

DIÁLOGO INTERCULTURAL Y EDUCATIVO DESDE LAS FRONTERAS DEL CONOCIMIENTO

APORTES DESDE EL POSDOCTORADO EN EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES E
INTERCULTURALIDAD DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMAS DE BOGOTÁ



Gonzáles Llontop, Rosa

Diálogos intercultural y educativo desde las fronteras del conocimiento: aportes desde el posdoctorado de la Universidad Santo Tomás de Bogotá / Rosa Gonzáles Lloptop [y otros cuatro] ; prologuista José Arlés Gómez Arévalo – Bogotá: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, 2017.

135 páginas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-782-034-8

1. Formación docentes 2. Educación superior 3. Tecnología educativa. 4. Tecnologías de la información y la comunicación.
5. Multiculturalismo. I. Gómez Arévalo, José Arlés, prol. II Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 371.3

CO-BoUST

© José Arlés Gómez Arévalo | Rosa Gonzáles Llontop | José Eduardo Padilla Beltrán | Nelly Milady López Rodríguez | Aurea Elizabeth Rafael Sánchez | Maria Elena Huilca Flores

© Universidad Santo Tomás, 2017

© Ediciones USTA, 2017

Fray Juan Ubaldo López Salamanca, O.P.

Rector general

Fray Mauricio Antonio Cortés Gallego, O. P.

Vicerrector Académico General

Fray Tiberio Polanía Ramírez

Vicerrector general Universidad Abierta y a Distancia

Julio Ernesto Rojas Mesa

Director centro de investigación Universidad Abierta y a Distancia

Sonia Marcela Rosas Arango

Coordinadora editorial Universidad Abierta y a Distancia

Karen Grisales Velosa

Coordinadora de libros Departamento editorial

ISBN-e: 978-958-782-034-8

Universidad Santo Tomás, 2017

Ediciones USTA Carrera 13 n.º 54-39 Bogotá, D. C., Colombia

Teléfonos: 249 71 21 / 235 19 75

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.editorial-usta.edu.co>

1a Edición: 2017

Compilación por: Jose Arlés Gomez

Diagramación y diseño de caratula: Franz González

Corrección de estilo: Nathalie De la Cuadra N

Hecho el depósito que establece la ley

Libro electrónico

2017

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



ÍNDICE

Prólogo	
<i>José Arlés Gómez Arévalo</i>	5
Modelo pedagógico transdisciplinar para el desarrollo de las habilidades profesionales de los docentes de idiomas	
<i>Rosa Gonzáles Llontop</i>	9
La modalidad b-learning en la formación docente: una neocultura en la educación superior	
<i>José Eduardo Padilla Beltrán</i>	35
La cualificación del profesorado en la educación superior desde la perspectiva del desarrollo docente	
<i>Nelly Milady López Rodríguez</i>	65
Dinámica de las tecnologías de la información y comunicación en las organizaciones universitarias frente a modelos de gestión de calidad	
<i>Aurea Elizabeth Rafael Sánchez</i>	91
Investigación-acción participativa en el fortalecimiento de la cultura de la calidad universitaria	
<i>Maria Elena Huilca Flores</i>	119

PRÓLOGO

*José Arlés Gómez*¹

Uno de los fenómenos que caracteriza la época actual es la aceptación de la diversidad cultural. Desde siempre, los pueblos de América se han caracterizado por poseer una gran riqueza cultural por sus maneras particulares de concebir el mundo y de relacionarse entre sí y con la naturaleza. Sin embargo, la historia nos ha mostrado cómo su diversidad cultural no fue respetada, pues muchas de estas concepciones de los pueblos originarios fueron aniquiladas y/o transformadas por sus conquistadores. Por lo mismo, hoy ya no es posible hacer referencia a dichas culturas como prístinas; para describirlas de acuerdo con las dinámicas sociales, económicas y políticas actuales, es más adecuado referirnos a ellas como culturas híbridas, concepto que introdujo Néstor García Canclini (1989) en las ciencias sociales.

Sin embargo, es importante señalar que la diversidad cultural sigue manifestándose; esta se encuentra en un grado de crecimiento significativo debido a los distintos factores que vienen transformando el mundo desde el último cuarto del siglo XX. En efecto, los tiempos que hoy describimos como posmodernos —crisis de los grandes relatos, debilitamiento del Estado-Nación, desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, alta movilidad de los ciudadanos—, han generado encuentros y desencuentros culturales que plantean nuevos retos que van más allá de la coexistencia de distintas culturas, sobre los cuales las ciencias sociales y la educación deben concentrar sus esfuerzos investigativos para comprender los fenómenos que acarrearán consigo.

1. Posdoctor en Ciencia-Narrativa, doctor en Teología, magíster en Filosofía Latinoamericana, especialista en Educación Sexual, especialista en Educación y Filosofía Colombiana, licenciado en Teología. Actualmente director del Grupo Ciencia-Espiritualidad y autor de varios artículos y libros sobre educación, epistemologías emergentes, espiritualidad y teología.

Correo electrónico: angel777abc@hotmail.com

Cabe señalar aquí que no se trata de aceptar el multiculturalismo sin tematizarlo, pues se corre el riesgo de permitir que las distintas visiones del mundo sean colonizadas desde la homogenización del gusto y del consumo de objetos que pretende el mercado. Es necesario asumir el crisol cultural desde una óptica distinta, que no implique la exclusión sino el reconocimiento y es aquí donde el concepto de *interculturalidad* cobra importancia. Con este término se evoca la reflexión y el diálogo para la comprensión de perspectivas distintas que no necesariamente tienen que anularse en consensos, sino que invitan a adoptar una actitud de apertura, a mantener la diferencia de miradas sobre lo que los pueblos y sus culturas consideran importante.

El ánimo que guía una postura intercultural es el de la comprensión para la cooperación solidaria, en la que los sujetos reconocen mutuamente la existencia de formas de vida diversas a través de las cuales habitan el mundo. Unas de las labores importantes en la comprensión del fenómeno cultural es entender que todos los ciudadanos son poseedores de un acervo cultural que los representa y que contribuye a crear vínculos sociales con la comunidad a la que se pertenece —la cultura genera de esta forma un sentido de compromiso que lleva a la aceptación de costumbres y normas que determinan la convivencia social—; y reconocer el carácter dinámico y mediado de la cultura, especialmente en la era de la globalización.

La reflexión intercultural es una tarea necesaria en nuestros contextos, pues América Latina, como el resto del mundo, está asistiendo a distintos procesos de transformación cultural, algunos de ellos fuertemente hegemónicos y excluyentes.

Uno de los factores culturales que está configurando el orden mundial es el conocimiento y la innovación; la ciencia y la tecnología se han convertido en ejes centrales para el desarrollo económico de las naciones; en muchos aspectos, aún continúan siendo válidas las críticas realizadas por la Escuela de Frankfurt sobre la tensión en la que se encuentra el conocimiento científico pues este puede ser útil tanto para liberar como para dominar. En cualquier caso, en el siglo XXI, la ciencia y su aplicación social en gran medida están configurando el orden mundial, y el lugar privilegiado de su producción es la universidad. Por esta razón, en el presente libro distintos autores de universidades latinoamericanas abarcan algunos de los temas y/o factores que tienen efecto en la educación superior.

Rosa Gonzáles Llontop, en «Modelo pedagógico transdisciplinar: para el desarrollo de las habilidades profesionales de los docentes de idiomas», toma como eje central de su estudio la enseñanza de idiomas y la necesidad de abordarla desde un modelo pedagógico transdisciplinar. La propuesta surge de la constatación de las insuficiencias que presentan los docentes de idioma extranjero para responder a las exigencias del mundo actual, y se enmarca en la necesidad de vincular un enfoque epistemológico transdisciplinar al proceso enseñanza-aprendizaje, para lo cual sugiere una estrategia concreta para su implementación.

José Eduardo Padilla Beltrán en «La modalidad *B-learning* en la formación docente: una neocultura en la educación superior», discute otro tema relevante: la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación superior, específicamente la función que juega el docente y la universidad en la aplicación de pedagogías semipresenciales apoyadas en los recursos que brinda el mundo virtual. La reflexión sobre la formación docente en la estrategia *B-learning* señala la importancia de reconocer sus posibilidades y sus estrategias, pero también la necesidad de no abandonar una postura crítica que permita contribuir a la construcción de autonomía en los estudiantes y formar profesionales para la sociedad del conocimiento.

El artículo «La cualificación del profesorado en la educación superior desde la perspectiva del desarrollo docente», de Nelly López, es producto de una investigación en la que se busca evaluar el impacto de la estrategia de formación docente establecida en la Universidad Santo Tomás sede Bucaramanga, para mostrar sus alcances y fortalezas, y plantear alternativas encaminadas a mejorar la calidad de la educación.

Los siguientes dos artículos se centran en el aseguramiento de la calidad de la educación superior; como es conocido en el medio académico, una de las preocupaciones de las universidades es la de brindar una educación de calidad que tenga como referentes estándares internacionales. En «Dinámica de las tecnologías de la información y comunicación en las organizaciones universitarias frente a modelos de gestión de calidad», Aurea Elizabeth Rafael Sánchez da cuenta de las dinámicas de las tecnologías en los procesos de gestión de calidad en las organizaciones universitarias. Sánchez describe las bondades de un entorno cibercultural para realizar la acreditación universitaria en el Perú.

Desde otra perspectiva, esta vez desde la metodología de la Investigación- Acción Participación, Maria Elena Huilca Flores, en «Investigación-acción participativa en el fortalecimiento de la cultura de la calidad universitaria», identifica y explica el comportamiento de las variables *mejora continua* y *cultura de la calidad* en los contextos universitarios, mediante la toma de conciencia crítica de las personas y de la acción transformadora de la autoevaluación.

Con la exposición de las reflexiones e investigaciones contenidas en el presente libro, la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás desea brindar un aporte a la comprensión del conocimiento en el contexto latinoamericano y, con ello, contribuir a la construcción de un mundo más humano, comunicativo e incluyente.

MODELO PEDAGÓGICO TRANSDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE IDIOMAS

*Rosa Gonzáles Montop*¹

I. Introducción

En la actualidad, ante el acelerado cambio en la sociedad, el dinamismo de los avances científico-técnicos, las nuevas tecnologías de la información y la globalización, se presentan escenarios y tendencias de cambio en la formación de docentes. Estos complejos escenarios han alterado de forma significativa la generación de conocimientos y los nuevos paradigmas de formación de los maestros. La dinámica de estos cambios desborda las aprehensiones conceptuales por lo que es imperiosa la necesidad de modificar los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de la formación de maestros. Lo anterior generaría la demanda de estudios que atraviesan las fronteras de las áreas del conocimiento y, por tanto, promovería enfoques integradores como los de la transdisciplinariedad.

1. Posdoctora en Educación, Comunicación y Cultura; doctora en Ciencias de la Educación; magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Evaluadora externa con fines de acreditación SINEACE CONEAU; evaluadora de competencias profesionales SINEACE CONEAU. Docente principal de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación; directora del programa de doctorado en Ciencia de la Educación. Jefa de la Unidad de Idiomas de la Escuela de Posgrado UNPRG. Docente investigadora de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayeque.

A lo largo de la historia, muchos pensadores han insistido en la comprensión dialéctica de la realidad y del conocimiento: Heráclito, Zenón, Platón, Aristóteles, Guillermo de Ockam, Francis Bacon, Baruch Spinoza, J.G.F. Hegel, C. Marx, F. Engels, A.N. Whitehead, H. Bergson, V.I. Lenin, K. Popper, P.V. Kopnin, E.V. Ilienkov, B.M. Kedrov, Thomas Kuhn, entre otros.; y pese a sus insoslayables matices, todos han coincidido en que «el mundo es un flujo, un movimiento, un proceso y no un objeto estático». (Martínez, Miguélez, M., 1998, p. 1.). Bajo estas perspectivas, la filosofía, la sociología, la psicología, la didáctica, la pedagogía en particular, y la cultura en general, muestran la necesidad de otras perspectivas curriculares y pedagógicas para lograr una mayor amplitud de conocimiento, que reclama complementariedad e interacción creativa como condición para acercarse a la búsqueda de una formación docente de carácter científico, a la altura de la época, la cual exige prestar atención a la formación transdisciplinaria de los futuros docentes de idiomas extranjeros.

Las concepciones vigentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como el debate actual que ha surgido de la construcción del espacio europeo de educación superior, nos brindan elementos para analizar nuestras prácticas docentes e introducir mejoras. Creemos que la docencia debe complementar una metodología que nos permita establecer vínculos entre teoría y práctica, entre saberes científicos, valores y saberes prácticos, a través de la experimentación y de la reflexión sobre la práctica. La formación de docentes debe caracterizarse tanto por la reestructuración crítica del currículo, como por el desarrollo metodológico del quehacer didáctico y pedagógico, a través de la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en las diferentes ramas de la cultura y del saber, que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. En este proceso los estudiantes establecen las relaciones transdisciplinares entre los conocimientos de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología, y otras ciencias de la educación y el mundo que les rodea, desde una perspectiva investigativa de su futura profesión (García J.1998, Gimeno J. y Pérez A.I.1992).

Para nadie es desconocido que ser profesor no es una tarea sencilla, puesto que implica desarrollar habilidades, destrezas y competencias, para gestionar el conocimiento y desarrollar la reflexión crítica, el auto perfeccionamiento, la autocrítica, la autoevaluación, la investigación de la práctica pedagógica, entre otros aspectos que establecen los referentes de formación. Cada aula es un escenario complejo en el que interactúan una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje

un acto complejo; los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto. Sin embargo, un acercamiento a la comprensión de dicha complejidad se puede lograr al abordar las actuaciones docentes para interpretar la multitud de variables que ocurren en el fenómeno de la transposición didáctica en el aula y en el desarrollo del conocimiento. Durante este proceso, los docentes en formación despliegan una intensa actividad investigativa, en la que establecen las relaciones transdisciplinarias entre la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y otras ciencias, desde la perspectiva de su futura profesión.

El estudio considera que la formación profesional docente ocurre en tres sitios importantes: la comunidad, la universidad y la escuela. Nos detendremos en este último sitio, porque es allí donde el docente trabaja con las realidades cotidianas y las complejidades del contexto educativo, dirigiéndolo a una revisión de sus capacidades, motivaciones y compromisos. La formación de docentes no puede abstraerse de la difícil tarea de desarrollar las habilidades profesionales y lograr una actuación investigativa consecuente que garantice en el estudiante una formación teórico-práctica sólida y transdisciplinar. Lograr dicha formación solo es posible si la práctica docente diaria se sustenta en un modelo pedagógico transdisciplinario, concebido científicamente sobre bases teóricas que concilien aspectos de carácter filosófico, epistemológico, sociológico y psicológico; referentes todos del proceso de enseñanza y aprendizaje transdisciplinar.

Pasando al contexto peruano, el perfeccionamiento de la formación de maestros es un proceso continuo que, desde la década de los noventa del siglo anterior, ha mostrado cambios sustanciales y vertiginosos en torno a la transformación de la formación docente. En esta dirección ha crecido el interés y la necesidad por la búsqueda de qué es lo que deben saber, saber hacer y ser los docentes de idiomas extranjeros, como lo demanda la sociedad contemporánea. Este peculiar fenómeno genera la demanda de estudios de las áreas de conocimiento y, por tanto, promueve enfoques más integradores como los de la transdisciplinariedad.

Sobre la formación de docentes se han realizado investigaciones que abordan esta problemática, tales como: G. García (2002), M. Silvestre y J. Zilberteín (2002), M. Mendoza Pérez (2003), J. A. Fernández (2001), T. S. Azevedo (2002), V. González (2003), O. Barrios (2004), F. Vargas (2006), F. Imbernon (2006), entre otros. De igual modo, el proceso de formación de profesionales de la educación en el campo de las ciencias

pedagógicas también ha sido objeto de estudio por diferentes investigadores, tales como: G. Batista (1998), J. A. Fernández (2001), T. S. Azevedo (2002), V. González (2003), O. Barrios (2004), F. Vargas (2006), F. Imbernon (2006), entre otros. Asimismo, psicólogos y pedagogos han abordado diferentes aristas de la formación de docentes y han aportado elementos valiosos, destacándose en este sentido los trabajos Rubinstein (1979), A.N. Leontiev (1981) N.V. Kuzmina (1987) y O.A. Abdúlina (1994), quienes han abordado aspectos vinculados con los modos de actuación profesional y particularmente con las habilidades pedagógicas profesionales.

Las investigaciones realizadas en el campo de la pedagogía, la didáctica y la psicología, están en correspondencia con los diferentes procesos y procedimientos para la actualización e innovación del trabajo didáctico de los profesores y de la introducción de nuevos criterios teóricos y metodológicos, para el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales y para atender a los fines y objetivos que se persiguen en la formación de docentes de idiomas extranjeros, teniendo en cuenta su naturaleza social, holística y dialéctica en el contexto sociohistórico donde se desarrolla (H. Fuentes, 2008). Respecto a las investigaciones realizadas en el campo de la transdisciplinariedad, como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber y como un ámbito integrador de otros espacios científicos, en los últimos años la transdisciplinariedad ha alcanzado énfasis como campo disciplinar de conocimientos teóricos y prácticos que integra las aportaciones científicas de otros campos (Stererm, 1983), con entidad propia (Feeman y Richards, 1996), orientada desde la investigación (Nunan, 1992), y dirigido hacia la profesionalización de quienes ejercen la enseñanza de las lenguas extranjeras. Respecto al análisis de los investigadores de la enseñanza de los idiomas (*Language Teaching*), uno de los trabajos más influyentes es el de Robert Lado (1964) que se centra en la formación del profesorado de lenguas extranjeras en las décadas de los setenta; sin duda, este encierra una fidelidad ciega a la lingüística estructural enraizada en las teorías de Bloomfield y a los conceptos de aprendizaje lingüístico derivados de la psicología conductista. Por su parte, *Language Teaching Analysis*, la obra magna de W. F. Mackey (1965), refleja los avances del pensamiento de la enseñanza de las lenguas (la indagación sobre el lenguaje y las lenguas, el concepto de *método* y el de *enseñanza*). No debe pasar inadvertido el estudio que lleva a cabo Jakobovits (1970) con la publicación de *Foreign Language Learning*, la alternativa de un psicólogo que analiza los procesos de apropiación de las lenguas extranjeras a la luz de otros focos más evolucionados que lo que, en aquel momento, . En 1980, la publicación *D'hier à Aujourd'hui la Didactique*

Genérale des Langues Etrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, de Robert Galisson (1980), intenta algo más que establecer la primera aportación sistémica desde una dimensión europea y escrita, en una lengua neolatina.

El diagnóstico fáctico realizado, ha permitido corroborar que el problema científico que motiva el presente estudio está dado por las insuficiencias en la formación del profesional de la educación de la especialidad de idiomas extranjeros, en relación a las habilidades pedagógicas y profesionales en los estudiantes del último año de la carrera. Las insuficiencias presentadas en el desarrollo de las habilidades profesionales se manifiestan de innumerables formas, las cuales pueden agruparse en:

- Limitaciones en la conformación de estrategias en función del desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales en la formación inicial.
- El trabajo metodológico, en su diseño, organización e instrumentación, presenta insuficiencias que limitan una formación transdisciplinar de las habilidades profesionales.
- Insuficiente capacidad para organizar y sistematizar la práctica docente.
- Deficiencias en las formas organizativas del diseño curricular de la carrera de Idiomas Extranjeros, que limitan la preparación pedagógica integral de este profesional.
- Insuficiente dominio teórico en torno a la formación didáctica, pedagógica, psicológica y de otras ciencias del estudiante del último año de la especialidad de Idiomas Extranjeros.

Esta problemática genera la necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanzaaprendizaje en la formación inicial del futuro docente de Idiomas Extranjeros, a través de la elaboración de un modelo pedagógico transdisciplinar orientado hacia el desarrollo de habilidades profesionales, con una posición de investigador en su práctica pedagógica. Optar por este modelo formativo exige diseñar contextos que favorezcan la conexión entre los conocimientos generados por cada una de las disciplinas, para mejorar la comprensión de los fenómenos del mundo escolar. El establecimiento de relaciones entre los conocimientos de las diferentes ciencias de la educación constituye una tendencia predominante en la actualidad, para una formación del docente de idiomas extranjeros, ya que propician un reflejo más íntegro y complejo de la realidad; tal es el

caso de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología en las investigaciones educativas, pues penetran en la esencia del proceso educativo a través de la enseñanza aprendizaje.

La transdisciplinariedad, como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber, ha estado presente en todas las etapas del desarrollo del conocimiento, por lo que hoy es una necesidad de la práctica educativa. El carácter transdisciplinar del proceso de enseñanzaaprendizaje requiere de una transformación profunda en las concepciones metodológicas de los profesores y en las actitudes y relaciones entre los sujetos que intervienen en el proceso. Por tanto, es imprescindible prestar atención a la introducción en la práctica de la transdisciplinariedad en el desarrollo de las habilidades profesionales.

Los interrogantes científicos que permitieron el desarrollo del presente estudio fueron los siguientes:

- ¿Qué argumentos fundamentan teórica y metodológicamente la necesidad de atender explícitamente a la formación transdisciplinar de estudiantes de Idiomas Extranjeros?
- ¿Cómo desarrollar las habilidades pedagógicas-profesionales en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el principio transdisciplinar en la actividad del profesor y de los estudiantes?
- ¿De qué manera se establecen las relaciones entre la formación inicial y el contexto profesional donde se desarrolla la acción docente?
- ¿Qué argumentos fundamentan teórica y metodológicamente la tarea pedagógica transdisciplinar de los estudiantes de Idiomas Extranjeros?

Todo lo expresado permite precisar como objeto de la investigación el proceso de enseñanza-aprendizaje transdisciplinar, y como campo de acción, la dinámica del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales.

El análisis epistemológico del objeto de la investigación ha permitido revelar, entonces, como fisura epistemológica: las insuficientes referencias pedagógicas, didácticas y psicológicas que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la fundamentación epistemológica y metodológica de esta investigación, se logra establecer la necesidad de revelar la peculiaridad del desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales en relación con la dinámica del proceso de formación inicial.

De acuerdo con el objetivo y la hipótesis que se plantea, se realizaron las siguientes tareas de investigación:

- Determinar los elementos dinámicos significativos y la modelación en la concepción teórica del modelo pedagógico transdisciplinar, que coadyuven al desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales y a la formación transdisciplinar, argumentando la propuesta en: pensamiento complejo, epistemología crítica y transdisciplinariedad e investigación-acción. Se considera que la propuesta es innovadora dado que propone como metodología del desarrollo del proceso de formación de docentes un proceso dialéctico que parte del movimiento del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad de la realidad educativa, y se construye y reconstruye en distintos momentos con la génesis y aplicación de insumos creativos, experienciales, teóricos y praxeológicos.
- En la perspectiva metodológica, ubicamos este estudio en el campo de la investigación cualitativa con un enfoque complejo y transdisciplinar. Se trata de una investigación teórico-práctica de intervención en el quehacer educativo, tomando como método la investigación-acción, dado que partimos de problemas prácticos vividos por los estudiantes en la práctica educativa.

MÉTODOS EMPÍRICOS: La observación de clases en los talleres para estudiantes en formación del noveno y décimo ciclo, para comprobar la situación real del fenómeno; la entrevista, aplicada a estudiantes y egresados acerca de la preparación recibida y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje; la encuesta a los maestros en formación de la especialidad de Idiomas Extranjeros.

MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Observación participante, entrevistas, escucha activa, diario de investigación, rutas de aprendizaje. Para el análisis de los datos que se obtuvieron en la aplicación de los instrumentos, la triangulación de datos se hizo por tipo de autor (maestros, alumnos, directivos), por fuente (a nivel personal, colectivo, institucional) y por método (entrevista, observación, fuentes institucionales), que contrastábamos versus la teoría.

APORTES: Se sistematiza la literatura accesible acerca de la temática y sobre la base de su procesamiento analítico-sintético se arriba a una concepción teórica sobre la transdisciplinariedad en el desarrollo de habilidades pedagógicas-profesionales y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Idiomas Extranjeros, la cual se expresa en: la importancia de la transdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros como principio de la formación profesional y el establecimiento de los vínculos entre la transdisciplinariedad y la formación profesional en el aula.

Desde el punto de vista metodológico y práctico, se aporta una concepción metodológica para el ejercicio en la práctica de la transdisciplinariedad en la formación profesional del docente de idiomas, considerando todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se concreta en un modelo pedagógico-transdisciplinar que establece el sistema de relaciones entre los componentes del proceso para temáticas claves del modelo diseñado, con fundamentos transdisciplinarios para la enseñanza-aprendizaje para futuros profesores de Inglés. Estos fundamentos pueden ser aplicables, con similares objetivos, para la formación de profesores de otras especialidades y en otras instituciones de formación de docentes, pues, asimismo, contribuyen a la elaboración de orientaciones metodológicas para docentes y tutores de la práctica preprofesional.

Por último, es posible señalar, como aporte, un sistema de tareas pedagógicas para que el estudiante desarrolle el pensamiento transdisciplinar y ponga a prueba sus potencialidades creativas en el marco profesional de las prácticas preprofesionales.

II. Tendencias del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los idiomas extranjeros

La historia de la pedagogía recorre un itinerario de reformas educativas. No hay mejor muestra para observar la evolución sociocultural de la humanidad que el listado de reformas educativas que han tenido lugar a lo largo de la historia. La evolución histórica de la enseñanza de la lengua inglesa, así como los avances económicos, científicos y tecnológicos, determinaron el uso del idioma inglés como un vehículo de comunicación

internacional. Fue así que a partir de 1934 el Reino Unido, a través del Consejo Británico, acordó promover la preparación de profesores de inglés de diversos países.

En España, en el año de 1953, en la Universidad Complutense de Madrid, se inició la enseñanza del idioma inglés; hoy en día es la lengua más estudiada. Asimismo, en Argentina la enseñanza del idioma inglés inició en 1968 en el Instituto Municipal de Estudios Superiores (IMES) para suplir las carencias en la formación de profesores de inglés existentes y para dar solución a los problemas de acceso a otras fuentes de información. En Cuba, específicamente en las universidades, el papel del estudio de la lengua inglesa ha sido el objeto de atención de diferentes planes de estudio, desde el primer año de la carrera. En Colombia, el Instituto Filológico de la Universidad de Antioquia fue la primera entidad que ofreció programas de idiomas, fundada en 1942 incluyó Licenciatura en Lenguas Clásicas y Lenguas Modernas. En México, la Facultad de Lenguas es uno de los organismos académicos de más reciente creación en la Universidad Nacional Autónoma de México; su ámbito de desarrollo es la enseñanza e investigación de las lenguas. En Chile, la carrera de Pedagogía del Inglés es una de las más antiguas de esta especialidad; fundada en 1966, inicialmente la enseñanza de idiomas se impartió teniendo en cuenta la traducción de textos y lecturas comprensivas. En el Perú, el primer programa académico para la formación de licenciados en Educación Especialidad: Idiomas Extranjeros data del año 1967, año en el que fue creado por resolución del Consejo Nacional de la Universidad Peruana y en el que fue adoptado por dos universidades del país: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional de Trujillo; posteriormente, la Universidad de Cajamarca inició su proceso formativo a partir del año 1985 y, en 1987, la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo inició su programa de Especialidad en Idiomas Extranjeros.

III. La transdisciplinariedad en el contexto de la pedagogía, la didáctica y la psicología de la formación docente en Idiomas Extranjeros

Determinar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje a la luz de la pedagogía, la didáctica y la psicología de manera transdisciplinar para configurar las habilidades

profesionales, permitió determinar premisas, regularidades, relaciones, componentes, funciones, así como el papel de los actores personales del proceso. Se siguió también una lógica psicodidáctica al establecer las relaciones esenciales y al elaborar la metodología de implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la formación inicial, a través de sus diferentes disciplinas y/o asignaturas; el aprendizaje como parte de la actividad humana, constituye un proceso de influencias pedagógicas, psicológicas, didácticas y metodológicas, necesarias para comprender el desarrollo de las habilidades que son parte indispensable del contenido educativo en la formación de profesionales de la educación.

