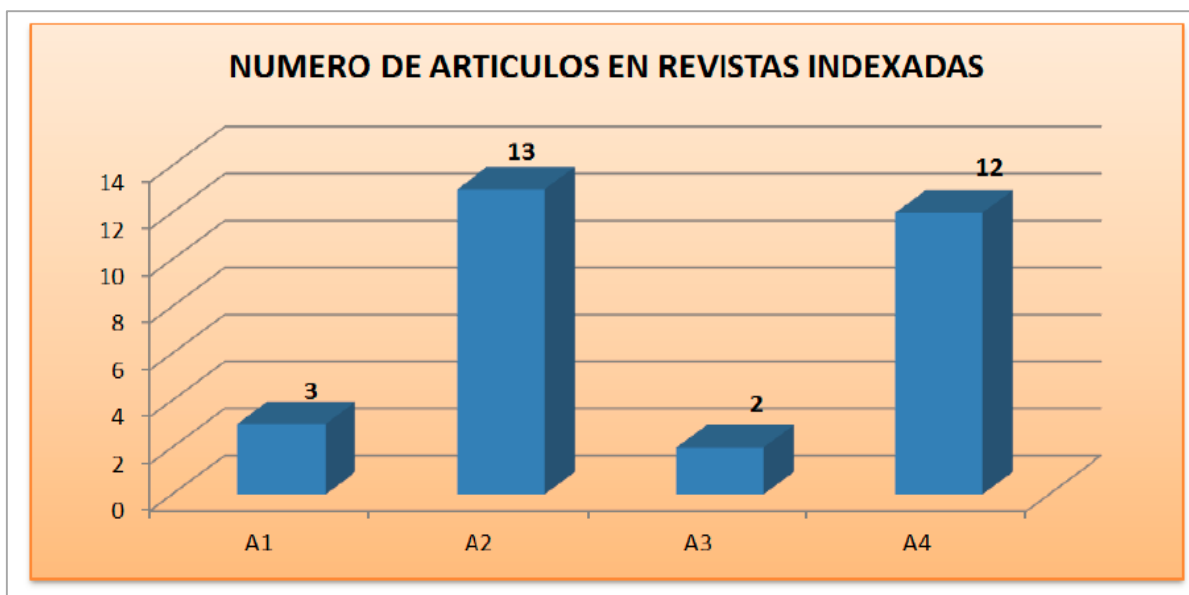
Es importante aclarar que los indicadores de este ámbito son directamente proporcionales a la naturaleza de la institución, es decir, las lógicas de estos indicadores son altos si la naturaleza de la institución es la investigación y bajos en caso de que la institución profese dentro de su naturaleza la formación.

Para el caso de la UFPS los discursos se centran en tanto en la investigación como en la formación como se evidencia en el PEI al señalar que:

El enfoque pedagógico de la universidad está centrado en el estudiante, articulado a través de: el fomento e innovación de los procesos educativos, la flexibilización académica y la internacionalización del currículo, requisitos indispensables para facilitar la movilidad intra y extramuros de estudiantes y egresados. Una Investigación basada en la utilización y el desarrollo de conocimientos y tecnologías avanzadas, aplicadas a la identificación de problemas y necesidades del entorno y de posibles alternativas de solución. (p. 11).

Infortunadamente en el segundo enunciado sobre investigación la universidad no sale muy bien librada en sus indicadores. Las publicaciones científicas en el último reporte de la institución solo registraron 30 publicaciones como se evidencia en la gráfica:

Gráfica 7: Número de artículo en revistas indexadas



Fuente: informe de gestión UFPS 2013¹¹. Disponible en

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Es una cifra que parece no muy significativa cuando se compara con el número de profesores que tiene la institución, y con la escolaridad que supone una actividad importante dedicada a la investigación (Ver tabla 5 y 6).

Tabla 7: Número de docentes UFPS

	2011		2012		2013	
	1	2	1	2	1	2
PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO	116	116	114	121	140	148
PROFESORES DE MEDIO TIEMPO	4	4	4	4	4	4
PROFESORES DE CATEDRA	628	640	651	592	516	533
DOCENTES OCASIONAL	0	0	0	35	23	13
TOTAL PROFESORES UFPS	748	760	769	752	683	698

Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

¹¹ El informe de gestión se hizo público en el mes de mayo de 2014. De este documento se tomaron los datos estadísticos para constrarar los discursos

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Tabla 8: Escolaridad docente

TITULO	DEDICACION	
	VINCULADO	%
DOCTORADO	20	13,16
MAESTRIA	102	67,11
ESPECIALIZACION	22	14,47
UNIVERSITARIA	8	5,26
TOTAL DOCENTES	152	100,00

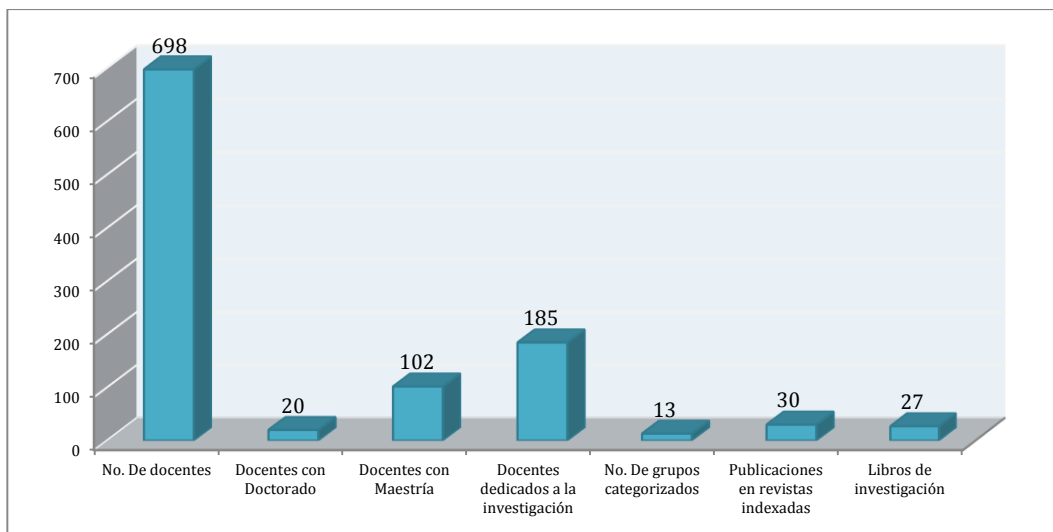
Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Así mismo, también es significativo el número de docentes dedicados a la investigación (185) quienes dentro de su rol como investigador esta la producción científica. Otro indicador que genera preocupación es el número de grupos de investigación categorizados por COLCIENCIAS en la convocatoria de 2013, donde solo fueron categorizados 13 grupos de investigación.

En la gráfica que se muestra a continuación se puede visualizar de mejor forma lo que se ha descrito en los párrafos anteriores:

Gráfica 8: Relación número de docentes, escolaridad, grupos de investigación y producción científica



Fuente: : informe de gestión UFPS 2013. Disponible en <http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Esta dinámica de la investigación en la institución, también se evidencia en los rankings de las universidades públicas y privadas en Colombia. Según los registros actuales de Ranking U – Sapiens (2014) la Universidad Francisco de Paula Santander se encuentra en el puesto 73 entre 91 universidades públicas y privadas en Colombia según indicadores de investigación. Así mismo, según publicaciones del Scimagoir (2014), la UFPS se encuentra en el puesto 56 en el ranking de producción científica entre las universidades Colombianas.

Es un panorama no muy alentador, teniendo en cuenta que la investigación es uno de los pilares fundamentales de la universidad y un relevante indicador de calidad. Aunque estar en estos puestos a nivel nacional y tener bajos indicadores no es en totalidad culpa de la institución, pues estudios advierten que la cantidad de recursos que se invierten en ciencia y tecnología en el país es muy limitada, y la investigación se concentra en unas pocas universidades, y ni siquiera la número uno en los rankings nacionales, como lo es la

Universidad Nacional, puede considerarse, como una verdadera “universidad de investigación” (OCDE & Banco Mundial, 2012).

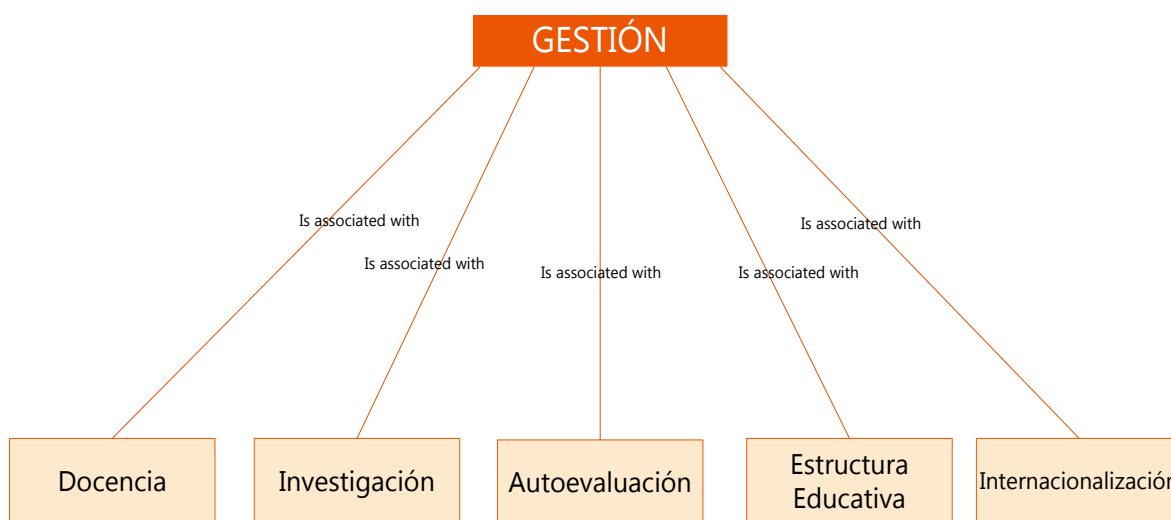
Algunas recomendaciones que hacen OCDE y el Banco Mundial (2012) al respecto y que se citarán textualmente, deben cobijar las instituciones de orden regional para que de esta manera los bajos indicadores se ajusten a la media nacional, pues los factores que determinan los indicadores no solamente se relacionan directamente con la gestión institucional. De este modo las recomendaciones van encaminadas a:

- En aras de una mayor y mejor investigación, los investigadores que trabajan fuera de los centros de investigación más consolidados deben relacionarse y colaborar con ellos, aprovechando plenamente la tecnología de las comunicaciones electrónicas.
- Debe alentarse e incentivarse a los investigadores para que colaboren con las empresas privadas, por ejemplo, de las formas que se proponen en el capítulo, pero teniendo en cuenta que la innovación, tanto en las bajas como en las altas tecnologías, puede ser muy útil para la economía de Colombia.
- La investigación de valor práctico en las ciencias naturales debe continuar recibiendo un fuerte apoyo, pero también existen motivos de peso en Colombia para invertir en investigación en ciencias sociales y humanidades. (p. 343).

3.3 IMAGINARIOS INSTITUIDOS SOBRE GESTIÓN

La tercera categoría hace referencia a los procesos de gestión que realiza la universidad en sus diversos ámbitos, en la gráfica siguiente se puede evidenciar las categorías de análisis que se interpretarán en este aparte:

Gráfica 9: Categoría Gestión imaginarios instituidos

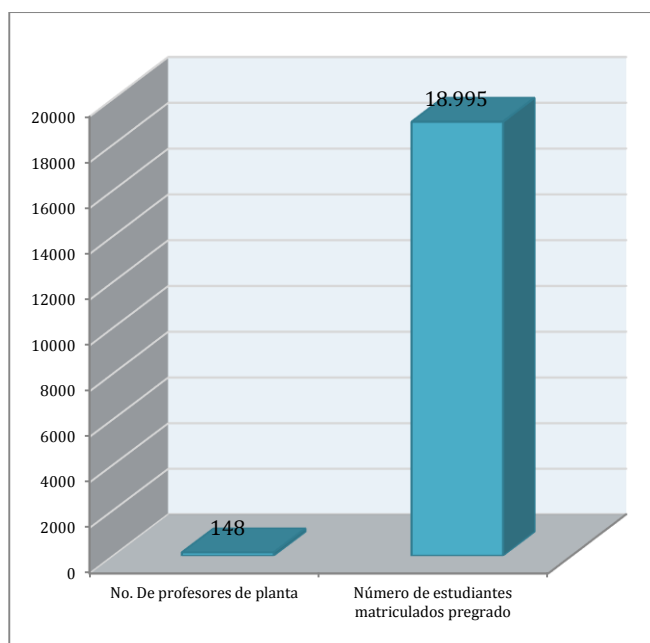


3.3.1 Gestión Docencia

La gestión de la docencia es un factor determinante de calidad en la universidad. La selección e incorporación de un buen docente garantiza las buenas prácticas en los procesos de aprendizaje, docencia y extensión. De esta manera, la universidad en su plan de desarrollo (PD) afirma que sus objetivos en esta área es vincular docentes altamente capacitados, comprometidos, generadores y propagadores de conocimiento e incrementar el porcentaje de profesores con altos niveles de escolaridad.

A modo general se puede evidenciar que este imaginario sin lugar a dudas busca un excelencia en la planta docente que ingresa a la institución, sin embargo el número de docentes de planta, escolaridad y producción científica en el contexto real no tiene una relación y un impacto visible (ver gráfica 8). En cuanto a la relación docente de planta – número de estudiantes, se logra evidenciar una desproporción significativa como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 10: Relación número de docentes de planta vs. número de estudiantes



Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

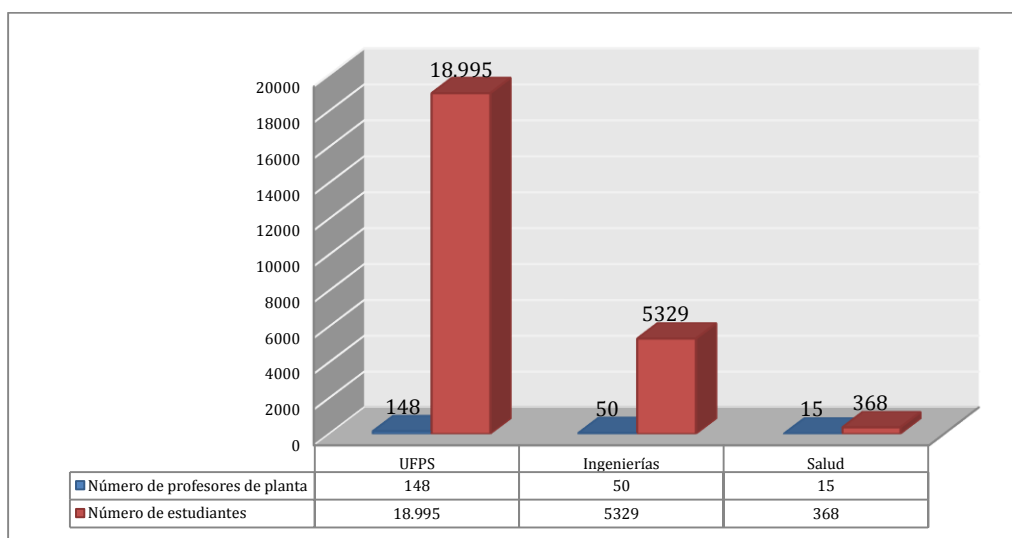
<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

En este sentido la proporción de estudiantes por profesor de planta es de 128 estudiantes por profesor, lo que correspondería a 4.27 grupos de 30 estudiantes por docente. Una de las alternativas que ha tomado la institución para equilibrar las cifras es asignar docentes con modalidad de contrato de hora cátedra con un número aproximado de 533 profesores, lo que genera también un impacto significativo en los procesos de docencia e investigación en la universidad teniendo en cuenta los tiempos de disponibilidad para los objetivos misionales

(docencia, investigación, gestión) y la pertinencia con los procesos institucionales (esto se analizará en el capítulo posterior)

No obstante, se observa que en las Facultad de Salud y la Facultad de Ingeniería donde están los programas acreditados de alta calidad (unidades de análisis del estudio) es mayor el porcentaje en el número de docentes de planta vs número de estudiantes (ver gráfica No. 11) comparado con otras facultades

Gráfica 11: Distribución de profesores de planta por Facultades



Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Otro de los imaginarios que prevalece sobre la gestión docencia es la formación de su recurso humano, en este sentido los enunciados afirman que la universidad busca “capacitar continuamente a los profesores para propiciar la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, de manera que desarrollen procesos y construyan propuestas que les hagan conscientes de su nuevo papel como guías, orientadores y acompañantes de sus estudiantes” (PEI, p. 5).

Con respecto a esto las cifras demuestran que la universidad se preocupa por la cualificación de sus docentes generando espacios de formación en niveles de maestría y doctorados (comisión de estudios) y cualificación en campos de la pedagogía y otros que son considerados importantes.

En este sentido, la cualificación y capacitación docente es un determinante en la calidad de la educación. Es de suponer que tanto en la formación de maestría, doctorados y otros, se busca desarrollar diferentes competencias tanto genéricas como específicas. Es un valor agregado a las instituciones que buscan este tipo de formación. La formación docente en el discurso contemporáneo refiere a una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo.

Al respecto Paivé (2011), afirma que

En una etapa inicial del papel de la formación docente era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear condiciones favorables para adquirir competencias (p. 72).

La formación docente según estos presupuestos se convierte en desarrollo humano sostenible para la institución, quien se nutre con docentes formados en su área disciplinar y en los elementos pedagógicos y didácticos para mejorar su práctica pedagógica. Es importante señalar que la UFPS gestiona de una manera eficaz los procesos de formación docente, (comisiones de estudios, cursos de actualización, diplomados de formación pedagógica., etc.) sin embargo no tiene aún consolidado un centro de formación docente que gestione y administre de una manera formal los procesos de formación. De este modo

las instituciones deben comprometerse a crear y volver funcional los centros de formación donde se reflexione y se construyan programas de acuerdo con las necesidades de formación de su recurso humano.

Zabalza, Cid y Trillo (2014), sugiere que las instituciones y los centros de formación docente tengan en cuenta que se sistematice y organice las pretensiones formativas de los docentes teniendo en cuenta las lógicas de gestión para evaluar su calidad: plan de formación, la descripción detallada de la puesta en práctica, la satisfacción de las personas y las instancias implicadas y el impacto de esta formación en los diferentes escenarios (docencia, investigación, gestión y extensión).

Así mismo, los autores señalan que estos planes además de lo señalado deben reunir condiciones básicas como ser cohomprensiva (abarca todos los componentes del trabajo académico), tener un sentido anticipado y no reactivo, hacer propuestas basadas en la investigación y el rigor teórico, estar bien integrado en el contexto y la cultura institucional y lo más importante llevar a la reflexión sobre las acciones y su propia práctica (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

De este modo, según recomendaciones de López, Álvarez y Ocampo (2012):

Se deberían orientar políticas en educación superior encaminadas a impulsar un programa de formación docente permanente que considere el ámbito disciplinar, el didáctico y el trabajo colegiado realizado por los docentes. Es imprescindible este último, pues contribuye a su formación como académicos, construyendo aprendizaje basado en las experiencias profesionales, académicas y personales dentro de la institución. A partir de esto se permite el fortalecimiento de los planes de estudio, y por ende, los estudiantes serán los principales beneficiados. Durante el trabajo colegiado los docentes aprenden. (p.14).

3.3.2 Gestión de la investigación

Las políticas de investigación de la UFPS (Acuerdo No. 056 del 7 de septiembre de 2012) plasman en sus discursos el imaginario sobre la gestión de la investigación en la universidad y afirma en sus enunciados que estas políticas buscan:

- a. La promoción de una cultura de generación, transferencia y aplicación de conocimiento, que contribuya con el desarrollo económico, social y cultural de la región y del país.
- b. El fortalecimiento de grupos, semilleros y centros de investigación por medio del apoyo institucional para su funcionamiento.
- c. El fomento y apoyo a la formación de talento humano especializado (maestrías y doctorados) que fortalezca las actividades de investigación, innovación y desarrollo tecnológico.
- d. La articulación con el sector productivo y la sociedad en busca de lograr niveles óptimos de desarrollo por medio de la promoción de actividades de aplicación y apropiación del conocimiento.
- e. Gestión de recursos técnicos y financieros para la ejecución de proyectos de investigación institucionales.
- f. Fomento a la formación de investigadores mediante la participación activa de estudiantes en los semilleros de investigación y de egresados en el Programa Nacional de Jóvenes Investigadores.
- g. Participación activa en espacios regionales, nacionales e internacionales de Ciencia, Tecnología y Sociedad, aportando a la concertación, planeación y acción conjunta por el desarrollo del departamento y del país.
- h. Participación en redes científicas nacionales e internacionales.
- I. Fomento y apoyo a la divulgación del conocimiento generado a través de proyectos de investigación.