La didáctica, como ciencia pedagógica, está encargada de estudiar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A fin de determinar cómo esta ciencia ha operado en torno a la formación de los profesionales de la educación, se realizó una revisión bibliográfica a nivel internacional; se consultaron las obras de L. Klimberg (1978), M. Danilov y M. N. Skatkin (1978), M. Fernández Pérez (1988), J. Gimeno Sacristán (1993), O. Barrios (2004), M. Área (2005), B. Gerybeck (2006), J. Valverde (2006) y otros. De una manera u otra, estos autores hacen referencia a la formación de profesionales de la educación y al rol del proceso de enseñanza-aprendizaje. En sus obras, los autores señalan la gran significación que posee dicho rol en una preparación más efectiva y eficiente de los profesionales de la educación de la especialidad de Idiomas Extranjeros, con nuevas formas de saber, hacer, convivir y ser, que constituya la base del desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales, donde además se expresen experiencias de formación transdisciplinaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía estudia el proceso formativo del hombre como ser social, es decir, interactúa con el medio y lo transforma con actitud consciente y responsable de su encargo social. El proceso formativo se da en tres dimensiones que a su vez constituyen procesos: el proceso instructivo, el proceso educativo y el proceso desarrollador.

La psicología, particularmente la psicología general evolutiva y de la personalidad, dio origen, en un proceso de integración y diferenciación, a una nueva ciencia límite o limítrofe: la psicología pedagógica, también llamada psicología de la educación o psicopedagogía. Desde la perspectiva de esta ciencia, podemos considerar el proceso formativo como un proceso dialéctico, en el que el hombre requiere de conocimientos y habilidades para establecer una relación con la vida y el trabajo, por lo que necesita una valoración de los conocimientos integrados que atraviesen su personalidad y se transformen en convicciones.

La epistemología, según Vera (2008, p. 6) ayuda a explicar el proceso científico de la enseñanza y el aprendizaje en una disciplina concreta, basada en una teoría o modelo curricular y en una técnica didáctica. Según González Maura (1999, pp. 39-48), no basta con que el docente sea un conocedor de su materia, también debe tener la formación pedagógica, psicológica y didáctica necesaria que le posibilite utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje que orienten al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores.

IV. Caracterización epistemológica del desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales

La concepción transdisciplinar en esta propuesta está orientada a lograr el desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales a través del proceso de adquisición de los conocimientos y habilidades, y del desarrollo de nuevas formas de interacción entre los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera integrada. El tratamiento de las habilidades pedagógicas profesionales ha sido estudiado por diferentes investigadores de las ciencias pedagógicas y psicológicas. La Dra. A. Márquez Rodríguez (1993) concibe las habilidades como «formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas.

En el presente trabajo, entendemos la *habilidad* desde el punto de vista pedagógico como el resultado de un proceso de aprendizaje que está en correspondencia con el modelo pedagógico. Las habilidades pedagógicas profesionales, desde el punto de vista psicológico, constituyen el dominio de operaciones psíquicas y prácticas que se manifiestan en un alto grado de perfección y destreza en la realización de estas operaciones. Sin embargo, las mismas, en su carácter y relación didáctica, sustentan el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales y sociales implicadas en el saber, hacer, ser y convivir profesional y social de los sujetos.

Las habilidades pedagógicas profesionales, asociadas a todo el proceso de formación inicial, deben llegar a ser dominadas por los maestros en formación. En la

formación inicial que se propone está implícito que las habilidades profesionales se constituyan en refuerzo y consolidación del dominio del conocimiento en un contexto transdisciplinar.

A través del desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales, se deben diseñar situaciones y tareas de aprendizaje, de contenido profesional que potencien el desarrollo de conocimientos de manera transdisciplinaria; el desarrollo de las habilidades profesionales posibilita el progreso de la actividad pedagógica. En una acción transdisciplinaria se puede afirmar que las habilidades pedagógicas profesionales, desde un punto vista epistemológico, gnoseológico, axiológico y ontológico, contienen la determinación del ser «educador» ante el compromiso de crear, transformar, deshacer y rehacer; todo ello, en la búsqueda de la excelencia educativa.

V. Regularidades que rigen el proceso de desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales

El proceso de desarrollo de las habilidades profesionales, en condiciones de formación inicial, se fundamenta en las siguientes regularidades:

- **Carácter holístico:** Abordan todas las tareas, funciones y roles del futuro profesional de la educación, como un todo.
- **Carácter transformador:** Coadyuvan al estudiante a convertirse en objeto y sujeto de su propia transformación.
- **Carácter determinativo:** Desarrollan la capacidad de solucionar problemas.
- **Carácter reflexivo:** Guían la actividad hacia la reflexión.
- **Carácter social:** Diálogo, respeto a los demás.
- **Carácter creativo:** Responden a la iniciativa para la búsqueda del conocimiento.

VI. Premisas para el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales

Las siguientes premisas rigen la formación de las habilidades profesionales que sirven como base a argumentos para la problematización del objeto de estudio dado.

- La formación de habilidades pedagógicas profesionales se subordina al contenido transdisciplinar de la educación, al objeto de estudio y a las leyes de la pedagogía, la didáctica y la psicología como ciencia.
- Las habilidades profesionales construyen su teoría de manera transdisciplinar, con dependencia directa en los referentes teóricos y metodológicos de la pedagogía, la didáctica y la psicología como ciencia.
- El desarrollo de las habilidades profesionales es un proceso de apropiación dialéctica de la realidad.
- Las habilidades profesionales enfatizan su desarrollo en el *saber*, el *hacer*, el *convivir* y el *ser*, en un proceso de apropiación dialéctica interdisciplinaria.
- El principio interdisciplinar es aquel que dirige el proceso de enseñanzaaprendizaje hacia la preparación de un futuro profesional capaz de solucionar de manera integral los problemas que enfrentará en su futuro desempeño profesional.

VII. La transdisciplinariedad en la formación del docente de Idiomas Extranjeros

Resulta común, desde mediados del siglo XX, encontrar los términos disciplina interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad en documentos de organismos internacionales de educación y sus conferencias, en planes y programas de estudio, y en proyectos de investigación de varios países, sobre todo a nivel universitario.

Para Edgar Morín, la transdisciplinariedad se refiere a esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas. Nicolescu (1998), con referencia al informe de la UNESCO, señala que:

La transdisciplinariedad puede hacer importantes contribuciones al advenimiento de un nuevo tipo de educación que se refiere a la totalidad abierta del ser humano y no solo a uno de sus componentes, que da énfasis a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (p. 14-18)

La definición de Nicolescu (1999) se enfoca en el proceso de aprendizaje y declara una reconciliación y diálogo entre lo instructivo, lo educativo, lo cultural y su papel en el mundo real. Otra propuesta es la de Martínez (2004), quien señala que los estudios transdisciplinarios ponen el énfasis en la congregación de conocimientos, en su interacción e integración, y, más aún, en su transformación y superación. Otra aporte importante es el de Kockelmans (citado en Thompson, 2003), para quien la transdisciplinariedad es un marco comprensivo que aborda el asunto de la integración y la necesaria conceptualización común del mundo; para este autor, el foco de la discusión está en la búsqueda de una filosofía integradora de las ciencias, promoviendo una actitud que permita la contribución de todas las disciplinas en una seria reflexión, de carácter crítico y filosófico, más allá de las ciencias. Así mismo, Piaget (citado en Posada, 2003) define *transdisciplinariedad* como la etapa superior de integración disciplinar, donde es posible la construcción de sistemas de axiomas comunes, sin límites fijados entre las disciplinas, basados en objetivos comunes y en la unión cultural y epistemológica de los objetos de estudio. Como puede apreciarse, en todas las definiciones previas se identifican dos focos de atención para la transdisciplinariedad: por un lado, un foco que busca la unificación de todas las disciplinas en una sola; y, por otro, uno que busca la unificación de una visión del mundo, que pretende una conceptualización común de la cultura, del conocimiento y de los sujetos que conocen.

En este estudio, la transdisciplinariedad se concibe como la profundización holística y compleja de las relaciones entre distintas ramas del conocimiento, que se revelan al establecer posibilidades objetivas para reflejar la realidad en la práctica docente, configuran formas de enseñar y aprender, expresan la integralidad entre el método y el contenido, actúan de forma consciente o inconsciente en el sujeto que

aprende y en el que enseña, y generan y afianzan en el sujeto, de manera holística y compleja, estrategias y modos de actuación para el desarrollo de sus habilidades profesionales.

VIII. Modelo pedagógico transdisciplinar para el desarrollo de habilidades pedagógicas transdisciplinares

Los fundamentos de la concepción teórica —que desarrolla el modelo pedagógico transdisciplinar para el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje— se sustentan en los presupuestos epistemológicos de la filosofía de la educación, la didáctica, la pedagogía, la psicología y otras ciencias, todas inmersas en lo referente a la formación transdisciplinar de profesionales de la educación de la especialidad de Idiomas Extranjeros.

Desde el punto de vista pedagógico, se considera que la concepción teórica transdisciplinar, propuesta dentro del proceso formativo, tiene en cuenta su carácter dialéctico y multidimensional desde el reconocimiento de lo holístico y lo complejo. Asimismo, concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio a cuestionar y reconstruir de manera permanente, como un proceso continuo, dinámico y reflexivo que tiene entre sus finalidades el desarrollo de las habilidades profesionales, en el nivel o modalidad correspondiente, que le permitan al futuro profesional actuar según el contexto donde aplicará sus conocimientos.

Respecto a la base psicológica de la concepción teórica propuesta, en la presente investigación se asume el enfoque histórico-cultural desarrollado por L. S. Vigotsky (1968) y sus seguidores. Vigotsky plantea que el aprendizaje requiere de la acción de un agente mediador para acceder a su *zona de desarrollo próximo*, es decir, al nivel de evolución posible en el proceso de aprendizaje de la persona. Este mediador será responsable de construir puentes que proporcionen seguridad y permitan que el estudiante se apropie del conocimiento, lo transfiera a su futuro contexto de actuación y propicie su desarrollo cultural.

La base filosófica de la concepción teórica se sustenta en la teoría de la complejidad y de la transdisciplinariedad para la interpretación de los procesos y fenómenos en los que la actividad humana constituye una plataforma teórico- metodológica desde la que es posible explicar el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales en la formación inicial de los profesionales de la educación. El ser humano se concibe como el eje fundamental del proceso transformador en el orden científico, humanístico y tecnológico; el estudiantedocente es objeto y sujeto del conocimiento, es transformador, actor y gestor de su propio aprendizaje, y un mediador entre este, la escuela, la comunidad y la realidad social.

Desde el punto de vista de la didáctica, se asumen los presupuestos de la concepción científica holística configuracional del Dr. Homero Fuentes (2004, 2006, 2008), la cual permite la modelación de las habilidades profesionales en la preparación de los profesionales de la educación.

IX. Caracterización del sistema de tareas pedagógicas transdisciplinares

Se entiende el *sistema de tareas pedagógicas transdisciplinares* como el conjunto de tareas que se estructuran a partir de los problemas pedagógicos, dirigidos al entrenamiento del estudiante para que este pueda ofrecer soluciones a los problemas de su esfera de desempeño profesional. Para ello es primordial la integración transdisciplinaria de los conocimientos (W. Garcés, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha trabajado el sistema de tareas pedagógicas transdisciplinares como modelo de actuación didáctica en la formación de profesores en determinados tipos de tareas:

- Tareas de exploración y toma de conciencia.
- Tareas de planteamiento y comprensión.
- Tareas de ejecución y transformación.
- Tareas dialógicas de análisis y complementación.
- Tareas de autoevaluación y reflexión.

Estas tareas, en su esencia, distinguen las etapas del tránsito en la adquisición de los conocimientos; la preparación de la base conceptual; la formación de un nuevo concepto; y una tercera fase donde se establecen relaciones entre conceptos, se seleccionan las estrategias para analizar problemas, se realiza la investigación de la práctica pedagógica, se abordan conceptos colaterales y se ofrece la fundamentación del tratamiento metodológico de la solución dada a un problema. La solución del problema planteado y el logro del conocimiento se evalúan a través de la tarea pedagógica transdisciplinar. Las tareas proyectadas deben responder en su contenido y forma a los problemas que se resuelven con los conocimientos y habilidades de los diferentes temas del área pedagógica profesional.

La tarea pedagógica transdisciplinar es un componente integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje transdisciplinar, que cuenta con diferentes niveles de complejidad que el estudiante de idiomas extranjeros identifica y busca, a través de ellos, la solución a problemas de su contexto donde se desempeñará profesionalmente —los problemas pueden ser modelados a través de situaciones pedagógicas en la prepráctica profesional desde el componente académico—. Este proceso se considera parte de la estrategia pedagógica transdisciplinar, donde se concibe al maestro como quien cumple las funciones instructivas y educativas, y como quien desarrolla el proceso pedagógico donde se integran esencialmente las categorías objetivo-contenido-método —al ser esta la relación didáctica legítima del proceso pedagógico transdisciplinar, que debe responder a diferentes temas en cuestión—.

Otro aspecto vital que se debe tener en cuenta son las particularidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, las características y funciones que le corresponden a las asignaturas; los contenidos de la tarea pedagógica deben contener las relaciones transdisciplinarias que se manifiestan en cada una de las asignaturas en cuestión.

El Sistema de Tareas Pedagógicas Transdisciplinares (tpt) fue definido y caracterizado en sus rasgos más esenciales; para la elaboración de dichas tareas se propone tener en cuenta lo siguiente:

- Que se deriven de y respondan a los problemas profesionales que el estudiante debe detectar y resolver en la escuela media.
- Que tengan un enfoque problematizador, integrador y creativo,

con respecto al contenido, vinculando la teoría con la práctica como condición para el desarrollo de un proceso pedagógico transdisciplinar.

- Que las estrategias pedagógicas transdisciplinares despierten intereses y motivaciones, y que potencien el desarrollo investigativo del futuro profesor de idiomas extranjeros.
- Que se integren a la relación objetivo-contenido-método y permitan en el aula la dinámica de lo individual y lo grupal en el proceso pedagógico.
- Que se propicie el carácter metacognitivo en el proceso pedagógico transdisciplinario.
- Que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos de la ciencia pedagógica, propiciando la estimulación de la independencia, la creatividad y la investigación de la práctica pedagógica.
- Que se interrelacionen los componentes académico, laboral e investigativo, de manera transdisciplinar, de forma tal que contribuyan a la reafirmación de las habilidades pedagógicas profesionales de los estudiantes de idiomas del último año de formación.

Principios para el desarrollo del trabajo en las tareas pedagógicas de los estudiantes de idiomas extranjeros en el modelo pedagógico transdisciplinario

1. Disposición de los estudiantes al trabajo cooperativo, a partir de una mentalidad flexible y de cambio, fundada en la crítica constructiva y la disposición al consenso.
2. Disposición al desarrollo de un perfil amplio, conservando su dialéctica con la especialización.
3. Creación de una metodología que posibilite la interrelación de las diversas disciplinas implicadas en el trabajo pedagógico transdisciplinar.
4. Igualdad de derechos de todas las ciencias y el carácter armónico en su interacción para la solución de los problemas pedagógicos.

X. Metodología para el desarrollo del modelo pedagógico transdisciplinar y la tarea pedagógica transdisciplinar

Como metodología para el desarrollo de un modelo pedagógico transdisciplinar, se determinaron las tareas pedagógicas profesionales que corresponden al desarrollo de las habilidades pedagógicas, derivadas de los problemas planteados y del contenido de los temas correspondientes a la pedagogía, la didáctica y la psicología del desarrollo de la personalidad. A continuación, se seleccionó la estrategia que conlleva a la ejecución de acciones por parte del estudiante para buscar las posibles soluciones a los problemas de su contexto de desempeño profesional; el contenido de las tareas pedagógicas entrena al estudiante para desempeñarse profesionalmente.

Asimismo, se plantearon situaciones pedagógicas en las rutas de aprendizaje como forma de modelación de las tareas para su ejecución en el proceso pedagógico, tareas que dinamizan la relación objetivo-contenido-método y que desde su contenido (que parte del componente académico) se proyectan y relacionan con el componente laboral e investigativo, como vínculo imprescindible que tiene como centro la escuela y la interrelación dialéctica representada en el modelo pedagógico transdisciplinar, reafirman la importancia de la relación objetivo-contenido-método, pues ofrece el espacio para ejecutar las tareas que aproximan al futuro profesor a la solución de los problemas profesionales y contribuyen al desarrollo de sus habilidades pedagógicas profesionales. Cabe destacar también que, el hecho de que las tareas pedagógicas transdisciplinares se proyecten hacia lo laboral-investigativo, posibilita una relación transdisciplinar con las metodologías de la enseñanza de las diferentes asignaturas.

El enfoque complejo del modelo se refleja en las interrelaciones de sus elementos, los cuales se condicionan entre sí y se caracterizan por lo particular. Esta singularidad se ve reflejada en los problemas profesionales (elemento rector del sistema), los problemas pedagógicos y las tareas pedagógicas profesionales. La interrelación dentro del sistema de conocimientos y habilidades del modelo pedagógico transdisciplinar se evidencia en el contenido de las tareas, a través de las cuales se elaboran rutas de aprendizaje que sirven como herramientas para apoyar el trabajo pedagógico en el aula y lograr, así, la aprehensión del conocimiento.

El presente estudio, en su aspecto práctico-metodológico, permitió elaborar una guía práctica para sacar provecho al uso de las tareas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

XI. Orientaciones metodológicas para la instrumentación del sistema de tareas pedagógicas transdisciplinares

El sistema de tareas pedagógicas transdisciplinares constituye una estrategia de aprendizaje para contribuir a la solución de los problemas con los que se encuentran los estudiantes de idiomas extranjeros al integrar los conocimientos y habilidades en el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales. Las tareas deben diseñarse en pro del desarrollo intelectual del futuro maestro en aspectos tales como los procesos de análisis y síntesis (deductivos e inductivos), y el fortalecimiento de una actitud reflexiva y autorregulada, que contribuya al desarrollo de su pensamiento y potencie sus capacidades cognoscitivas. La aplicación de dichas tareas debe exigir el dominio de los problemas y realidades del contexto de desempeño profesional, especialmente aquellos relacionados con la escuela, la familia y la comunidad; asimismo, debe exigir el dominio cabal de las áreas de conocimiento estudiadas, en este caso: la pedagogía, la psicología y la didáctica.

Las tareas pedagógicas transdisciplinares deben estructurarse de manera tal que motiven al estudiante a investigar, a buscar y ejecutar de diferentes alternativas para solucionar los problemas profesionales, a analizar las contradicciones, a elaborar sus propias conclusiones y a desarrollar las rutas de aprendizaje.

Respecto a la evaluación de las tareas pedagógicas profesionales, es importante que el profesor tome en consideración los siguientes indicadores:

- Preparación teórica demostrada
- Lógica y coherencia de la explicación.
- Vías empleadas para la interrelación de conocimientos.

- Exposición de los fundamentos teóricos de los cuales parte para la solución de la tarea
- Defensa de los argumentos expuestos y su originalidad.

La metodología transdisciplinar es el resultado de un largo proceso de búsqueda de alternativas didácticas para resolver la problemática que afronta la enseñanza-aprendizaje de las ciencias respecto la formación de los profesores de idiomas extranjeros. Este método, al estar basado en la transdisciplinariedad, implica un cambio en las concepciones metodológicas y un abandono de las ideas de sentido común en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas (Gil, 1996).

Para finalizar, es importante señalar que este modelo pedagógico se diferencia de otros al concebir la transdisciplinariedad como la relación mutua y necesaria entre las ciencias, en la que estas comparten sus sistemas conceptuales, teóricos y metodológicos, en el campo investigativo y de enseñanza. Si se opta por esta metodología, entonces, en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben reflejarse no solamente los conocimientos, sino también los métodos y procedimientos que comparten las ciencias involucradas, así como su contexto.

A continuación se detallan los elementos transdisciplinarios a tener en cuenta en el proceso de operativización de los talleres de las tareas pedagógicas transdisciplinarias:

Proceso de operación de los talleres de las tareas pedagógicas-transdisciplinarias

- Proceso de sensibilización y familiarización con los constructos teóricos de la transdisciplinariedad.
- Identificación de las preguntas de interés de los participantes en relación con la temática a desarrollar.
- Conformación del grupo de estudio a partir de una problemática en común.
- Diálogo intersubjetivo para la apertura de los saberes.
- Proceso de exploración, apropiación y profundización, en el manejo del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.
- Proceso de autorreflexión sobre el interaprendizaje y la interexperiencia transdisciplinar.

- Producción e interiorización del saber.
- Creación de estrategias y ejercicios transdisciplinares.
- Participación en actividades vivenciales crítico-reflexivas durante el proceso de elaboración de las rutas de aprendizaje.

XII. Conclusiones

El modelo pedagógico transdisciplinar posibilita el desarrollo de las habilidades profesionales, entre ellas, la de reflexionar sobre la realidad educativa y tomar parte activa en su transformación, teniendo en cuenta su pluralidad.

La transdisciplinariedad, como práctica, configura las formas de enseñar y de aprender, al procurar la armonía entre el contenido y el método en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina, tanto en el campo académico, como laboral e investigativo; la interrelación representada en el modelo transdisciplinar reafirma la importancia de la comunicación entre estos tres campos, pues ofrecen un espacio para la ejecución de tareas pedagógicas transdisciplinares.

Sobre el sistema de tareas transdisciplinares es importante señalar que en la medida en que logra la vinculación de las actividades, tanto teóricas como prácticas, y se soporta en los contenidos curriculares de la pedagogía, la didáctica y la psicología —al elaborar las rutas de aprendizaje en la práctica preprofesional—, este contribuye al desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales que llevarán al estudiante a cumplir exitosamente sus funciones como educador.

Por último, respecto a la metodología aplicada, cabe destacar que es la que permite materializar la transdisciplinariedad en el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales. Es importante que todos los docentes reconozcan la necesidad de aplicar la transdisciplinariedad, puesta de manifiesto en el modelo pedagógico transdisciplinar, como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier área del conocimiento.

Referencias

- Abarrere, A., (1997). Aprendizaje... ¿Qué le oculta a la enseñanza?. En *Revista Siglo XXI*, 3(7), pp. 38-
- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Braslavsky, C. (1998). Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. En Filmus, D. (comp.), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma SA.
- Canfux, V. (2002). *La formación psicopedagógica del profesor*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Colectivo de autores. (2002) *Las competencias del profesional de la educación*, ISPEJV, CEE, En soporte magnético.
- Del Pino, J.L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador*. Tesis Doctoral. Universidad de la La Habana. Cuba.
- García, G. y Addine, F. (2001). *Formación Permanente de Profesores*. En Retos del Siglo XXI, Curso Precongreso Pedagogía 2001. La Habana.
- Rodríguez-Mena, M. (1999) *Una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación desde el programa PRYCREA*. Tesis de Maestría en Educación. ISPEJV. Cuba..
- Vigotsky, L.S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolución.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Argentina: Rosario Labarde Editor.
- Addine, F. Y García G. (2003). *La interacción, núcleo de relaciones interdisciplinarias de los métodos y las formas en el proceso de la práctica laboral investigativa de los profesionales de la educación*. La Habana: Congreso Pedagógico.
- Arnal, J. et al. (1994). *Fundamentos y metodologías*. España: Editorial Labor S.A.
- Assaél Jenny, B. (1994). *Trabajo Pedagógico en las organizaciones magisteriales*, Santiago de Chile, Chile: Editora PIIE.

- Ausubel, D.P. (1981). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial
- Babanski, Y.K., (1982). *Optimización del proceso de enseñanza*. Editorial Trillas, Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1999). *Teoría y metodología del aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación, 1999. Cuba.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- Canfux, V. (2002). *La formación psicopedagógica del profesor*. La Habana: La Universidad en el Nuevo Milenio, Universidad de la Habana.
- Carr W. (1989). Prólogo. En *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Asturias, España.
- Carrascosa, J. Análisis de la formación continuada y permanente del profesorado de ciencias. En Plaza Blas, E. (Ed.), *La formación continuada y permanente del profesorado de ciencias en Iberoamérica* (pp.7-44). España: IBERCIMA, OEI.
- Cascante, C. (1989). Diseños para la acción y la investigación. En *Diseño curricular y formación del profesorado* (pp. 37-50). Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.
- Chibás, F. (1994). La motivación para crear en los marcos de la educación: algunas reflexiones y apuntes críticos. En *Revista Cubana de Educación Superior*.
- Delgado, C. J. (1982). Crisis y revolución en el pensamiento contemporáneo: la hipótesis del nuevo saber. En Velilla (comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación.
- Descartes, R. (1953). *Discurso del método*. Barcelona: Editorial Fama.
- Foerster, H. V. (1998). Por una nueva epistemología. En *Metapolítica*, (8)
- Fariñas, G.- La selección de tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior. Vicerrectoría Docente Univ. de La Habana. fotocopia de mm. s/f.
- Hegel, G. E. (1971). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Klein, J. T. et al. (2001). *Transdisciplinarity: joint problem solving among science, technology and Society - An effective way for managing complexity*. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser Verlag.
- Lucasiewicz, J. (1977). *La silogística de Aristóteles. Desde el punto de vista de la lógica formal moderna*. Madrid: Tecnos.
- Mañalich, R. (1998). *Interdisciplinarietà y didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional de los docentes de humanidades. Taller interdisciplinar con jefes de departamento de humanidades de los centros de referencia de Ciudad de La Habana*. La Habana: MINED.

- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Nicolescu, B. (1996a). La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo, en Nicolescu, B. (1996). *Transdisciplinariedad – Manifiesto*. Mónaco. Editions du Rocher, Colection Transdisciplinarité.
- Peña, M.D. (1994). Interdisciplinaridade: questão de atitude. En *Práticas interdisciplinares na escola* (pp. 57-64). Sao Paulo: Editorial Cortez.
- Voss, K. C. (2003) On transdisciplinarity, en Nicolescu, B. *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Albany New York: State Univesity of New York.
- Zabalza, M.A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LA MODALIDAD B-LEARNING EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA NEOCULTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*José Eduardo Padilla Beltrán*¹

I. Retos de la educación superior en la era digital

En el marco actual de la globalización, la mundialización y la sociedad del conocimiento que trata de enarbolar, son varios los retos y problemáticas que la educación, en todos sus niveles, debe afrontar. En esta línea, Cuenca (2006) argumenta, en clave filosófica, que la posmodernidad atraviesa una «crisis de valores», supeditada a las transformaciones y cambios del *ser*, consigo mismo, con quienes nos rodean y con nuestro entorno. Dicha crisis lleva a que los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales se vean afectados por factores como la inequidad social, la violencia cultural y la falta de postura política; asimismo, desencadena una acción democrática y participativa en lo concerniente a las acciones y flujos de información, que constantemente intervienen en el contexto educativo y el aparato escolar, a través de lo pedagógico, epistemológico y administrativo.

En la educación superior, en principio, se percibe un déficit en las relaciones políticas y administrativas (Porta, 2009); las responsabilidades del estado en materia de destinación de fondos a universidades públicas y la concertación de procesos de

1. Doctor en Educación, posdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, autor de varias obras relacionadas con educación, manejo de las TIC, virtualidad y nuevos escenarios pedagógicos.

Correo electrónico: eduardo.padilla@unimilitar.edu.co

cobertura educativa, son parte de las dificultades que se han cuestionado a gran escala. León (2011) en su trabajo *Bioética, salud pública y educación para la salud*, señala otro gran problema: el bajo acceso a la formación superior en América Latina en los últimos años, a lo que se suma el crecimiento de los índices de deserción —que hace más preocupante el hecho del desinterés, la pertinencia y la calidad de la educación—, de los que no son responsables solamente las instituciones de educación superior (IES), sino también las problemáticas sociales que obligan al estudiante a abandonar sus estudios superiores.

León (2011) afirma que la calidad educativa ha disminuido debido a que la investigación que se adelanta en las IES no es aplicada, en términos de innovación, para la actualización de las universidades públicas y el favorecimiento de procesos locales en la resolución de problemas. De esta manera, dicha investigación, al ser función sustantiva de las instituciones de educación superior, debe articular los cambios e innovaciones recurrentes de esta práctica investigativa en aras de lograr la modernización de las universidades, a través de la formación del recurso humano y la asignación de presupuesto acorde a proyectos de investigación que, en prospectiva, tengan impacto en la educación de calidad. Por otro lado, se encuentran los graves problemas de desigualdad que se observan en las sociedades, que implican pocas oportunidades, para las personas de bajos recursos, de acceder a una formación superior, situación que favorece la reproducción de estructuras y la generación de brechas sociales. Estos problemas aquejan en gran parte las dinámicas sociales y las interacciones propias del *ser* con sus semejantes y el entorno que le rodea.

En esta línea, la Unesco (1998) ha señalado la creciente pobreza, la marginación social, y las pocas oportunidades de empleo y desarrollo integral. Al respecto, Espejo (2004) subraya que el agravante en actos delincuenciales y terroristas; así como la hambruna, el maltrato infantil y el poco respeto a los derechos humanos, también hacen parte de las problemáticas sociales en la era digital. Aquí cabe mencionar las transgresiones raciales y nacionalistas que se suman a estos actos en contra de la equidad y el respeto por los derechos humanos. Teniendo en cuenta estas problemáticas, García et al. (2009) afirman que hay «riesgo de nuevas guerras, la destrucción y la dictadura global» (p.881).

En relación a los avances científico-tecnológicos, una sociedad centrada en el referente de desarrollo y progreso moderno acarrea acciones de consumo y acumulación

exacerbada —comportamientos impulsivos por adquirir bienes y servicios para aumentar la calidad de vida—, que son consecuencia del conocimiento enfocado en la tendencia del valor agregado (Novoa et al., 2007), pues aumentan de acuerdo al mercado y al grado de tecnologías recurrentes en su fabricación o estimación. Cuenca (2006) señala que este enfoque en el valor agregado:

[Propicia] el abuso de los recursos de la naturaleza, induc[e] al consumismo y a la destrucción, no al manejo del sistema. La crisis de este paradigma desarrollista y antropocéntrico fue creada por el informe del Club de Roma, en los «Límites del crecimiento» (Foro de 1972), que se centraba en mercancías y el libre cambio y no en las personas; en crecimiento económico y no en necesidades; en la especialización y no en diversificación productiva; en la competencia, no en solidaridad; en explotación y no en protección (p. 303).

Además de lo anterior, cabe mencionar el hecho del uso indiscriminado de materia prima extraída de la naturaleza sin ninguna consideración del impacto que pueda tener en el medio ambiente; sobre ello, los estudios ambientales han señalado el impacto negativo que tiene este uso desconsiderado, guiado por las relaciones del «imperativo tecnológico» (Boccardo, 2009, p.39) asociadas a la globalización y al consumo de artefactos tecnológicos, fenómenos que afectan la preservación de los recursos naturales y su cuidado para un desarrollo sustentable.

II. El papel de la universidad en la era digital

Las universidades, como epicentro de transformaciones culturales, sociales y políticas, acercan al sujeto al conocimiento de una forma universal, sin fronteras, promoviendo un cambio social que permita a las personas ser partícipes de instituciones y a la vez de comunidades académicas, en la medida que el núcleo de personas educadas por la institución formen parte de una comunidad académica. La Universidad Nacional de Colombia (UN) (2008) concibe la universidad como un espacio en el cual los docentes se valen de distintos medios, obtenidos a través de investigaciones e innovaciones, que permiten incluir al estudiante como participante activo en la formación de academia.

Asimismo, la UN señala que, al denominarse universidad, una de las preocupaciones de las entidades de formación superior será la transfronterización del conocimiento; no hay límites y barreras, solo las mediaciones culturales, su evocación humanística, y la misión y visión que cada institución tenga de la academia (UN, 2008).

Por otra parte, Porta (2009) manifiesta que la universidad es una organización limitadamente estable, pues existen factores que la pueden llevar a una reestructuración parcial, si no total, en el marco de la sociedad de la información. Uno de esos factores puede ser el ámbito social, que al intervenir en el proyecto institucional, obliga a la universidad a tomarlo en cuenta en la generación de cambios y en sus proyectos de innovación (Porta, 2009). Así pues, las universidades avalan los intercambios de saberes con otras instituciones en pro de fortalecer los lazos y las producciones de sus estudiantes en un orden cultural con mayor auge y repercusiones sociales.

La relación universidad-sociedad constituye una dualidad que muchas veces omite ser dialógica; si bien la universidad tiene su estatus ante la sociedad, las exigencias que se le atribuyen son, en primera instancia, sociales, pues su inserción en la comunidad hace parte del apoyo a la resolución de problemáticas y necesidades inherentes al contexto (UN, 2008). Actualmente, la universidad debe ir un paso adelante, no solo como formadora de sujetos y educadora de la comunidad, sino como agente de cambio en la sociedad, la cual necesita ser retroalimentada con mayores alcances de los que puede brindar el profesional proveniente de la institución; así pues, la interacción de la universidad no es únicamente con el estudiante, sino, a gran escala, es y deberá ser con la comunidad en pro de su bienestar.

Para asumir la responsabilidad social no basta con la disposición de la institución de formar sujetos a través de su proyecto educativo, hoy día es vital obtener un reconocimiento o «acreditación» (Unesco, 1998, p. 76), que califica por medio de auditorías y mecanismos de control los desarrollos administrativos, académicos y políticos que rigen la universidad dentro del marco de leyes establecidas en el contexto nacional. Por consiguiente, la acreditación garantiza que el diseño y estructuración de la formación ofrecida sea consecuente con los recursos humanos y materiales dispuestos para afrontar las metas educativas propuestas, desde los lineamientos formativos y el perfil del egresado que desea proyectar de acuerdo a las necesidades sociales (Aneca, 2007).

Sin embargo esta visión trae consigo dificultades tecnocráticas y hegemónicas en la educación superior. A manera prospectiva, las universidades deben apuntar a fortalecer sus procesos de administración y gestión, en cuanto la disposición de recursos permita lo que Porta (2009) denomina la «descentralización de los servicios», cuyo fin es ampliar la cobertura y ofrecer un servicio de calidad, arraigado a los procesos investigativos que deben promoverse, en la medida que el docente pueda generar «intervenciones educativas» (Gálvez et al., 2006, p. 140). No obstante, la educación superior se convierte en un servicio más que un derecho a la formación, situación que genera niveles críticos en torno al acceso y pertinencia de la educación en sus educandos, personas que ya no pueden ser pasivas, sino que deben propender hacia una experiencia enriquecedora en la construcción de saberes.

A la luz de la relación innegable de la universidad con el componente social, es importante señalar que hoy en día las funciones de la universidad no solo abarcan la producción científica y tecnológica, por lo que no basta, entonces, con la formación del estudiante y del profesorado sobre determinada área del saber, también es importante la acción transformadora, es decir, que el conocimiento vaya de la mano de una formación ética y profesional para asumir las problemáticas sociales, que el estudiante asuma una integralidad (Rubiano, 2010) por el conocimiento no solo de su área sino por la experiencia adquirida al trabajar en equipo con otros profesionales y diferentes comunidades educativas, para dar respuesta a situaciones que hoy en día aquejan a la sociedad del conocimiento y se han convertido en problemáticas de orden mundial.

III. El papel del docente en la era digital

El docente es una parte esencial en la educación superior; su relación con la universidad y la investigación conforman una tríada que va transformando la práctica del quehacer académico e intelectual. Por ello, el reconocimiento a la labor docente (The European Higher Education Area, 1999) es imprescindible para incentivar sus habilidades y capacidades pedagógicas, así como sus habilidades investigativas, que juegan un papel importante en las actividades fundamentales a desarrollar en la universidad (UN, 2008). La participación docente en líneas, grupos y proyectos de investigación, genera

una reflexión de la praxis al identificar necesidades y problemáticas previstas en las deficiencias del sistema sociocultural.

Estudios presentados por Padilla, Montoya y Páez (2008) reflejan que algunos funcionarios de las instituciones de educación superior consideran que la labor docente ya no es justificable a raíz de la incursión y afianzamiento de las Mediaciones en Tecnologías de la Información y la Comunicación (MTIC); sin embargo, ahora más que nunca su labor orientadora cobra validez, en tanto su experiencia, conocimiento y desempeño pedagógico brindarán a los educandos una figura que pueda ofrecer un seguimiento a los principios de equidad, libertad y justicia, propiciando un pensamiento autónomo, colaborativo y reflexivo, en torno a las problemáticas de esta era tecnológica que recae sobre todas las IES (Unesco, 1998). Al respecto, Gálvez et al. (2006) señalan que si el docente «antes era sobre todo un transmisor de conocimientos, ahora su función es la de orientar y guiar al alumno. El profesor pasa de un papel central a uno periférico» (p.139).

En esta línea, es necesario que el docente sea un buen conocedor de su disciplina, con capacidades para investigar y saber articular sus conocimientos con las tecnologías de la información, las cuales deben estar alineadas con la orientación pedagógica de sus estudiantes, teniendo siempre como referente la innovación e igualdad social (Aneca, 2007). Así mismo, los procesos administrativos deben reconocer estos hechos, siempre y cuando el tiempo dedicado y el esfuerzo del educador sea concedido bajo incentivos, no solo lucrativos, sino también de exaltación de las actividades generadas en la universidad y fuera de ella.

Del mismo modo, al haber gran oferta educativa y políticas educativas de cobertura, el docente deberá valerse de estrategias grupales de trabajo colaborativo, con base en la motivación e incentivación del estudiante, asumiendo roles y acciones específicas para el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje (Prieto et al., 2008). Así, con apoyo de las TIC o los recursos que dispone la universidad para brindar una educación de calidad, se genera una comunicación más interactiva, lo cual es imprescindible en la labor pedagógica del docente, en su rol de facilitador del aprendizaje (Morales y Landa, 2004; Padilla, González y Rincón, 2012; Gálvez et al., 2006), para favorecer una metacognición en el estudiante. Al actuar como moderador y motivador del aprendizaje, el docente promueve procesos de reflexión y abstracción

para dar cuenta de los problemas sustanciales de su entorno. Cabe señalar aquí que, si bien la aplicación del conocimiento es una razón insoslayable del aprendizaje, el proceso para llegar a este fin es fundamental, puesto que las acciones investigativas, metodológicas e innovadoras deberán ser los lineamientos a seguir para lograrlo (Morales y Landa, 2004).

La transversalidad en el manejo de problemáticas y su tratamiento a través del trabajo en equipo requiere de un conocimiento específico, atribuido por la experiencia o la formación continua que desarrolla el docente en la propia reflexión de su interacción pedagógica. Por esta razón, Espejo (2004) aclara:

El desarrollo de estos contenidos en el aula exige unos conocimientos específicos por parte del profesor. Si fuese un área educativa, exigiría un profesorado especialista en la materia. Si fuera un Tema Transversal exigiría un reciclaje en la mayoría de los profesores que traten dichos contenidos en su respectiva área (p. 44).

Lo anterior hace referencia a que hoy en día la labor docente implica un mayor esfuerzo académico y ético; la especialización y la continuidad formadora hacen parte de las tareas que el educador debe cumplir para afrontar este paradigma basado en la facilitación del aprendizaje. Rubiano (2010) agrega que, sin duda, alguna profesión pedagógica ya se ha transformado lo suficiente para generar una reflexión alrededor de la labor del docente, quien pasa de ser la persona que dicta la clase a ser un gran didacta, conocedor de diversas estrategias, medios y recursos necesarios para acompañar el aprendizaje que abandera el educando en la universidad.

IV. El docente investigador y el pensamiento crítico

Si bien en el anterior apartado se resaltó la importancia del papel que desempeña el docente universitario como investigador, cabe aclarar que dicho rol debe ir acompañado de un análisis a conciencia de las repercusiones de sus estudios desde los principios éticos y humanísticos, encarnados en la responsabilidad y la equidad social.

La universidad desde esta perspectiva consciente de la investigación, debe inclinarse por realizar estudios que tengan cierto impacto directo en la comunidad, no solo a nivel científico y tecnológico, sino social en general. Lo anterior debe ser regulado en el estatuto docente que acoge la institución para tener presente la consolidación de la investigación como marco de trascendencia hacia la sociedad (UN, 2008).

Ante este hecho, la universidad deberá valorar la formación investigativa que desarrolla el docente, más aún si es realizada en el marco de instituciones internacionales en las que el reconocimiento a su trayectoria investigativa sea la carta de presentación de las acciones formativas que adelanta el educador para retribuir a la universidad y la sociedad. En el núcleo pedagógico, esta formación investigativa se verá influenciada por el método de enseñanza del docente; la constancia investigativa lleva a que se superen obstáculos epistemológicos y metodológicos en la formación integral del estudiante (Rubiano, 2010).

Al respecto, Boccardo (2008) argumenta que la investigación y su articulación con la docencia hacen parte del desarrollo académico del educador y del compromiso que establece con la universidad de formar estudiantes concientes de su desempeño social y cultural. Es así como la interiorización reflexiva de las prácticas de enseñanza y la valoración de la comunidad como contexto —no sólo académico sino personal, desde las relaciones que el docente establece con sus compañeros y estudiantes—, contribuyen a que la universidad sea más que muros y diplomacia.

Ante la enseñanza autodirigida que se plantea y partiendo de la convicción investigativa e innovadora del docente por replantear nuevos esquemas de formación, su figura en la universidad adquiere la connotación de agente crítico (*Center for teaching and learning*, 2001), frente a las problemáticas actuales; desde esta perspectiva, su desempeño en el aula se ve reflejado en la orientación y moderación de debates reflexivos, vinculando estrategias, técnicas y razonamientos propios de la contextualización del conocimiento. Al respecto, la Unesco (1998) señala la importancia de que los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios, refuercen «sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención» (p. 77).

V. La apropiación de las TIC y su apoyo a la educación superior

Las TIC suponen una condición de ubicuidad en la sociedad actual, al considerarlas como parte de las herramientas necesarias para interactuar dentro de la sociedad informacional (Torres y Torres, 2002). Todos pueden acceder a ellas, pero en realidad algunos no saben cómo usarlas, por lo mismo es importante que en la educación superior se analicen estos cambios y transferencias tecnológicas, para así poder identificar, comprender y refutar en cierto grado estas nuevas tecnologías que permean el contexto educativo.

El incremento del uso de las computadoras y de programas informáticos permiten la exploración a través de Internet de otras fuentes de información ubicadas en otro espacio y tiempo; el surgimiento de la optoelectrónica y la nanotecnología han generado el crecimiento de las redes de comunicaciones, permitiendo mayor velocidad de acceso a la información y de comunicación; las videoconferencias constituyen uno de las herramientas producto de este avance: estas apoyan la participación de un grupo de personas a un mismo tiempo en un evento o actividad sin necesidad de estar presentes todas en un mismo sitio. En suma, las mediaciones tecnológicas y en especial las TIC, han transformado las dinámicas de comunicación de la sociedad, incluidas las del docente, lo cual conlleva a repensar su papel actual y los procesos de transición en el marco de la acción pedagógica y comunicativa.

Respecto a lo que se entiende por *nuevas tecnologías*, existen distintas miradas como las de Fernández, Server y Cepero (2004), quienes la conciben como «el énfasis existente en el estudio de la interactividad (particularmente desde entornos educativos), referida a distintos fines, paquetes y formatos de aprendizaje» (p. 2). Asimismo, Cabero, et. al. (2000) consideran que una de las características que distinguen a las nuevas tecnologías es que «giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones» (p. 17).

Sin embargo, para los propósitos de este texto, retomamos la definición de Tedesco (2004), quien se refiere a ellas como «herramientas para desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas y cooperativas que nos permiten generar y

construir espacios de comunicación alternativa y aprendizaje, de encuentros socio y multiculturales» (p. 7). Así pues, entendemos por *nuevas tecnologías* todos los medios y recursos desarrollados en torno al surgimiento de la ciencias de la informática, que permiten la comunicación e interacción con fines educativos —tanto de manera sincrónica o asincrónica, de forma individual o colectiva—, que utilizan el ordenador o cualquier terminal móvil como principal medio de interacción entre los sujetos del acto educativo, permitiendo acceder de forma remota a: hipertextos, elementos multimedia, Internet, grupos de discusión, video-enlaces, correo electrónico, chats, entre otros.

Una vez definido lo que se entiende por nuevas tecnologías, es importante enfocar el cómo aplicarlas o utilizarlas en los entornos educativos, para lo cual las IES y los diferentes miembros de la comunidad educativa deberían plantearse algunos de los siguientes interrogantes: ¿Con cuáles tecnologías se cuenta?, ¿qué se está haciendo a nivel pedagógico para el uso de estas tecnologías?, ¿realmente se hace un uso adecuado y responsable de ellas?, ¿cuáles tecnologías son las más apropiadas y favorecen el desarrollo del proyecto educativo de las IES?, y por último, ¿qué se está haciendo en términos de formación y articulación de las TIC para la comunidad en general?. Las respuestas a los anteriores cuestionamientos serán muy variadas, dependiendo de la visión que tenga cada institución, de su grado de desarrollo e inversión económica, de la creatividad de cada miembro de la institución y del grado de preparación de los agentes de la comunidad educativa. Sin embargo, lo importante es tomar conciencia del impacto que tienen las TIC y definir una perspectiva idónea de preparación y crecimiento, superando visiones parciales y sesgadas respecto a los hechos y principios tecnológicos que deja de lado el componente formativo.

Una posible orientación sobre los anteriores interrogantes está en la adecuada preparación que la institución ofrece a sus docentes sobre el tema, teniendo como base los conocimientos y experiencias adquiridas por los docentes para articularlos de manera adecuada con su orientación profesional y su quehacer pedagógico. En razón a lo dicho, se debe buscar una formación constante y específica que implique un componente pedagógico e investigativo, en los que participen activamente estudiantes y docentes, para crear una conciencia institucional sobre la importancia de vincular experiencias, dificultades y contingencias en las nuevas tecnologías y, de esta manera, lograr el planteamiento de Torres y Torres (2002): «una reestructuración

de la sociedad para establecer una nueva organización institucional que facilite la introducción de las nuevas capacidades de aprendizajes que las TIC posibilitan». (p.400)

VI. Hacia una formación docente orientada a las tecnologías

Los docentes informados y con una actitud crítica frente a la apropiación y uso de las TIC podrán dar mayor sentido a la incorporación de las diferentes tecnologías en el proceso de formación; por ello, las instituciones de educación superior no pueden perder de vista a administradores, técnicos, directivos o funcionarios de la institución que también contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa.

Como lo expresa Dorrego (2004), los profesores «deben ser capaces de usar las TIC para la enseñanza, lo cual implica diseñar y producir cursos y materiales que puedan ser dictados mediante dichas tecnologías, en modalidades presenciales, mixtas y a distancia» (p. 127). De lo anterior, es importante retomar que las instituciones deben elaborar planes de formación docente adecuados y oportunos en relación con las tecnologías que apoyan el desarrollo de su actividad; asimismo, es importante que realicen un seguimiento exhaustivo que indague, más que por los resultados, por un componente de retroalimentación para el mejoramiento de actitudes y aptitudes de apropiación de las TIC.

La formación en las TIC deberá ser gradual y deberá basarse en el surgimiento de las tecnologías que estén dispuestas a los propósitos educativos de la institución. Para lograr alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo, la formación debe empezar por identificar las fortalezas y las debilidades de cada uno de los docentes; las habilidades valoradas deberán ser reforzadas de tal manera que puedan ser llevadas al escenario educativo con un sentido crítico y reflexivo, mientras que las debilidades deben ser abordadas con el fin de iniciar procesos de sensibilización que permitan al docente adquirir conciencia para superar sus propios obstáculos y, así, desarrollar habilidades particulares para empezar a considerarlas en un sentido dialógico con sus educandos, acumulando experiencias suficientes de lo aprendido para transmitirlas a

sus estudiantes. No obstante, es preferible disponer de cierto tiempo para entender, aplicar y experimentar con la nueva herramienta y, una vez se entienda claramente, poder articular un referente pedagógico en el aula de clases. De esta forma, el proceso de formación será consistente y se fortalecerá con aportes de la investigación, para generar nuevas proyecciones e iniciativas de formaciones para otros docentes y demás integrantes de la comunidad educativa.

Para el desarrollo de proyectos educativos apoyados en las TIC existen diversas estrategias empleadas por las universidades; un ejemplo de ello es la creación de grupos interdisciplinarios de pedagogos, ingenieros y diseñadores, para el trabajo mancomunado o los convenios con otras IES o empresas especializadas para su ejecución (Duart y Lupiáñez, 2005).

Son diversos los ambientes de aprendizaje y los niveles de formación que tratan de ahondar en el tema del impacto de las TIC en la educación superior; un ejemplo es el caso de la maestría en Tecnologías de Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que recurre a un enfoque interdisciplinar para dinamizar «proyectos educativos relacionados con las Tecnologías de Información» (Orealc/Unesco, 2005, p. 78), que impacten a la región y a la nación. Dentro de los aspectos o disciplinas en las cuales se presenta un interés por formar y generar espacios interdisciplinarios, se encuentran las enunciadas por Orealc/Unesco (2005):

La informática educativa, los lenguajes, modelos teóricos de pensamiento en el área y la construcción conceptual propia y la representación del conocimiento en informática, las estructuras hipermediales, la ingeniería del conocimiento y el diseño con base en estructura de datos y programación, los sistemas expertos y los tutores inteligentes y los desarrollos contemporáneos de las redes y la telemática en relación con las sociedades del conocimiento. (p. 79)

El concepto de *interdisciplinariedad* se encuentra en constante cambio, de modo que no solo se trata de la intersección de distintas disciplinas para la resolución de problemas complejos, apoyada por un equipo humano experto en cada disciplina, sino que además, actualmente, se requiere que cada integrante de ese equipo exponga problemas, marcos explicativos y metodologías, para dar cuenta de un enfoque interdisciplinar; es decir,

que los integrantes no solo deben ser expertos en ciertas disciplinas, sino que también deben tener cierto grado de experticia en otros campos del saber, para que pueda generarse una visión más completa del problema a resolver, en la interacción efectiva con otros expertos.

VII. Innovación en la educación superior apoyada en la tecnología

El propósito de innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje es, fundamentalmente, la formación de profesionales que den cuenta de problemáticas que afectan a la comunidad, principalmente la propia, y que apoyen el desarrollo del país (Hernández y Vásquez, 2004). Por ende, no solo se debe prestar atención al uso de las TIC en el campo educativo, sino a su implicación en otros aspectos de orden sociológico, ontológico y filosófico. Así pues, un aspecto para lograr la pertinencia en el marco integral del sujeto es la innovación, llevando a cabo proyectos educativos apoyados en nuevas tecnologías que contengan elementos del aprendizaje autónomo y significativo, es decir, que contribuyan a un aprendizaje con propósitos definidos, presentando claramente lo que se va a lograr y cómo estos logros podrán transformar el medio circundante para beneficio de la comunidad nacional o internacional.

Actualmente, la idea de construir herramientas que faciliten el aprendizaje ha tomado mayor importancia a raíz del uso de las TIC. No obstante, este auge trae consigo cuestionamientos, como: ¿qué pasa actualmente con la enseñanza en las IES?, puesto que estas nuevas tecnologías representan divergencias en cuanto a modalidades y espacios presenciales, virtuales o a distancia; asimismo, implican una mayor exigencia para los docentes universitarios de áreas disciplinarias como la pedagogía y la didáctica, quienes no pueden descuidar su labor y permitir que sea relegada por estos recursos tecnológicos.

Sin embargo, es importante señalar que las nuevas tecnologías no deben suponer un obstáculo, sino, al contrario, una oportunidad para llevar más allá la experiencia de la educación. Según Collis y Moneen (2006), «la tecnología no debe restringir a ninguna persona para hacer lo que quiera hacer. Si yo quiero compartir algo con ustedes, la

tecnología debe ayudarme, no debe presentarme barreras» (p.6). Así pues, hay mucho por hacer, la única limitación, que podría no serlo, es la creatividad de los actores educativos (institución, docentes y estudiantes) para escoger e implementar tecnologías que aseguren estados de aprendizaje alineados con el nivel crítico e investigativo que las IES se hayan propuesto alcanzar en su misión y visión formativa.

Las TIC en las universidades han tomado mayor impulso con el *e-learning* —usado para apoyar el aprendizaje de estrategias o procesos educativos— y variantes tales como el *e-communicate*, *e-training* y *e-asessment*, enfocadas en la comunicación vía Internet, los sistemas de administración del aprendizaje y la evaluación y certificación en línea de lo aprendido, respectivamente (Kelly y Nanjiani, 2004). No obstante, estas nuevas modalidades presentan algunos problemas; uno de los principales son las estrategias de evaluación de estos sistemas educativos. Un estudio sobre la educación virtual o *e-learning* en las universidades empresariales del Reino Unido, señala que: «*Evaluation systems count hits and pages read, with the deeper focus groups not really considering how and why take-up is achieved, or the level of contribution to strategic goals*» (Macpherson, Homan y Wilkinson, 2005), es decir, que los sistemas de evaluación no hacen (y deberían) hacer énfasis en cómo y porqué el estudiante adquiere conocimiento, para contribuir a su nivel metacognitivo en la resolución de problemas cotidianos.

La evaluación en la educación virtual es solo una parte del problema referente al uso de las nuevas tecnologías por parte del docente. Los profesionales de sistemas que desarrollan multimedia y web, que a la vez se desempeñan como docentes de la educación superior (técnica, tecnológica y profesional), recomiendan con respecto al uso de las TIC que nos enfrentemos al reto de no solo manejar la terminología de tecnología informática, sino, además, de la creación de contenidos coherentes y pertinentes para el estudiante. En otras palabras, realizar contenidos virtuales no se trata solo crear un documento en formato HTML con algunas gráficas, o realizar presentaciones en PowerPoint, o manejar bases de datos u algún programa específico del área disciplinar; articular las TIC es un reto constante y más crítico, que debe ser consciente de que su aporte es el de orientar, facilitar y crear ambientes de aprendizaje enriquecidos por el potencial del docente para incorporar estas tecnologías.

Los fundamentos pedagógicos de las IES que justifican el rol técnico y tecnológico de las TIC en la educación superior son vitales; juntos deben constituir un proyecto

pedagógico con sentido (Zea, Atuesta y Trujillo, 2003), sin el cual no se llegaría a un horizonte o punto de referencia para centrar los esfuerzos educativos. Zea, Atuesta y Trujillo, autores de la universidad de EAFIT, de Medellín en Colombia, proponen un enfoque pedagógico socio-constructivista, trabajo por proyectos y aprendizaje colaborativo para facilitar la innovación educativa apoyada en las TIC.

Por último, es importante reparar en el papel del gobierno. La educación se está consolidando como un producto rentable y no como un bien cultural en el que participen los gobiernos o instituciones públicas educativas, las cuales se están convirtiendo en empresas para no sucumbir ante el mercado de la gran oferta global educativa (Schneckenberg, 2004). Aquí es donde los gobiernos y las políticas educativas de orden público necesitan innovar, no solo en el área educativa, sino también en procesos de gestión y administración que permitan alcanzar estados de buen vivir, teniendo como base la equidad, la igualdad y la tolerancia; todo encaminado a un cambio social, cultural y económico que permita pensar la políticas desde una perspectiva formativa y/o constructiva, mas no desde una centrada en el eficientismo dado por el conjunto de intereses productivos, económicos y, en general, neoliberales.