- j. Promoción de una cultura de investigación en la UFPS desde los diferentes estamentos, niveles eslabones desde la investigación formativa hasta la investigación para la generación de conocimiento. (PI, p. 9).

Estos diez puntos son significativos e importantes y favorecerían la investigación en las agendas de gestión de cualquier institución de educación superior. Sin embargo, no es el objeto de esta investigación analizar y evaluar punto por punto estos imaginarios (aunque hay una breve descripción de algunos indicadores en el numeral 3.2.3), solo hacen parte de reflexión sobre las dinámicas de gestión de la investigación en las universidades colombianas.

En este sentido, parecería una utopía dar cumplimiento a estos puntos y otros de la política de investigación de la universidad siendo la investigación en las universidades colombianas e incluso latinoamericanas un elemento de discusión en aspectos como la financiación, la gestión del conocimiento y la producción científica. En cuanto a la financiación de la investigación en Colombia son varias las críticas y reflexiones que hacen diferentes investigadores. Useche (2015), señala que la institución llamada a dirigir y financiar la investigación científica en Colombia (Colciencias) está a punto de desaparecer por la generación de la política de regalías (ley 1286 del 2009) que según el autor obstaculiza el avance de la investigación en Colombia. A demás señala con vehemencia que Colciencias carece de una política integral para el avance de la ciencia, y también aduce, citando al director del Sistema de Investigación Universitaria (SIU), que el Fondo Francisco José de Caldas creado para estos fines es un “Fondo sin fondos”. Es una discusión interesante y sobre todo en el marco de las políticas estatales para financiar la investigación en Colombia, pues el nuevo fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación con un 10% de las regalías a su favor, es dinamizado por las decisiones políticas que avalan los proyectos, lo que está desplazando el rigor teórico y metodológico por el lobby político.

3.3.3 Autoevaluación como proceso de gestión

La autoevaluación a modo general se refiere a una mirada sobre sí mismo, a como nos vemos a nosotros mismos en nuestro actuar, nuestro pensar, en la forma de ser e incluso en nuestra apariencia. Es una autocrítica de mi yo. Wayne y Noe (2005) señalan que la autoevaluación es un proceso para aprender sobre sí mismo. Es un balance sobre nuestras fortalezas y debilidades.

Por otra parte, la autoevaluación institucional según Ospina (2008), citando a días (1999):

es un proceso de comprensión y de interpretación analítico y pedagógico, que instaura un análisis colectivo, sistemático y permanente, involucrando el mayor número posible de personas de la comunidad interna teniendo como objeto las estructuras, agentes, medios y fines de la organización compleja y como objetivo la mejora de la institución. Es pues la autoevaluación un proceso social y colectivo de reflexión, producción de conocimiento sobre la universidad, comprensión de conjunto, interpretación y trabajo de mejora (p.90).

De este modo, según los hallazgos de este estudio el imaginario sobre la autoevaluación cobra un sentido de método y práctica en todos los niveles de la institución y como actitud hacia la autocrítica y la revisión de resultados, bases para las decisiones de mejoramiento (PEI). Así mismo es concebida como un proceso que permite, mediante la utilización de diferentes estrategias y técnicas, comprender la realidad y posibilitar la identificación de fortalezas y debilidades, la definición de políticas y de estrategias de mejoramiento, lo que permite emitir juicios sobre la calidad del programa con un grado de validez que lo otorga el consenso, y la amplia participación de todos los actores del programa. La Autoevaluación en el programa es una actividad formativa y permanentemente orientada a fortalecer el auto concepto, la autoestima en estudiantes, profesores, directivos y en la comunidad educativa (DAIS).

Esta visión sobre la autoevaluación cobra un sentido de mejora en la calidad institucional y no exclusivo para la rendición de cuentas a dependencia internas¹² o agencias externas de vigilancia y aseguramiento de la calidad (CNA, MEN). Es decir, que según estos discursos, es un autoaseguramiento de la calidad que favorece al programa y a los actores que interactúan en estos escenarios.

Según estos imaginarios las acciones que llevan a que los procesos sean exitosos en la práctica se traducen en etapas como la información documental (para mostrar evidencias), la realización de encuesta (para consultar funcionamiento y logros, los talleres (para propuestas) y la información numérica para conocer datos y estadísticas (PEPIS).

Otras de las estrategias para el proceso se fundamentan en:

Periódicamente, las coordinadoras de los cursos o asignaturas evalúan las fortalezas y debilidades, con participación de los estudiantes y los profesores. En reunión de profesoras de asignatura, se realiza un análisis de la evaluación y se proponen ajustes al curso, que, a su vez, son posteriormente presentados y discutidos en reunión general de profesoras (informe final de asignaturas), donde en consenso se aprueban o no. Los ajustes de métodos o contenidos se van registrando en la descripción de la asignatura, y los ajustes mayores son presentados para su aprobación al Comité Curricular del programa. Semestralmente, la dirección de programa evalúa los cursos o asignaturas del plan de estudios; los resultados son analizados por los docentes, quienes proponen ajustes que son incorporados en las asignaturas. Mensualmente se realiza la reunión “reflexiones del currículo”, donde se revisan y analizan diferentes situaciones y aspectos relacionados con el currículo, y se plantean

¹² La UFPS tiene como política de calidad realizar vigilancia y seguimiento a los procesos de autoevaluación de todos los programas académico con un comité denominado comité curricular central quien recomienda al Consejo Académico la aprobación de los documentos para nuevos programas de pregrado, posgrado, renovación de registro calificado y documentos para acreditación de alta calidad. Así mismo otorga la licencia interna de funcionamiento (los programas deben hacer procesos de autoevaluación cada 2 años y entregar informe a este comité, el programa que no cumpla estos lineamientos no podrán ofertar nuevas cohortes).

estrategias de mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia académica del Programa de Enfermería (DAE, p. 31).

Sin duda un proceso de esta naturaleza debe estar articulado en sus diferentes estadios de la autoevaluación, y lo más importante, se debe involucrar a todos los actores que hacen parte del contexto educativo. Esto se plasma en el imaginario institucional al afirmar que el proceso de autoevaluación del currículo de los programas de la Universidad, debe ser ampliamente participativo, con la intervención de estudiantes, docentes, directivos, egresados y empleadores. Su liderazgo estará en cabeza del Comité Curricular, coadyuvado por el Comité Ejecutivo de Autoevaluación, Acreditación, Autorregulación y Registro Calificado, y con lineamientos y directrices de la Vicerrectoría Académica y el Comité Central de Autoevaluación (DAE).

Todo proceso de autoevaluación además de considerar la participación de los actores, y ser organizado y riguroso, fracasaría sin el apoyo y la gestión institucional. En este sentido el imaginario de gestión de la autoevaluación según el PEI favorece los procesos en el sentido que realizan permanentemente jornadas de autoevaluación que garantizan la efectividad de los planes de acción de las diferentes dependencias y programas académicos para formular con base en ellos sus planes de mejoramiento e implementar un sistema eficiente que presente en tiempo real la información relevante para que las diferentes dependencias dispongan de elementos y criterios, para la toma de decisiones. Del mismo modo, promueve en las diferentes dependencias y programas académicos la evaluación de su gestión en búsqueda de la excelencia a través de indicadores que permitan evidenciar sus resultados y define los criterios de calidad con base en indicadores de gestión para la vinculación, promoción y reconocimiento a las labores académicas y administrativas del talento humano.

Los resultados de estos procesos de autoevaluación se evidencian en los resultados más que en los discursos académicos. Se podría afirmar entonces que la obtención de la acreditación de alta calidad de los dos programas demuestran lo que Benjamín (2007)

llama la madurez del sistema de gestión, esta madurez consiste en llegar a la meta final con base en el aprendizaje continuo del proceso de mejora y lograr el objetivo que la comunidad académica se ha trazado.

3.3.4 Gestión estructura educativa

Un indicador importante en la calidad es la conformación de una adecuada infraestructura para cumplir con las funciones de docencia, investigación, gestión y la extensión. Investigadores como Torres (2010), manifiestan que las instituciones de educación superior deben estar al ritmo de la demanda de crecimiento de la universidad en el siglo XXI y proveer lo que requieren los ambientes de aprendizaje. El autor hace una reflexión importante al respecto y formula el interrogante ¿la infraestructura educativa crea ambientes de aprendizaje convenientes para que se lleve a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje que la sociedad del siglo XII demanda?

De este modo, los imaginario que subyacen de esta categoría según el PEI formulan dentro de su plan de gestión que se debe propender para que la Universidad cuente con una estructura administrativa que facilite la implementación de los cambios generados en los procesos de autoevaluación permanente desarrollados en la Institución, con el fin de disponer de los recursos suficientes y de conducir el desarrollo de la Universidad hacia el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales, así mismo, proyectar la administración hacia un apoyo oportuno y efectivo para la academia y que en todo momento esté buscando siempre los elementos, procesos y recursos que le permitan alcanzar la misión institucional.

Es importante relacionar en este aparte la inversión que ha realizado la universidad en el último año con respecto a estos elementos de infraestructura educativa. En los cuadros subsiguientes se puede observar las diferentes cifras de inversión a las facultades y otras dependencias de la universidad:

Tabla 9: Banco proyectos de inversión

FACULTAD	No. PROYECTOS PRESENTADOS	PRESUPUESTO TOTAL PROYECTOS	EJECUCIÓN A 31/Dcbr./13	
			VALOR EJECUTADO	%
CIENCIAS AGRARIAS Y DEL AMBIENTE	16	\$ 5.085.455.089	\$ 5.051.664.241	99,34%
CIENCIAS BÁSICAS	12	\$ 3.962.831.320	\$ 3.541.381.927	89,36%
CIENCIAS DE LA SALUD	7	\$ 1.884.883.964	\$ 1.526.423.254	80,98%
CIENCIAS EMPRESARIALES	7	\$ 3.210.928.000	\$ 2.888.825.087	89,97%
EDUCACIÓN ARTE Y HUMANIDADES	5	\$ 3.087.500.000	\$ 2.245.866.738	72,74%
INGENIERIA	15	\$ 7.470.716.904	\$ 7.259.582.459	97,17%
TOTAL	62	\$ 24.702.315.277	\$ 22.513.743.706	91,14%

Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Tabla 10: Ejecución recursos CREE

DESCRIPCION	VALOR EJECUTADO
D.SISTE 01. CENTRO DE INNOVACION DE RECURSOS DIGITALES - TICS	\$ 340.808.000,00
EDUC 01. DOTACION OFICINAS CONSULTORIO JURIDICO Y DE PROFESORES PROGRAMA DE DERECHO.	\$ 41.072.155,00
EDUC 01. ADECUACION Y DOTACION OFICINAS CONSULTORIO JURIDICO Y DE PROFESORES PROGRAMA DE DERECHO.	\$ 110.710.400,00
BASIC 01. ADQUISICION EQUIPOS PARA LABORATORIO DE INVESTIGACION EN QUIMICA. BASIC 02. ADQUISICION DE EQUIPOS DE LABORATORIO DE MICROBIOLOGIA. BASIC 03. ADQUISICION DE EQUIPOS COMPLEMENTARIOS PARA EL LABORATORIO DE INVESTIGACION EN BIOLOGIA "PLANTA E". BASIC 04. ADQUISICION DE EQUIPOS AUDITORIO DEL EDIFICIO "LABORATORIO DE CIENCIAS BASICAS"	\$ 745.526.780,00
SALUD 01. ADQUISICION DE EQUIPOS COMPLEMENTARIOS PARA EL LABORATORIO DE SIMULACION CLINICA.	\$ 745.987.300,00
EMPRE 08. ADECUACION Y DOTACION SALA DE PROFESORES DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES.	\$ 81.838.000,00
EMPRE 09. ADECUACION OFICINAS PLAN DE ESTUDIOS DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS	\$ 58.832.184,00
TOTAL:	\$ 2.124.774.819

Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

En los cuadros anteriores se muestran unas cifras significativas de inversión en infraestructura educativa, significativas teniendo en cuenta que es una universidad pública que no maneja amplios recursos para esa gestión. Sin embargo no es objeto de este estudio hacer un análisis financiero si no generar reflexiones sobre esta categoría. En este sentido

la gestión de recursos educativos no solamente se concentra en las cifras y en porcentajes de ejecución, la gestión de recursos educativos se ha convertido en una fuerte línea de investigación en varios países latinoamericanos. Tres recientes líneas creadas sobre el tema (Torres, 2013), son la bibliohemerográfica que consiste en el estudio de espacios físicos que agrupan la información escrita (bibliotecas), aunque no solo se ocupa de lo físico, también se ocupa de estudios sobre el sentido de las bibliotecas y su papel en la nueva era de la información digital. Otra línea relacionada con la gestión de recursos educativos es la que analiza la infraestructura física; línea tiene como objeto de estudio los cambios que ha sufrido la infraestructura física de las universidades y proyectar la necesidad de la universidad del siglo XXI para satisfacer las demandas sociales.

Tres recomendaciones fundamentales hace Torres (2012) al respecto de esta categoría de la gestión de recursos educativos: la primera recomendación hace referencia a la construcción de espacios basados en principios de aprendizaje, es decir, que se fomente el aprendizaje activo e interactivo y tener en cuenta que en los espacios informales también se aprende. La segunda recomendación se refiere a hacer énfasis en el diseño físico basado en el ser humano, creando arquitectura antropológica, es decir tomando de primer plano los actores institucionales es decir los estudiantes, docentes y directivos, más que pensar en espacios para laboratorios, salas de informática, etc. Los actores no están en función de los espacios, son los espacios que están en función de los actores. Y la tercera recomendación según este autor es la adquisición de herramientas TIC que enriquezcan los procesos de aprendizaje como plataformas, espacios virtuales, redes sociales, dispositivos móviles, entre otras.

Con respecto a este imaginario sobre la gestión de recursos educativos, el PE en su DAE manifiesta que:

La Universidad Francisco de Paula Santander garantiza a sus estudiantes, docentes condiciones que favorecen el acceso permanente a la información, experimentación, lectura y practica necesaria en el proceso de formación y autoformación que les permiten llevar a cabo procesos de investigación,

docencia, extensión y proyección social.

Para esto, la institución dentro de sus lineamientos académicos (PEI), establece como uno de sus métodos para adquirir destrezas en el conocimiento científico y experimental propios de la formación del individuo el ofrecer recursos y servicios académicos que soportan los procesos docentes y complementarios, permitiendo la apropiación del conocimiento necesario para desarrollo del campo disciplinar en aras de un cambio social (PEPE, p. 68)

Estos discursos se trasladan a la realidad, pues el programa en los últimos tres años ha recibido una inversión importante por parte de la universidad en cuanto a la construcción de aulas, construcción de una biblioteca exclusiva para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, nuevas oficinas y modernos la adquisición simuladores para favorecer los procesos teórico - prácticos de aprendizaje. Algunos de estos simuladores¹³ son: Nursing Anne diseñado para la simulación y práctica de un completo rango de cuidados y valoración del paciente que permite la adición de multisonidos, auscultación y toma de presión arterial. El simulador SIMMAN universal masculino, este simulador ayuda y apoya en la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos debido a que se puede realizar interrogatorio, habilidades y procedimiento básicos y avanzados. Simuladores SIMNEWBORN - SIM BABY, son simuladores interactivos que permiten el desarrollo de procedimientos propios en el neonato y el lactante. El simulador NOELLE Y NEONATAL, es un simulador interactivo de atención materna y neonatal que posibilita el desarrollo de habilidades en la atención del trabajo de parto y atención al recién nacido sano o con complicaciones.

¹³ Información disponible en <http://facusaludufps.blogspot.com/p/laboratorios.html>

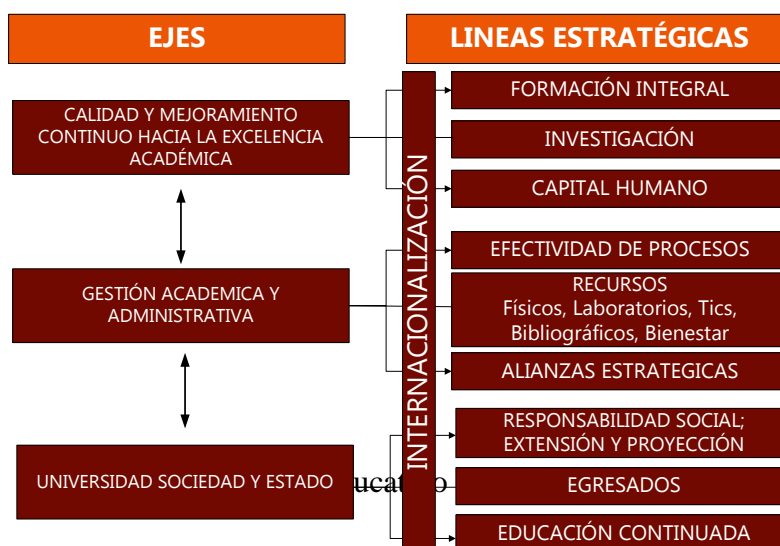
3.3.5 Gestión de la internacionalización

Por internacionalización se entiende según el MEN (2009) como “el proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado” (p.1). Otros autores (Salmi, et al. (2014) señalan que la internacionalización en su principio fundamental es fomentar la capacidad de aprender—siempre críticamente— de otros.

El imaginario sobre la internacionalización de la UFPS se basa en la proyección de la Universidad en el ámbito internacional, a través de políticas que faciliten el tránsito e intercambio de miembros de la comunidad académica, de su producción intelectual, de sus actividades culturales y deportivas, con universidades e instituciones nacionales e internacionales reconocidas por su calidad y en el marco de la globalización de la cultura (PEI).

Así mismo muestra en su estructura de ejes y líneas estratégicas la internacionalización como elemento transversal a todas las líneas estratégicas de la universidad desde la formación integral hasta la educación continuada. (Ver gráfica 12)

Gráfica 12: Ejes y líneas estratégicas de la UFPS



Es una visión retadora y casi utópica trazar un eje que permee gran parte de las funciones misionales de la universidad. Sin embargo estos imaginarios representan una tendencia mundial, e incluso OCDE y el Banco Mundial (2012) señalan que las cinco razones principales para la internacionalización de la educación superior son la mejora de la preparación de los estudiantes; la internacionalización del plan de estudios; la mejora del perfil internacional de la institución; el fortalecimiento de la investigación y de la producción de conocimiento, y el aumento y diversificación de los lugares de procedencia de los estudiantes. Incluso al final de su informe sobre la educación superior en Colombia 2012 recomienda abordar la internacionalización de la educación superior de una manera integral. Por su parte (Hudzik, 2011) señala que la internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a lo largo de la educación, la investigación y las unidades de servicio de la educación superior. Le da forma al ethos y valores institucionales y toca a toda la empresa de la educación superior.

A pesar de estos objetivos retadores de internacionalización, en los discursos institucionales tanto de la universidad como de los programas académicos solo se evidencia este concepto en dos dimensiones: movilidad y proyectos de bilingüismo.

3.3.5.1 Movilidad

Por movilidad estudiantil se entiende según CINDA (2008), el movimiento de personas a través de las fronteras nacionales o internacionales a realizar programas cortos o tomar un programa completo de grado en otra universidad y tiene en cuenta las siguientes características sentido de colaboración entre instituciones y actores, confianza y reciprocidad y transparencia.

En cuanto a la movilidad estudiantil en la UFPS, la institución demuestra algunas estadísticas en su gestión como se puede observar en la siguiente tabla¹⁴:

Tabla 11: Estudiantes realizando movilidad internacional

País	Número de estudiantes
Venezuela	5
EEUU	2
Argentina	2
México	1
Brasil	1
Guatemala	1

Fuente: informe de gestión UFPS 2013. Disponible en

<http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Parecen ser bajos estos indicadores teniendo en cuenta que el número de estudiantes matriculados es de 19.985, es decir que solo el 0.06 % de los estudiantes tienen el privilegio de realizar una estancia internacional en otras instituciones.

No obstante de estos datos, estudios como el OCDE y el Banco Mundial (2012) revelan que el porcentaje de estudiantes colombianos que realizan estancias en otros países es de 0.19% lo que sigue siendo un indicador bajo a nivel nacional.

En la tabla que se muestra a continuación se puede evidenciar los porcentajes y los principales países donde se realiza movilidad de estudiantes colombianos:

¹⁴ Esta cifra corresponde al año 2013 según informe de gestión realizado en el 2014

Tabla 12: Distribución de estudiantes colombianos de educación superior en el extranjero por país y tipo de movilidad.