VIII. La formación docente para la apropiación de las TIC

La educación superior enfrenta grandes retos, numerosas problemáticas y diversas expectativas sobre la formación de la sociedad de la información. Consecuentemente, resulta necesario estimar en gran medida la formación del docente como aspecto circunstancial, con relación al cambio de roles, atribuido al docente que se requiere actualmente: una persona constantemente formada para los menesteres pedagógicos e investigativos complejos. Ante esta situación, la Unesco (1998) plantea que son dos las grandes vertientes (pedagógica e investigativa) de formación hacia las que se debe encaminar la profesionalización del docente, la preparación pedagógica, incluyendo competencias para la estructuración curricular, enfoques pedagógicos y didácticas para implementar con efectividad en el aula de clases o fuera de ella.

En la misma línea, un aspecto que tiene que ver con lo resaltado por la Unesco (1998) sobre la actualización permanente del docente es la adquisición progresiva de habilidades en el manejo de herramientas informáticas, la pertinencia de aplicación investigativa y un dominio de grupo desde las interacciones que determinan las actitudes asociadas a su constructo pedagógico más dialógico (Aneca, 2007). Otro aspecto fundamental de la formación del docente es el conocimiento y su habilidad de implementación de estrategias metodológicas tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), factible para la comunicación e intervención interdisciplinar de problemáticas abordadas desde la participación activa y en equipo, del estudiante y/o docentes (Gálvez et al., 2006).

En muchas ocasiones se escatima la formación docente como algo independiente de la reflexión pedagógica del docente, en otras ocasiones se considera un aspecto superfluo; sin embargo, la universidad tendrá que optar por la formación docente como una medida de crecimiento institucional, que abre espacios internos para la formación del conglomerado profesional, conforme las necesidades, los replanteamientos y las metas institucionales, cambiando para ajustarse a los requisitos que demanda la sociedad (Rubiano, 2010). En esa medida, una de esas transformaciones necesarias para el crecimiento institucional es la articulación de las TIC para la creación de ambientes y objetos virtuales de aprendizaje, los cuales subyacen junto a modelos sustentados en prácticas semi-presenciales (*b-learning*) o netamente virtuales, que van modificando el quehacer del profesional en las IES.

IX. Formación pedagógica del docente en ambientes *b-learning*

Uno de los aspectos fundamentales en la formación del docente que se desempeña en ambientes semi-presenciales o mixtos (*b-learning*) es su habilidad pedagógica, puesto que no es necesario saber solamente cómo se manejan las plataformas o herramientas en las cuales se desarrollan las acciones virtuales, también es vital que los ambientes de aprendizaje y la propuesta de actividades, tanto grupales como individuales, tengan fundamentos en pedagogía y didáctica que garanticen el aprendizaje significativo de los estudiantes. Lo anterior se afirma a través de estudios afines donde se proponen «acciones de cualificación docente, no solo en el aspecto tecnológico y operativo del aula virtual, sino además, en el campo pedagógico» (Padilla et al., 2008, p.48)

Estudios recientes del Grupo de Investigación PYDES, en el contexto de la educación superior (Padilla et al., 2011; Padilla, Montoya y Páez, 2008), han señalado que los docentes universitarios que trabajan en educación virtual o semipresencial recurren a la formación pedagógica, didáctica y evaluativa, para dar respuesta a propuestas educativas centradas en los intereses de sus estudiantes. De igual forma, estos estudios atribuyen importancia a estilos pedagógicos que se puedan aplicar en la educación virtual y a distancia. Respecto al contexto colombiano, algunos autores declaran que en Colombia «se ha venido avanzando no solo en el ofrecimiento de programas virtuales sino en algunas transformaciones, particularmente en la formación de docentes y en lo que podría denominarse como la nueva pedagogía con soporte virtual» (Alegre y Villar, 2006, p. 248).

Así las cosas, la propuesta de formar pedagógicamente al docente universitario para que se desenvuelva idóneamente en ambientes virtuales o *b-learning* requiere un compromiso de las facultades de educación y de los grupos que se centran en esta nueva forma de educar como objeto de estudio. Adicionalmente, es necesario «identificar los rasgos principales que caracterizan el aprendizaje del adulto y las responsabilidades de los tutores y alumnos» (Didactic, s.f., p.7) para alcanzar los objetivos de aprendizaje. La fundamentación pedagógica y didáctica permite transformar algunos tipos de evaluación que ofrecen, someramente, los recursos de las TIC, que se caracterizan por ser principalmente de orientación conductista y se denominan como «herramientas de evaluación que posee una plataforma» (Didactic, s.f., p.7). Dichas herramientas ofrecen gran variedad de propuestas de formación docente en pedagogías contemporáneas para la educación virtual y *b-learning* (Padilla et al., 2011), que le brindan al docente fundamentos sobre el conocimiento de perspectivas pedagógicas de enseñanza para la comprensión, aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos y aprendizaje colaborativo en función de las bondades y límites que ofrecen los ambientes virtuales mixtos.

Por su parte, las TIC deben aceptar el llamado a tendencias pedagógicas que ofrezcan una educación integral para la vida, para el trabajo y para el desarrollo humano, entre otros. Sin embargo, cabe preguntarse si puede un docente universitario, formado en ambientes *b-learning*, lograr estas expectativas, teniendo en cuenta el alto desarrollo de transferencias tecnológicas y el negocio lucrativo de la actualización de las plataformas que ha tenido un impacto en el *e-learning*. Para ello, es necesario realizar una continua reflexión desde las diferentes perspectivas pedagógicas propuestas por los grupos de

investigación, a través de estudios en educación y pedagogía, que inviten a los docentes a mantenerse críticos ante estos avances vertiginosos. En lo referente a las condiciones de diseño y tutoría *b-learning*, el avance tecnológico se debe complementar con el análisis de propuestas pedagógicas y didácticas, necesarias para la formación continua del docente.

X. Formación en el uso de las TIC para la educación mediante la modalidad *b-learning*

Para lograr una transformación significativa del docente universitario, «de transmisor de información a facilitador en la construcción del aprendizaje de los alumnos, es imprescindible la formación inicial y continua del profesorado tanto en el uso de herramientas tecnológicas, como de metodologías innovadoras» (González, 2007, p.2). Adicionalmente, son necesarias la investigación y la sistematización de experiencias para potencializar y llenar de sentido la labor docente. Es decir, si bien es importante la formación tecnológica del docente en cuanto al uso adecuado de las herramientas ofrecidas por la plataforma, como medio para la educación *e-learning*, la formación pedagógica es imprescindible, pues esta brinda al docente el conocimiento y la experticia para la elaboración de propuestas que orienten el aprendizaje de sus estudiantes, así como para dar un uso pedagógico de las mediaciones tecnológicas de la información y comunicación. Por lo anterior, se «hace necesario formar profesionales que deseen aprender y seguir aprendiendo continuamente, especialmente mientras recorren el fértil terreno de la vida profesional [...] e invertir en su capacidad para enfrentar futuro y la mejora de sus aptitudes colectivas» (Cinda, 2000, p. 214).

En sentido amplio, el perfil del docente universitario para la educación *b-learning* se concibe como un «trabajador de conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce conocimiento» (Gros y Silva, 2005, p. 3); asimismo, se busca una formación integral del docente pues se espera que «no solo domine la didáctica específica de las diferentes materias, sino también una serie de elementos educativos transversales que todo profesional de educación debe adquirir» (Gros y Silva, 2005, p.3), por lo que la experiencia adquirida en las tutorías, en las formas de evaluar y en la retroalimentación

dada por estudiantes y demás agentes educativos, alimenta el quehacer profesional docente.

Las plataformas que hacen posible la educación a través de las aulas virtuales (conocida como *e-*) ofrecen distintas extensiones ² para la formación del docente como la gestión del aula, el diseño instruccional de aula, los conocimientos de los aspectos técnicos, el manejo de textos y contenidos relacionados con el saber específico, el uso de herramientas web 2.0 y 3.0, la apropiación de los diferentes sistemas evaluativos y la retroalimentación de lo aprendido en el aula. Teniendo esto en cuenta, la formación inicial y continua del docente para ambientes *b-learning* debe contener «aspectos referentes al uso de las plataforma tecnológica y a innovadoras metodologías de enseñanza, utilizando tecnologías que capaciten para la innovación y renovación que los cambios tanto sociales, técnicos y científicos vayan requiriendo del papel del profesor» (González, 2007, p. 5).

Así pues, se espera que el docente se comprometa a generar un cambio en sus prácticas y formas de dar a conocer lo que sabe, a través de estrategias flexibles y modos de aprender basados en sistemas neuronales, constructivos y dinámicos; por ello es necesaria la formación de un docente desde un horizonte complejo, interactivo, experto en la selección y análisis de la información y, especialmente, con alta fundamentación pedagógica (Padilla, González y Rincón, 2011). Para ello, es necesario que el docente de cuenta, según Velázquez (2009) de:

Títulos académicos, publicaciones e investigaciones que demuestren la capacidad del docente para acompañar en el proceso de aprendizaje y que aporten conocimientos y retos al estudiante para que éste, a través de la interacción con los materiales, redes de conocimiento, las bases de datos bibliográficas y sus compañeros, pueda lograr los objetivos de aprendizaje trazados para el curso (p. 4)

En cuanto al uso apropiado de las plataformas (herramientas utilizadas como medio para la educación *b-learning*), se han realizado estudios que demuestran cierta adaptación de tipo empírica, resultado del ensayo y error de los docentes y lejos de ser efecto de capacitación o formación deliberada (Padilla, 2008). Los docentes universitarios

2. En el marco de la actual investigación y en el contexto de la educación apoyada por las TIC, la palabra *extensión* hace referencia a los distintos formatos, archivos y mediaciones que se pueden usar para desarrollar, compartir y diseñar entornos o aulas virtuales de aprendizaje.

que continuamente manejan plataformas como Moodle o Blackboard, por ejemplo, han llegado a niveles favorables de suficiencia en su utilización desde el aprendizaje autónomo y producto de su interés por el manejo de las plataformas; sin embargo, en puntos más avanzados se han frustrado por no poder conseguir configuraciones que lleven a otro nivel el desarrollo instruccional (Padilla et al., 2011).

Por lo general, se pretende lograr que en «la formación en entornos virtuales haya una conceptualización acerca de qué es una plataforma y las diversas características técnicas y tecnológicas» (Zapata, 2010, p.2), lo cual permite, a su vez, «aprender a organizar la información que se [sic.] nos proporciona la plataforma tecnológica de forma que podamos realizar el seguimiento de los alumnos en un curso» (Didactic, s.f., p.3) y, en consecuencia, desarrollar habilidades para el manejo de herramientas para la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación de los estudiantes con mayor propiedad y eficiencia, dando más tiempo al análisis e interpretación de las valoraciones generadas de manera continua.

XI. Propuesta de formación docente para contextos *b-learning*

En el aspecto formativo, el docente deberá recibir una orientación sobre los procesos e instancias realizadas para consolidar un proceso de aprendizaje *b-learning*, desde la estructuración del curso hasta el modo para llevar a cabo la interacción y evaluación a generar en lo presencial y virtual. De esta forma, se justifica la reflexión presentada en este estudio acerca de las problemáticas, investigaciones, roles y necesidades formativas del docente para interactuar en espacios mixtos de formación; el análisis de estos aspectos conduce a comprender la participación que pueden tener los docentes y otros profesionales, así como a tener claridad sobre los momentos importantes de la parte interactiva con el educando y las instancias precedentes y posteriores del modelo, con el ánimo de proponer desde la investigación formativa un acercamiento a las herramientas útiles para este contexto en la educación superior.

Por lo anterior, el grupo PYDES (Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior), a partir de investigaciones sobre la evaluación del docente en contextos *b-learning*, la formación pedagógica del docente en el uso de TIC y aspectos pedagógicos del referente

socio-crítico para generar una educación de calidad, propone una serie de fases y momentos específicos, retomando elementos particulares de la literatura y estudios enmarcados en esta investigación, para entablar de manera triangulada una relación entre las fases del quehacer docente y la forma como pudiese intervenir, bien sea en el campo del *diagnóstico*, el *tutorial* o el de *retroalimentación*, con miras a estudiar la pluralidad de roles e instancias en las que el docente puede participar activamente durante todo el proceso de formación en contextos *b-learning*.

A continuación, se expone de manera gráfica un esquema que entabla una relación de las fases, tanto generales como particulares, en las que se puede describir la concepción de un modelo *b-learning*, siguiendo un proceso centrado en el rol del docente y generando retroalimentación del evento de formación e intervención del docente, que bien puede estar en cada fase, pero con un énfasis particular en la fase de *tutoría*.

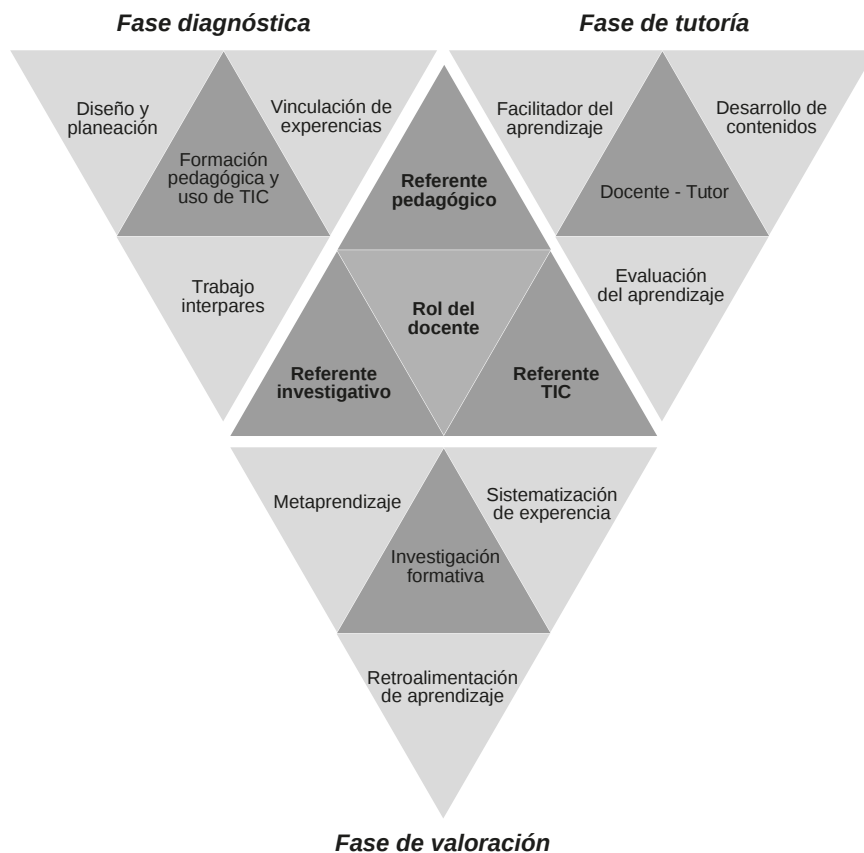


Figura 1. Propuesta de formación docente articulando el uso de las TIC en contextos *b-learning*.

Estas fases propenden a un perfil del docente especializado, pero sobre todo crítico y reflexivo, a través de la investigación formativa, la cual da sentido a un referente pedagógico en constante cambio y permea los niveles de facilitación, diseño de contenidos y la evaluación misma del aprendizaje, pues sin nuevas estrategias y referentes teóricos y prácticos, la retroalimentación del aprendizaje seguiría siendo, en este tipo de ambientes, algo anexo o derivado de una nota que se suma y cuantifica con base en nuevas disposiciones y escalas suministradas por recursos o plataformas tecnológicas. Siguiendo esta lógica, la investigación es un componente insoslayable de la práctica docente, ya que el rol de investigador del docente renovará su acción pedagógica, disciplinar, didáctica y ética, y le mostrará nuevas rutas para aprender y para nutrirse de conocimientos otros.

XII. La investigación, la universidad y el docente

Como se ha subrayado en este trabajo, la investigación es un pilar fundamental en la educación superior, pues hace parte de ese núcleo que relaciona la labor docente con su quehacer propositivo en las acciones dentro y fuera de las IES, como propuesta para el desarrollo y mejoramiento de las estructuras disciplinares e interdisciplinares (Unesco, 1998), llevada a cabo por proyectos que respaldan, de cierta manera, enfoques o perspectivas basadas en problemáticas o temas que son parte del interés científico y humanístico. La Unesco, al hablar de la necesidad de reforzar los valores y misiones de la educación superior, señala la importancia de la investigación (1998):

Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas (p. 76).

Este sería un logro que las universidades deben alcanzar para entablar una gestión del saber, acompañada de una formación sociocultural. Velásquez (2008) hace énfasis

en que el primer organismo internacional interesado en la investigación como elemento de análisis y resolución a problemáticas del saber científico fue la Unesco, al tratar de organizar y focalizar, en sus encuentros, sistemas, planes de acción y respaldo a la conformación de áreas investigativas confinadas a un marco institucional superior. Este hecho llevó a la investigación a tener incidencia en el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida, a través de una configuración del conocimiento que, al presente, ofrece una red de saberes dispuestos para ser aprendidos con el ánimo de transformar la visión planetaria y las realidades específicas de las actuales dinámicas interpretativas que se establecen en el marco investigativo (Villaveces et al., 2003).

La investigación en la educación superior enfrenta grandes retos, entre ellos, abordar enfoques interdisciplinarios, entre los que se distinguen aquellos que han contribuido a la eliminación de las brechas científicas entre las ciencias y las humanidades, en función de su componente social, artístico y cultural (Villaveces et al., 2003). Sin embargo, la investigación todavía enfrenta el mayor obstáculo: no caer en el reduccionismo y en la inconexión sistemática que pueda haber entre las teorías emergentes; por ende, lo que se busca es entablar diálogos o generar aplicaciones en las que intervengan diversas ciencias con el objetivo de resolver problemas complejos o con diversas perspectivas para abordarlos.

Otro factor a tener en cuenta cuando se habla de investigación es el tratamiento de una ética de la investigación; el hecho de que los investigadores tengan una mayor facilidad de acceso a la información, la flexibilidad en los enfoques investigativos y las maneras de ser aplicada, ha traído una preocupación por la comunicación y la responsabilidad de esta labor en el marco educativo (Villaveces et al., 2003). Ejemplo de una aplicación investigativa, donde se pone en juego la ética, son los desarrollos biotecnológicos y la investigación experimental a nivel bioquímico y con seres vivos, que implican dilemas de índole moral o ético con respecto a los riesgos, usos indebidos y repercusiones que podría tener, a nivel socio-político, el no ser responsables ante este tipo de investigaciones (Rubiano, 2010).

La universidad, en cierta medida, tiene la libertad y el principio de elección, bajo ciertas políticas y estándares, de establecer los niveles y formas cómo se investiga, teniendo claridad sobre los preceptos y fundamentos que articulan el quehacer investigativo con el componente pedagógico, así como los mecanismos de participación,

recursos y tiempos que se otorgan para dicho fin académico (UN, 2008). Lo anterior implica que los diferentes participantes en un proceso investigativo, dentro de una universidad como institución de formación superior, deben contar con las condiciones mínimas, en cuanto a espacio, recursos, apoyo, incentivos y reconocimiento por su trabajo intelectual, para llevar a cabo su labor investigativa (Unesco, 1998). Últimamente, la relación investigación-docencia no solo implica los procesos de diseño y ejecución de la investigación, los resultados a obtener o el margen de aplicabilidad o pertinencia frente al problema que se desarrolla, también, ha cobrado gran importancia el establecer un seguimiento en cuanto a sus «consecuencias sociales» (Rubiano, 2010, p.49), es decir, al impacto que pueda tener a corto o largo plazo desde la perspectiva social y cultural.

Lo anterior recuerda la relación directa entre los docentes y la investigación; los primeros incentivan, dirigen o coordinan la investigación en las IES (Morales y Landa, 2004), con base en ciertos criterios, que si bien parten de su experiencia académica, también son dirigidos por las expectativas de las universidades y las problemáticas abordadas en la investigación, a partir de resultados evidenciados y relacionados con la labor orientadora que ejerce el profesor en las aulas o medios de interacción con sus estudiantes.

En el caso de la investigación aplicada, se muestra mayor rigurosidad y especificidad en términos científicos y tecnológicos acerca de cómo se aborda un tema y sus problemáticas, respecto al impacto y el resultado esperado en la sociedad. Por lo mismo, la educación superior afronta la investigación aplicada con el asesoramiento y participación de grupos expertos en el tema, bien sea desde un campo productivo o grupos especializados con trayectoria en el problema a resolver. La Unesco (1998) destaca, en el marco aplicado de las investigaciones educativas asociadas a las ciencias sociales, los estudios de género desde la transformación social, los estudios en ciencias humanas y ciencias de la educación sobre la crisis civilizatoria. Por otro lado, Villaveces et al., (2003) hacen énfasis en el impacto actual de la biotecnología y la bioética, como estudios que atienden problemáticas comunes o convergentes a partir del uso de las tecnologías, sin ir en detrimento de la ética y de los juicios morales instaurados en el marco de cada sociedad o país.

Uno de estos estudios aplicados que mayor controversia ha generado es el análisis e investigación del genoma humano, al ser parte de esos estudios biotecnológicos que

están en la mira de los dilemas éticos y morales (Velásquez, 2008), pero que al mismo tiempo abren la puerta a rumbos científicos y médicos inesperados, sustanciales para otras investigaciones de gran alcance. Para hacerle frente a estos dilemas, Velásquez (2008) plantea «la creación de comités de ética independientes, pluridisciplinarios y pluralistas, encargados de apreciar las cuestiones éticas, jurídicas y sociales planteadas por las investigaciones sobre el genoma humano y sus aplicaciones» (p. 452).

XIII. Conclusiones

La complejidad de las problemáticas existentes de la educación superior en la época contemporánea, a nivel global, requiere de múltiples enfoques, lo cual hace que el papel de las IES y la incentivación de los procesos investigativos cobre relevancia, al ser el puente que comunica dichas problemáticas con los procesos científicos y humanistas enfocados en hacerle frente a la complejidad del desarrollo humano, circunscrito en los avances tecnológicos de la presente era. En la misma línea, las TIC y los procesos educativos suscritos al impacto de estas tecnologías representan algunos de los problemas que afectan la conciencia y la acción para la preservación del entorno y los principios éticos, carentes en cierta medida en la sociedad actual; frente a ello, el rol del docente se muestra como una figura que puede generar la transformación en espacios de micropoder como el aula, las investigaciones y el efecto que estas tienen en la formación de sus estudiantes para la sociedad.

La tríada «universidad, docencia e investigación» permite, desde una estrategia pedagógica orientada al uso de las TIC, integrar un componente crítico, autónomo y constructivo, centrado en el análisis contextual, que permite develar una forma de abordar, en términos investigativos, la pertinencia y las dificultades de la educación sustentada en las TIC, entendiendo desde una concepción compleja e interdisciplinar las problemáticas emergentes de la actual sociedad del conocimiento. Por lo tanto, una formación constante en este ámbito educativo deberá estructurar un núcleo teóricopráctico, capaz de direccionar diversas investigaciones al servicio de la comunidad, a partir de la divulgación, aplicación y confinación de proyectos enfocados en problemáticas de impacto para la sociedad y el medio ambiente.

La formación del docente es un hecho prioritario en la educación superior, y lo es aún más si se presenta un escenario mixto de formación en el cual el docente debe adquirir habilidades y fortalezas en el diseño, manejo y administración de recursos tecnológicos, con la intención de ofrecer una diversidad de aspectos que permitan la construcción, facilitación y activación cognitiva del conocimiento. Por consiguiente, la formación está mediada por la calidad del servicio educativo y de los profesionales que constantemente adquieren mayores conocimientos, en el marco de la implementación tecnológica en el plano educativo.

Ahora bien, el trabajo colaborativo en grupos de investigación genera la consolidación de la masa crítica y modela la forma en que los docentes abordan las problemáticas sustantivas de su labor. Asimismo, el reconocimiento de grupos de investigadores enfocados en temáticas específicas, compuestos por docentes dedicados a reflexionar, resemantizar categorías de análisis y enunciados teóricos, pueden incidir paulatinamente en la dinámica del aula y, por ende, en el progreso de la comunidad, como lo proponen Quintero y Ruíz (2004). En realidad, los grupos conformados alrededor de líneas de investigación y por ponentes con proyectos en la práctica se consolidan en la medida que sus productos lleguen a la comunidad académica de forma transfronteriza, junto a ponencias, ensayos, artículos o libros que contribuyan a la apertura de nuevos paradigmas representados en la oportunidad de cambio y remembranza de un «buen vivir» más que de un «vivir bien».

Por último, cabe mencionar que el trabajo interdisciplinar como alternativa para develar las contradicciones sociales y conocer las condiciones para un cambio en lo social, como lo propone Delgado (2001), hace que el docente se forme en el trabajo colaborativo y la interacción con otros profesionales para encontrar puntos de convergencia y/o divergencia en las problemáticas sociales, mediante procesos investigativos que se sustenten —con argumentos, desde posiciones coherentes en lo teórico y lo práctico, sobre la base de marcos teóricos auspiciados— más que en el progreso como fetiche de la modernidad, en la atención emergencias locales para dar pertinencia al contexto y las dinámicas propias de cada cultura.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca). (2007). *¿Es posible Bolonia en nuestra actual cultura pedagógica?* Barcelona: Aneca.
- Alegre, O. y Villar, L. (2006). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 233-251.
- Boccardo, P. (2009). Formación en bioética para estudiantes universitarios de ingenierías y ciencias de la vida. En *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 2(1), 38-51.
- Cabero, J., Salinas, J., Duarte, A. y Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Center for Teaching and Learning. (2001). Aprendizaje basado en problemas (Traducido). En *Stanford University*, 11(1), 1 – 11.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Proyecto Interuniversitario de Desarrollo Institucional. Chile: División de Educación Superior Del Ministerio de Educación.
- Collis, B., Moneen, J. (2006). Tecnología de la Información en la Educación superior: paradigmas emergentes [mesa redonda en línea]. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(2). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/collis.pdf>
- Cuenca, R. (2006). ¿La bioética en la educación ambiental? En *Revista Colombia médica*, 37(4), 299 -307.
- Delgado, F. (2001). *Paradigmas y Retos de la Investigación Educativa*. Merida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Didactic. (s.f.). *La formación para convertirse en Experto en e Learning*. España: Maestría en Tecnología y Enseñanza E Learning.
- Dorrego, E. (2004). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson.
- Duart, J. M. y Lupiañez, F. (2005). Estrategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad. Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(1). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/duarto405.pdf>
- Espejo, A. (2004). *Introducción de la bioética en el sistema educativo español*. Tesis de Maestría. Instituto de educación superior Córdoba.