País	Tipo de movilidad estudiantil				Total	%
	Curso de corta duración	Prácticas	Prácticas de Medicina	Intercambio académico semestral		
Estados Unidos	177	303	73	164	717	14.9
Argentina	99	178	30	251	558	11.6
España	15	80	101	277	473	9.9
México	206	98	11	124	439	9.1
Cuba	28	289	1	4	322	6.7

Fuente: OCDE & Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia 2012*.

A pesar de estas cifras los mismo autores señalan que hay importantes tendencias a que el número de estudiantes internacionales continúe creciendo teniendo en cuenta factores como el crecimiento demográfico que se concentra principalmente en los países en desarrollo, donde tanto las tasas de natalidad como las exigencias educativas crecen; la aparición de algunos países entre las principales potencias económicas aumenta la demanda de educación superior; se sigue considerando de gran importancia el dominio de lenguas extranjeras, y la movilidad educativa en las etapas de la educación primaria y secundaria tiene un potencial de crecimiento continuo (OCDE & Banco Mundial, 2012).

3.3.5.2 Proyectos de bilingüismo

Otro de los imaginarios identificados sobre la gestión de la internacionalización son los proyectos de bilingüismo. Al respecto los discursos señalan que “estos espacios buscan desarrollar las competencias en el concierto internacional de preponderancia angloparlante” (proyecto UFPS bilingüe)¹⁵.

Para consolidar este proyecto la universidad oferta diferentes cursos de segundo idioma, algunos para preparación para el examen EKT como requisito de grado para postgrados y Maestrías, otros conversacionales para los diferentes actores educativos y conversacionales para la comunidad educativa. Es importante señalar que dentro de los planes de estudio no se contempla la enseñanza de un segundo idioma (elemento importante que genera discusión, este se analizará en el siguiente capítulo).

De este modo si una institución pretende dentro de sus proyectos misionales fortalecer la internacionalización debe poner especial atención a la formación de sus actores en un segundo idioma: a los estudiantes como posibles candidatos a pasantes en universidades extranjeras, a sus profesores como investigadores y coinvestigadores en el marco de convenios internacionales y a los directivos como gestores institucionales ante autoridades de otros países. Es decir que la pretensión de la internacionalización no debe orientarse solo a países de latinoamericanos y europeos de habla española, se deben trazar metas globales pensando en universidades de alto nivel como las norteamericanas y europeas.

En este sentido son preocupantes las cifras sobre los resultados de las pruebas en un segundo idioma (concretamente en inglés). Colombia ocupa el lugar 41 entre 44 según el informe del EF (2011).

¹⁵ Disponible en <http://www.ufps.edu.co/ufps/rectoria/Presentacion.php?item=1>

Tabla 13: Resultados EF 2013

Posición	País	Puntuación EF-EPI	Nivel
1	Noruega	69.09	Nivel muy alto
2	Países Bajos	67.93	Nivel muy alto
3	Dinamarca	66.58	Nivel muy alto
4	Suecia	66.26	Nivel muy alto
5	Finlandia	61.25	Nivel muy alto
9	Malasia	55.54	Nivel alto
15	Portugal	53.62	Nivel medio
16	Argentina	53.49	Nivel medio
17	Francia	53.16	Nivel medio
18	México	51.48	Nivel medio
22	Costa Rica	49.15	Nivel bajo
24	España	49.01	Nivel bajo
27	Guatemala	47.80	Nivel bajo
28	El Salvador	47.65	Nivel bajo
29	China	47.62	Nivel bajo
30	India	47.35	Nivel bajo
31	Brasil	47.27	Nivel bajo
33	República Dominicana	44.91	Nivel muy bajo
35	Perú	44.71	Nivel muy bajo
36	Chile	44.63	Nivel muy bajo
37	Ecuador	44.54	Nivel muy bajo
39	Venezuela	44.43	Nivel muy bajo
40	Panamá	43.62	Nivel muy bajo
41	Colombia	42.77	Nivel muy bajo
42	Tailandia	39.41	Nivel muy bajo
43	Turquía	37.66	Nivel muy bajo
44	Kazajistán	31.74	Nivel muy bajo

Fuente: EF (2011), *EF English Proficiency Index*, English First, Lucerna.

Al respecto OCDE & Banco Mundial (2012), hacen importante recomendaciones: las instituciones de educación superior deben ser más eficaces en su trabajo con las etapas

anteriores de educación y en la organización de sus propios programas, para que todos los estudiantes de grado aumenten sus posibilidades de concluir sus estudios habiendo adquirido una competencia funcional en un segundo idioma. El dominio de una segunda lengua debe integrarse en el plan de estudios ordinario de todos los programas académicos y, cuando resulte pertinente, de otros programas, en lugar de constituir un requisito solo para la obtención del título, así mismo se requieren acciones consensuadas en todos los niveles del sistema educativo, que incluyen, entre otras, la formación más efectiva de los docentes, la creación de programas de incentivos para los estudiantes y la dotación de los centros de internacionalización universitaria

CAPITULO IV

OBJETIVO 2.

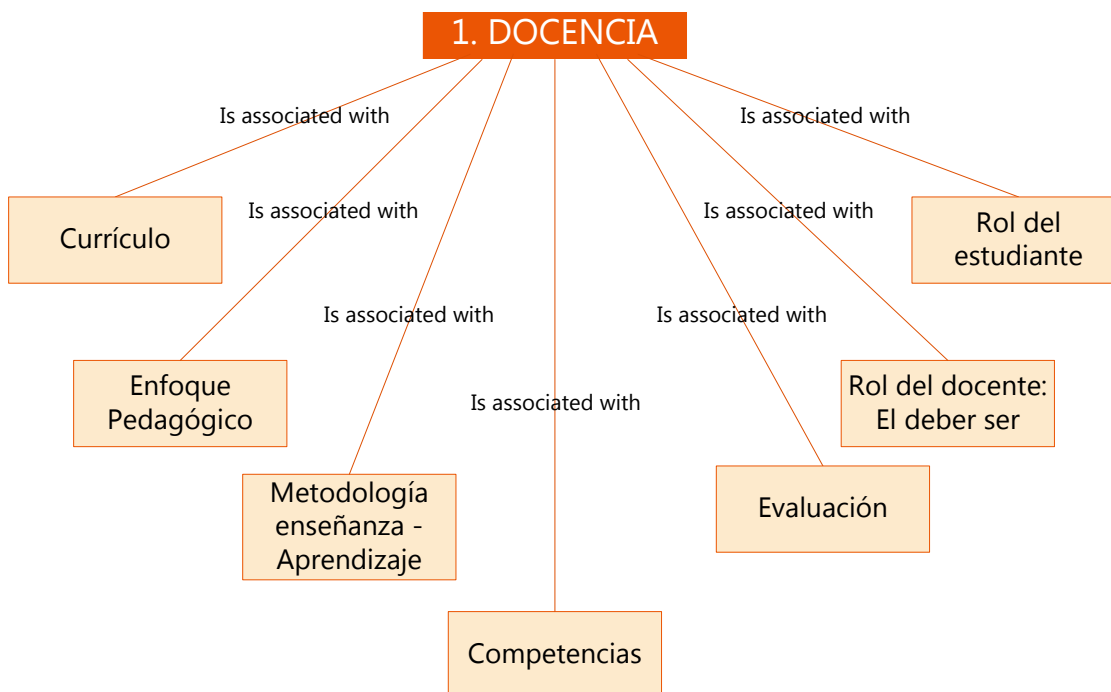
4. LO INSTITUYENTE DESDE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA GESTIÓN: LA VOZ DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

4.1 IMAGINARIOS INSTITUYENTES SOBRE DOCENCIA

En la gráfica subsiguiente se observan las subcategorías del imaginario docencia que surgieron de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a directivos docentes, docentes y estudiantes.

En este aparte se utilizarán los siguientes códigos para identificar a que programa pertenece el relato de cada actor: enfermería (E) e Ingeniería de sistemas (I)

Gráfica 13: Imaginarios instituyentes de actores educativos sobre docencia



4.1.1 Currículo

Uno de los imaginarios identificados tanto en los documentos de rigor como en los relatos de los actores es el currículo como categoría. En los relatos de los grupos focales se evidencian tres imaginarios que subyacen al currículo: flexibilidad, pertinencia y formación en valores.

4.1.1.1 Flexibilidad curricular

En cuanto a la flexibilidad señalan los docentes (E) y un directivo (IS) que “la flexibilidad es que el estudiante pueda tomar cursos electivos de acuerdo a su querer o a su deseo de formarse, que afortunadamente en el programa le damos esa oportunidad y hemos ofrecido varias electivas”.

En este caso el imaginario sobre flexibilidad gira en torno a las posibilidades que tiene el estudiante a inclinarse por una electiva propuesta por el programa académico. Al respecto señalan los estudiantes (E) que “nosotros muchas veces escogemos materias como electivas es por el promedio porque nosotros nos regimos bajo un promedio y escogemos una línea de profundización en sexto, a mí por lo menos me fuese gustado profundizar en cuidado crítico pero no lo escogí porque sé que cuidado crítico me baja promedio porque la exigencia es bastante alta, preferí escoger una línea que me da a mí la posibilidad de subir promedio y no me lo va a bajar, es salud sexual y reproductiva”

Se evidencia entonces que la flexibilidad brinda las posibilidades de formación desde los espacios electivos (desde lo disciplinar) sin embargo estos espacios según los informantes se diferencian notoriamente desde el rigor y la exigencia y la decisión de los estudiantes no necesariamente parte de su interés si no de subir indicadores evaluativos que exige la institución. Esto lo argumentan los estudiantes (E) al señalar que “el programa se rige por un promedio para por lo menos hacer los intercambios, la movilidad estudiantil, cosa que a mí personalmente me fuese gustado hacer movilidad estudiantil pero tengo un promedio de

3,5 que no me sirve porque exigen de 3,7 para arriba, y muchas personas al igual que yo estamos en esa situación, tenemos las capacidades para poder ir a una movilidad pero no podemos porque el promedio no lo permite”.

En cuanto a las electivas como elemento de la flexibilidad curricular es importante escuchar las voces de los estudiantes (IS) cuando denuncian que “las áreas que uno quiere ver son muy limitadas, digamos en electivas usted mira que en el pensum hay varias como unas 15 o 20 pero las que se ofrecen básicamente son cinco por ahí y pues uno tiene que ver esas, entonces básicamente el aprendizaje uno lo hace afuera, lo investiga uno por internet o algo así ... así es como uno aprende más no por una buena cantidad de electivas en donde a uno lo dejen escoger qué temática quiere ver”.

En este caso se muestra una diferencia notoria entre los dos programas objeto de estudio, mientras el programa de enfermería ofrece electivas relacionadas con el campo disciplinar, el programa de ingeniería de sistemas ofrece una gama de posibilidades desde otros campos que al parecer, según estos relatos, no hacen parte del interés de los estudiantes.

Ahora bien, así como se analiza la flexibilidad, el rigor también es objeto de reflexión, es interesante escuchar relatos que trascienden lo institucional y pasa al plano personal. Al respecto los estudiantes (E) señalan con un tono de angustia en sus voces que “uno es estudiante, uno es adolescente y tal vez, por lo menos en mi caso, yo no trabajo pero hay varias personas que son mucho mayores que yo, tiene familia y ellos por necesidad deben trabajar, deben solventar sus necesidades, no solamente tienen el estudio, entonces pues yo creo que el programa debe darnos como ese espacio, esa flexibilidad, no solo viéndolo para las personas que no trabajamos sino para personas que ya son auxiliares, madres muchas veces solteras y deben solventar tanto la situación económica de ella como la de su bebé”.

Esto muestra el rigor de la profesión en ciencias de la salud que amerita una entrega importante a la academia y que muchas veces desplaza las actividades cotidianas como la

familia y la vida social. En este sentido se puede interpretar que el rigor disciplinar de un programa académico con altas exigencias de calidad transforma los hábitos de los estudiantes. Esto lo reafirma una estudiante (E) al señalar que “desde que entre a estudiar enfermería mi vida cambió radicalmente, ahora tengo que sacrificar espacios con mi familia, con mi novio, en fin, uno ve que la vida social prácticamente se acaba, sin embargo es un sacrificio que debemos hacer para que luego sea reconocido cuando seamos profesionales”

Otra transformación importante que denuncian los estudiantes es su cambio en los hábitos alimenticios por la dedicación y la exigencia del programa académico. En este sentido todos los estudiantes (E) que participaron de los grupos focales manifestaron que: “por la exigencia que tiene el programa no nos queda tiempo ni de comer bien, uno pasa el día hasta con un pastel y una gaseosa porque a veces no alcanza a almorzar, uno empieza a estudiar y cuando se da cuenta ya son las dos de la tarde y no se alcanza a ir a la casa, entonces los hábitos alimenticios donde quedan”. Estos discursos los reafirman los docentes (E) al señalar que “la responsabilidad de los estudiantes es tal que abandonan sus buenos hábitos y la buena alimentación por el programa” interesante reflexión teniendo en cuenta que el objetivo del programa es el cuidado del otro y el cuidado de sí. Los buenos hábitos saludables como el comer bien y el dormir bien están presentes siempre en los discursos de los profesionales de la salud, sin embargo según estos relatos, estos discursos de los buenos hábitos no aplican para sí mismos.

4.1.1.2 Pertinencia del currículo

Por pertinencia curricular se entiende según Malagón (2009), como la capacidad que tiene el currículo para interactuar con el entorno a partir de las estructuras organizacionales y sus procesos modificadores, así mismo según el autor es un proceso a través del cual los saberes involucrados en las diferentes experiencias de interacción con el entorno se apropian como saberes académicos y se integran al currículo.

De este modo, los relatos de los participantes, en este caso el de un directivo (E) evidencia que el currículo de los programas son pertinentes en el sentido que “el programa nuestro le aporta mucho al sector productivo, a la comunidad, a las necesidades de la región y a nivel nacional porque nosotros trabajamos lo que es el área asistencial, si, ósea el trabajo directamente en la instituciones de salud, en las clínicas, en los hospitales, las urgencias, los centros de atención en salud, pero también tiene nuestro programa, la promoción de la salud, que es el trabajo con los colectivos en la comunidad, trabajando la prevención y la promoción de las salud, resolviendo aquellas necesidades en la comunidad. También tenemos el otro eje que es la gerencia de los servicios de enfermería, si, que es la parte administrativa, que les permite a los profesionales nuestros ofrecer o trabajar en las instituciones con las prácticas gerenciales”.

El programa genera según estos imaginarios un aporte importante para el contexto regional pues los campos de acción de la enfermería contemplan estas dimensiones y esto se hace visible en el plan de estudios y en las líneas de profundización del programa. Del mismo modo, los estudiantes (E) reafirman estos enunciados al señalar que “considero que es bastante pertinente no solo enfermería es la parte asistencial, sino que también es la parte gerencial y de investigación, no solo nos dan el componente teórico, toda la parte anatómica, fisiológica y de patología y de todas las prácticas de enfermería de cuidados, sino que también nos proporcionan un aspecto importante que es la investigación y también formarnos como futuros gerentes, de pronto, de alguna empresa de salud, entonces me parece que está muy viene establecido el programa con las necesidades eh, para ejercer la profesión, por eso el programa es uno de los mejores del país y está acreditado de alta calidad”.

Por su parte, el programa de ingeniería de sistemas desde los imaginarios de sus participantes al respecto de la pertinencia del currículo afirman que: “nuestra profesión tiene un problema y es que está muy ligada a la tecnología y esta muchas veces depende del fabricante, entonces el mercado pide ingenieros de sistemas en casos muy puntuales.

Entonces lo que nosotros tratamos de hacer es sentar las bases teóricas y prácticas en algunos casos con unos de los productos pero no con todos. La tecnología se transforma de una manera muy rápida y eso a nosotros se nos convierte en un problema”

Al parecer según estos discursos sobre el avance acelerado del campo de la tecnología amerita también una reflexión rápida sobre la pertinencia del currículo y como contrarrestar los pasos acelerados de la tecnología.

Por su parte los estudiantes (IS) afirman que es posible ir a al mismo ritmo con la tecnología al señalar que: “el pensum que se está implementando va a la par de cómo va la tecnología actualmente. Cuando yo ingresé empecé viendo “C”, un lenguaje de programación que es básico, que es modo de OBC con líneas de código con fondo negro, prácticamente era un lenguaje que estaba ya en declive, después llegó Windows 95, 98, ya empezó la parte gráfica y ya nos empezaron a dar los lenguajes gráficos, y entonces en la universidad desde que yo entré a cambiado tres pensum en la carrera y en esos pensum se ven reflejados esos cambios, esa actualización de la información”.

También dan posibles soluciones de actualización al afirmar que “ya salimos y nos graduamos de ingenieros pero ingeniero de hace seis años porque lo que aprendimos prácticamente en lo actual ya no está, nos llevan 10 años prácticamente de tecnología, pero en una parte poco a poco vamos progresando y se ve el cambio también, hay nuevos lenguajes e incentivan a que cada persona vaya superando sus expectativas”.

Estos imaginarios invitan a una reflexión importante, no solo el currículo debe actualizarse constantemente al ritmo de la tecnología, también los actores de modo individual deben estar a la vanguardia para ser profesionales competentes en un mundo de cambios extremadamente acelerados en los contextos tecnológicos, informativos y de comunicación.

Por otra parte, otro de los contextos de desempeño del ingeniero de sistemas es el área empresarial, con respecto a esto los estudiantes afirman que la transformación curricular del

programa ha sido fundamental para abrir espacios en el campo empresarial. Al respecto afirman que: “yo creo que la carrera tiene muchos campos abiertos donde uno puede defenderse cuando se gradúa, como la administrativa, redes, programación, gestión proyectos, es decir, que si fuera enfocado solamente a la programación debería llamarse ingeniería de programación, pero como es de sistemas entonces pues pienso que está bien enfocada la carrera hacia todo ese entorno y con respecto a la demanda, y a esa visión de universidad-empresa”.

Al respecto Peña y Londoño (2013) proponen que para que el currículo de los programas de ingeniería de sistemas se actualicen y sean pertinentes debe pensarse en la flexibilidad curricular como herramienta fundamental para los cambios que la sociedad demanda y afirman que estas estrategias de flexibilidad integradas de una manera pertinente en los procesos de investigación, los aspectos curriculares, la didáctica y la evaluación permiten consolidar los campos, las áreas, el perfil, la proyección social y la práctica empresarial en función de fortalecer el perfil profesional de los ingenieros.

4.1.2 Enfoque pedagógico

Otro de los imaginarios presentes tanto en los documentos institucionales como en los imaginarios de los actores educativos es el enfoque pedagógico. Esta importante ruta metodológica hace parte del discurso tanto de directivos, docentes y estudiantes que dan cuenta de la apropiación de los enunciados que predica el Proyecto Educativo Institucional.

Con relación a esta categoría un directivo (E) afirma que “el enfoque pedagógico favorece al programa porque este permite crear espacios donde se puede dialogar con los estudiantes frente a situaciones o casos clínicos y escucharles lo que ellos saben, de esta manera podemos darle la opción al estudiante que participe dentro del proceso de formación y no solo sea el docente el que lleve el control o el dueño del saber”.

Con relación a esto, tanto los directivos (IS), (VA) como profesores (E) coinciden en afirmar que “lo que busca el enfoque pedagógico de la UFPS es precisamente la participación del estudiante en los espacios de clase, en donde se supone que se puede dialogar, y de esta manera cambia la función tradicional del profesor de ser el transmisionista y se genera un espacio más abierto más constructivista, en donde el estudiante participa, habla, pregunta, crítica, fundamentalmente eso”.

En si los imaginarios sobre enfoque pedagógico de la UFPS según lo demuestran estos discursos concuerdan con la participación del estudiante y la interacción dialógica entre los actores como una forma de aprendizaje, pero también de intersubjetividad. Esto es constatado con los estudiantes (IS) al afirmar que “es algo que rescatar del enfoque pedagógico pues el estudiante participa en las clases, que no se convierte solamente en que el docente vaya a dictar una clase y solamente transmita la información y no simplemente sea un receptor, debe haber una retroalimentación mutua en donde ambos participen, porque muchas veces el maestro dicta la clase, el estudiante se va y queda vacío, no saca las dudas, no se amplía el conocimiento”.

En caso concreto de las ingenierías, los procesos de enseñanza aprendizaje se han constituido en un tema de discusión en relación con la formación humanística (Gamboa, Pérez e Izquierdo (2014) y el fomento del pensamiento crítico. La formación en la ingeniería es considera como una formación meramente instrumental, positivista y carente de reflexión (Peña, 2011). Al respecto el autor señala que se debe incrementar el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería, esto permitirá al país encontrar alternativas de desarrollo, crear condiciones de posibilidad para disminuir eficazmente la corrupción y por ende tener ingenieros con los conocimientos suficientes para discernir técnica, social y éticamente.