- Fernández, R., Server, P., Cepero, E. (2004). *El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/127Aedo.PDF>
- Gálvez, I., Aranda, R., Cerrillon, R., De la Herrán, R., De Miguel, A., Gómez, S. et al. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 137-149.
- García, J., Delgado, C. y Rodríguez G. (2009). Bioética global. En *Una alternativa a la crisis de la humanidad. Salud en Tabasco*, 15(2), 878 - 881.
- González, J. (2007). Blended learning, un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento. En *Revista virtual EDUCA Brasil*. Universidad Autónoma de Tamaulipa.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(36), 1-14.
- Hernández, J. y Vásquez, J. (2004). Experiencia de la utilización de las TIC en procesos de formación pedagógica de tutores. En *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia*, Recuperado de: http://www.ateneonline.net/datos/45_03_Hern%E1ndez_Julieta.pdf
- Kelly, T. y Nanjiani, N. (2004). *The Business Case For E-Learning. Chapter 2*. Estados Unidos: Cisco Press.
- León, F. (2011). Bioética, salud pública y educación para la salud. En *Revista de Bioética Latinoamericana*, 7 (1), 1-11.
- Macpherson, A., Homan G., Wilkinson, K. (2005). The Implementation and Use of E-learning in the Corporate University. En *Journal of Workplace Learning*. 17(1, 2), p. 33.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. En *Revista Theoria*, 13, 145-157.
- Novoa, E., Zubiría, S., Lesport, I., Ovalle, C. y Zambrano, C. (2007). *Bioética, Desarrollo humano y educación*. Bogotá: Ediciones el Bosque.
- Orealc/Unesco, (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Extraído de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formacion_docente_tecnologias_informacion_comunicacion.pdf?menu=/esp/atematica/docentesytics/docdig/
- Padilla, J.E., González, K. y Rincón, D. (2012). *El docente en contextos b-learning*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Padilla, J. E., García, L. y González, M. (2011). *Fundamentos de pedagogía contemporánea para la educación a distancia y virtual*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

- Padilla, J., Montoya, D. y Páez, C. (2008). Creencias de los Docentes acerca del uso de las tecnologías de Información y Comunicación. En *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (2), 45-57.
- Porta, E. (2009). Tratado de Bolonia: Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea. En *Edutecne*, 2-20.
- Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: El ABP 4 x 4. En *INEFC Lleida*, 55 – 74.
- Quintero, M. y Ruiz. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Rubiano, L. (2010). *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la bioética en programas de educación superior*. Tesis de Maestría. Universidad tecnológica de Pereira. Pereira.
- Schneckenberg, D. (2004). El e-learning transforma la educación superior. En *Revista Educar*, (33), Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn33p143.pdf>
- Tedesco, A. (2004). Educación a distancia y nuevas tecnologías: La formación de docentes críticos. En *Revista Iberoamericana de educación*, 33(3), 7-8. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/653tedesco.PDF>
- Torres Mesías A. y Torres Vega, N. (2002) La investigación formativa en los programas de formación de licenciados en la facultad de educación de la universidad de Nariño. En *II Congreso Nacional Asociación Colombiana de Facultades de Educación* (pp. 319-412). Magdalena, Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Proyecto principal de educación –Boletín (47).
- Universidad Nacional de Colombia. (2008). Declaración de Bolonia. En *Unimedios* (19), pp. 1-12.
- Velásquez, O. (2009). El nuevo rol del docente virtual para entornos virtuales de aprendizaje, “el caso Ceipa”. En *Revista Lupa Empresarial Institución Universitaria CEIPA*, p. 4.
- Velásquez, J.C. (2008). El derecho internacional ante los desafíos del genoma humano y la bioética, en el marco de la organización y las declaraciones internacionales: su proyección al derecho mexicano. En *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, (8), pp. 441–483.
- Villaveces, J., Maldonado, C., Marcos, A., Castro, M., Bernal, Y., Escobar, J. et al. (2003). *Bioética, Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*. Bogotá: Ediciones el Bosque.

The European Higher Education Area. (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado de: <http://www.ugent.be/nl/univgent/reglementen/internationaal/bologna.pdf>

Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. En *Revista de Educación a Distancia, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-34.

Zea, C., Atuesta, M. del R, Trujillo, V. (2003). Evolución de la línea I+D en Informática educativa de la universidad EAFIT. En *Revista TEA* (13), p. 92. Colombia: Universidad Pedagógica de Colombia.

LA CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO DOCENTE

*Nelly Milady López Rodríguez*¹

I. Introducción

Concebida en el campo de la investigación educativa y pedagógica, esta investigación evaluativa fue planteada a partir del siguiente problema: ¿Cuáles son los cambios generados en la gestión académica a partir de la implementación del Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado en la Universidad Santo Tomás seccional Bucaramanga, durante los años 2010-2013? Y se propone como objetivo determinar la relación existente entre la implementación del Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado (SIFOPP) y los cambios en las prácticas de gestión académica en la Universidad Santo Tomás seccional Bucaramanga.

Antes de continuar cabe precisar el término *investigación evaluativa*. Cook y Reichardt (2000) explican que esta expresión obedece a la correcta traducción de los términos *Evaluation Research* que hacen referencia a «el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que los conjuntos de actividades específicas producen efectos concretos (Ruthman, 1977, p. 16), [y a] «la acumulación de información sobre una intervención-programa, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias» (Alvira, 1985, p.129). La investigación educativa aporta, en este proceso de investigación, los métodos, los procedimientos o las técnicas

1. Doctora en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, directora del Centro de Estudios en Educación, autora de varias obras y artículos sobre el tema de la educación, la formación docente y la pedagogía, docente-directiva en la Universidad Santo Tomás Bucaramanga.

Correo electrónico: miladylopezr@gmail.com

requeridas para obtener una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, para dar solución a los problemas educativos y sociales (Hernández, 1995). En ambas concepciones subyace la necesidad de recolectar información con el fin de ofrecer a otros evidencia sobre cómo se están desarrollando los programas o a qué resultados han llegado (Cook y Reichardt, 2000, p.16).

Por consiguiente, desde una perspectiva integral y crítica, mediante la participación activa de los actores en la gestión académica de la universidad —decanos de Facultad y directores de unidades académicas—, a través de entrevistas y análisis documental, este estudio permitió caracterizar las prácticas de gestión académica, analizar las modificaciones surgidas en las prácticas de gestión, establecer los cambios generados en la gestión académica e identificar oportunidades de mejoramiento de los programas que conforman el Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado, promoviendo de esta forma la autonomía y la reflexión permanente al interior de la Institución, para la mejora de los procesos de gestión académica, desde una visión de la universidad como «institución que aprende».

Este estudio tiene como antecedente los resultados obtenidos en la investigación titulada «Diagnóstico de la formación y el desarrollo docente en la Universidad Santo Tomás seccional Bucaramanga», realizada entre abril de 2010 y julio de 2011, periodo correspondiente al desarrollo de la primera fase del SIFOPP. Los resultados fueron publicados en López, R. N. (2013), y a partir de ellos se diseñaron los programas del Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado, que son objeto de estudio de esta investigación.

II. Objetivos

Objetivo general

Establecer el impacto que ha tenido la implementación del SIFOPP en relación con los cambios generados en la gestión académica de las facultades y unidades académicas, con el fin de establecer, modificar, implementar y mejorar los procedimientos y los procesos de gestión académica en el marco de la política de calidad de la institución.

Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas de gestión académica a partir de la implementación del SIFOPP; analizar las modificaciones surgidas en las prácticas de gestión a partir de la implementación del SIFOPP; establecer los cambios generados en la gestión académica a partir de la implementación del SIFOPP en la seccional Bucaramanga de la Universidad Santo Tomás, e identificar oportunidades de mejoramiento de los programas que conforman el Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado.

III. Metodología

Este estudio se encuentra enmarcado en la perspectiva cualitativa; se trata de una investigación evaluativa en la que se emplea el método descriptivo. De acuerdo con la estructura del Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado, los resultados de este estudio se presentan siguiendo la estructura categórica de los programas que conforman el SIFOPP, mediante el análisis de las entrevistas que se derivan de los mismos actores que gestionan el SIFOPP en la institución. Cabe precisar que, de acuerdo con Ander-Egg (2003), la entrevista es un diálogo intencional, una conversación personal que el entrevistador establece con el sujeto investigado con el propósito de obtener información; la entrevista involucra un proceso dinámico de comunicación entre dos o más personas sobre un tema en particular, mediante el uso de un cuestionamiento elaborado previamente y con una intención definida. Para su buen desarrollo, se requiere establecer relaciones interpersonales y procesos de comunicación adecuados.

IV. Conceptualización y contextualización

Develar los cambios generados en la gestión académica a partir de la implementación del SIFOPP en la Universidad Santo Tomás requiere tener como punto de partida una comprensión del SIFOPP —su concepción, propósitos, procesos y programas que lo integran—, por ello, este estudio se fundamenta en el documento *Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado* (CEE, 2010-2013) y en la investigación *Diagnóstico*

institucional de la formación del profesorado en la USTA Bucaramanga (López R. N.M. 2011). El SIFOPP, en la Universidad Santo Tomás, hace parte constitutiva del plan de desarrollo 2010-2013.

V. El SIFOPP, comprensión sistémica y compleja

La Universidad Santo Tomás seccional Bucaramanga inició la segunda década del siglo XXI con un replanteamiento de sus procesos académicos, entre ellos, la docencia, como resultado de una evaluación crítica de sus logros, del reconocimiento de sus tareas pendientes, de una apropiación de los lineamientos nacionales e internacionales sobre la educación superior y teniendo en cuenta el paradigma conceptual de las «instituciones que aprenden» propuesto por Senge (1994).

Considerando que la docencia es una función sustantiva de la Universidad y que esta se entiende desde la perspectiva tomista como el proceso mediante el cual el docente favorece «la actividad racional del estudiante, con el fin de construir, de acuerdo con las condiciones de su inteligencia y de su experiencia, la estructura de su propio saber» (USTA, 2004, p. 84), es necesario formar al profesorado para cumplir con esta función asumiendo todas las implicaciones de esta definición, y lograr la misión institucional de formar integralmente a los futuros profesionales, para que puedan responder «de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y aportar soluciones a la problemática y necesidades del país» (USTA, 2004, p. 17).

El Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado es una estructura organizativa, constituida por un entramado de relaciones académicas y administrativas que propenden al desarrollo de las nuevas competencias docentes, requeridas para dar respuesta a las necesidades socioeducativas del contexto actual (López R. N.M., 2013^a). Este sistema se fundamenta en la teoría de sistemas de Bertalanffy (2000) y en la teoría de la complejidad de E. Morín (1994), y está integrado por cuatro fases de funcionamiento, a saber: diagnóstico, diseño de programas y estrategias, implementación y desarrollo, y evaluación. El SIFOPP tiene un carácter dinámico, permanente e innovador; sus programas, estrategias, procesos y proyectos surgen como resultado de procesos de investigación que lo alimentan permanentemente.

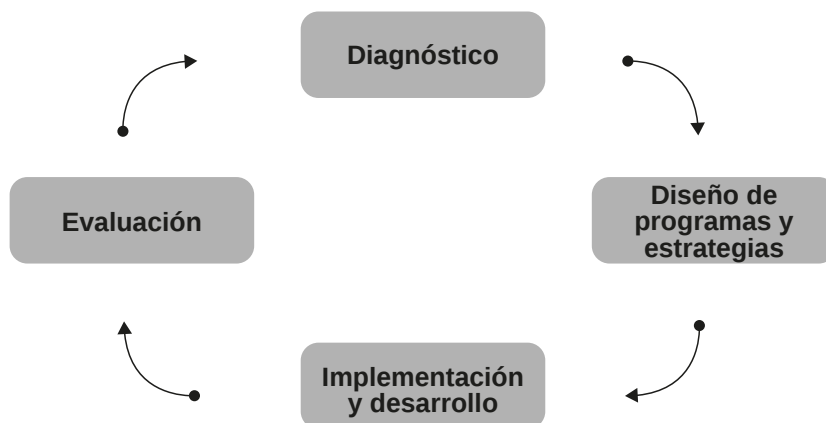


Figura 1. Fases de funcionamiento del SIFOPP.
Fuente. López R. N.M. CEE- USTA Bucaramanga (2010)

La concepción con la que el SIFOPP aborda la evaluación puede considerarse como *gestión de la calidad educativa*, de acuerdo con Mateo (2000, citado en González) quien refiere: «la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y selección como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa» (). En la misma línea, González (2000) señala que este cambio de concepción ha surgido porque el contexto político, económico, social, cultural y científico en el que se tienen que desenvolver las organizaciones educativas ha sufrido un cambio vertiginoso; vivimos en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en elementos estratégicos, de ahí que la mejora de la calidad educativa se convierta en el objetivo fundamental de todos los países desarrollados.

Como estructura organizativa de gestión académica, el SIFOPP busca promover, desde el proyecto ético de vida personal, el desarrollo de competencias del docente con actitud crítica y compromiso por la transformación y mejora permanente de su perfil profesional y pedagógico, con el fin de garantizar procesos educativos pertinentes, conocimientos actualizados y desempeños adaptables a un entorno multicultural. Su diseño responde a las políticas institucionales, en relación con la formación del profesorado, definidas en el *Proyecto Educativo Institucional* y el *Estatuto Docente*.

Como se aprecia en la Figura 2., la formación docente se concibe como un proceso permanente, constituye un trayecto que se recorre durante la permanencia del(a) profesor(a) en la Universidad Santo Tomás y, por tanto, se inicia en el momento de participar en el proceso de selección docente, cuando se hace el reconocimiento inicial de sus competencias disciplinares y pedagógicas; continúa con el proceso de inducción docente, donde se establecen las directrices de la docencia con base en la misión y el modelo pedagógico institucional; se define a través de los distintos programas institucionales de formación docente, así como los programas de educación avanzada (maestría, doctorado y posdoctorado) que se cursan, en función de los intereses personales y los requerimientos institucionales; pasa por el proceso de seguimiento y evaluación de la docencia mediante los distintos instrumentos y actores pedagógicos; se enriquece con la investigación pedagógica y disciplinar sobre la manera en que se enseñan los distintos campos del conocimiento y sobre la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad; se expresa en la producción de materiales educativos para apoyar los procesos pedagógicos que los propios profesores hacen con base en su saber y su experiencia; y se proyecta hacia las comunidades mediante la difusión de los logros del quehacer docente en publicaciones académicas y eventos de diverso orden, así como mediante la vinculación de los profesores con redes de educadores, tanto en el entorno nacional como en el internacional, mediante los procesos de difusión y vinculación del trabajo docente. Una base de datos actualizada sobre el profesorado de la Seccional proporciona los elementos esenciales para analizar y proyectar de manera continua el trabajo docente, desde la perspectiva del desarrollo de sus competencias en el trayecto de su formación, durante su permanencia en la Institución, por lo que el SIFOPP implica el proceso de análisis del desarrollo profesoral. El SIFOPP está encaminado a favorecer la toma de decisiones sobre la ubicación y dedicación del docente en las actividades de docencia, investigación y extensión, a la vez que permite determinar el número adecuado de los profesores de tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra, dedicados a cada programa.

En consecuencia con la perspectiva sistémica y compleja que orienta el SIFOPP, y siguiendo a González(2000), la evaluación del profesorado, de la actividad docente, no debe contemplarse de forma aislada. El docente forma parte de una unidad educativa en la que desarrolla su labor y donde se ve influido por numerosos factores. La mejora de la calidad de una institución educativa no se logra mediante la optimización de forma autónoma de los diversos elementos que la componen, sino mediante la búsqueda

y consecución de coherencia entre los múltiples integrantes del sistema educativo, en concreto, de sus rasgos generales. Logrando el óptimo grado de coherencia entre los componentes fundamentales del sistema, obtendremos la excelencia educativa. Concebimos, pues, la evaluación del profesorado como una parte de la evaluación de la institución educativa (enfoque holístico), para la mejora de la calidad de la formación que se ofrece.

Estos procesos se gestionan mediante la integración sinérgica de unidades académicas y dependencias que procuran, mediante el trabajo colaborativo, el funcionamiento permanente del sistema de la manera como se aprecia en la Figura 2.

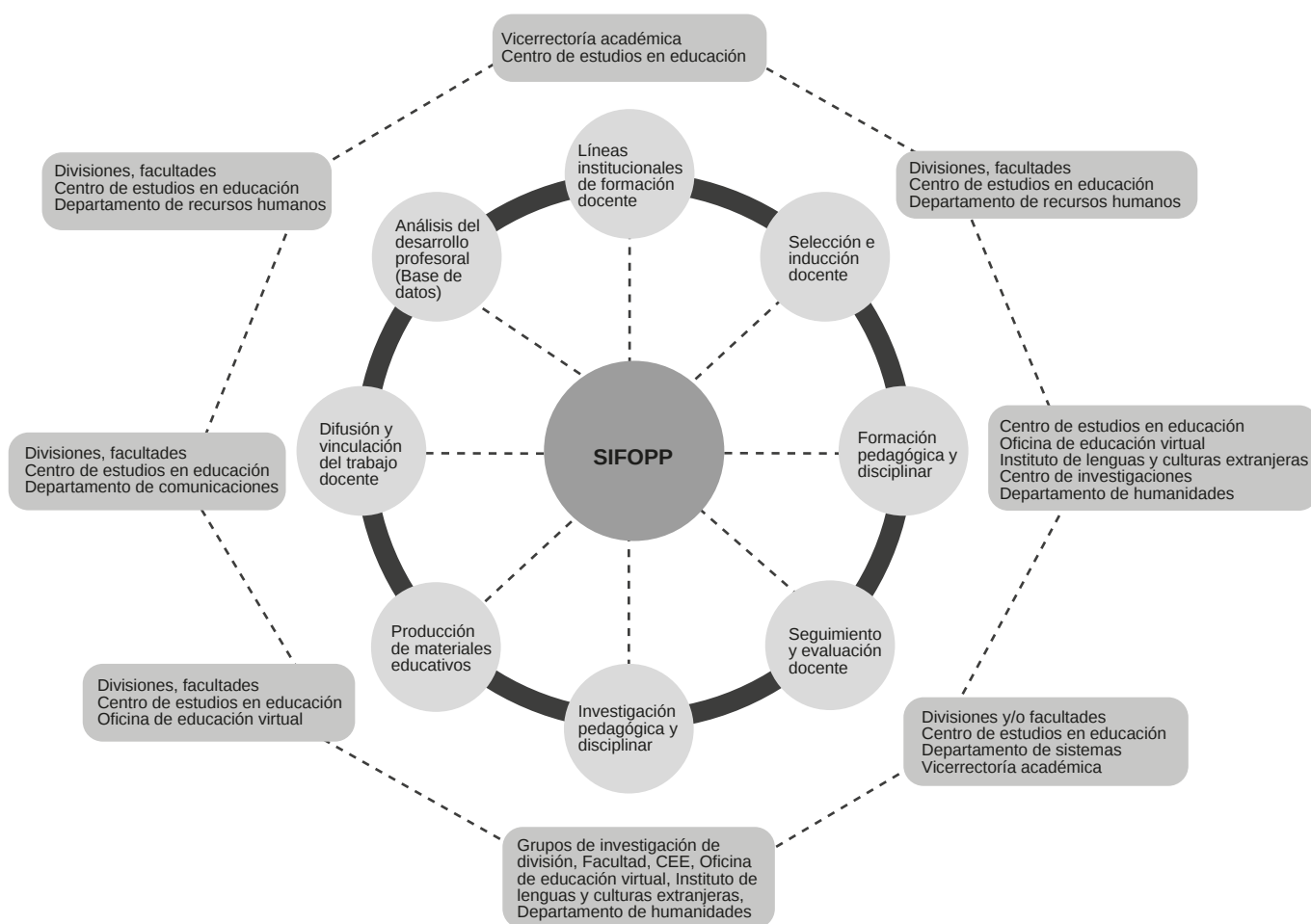


Figura 2. Entramado de relaciones en el desarrollo del SIFOPP.

Fuente. SIFOPP, Centro de Estudios en Educación. USTA Bucaramanga (2010-2013)

Dentro del SIFOPP, la formación docente se concibe como un proceso permanente de construcción de saberes disciplinares y pedagógicos que se lleva a cabo a partir de unas líneas institucionales de formación de profesores, de las cuales se desprenden las líneas de investigación y de proyección social e internacionalización, como se aprecia en la Figura 3.

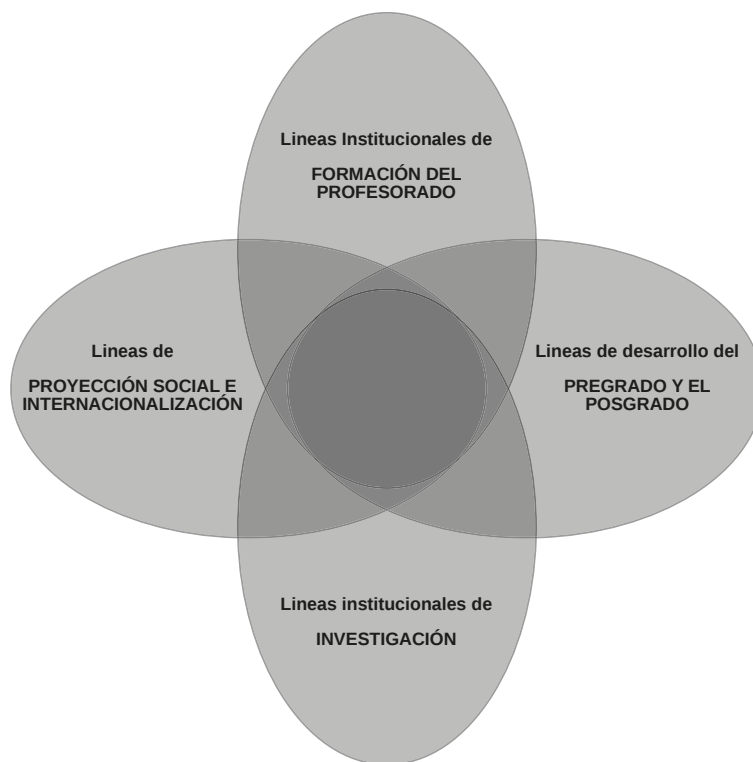


Figura 3. Relaciones entre la formación del profesorado y las funciones sustantivas.
Fuente. SIFOPP, Centro de Estudios en Educación. USTA Bucaramanga (2010-2013)

De ahí que el SIFOPP defina la formación del profesorado de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga a partir de tres principios orientadores: la docencia como parte fundamental del proyecto de vida, para el logro del bienestar personal y social y la autorregulación de su desempeño; además de las responsabilidades que un docente debe cumplir en una institución educativa, las cuales están relacionadas con ciertas características de la formación y de la personalidad, y a la vez también están relacionadas con el dominio de la disciplina que se enseña, con su sentido crítico y con la comprensión de las metodologías y técnicas imprescindibles para su desarrollo en el aula.

Ahora bien, este concepto de desarrollo docente, sustentado en la posibilidad de potenciar las capacidades humanas de los profesores y las profesoras, que favorezcan el desarrollo de las competencias requeridas en la vida universitaria, se entiende en la Seccional Bucaramanga a partir de cinco dimensiones desde las cuales se promueve el desarrollo de competencias en el profesorado: la metacognitiva, la comunicativa, la ética-social, la pedagógica-didáctica y la formativa (Figura 4)



Figura 4. Dimensiones del Desarrollo Docente en la USTA.

Fuente. SIFOPP, Centro de Estudios en Educación. USTA Bucaramanga (2010-2013)

Dimensión comunicativa

De acuerdo con Eggen y Kauchak (2001), existe evidencia en la investigación que señala una fuerte conexión entre la comunicación y los logros de los estudiantes. Considerando que el 90% de la interacción pedagógica es comunicación (Benito y Cruz, 2007), resulta innegable que lo que dicen los profesores, así como la manera en que lo dicen mediante su expresión verbal y no verbal, genera un impacto transcendental en el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las competencias a desarrollar en esta dimensión son: comunicación asertiva y gestión de un clima favorable de aprendizaje.

Dimensión didáctica

Aquí entran en juego las concepciones de los profesores sobre lo que es *enseñar* y *aprender*, las estrategias y recursos que emplean para lograr y evaluar los aprendizajes, así como las formas en que acompañan a los/las estudiantes en el proceso de construcción de su conocimiento. Conforman esta dimensión las competencias de: diseño, planificación y organización del trabajo pedagógico, manejo de estrategias didácticas para el aprendizaje constructivo, manejo pedagógico de las TIC y otros recursos de aprendizaje, acompañamiento, tutoría y evaluación de competencias.

Dimensión ética y social

Es necesario entender la ética no como un acervo teórico-conceptual sino como una forma de vivir, de convivir y de ir por el mundo, tanto en el ejercicio de la profesión como en nuestra vida personal. En esta dimensión se propende al desarrollo de competencias como: sentido de responsabilidad, solidaridad, justicia, reconocimiento de la diversidad humana y cultural, observancia de normas institucionales y sociales, respeto y buen trato, y trabajo en equipo.

Dimensión formativa

Esta dimensión comprende la formación profesional de los profesores y las profesoras, dada por sus grados académicos y los distintos procesos de actualización y capacitación en sus disciplinas específicas, así como la formación en Pedagogía, Lengua Extranjera, Investigación y uso de Tecnologías de Información y Comunicación. Componen esta dimensión: la competencia disciplinar, la competencia pedagógica, el dominio de lengua extranjera inglés, la competencia tecnológica y la competencia investigativa.

Dimensión metacognitiva

Esta dimensión implica el conocimiento, la conciencia y el control sobre el propio pensar de los profesores, sobre sus procesos de aprendizaje y sus formas específicas de construir conocimiento (Santojanni y Striano, 2006). Como parte fundamental del desarrollo docente, esta dimensión está integrada por las competencias de: autocrítica, disposición para el aprendizaje permanente y el cambio y autorregulación.

El desarrollo de estas dimensiones de manera integral contribuyen a fomentar un perfil de profesor(a) universitario(a) que responda a las exigencias de la educación contemporánea, de manera tal que pueda afrontar los retos y desafíos propios del ejercicio docente en la universidad y contribuir a darle a la docencia un nuevo sentido desde la perspectiva humanista renovada que la tradición tomista nos plantea. Para garantizar el desarrollo docente en esta perspectiva El SIFOPP se desarrolla mediante programas y proyectos diseñados a partir de las necesidades formativas de los profesores y las profesoras de la Seccional. Estos programas son:

**Programa de formación docente*

**Programa de Investigación en Educación y Pedagogía*

**Programa de Producción de Materiales Educativos*

**Programa de Evaluación y Seguimiento al Desarrollo y la Innovación Docente*

El **Programa de formación docente** es concebido como un proceso de construcción de saberes disciplinares y pedagógicos, orientado a favorecer de manera sistémica el desarrollo integral de los profesores en las cinco dimensiones que establece el SIFOPP: la comunicativa, la ética y social, la pedagógica y didáctica, la formativa y la metacognitiva. El programa se inicia desde el momento mismo del ingreso de los profesores y profesoras a la Universidad Santo Tomás, pues en el proceso de selección docente se identifican sus competencias de ingreso y se establecen las necesidades de mejoramiento durante su permanencia en la institución.

Este programa contempla procesos de formación posgradual disciplinar y formación pedagógica en las siguientes líneas institucionales: posgrado, pedagogía y currículo, TIC, investigación en lengua materna y lengua extranjera, ética, sociedad y humanismo.

1. Formación disciplinar de posgrado: Estudios avanzados de maestría, doctorado y posdoctorado del profesorado de tiempo completo y medio tiempo, según las líneas de investigación y desarrollo disciplinar de las facultades de la Universidad.
2. Formación pedagógica y curricular: Estudios de educación continua y especialización en enfoques y estrategias pedagógicas pertinentes para cada área del conocimiento, gestión del currículo, evaluación y producción de materiales educativos.

3. Formación en TIC: Estudios de educación continua y especialización en el uso pedagógico de tecnologías de información y comunicación; diseño de ambientes y objetos virtuales para el aprendizaje.
4. Formación en investigación: Estudios de educación continua y especialización en diseño y gestión de proyectos de investigación, ética de la investigación, métodos y técnicas de investigación, investigación educativa y pedagógica, y producción de textos científicos.
5. Formación en lengua materna y lengua extranjera: Estudios de educación continua y especialización para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna y lengua extranjera (inglés preferentemente, aunque las prioridades de la lengua extranjera se establecen en función de las necesidades de las facultades, de acuerdo con las líneas de desarrollo institucional), procesos de lectura y escritura y producción de textos literarios.
6. Ética, sociedad y humanismo: Estudios de educación continua para el desarrollo de competencias éticas y sociales, así como para el fomento del desarrollo de la filosofía institucional y el desarrollo integral humano.

El ***Programa de Investigación en Educación y Pedagogía*** se asume como un proceso dentro del desarrollo docente, que permite al profesor(a) reflexionar sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y analizar las formas en que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje, con la intención de mejorarlas y/o transformarlas.

El ***Programa de Producción de Materiales Educativos*** es comprendido como mediación pedagógica esencial en el ejercicio de la docencia y la formación en investigación en la elaboración de un material educativo —especialmente en lo referente a los módulos de contenido para los programas de posgrado—, que debe asegurar la interacción estudiante-contenido mediante la conversación didáctica. A través de ellos se materializa la propuesta científica expresada en un lenguaje didáctico, donde *comunicación* y *pedagogía* se articulan desde una perspectiva sistémica.

El ***Programa de Evaluación y Seguimiento al Desarrollo y la Innovación Docente*** regula los procesos de evaluación y de reconocimiento al desarrollo y la innovación docente. Está integrado por los procesos de selección, inducción, evaluación y seguimiento del ejercicio docente, así como por el proceso de análisis del desarrollo profesoral

y el plan de estímulos y reconocimientos al desarrollo y la innovación docente. Este programa convoca a la Institución al encuentro de procesos y acciones que favorezcan el reconocimiento de la labor docente, desde la perspectiva del mejoramiento continuo, con el fin de garantizar la calidad educativa que ofrece la Institución; en este sentido, el programa promueve la valoración permanente y continua del ejercicio docente en la USTA.

El currículo y la evaluación dentro de este programa se asumen desde un enfoque socioformativo de competencias (Tobón, García y López 2010) que brinda la posibilidad de entender los aprendizajes como procesos integrales y complejos que permiten alcanzar niveles de idoneidad ética y profesional, así como la actuación pertinente y comprometida en contextos diversos. Esto puede ayudar a gestar el cambio necesario en los procesos educativos, de ahí la importancia del programa y de asegurar la permanencia en la vinculación del mayor número de profesores de las distintas unidades académicas de la Seccional Bucaramanga.

VI. Formación del profesorado, en el marco del talento humano

Diversos autores han planteado la reflexión acerca de la formación del profesorado. Para Imbernón (2008), es cierto que el interés por todo lo relativo a la profesión docente, su formación y su desarrollo profesional, queda reflejado en todos sus niveles y grados, tanto por la profusión de obras aparecidas y los numerosos estudios realizados sobre el asunto en los últimos años, como por el gran número de informes, documentos y artículos publicados. Un ejemplo lo constituyen las universidades que han intensificado sus estudios sobre la cuestión docente: el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, los planes de formación, el pensamiento del profesor, la formación permanente en diversos ámbitos, la formación de formadores, etc. Sánchez (2001) señala que cuando se hace referencia a la formación del docente universitario, el perfil que se tiene en mente es el de aquel que ejerce plenamente su profesión, razón por la que los programas formativos deben tener en cuenta los programas de desarrollo profesional.

Sobre la situación actual, Imbernón (2001, citado en Sánchez Núñez) resalta que «ha crecido el interés por mejorar la calidad de la educación y esto se lograría a través

de la formación pedagógica de los docentes universitarios, por lo que propone que la universidad debe considerar a la formación permanente del profesorado como un factor primordial». Por último, Rodríguez (2003) sostiene que «el sistema universitario latinoamericano necesita transitar hacia un nuevo modelo de enseñanza superior donde la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa se conviertan en instrumentos claves para el cambio».

El reto es llevar a cabo procesos de gestión de la calidad en las universidades, enfocados en los principios de equidad y pertinencia, asumiendo las tendencias, la incertidumbre y los posibles cambios a futuro. En este sentido, se asume la calidad como un proceso tejido por múltiples dimensiones interrelacionadas de forma recursiva (Morín, 1997, p. 38), en continua organización-cambio-reorganización, donde los factores de homogeneidad, diversidad, proceso y resultado cobran valor, dándole importancia por igual a las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación y proyección social), con base en el cambio de pensamiento en los actores involucrados. Por ejemplo, por más normas que regulen el ejercicio de la docencia, es casi imposible que un docente oriente su curso mediante un aprendizaje basado en problemas si tiene dificultad para el cambio, si se le dificulta adaptarse a nuevos entornos de aprendizaje, si le es difícil ser flexible, etc. (García F, Tobón T y López R , 2010, p. 59).

VII. La capacitación y el cambio organizacional

La implementación de nuevos procesos en las organizaciones resulta en algunas ocasiones bastante difícil, en otras no tanto, pero la adopción de lo nuevo siempre se encuentra mediada por la actitud que las personas que integran la organización adopten en relación con el cambio y, por consiguiente, con el aprendizaje que este implica.

Senge (2003), en su obra *La quinta disciplina*, plantea algunas reflexiones que ejemplifican el aprendizaje y su proceso en las organizaciones, a través de las cuales no solo se puede entender el sentido del concepto organizaciones que aprenden, sino la aplicación del pensamiento sistémico en las organizaciones.

Según Contreras (1997), las siguientes características identifican a la enseñanza como profesión:

- Una profesión debe ser una ocupación que desempeñe una función social.
- Es necesaria la existencia de un cuerpo de conocimiento sistematizado y adquirido a través de la experiencia.
- Se requiere un considerable grado de destreza sobre los requisitos formativos de entrada que se exigen para ser profesor. Se observa una gran variedad de requisitos tanto de reclutamiento como en la selección para acceder a la docencia universitaria, ya sea pública o privada.
- La existencia de una cultura común con unos comportamientos y valores propios.
- Valoración social de la profesión y el estatus de sus miembros. Los estudios sobre el tema coinciden en denunciar el bajo prestigio de los profesores, en general. Aunque los factores no son los mismos en todos los países, sí hay bastante coincidencia en los siguientes: la procedencia social de los profesores es de clase baja o media-baja, un alto porcentaje de mujeres sobre todo en los niveles inferiores y de humanidades, una remuneración escasa en comparación con otras profesiones y el elevado número de profesores —que al igual que en las reglas de oferta y la demanda, aquello que abunda no se valora—.
- Por último, el grado de autonomía con relación al margen de decisión que tienen sobre el contenido y desempeño de sus funciones, así como al control al que están sometidos.

Torres (1996) señala tres condiciones necesarias para la profesionalización de los docentes:

- Incrementar el estatus social y económico del profesorado.
- Establecer una formación inicial de calidad.
- Crear y potenciar la formación continuada del profesorado en ejercicio.

VIII. Hallazgos: cambios implementados y dificultades

En el procedimiento de *selección docente*, las implicaciones en la mejora, modificación y cambio en las prácticas de gestión académica de las facultades y departamentos presenta resultados importantes, que van desde el reconocimiento del procedimiento establecido como un proceso que, hacia afuera de la universidad, demuestra seriedad y rigurosidad en la selección del profesorado y que, al interior de la institución, ofrece información diagnóstica sobre el estado de formación y de las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes, para trazar la orientación de su formación a través de las líneas institucionales de formación docente.

El procedimiento de *selección docente*, y el *proceso de valoración pedagógica* y disciplinar que se adelanta como parte del mismo, ha permitido establecer el grado de competencias no solo disciplinares sino pedagógicas, a manera de diagnóstico de entrada del profesorado, a partir del cual se establecen las necesidades de formación docente. Esta relación existente entre los procesos de selección docente y formación docente evidencian el carácter sistémico bajo el cual se encuentra diseñado el SIFOPP.

El proceso de *inducción docente* ha cobrado importancia dentro de la comunidad académica; de ser un acto protocolario de bienvenida a la universidad, se ha convertido a partir de 2010 en un escenario de socialización, reconocimiento y aprendizaje de la misión institucional, la política curricular, la perspectiva pedagógica y la concepción de la docencia en la universidad. Así mismo, ha contribuido al mejoramiento de los procesos de interacción personal entre los profesores, porque se relacionan con profesores de su facultad y de otras facultades, se encuentran mejor informados sobre los procedimientos de gestión académica —lo cual evita que estén preguntando ante la secretaría o la misma decanatura, cómo y dónde hacer los trámites respectivos—, y ha contribuido a mejorar el reconocimiento de la política institucional, motivando el desarrollo de la pedagogía problémica en el aula y el uso apropiado de las herramientas de gestión curricular.

Por otra parte, uno de los cambios en la gestión académica, objeto de estudio de esta investigación, tiene que ver con la manera como se realiza la postulación de los profesores a los programas de formación docente, tanto en el ámbito de posgrados

institucionales, nacionales o internacionales, como en los programas de formación continua que se ofrecen al interior de la Institución. Este aspecto se hace relevante dentro de los procesos de gestión académica, ya que el programa de formación docente se encuentra articulado con las líneas institucionales de desarrollo del pregrado y posgrado, las líneas de proyección social e internacionalización y las líneas institucionales de investigación.

En relación con la gestión académica de los decanos y directores de unidad, en cuanto al procedimiento de postulación de profesores al *Programa de Formación Docente* para maestrías y doctorados, se aprecia un reconocimiento general del mismo; sin embargo, en algunos casos prima la decisión personal del profesor. Asimismo, se percibe falta de información fidedigna en relación con los resultados de las postulaciones; es necesario hacer mayor difusión del procedimiento de postulación docente para recibir apoyo institucional para cursar programas institucionales, nacionales e internacionales, y obtener los resultados de los mismos, de modo que se aumente el grado de confiabilidad en el proceso y el carácter público del mismo.

Cabe señalar que cuando los docentes optan por no postularse al programa de formación de la institución, sino asumir la formación por cuenta propia, es decir, sin recibir apoyo institucional, se presentan los siguientes problemas en la gestión académica de los decanos de facultad:

- Una limitada implicación en la elección del programa académico del docente, lo cual dificulta la articulación con las líneas institucionales de formación, que termina por no contribuir al fortalecimiento de las áreas de los programas académicos.
- Un escaso compromiso de continuidad del docente dentro de la institución, que termina por afectar la permanencia del profesorado en la institución, debido a ofertas laborales de otras instituciones que les ofrecen mejores garantías.

Se considera que uno de los cambios a implementar en este programa es la disminución del tiempo de vinculación a la institución, como exigencia para la postulación, pasando de dos años a un año, lo cual se convierte a su vez en un estímulo para el docente.

Además, los programas de formación continua, desde el II semestre del 2010 y hasta finalizado el I semestre de 2013, estuvieron condicionados en gran medida por la disponibilidad económica y decisión personal del profesor, ya que la institución solamente subsidiaba el 50% de la misma. Para la participación de los profesores en el programa se realizaban diversas acciones de motivación y, en cierta forma, la insistencia de la Vicerrectoría Académica, de los decanos y directores de Departamento por la realización de los diplomados, causaba en el profesor una predisposición negativa ante el programa de formación, dado que era entendido, en algunos casos, como una obligación.

En los resultados de la investigación, se puede apreciar que los entrevistados resaltan la importancia de la decisión administrativa-financiera de la Universidad de otorgar la gratuidad, lo cual ha generado un clima favorable en el colectivo docente frente a la formación y, asimismo, ha generado mayor interés en los programas.

En cuanto a la creación e implementación de las líneas de formación y los respectivos diplomados y talleres, como parte del Programa de Formación Docente, estos son considerados por los directivos y docentes como pertinentes, respecto a las necesidades formativas, actualizados y de calidad, por lo tanto, la participación de los profesores en los programas se ha incrementado. Sin embargo, es necesario continuar detectando las diversas necesidades formativas, para garantizar la oferta en las condiciones de pertinencia y actualización.

En esta línea, cabe destacar la implementación del aula virtual, como parte de los ambientes de aprendizaje en las asignaturas, la cual es uno de los resultados del Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Por tanto, la creación, implementación y desarrollo del aula virtual está articulada a la formación del profesorado en este ámbito. A través de las aulas se consigue aplicar la formación docente y realizar innovación en la práctica docente. No obstante, se registran algunas dificultades relacionadas con el seguimiento al docente, por lo que los hallazgos obtenidos se consideran de especial importancia, pues invitan a revisar algunas prácticas de gestión académica en relación con el seguimiento a las aulas virtuales.

Respecto a la evaluación docente, considerada en el SIFOPP con base en dimensiones y competencias del docente, esta fue implementada a partir del II semestre de 2012; la

participación de estudiantes y profesores ha aumentado durante los tres semestres en los que se ha aplicado.

En el caso de los estudiantes, durante el II semestre de 2012 participaron 2491, es decir, el 49,56%; durante el I semestre de 2013, 2536 equivalentes al 46,43%, y para el II semestre de 2013 la participación fue de 3033 estudiantes, equivalentes al 57,33%. Aunque el porcentaje de participación de estudiantes no supera el 60%, se considera un avance importante —el porcentaje obtenido fue valorado dentro de la campaña de comunicación y sensibilización desarrollada bajo el nombre de *Evalúa*—. La participación de los profesores en la autoevaluación docente también se ha incrementado, pasando de 43,8% en el II semestre de 2012, 46% en el I semestre de 2013, a un 66,7% de participación de docentes en el II semestre de 2013.

El 93% de los profesores evaluados en el II semestre de 2013 pasaron la prueba, mientras que el porcentaje de profesores con necesidad de mejora disminuyó de un 9,7% a un 6,20%. El promedio de valoración obtenida de los profesores en la Seccional fue de 4.2, lo cual demuestra una práctica docente pertinente con la formación que se ofrece en la Institución.

En cuanto a la gestión académica de la evaluación docente, los entrevistados hacen énfasis en la mejora del diseño de los instrumentos, en la importancia que ha cobrado el proceso de evaluación y en el acompañamiento a docentes con necesidad de mejora.

Adicionalmente al proceso de evaluación docente que adelanta la Institución, se registra que algunas facultades realizan actividades de evaluación docente complementarias, que le permiten al decano analizar los resultados de la evaluación docente desde una perspectiva más cercana a los estudiantes, a través de conversatorios en el aula, o a través del testimonio de los representantes estudiantiles.

Para los decanos de facultad, la implementación del SIFOPP ha favorecido su práctica de gestión académica en diversos aspectos a destacar, los cuales se precisan a continuación:

- El SIFOPP contribuye al cumplimiento de procedimientos del sistema de gestión de calidad, que se llevan a cabo mediante procesos organizados,

críticos y reflexivos, como es el caso de la selección docente. Este proceso ha permitido definir los perfiles docentes y buscar en los aspirantes su potencial, no solo en los ámbitos disciplinar y pedagógico, como base del ejercicio de la docencia, sino también en la investigación y la proyección social.

- En el caso del Programa de Formación Docente, los decanos notan que los profesores están más motivados a participar; ya no tienen ellos que insistir, así que ya no se percibe como obligación.
- La inducción docente prepara a los profesores y alivia la cotidianidad, pues se ha disminuido la desinformación.
- El cambio de los profesores frente a las prácticas de gestión académica, por el conocimiento que han alcanzado, ha favorecido la marcha de los proyectos de la Facultad.
- La gestión del comité curricular ha mejorado en cuanto al desempeño de sus funciones.
- La incorporación de asignaturas bimodales en el currículo como resultado de la formación docente.
- La estructuración de los planes de capacitación y formación docente que hacen parte sustancial de los planes de mejoramiento continuo de cara a los procesos de acreditación de alta calidad.

Conclusiones

En relación con la postulación de profesores a maestrías y doctorados, se considera de imperiosa necesidad definir con mayor claridad los parámetros de apoyo institucional y, así mismo, realizar una mayor difusión del proceso y sus resultados, dado que se desconocen los requisitos, los cupos disponibles por facultad o división, el recurso financiero disponible y las razones por las cuales se hacen las asignaciones. De igual manera, se requiere generar procesos de evaluación diferida en cuanto a la implementación de innovación educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de investigaciones y publicaciones como resultado de la formación posgradual cursada.

En cuanto al programa de educación continua, ha habido un cambio significativo en el compromiso y concientización de los profesores frente al proceso de formación permanente; se observó un mayor interés por realizar los diplomados durante el año

2012 y primer semestre de 2013, así mismo, debido a la decisión institucional de ofrecer gratuitamente los diplomados del programa a partir del II semestre de 2013, se ha generado una mayor participación de los profesores.

Por otra parte, la falta de claridad en la asignación del apoyo económico y del tiempo de dedicación al *Programa de Formación* por parte de la Institución se convierten en factores que limitan la decisión de los profesores para adelantar estudios de posgrado; a su vez, estos aspectos desmotivan la labor docente.

Sin embargo, como parte de los cambios generados en la gestión académica a partir de la implementación del *Programa de Formación Docente*, se evidencia una mejora en las actividades de los profesores de tiempo completo y medio tiempo que han realizado el Diplomado en Docencia y Gestión Curricular, que han brindado aportes relevantes al comité curricular, como una mayor apropiación del rol de coordinador de área y el mejoramiento y transformación de las prácticas pedagógicas en el aula, así como en los procesos de planeación didáctica.

Respecto a las aulas virtuales, se requiere revisar y redefinir el seguimiento al trabajo que realizan los profesores en estas plataformas, debido a que muchos de los profesores formados en el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje se abstienen de tener aula virtual; entre las razones que se argumentan se alude a la manera como se supervisa su trabajo, que lleva a algunos a abstenerse de implementar el aula virtual, lo cual resulta incomprensible en razón al compromiso de fidelización que el profesor debe a la Institución.

Acerca del *Programa de Investigación Educativa y Pedagógica*, se registra que las investigaciones que se realizan en este ámbito son muy pocas, dado que el carácter de los grupos de investigación en las facultades privilegia una perspectiva disciplinar; solo dos facultades contemplan líneas de investigación de carácter pedagógico. Es de especial relevancia el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que favorezcan la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la innovación educativa en el aula.

En la misma línea, cabe resaltar que los profesores requieren preparación en el ámbito de la investigación educativa y pedagógica, así como tiempo para el diseño de proyectos. De acuerdo a los resultados, existe un naciente interés de los profesores de

realizar investigaciones de esta índole, específicamente se trata de un grupo de diez profesores que durante el año 2013 hacen parte de la primera cohorte del Diplomado de Competencias en Investigación Educativa y Pedagógica, quienes participan en su mayoría en la convocatoria de proyectos de investigación de este año.

En cuanto a la producción de materiales educativos, se aprecia un naciente interés de las facultades y los profesores por la elaboración de manuales, guías y módulos; sin embargo, se requiere trazar estrategias de acompañamiento y reconocimiento para esta producción docente en el marco del SIFOPP.

Otro punto que cabe recordar es la selección docente, que se reconoce como un proceso riguroso, que ha favorecido los cambios en las prácticas de gestión académica de los decanos, consiguiendo la vinculación de docentes con perfiles pertinentes a las áreas de formación y el reconocimiento del nivel de competencias con las que los profesores empiezan su labor docente en la universidad.

La inducción docente juega también un papel importante; esta es reconocida como un proceso organizado de manera colaborativa por las dependencias que lo realizan. Su impacto en la gestión académica de los docentes se considera relevante, ya que a través de esta los docentes nuevos adquieren una visión general de las funciones de todas las dependencias de la Universidad y de los servicios que cada una les ofrece; esto ha contribuido a la mejora de los procesos académicos-administrativos que los profesores deben realizar y ha generado un clima laboral que favorece el sentido de pertenencia del docente con la Institución.

Por lo que se refiere al proceso de evaluación docente, su definición con base en dimensiones y competencias es considerada una mejora positiva por su objetividad; sin embargo, algunas facultades y departamentos consideran que se requiere un mayor grado de confianza en los resultados de la evaluación, por consiguiente, se realiza una evaluación docente interna mediante el diálogo entre decanos y estudiantes. La estructura del instrumento de evaluación docente por estudiantes les ofrece una mayor oportunidad de opinión, pero en algunos casos esta no es aprovechada. Asimismo, aunque porcentualmente se registra un crecimiento en la participación de estudiantes durante el año 2013, se requiere generar una cultura de la evaluación por parte de los estudiantes que favorezca su participación activa y objetiva en el proceso.

En cuanto a la autoevaluación docente, se aprecia un incremento favorable en esta práctica académica por parte de los docentes quienes han reconocido en este un espacio de participación en la evaluación. Aquí es importante anotar que la coevaluación docente realizada por los coordinadores de área, mediante el plan de clase, no ha sido incorporada por todas las facultades.

Por último, con respecto al mejoramiento del Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado se recomienda:

- Crear el plan de estímulos y reconocimientos para motivar la participación de los docentes en los programas de formación, el desarrollo de investigaciones de carácter pedagógico y la elaboración de materiales.
- Continuar realizando la difusión en los procesos que integra el SIFOPP para generar mayor reconocimiento y participación de los profesores en los programas que lo constituyen.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2003). Métodos de investigación social: técnicas para recogida de datos e información (2ª. Edición).
- Benito, Á. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bertalanfy, L. (2000). *Teoría General de los Sistemas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Centro de Estudios en Educación. (2010-2013). *Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado. SIFOPP*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- Cook y Reichardt (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Cuarta edición. Madrid: Morata.
- Domínguez, E. (2006). Pensamiento complejo y educación, una síntesis de las tesis de Morín. En, Tobón, S., Montoya, Ospina, B, González, E. y Domínguez, E. (eds.). *Pedagogía y currículo: una mirada compleja*. Medellín: Uniciencia.

- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Eggen, P. D., y Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. En *Revista Universidad EAFIT*.
- García Fraile, J. A., Tobón, S. y López Rodríguez, N. M. (2009). *Guía metodológica para la gestión del currículum por competencias*. Lima: A.B, Representaciones Generales, S. R. L.
- García Fraile, J.A, Tobón, S. y López Rodríguez, N.M. (2010). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias. Análisis desde el enfoque socio formativo*. Caracas: UNIMET.
- García, Salgado y Pérez, (2011). *Formación de directivos y emprendedores en las universidades públicas de México*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Ramírez, T. (Coord), (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Algible.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una universidad ¿conciencia o presión?. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), pp. 37-46.
- López R.N. (2013^a). Una mirada al desarrollo docente y la formación del profesorado en la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga. En *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 2 (2), pp. 37-58.
- López R. N. (2013). Diagnóstico institucional de la formación del profesorado en la USTA Bucaramanga. Informe final de investigación.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo*. Bogotá: Autor.
- Morín, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En, Freid, D. (ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Olave C, Y.A. y Gómez F. L.C. (2007). *Una reflexión sistémica sobre los fundamentos conceptuales para sistemas de información*. Recuperado de: http://caribdis.unab.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/REVISTACOLOMBIANACOMPUTO/RCC_ESPANOL/NUMEROSANTERIORES/JUNIO2007/R81_ART4_C.PDF (pp1-18).
- Rozo, J. (2003). *Sistémica y pensamiento complejo. I: Paradigmas, sistemas y complejidad*. Medellín: Biogénesis.

- Sánchez Núñez, J.A. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. En *Revista Universidades*, (22).
- Santos, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santoianni, F., y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Gránica.
- Tobón, S., García, F. y López, N. (2010). *Currículo, Didáctica y evaluación por competencias, Análisis desde el enfoque socioformativo*. Caracas: UNIMET.
- USTA. (2004). *Estatuto docente*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- USTA. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- USTA (2004). *Política educativa y Pedagógica*. Bogotá. Universidad Santo Tomás.
- USTA. *Plan General de Desarrollo 2007-2011*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- USTA. *Plan de Desarrollo 2010-2013*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás (2013). *Lineamientos del Sistema Institucional de Formación Permanente del Profesorado. SIFOPP 2010-2013*. Bucaramanga: Centro de Estudios en Educación.

DINÁMICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES UNIVERSITARIAS FRENTE A MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD

Aurea Elizabeth Rafael Sánchez¹

I. Introducción

El acelerado desarrollo de los recursos tecnológicos a disposición del hombre da lugar a una nueva forma de pensar la formación para la vida, en especial, en el ámbito de la educación superior donde todavía no existe cultura sólida en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo a la gestión de procesos. Lo anterior implica una dificultad a la hora de diseñar y poner en marcha sistemas académicos y administrativos que necesariamente deben estar interrelacionados.

Una oportunidad que se ha identificado en el marco de la cibercultura es la de implementar procesos de mejoramiento de la calidad en las universidades lo cual requiere que quienes lideran los espacios de gestión adopten una actitud de cambio, que brinden garantía de calidad a los servicios educativos; pues las TIC contribuyen significativamente a ello, más aún en la sociedad actual, que requiere respuestas más rápidas, pertinentes y disponibles en espacios diversos. En sus dinámicas formativas las universidades latinoamericanas vienen incorporando el uso de las TIC en la implementación de sus sistemas de gestión de calidad; pero aún con cierta lentitud

1. Doctora en Educación, posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, docente investigadora de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú.

Correo electrónico: arafaels@unitru.edu.pe

respecto a la velocidad con la que ellas evolucionan y se insertan en los diversos campos del desarrollo social, económico y productivo.

En Perú, a raíz de la promulgación de la Ley 28740, que constituye el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), se oficializan los procesos de gestión de la calidad en las universidades, buscando responder con pertinencia y eficiencia a las demandas de la sociedad, en especial a las de los sectores productivos y grupos de interés, receptores de profesionales y de los resultados de la gestión de investigación que se dirige desde los centros especializados —durante los procesos de gestión de la calidad se contrasta la realidad universitaria con un conjunto de estándares mínimos exigibles según las características de las carreras profesionales tanto a nivel de grado como en posgrado—.

El *Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias* (CONEAU, 2008) se acompaña con un conjunto de estándares aprobados para cada carrera, entre los cuales figuran los que plantean la implementación y evaluación de un Sistema de Gestión de Calidad (SGC), con el que buena parte de las universidades peruanas todavía no cuentan. Aquellas que ya cuentan con un SGC se basan en la Norma ISO 9001: 2008 de la International Organization for Standardization (ISO), la cual surge como respuesta a los requerimientos de las organizaciones o empresas que buscaban garantizar sus procesos con calidad mediante la reducción de costos y el mejoramiento de los procesos de producción o prestación de servicios, «haciendo de la calidad un factor clave para la competitividad en cualquier mercado» (Hernández, Arcos y Sevilla, 2013).

De otro lado, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) tuvo la oportunidad de adoptar el Programa AUDIT, implementado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) de España, adaptado al contexto del sistema universitario peruano, dando paso al Programa AUDIT Perú, el cual le ha brindado mayor relevancia al sistema regulador de la calidad de los procesos en las universidades, considerando sus distintos niveles de gestión: estratégico, operativo y de soporte.

El programa AUDIT Perú es concebido como una herramienta de gestión de las actividades universitarias en el marco de las políticas internas y objetivos de calidad de cada entidad. Tiene como propósito garantizar que la formación que imparten

los establecimientos universitarios responda a las exigencias de las demandas de sociedad y de los mercados profesionales. A diferencia de otros modelos de sistemas de calidad creados para el contexto industrial, AUDIT Perú es una iniciativa dirigida específicamente a las universidades latinoamericanas, para lograr que mejoren su dinámica de interacción con base en sistemas de gestión de calidad, integrados con sistemas de información y comunicación, que favorezcan el desarrollo de una cultura de calidad a partir de los procesos internos de las universidades, y que tengan un impacto en sus espacios de influencia, respetando la autonomía de las universidades y sus propósitos sociales.

Son dos los interrogantes básicos a los que el programa AUDIT Perú da respuesta: ¿Cómo las universidades utilizan sus órganos, reglamentos, criterios, procedimientos, etc., para mejorar la calidad del diseño y desarrollo de sus planes de estudio, la selección y promoción de la docencia, el desarrollo de la enseñanza y los resultados del aprendizaje? y, ¿cómo las universidades implican a diferentes grupos de interés en el diseño, desarrollo, evaluación y difusión de sus actividades formativas? AUDIT Perú está estructurado por nueve directrices que forman parte del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria, a saber: política y objetivos de calidad, diseño de la oferta formativa, desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes, investigación, extensión y proyección social, personal académico, servicios, bienestar y recursos materiales, análisis y utilización de los resultados e información a los grupos de interés.

Las TIC y el Programa AUDIT Perú

Para comenzar, es necesario precisar lo que se entiende por Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el presente análisis. Para ello, retomo la definición de González (1996), quien entiende las TIC como «un conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación, relacionada con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información de forma rápida y en grandes cantidades» (p. 413).