Importante evocar al respecto de la formación humanística y propiamente referir a los elementos axiológicos de la formación en ingeniería. Parece contradecir los enunciados de Peña (2011) el relato de un estudiante (IS) al señalar “que la universidad no forma en

valores, uno llega aquí en la universidad con unos principios, unos valores dados y difícilmente pueden modificarse” esto en términos kantianos (Silva, 2003) corresponde a la formación moral otorgada por la familia y las normas sociales que civilizan los sujetos.

4.1.3 Métodos de enseñanza – aprendizaje

Los métodos de enseñanza aprendizaje hacen parte de lo cotidiano en la universidad, por esta razón son imaginarios muy recurrentes tanto en los imaginarios instituidos en donde se plasman las estrategias metodológicas para favorecer la formación y las prácticas de los profesores en las aulas.

Esto genera imaginarios que se plasman en los discursos de un docente (E) al referirse a sus prácticas como “en el desarrollo de la práctica a los muchachos se le pone mucho a leer artículos de revista que están relacionados con la profesión, digamos casos que ya se han presentado, situaciones de salud con la comunidad que es con la que más se trabaja dentro de esos procesos de extensión que se hacen, se hace también en cada rotación, en cada práctica que hacemos siempre un trabajo de investigación y relacionado mucho con la comunidad, entonces pienso que eso es como los elementos que más ha fortalecido la profesión de enfermería acá en la Universidad, en la carrera de enfermería”.

Otro docente (E) afirma que “en mi práctica ambulatoria los elementos utilizados son la investigación en la cual los estudiantes que llegan a la institución deben realizar un diagnóstico situacional de acuerdo a todas las fuentes de información que se tienen, estadística, perfil epidemiológico, morbilidad, mortalidad, indicadores de promoción y prevención, ya con ello identifican necesidades, problemas que posteriormente se intervienen y otro elemento que se utiliza es el de extensión en el que se identifican los problemas y se brinda la atención a la comunidad en componentes como educación en temas específicos o proyecto social”.

Estos discursos dan una visión teórico - práctica de la enseñanza, pues ésta según los estudiantes (E) “consiste en leer y comprender muchos artículos de investigación y ponerlos en contexto con los pacientes y en las prácticas. Es decir es lo que nos diferencia de los auxiliares de enfermería que nosotros ponemos la evidencia científica a nuestro servicio, sabemos qué hacemos y la teoría del porque lo hacemos. Lo mismo en las prácticas sociales, debemos leer el contextos para entenderlo y así crear un impacto”

Por otra parte, para los profesores del programa de IS las prácticas pedagógicas se caracterizan por “su ámbito teórico práctico, al iniciar el semestre normalmente una vez les he dado a ellos lo que va a ser todo el contenido programático y cómo son las reglas del juego, se hace básicamente un proyecto durante todo el semestre, donde yo tengo que ofrecerle al estudiante, primero que todo, la parte conceptual, eso sí me toca prepararlos en eso, enseñarles la importancia de ese curso porque si no de malas como dice uno y desafortunadamente es parte fundamental. Entonces yo lo que hago es, a veces me toca clase magistral, a veces por que toca, a veces consigo vídeos o diapositivas, sin embargo hay mucha lectura, toca leer porque uno en el salón da lo básico, entonces leer para poder aplicar”

Esta descripción sobre la propia práctica hace ver unos elementos formales y tradicionales en las prácticas pedagógicas, se evidencia un carácter fuerte, riguroso y tradicional en estos discursos. Esto lo confirman los estudiantes (IS) al denunciar que “yo digo que son muy contados los profesores y sus metodologías que nosotros podemos decir que son muy buenas, porque vinculan al estudiante a establecer un diálogo con ellos, en cambio otros solo dan su clase y ya no hay dialogo, solo dictar clase y ya”

Un estudiante (IS) en este grupo focal trata de interpretar estas afirmaciones de su compañero al hacer la siguiente reflexión: “bueno para no seguir con la descarga de argumentos porque se volvió fue una descarga de argumentos en contra de los profesores, para mí la metodología que se utiliza en la universidad básicamente no es culpa de los docentes, de los ingenieros que dicten una clase, ya es culpa del sistema educativo de

Colombia que es pésimo, si ellos fueron educados en un sistema educativo malo es difícil de exigirles que tengan un nivel de docencia bueno”. Interesante reflexión que invita a pensar sobre el sistema educativo colombiano y como se están formando pedagógicamente los diferentes docentes en las áreas no solo de ingeniería sino de otros campos del saber y cómo ponen la didáctica general y específica al servicio de la formación de sus estudiantes. Esta discusión está ampliada en el capítulo tres cuando se habla de los centros de formación profesoral en las universidades.

4.1.4 Competencias

Como se mencionó en el capítulo 3, las competencias en educación superior es un tema que está permeando los discursos institucionales, pero también está presente en los imaginarios de la comunidad de práctica. Sin embargo, aún no hay claridad en los docentes en cómo desarrollar estas competencias en sus estudiantes. Con respecto a este imaginario hay voces que confirman que la competencias son solo discursos institucionales que no se ponen en práctica, como lo señala un directivo (IS): “sinceramente o lo que se ve en la universidad es que hablamos de formar por competencia, pero no evaluamos competencias, cierto, entonces usted mira los documentos de registro calificado de todos los programas y todos hablan de competencia y tenemos un listado de competencia y de 3 o 4 paginas llenas de que es lo que pretendemos con los estudiantes, pero finalmente cuando los vamos a evaluar, no le evaluamos competencia, ósea, nosotros no hacemos formación por competencia, no hacemos seguimiento a esa formación por competencia, nosotros enunciamos una cosa en el documento y actuamos de otra forma”.

Otras afirmaciones de un docente (IS) dan alguna luz sobre la formación por competencias cuando señala que “la competencia es esa habilidad que tenemos como humanos para resolver problemas con lo que tenemos a nuestro alcance y se centra en el saber hacer, saber ser y saber convivir, por ejemplo en mis cursos las competencias de mis estudiantes se ven reflejadas en su capacidad de análisis, en su capacidad de razonamiento, de lograr de alguna manera formalizar un conocimiento que en principio es borroso pero que logran

prácticamente descubrir cuáles son esas sentencias lógicas que están detrás de ese problema, entonces pues la materia es de lógica básicamente y lo fundamental es que ellos sean capaces de extraer el problema, que sean capaces de formalizarlo”. Sin embargo, este discurso en particular reduce las competencias solo en el plano de resolver problemas, y no ofrece un argumento que aborde las competencias en todo su espectro formativo.

Otros enunciados no muy claros son los que aduce un docente (E) al señalar que “las competencias se traducen en que los estudiantes reciban el contenido, que trabajen la parte teórica, la parte científica, que primero hagan lectura de los temas, que adquieran el conocimiento de primera medida, ellos desarrollen la habilidad y practiquen las habilidades que requieren para poder desempeñarse en determinada área, que a través pues del proceso de la enfermería y del método científico ellos evalúen sus propias acciones, entonces las competencias que yo busco en el estudiante es eso, que el estudiante primero adquiera el conocimiento, que vaya al campo y sepa desempeñarse, practicarlos y que a todo eso le sumen componente de humanización, de ética, de criterios, de resolución de problemas , que se sepa desempeñar”

Por otra parte desde los discursos de los estudiantes (E) el imaginario de desarrollo de competencias se enfoca desde la investigación, pues afirman que “en el programa se desarrollan de manera clara las competencias científicas, pues desde que uno inicia la carrera en primer semestre uno hasta duerme con científico, aquí nos ponen a revisar artículos de revistas, actualizaciones, quien no se actualiza no es nadie, entonces la competencia científica es extremadamente alta...acá le dicen a uno que lo importante no es el saber hacer, es el saber por qué lo va hacer, es para qué lo voy hacer, pues lo que le dicen a uno es que el momento en el que uno esté ahí con el paciente que es lo que debo hacer o no debo hacer, entonces se deben tener las bases científicas para tomar la decisión”.

Bases científicas para tomar decisiones, argumento potente que denota el rigor en los procedimientos en el cuidado del otro, pues al parecer el desarrollo de la competencias comunicativa como la lectura y la capacidad de poner en práctica los enunciados teóricos

en prácticas clínicas demuestran según estas afirmaciones la relación entre la capacidad de análisis y su transposición a la práctica, lo que supondría un detonante de aprendizaje significativo.

4.1.5 Evaluación

Las prácticas evaluativas de los profesores han sido temas de discusión e investigación en todos los niveles educativos y surgen conceptos como la evaluación diagnóstica, sumativa, formativa y hasta formadora (analizadas desde la teoría en el capítulo anterior). Este imaginario sobre las prácticas evaluativas revela como abordan los profesores la evaluación y como la interpretan los estudiantes en los contextos reales. De este modo según los docentes (E), (IS) la forma de evaluar se fundamenta en “yo miro mucho la actitud y el comportamiento que tiene el estudiante, nada más con eso deja mucho que decir, si el estudiante preparó, se documentó, si participa o no cuando hay una actividad de socialización, yo miro si él toma la palabra, si expresa sus ideas, si confronta, si refuta, entonces yo más que mirar si sabe o no sabe yo miro es actitud y comportamiento y hago como la retroalimentación en el momento y hago que el reflexione lo que está haciendo y se autoevalúe para mirar si lo mejora”. Esto muestra una forma de aprendizaje centrado en las actitudes lo que puede conferir un análisis importante en la evaluación formativa por parte del maestro.

Otras formas de evaluar según los docentes (IS) se relaciona con “bueno el curso que estoy tratando de inteligencia artificial, pues mi evaluación ha sido orientada sobre los productos que ellos tengan en la materias, entonces por ejemplo les evalué el resultado inicial que fue el desarrollo de software y por ejemplo ahorita para el examen estamos evaluando una propuesta de artículo sobre la temática que ellos escogieron durante el semestre” este imaginario es una muestra de evaluación sumativa, donde se valoran los logros de los estudiantes una vez terminada la secuencia de enseñanza y valora de igual forma la relación entre el punto de partida y el punto de llegada.

Otro imaginario que predomina en las prácticas evaluativas de los profesores es la evaluación en su modo tradicional. Los profesores (IS) lo aducen al señalar que por lo general se realizan previos escrito, con preguntas abiertas, tipo ICFES y una parte práctica donde se expone el problema para validar que si el estudiante está trabajando en el proyecto, también se hacen muchos talleres, se dejan en una clase y se presentan a la siguiente clase y eso es prácticamente como la forma de evaluar”

Otros imaginarios de docentes (IS) excusan las prácticas evaluativas tradicionales de corte sumativo por las políticas institucionales al afirmar que “desafortunadamente hay 4 evaluaciones en la universidad, un primer previo, segundo previo, tercer previo y el examen final lo que lleva que los profesores tengamos que cumplir con estos requisitos en los tiempos que se determinan y apelar a dejar trabajos para hacer evaluaciones más que de seguimientos del aprendizaje y sumar porcentajes para cumplir con los tiempos establecidos y bueno esto unido con la cantidad de estudiantes que tenemos en las aulas, hay que apresurarnos a sumar, mas no a hacer seguimiento”.

Estos requerimientos institucionales en términos de porcentajes se manifiestan y confirman en los relatos de los estudiantes (E) cuando señalan que “nos hacen primero un previo teórico, la metodología son cuatro previos, tres que valen 23.3 % y el último que vale 30 %,eso es cuánto a la parte teórica, pero la parte teórica nos vale solo un 13% de los tres primeros previos de 23.3 % entonces en eso es solo lo que vale el previo escrito, la nota que usted se sacó en ese previo escrito eso fue, el otro 10 % lo evalúan a través de la práctica, la cual incluye, conocimiento, habilidades y actitud, en lo de actitud se fijan en el uniforme en como usted va vestido a la práctica y cómo se comporta con el paciente, en el conocimiento nos hacen un previo práctico. Eso es básicamente”

Por otra parte, hay un caso especial en este aparte cuando algunos estudiantes (E) denuncian prácticas evaluativas que no concuerdan, según ellos, con los criterios establecidos en el plan de estudios y en las asignaturas. Señalan que “las coordinadoras evalúan las temáticas y los contenidos que otros profesores han realizado en el semestre y

eso me parece que es una de las forma más incorrectas que hay, si claro hay docente que pasan pregunta de temas que realmente se vieron, preguntas coherentes, pero hay docentes que ni ellas mismas saben cuáles son la respuestas a esas preguntas, entonces yo digo ey si no lo vimos, entonces por qué lo va a preguntar; ¿qué va dentro del contenido temático?, sí, ¿qué se debió ver? sí, pero nunca lo vimos ni se mencionó en clase entonces hay preguntas que ni ella sabe la respuesta; me parece algo injusto para nosotros los estudiantes que hasta ahora estamos aprendiendo, ellas porque ya saben y no saben responder aún, pero nosotros como estudiantes nos confunden. Entonces lo que queremos es que la coordinadora que evalúa los previos que son tan importantes debería estar a la mano, a la par con las profesoras que evalúan también la práctica... esto nos perjudica en algo tan importante para nosotras como es el promedio”.

Esto evidencia algo importante y es la coordinación que debe haber entre los tópicos generativos que hacen parte de las metas de aprendizaje y la comunicación y retroalimentación que se debe generar entre el grupo de profesores que orientan este tipo de asignaturas multiprofesoral, pues en la práctica cada docente actúa de acuerdo a su ritmo y a la capacidad de los estudiantes apelando a la flexibilidad. Cada docente caracteriza su práctica de manera diferente así que es importante tener en cuenta estas características cuando se diseñan los protocolos de evaluación.

4.1.6 Rol del docente: el deber ser

En esta categoría se formuló la pregunta a profesores, estudiantes y directivos – académicos ¿para usted que es un docente de calidad? Y surgieron imaginario interesantes sobre el deber ser del profesor desde estas tres miradas. En el caso de los directivos académicos (E) un buen profesor es quien “es integral, es decir que tenga obviamente la parte humana, la parte de conocimiento, investigativa y la experiencia que tenga. Un docente de calidad es ese docente que uno consideraba que era el mejor y que uno miraba a un ejemplo y trataba de hacer como esa imagen de él, porque eso es lo que marca”.

Estas aseveraciones se acercan a lo que los estudiantes (E) consideran es un docente de calidad cuando señalan que “la exigencia es la principal característica, la exigencia y la responsabilidad, claro que la mayoría por no decir que todos los que nos dictan a nosotros, son jefes de enfermeras y todas están regidas bajo la responsabilidad, la puntualidad, la exigencia, entonces son cosas que a uno lo llenan, y uno dice "ey ¿por qué no voy a ser igual de exigente y de responsable a ella?" que bonito que lo que uno está estudiando lo dicte una persona profesional en lo mismo”.

Por otra parte, ser un docente de calidad implica según los estudiantes (E) que “todos los profesores que dictan clase en el programa de enfermería tienen especialidad, todos tienen una formación fuerte en los diferentes campos en los cuales ellos dictan clase, siempre tienen información actualizada, entonces eso es una fortaleza, son personas íntegras y como lo decía mis compañeros, son personas que se les ve su rectitud y amor por lo que hacen, siempre llegan con una actitud de enseñarle al estudiante”.

Estudios como el de Bain (2007), reafirman este imaginario al señalar que los profesores extraordinarios conocen su materia extraordinariamente bien. Todos ellos son consumados eruditos, artistas o científicos activos. Son autores de publicaciones muy consultadas. Sin embargo lo que los caracteriza es que están al día en los desarrollos tecnológicos y científicos, y ponen mucho interés en los asuntos de su disciplina.

Otros estudiantes (E) manifiestan que un docente de calidad es aquel que “es flexible, se ponga en los zapatos del estudiante, que se gane el respeto de los estudiantes, que exija el respeto de los alumnos, que sea comprometido en brindar todo ese conocimiento, que no sea egoísta con el conocimiento sino que lo comparta, y que sea una persona muy responsable...responsable en el sentido de la puntualidad, ellos siempre se la exigen a uno, cierto, entonces que si él me exige que yo sea puntual entonces que él también sea puntual. Un buen docente es aquel al que pueda hacerle una pregunta sin necesidad que me discrimine o a veces regañando por hacer la pregunta”.

Para interpretar este imaginario, nuevamente evocamos a Bain (2007), quien afirma que

Un profesor exitoso se caracteriza en el trato con sus estudiantes y señala que los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en sus estudiantes. Habitualmente están seguros que éstos quieren aprender, y asumen, mientras no se demuestre lo contrario que pueden hacerlo. A menudo se muestran abiertos a sus estudiantes y puede que de vez en cuando hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones, éxitos y errores y animen a sus estudiantes a ser reflexivos en la misma medida... sobre todo tienden a tratar a sus estudiantes con lo que sencillamente pueda calificarse como mera amabilidad. (p. 29).

Otro elemento que caracteriza un buen profesor es el sentido de responsabilidad. Con respecto a esta afirmación los docentes (E) aseveran que: “lo que caracteriza a un profesor de calidad es el compromiso y el sentido de pertenencia con la Universidad, entonces pensaría que una de las cosas que hace que tengan ese sello es ese compromiso y lo otro es como una cosa que puede ser como el corazón, como ese amor con el que se hacen las cosas, a veces uno dice pues las enfermeras que son como tan frías, cuando uno va de pronto a las instituciones pero en el fondo sabemos que a veces son pequeñas capas que nos colocamos para que el dolor no atravesase el corazón y poder resistir el estar en contacto con la vida y la muerte todos los días, entonces yo pensaría que ese amor que le pone el profesor a esta Facultad hacía la formación de las personas es fundamental, ese compromiso y ese amor porque el estudiante salga bien”.

Así mismo otra docente (E) señala: “bueno principalmente yo me caracterizo porque tengo mucho sentido de pertenencia con la Universidad, principalmente soy egresada de la Universidad Francisco de Paula Santander y eso aumenta más el sentido de pertenencia, interés y como ese sentimiento gratuito con el ambiente laboral que se vive en la Universidad y en la Facultad, a diferencia de pronto de otros docentes de otras universidades nosotros, particularmente yo profeso muchas cosas buenas de la Universidad,

me siento en un ambiente laboral sano, me siento en un ambiente laboral comunicativo, me siento en un ambiente laboral donde soy importante para la Universidad, la Facultad nos hace sentir eso, todas las directivas de la Facultad Ciencias de la Salud le dan el grado de importancia a cada uno de los docentes independientemente de sus cargos, si es catedrático y cuál es el área que desempeña”.

El compromiso institucional, así como el compromiso con la ciencia y la enseñanza son factores fundamentales en la calidad de la enseñanza. Tener esa disposición para ejercer el rol docente desde esta perspectiva garantiza buenas y significativas prácticas (Bain 2007).

Por otra parte, otros estudios dan fe de características que deben cumplir los docentes de calidad, Se puede evidenciar entonces que un “un profesor de calidad” es aquel que explica con claridad (Apodaca & Grad, 2002), presenta atributos de valor como el de ser respetuoso, responsable, comprensivo, empático, puntual, inteligente y amable lo cual según los autores fortalecen las relaciones interpersonales y promueven el aprendizaje desde un punto de vista afectivo (Cabalín & Navarro, 2008) y evalúa con justicia, organiza sus clases y respeta a sus estudiantes (Casero, 2010).

No obstante de las opiniones positivas de los estudiantes sobre sus profesores, hay algunos estudios que dan cuenta de las mejoras que deben realizar los educadores como “la gestión, la creatividad expositiva, la utilización de recursos y al estímulo en la participación de los alumnos” (Mayor, 1997, p. 21). Así mismo, estos estudios muestran el lado negativo de los profesores y los ven como una persona que maltrata y acosa al estudiante (Iglesias, Saldívar, Bermúdez & Guzmán, 2005).

En conclusión, la valoración realizada por los estudiantes sobre la calidad de los profesores está ligada como lo señala Leiva (2011) a “las estrategias metodológicas y evaluativas, sobre todo con los principios, valores, convicciones y traducción práctica de los mismos, desde la perspectiva de la coherencia entre la teoría y práctica del docente y entre lo que dice y hace” (p. 175).

4.1.7 Rol del estudiante:

Así como se percibe el docente ideal, también se percibe el estudiante ideal, se hizo la pregunta a los directivos, docentes y estudiantes de los dos programas ¿Qué caracteriza a un estudiante de calidad). Al respecto algunos estudiantes (IS) señalan que el interés por el otro es lo que caracteriza un estudiante de calidad en el sentido que “además de tener el conocimiento de la materia, un buen estudiante se preocuparía también por sus compañeros, ósea explicarles y darles a entender la forma en el que se entendió la teoría, si yo la entiendo voy y la explica a un compañero, yo cuando tengo duda casi nunca voy a asesoría sino que voy y le pregunto a los que sí aprendieron y me aclaran y así entiendo y puedo hacer los previos o los trabajos asignados”.