En la misma línea, es importante señalar que aquí no se asumen las TIC como la panacea para dar solución a los problemas de gestión universitaria, sino como oportunidades para innovar y reconfigurar sus procesos, en función del cumplimiento de sus políticas de calidad y de las metas institucionales. Asimismo, las TIC apoyan, de alguna manera, la definición y concreción del rol de autoridades y demás agentes, desde una perspectiva interactiva donde la comunicación es el factor que posibilita el fortalecimiento de liderazgos, la toma de decisiones y el manejo de un clima organizacional favorable para implementar cambios. Al respecto, es pertinente anotar que «lo más importante en la comunicación [...], no está nunca en el lado de la tecnología, sino en los modelos culturales que éstas transmiten» (Wolton, 2000). Así mismo, cabe recordar que «ante esta situación de la transformación de la sociedad es lógico, o al menos así debe serlo, que una de sus instituciones de educación superior se transforme para poder responder a las nuevas demandas y exigencias que esta sociedad requiere» (Cabero, 2005) y esta transformación empieza o se consolida con un cambio en la cultura, desde las universidades, frente al uso de las TIC.

Es importante incorporar en la cultura universitaria el componente tecnológico como herramienta generadora de la interacción entre procesos, así como la participación activa de sus responsables, dado que facilita la recolección, el procesamiento y la difusión de información de cada una de las directrices a través de las cuales se evalúa la calidad, lo que lleva a acelerar los procesos de instalación de los sistemas de gestión de calidad en las universidades tanto públicas como privadas del país. En el caso de la Universidad Nacional de Trujillo, incorporar esta cultura implicó desarrollar metodologías de trabajo participativo y de consultoría a expertos (en la etapa de implementación de las directrices del programa AUDIT Perú), utilizando una variedad de recursos tecnológicos para el diseño, implementación, implantación y evaluación de sus procesos de gestión de la calidad, de tal manera que posibilitaran el cumplimiento de los estándares contenidos en el modelo propuesto por el Sineace .

Las metodologías desarrolladas permitieron realizar un análisis a profundidad del contenido y propósito de cada directriz, teniendo como principal referente los indicadores de calidad y los propósitos de la Universidad definidos en sus correspondientes documentos de gestión. Asimismo, se procedió a la diagramación de flujos, definición de procedimientos, revisión de bases documentales, diseño de plataformas para la verificación, control y seguimiento de cada proceso, y evaluación de los resultados de sus

interacciones de acuerdo a los objetivos definidos en el Plan Estratégico Institucional, bajo una visión prospectiva.

La implementación del Programa AUDIT Perú, como un sistema de gestión de la calidad, en la Universidad Nacional de Trujillo, ha posibilitado el uso dinámico de herramientas web y, programas de escritorio, como *cmap tools*, *bizagi*, *visio*; el uso de las tecnologías de Google (*hangout*, *google docs*, *google drive*); el uso de Moodle (una aplicación web que simula un aula de clases por lo que permite la comunicación sincrónica, en el caso de los talleres y el chat, y asincrónica, en el caso de los foros), y de otras herramientas de uso libre.

La experiencia en implementación de procesos, según las directrices del Programa AUDIT Perú (señaladas anteriormente), conllevó al diseño de un software para cubrir las necesidades de sistematización, organización, uso, monitoreo y difusión de la información, para la toma de decisiones de acuerdo a las exigencias de los estándares e indicadores de calidad. Los requerimientos funcionales de este software, entre otros, fueron:

- La creación de procesos ilustrados a través de flujogramas para cada directriz.
- Creación de fuentes documentales, enlazadas a los flujogramas.
- Procesamiento de información (académica y administrativa).
- Gestión de bases de datos (registros de estudiantes, docentes, personal administrativo, egresados, grupos de interés).
- Reportes de la implementación y evaluación de cada directriz.
- Generación de reportes gráficos por directriz.

Lo anterior implicó un gran cambio en la gestión universitaria, un nuevo posicionamiento de las organizaciones en la era digital, en la cual la «nube» se convierte en el «espacio» para almacenar las informaciones, establecer comunicaciones en red, compartir ideas y proyectos, leer reportes y otros documentos, visualizar, crear contenidos; un espacio donde el aprendizaje se torna continuo y el uso de las TIC, indispensable. Así pues, el uso de las TIC contribuye a la gestión de los procesos universitarios, garantizando calidad, pues permite diseñar e implementar programas de seguimiento, control y mejora, así como su sistematización a través de sistemas de

gestión de calidad (SGC), sin perder de vista que su propósito es favorecer el desarrollo —es decir, lograr la mayor satisfacción social de las necesidades de la comunidad que las demanda— de manera sistemática y armónica en la universidad.

II. Modelos de gestión de calidad en espacios universitarios

Es claro que las sociedades modernas se configuran cada vez más como sociedades del conocimiento y de la información. En este contexto, el impacto de la calidad de los sistemas de educación y de formación en el progreso social y económico de las naciones aumenta considerablemente. La Universidad no es ajena a esta evolución que experimenta la sociedad para la cual ejerce su labor, por ello hoy centra su atención en los múltiples cambios tanto internos como externos que están teniendo lugar y que la comprometen en cuanto a la calidad de sus servicios.

Del Río (2008) señala que la universidad, como «elemento generador de profesionales que se integrarán al mercado profesional, percibe por parte de la sociedad cierta imposición de mercado a la hora de contar con los sistemas de gestión de calidad como herramientas de gestión de procesos clave» (p.6). El citado autor hace referencia a las universidades que luego de realizar sus procesos de autoevaluación han identificado como debilidad central la ausencia de un sistema que proporcione ordenamiento de sus responsabilidades y eficiencia en su desempeño frente a sus demandantes.

En otro apartado del documento, Del Río afirma que «los estamentos universitarios que realizan una implantación y certificación de un Sistema de Gestión de Calidad, una vez que alcanzan cierta madurez en estos sistemas, experimentan considerables beneficios tanto en organización, como en competitividad y resultados» (p.6).

En el marco de esta perspectiva global e integral de la gestión universitaria surgen nuevos modelos de gestión de la calidad que responden a las propias concepciones de gestión de las universidades, algunas orientadas por su labor profesionalizante, otras con mayor énfasis en la investigación o producción de conocimientos, pero sea cual que

sea su orientación paradigmática, todas asumen valores, principios y procedimientos que son implementados mediante estrategias de progreso hacia la mejora y la excelencia, buscando promover la mejora continua de la calidad.

Algunos modelos de gestión de la calidad son previamente adaptados al contexto educativo; los más difundidos son: el modelo Deming, creado en 1951; el modelo Malcolm Baldrige, en 1987, y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM), en 1992. Existe, además, «Sistemas de Gestión de Calidad UNE-EN-ISO 9001:2008», una norma voluntaria de carácter internacional que determina los requisitos que cualquier organización, no solo las educativas, debe cumplir. La publicación internacional y regulación de esta norma está controlada por la International Organization for Standardization (ISO) y la traducción al español y adaptación está regulada por la Asociación Española de Normalización (Aenor).

Con respecto al caso de la Universidad Nacional de Trujillo, el modelo de gestión de la calidad direcciona sus procesos en el marco de una cultura de la calidad, que compromete el involucramiento holístico de todos los niveles de gestión responsables de las funciones sustantivas institucionales.

En este contexto, el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de carreras profesionales permitió definir y caracterizar el modelo de gestión de la calidad, que parte del supuesto de que la *calidad* posee un carácter de indeterminación y, por ende, debe estar en construcción permanente, como parte del proceso continuo y dinámico de la universidad, teniendo en cuenta las políticas internas y externas a las cuales se somete social y legalmente.

El *Modelo de gestión de la calidad* de la Universidad de Trujillo (UNT), por tanto, se propone potenciar, en primer lugar, la integración de la gestión de los procesos estratégicos a partir del referente de la calidad y, en segundo lugar, busca interactuar con los procesos misionales tales como la docencia, la investigación, la proyección social y la extensión universitaria, para finalmente promover la actuación eficiente de los recursos de apoyo. Todo ello se ilustra en el mapa de macro procesos correspondientes (Figura 1)

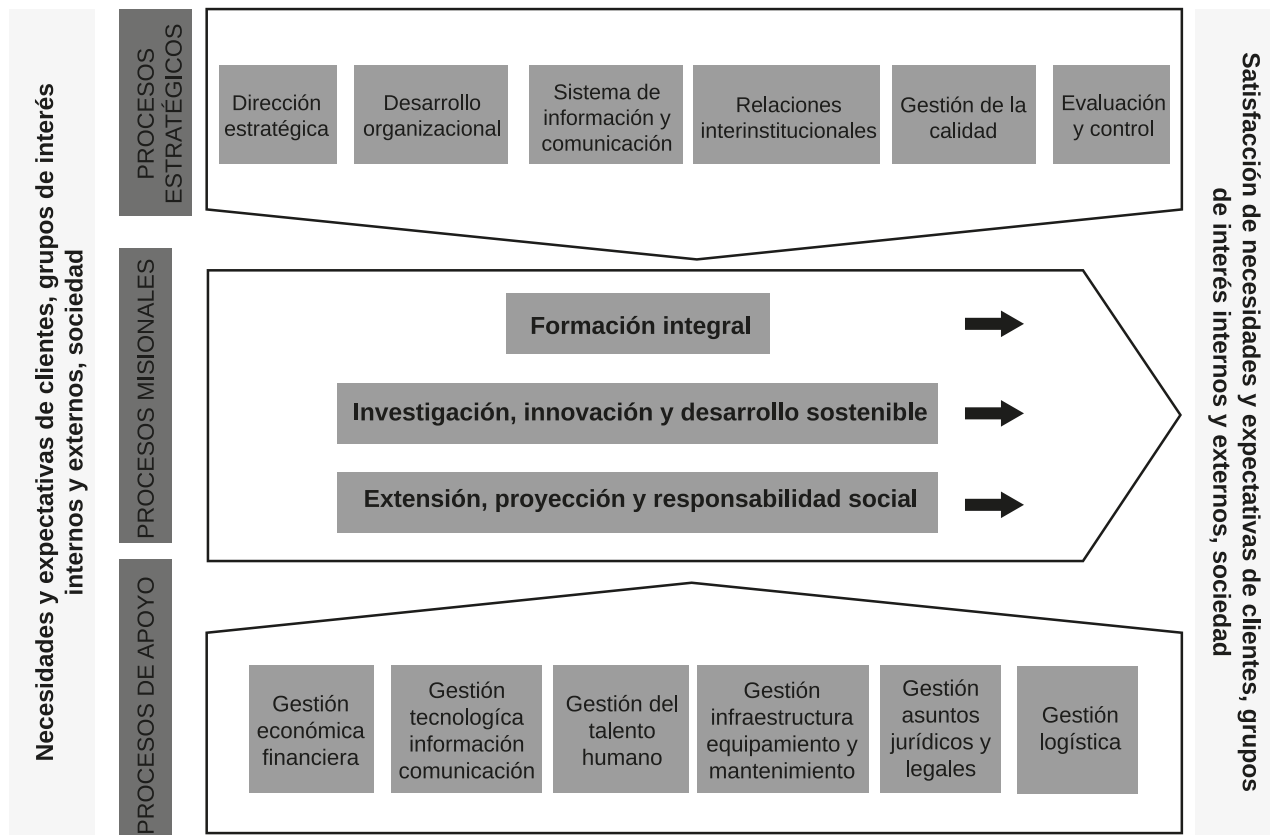


Figura 1. Mapa de Macroprocesos de la UNT, 2012.

Fuente. Plan Estratégico Bicentenario al 2024.

El Modelo de gestión de la calidad desarrolla el conjunto de procesos para cada una de las directrices contenidas en el Programa AUDIT Perú. En esta ocasión, se ha seleccionado el mapa de interacción de procesos de la Directriz 3 correspondiente a Investigación (Figura 2)



Figura 2. Mapa de macroprocesos de la Directriz 3 Investigación en la UNT, 2013.
Fuente. Plan de Desarrollo de la Calidad de la Investigación de la UNT.

III. Presencia de las TIC como recursos de apoyo a los sistemas de gestión la calidad en espacios universitarios

En el contexto de la sociedad de la información, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son esenciales para el desarrollo humano, por lo que se hace fundamental su incorporación al ámbito educativo (PNUD, 2012). De lo anterior no existe duda, pues las entidades educativas que no utilicen estos recursos solo se estarán cerrando a nuevas oportunidades para su desarrollo e integración con otros contextos de desarrollo, lo que significa menos posibilidades de crecimiento y de mejora de la

calidad de las personas desde la perspectiva de la educación como factor social de cambio. En esta línea, Gonzáles y Espinoza (2008) señalan los retos de las universidades frente a los avances de la sociedad del conocimiento:

La universidad actual se enfrenta al desafío de insertarse en un mundo complejo, con nuevas exigencias de profesionalismo y competencias emergentes asociadas a la sociedad del conocimiento. A ello se suman las nuevas tareas pedagógicas y los requerimientos de rendir cuentas y ser eficientes en la gestión institucional. Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo apropiado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad de la educación superior (p.89).

Por otro lado, la UNESCO (1998) en la «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», llama la atención sobre los cambios, no solo tecnológicos, sino culturales y sociales, que se deben generar en las universidades para adaptarse a las necesidades de los nuevos tiempos. Lo anterior es reafirmado en la «Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de la información», celebrada en febrero del 2003 en Ecuador, al enfatizar en una de sus conclusiones la necesidad de:

Apoyar la modernización de la educación superior, promoviendo cambios de los paradigmas de pensamiento y acción, que garantice un mayor y mejor acceso al conocimiento, así como su mayor y mejor cobertura, alta calidad y pertinencia social, valorizando para ello el potencial que las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones tienen para la educación. (p.2).

Lo anterior implica el deber de las universidades, en particular de las latinoamericanas, de incorporar en sus políticas de gestión directrices que guíen la producción de conocimientos con el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación, contribuyendo, así, a una mayor calidad y pertinencia en la formación, de tal manera que podamos tomar una mejor posición frente a los nuevos desafíos del entorno.

IV. El Programa AUDIT Perú como herramienta de gestión de la calidad: directrices

Las directrices que forman parte del Programa AUDIT Perú hacen énfasis en el *cómo*, más que en el *qué* de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad, por lo mismo, las funciones no se configuran a partir de una lista exhaustiva de los elementos que debería desarrollar la unidad o el área de la universidad, sino a partir de la reflexión en el diseño del proceso y su implementación, para la cual es importante tener en consideración el *Ciclo de control Deming* aplicado al contexto. La respuesta al «cómo» aborda los cambios necesarios a implementar en las prácticas habituales de las personas responsables de los procesos de gestión; su desempeño contribuye al logro de metas o a alcanzar resultados esperados de acuerdo a los estándares e indicadores de calidad, en ciclos cada vez de mayor exigencia.

En este sentido, «la universidad debe desarrollar y ejecutar una estrategia para la mejora continua de la calidad, cuya política y procedimientos deben tener un estatus formal y deben estar disponibles a los actores. Asimismo, deben incluir el rol de todos los participantes en el sistema» (Torres y Tomati, 2010), pues el involucramiento y compromiso ante la calidad es de todos sus agentes, a través de los cuales serán evaluados los procesos y resultados, en este caso, mediante los estándares de calidad e indicadores de gestión señalados en el *Modelo de calidad* del Sineace-Perú para la acreditación institucional. Al respecto, cabe resaltar lo dicho por Lepeley: «el desarrollo y cálculo de indicadores de gestión es absolutamente relevante para evaluar el desempeño de cada entidad; para ello, se debe contar con acceso a información clave que permita el cálculo eficaz y eficiente de estos indicadores» (Lepeley, 2003) y es justamente aquí que las TIC constituyen herramientas de apoyo para la gestión de la calidad según las directrices que comprende el Programa AUDIT Perú, sobre las cuales pasamos a describir y comentar a continuación.

Políticas y objetivos de calidad

La Universidad debe consolidar una política de calidad, coherente con su modelo educativo, y expresada en objetivos que alineen sus planes y sistemas. Para este fin se debe:

- Hacer una declaración pública y definir los objetivos de calidad.
- Indicar qué grupos de interés han estado implicados en la definición de la política de calidad.
- Integrar diferentes elementos (planes, órganos, procesos, procedimientos, etc.) para configurar un sistema que permita desplegar la política y objetivos de calidad.
- Establecer acciones para definir, aprobar, revisar y mejorar la política y objetivos de calidad.
- Determinar el modo (cómo, quién, cuándo) en que rinde cuentas a los grupos de interés sobre el cumplimiento de la política y objetivos de calidad.

Esta directriz, guarda relación con los indicadores de eficacia del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* de la CONEAU (2010, p. 11) correspondiente al estándar n°14. Dicho indicador hace referencia a la implementación y eficacia del sistema de gestión de calidad.

Diseño de la oferta formativa

La Universidad debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa, desarrollando metodologías para la aprobación, control, evaluación y mejora periódica de la calidad de sus enseñanzas. Para ello es importante:

- Determinar los órganos, grupos de interés y procedimientos implicados en el diseño, control, planificación, desarrollo y revisión periódica de la carrera, así como sus objetivos y competencias asociadas.
- Disponer de sistemas de recolección y análisis de información (incluida la procedente del entorno nacional e internacional) que le permita valorar el mantenimiento de su oferta formativa, su actualización o renovación.
- Contar con mecanismos que regulen el proceso de toma de decisiones relativo a la oferta formativa y el diseño de la carrera y sus objetivos.

- Asegurar que se desarrollen los mecanismos necesarios para implementar las mejoras derivadas del proceso de revisión periódica de los currículos.
- Determinar el modo (cómo, quién, cuándo) en que se rinden cuentas a los grupos de interés sobre la calidad de las enseñanzas.
- Definir los criterios para la eventual suspensión de la carrera y la protección de los derechos adquiridos por aquellos estudiantes que la estuvieran cursando.

Esta directriz guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* de la CONEAU (2008) que se señalan a continuación:

- 20. La Universidad contribuye a la toma de decisiones que perfilan el quehacer político, económico, educativo, tecnológico, social y cultural del país, en el campo de acción definido en su misión.
- 76. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos para su vinculación con los grupos de interés.
- 78. La Universidad asegura la vinculación entre los grupos de interés y sus procesos.
- 79. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos para su vinculación con los grupos de interés (pp. 12-21).

Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes

La Universidad debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende tengan como finalidad esencial favorecer el aprendizaje del estudiante. Así pues, se requiere:

- Disponer de sistemas de información que le permitan conocer y valorar las necesidades de la Institución en materia de:
 - a. Admisión y matrícula.
 - b. Nivelación de conocimientos para los estudiantes de nuevo ingreso.
 - c. Alegaciones, reclamaciones y sugerencias.

- d. Orientación y tutoría de estudiantes.
 - e. Enseñanza y evaluación de los aprendizajes.
 - f. Prácticas externas y movilidad de estudiantes.
 - g. Orientación profesional.
- Dotarse de mecanismos que le permitan obtener, valorar y contrastar información sobre el desarrollo actual de los procesos anteriormente citados.
 - Establecer mecanismos que regulen las directrices que afectan a los estudiantes: reglamentos (exámenes, sanciones, petición de certificaciones, convalidaciones, etc.), normas de uso (de instalaciones), calendarios, horarios y beneficios que ofrece la Universidad.
 - Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora de los procesos y actuaciones relacionados con los estudiantes.
 - Determinar los procedimientos con los que cuenta para regular y garantizar los procesos de toma de decisiones relacionados con los estudiantes.
 - Identificar de qué forma los grupos de interés participan en el diseño y desarrollo de los procesos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.
 - Indicar el procedimiento (cómo, quién, cuándo) seguido para rendir cuentas sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Esta directriz, guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación* CONEAU (2010):

- 24. La Universidad tiene un sistema eficaz de evaluación del proceso de enseñanzaaprendizaje en carreras profesionales y programas de posgrado.
- 25. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que contribuyen a la internacionalización de las carreras profesionales y programas de posgrado al fortalecer la movilidad académica de estudiantes y docentes.
- 26. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que orientan el proceso de admisión a las carreras profesionales y programas de posgrado (pp. 12-13).

Investigación

La Universidad debe contar con mecanismos que garanticen la promoción y desarrollo de la investigación que responda a las necesidades de los grupos de interés. Para ello, es necesario:

- Definir las políticas, objetivos y líneas de investigación.
- Indicar qué grupos de interés han participado en la definición de la política, objetivos y líneas de investigación.
- Definir procedimientos para la aprobación y desarrollo de los proyectos de investigación.
- Estipular los mecanismos de aseguramiento de la ejecución de los proyectos de investigación (logística, recursos humanos, materiales y financieros).
- Definir los mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación.
- Definir los procedimientos para la publicación en medios acreditados.
- Definir los procedimientos para la protección de los resultados de la investigación.
- Determinar el modo (cómo, quién, cuándo) en que rinde cuentas a los grupos de interés sobre el cumplimiento de las políticas, objetivos y líneas de investigación.

Esta directriz guarda relación con los estándares e indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* de la CONEAU (2010) que se señalan a continuación:

- 35. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que orientan la investigación en las carreras profesionales y programas de posgrado.
- 36. La Universidad tiene un sistema eficaz de evaluación de la investigación.
- 37. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos con los que facilita la difusión de los resultados de las investigaciones que realiza.
- 41. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos de derechos de propiedad intelectual sobre lo creado y como resultado

de investigación y su registro ante INDECOPI u otros organismos internacionales.

GII – 52 Número de eventos de difusión de resultados de investigación.

GII – 53 Producción de artículos científicos.

GII – 54 Porcentaje de estudiantes que conocen las normas de propiedad intelectual de la Institución.

GII – 55 Producción de patentes.

GII – 56 Porcentaje de estudiantes que conocen los procedimientos para la obtención de propiedad intelectual (pp. 14-15).

Extensión y proyección social

La Universidad debe dotarse de mecanismos que garanticen el desarrollo y mejora de las acciones de proyección social y extensión universitaria, pertinentes con las demandas de la sociedad. Para garantizar la calidad del cumplimiento de este factor, es necesario:

- Definir las políticas y objetivos de la extensión y proyección social.
- Indicar qué grupos de interés han participado en la definición de la política y objetivos de la extensión y proyección social.
- Definir procedimientos para la aprobación y desarrollo de las acciones de extensión y proyección social.
- Establecer mecanismos de aseguramiento de la ejecución y evaluación de las acciones de extensión y proyección social (logística, recursos humanos, materiales y financieros).
- Asegurar que las acciones del programa de proyección social sean difundidas y comunicadas a toda la comunidad universitaria y grupos de interés.
- Determinar el modo (cómo, quién, cuándo) en que rinde cuentas a los grupos de interés sobre el cumplimiento de las políticas, objetivos y líneas de actuación.

Esta directriz, guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* del CONEAU (2010):

- 39. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que orientan la extensión universitaria.
- 40. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que orientan la proyección social.
- 41. La Universidad tiene un sistema eficaz de evaluación de la extensión universitaria.
- 42. La Universidad tiene un sistema eficaz de evaluación de la proyección social.
- 43. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos con los que facilita la difusión de los resultados de la labor de extensión universitaria y proyección social.
- GII - 58 Satisfacción con el sistema de evaluación de la extensión universitaria.
- GII – 59 Porcentaje de docentes y estudiantes que participan en proyectos de extensión universitaria.
- GII – 60 Eficacia del sistema de evaluación del personal que realiza extensión universitaria y proyección social.
- GII – 61 Satisfacción con respecto al sistema de evaluación del personal que realiza extensión universitaria y proyección social (p.15).

Personal académico

La Universidad debe contar con mecanismos que aseguren que el acceso, gestión y formación de su personal académico se realice con las debidas garantías para que cumpla con las funciones que les son propias. Para ello, es necesario:

- Dotarse de procedimientos que le permitan recolectar y valorar información sobre sus propias necesidades de personal académico (perfil del puesto, competencias requeridas, etc.), de acuerdo con su política de personal.
- Contar con mecanismos que faciliten al nuevo docente la información sobre la cultura de la institución, sus valores y los medios con los que ha de desarrollar su labor.

- Contar con medios para recolectar, analizar información y tomar decisiones relativas a las competencias y a los resultados actuales de su personal académico, con vistas al acceso, formación, evaluación del desempeño, promoción y reconocimiento.
- Definir el sistema que le permita controlar, revisar periódicamente y mejorar de forma continua su política y actuaciones relacionadas con su personal académico.
- Identificar el modo en que los grupos de interés (en especial profesores y personal de apoyo a la docencia) participan en la definición de la política de personal en su desarrollo.
- Indicar el procedimiento (cómo, quién, cuándo) seguido para rendir cuentas sobre los resultados de su política personal. Entendiendo que el término personal incluye a todos los miembros de la comunidad educativa que le prestan un determinado servicio.

Esta directriz guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* del CONEAU (2010):

45. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que orientan las actividades de enseñanza de los docentes de las carreras profesionales y programas de posgrado.
48. La Universidad evalúa los programas de perfeccionamiento pedagógico que las carreras profesionales y programas de posgrado escolarizado implementan.
49. Los procesos de selección, ratificación y promoción de docentes se realizan con objetividad y transparencia (p. 16).

Servicios, bienestar y recursos materiales

La Universidad debe dotarse de mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar los servicios académicos, administrativos y de bienestar universitario, así como los recursos materiales, para una adecuada formación de los estudiantes. Este proceso requiere:

- Disponer de un sistema para definir, controlar, revisar periódicamente y mejorar de forma continua su política de bienestar.
- Disponer de mecanismos que le permitan obtener y valorar la información sobre los requisitos para el diseño, dotación, mantenimiento y gestión de los recursos materiales y servicios (incluyendo los aspectos relacionados con el bienestar de la comunidad universitaria).
- Contar con procedimientos que le faciliten información sobre sus sistemas de mantenimiento, gestión y mejora de los recursos materiales y servicios (incluyendo los relativos a salud y actividades extracurriculares).
- Determinar los procedimientos con los que cuenta para regular y garantizar los procesos de toma de decisiones relacionados con las acciones de bienestar y los recursos materiales y servicios.
- Establecer los procedimientos para canalizar las distintas vías de participación de los grupos de interés en la gestión de recursos materiales y en la prestación de los servicios.

Esta directriz guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* del CONEAU (2010):

61. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos para la ampliación, modernización, renovación y mantenimiento de su infraestructura y equipamiento.
62. La Universidad tiene un sistema eficaz de evaluación de los programas de ampliación, modernización, renovación y mantenimiento de su infraestructura y equipamiento.
64. La infraestructura donde se realiza labor de enseñanza–aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, y su equipamiento respectivo, tienen programas implementados para su mantenimiento, renovación y ampliación.
65. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos para el desarrollo de programas de bienestar universitario, dirigido a estudiantes, docentes y administrativos.

66. Los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces (pp. 19-20).

Análisis y utilización de los resultados

La Universidad debe contar con procedimientos que le permitan garantizar que los resultados alcanzados se miden, analizan y utilizan para la mejora de los procesos del sistema de calidad. Es necesario, entonces:

- Contar con herramientas electrónicas de gestión de la información que faciliten datos relativos a los resultados de aprendizaje, investigación, inserción laboral y satisfacción de los grupos de interés (incluyendo las actividades de extensión y proyección social).
- Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora continua de los procesos de obtención de datos que garanticen la fiabilidad de la información.
- Determinar las estrategias y sistemáticas para introducir cambios en los procesos de la Institución, que promuevan la mejora de los resultados.
- Determinar los procedimientos para garantizar el uso de la información en los procesos de toma de decisiones.
- Identificar en qué forma los grupos de interés se implican en la medición, análisis y mejora de los resultados.
- Indicar el procedimiento (cómo, quién, cuándo) seguido para rendir cuentas sobre los resultados (memorias de actividades, informes de resultados, etc.).