El estudiante de calidad es aquel que se exige a sí mismo, que intenta tener autonomía en su aprendizaje. Un elemento interesante en este imaginario es que los estudiantes entrevistados (E) respondieron a esta pregunta del estudiante ideal describiendo la realidad de sí mismos, es decir describiéndose en su actuar y en su sentir, manifestando que “algo que nos caracteriza a nosotros como estudiantes de enfermería es que somos muy centrados en lo que hacemos, somos dedicados comprometidos con nuestro estudio y con nuestra formación académica, nosotros somos personas que somos responsables que nos gustan e.. por así decirlo, hacer las cosas con amor, algo que nos inculcan a nosotros los estudiantes de enfermería es que somos disciplinados en los diferentes ámbitos somos personas que nos gusta siempre llegar puntual...Lo que nos caracteriza a donde lleguemos es la disciplina, siempre es el estudiante de la UFPS, disciplinado, organizado, pulcro y puntual, también nos caracteriza el trato humanizado, un estudiante de enfermería debe tener vocación y amor por lo que hace, entender que ahora son sacrificios, pero al final van a ser grandes la cosechas y todos esos sacrificios van a valer”.

Del mismo modo, afirman que un estudiante de enfermería de la UFPS “a diferencia de otros estudiantes, tocamos al paciente, le suministramos medicamentos, a diferencia de otros estudiantes que los vemos sentados, o dedicados a la parte de papelería, no se les ve

atención al paciente, y si nos dedicamos a eso, donde está el papel de nosotros como estudiantes de enfermería, entonces para mí una de las características que refleja el estudiante de enfermería es que es integral porque está en la parte asistencial y hace por el paciente. También nos caracterizamos por los conocimientos, siempre nos recalcan en tener el fundamento científico que se hace, no solo el llegar y hacer las cosas sino saber por qué yo estoy haciendo eso, qué fundamento hay para hacer cierto procedimiento, siempre es mirar de forma crítica y analizar toda la situación en su paciente”.

Por otra parte afirman los estudiantes (E) que un sello que los distingue ante otros estudiantes es “que tenemos el uniforme totalmente blanco, las mujeres con el pelo bien recogido, los hombre con el cabello corto, es algo que no se ve en otras universidades y uno como estudiante lo ha visto que se ven con el pelo suelto, con audífonos atendiendo pacientes, a nosotros nos inculcan como ser muy respetuosos en eso, entonces la parte personal tiene que ver”.

Continuando con la responsabilidad como atributo de calidad un directivo (IS) afirma de una manera coloquial refiriéndose a sus estudiantes que: “Ah lo que los caracteriza es la voluntad de trabajo, el sentido de pertenencia, eh... la responsabilidad, yo diría que la responsabilidad es fundamental, esos chinos, si no pueden entregar el trabajo hoy a las 8, están aquí jodiendo desde las 7:30 diciendo que no lo van a poder entregar a las 8 porque paso tal o tal cosa, no se nos pierden, no se nos esconden, cosas de ese estilo, ósea son muy responsables, son muy camelladores, eh últimamente hemos tenidos mucha autoformación, entonces ellos están inquietos, terminan aprendiendo y manejando cosas que finalmente por ejemplo no se tocan a nivel de programa, pero que ellos lo hacen, yo diría que eso es lo que caracteriza, ah, el trasnocho, esos muñecos trasnochan parejo, parejo son responsables”.

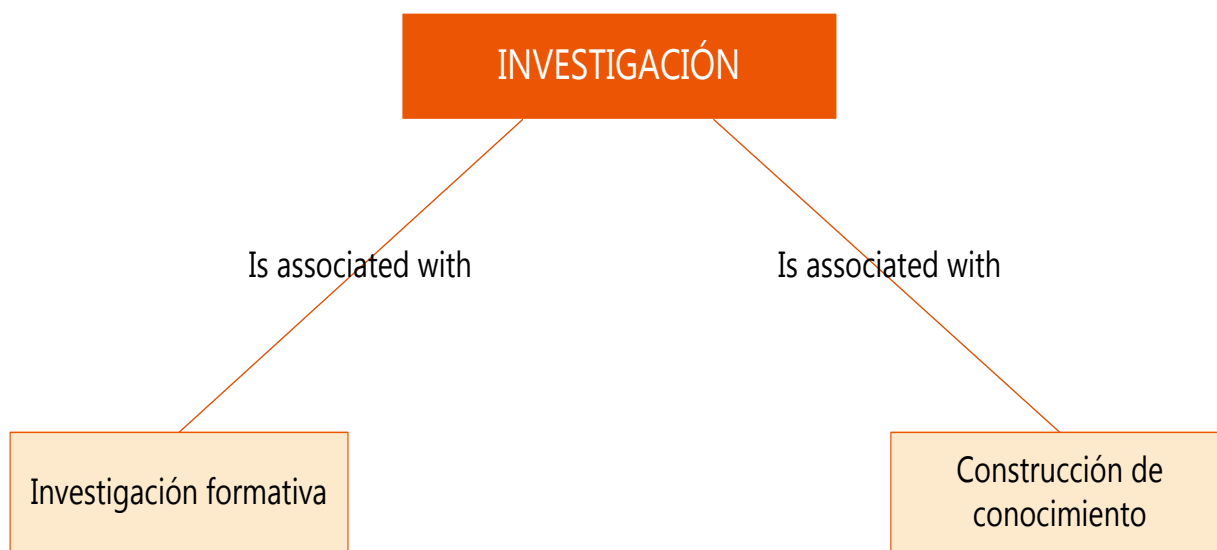
En conclusión el estudiante ideal es aquel que se autoforma, es responsable en su rol como estudiante, involucra la investigación en su proceso formativo, piensa en sí mismo y en el otro, sea compañero o sea paciente en el caso de enfermería. Estas y otras características las reafirman trabajos como el de pacheco y lozano (2014) donde analiza los hábitos de

estudio de estudiantes exitosos, características de los estudiantes con enfoque profundo (Monroy & Hernández, 2014) y otros trabajos como el ya citado Bain (2014) sobre lo que hacen los mejores estudiantes en la universidad.

4.2 IMAGINARIOS INSTITUYENTES SOBRE INVESTIGACIÓN

La investigación en las instituciones de educación superior es un indicador obligado en la calidad de sus programas y sus funciones sustantivas. Por esta razón, se trató de indagar cuáles son los imaginarios sobre este aspecto que tienen los actores educativos. Se logró identificar dos imaginarios: investigación formativa y construcción de conocimiento (ver gráfica No. 14)

Gráfica 14: Imaginarios instituyentes de actores educativos sobre investigación



4.2.1 Investigación formativa

La investigación formativa es la categoría más recurrente tanto en los discursos institucionales como en los imaginarios de los actores. En este sentido la investigación formativa representa para un directivo (IS) “ofrecer las herramientas metodológicas, para que el estudiante pueda indagar, cuestionarse y tener un horizonte en sus aspiraciones investigativas y estas se plasmen en su trabajo de grado”.

Este imaginario es constatado por los estudiantes (E) cuando afirman que la investigación formativa se plasma en la práctica cuando "vemos investigación cualitativa y cuantitativa, y hay que hacer un proyecto con las dos metodologías... bueno nosotros tenemos tres semestre en los que vemos investigación, en la uno nos dan una introducción y en la investigación cuantitativa realizamos proyecto, igual que en la cualitativa. En cuantitativa puede ser en el quirófano, en la parte ambulatoria, personalmente yo realicé una investigación en la San José para mirar lo que era la parte de incidencia de infección en las post cirugías que se hicieron, entonces ahí uno examinaba como lo que era la calidad del servicio, del procedimiento quirúrgico de enfermería, como realizaban los procesos de curación para evitar la infección; esa fue mi experiencia de investigación en cuanto a la parte cuantitativa. La otra experiencia que tuvimos fue cualitativa que fue en quinto semestre donde mirábamos la parte cultural de la persona en cuanto al cuidado que se le daba al paciente, entonces ahí uno hacía las entrevistas y miraba cómo tenía que llegarle a la persona para ampliarle la información porque muchas veces a las personas uno les hace una pregunta simplemente la respuesta es superficial, entonces uno en la parte cualitativa aprende eso, aprende a cómo empezar a ampliar esa respuesta y siempre buscar el por qué, el qué y el cómo para cuando uno vaya hacer las reacciones de esas respuestas pues genere un conocimiento profundo y no simplemente un conocimiento superficial”.

Importantes afirmaciones que demuestran según este discurso que la formación en investigación está consolidando una cultura investigativa y formando en el rigor metodológico de los dos paradigmas tanto cuantitativo como cualitativo, que posiblemente

favorecerá sus pretensiones investigativas para obtener el título y en su ejercicio profesional.

Otro de los imaginarios sobre la investigación formativa según los relatos de los profesores de los dos programas, sugieren como estrategia los vínculos con los semilleros de investigación, en este sentido señalan que “se le ha brindado al estudiante formarlos en investigación, en estos semilleros nosotros tenemos muy clara esta formación, fortaleciéndolos porque es una manera que el estudiante se involucre en los proyectos de los grupos de investigación y puedan, si es posible, graduarse con uno de esos proyectos”.

La formación investigativa en estos procesos tiene un importante espacio, sobre todo cuando se inicia en la búsqueda de elementos que confieren al estudiante rutas teóricas y metodológicas en su proceso de formación. A estas afirmaciones, el programa de enfermería llama el “consumo de conocimiento”. Este enunciado recurrente en los documentos del programa de enfermería cobra sentido para un docente (E) al afirmar que “consumir conocimiento es como alimentarse de la teoría, de que es lo que sirve y que es lo que se debe mejorar, que es lo que se debe aprender de buena manera, es como decir una dieta saludable, uno tiene que tratar de llevar al aula o a la práctica, todas las temáticas, las ideas, los problemas que se puedan resolver y que sirvan para enriquecer el desempeño de cada individuo, de cada estudiante, de cada profesora”.

Para un directivo (IS) el consumo de conocimiento (aunque lo manifiesta de otra manera) se refiere a “la indagación que el estudiante debe hacer en las diferentes bases de datos para actualizarse en los avances de la ciencia y la tecnología y de este modo consolidar estados del arte, sobre todo en proyectos que los profesores requieren en algunas asignaturas”

4.2.2 Investigación como construcción de conocimiento

En cuanto a esta categoría de investigación, es importante aclarar que no es muy recurrente entre los actores educativos el imaginario sobre construcción de conocimiento, sin embargo para los objetivos del estudio, es importante mostrar que sentidos tiene la investigación como construcción de conocimiento para los participantes.

Para un docente (IS) la investigación representa “el proceso riguroso a través del cual se quiere conocer y comprender un fenómeno o un suceso en particular, entonces uno hace investigación con la intención de producir, de generar algo nuevo, que de alguna manera pueda tener un impacto ya sea a nivel local o nacional, entonces la investigación es eso construir conocimiento nuevo”

Este imaginario también está presente en los discursos de los estudiantes (E) cuando señalan que la “investigación es generar conocimiento. Esto se ha visto a lo largo de la historia, el hombre ha tenido la necesidad de investigar, han aparecido vacunas, nuevas alternativas terapéuticas y todo eso ha aparecido por la necesidad de investigar, la curiosidad y saber mucho más, alternativas en la mejoría de un paciente, saber cuál es la mejor, que le beneficia, cuáles son sus efectos adversos. Todas esas curiosidades y dudas son las que llevan a la enfermería y a otros campos a investigar y ampliar más ese conocimiento; por ejemplo nosotros tenemos asignaturas teóricas y algunas investigaciones están fundamentadas en esas teorías de investigación, precisamente para brindarle a la enfermería un cuerpo de conocimientos propio, que la enfermería se distinga de otros ámbitos de la salud, de la medicina, la fisioterapia, porque tiene un cuerpo de conocimientos propio una fundamentación teórica propia que pueda sostenerla ante cualquier profesional”.

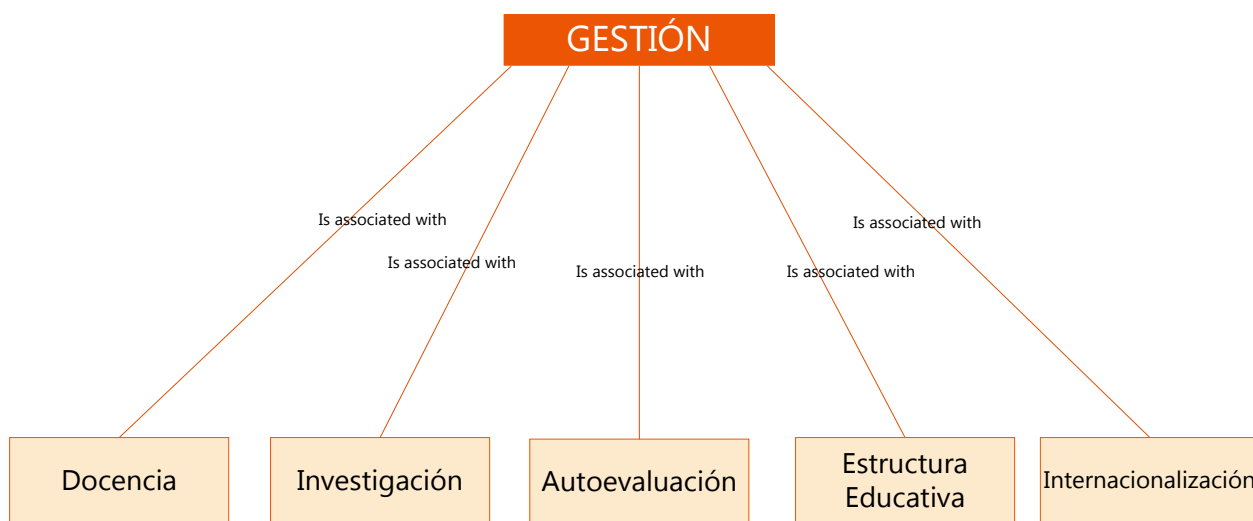
Este imaginario da cuenta de un concepto clásico de la investigación en el campo de las ciencias de la salud que se ha configurado a través de la historia como una identidad científica en el caso específico de la enfermería. Es un imaginario que da cuenta de un

argumento del campo epistemológico y de estatus científico de los principios de la enfermería como ciencia.

4.3 IMAGINARIOS INSTITUYENTES SOBRE GESTIÓN

En el imaginario sobre gestión se lograron identificar 5 categorías importantes relacionadas en la gráfica que se muestra a continuación:

Gráfica 15: Imaginarios instituyentes de actores educativos sobre gestión



4.3.1 Gestión Docencia

La gestión de la docencia representa para los participantes del estudio un imaginario importante en las dinámicas de calidad de la institución. Se relaciona con lo que hace la universidad a favor de los profesores, los procesos de enseñanza aprendizaje entre otros.

De esto modo señala un directivo (VA) que “la universidad está teniendo logros importantes en cuanto a la vinculación de docentes de planta y está trabajando en estímulos para los profesores de cátedra, estímulos como bonificaciones por publicaciones científicas, dirección de trabajos de grado, bonificación por coordinación de programas y descarga por investigación y pertenecer a comités curriculares”.

No obstante de estas afirmaciones un directivo docente (IS), señala que “pues nosotros los profesores de planta bien, ósea porque generalmente está reglamentada a nivel nacional, pero igual por ejemplo la universidad da todas las posibilidades para la formación posgradual, cierto las condiciones de estudios, las descargas, etc. Los auxilios, cierto, todo eso funciona relativa mente bien. Con el catedrático si se discrimina bastante, el catedrático solamente se tiene en cuenta para que venga a hacer la clase y no más, entonces es muy raro el catedrático que se involucre en alguna otra actividad, pues por ahí sí, digamos no está bien, además que el catedrático tiene un contrato de 16 semanas, cierto, me parece que la universidad discrimina”.

En este mismo sentido un profesor (E) afirma que “yo estoy de acuerdo en parte con lo que dice la profesora, creo que como docentes de planta tenemos las condiciones necesarias y suficientes para uno ejercer bien su profesión, pero él no se le da el trato adecuado que requeriría, y esto tiene muchas implicaciones va hasta cómo es el profesor visto en la universidad, entonces pues de por si hay más profesores catedráticos que de planta, y bueno pues yo al igual también fui catedrático, pero las condiciones del catedrático genera que el tenga que llevar a cabo otro conjunto de obligaciones pero si es un profesor de nuestra universidad pues no debería tener otras obligaciones. Deben darse las condiciones para que de alguna manera estuviese más comprometido con nosotros, porque el hecho de que esté haciendo otras cosas fuera, incluso manejando una buseta, pues eso no es bien visto, y yo conozco un profesor mío que en principio era mi profesor de cálculo y yo me lo encontré manejando una buseta y uno se lleva un concepto que no es lo mejor”.

Según estos relatos se evidencian notorias diferencias entre profesores de planta y los profesores de cátedra, incluso se habla hasta de exclusión. Indudablemente son estatus y élites que se han generado en las universidades donde la figura de profesor de planta confiere un poder y una estabilidad dentro de la institución, mientras que la inestabilidad laboral de los profesores de planta genera poco compromiso con la institución y con los mismos estudiantes.

No son solo imaginarios de profesores al respecto de la inequidad, los estudiantes también construyen imaginarios sobre esta dinámica al señalar que “tengo entendido que los profesores tienen la facilidad de ir y hacer especializaciones a otro lado, maestrías y doctorados, tengo entendido que unos tienen más facilidad que otros”.

Pero escuchemos las voces de los profesores (E) de contrato hora cátedra al respecto: “pues a mí sí me parece que ahí si encontramos bastantes falencias, debilidades, desde la parte salarial por ejemplo, como docente catedrático la limitante es el tiempo, el docente catedrático también tiene otras actividades, entonces algunos hacemos esto porque nos gusta un poquito, porque es otra entrada, porque nos gusta transmitir o enseñar conocimientos, pero si hay que fortalecer mucho más desde el comité curricular para lograr mayor inclusión con los catedráticos”.

Así mismo otra profesora (E) señala que “yo pienso que si se siente la diferencia el que está aquí de planta con todo y nosotros estamos como que estamos y no estamos, estamos a ratos, entonces no te puedes quedar solamente siendo docente de cátedra por la parte económica uno tiene que hacer otro tipo de actividades, pero yo pienso que en el corazón de todos los que estamos acá seamos clasificados tutores, instructores, catedráticos, no sé qué, asistente, todo ese tipo de clasificaciones digamos que cuando uno asumió el compromiso de estar con la Universidad en el caso de la Facultad de Enfermería, uno está y uno cumple”

Estos discursos coinciden con los estudios de Nieto y Martín (2014) quienes señalan que la insatisfacción por parte de los profesores radican en el reconocimiento económico, las escasas posibilidades de promoción y el reconocimiento de su labor por parte de colegas y directivos.

Por otra parte, hay imaginarios que tocan directamente la calidad y el factor docente. Al respecto un profesor (E) denuncia que “desafortunadamente la escasez de docente de planta, que somos los que estamos metidos en la universidad, los que queremos la universidad, algunos otros no, pero la escasez de docente de planta ha llevado a que por ejemplo en la Facultad de Ingenierías muchos programas que eran muy buenos en una época han dejado y han bajado sus niveles”.

Afirmación interesante si se analiza la relación número de docentes de planta versus número de estudiantes en la UFPS, que en promedio es de 128 estudiantes por cada profesor de planta (estas estadísticas se discutieron en el anterior capítulo). Es importante señalar que la vinculación de profesores tiempo completo o dedicación exclusiva a los programas son factores fundamentales en la evaluación de la calidad y representan una ponderación importante para el sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia (CNA, 2013).

4.3.2 Gestión de la investigación

En el capítulo anterior se mostraron algunas estadísticas sobre los indicadores de investigación de la universidad que en cierto sentido genera preocupación pues no favorecen el estatus de la universidad en ese campo. Indicadores como producción de los profesores, grupos de investigación reconocidos y categorizados por Colciencias y el ranking de la universidad a nivel nacional. Teniendo en cuenta estos resultados como insumo, se formuló a los participantes la pregunta ¿cómo perciben la gestión de la investigación en la universidad?

Con respecto a este tema surgen algunas voces de inconformidad cuando una docente (IS) afirma: “bueno primero que todo yo digo, los incentivos están bien y ojalá si hay más mucho mejor, desafortunadamente a uno lo vinculan solo como docente, no como docente investigador, y hay un problema grave y yo lo digo con toda franqueza, la directiva de la universidad, todavía no entienden qué es investigación, algunos y no digo todos, entonces al no tener unas directivas que estén convencidas que hay que hacer investigación, no vamos para ningún lado. Por otra parte no se le está dando mayor importancia a la investigación en la universidad, solo creen que uno es docente a venir a dictar clase y como dicen la dictadera pero no dándole espacios para investigar, entonces no hay docentes vinculados como investigadores”.

La misma docente denuncia que “ahora la vicerrectoría de investigación, yo he sido siempre crítica con esta vicerrectoría pues deben que ser muchos más dinámicos, la vicerrectoría debe pensar en si queremos tener una universidad más productiva y mostrando indicadores, hay que cambiar la manera de ver las cosas porque tenemos que trabajar basándonos en indicadores, productos, si, y también hay que agilizar, entonces si es por la vicerrectoría, la vicerrectoría tiene que tener un reestructuración completa donde haya gente trabajando apoyando la investigación sí tenemos infraestructura pero hay que agilizar los procesos, tramitologías, pensar como investigadores y no pensar solamente en plata”.

Por su parte un directivo reafirma estas denuncias al aseverar que “hay muchos trámites, mucho papel, mucho truco, que presente proyecto, al anteproyecto, que le aprobaron el presupuesto, que si no presento informe usted, entonces le cierran la puerta a los demás, eh... que se demoran en los conceptos, eh... es un complique, así de simple. Ósea, no, no es ágil esa gestión, debería agilizarse más, que fluya más, ósea que no haya tanto complique, y en ejecutar los presupuesto Ah eso también, no esa ejecución de presupuesto es un... no mejor dejémoslo quieto”

Sería una especulación, sin antes hacer un estudio riguroso, afirmar que esta puede ser una de las razones del porque el estado de los indicadores de investigación en la universidad,

sin embargo invita a una reflexión sobre cómo se llevan los procesos administrativos en pro de la investigación en la universidad, porque si bien es cierto que la ejecución de los dineros públicos tienen un trámite, la gestión institucional debe ser ágil a favor de los investigadores.

Otra posible explicación según los actores sobre los indicadores de investigación es que “hay poca participación del docente de cátedra en investigación, aunque la universidad tiene incentivos de bonificación y descarga de horas para los profesores pero ellos no se comprometen a generar investigación, tal vez porque no tienen el tiempo suficiente”.

Con respecto a esto, otro profesor (IS) señala que: “pues, motivación para investigar aquí en la universidad es mucha, tiene uno muchos beneficios, muchas bonificaciones, si, con la cual lo motivan a uno a trabajar en investigación, en ocasiones el tiempo de todas las actividades que uno tiene que realizar durante el semestre no deja que uno dedicara tiempo suficiente a la investigación, si, entonces por los cursos, los trabajos, los proyectos, o las cosas administrativas que uno tiene que hacer no le permite a uno dedicarle el tiempo de lleno que uno quisiera la investigación”.

Con respecto al tiempo para realizar investigación un docente (IS) recomienda que “yo pensaría por ejemplo que pudiéramos que dentro de las mismas horas de asignación al docente investigador que fueran mayores, que tuvieran más espacios para realizar esos procesos de investigación, aunque pues incluso ahí en las propuestas de los proyectos FINUD se les da un descuento de unas horas por los proyectos aprobados, si 10 horas más o menos, pero de todas maneras para hacer investigación necesita uno tener la mente muy descansada, necesita uno estar dedicado 100% a sus proyecto de investigación y tener las condiciones necesarias para no estar preocupado por ninguna otra cosa sino hacer el proyecto en el que está”.

4.3.3 Gestión de la autoevaluación

La autoevaluación es un tema que ocupa especial interés en esta investigación, pues es uno de los pilares de la calidad de la educación. En esta categoría se indaga sobre el imaginario del proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, proceso que otorgó el registro calificado a los dos programas académicos.

Era importante indagar sobre los procesos de acreditación, así que se consultó a los informantes como había sido la experiencia, al respecto un directivo – docente señaló (IS) que: “el proceso inició con la decisión, tomamos el instructivo del ministerio y empezamos a mirar indicador por indicador y entonces miramos que teníamos y que no teníamos, y realizamos un plan de choque, empezamos a concientizar a la gente. Hicimos toda nuestra escala de valoración también, luego inició el proceso de recolección de información, que fue de pronto unos de los temas duros porque la universidad no tiene una cultura de indicadores. Y era estar detrás del personaje responsable de una dependencia, de unos datos para que nos entregaran eso, nos daban unos datos muy crudos, eh una información que no servía, eh... y muchas veces nos tocó definir, procesos de entregarlo a nosotros, este... si bien hay un modelo institucional de autoevaluación a.... el modelo no aplica, no se aplica, no sé, hay un discurso pero no hay una práctica. usted va y pregunta y alguien le dice, una persona le dice una cosa, otra persona le dice otra y finalmente tuvimos que echar por camino medio, estudiamos, aprendimos, crecimos, eh recogimos todo ese tipo de información, después la condensamos, la copilamos, y después ya comenzamos a comparar resultados vs de lo que obtuvimos lo que se esperaba darle una valoración de acuerdo a la escala que ya teníamos con esos sacamos unos, se hizo indicador por indicador, luego característica por característica, factor por factor y de ahí salió el concepto final.

Es un discurso muy resumido del proceso, sin embargo hay claridad en los elementos y la secuencia que hay que tener en cuenta para el desarrollo del proyecto de acreditación. Se evidenciaron discursos muy similares, sobre todo en los actores que tuvieron una participación directa en estos procesos.

Es importante aclarar que no es el objeto analizar los enunciado de tipo cognitivo sobre cómo se realizó la autoevaluación con fines de acreditación, hay algo importante que reflexionar y es el imaginario de participación que se genera en estas apuestas institucionales de acreditación.

Al respecto los docentes (E) afirman que: “yo solo estuve en dos reuniones, una que fue la reunión como tal que la facultad hizo y que convocó a los docentes para darle lo que es el manual como tal de enfermería, en qué consisten los derechos, los deberes, conocer esa parte normativa de la facultad y con los pares nos hizo una reunión que fue más de la parte del bienestar del docente, el docente cómo se siente de acuerdo a su remuneración, que si la planta física está adecuada para los docentes, que la relación con el estudiante, pero fue más de la parte como de bienestar social del docente, fueron las preguntas que nos realizaron”.

En cuanto a la participación estudiantil algunos estudiantes (IS) que: “sencillo siendo parte no del proceso sino siendo parte del estándar, si es decir, necesitaban que en el papel dijera que los estudiantes se integran, necesitaban que los estudiantes dijeran que tenían un servidor, entonces se hizo el servidor y se buscó la forma de cómo hacer que los estudiantes utilizarán ese servidor; necesitaban que el estudiante diera su opinión sobre la carrera, pues entonces hágale las encuestas y mire ahí tenemos para decir que los estudiantes opinaron; necesitaban que los estudiantes firmaran estas hojas de las charlas; si, o sea al punto que quiero tocar es, la carrera logró la alta calidad en el papel, es decir, cumplimos los estándares de alta calidad en el papel, faltaría hacer una evaluación para ver si somos una carrera de alta calidad o no”.

Complementando este discurso otro estudiante manifiesta “bueno lo que dice mi compañero es cierto, se intentó cumplir, bueno se intentó no, se cumplió con los requisitos que decía para formar parte de la alta calidad, por ejemplo el servidor sí está, lo que pasa es que hay que mejorarlo, sí, hay muchas cosas que hay, que las implementaron, hay muchas

cosas que ya había, hay cosas que no había y que tocó hacerlas, pero entonces no digo que quedaron mal hechas sino que por el afán de lograr la alta calidad se hicieron no de la manera adecuada; pongo el ejemplo del servidor, ¿hay un servidor? Sí, si lo hay pero entonces no hay un soporte para todo el tipo de aplicaciones, es muy limitado, entonces en cuanto a eso sí se cumplen los requisitos pero normalito no de la mejor forma”.

Semejantes aseveraciones llaman la atención en dos aspectos fundamentales. El primero es analizar profundamente si el estatus del programa de alta calidad, en realidad cumple con ese requisito en todas sus dimensiones, o en realidad como lo interpreta el estudiante es solo un estatus que no permea los escenarios reales en la institución. El segundo aspecto es la participación de todos los actores, pues si bien es cierto debe haber un equipo responsable de todo el proceso, toda la comunidad educativa debe estar unida con un solo objetivo, y con una participación activa en la sensibilización, compromiso y transformación de los escenarios.

Al respecto de la participación Lemaitre y Mena (2012) señalan que tanto en la formulación de los criterios como en los procesos de acreditación debe incorporar la participación de los actores relevantes, sean estos institucionales, disciplinarios o profesionales. Sus aportes y observaciones no solo enriquecen la formulación, sino que constituyen un importante elemento de legitimación y aceptación.

Así mismo, Herrera, (1996) afirma que

“el proceso de autoevaluación es fundamental e imprescindible para que cualquier carrera pueda acceder al proceso de acreditación, ya que aporta información, juicios, criterios y procedimientos de cumplimiento de las normas, base necesaria para satisfacer los estándares de calidad y lograr el reconocimiento público. El incremento de la calidad de las carreras es una aspiración de desarrollo tanto individual como colectiva, y es vista como un

desafío, una necesidad y un compromiso con el que se responsabilizan los estudiantes, el personal docente, la carrera y la institución”. (p.35)

No obstante de los diferentes puntos de vista, la acreditación de alta calidad según los estudiantes ha tenido una gama de beneficios para la comunidad educativa y para la institución. Con respecto a esto concluyen los estudiantes (E) que “sabemos que estamos en un programa de enfermería de alta calidad y que nosotros debemos rendir, debemos estar acorde con esa categorización que nosotros tenemos, entonces por lo tanto nosotras siempre miramos “qué estoy haciendo” entonces siempre me preocupo por rendir, siempre me preocupo por adquirir conocimientos por defenderme en cuanto la jefe llegue y me pregunte, si yo tengo los conocimientos para poder rendir en el sitio de prácticas o en el lugar que esté y si por ejemplo no estoy obteniendo buenos resultados, bueno se toman acciones de mejora para poder rendir, entonces siempre estamos como en ese proceso de autoevaluación personal y académico. Y no solamente es la exigencia académica, mire este edificio, mire la biblioteca, los salones, eso refleja la calidad y también como el estudiante tiene el sentido de pertenencia con estos espacios físicos... no hay una sola pared rayada como en la otra sede... por algo nos dicen que somos la república independiente de salud (risas)”.

4.3.4 Gestión estructura educativa

La adecuación de los espacios para la docencia, la investigación y la gestión es una clara evidencia de la calidad de una institución. Con respecto a esto se les preguntó a los participantes ¿cuál era su opinión sobre la gestión de la universidad a favor de la adecuación de los espacios físicos? Al respecto gran parte de los docentes administrativos, profesores y estudiantes se mostraron conformes con esta gestión y señalaron que: “siendo una universidad pública, y sabiendo supuestamente lo difícil que es obtener recursos para inversión, la universidad poco a poco ha venido creciendo en esa parte”

Así mismo un docente (IS) afirma que “desde que llegué yo acá al programa de ingeniería de sistemas, los espacios, la salas, los salones son muy cómodos, satisfacen todas las necesidades, sin embargo a veces la cantidad de estudiantes supera la disponibilidad de salas pero bueno se puede mejorar, pero pues aquí el ambiente laboral ha sido muy bueno, los espacios tenemos todas las comodidades para poder trabajar”.

De igual manera los estudiantes (E) argumentan que “ahorita en la universidad, adecuaron un espacio para cafetería, nos adecuaron más mesas de estudio porque por lo general quedábamos a veces en el piso entonces la decana buscó la comodidad que tuviéramos más mesas de estudio para trabajar; el área de laboratorios se amplió para que hubieran más espacios educativos porque son bastantes estudiantes y muchas veces eran como seis, siete en ese espacio pequeño y no había como esa disponibilidad de pasar todos por un mismo escenario, entonces se amplió más el laboratorio, se trajeron equipos nuevos para que el estudiante tenga muchas más experiencias de aprendizaje para cuando vaya a la parte práctica pues no se tenga como esos vacíos de conocimientos, también creo que ha sido espectacular desde el laboratorio simulación clínica hasta la parte estructural de la facultad, creo que se han abierto espacios para los estudiantes bastante cómodos para desempeñarnos, para realizar trabajos...como decía mi compañera, muchas veces nosotros pasamos acá todo el día, entonces hay espacios en donde podamos descansar, comer”.

Por otra parte, algunos informantes afirman que “la carrera como tal de sistemas y de enfermería se ve que han crecido enormemente en comparación a las demás carreras, han invertido en sus espacios han hecho inversión en computadores, en logística y bueno ayudaron como tal a la carrera”.

Es importante analizar el imaginario que tienen los participantes cuando señalan que la mejora en la infraestructura es más notoria en los dos programas acreditados que en otros programas que aún no lo están. Al preguntar a los participantes sobre el asunto, la reflexión se centra en la gestión y el liderazgo que debe tener el directivo responsable del programa para que estas acciones se den. En este sentido un docente directivo (IS) lo argumentan

señalando que “ah, eso tiene mucho de ancho y de largo, hay unos programas que nacieron casi muertos. Sin profesores de planta, sin quien los acoja, los abrigue, sin quien los guíe. Hay otros programas que por diferencias políticas se han quedado así, y hay otros programas que dejan que funcione como sea, y están los que tienen dolientes, y yo pienso que los programas que tienen dolientes son los que mejor van, cuando el programa tiene doliente o dolientes más bien, no nos da lo mismo que nos den o no nos den y entonces nosotros nos morimos pidiendo, peleando proyectos etc. Mejorando toda nuestra infraestructura, solicitamos, hacemos la vuelta, permisos y usted sabe que hay programas que no. Hay que hacer gestión, aunque esto no basta algunas veces porque también hay parte política, en la cual no quiero entrar ahora a discutir”.

Al igual que el directivo, los estudiantes también sostienen que “se adecuaron un nuevo bloque, siempre se busca el mejoramiento, no sé, eso eran como los principales fundamentos pero siempre están en mejoramiento, siempre están buscando adecuar con los recursos para que el estudiante esté con la mejor comodidad y posición para poder estudiar y aprender. Todas las facultades tienen lo suyo, pues nosotros como enfermería arriba dicen que nosotros somos los consentidos, y pues enfermería dicen que es una república independiente, y pues no se sea grosera, pero las instalaciones que nosotros tenemos a las que tienen allá, bueno acá todos los salones tienen aire, allá no, pero por lo menos sistemas, la parte hidráulica tienen sus propios laboratorios y pues escuchamos que están implementando cosas para tener las bases para mejorar la calidad de los programas”.

En conclusión tanto el compromiso de toda la comunidad educativa como la buena gestión y el liderazgo que ejercen los encargados del proceso, es factor clave para la mejora institucional. La buena gestión y el liderazgo no compete solo a los programas en proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, es responsabilidad de todos los programas y facultades, estén o no en procesos de registro calificado o en autoevaluación de alta calidad.

4.3.5 Gestión de la internacionalización

En el capítulo cuatro se hicieron algunas reflexiones sobre la internacionalización como una tendencia mundial y un factor que determina calidad en la educación superior. En esta categoría se lograron identificar dos imaginarios importantes, el primero lo que se refiere a la formación en una segunda lengua y el segundo con relación a la movilidad.

La formación en segunda lengua favorece las metas de internacionalización de los actores educativos. Es una tendencia mundial obligada por la globalización de la educación superior.

Parece entonces que la universidad tienen una deuda pendiente con los estudiantes en este aspecto pues los estudiantes (E, IS) e incluso los docentes (E, IS) afirman con vehemencia que “uno de los cambios que yo consideraría pertinente, sería como tal la introducción de la materia inglés que es necesaria e incluirla en el plan curricular, porque de por si es uno de los criterios que se ven dentro de los factores de acreditación de alta calidad y pues es necesario; este segundo idioma nos abre muchas oportunidades porque no sabemos el día de mañana donde vamos a trabajar y en qué momento lo vamos a necesitar”.

Otro estudiante reafirma el discurso anterior proyectando las oportunidades y posibles perjuicios de no tener esta formación y lo aduce diciendo “insisto nuevamente junto con mis dos compañeras que el cambio que se le haría al currículo es la inclusión del inglés porque se ha visto esa necesidad por lo menos en lo de movilidad estudiantil que hay en otros lugares, muchos no tenemos el dominio del idioma inglés y eso ya es un limitante para no hacer esa movilidad y poder ampliar esa zona de aprendizaje que es necesaria en enfermería porque nosotros no sabemos si el día de mañana queremos competir en ese campo laboral, no tenemos las herramientas necesarias, entonces sería incluir en todos los semestres esa parte del inglés, si no estoy mal la UDES lo tiene hasta décimo semestre, entonces sería como hacerle ese cambio básicamente”.

En cuanto a los procesos de enseñanza – aprendizaje también la ausencia del inglés en el currículo muestra sus limitantes pues tanto profesores como directivos docentes-, y estudiantes argumentan “hay algo importante aquí con relación a la segunda lengua y es que gran parte de la literatura tanto de enfermería como de ingeniería está en inglés, las bases de datos de programación... y los últimos avances de medicina también, entonces nos estamos perdiendo de información valiosa por no tener esa formación”.

Con respecto a las anteriores afirmaciones Posada (2014) reconoce que:

“el dominio de una segunda lengua (inglés) no es sinónimo de internacionalización de la educación superior, y puede ser considerado un aspecto operativo o una herramienta dentro de ese proceso. Sin embargo, en Colombia se cuenta con un nivel bajo de manejo del inglés, lo que limita en gran medida la ejecución de diversas estrategias y acciones que pueden contribuir con la internacionalización de la educación superior: movilidad estudiantil, docente, administrativa; trabajo en redes; investigaciones conjuntas; dobles titulaciones; etc. Este es un problema que afecta no sólo a la educación superior, sino a diversos sectores y a toda la población colombiana en su conjunto. Esta política debe estar articulada con la política del bilingüismo de la educación básica y media de modo que el nivel universitario se enfoque en la preparación y uso de la lengua extranjera propia para acceder al nivel superior de educación y no sea un sustituto de la formación requerida para la educación básica y media” (p. 5)

Otra de las dificultades sobre la formación en segunda lengua se evidencia en los exámenes de suficiencia como requisito de grado, al respecto algunos estudiantes (E), manifiestan “me preocupa a veces las pruebas de inglés que hace la universidad para poder graduarnos porque he visto mucha gente ponchada que lo ha presentado varias veces y no lo ha pasado, ese es un problema creo yo, porque ¿cómo voy a hacer para pasar la prueba si no he recibido formación en eso?. La universidad oferta algunos cursos pero son demasiado

caros para las personas, porque como es una universidad pública y las personas no tienen recursos”.

En este sentido es importante citar nuevamente a OCDE & Banco Mundial (2012), quienes afirman que el dominio de una segunda lengua debe integrarse en el plan de estudios ordinario de todos los programas en lugar de constituir un requisito solo para la obtención del título, así mismo se requieren acciones consensuadas en todos los niveles del sistema educativo, que incluyen, entre otras, la formación más efectiva de los docentes, la creación de programas de incentivos para los estudiantes y la dotación de los centros de internacionalización universitaria.

Es necesario aclarar en este aparte, que las preguntas que se hicieron a los participantes no fueron inducidas al respecto sobre la formación en una segunda lengua, pues pareciera que se hubiese preguntado directamente por los programas de bilingüismo. La pregunta que detonó estos imaginarios fue ¿cómo perciben ustedes la gestión de la universidad a favor de la internacionalización?. De este modo surgieron los imaginarios que crearon una saturación de esta categoría, lo que demuestra una validez del instrumento y visibiliza una realidad en el área de la internacionalización

Un segundo imaginario que se manifiesta es la movilidad. Al respecto en algunos casos se visibiliza de manera muy tímida en la universidad (ver tabla No. 8). Con relación a esto, algunos docentes señalan que la universidad hace una buena gestión de la movilidad internacional al manifestar que “sí, por ejemplo a nivel de programa y a nivel de movilidad yo creo que ha habido apoyo para iniciativas propias inclusive para internacionalización, como el caso personal por ejemplo que estuve como profesor visitante un mes en la universidad Autónoma de México, entonces eso fue gestionado por el programa y financiado por la universidad; por ejemplo el desplazamiento de estudiantes a Chile a concursar con sus proyectos, ya se ha hecho y vamos para la segunda visita, y sobre todo, todo el apoyo de patrocinio para las salidas internacionales de congresos en Europa o nacional que nos aprueben, entonces siempre ha habido ese apoyo”.

Estos discursos al parecer aducen que se realiza una buena gestión en la institución y que la internacionalización en términos de movilidad marcha bien, sin embargo los indicadores muestran otra realidad y este imaginario muestra solo casos particulares desde su experiencia y no desde una mirada institucional.

CAPITULO V

OBJETIVO 3.

5. CONVERGENCIAS Y TENSIONES ENTRE IMAGINARIOS INSTITUIDOS E INSTITUYENTES

Este capítulo da respuesta al tercer objetivo de la investigación y analiza los puntos de encuentro y las distancias entre los discursos de los participantes y los enunciados presentes en los documentos institucionales que hicieron parte de la muestra documental desde tres categorías.

5.1 CONVERGENCIAS

5.1.1 Convergencias sobre docencia

En la siguiente tabla se muestra de manera general las principales convergencias en los imaginarios de docencia y posteriormente el análisis de las mismas

Tabla 14: Convergencia imaginarios sobre docencia

DOCENCIA	
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	IMAGINARIOS DE ACTORES
<i>Flexibilidad curricular</i> como espacios de elección de electivas	Flexibilidad curricular como espacios de elección de electivas
<i>Pertinencia del currículo</i> relaciona directamente con el sector productivo, la comunidad y las necesidades de la región.	Pertinencia del currículo relaciona directamente con el sector productivo, la comunidad y las necesidades de la región.
<i>Enfoque pedagógico:</i> promoción y participación de los estudiantes, la interacción dialógica entre docente - alumno y la reflexión crítica sobre los elementos de la ciencia.	Enfoque pedagógico: promoción y participación de los estudiantes, la interacción dialógica entre docente - alumno y la reflexión crítica sobre los elementos de la ciencia.
<i>Competencias:</i> Desarrollo de competencia relacionadas con la lectura crítica, la	Competencias: Desarrollo de competencia relacionadas con la lectura crítica, la

interpretación de información y la aplicación de resultados de investigación.	interpretación de información y la aplicación de resultados de investigación.
Rol del maestro: El maestro reflexiona sobre su propia práctica y de esta manera transforma su actuar en el aula y la institución.	Rol del maestro: El maestro reflexiona sobre su propia práctica y de esta manera transforma su actuar en el aula y la institución.

Currículo

Uno de los imaginarios que se logró identificar en la categoría de docencia es el currículo. Los documentos demuestran que el currículo se relaciona con tres elementos principales: la flexibilidad curricular y la pertinencia del currículo. Estas tres categorías hacen parte tanto de los discursos institucionales como de los imaginarios de docenes – administrativos, profesores y estudiantes. La flexibilidad curricular se evidencia según los documentos y los actores, en la oferta de espacios de formación electivos, donde los estudiantes pueden elegir según su interés de aprendizaje qué elementos de formación elegir, independiente de la exigencia y el rigor que estos espacios confieren.

Por otra parte, la pertinencia del currículo según el imaginario instituido e instituyente se relaciona directamente con el sector productivo, la comunidad y las necesidades de la región. En el caso concreto del programa de enfermería tanto el perfil del egresado como los propósitos de formación se enfocan al área asistencial en espacios laborales como las clínicas, hospitales, centros de atención en salud, pero también en la promoción de la salud y en la gerencia de servicios institucionales y algo importante en la investigación en el campo de la salud, como se evidencia en los relatos y en los imaginarios de investigación formativa del PEPE y DAE.

Por su parte, el programa de ingeniería de sistemas promulga en sus documentos formar a sus estudiantes en competencia de programación pero también en el desempeño empresarial tanto en el campo el campo de administración como en el gerencial.

Enfoque pedagógico

Del mismo modo, el imaginario que predomina sobre el enfoque pedagógico dialógico crítico que guía los procesos de enseñanza – aprendizaje en la universidad converge en sus enunciados y discursos en cuanto a la promoción y participación de los estudiantes, la interacción dialógica entre docente - alumno y la reflexión crítica sobre los elementos de la ciencia. Sin embargo, no hay una sincronía entre el enfoque pedagógico y la descripción de las prácticas pedagógicas de los profesores y la percepción que tienen los estudiantes de las mismas. Sigue predominando las prácticas y metodologías tradicionales así las pretensiones de los documentos manifiesten de buena fe la transformación de las prácticas de los maestros.

Competencias

En cuanto al desarrollo de competencias, documentos como el DAE y el PEPE señalan que el programa busca el desarrollo de competencia relacionadas con la lectura crítica, la interpretación de información y la aplicación de resultados de investigación. Esto lo confirman los discursos de los profesores y las afirmaciones de los estudiantes al señalar que estos elementos son buenas prácticas que se realizan a diario y les han dado buenos resultados en sus prácticas médicas. Sin embargo un directivo del programa del programa de IS denuncia que las competencias son solo discursos y letra muerta que no se lleva a la práctica. Se puede interpretar esta aseveración con lo que señala Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006), quien afirma en una crítica a las competencias, que estas carecen de existencia práctica pues son solo construcciones teóricas aglutinantes que difícilmente pueden ser observables.

Rol docente

El docente ideal en el imaginario institucional es quien reflexiona sobre su propia práctica y de esta manera transforma su actuar en el aula y la institución. El profesor universitario desarrolla en sus estudiantes una actitud crítica e investigativa, es quien enseña con su

ejemplo desde su responsabilidad y su sabiduría y constantemente está actualizado acorde con el avance de la ciencia. Lo anterior caracteriza un buen docente, como lo reafirman tanto profesores como estudiantes cuando se les pregunta ¿Qué es un docente de calidad?. Son claros los puntos de encuentro entre los dos imaginarios. Sin embargo, al parecer no son solo discursos pues algunos de los estudiantes (E) describen las prácticas cotidianas de sus profesores al afirmar que son responsables, exigentes con los estudiantes en la medida que ellos también se exigen a sí mismo, llevan la investigación al aula y lo demuestran con su saber actualizado. En este sentido no son solo representaciones utópicas si no que coincide con lo que Bain, (2007) afirma en su texto “lo que hacen los buenos profesores universitarios”.

En la siguiente tabla se muestra de manera general las principales convergencias en los imaginarios de docencia y posteriormente el análisis de las mismas

5.1.2 Convergencias sobre investigación

En la siguiente tabla se muestra de manera general las principales convergencias en los imaginarios de investigación y posteriormente el análisis de las mismas

Tabla 15: Convergencia imaginarios sobre investigación

INVESTIGACIÓN	
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	IMAGINARIOS DE ACTORES
Investigación formativa: Formación en enfoques de investigación, prácticas de investigación	Investigación formativa: Formación en enfoques de investigación, prácticas de investigación

Desde los imaginarios instituidos sobre investigación se lograron identificar tres categorías: Investigación formativa, construcción de conocimiento, y producción y comunidades científicas. De estas tres categorías la que más se asocia entre los discursos de los actores y los documentos, es la investigación formativa. Gran parte de los objetivos de formación

de los dos programas hacen un fuerte énfasis en la investigación formativa como estrategia de enseñanza - aprendizaje. En el caso del programa de Enfermería, como ya se ha reiterado en varias ocasiones, la investigación formativa es sistemática durante todo el programa, tangencialmente evidenciado en la malla curricular donde la formación en los paradigmas de investigación está presente en los diferentes semestres desde la teoría como en la práctica, como lo manifiestan los estudiantes. Así mismo dan un valor preponderante a lo que el programa llama “consumo de conocimiento” término relacionado a la búsqueda de investigaciones actuales sobre los últimos avances en el campo de la enfermería para aplicarlos en sus diferentes escenarios de práctica.

Por su parte, en el programa de ingeniería de sistemas también evidencia la investigación formativa en los enunciados documentales y los discursos de los actores, evidenciándose en la participación de los estudiantes en los diferentes semilleros de investigación, escenarios de práctica, preparación de sus proyectos de grado y en la participación activa de en escenarios de socialización de avances científicos que organiza el programa.

5.1.3 Convergencias sobre gestión

En la siguiente tabla se muestra de manera general las principales convergencias en los imaginarios de investigación y posteriormente el análisis de las mismas

Tabla 16: Convergencia imaginarios sobre gestión

GESTIÓN	
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	IMAGINARIOS DE ACTORES
Adecuación de espacios educativos para la mejora de los programas académicos	Adecuación de espacios educativos para la mejora de los programas académicos

Son varios los imaginarios sobre gestión que se lograron identificar desde lo instituido y lo instituyente, sin embargo las convergencias más significativas prevalecen en la gestión de estructuras educativas. En la gran mayoría de los documentos institucionales la ampliación

y adecuación de espacios físicos para los programas académicos tanto acreditados como no acreditados son bondadosos. De este modo directivos, docentes y estudiantes manifestaron estar conformes con la planta física y los recursos educativos. Según sus relatos es notorio el cambio en el clima laboral y de ambientes de aprendizaje desde que iniciaron los procesos de autoevaluación con fines de acreditación. Señalan los participantes que esto es el resultado de un trabajo coordinado y un liderazgo efectivo de las directivas responsables del programa.

5.2 TENSIONES

Tanto los puntos de encuentro como las distancias entre lo instituido e instituyente demuestran lo potente o no que puede ser el poder de gestión en cuanto a la calidad educativa se refiere. En este aparte se analizará lo que no ha permeado en los imaginarios de los actores educativos en categorías como: la gestión de la docencia, la gestión de la internacionalización y la gestión de la autoevaluación.

En la siguiente tabla se puede observar de manera general las tensiones sobre gestión de la docencia y gestión de la internacionalización y posteriormente el análisis de las mismas.

Tabla 17: Tensiones

TENSIONES	
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	IMAGINARIOS DE ACTORES
<p>Gestión de la docencia</p> <p>1) Contratación de docentes con alto nivel de escolaridad para apoyar los procesos de docencia, investigación y extensión</p>	<p>Gestión de la docencia</p> <p>1) Inconformidades en la forma de contratación, la remuneración económica, la falta de oportunidades de formación y la recarga laboral (por verse obligado a trabajar en varias instituciones).</p> <p>2) Insuficiente número de docentes de planta que tiene la universidad para soportar los programas académicos y su relación con</p>

	la calidad de los mismos.
<p>Gestión de la internacionalización</p> <p>1) La internacionalización como eje transversal a los objetivos misionales de la institución</p>	<p>Gestión de la internacionalización</p> <p>1) No hay políticas claras de bilingüismo ni presencia de formación de un segundo idioma en el currículo de los programas académicos.</p> <p>2) No hay evidencias de movilidad estudiantil ni internacionalización del currículo</p>

Tensiones gestión de la docencia

Algunas de las denuncias de los docentes sobre su rol en la institución, muestran una marcada inconformidad en cuanto a su satisfacción laboral. El sentirse excluidos de algunas las actividades institucionales, la forma de contratación, la remuneración económica, la falta de oportunidades de formación y la recarga laboral (por verse obligado a trabajar en varias instituciones) son algunas de los malestares que manifiestan los profesores de cátedra. A pesar de las nuevas políticas de bonificación y contratación que la universidad ha implementado y que se encuentran reglamentadas en los documentos de rigor, pareciera que aún no logran la satisfacción laboral de los profesores de cátedra.

Sin embargo es importante señalar que esta diferencias entre los docentes de cátedra y los profesores de planta no es un problema únicamente de la UFPS, es una dinámica que subyace a las dificultades de financiación que tienen las universidades públicas en Colombia.

Al respecto son varias las reflexiones que se han hecho sobre el caso de los profesores de cátedra, un artículo publicado en el diario AND de Medellín¹⁶, pone de manifiesto que un profesor de cátedra en un mismo semestre da clase hasta en cinco instituciones universitarias y por eso el nombre de “profesores taxistas”. Así mismo esta publicación señala que el porcentaje de este tipo de vinculación puede afectar la calidad en la formación de sus estudiantes pues un docente de cátedra da la clase y se va, sin posibilidad de que pueda atender asesorías o inquietudes por fuera de las clases. Esto según la nota editorial afectaría más a los pregrados porque es en esa área de formación donde se concentran los que tienen ese tipo de contratación.

También es preocupante una la publicación de la Universidad Externado de Colombia donde hace una análisis con resultados similares titulado la publicación “la desdicha de ser un profe que vive por hora”¹⁷

En este sentido los docentes de planta entrevistados se han concientizado sobre esta realidad e incluso hacen la crítica sobre el insuficiente número de docentes de planta que tiene la universidad para soportar los programas académicos y su relación con la calidad de los mismos.

De este modo, el imaginario institucional muestra que la universidad propende por “la vinculación de profesores investigadores con títulos de maestría y doctorado”, sin embargo las cifras de docentes vinculados, los indicadores de investigación y la escolaridad de los docentes no van en armonía con estos discursos, lo que se también evidencian los relatos de los participantes.

Gestión de la internacionalización

¹⁶ Disponible en <http://diarioadn.co/medell%C3%ADn/mi-ciudad/revelan-precariedad-en-profesores-de-c%C3%A1tedra-1.21393>

¹⁷ Disponible en http://www.elcolombiano.com/la_desdicha_de_ser_un_profe_que_vive_por_hora-CFEC_131641

El imaginario sobre la internacionalización de la universidad permea gran parte de las funciones misionales de la institución, sin embargo son escasas las evidencias sobre el impacto que ha tenido en la institución. De este modo, las tensiones más relevantes en esta categoría hacen referencia a la formación en una segunda lengua o el también llamado proyecto de bilingüismo que según el MEN tiene los siguientes objetivos:

es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Con este propósito, el programa ha venido consolidando estrategias tales como: la definición de estándares de competencia en inglés, la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas, la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés¹⁸.

Es un proyecto ambicioso que en caso de volverse operativo y práctico tendría enormes beneficios para la educación superior en Colombia. Sin embargo, estas pretensiones del MEN parecen no tener un impacto en la formación de los estudiantes y profesores de la UFPS pues reclaman incluir en los currículos de los programas la formación en segunda lengua pues consideran que son oportunidades de movilidad y la aprobación de la suficiencia en un segundo idioma como requisito de grado. Son afirmaciones importantes que generan reflexiones por las tendencias de globalización de la educación superior y la operatividad del concepto de internacionalización en las dinámicas de la UFPS.

¹⁸ Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados del estudio dejan importantes hallazgos y reflexiones sobre la calidad de la educación superior desde los discursos institucionales y de actores educativos. Las conclusiones y recomendaciones se presentan en coherencia con cada objetivo y sintetizan la interpretación de los imaginarios instituidos e instituyentes sobre docencia, investigación y gestión.

1. Imaginarios instituidos

La docencia desde la visión de la UFPS está representada en siete categorías: enfoque pedagógico, currículo, competencias, métodos de enseñanza – aprendizaje, evaluación, rol del docente y rol del estudiante. Se logra evidenciar que estos discursos en la mayoría de las categorías, representan un imaginario idealista sobre lo que debe ser la educación superior. Sus rutas teóricas y metodológicas se encuentran construidas sobre la base de la transformación social de los escenarios locales, regionales y nacionales, las nuevas formas y enfoques de enseñanza - aprendizaje, la utilización de las nuevas tecnologías, el desarrollo de competencias, la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores y la participación activa de los estudiantes en todos los escenarios y contextos educativos.

Particularmente, los documentos de los dos programas académicos como el proyecto educativo de programa y el informe de autoevaluación presentado al CNA para la acreditación de alta calidad (Enfermería e Ingeniería de Sistemas) se encuentran estructurados bajo este mismo rigor teórico y metodológico y muestran coherencia con los objetivos misionales de la universidad, y sus metas formativas, y responden a las exigencias del sistema de aseguramiento de la calidad.

De este modo, algunos imaginarios institucionales han permeado los discursos de los actores educativos, sin embargo se recomienda realizar un estudio que complemente esta investigación donde se indague la coherencia entre los imaginarios instituidos, los discursos de los actores y las prácticas pedagógicas en los escenarios educativos, ampliando el estudio a otros programas académicos, no solo a los acreditados de alta calidad. De esta manera, se lograrán aportes importantes que develen la funcionalidad de la universidad en la docencia y en las categorías que subyacen a ella.

El imaginario de investigación hace especial énfasis en la investigación formativa, es la parte sustancial de los enunciados y se considerada factor determinante en la formación de los estudiantes en los dos programas académicos, esto abarca desde la apropiación teórica de los métodos, la revisión de literatura para aplicarla en los escenarios de práctica, hasta la ejecución de estudios en contextos reales. La producción y las comunidades científicas también representan una parte importante en los discursos, e incluso se considera fundamental en el enfoque pedagógico. Sin embargo, los indicadores no dan cuenta de este imaginario en escenarios reales. De este modo, se recomienda sensibilizar a directivos y docentes sobre la importancia de la investigación como medio de transformación social e innovación y las bondades del binomio docencia – investigación, elementos necesarios en las prácticas de saber en la universidad.

La gestión institucional desde los imaginarios instituidos muestra una armonización de las acciones administrativas con las dinámicas de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, algunos de estos imaginarios no se operacionalizan en las realidades institucionales y solo se manifiestan en discursos. De esta manera, y atendiendo a los resultados de la investigación, se recomienda en primer lugar, fortalecer la planta docente para los diferentes programas académicos y de esa manera generar sentidos de pertenencia en los procesos de formación y autoevaluación de los programas.

En cuanto a la *gestión de la investigación* se sugiere realizar alianzas en dos frentes: el primero universidad – empresa, esta alternativa favorece la transformación social y es un

importante apoyo económico para la financiación de proyectos de investigación e intervención social y solventa un poco los escasos recursos que provee el estado para la investigación en Colombia. El segundo frente es construir redes académicas para generar proyectos conjuntos y espacios comunes de investigación, vinculando investigadores e instituciones de orden nacional en internacional con mayor experiencia en el campo de la ciencia y tecnología y de esta manera generar aprendizaje y fortalecimiento institucional que se refleje en la consolidación y visualización de los grupos de investigación y la producción académica de los investigadores. Sin embargo, esta estrategia podría tener tropiezos por las nuevas políticas de Colciencias sobre la conformación de grupos de investigación y reportes de productos de los miembros internacionales de estas redes académicas.

Gestión de la internacionalización: Los discursos institucionales evidencian una comprensión integral de la internacionalización y se reconoce como un eje transversal de los objetivos misionales de la universidad. Sin embargo, no se visibilizan políticas y estrategias claras para que este imaginario logre sus propósitos en términos reales. En el contexto práctico la internacionalización está limitada a algunos indicadores de movilidad y firma de convenios de cooperación, pero carece de elementos importantes como la internacionalización del currículo y un proyecto claro de bilingüismo. Se propone entonces que la universidad adopte políticas y planes estratégicos de internacionalización donde se tenga en cuenta la globalización como un fenómeno que transforma las instituciones y las prácticas de gestión en la educación superior en todos los escenarios.

2. Imaginarios instituyentes

Los imaginarios instituyentes sobre *docencia* que más prevalecen en los discursos de directivos, docentes y estudiantes hacen relación al currículo, el enfoque pedagógico y la calidad de los profesores y estudiantes. El currículo según este imaginario se interpreta en dos dimensiones: flexibilidad curricular y pertinencia. El primero según los enunciados de los participantes, se reduce solo a asignaturas electivas que proponen los programas

académicos en su plan de estudios, mientras que la pertinencia del currículo se representa en los escenarios laborales y la competitividad profesional en los contextos locales y regionales.

El enfoque pedagógico por su parte, es un discurso que muestra escenarios importantes de participación e interacción dialógica entre la comunidad de práctica, sin embargo, es necesario realizar un plan de formación docente para reafirmar estos discurso y encaminar las prácticas pedagógicas a nuevos enfoques de enseñanza – aprendizaje, donde la crítica, el dialogo y el desarrollo de competencias sean las características de las prácticas de saber en la institución.

La calidad del docente y el estudiante es un imaginario que da cuenta del ideal del profesor y del estudiante. Las descripciones en algunos casos apuntan a las características de sus mismos profesores y estudiantes quienes se distinguen por su rigor con la ciencia, el compromiso con su rol y con la institución, la empatía hacia el otro y el interés en la enseñanza y el aprendizaje.

Los imaginarios de investigación de los participantes se fundamentan en la investigación formativa como insumo principal para las prácticas disciplinares de los estudiantes. La contrastación de los avances científicos con las prácticas del cuidado, la realización de proyectos y la formación epistemológica de la investigación, caracterizan la investigación formativa en el aula y fuera de ella.

Los discursos sobre *la gestión institucional* se manifiestan de una manera potente en tres categorías: la gestión de estructura educativa, la gestión de la investigación y la gestión de la internacionalización. La estructura educativa representa para los participantes una clara evidencia de la calidad de los programas, los enunciados revelan una satisfacción de profesores y estudiantes por las bondades que los recursos físicos en cuanto a comodidad, ambientes y recursos de aprendizaje. La gestión de la investigación desde la mirada de los

profesores amerita un cambio en la estructura administrativa, agilidad en la ejecución presupuestal y repensar la función del docente investigador y su rol en la institución.

3. Tensiones y convergencias

Tensiones: Los imaginarios instituidos e instituyentes se distancian principalmente en la categoría de gestión de los procesos docentes y de internacionalización. El primero muestra la inconformidad de los profesores sobre el estatus que se da al profesor de cátedra con relación al docente de tiempo completo en cuanto a su remuneración económica, sus espacios de formación postgradual y sus espacios de participación en las decisiones institucionales. Así mismo, se manifiesta la necesidad de incorporar más personal docente para fortalecer los programas académicos y la investigación en la universidad. La gestión de la internacionalización también muestra amplias distancias pues la internacionalización integral que profesa los documentos, no es reconocida por los actores pues los pasos acelerados de la globalización cerraran espacios de acción de los actores en otros contextos.

Convergencias: los puntos de encuentro más recurrentes en los imaginarios se evidencian en el enfoque pedagógico dialógico - crítico, la investigación y la gestión de la estructura educativa. En el enfoque pedagógico priman los enunciados sobre la interacción dialógica entre el estudiante y el maestro, el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumno y un nuevo rol de participación del educando en el aula y en otros escenarios institucionales. La investigación formativa presente en los enunciados de los documentos ha permeado de una manera significativa en las representaciones de los sujetos, al parecer por trascender del solo discurso a la práctica. De este modo, se recomienda profundizar sobre la formación investigativa desde estudios etnográficos comprensivos para lograr identificar sus aportes formativos. Por otra parte la universidad tiene un plan de desarrollo que busca mejorar la estructura educativa de la universidad, imaginario que al parecer se ha llevado a la práctica pues los discursos al respecto muestran una mirada favorable a esta gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B.(1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Arrufat, M., Sánchez, V. & Santiuste, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Tecnología educativa*, 34 (1), 7 – 19.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana: Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 150-163.
- Hernández, I. (2011). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(27).
- Alzate, M., Gómez, M. & Arbeláez, M. (2013). *Enseñar en la Universidad: Saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Ecoe Ediciones
- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*. 5 (9), 122 – 144.
- Apodaca, P. & Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores. *Investigación Educativa*, 20 (2), 385-409.
- Ayesta, M. Cardona, A. & Echavarría, C (2004). La evaluación externa de la calidad en la educación superior: Reino Unido, Suecia y España. *Control externo*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1217045

- Almada, C. Rivas, R & Troquet, M (2009). Universidad: la calidad como herramienta de gestión. *Iberoamericana de Educación*. 49.
- Arango, D. (2007). *Acreditación de programas e instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Arbeláez, R. (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad*. España: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. España: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. España: Universidad de Valencia.
- Bernal, M., & Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en enfermería. *ENEO-UNAM*, 6(1), 33-41.
- Benjamín, E. (2007). *Auditoría administrativa: gestión del conocimiento estratégico*. México: Pearson
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Ballén, M., Pulido, R. & Zúñiga, L. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: Teorías, Proceso, Temáticas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Beneitone et al. (2007). *Reglexiones y perspectivas de la Educación Superior en America Latina. Informe Final Proyecto Tuning America Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Bonilla, E., Hurtado, J. & Jaramillo, C. (2009). *La investigación. Aproximación a la Construcción del conocimiento científico*. México: Alfaomega.
- Bordas, M. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, (25-48).
- Bulgarín, R. (2008). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. *Ciencia UAT*. Recuperado de http://oducal.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=102&Itemid=209&lang=es
- Bruner, J (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119 – 145.
- Brunner, José-Joaquín (2010). Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. *Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (2), 75 – 83.
- Bedoya, C. (2011). *Los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cartago sobre la calidad de la educación*. Manizales: CINDE
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Chile: Ediciones sociedad de hoy
- Bozu, Z., & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docente. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221-231.
- CINDA. (2006). *Movilidad estudiantil universitaria*. Chile: Alfa Beta

- CINDA. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Chile: RIL
- Cidad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Complutense de educación, 15* (2), 648 – 686.
- Culebro, J. (2006). Calidad de la educación superior en Europa. Análisis y lecciones de la experiencia Noruega. En: Rosario et ál, (Coord.). *Acreditación y certificación de la educación superior. Experiencias realidades y retos para la IS*. (pp. 127 – 158). México: Universidad de Guadalajara.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. España: La Muralla.
- Conrado, E. & Estupiñan, M. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8*(1), 73-84.
- Ceballos, D., Cantarero., D. & Pascual, M. (2004). *El tratado de Bolonia y la enseñanza superior: Una experiencia comparada de introducción de las Tics en ciencias económicas*. Barcelona: Edutec.
- Cardona, A., Ayesta, M., Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17* (10).
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. Barcelona: Tusquets
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Tomo II. Argentina: Tusquets.
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27(2), 39-43.
- Casero, M. (2010). ¿Cómo es un buen profesor universitario según el alumnado? *Española de Pedagogía*. 68 (264), 223- 242.
- Cordera, R. & Santamaría, R. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 37, 69 – 76.
- Chacón, M. & Pérez, L. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 2 (13), 294-301.
- Correia, S. & Miranda, F. DUAQUAL: Calidad percibida por docentes y alumnos en la gestión Universitaria. *Cuadernos de Gestión*, 12 (1), 107 - 122.
- Coll, J., Pozo, B., Sarabia & Valls, E. (2002). Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. En: Díaz- Barriga.A & Hernández, R (ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, (pp. 237 – 278). México: Mc Graw Hill - Interamericana
- CNA. (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Colombia.
- CNA. (2013). Acreditación de programas de pregrado. Colombia

- Castañeda, D. (2008). La calidad de la educación superior en Colombia. *El cuaderno – Escuela de ciencias estratégicas*, 4 (2), 199-212.
- Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Eduvin: Villa María
- Jacques, D. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Simancas, K. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. *Geoenseñanza*, 3(1), 129-140.
- De Zubiria, S. (2006). *Modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Doll, E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- Díaz, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En. Gazzola, A., & Pieres, S. (Comp.) *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. (pp. 16 – 55). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Díaz, E. (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Colombia: ICFES.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 89 – 101.

- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: Actitudes y creencias de alumnos de respecto de un subgrupo de universidades de la región. *Calidad en la Educación*. 31, 93-121.
- Díaz, A. (2013). El Plan Bolonia: retos y oportunidades en la gestión de prácticas para estudiantes. *Capital Humano*, 26(276), 26-28.
- Díaz, E. (2010a). Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina. *Académica* 7(1).
- Díaz, E. (2010b). Bolonia y el arte de aprender. *Revista de Derecho UNED*, (7), 247-273.
- Doll, W. E. (1988). Curriculum beyond stability: Schon, Prigogine, Piaget. *Contemporary curriculum discourses*, 114-133.
- Duarte, J. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. España: Brujas.
- EURYDICE (2009): *La educación superior en Europa 2009: Progresos en el Proceso de Bolonia*. Bruselas: EACEA
- Eisner, E. (1998). Cognición y representación: persiguiendo un sueño. *Enfoques Educativos*, 1(1).
- EF (2011), *EF English Proficiency Index*, English First, Lucerna.
- Esteban, R. & Menjívar, S. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes Universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Franco, Y. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, Filosofía y Política*. Buenos Aires: Biblos.

- Fields, C. (1994): *Total quality for schools. A guide for implementation*. New York: Quality Press.
- Gamboa, A., Pérez, R., & Izquierdo, T. (2014). *Formación humanística en educación superior: la ética en la Ingeniería de Minas*. Bogotá: Ecoe ediciones
- García, E., Martín, S., Amblàs, G., Puchades, F., Sallarés, J., & Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29-40.
- García, V. (1981). La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. En García, V (Coord.). *La Calidad de la Educación. Experiencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. (pp. 10 – 11). Madrid: C.S.I.C.
- García, J. (2011). Los caminos de Bolonia. *Docencia Universitaria*, 9(3), 29-38.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT
- Gutiérrez, C. (2012). Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 10(1), 397-421.
- Gacel, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Universidad y sociedad del conocimiento*, 8(2), 285-296.
- Gallego, R. (2004). Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 301-319.

- Galán, P. (2001) Bases para una formación universitaria de calidad: ¿el EEES?. *Cuestión Universitaria*. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-15.pdf?PHPSESSID=emeg9iigr2jngqolg3orndf2
- Guerrero, W. & Vera, G. (2008). La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad. *Revista Electrónica de ciencias humanas*, 11 (4), 110-142.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Argentina: Prometeo
- García, V. (1991). La calidad de educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docentes y a la actividad escolar. En Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (Comp.). *La calidad de la educación: experiencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. (pp. 9 – 23). Madrid: Escuela Asturiana de estudios hispánicos.
- González, L. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA-IESALC/UNESCO.
- López, A., Álvarez, A., & Ocampo, H. (2014). *El impacto de la formación docente en el rendimiento académico del estudiante. El caso de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Inclusión con Responsabilidad-Tomo III, 7.
- Gonzales, I. (2005). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el espacio europeo de educación superior. *Investigación Psicoeducativa*, 10(3), 445 – 467.
- Garduño, L. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la Calidad de instituciones de educación superior*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>

- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: Falmer Press.
- Hernandez, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Diego Marín.
- Herrera H. (1996). Calidad de la Educación Superior. En: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC/MES.
- Hernández, F., Maquilón, J., & Sáez, J. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Hernandez, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Hernandez, A. & Olmos, S. (2012). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de la tecnología*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: from Concept to action*, NAFSA, Washington DC.
- Hurtado, D. (2004). Reflexiones sobre la teoría de imaginarios: una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (21).
- Iglesias, J., Saldívar, D., Bermúdez, V., & Guzmán, A. (2005). Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 alumnos de cuarto, quinto y sexto años de la carrera. *Medicina Universitaria*, 7(29), 191-202.
- Jabif, L. (2011). *La Docencia Universitaria Bajo un Enfoque de Competencias*. Chile:

Universidad Austral.

Kandel, V. & Cortés, C. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Fundamentos en humanidades*, (5), 2 - 18

Jiménez, M. El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 20 (2), 219-238.

Kahn, R. & Cannell, Ch. (1977). Entrevista. Investigación social. En: David Sills (edit.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.

Koselleck, R. & Gadamer, H. (1993). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Lara, E., Hernández, F., & Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 307-332.

Lafuente, M. (2010). Calidad y experiencia docente en educación superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 15, 177 – 196.

Lavín, S. & Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Chile: LOM

Leiva, J. (2011). La participación del alumnado en la evaluación docente: Reflexiones para el debate en el contexto universitario. *Formación e innovación educativa universitaria*. 4 (3), 170 – 176.

- Lemaitre, M. J. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 73-87.
- Lemaitre, M. & Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En: Lemaitre, M. & Zenteno, M. (Coord.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior*. (pp. 187 – 206). Informe 2012. Chile: CINDA
- Lago, D., López, E., Municio, P., Ospina, R., & Vergara, G. (2013). *La Calidad de la Educación Superior. ¿Un reto o una utopía?*. Bogotá: Ecoe ediciones
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (CODPU). *Psicología y ciencias Afines*, 29(1), 79-93.
- López, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Colombia: Magisterio.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Mayor, C. (1997). El perfeccionamiento de los profesores universitarios principiantes a juicio de sus alumnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 127-149.
- Miguelés, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Magisterio

- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y educadores*, 12(1), 11 – 27
- Montenegro, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de competencias*. Bogotá: Magisterio.
- Monroy, F., & Hernández, F. H. Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2).
- Múnera, E., Rave, A. & Muñoz, C. (2007). La renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 20(4), 422-440.
- Muñoz, P., Gamboa., A. y Urbina, J. (2012). *Educación política: una mirada a la educación media*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Martínez, A., Sánchez, M. y Martínez, J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Investigación Educativa*, 12 (1), 1-18.
- Martínez, J. *Universidad productora de productores: Entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Marum, E. (2004). La movilidad de estudiantes: características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 143-158.
- Manzi, J. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Chile: MIDE UC.
- MEN, (1992). Organización de servicio público de educación Superior. Ley 30. Colombia

- MEN. (2003). *Condiciones Mínimas de calidad y disposiciones para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior*. Decreto 2566. Colombia.
- MEN. (2009). *Internacionalización de la educación superior*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html>.
- MEN. (2010). Registro calificado de programas académicos de educación superior. Decreto 1295. Colombia.
- Millan, N. (1990). *Estado de Calidad de la Educación Superior. Conferencia Regional Mercosur*, Buenos Aires.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Miranda, F., Chamorro, A. & Rubio, S. (2007). *Introducción a la gestión de la calidad*. España: Delta.
- Montero, M (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, (9), 19 – 37.
- Murcia-Peña, N., Murcia-Gómez, J., & Murcia-Gómez, N. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Educación y Educadores*, 12(3), 99-115.
- Murcia, N., De Cea, J. & Ospina, H. (2009). Función versus institución. Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1), 63-91.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(1), 235-266, 2009.

- Municio, P., Lago D., y Opina R. (1998). *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior*. Un Modelo de Autoevaluación Institucional. Madrid: RUECA
- Municio, P. (2000). *La evaluación de la calidad en educación*. Madrid: Narcea-Consudec.
- Mañú, J. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas
- Navarro, G. (2007) Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica. *Calidad en la Educación*, 26(1), 247-288.
- Nieto, D., & Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, (365), 96-121.
- Ocampo, B. (2008). Análisis de contenido: Un ejercicio explicativo. En: Paramo, P. (Comp.). *Investigación en ciencias sociales*. (pp. 205 – 231). Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- OCDE-USAID. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE & Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia 2012*. ISBN 978-92-64-18071-0 (PDF).

- Ospina, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior un estudio de casos en programas académicos*. Tesis de Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid: España.
- Ortiz, A. (2012). *Cerebro, Currículo y Mente Humana: Psicología Configurante y Pedagogía Configuracional. Hacia un modelo pedagógico configuracional, configurante y configurador*. Colombia: Litoral
- Olvera, R. (2008). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. *Revista mexicana de orientación*. 6 (16), 57 – 59.
- Osorio, J. (2011). Competencias docentes en la profesión académica en México. En: Jaik, A. & Barraza, A. (Coord.). *Competencias y educación: miradas múltiples de una relación*. (pp. 146 – 162). México: Redie.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Pacheco, B., & Lozano, J. (2014). Los hábitos de estudios como fundamento de la Reforma Educativa en alumnos de secundaria de la Ciudad de Zacatecas. *Cuerpos Académicos*, 45.
- Piña, R. (2003). Imágenes sociales sobre la calidad de la educación: Los actores de tres carreras del a UNAM. En Piña R.(Comp.). *Representaciones, imaginario e identidad: Actores de la educación superior*. (pp. 17 – 72). México: Plaza y Valdez.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 7 (77), 57 – 77.

- Pérez, G. (2006). *Calidad total en la atención al cliente. Pautas para garantizar la excelencia en el servicio*. España: Ideas propias.
- Peña, J. (2011). Grandes retos de la ingeniería y su papel en la sociedad. *Ingeniería e Investigación*, 31, 100-111.
- Ponce, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente?. *INGENIARE* , 20(1), 126-135.
- Porter, L. (2005). La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Peña, F., & Londoño, F. (2013). Una experiencia curricular flexible para la formación de ingenieros de sistemas en la universidad libre Cali. In *WEEF 2013 Cartagena*.
- Pales, J., Nolla, M., Oriol, A. & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia: educación orientada a competencias. *Educ. Méd*, 13, (3), 127-135.
- Poirier, N. (2006). *Castoriadis. El imaginario radical*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ranking U – Sapiens (2014). Clasificación de universidades Colombianas según indicadores de investigación. Recuperado de <http://www.sapiensresearch.org/ranking/u-sapiens>
- Rue, J., Amador, M., Gené, J., Ramba, X., Pindori, I., Hostench, O., et al. (2009). *Introducción a la gestión de la calidad*. España: Delta.
- Ricoeur. P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XII.

- Reyes, A. (1998). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México: Trillas
- Rodríguez, A., Ayesta, M., Mijangos, J. & Olaskoaga J. (2009). Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (10), 1-22.
- Ruiz, I., Cano, C., & Montes, I. (2008). Financiamiento y demanda de educación superior en Colombia (periodo 1990-2005). *Calidad en la educación*, (29), 111-136.
- Rosario, V. & Espinoza, E. (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior. Experiencia, realidades y retos*. México: Universidad de Guadalajara
- Rodríguez, E. (2006). La reforma de la educación superior en América Latina: Algunas reflexiones sobre la calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales, a partir del análisis del debate en la universidad Uruguaya. *Unipluri/versidad*, 6 (2), 13 – 28.
- Ruzafa, M., Madrigal M., Velandrino N. & López, L. (2008). Satisfacción laboral de los profesionales de enfermería españoles que trabajan en hospitales ingleses. *Gaceta Sanitaria*, 22(5), 434-442.
- Salmi, J. et al. (2014). *Reflexiones para la política de la internacionalización de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Salazar, J. & Leihy, S. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(34), 2 – 37.

- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. *La investigación como base de la enseñanza*, 4.
- Santana, P. (1997). ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?. Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-1.html#Nota1>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Simago,H (2014). Rankings Institucionales. Recuperado de <http://www.scimagoir.com/research.php>
- Silva, A. (2003). *I. Kant. Educación y emancipación*. Bucaramanga: UIS
- Scharager, J. & Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior: un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación*, 32, 15-42.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *Estudios y experiencias en educación*. 1 (1), 77 – 54.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Taba, H., & Spalding, W. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.

- Tejedor, F. J., & García, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 68(427), 439-459.
- Téllez, M. (2004). Entre marcas y señales. Reabrir la pregunta sobre la razón de ser de la universidad. En: Casanova, H. & Lozano, C. (Comp.). *Universidad y sociedad: el vínculo crítico*. (pp. 216 – 238). España: Universidad de Barcelona.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá: Instituto Cife.
- Tobón, C. & Tejada, S. (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Universidad Complutense.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, N. & García, J. (2006). *Competencias y calidad de la educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, C. (2008). *La formación Basada en Competencias en la Educación Superior: Un enfoque complejo*. Bogotá: Insituto CIFE.
- Torres, A. (2010). ¿La infraestructura educativa en las instituciones de Educación Superior pública mexicanas cumple con las nuevas demandas del siglo XXI? *Innovación educativa*, 2 (2), 98 – 107.
- Tirado, M. C. B. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Torres, E. Araya, L. (2010). Construcción de una escala para medir la calidad del servicio de las universidades: Una Aplicación al Contexto Chileno. *Ciencias Sociales*. 16 (1), 54 – 67.

Taylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós

Torres, D. & Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En: Lemaitre, M., & Zenteno, M. (Coord.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: Educación superior informe 2012*. (pp. 167 – 145). Chile: CINDA.

Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

UNESCO. (1998). *Educación Superior para una Nueva Sociedad: la Visión de los Estudiantes*. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113685so.pdf.

UFPS. (1996). *Estatuto estudiantil: acuerdo 065*

UFPS. (1996). *Estatuto docente: acuerdo 093*

UFPS. (1996). *Estatuto general: acuerdo 048*

UFPS. (2004). *Estatuto de especialización docente: acuerdo No. 057*

UFPS. (2007). *Proyecto educativo institucional: Acuerdo No. 081*

UFPS. (2013). *Políticas de investigación: acuerdo No. 056*

UFPS. *Proyecto educativo de programa Enfermería*

UFPS. *Proyecto educativo de programa Ingeniería de Sistemas*

UFPS. *Documento de acreditación de alta calidad programa de Enfermería*

UFPS. *Documento de acreditación de alta calidad programa de Ingeniería de Sistemas*

Useche, B. (2015). Colciencias, el Sistema General de Regalías y el futuro de la investigación científica en Colombia. *Menudab*, 15(3), 135 – 136.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 107-122.

Vanegas, J., Velez, C. & Vidarte, J. (2010). *Aproximación a los fundamentos y métodos de investigación*. Manizales: UAM.

Valverde, O. (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

Vela, F. (2004). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. En: *Observar escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.

Virgilio, J & Herrera, J. (2006). Tendencias en la autoevaluación y acreditación de programas curriculares e instituciones. *Revista Colombiana de física*, 38 (1), 197 – 200.

Vega, J. (2001). Educación de calidad para el siglo XXI. *Revista de educación*. 25 (1), 9 – 17.

Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Wayne, R. & Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos*. México: Pearson.

Zabalza, M., Cid, A., & Trillo, A. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54.

Zabala, G. (2010). *Modelo de calidad de la educación: Camino a la mejora continua*. Bilbao: Eusto.

Zabalza, M. & Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.