Esta directriz guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* del CONEAU (2010):

17. La Universidad tienen un sistema de información y comunicación implementado.

18. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos que promueven la generación de programas de motivación e incentivos para los integrantes de las unidades académicas y administrativas (pp. 11-12).

Información a los grupos de interés

La Universidad debe dotarse de mecanismos que garanticen la transparencia y rendición de cuentas, publicando periódicamente información actualizada relativa a su desempeño. Para ello, debe:

- Disponer de mecanismos que le permitan obtener la información sobre el desarrollo de las acciones propias de la Institución.
- Determinar el procedimiento establecido para informar a los grupos de interés (incluyendo a los estamentos de la universidad) acerca de las acciones propias de la Institución.
- Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora continua de la información pública que se facilita a los grupos de interés.
- Determinar los procedimientos para regular y garantizar los procesos de toma de decisiones relacionados con la publicación de la información sobre las acciones propias de la Institución.

Esta directriz guarda relación con los indicadores del *Modelo de calidad para la acreditación institucional universitaria* del CONEAU (2010):

19. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos para su vinculación eficaz con el medio nacional e internacional.
77. La Universidad tiene políticas, normas y procedimientos para su vinculación eficaz con los grupos de interés.
78. La Universidad asegura la vinculación entre los grupos de interés y sus procesos.
79. La Universidad tiene un sistema de gestión eficaz de los servicios y productos que ofrece (pp. 12, 21).

Resulta de gran ayuda plantearse el conjunto de elementos mostrados en cada una de las directrices. Para poder gestionarlas apropiadamente, puede llevarse a cabo un despliegue de cada uno de los procesos, de manera que resulte visible la secuencia que desarrollan y su dinámica con otras directrices. El grado de detalle alcanzado en el tratamiento de cada proceso o subproceso es una decisión de cada Universidad, que debe plantearse un punto mínimo de desarrollo, definir los procesos principales y abordar paulatinamente el despliegue y profundización del resto de procesos o subprocesos del sistema de garantía interna de la calidad.

Se considera una buena práctica documentar todos los aspectos relativos a los sistemas de garantía interna de calidad en forma de procedimientos, normas, manuales, fichas de proceso, diagramas, etc. En este caso, dicha práctica facilitó la implementación de posteriores actividades de mantenimiento, mejora y evaluación.

Para ilustrar las dinámicas de las directrices, se presenta a continuación el resultado del estudio e implementación de la *Directriz 5* correspondiente al proceso de proyección y extensión en la UNT. Cabe precisar que en esta construcción se partió de la formación previa de los participantes al taller en competencias relacionadas con el uso de las TIC, donde se logró la adquisición de habilidades básicas en el manejo de diagramación mediante el aplicativo de Microsoft Office Visio 2010 para la diagramación de flujos de procesos. Dado que el trabajo se realizó con la colaboración de equipos de docentes de diferentes facultades, con el apoyo de personal administrativo y de estudiantes de la carrera de Informática, se pasó a la etapa de socialización a través de Internet mediante el uso de la herramienta Visio Express, lo que generó una comunidad de trabajo socializador de los flujogramas resultantes. Durante el trabajo en equipo se utilizó, además, el google drive para alojar los productos y luego generar opinión de todos los involucrados en el diseño; para el caso de consultas, se potenció el uso del correo electrónico y del Hangout.

En la misma línea, se presenta el resultado del trabajo socializado sobre el análisis de la realidad en función de los procesos correspondientes a la *Directriz 6 Personal Académico*. Este equipo utilizó la herramienta Bizagi ² para el modelamiento

2. El concepto BPM de Bizagi consiste en generar automáticamente una aplicación web partiendo del diagrama de flujo del proceso, sin necesidad de programación. Es decir, que para Bizagi «el Proceso es la Aplicación» (www.bizagi.com).

del proceso y definición de procedimientos de la gestión del personal docente en la UNT, en atención a los requerimientos de calidad. Es preciso señalar que Bizagi provee a los usuarios poderosas herramientas que brindan soporte a la toma de decisiones de tipo gerencial; mediante su módulo de *Análisis de Reportes*, presenta a los usuarios funciones analíticas e indicadores de datos para tomar decisiones para el mejoramiento de los procesos. En la Figura 3 se puede ver el resultado del diseño utilizando este aplicativo web.

Por último, se ilustran los resultados de trabajo del diseño de procesos y procedimientos correspondientes a la *Directriz 4 - Investigación*. Para su construcción, se utilizaron recursos sencillos, entre ellos, el procesador de textos Word (Figura 4)

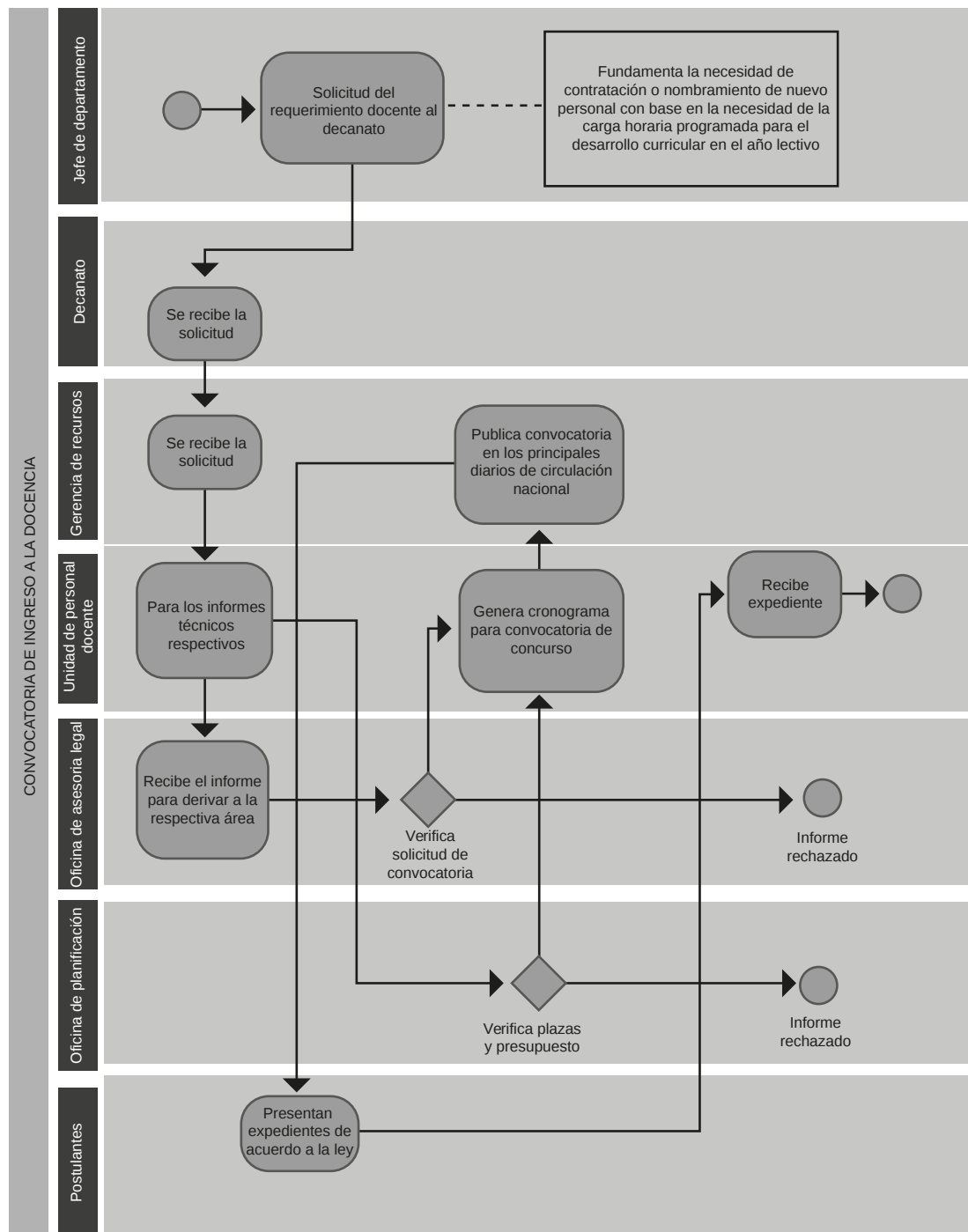


Figura 3. Directriz 6- Personal Académico.

Fuente. Elaborada por el equipo de trabajo responsable del diseño del Sistema de Garantía Interna de la calidad AUDIT Perú, como Modelo de Gestión de Calidad, en la Universidad Nacional de Trujillo, 2013.

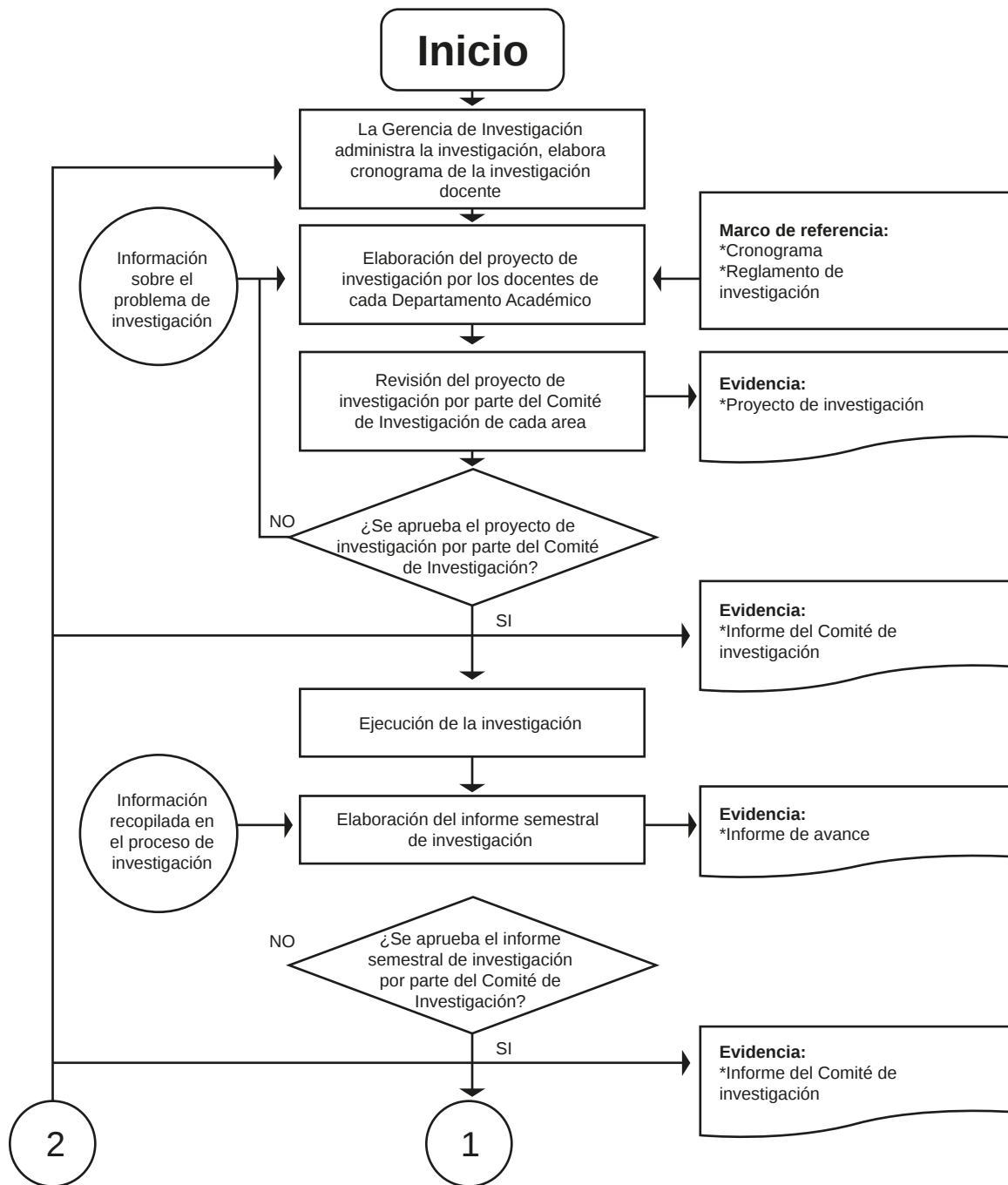


Figura 4. Directriz 4 - Investigación.

Fuente. Elaborada por el equipo de trabajo responsable del diseño del Sistema de Garantía Interna de la calidad AUDIT Perú, como Modelo de Gestión de Calidad, en la Universidad Nacional de Trujillo, 2013.

Conclusiones

El diseño e implementación de un modelo de gestión de la calidad universitaria, basada en procesos, permite generar espacios de análisis y reflexión de la comunidad (autoridades, docentes, personal administrativo, estudiantes y representantes de los grupos de interés) mediante la aplicación de un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) que utiliza como herramientas de soporte las TIC. Estas herramientas dinamizan los procesos académicos y administrativos brindando soporte mediante la interactividad de procedimientos definidos en las directrices del sistema de garantía interna de la calidad, de acuerdo a las exigencias de los modelos de evaluación de la calidad universitaria.

La implementación del Sistema de Garantía Interna de la Calidad Programa Audit – Perú en la Universidad Nacional de Trujillo ha favorecido el desarrollo de actividades colaborativas a través de talleres presenciales y no presenciales, utilizando los recursos que ofrece la web. Cada una de las directrices son discutidas y estructuradas mediante flujos de procesos y procedimientos, con su respectiva base documental.

La motivación desarrollada en la comunidad universitaria durante la implementación del sistema de gestión de la calidad permitió la interacción de docentes, autoridades, estudiantes y egresados, a través de espacios virtuales sincrónicos y asincrónicos (chat, videoconferencias, aula virtual).

La puesta en marcha del programa AUDIT Perú permite explicar el comportamiento de la Universidad en cuanto a la existencia y pertinencia de sus políticas, objetivos y estrategias. Asimismo, contribuye a definir y mantener actualizados sus reglamentos y normas en general, posibilitando la verificación de manera continua de la marcha de sus procesos y del impacto en los aprendizajes esperados.

Por último, es importante anotar que la experiencia contribuye al avance de los procesos de evaluación de la calidad a nivel institucional y de carrera, potenciando las posibilidades de acreditación bajo una dinámica de interacción de procesos asistidos por las tecnologías de la información y la comunicación, dinámicas que, implican cambios en la cultura de las personas y de la Universidad respecto al uso potencial de dichas herramientas para una mejora continua.

Bibliografía

- Aenor. (2008). *Norma internacional UNE-EN-ISO 9001:2008. Sistemas de Gestión de Calidad. Requisitos*. Perú: Autor.
- Aneca – ANR. (2012). *Programa AUDIT Perú. Versión 1.0*. Perú: Autor.
- Aneca – ANR (2013). *AUDIT Perú. Programa de reconocimiento de sistemas de garantía de calidad. Plantilla de evaluación del diseño del SGIC y criterios para la valoración. Versión 2.0*. Perú: Autor.
- Anuies-lesalc (2004). *Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de la información*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/quito.pdf>
- Cabero, A. (2005). Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34,(3), pp. 77-100.
- Coneau - Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. (2008). *Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias*. Perú: Autor.
- Del Río, B. L. (2008). *Cómo implantar y certificar un sistema de gestión de la calidad en la universidad*. *Revista de Investigación en Educación*, (5), 2008, pp. 5-11. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/> [12.07.14]
- Espinoza, O. y González, L.E. (2012). Estado actual del aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la Educación Superior en Chile. *Revista de la educación superior* ISSN: 0185- 2760. Vol. XLI (2), No. 162, Abril - Junio de 2012, pp. 87-109.
- González, Á., Gisbert, M., Guillem, A.; Jiménez, B.; Lladó, F. y Rallo, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la educación. En Salinas, J., *Redes de comunicación, redes de aprendizaje* (pp. 409-422). España: Universitat de les Illes Balears.
- Hernández, G., Arcos, J. y Sevilla, J. (2013). *Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200004>
- Krüger, K. (2006). El Concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'. En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, 9(683), Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Lepeley, G. (2003). *Gestión y calidad en educación*. México: McGraw Hill

- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Torres, C. y Tomati, F. (2010). *Despliegue de seis sigma en una organización: claves para el éxito* (Sin publicar). Buenos Aires, Argentina: HLT NETWORK S.A.
- Universidad Nacional de Trujillo. (2011). *Modelo de gestión de la calidad de la UNT*. Documento de trabajo aprobado. Perú: Autor.
- Wolton, D. (2000). *Internet ¿Y después?* Barcelona: Gedisa.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Maria Elena Huilca Flores¹

I. Introducción

El presente artículo se centra en el análisis de las carreras profesionales universitarias desde una perspectiva interna, a través de la metodología Investigación Acción Participativa (IAP), que promueve el diálogo, el debate, la reflexión y la construcción de respuestas frente a las exigencias y demandas de la sociedad, en atención al rol protagónico de la formación universitaria en la sociedad. Para ello, se parte de la revisión de conceptos como *cultura*, *calidad*, *mejora continua* e *Investigación Acción Participativa*, aplicados al contexto de las universidades, los cuales cobran valor en la práctica y comportamiento de las personas responsables de los procesos conducentes a alcanzar fines y propósitos institucionales. En este sentido, me refiero a una construcción dialéctica sobre cultura de la calidad que parte de considerar el objeto a investigar como sujeto (protagonista de la investigación: la propia entidad universitaria a través de las personas que la representan y conforman) y a la finalidad de la investigación, como fortalecimiento de la cultura de calidad universitaria y como factor de transformación social.

Para este propósito, la IAP constituye una metodología de estudio que permite identificar y explicar el comportamiento de las variables *mejora continua* y *cultura de*

1. Doctora en Educación, posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, docente de la Universidad Nacional de Piura en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación y docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria en Piura (Perú).

Correo electrónico: mehuilcaf@gmail.com

la calidad en los contextos universitarios, buscando conocer y contrastar los aportes teóricos existentes hasta el momento, así como ir evaluando los cambios, el nivel de conciencia crítica de las personas y el mejoramiento de los procesos que resultan de la acción transformadora de la autoevaluación, los cuales derivan hacia una cultura de la calidad favorable y eficiente. Al respecto, cabe enfatizar que no basta con desarrollar procesos de autoevaluación que culminen en reportes o informes de autoevaluación sobre el estado de la universidad, programa o carrera profesional, sino que se trata de hacer de la reflexión personal e institucional una acción interna, colectiva y participativa que contribuya al fortalecimiento de una organización con cultura de calidad, a través de una praxis cada vez más superada y transformadora.

I. Investigación – Acción participativa

Tradicionalmente, en el ámbito de la investigación se han diferenciado dos paradigmas: el cuantitativo, de raíz positivista, y el cualitativo, inspirado en la fenomenología. Tras el nacimiento de la teoría crítica, se han ampliado a tres los paradigmas en educación; en la actualidad son varios los autores que hablan de estos tres paradigmas educativos, entre ellos, Guba, Morin, Popkewitz, DeMiguel, Koetting.

En este paradigma, el objetivo central del investigador debe ser el de transformar las estructuras de las relaciones sociales. La perspectiva crítica adopta numerosas denominaciones, entre ellas: investigación acción participativa, investigación crítica participativa, investigación militante, investigación democrática orientada a la acción, investigación crítica e investigación colaborativa. El punto de unión entre todas ellas reside en sus intenciones emancipatorias, que implican capacitar a las personas para que obtengan el conocimiento y empoderamiento que les permitan tomar el control de sus propias vidas.

Para Popkewitz (1988), la ciencia crítica busca desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones sociales que restringen las actividades prácticas del hombre; su función es la de comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones. En esta misma línea, Carr y Kemmis (1988) opinan que la ciencia social crítica

surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mirada siempre puesta en cómo solucionarlos. La mayoría de trabajos enmarcados en esta teoría indagan sobre la vida de los individuos, exploran la naturaleza y los límites del poder, la autoridad y la libertad, buscando una mayor autonomía del individuo. Su objetivo no es tanto desarrollar nuevos programas ni resolver problemas técnicos sino cambiar la educación, a partir de la organización de procesos que establezcan nuevos valores educativos. Conceptualizado así, el conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos relacionados con el contexto histórico-cultural en el que se ubica.

Algunos seguidores de este paradigma consideran que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, en este sentido, los procesos de investigación, análisis y obtención de información crítica cobran mayor importancia para los formadores y las instituciones educativas en la sociedad actual, caracterizada por su dinamismo. De ahí que la certeza científica, basada en principios probados de aplicabilidad generalizada, debe ser reemplazada por otra en la que los profesores extraigan información de la discusión entre conocimiento teórico y práctico, es decir de la reflexión de la propia realidad; de esta manera, el conocimiento se concibe como algo socialmente construido y por tanto debe situarse en el contexto social, histórico, económico y político en el que se adquiere.

La investigación-acción, como un recurso básico de la pedagogía crítica, es definida como una forma de búsqueda e indagación, realizada por los participantes, acerca de sus propias circunstancias. Kurt Lewin (1946) establece que la investigación acción (*action research*) se constituye por tres momentos: planificación, concreción de hechos y ejecución. Para este mismo autor, las condiciones elementales para calificar propiamente a la Investigación-Acción (IA) son tres:

- La existencia de un proyecto correspondiente a una práctica social que resulte susceptible de mejoramiento.
- La interrelación sistemática y autocrítica de las fases de planeación, observación, reflexión y acción, correspondientes al proyecto.
- La inclusión de todos los responsables del proyecto en cada uno de los momentos investigativos y la posibilidad abierta y permanente de incorporar a otros sujetos afectados por la práctica social, que se está sometiendo al proceso de investigación-acción.

En el ámbito educativo, la IA resulta particularmente importante en situaciones donde se presentan problemas prácticos, incoherencias o inconsistencias entre lo que se quiere lograr y lo que ocurre en la realidad. En este sentido, se debe pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, como hasta el momento se presenta; estas reflexiones permiten llegar al diseño de una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. La evaluación, en este proceso cíclico e ininterrumpido, debe ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, para dar una retroalimentación a todo el proceso, lo que permite obtener criterios fundamentales al momento de evaluar la nueva situación y sus consecuencias. Asimismo, permite establecer en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de sus actores; estos cambios pueden involucrar una redefinición del problema en aras de encontrar las mejores soluciones, ya sea porque este se ha modificado o porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos puntos de atención que deben retomarse para abordar el problema original. A partir de este proceso evaluativo, se inicia otro ciclo en la espiral de la *investigación-acción* que va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, así como de su valor como mejora de la práctica.

La reflexión es la principal herramienta de la investigación acción. A diferencia de otras modalidades investigativas, la IA requiere de la construcción del camino a seguir, de ahí que la reflexión oriente los puntos de vista, la toma de decisiones y las actuaciones de los participantes, lo que contribuye a la formación de comunidades más críticas y reflexivas. «La investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla» (Blández 2000: 27).

Los fundadores de la Investigación Acción participativa (IAP) (Kurt Lewin, 1935, 1943, 1948; Eric Trist, 1981; Paolo Freire, 1970; Orlando Fals Borda, 1991; William Foote Whyte, 1991; Fred Emery and Eric Trist, 1973; Emery and Thorsrud, 1976), coinciden en señalar que esta requiere de la participación de las comunidades para que identifiquen en su propia realidad los distintos problemas que en ella se presentan, además de planificar y ejecutar acciones necesarias para mejorarla de forma participativa. Conjuntamente, estos interesados aprenden y crean de manera colaborativa resultados que parten del análisis de su propia realidad, los interpretan, diseñan acciones y confirman o rectifican sus conocimientos en el contexto de aplicación donde ellos, como interesados, son quienes se encuentran en la mejor posición para juzgar si funciona o no (López de Ceballos 1987: 27-32)

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP les permite a los participantes «aprender a aprender», proceso en el que su rol es muy activo; de otro lado, implica también que desarrollen la capacidad de descubrir su mundo desde una óptica crítica, desarrollando así habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación que se les presente, es decir, se promueve conciencia crítica entre los participantes. Asimismo, la metodología de la IAP, favorece el desarrollo de la capacidad para ubicar información, comunicarse entre ellos y con otros grupos para ganar apoyo, gestionar y lograr recursos; los participantes aprenden a entender su rol en el proceso de transformación de su realidad, revelando su papel como actores centrales en el proceso de cambio, que no podría darse sin su participación y compromiso.

En la IAP se desarrollan las siguientes actividades centrales:

- 1. Investigación:** Se refiere al papel activo que los participantes juegan al documentar su propia realidad; en este proceso analizan de forma sistemática las condiciones actuales de su problemática, es decir, objetivan su realidad.
- 2. Educación:** Los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permite identificar las causas de los problemas encontrados e identificar posibles soluciones. Esta actividad incluye el entrenamiento de líderes para dirigir reuniones y grupos de acción.
- 3. Acción:** Los participantes implementan soluciones prácticas a los problemas encontrados, utilizando sus propios recursos y en solidaridad con otros grupos.

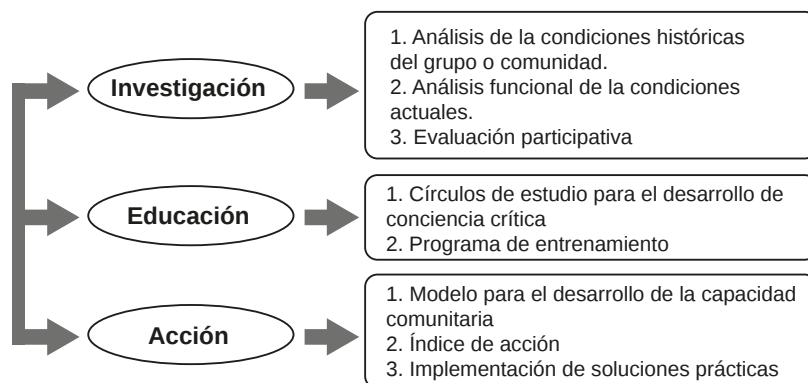


Figura 1. Actividades Centrales de la IAP.

II. Calidad universitaria: Conceptos y factores

Una de las palabras más utilizadas últimamente es *calidad*. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad en el trabajo, y muchas veces sin precisar qué se entiende por calidad o desde qué enfoque se utiliza este término. La diversidad de teorías y definiciones que se formulan sobre este concepto dependen, como es de suponer, de los intereses y las perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de consenso. De ahí que podamos decir que el término *calidad* es un concepto relativo, que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional.

En el ámbito educativo, referirse a la *calidad* es muy complejo y contradictorio, debido a que involucra la formación de personas, lo cual puede hacer que los analistas educativos caigan en la subjetividad, teniendo en cuenta que, como seres humanos y pensantes, se tienen diferentes conceptos, apreciaciones y visiones del término.

Hasta hace algunas décadas, el término *calidad educativa* no era una prioridad en los planes de desarrollo educativo de los gobiernos e instituciones, eran más importantes la masificación, la cobertura, el financiamiento, la descentralización, etc. que la calidad de la educación como proyecto de mejoramiento personal, social y de desarrollo nacional. Hoy a nivel general se pretende construir una cultura de calidad educativa en una forma permanente de vida; para tal efecto, se vienen implementando sistemas de aseguramiento de la calidad en todos los ámbitos educativos, en el caso de Perú se ha hecho a través de la *Ley 28740* que crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace).

La *calidad*, dentro del marco legal vigente en el Perú, se define como el conjunto de características inherentes a un producto o servicio que cumple los requisitos para satisfacer las necesidades preestablecidas. En este sentido, una carrera profesional universitaria de calidad define claramente su misión o propósito en función de sus grupos de interés; estos propósitos abarcan las actividades confiadas por la sociedad. Las universidades en general deben buscar la calidad tanto en el cumplimiento de los procesos en sus programas como en los proyectos educativos que ofrezcan. La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de

profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

De otro lado, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, amplía esta definición en cuanto a su evaluación, involucrando más categorías de análisis: «La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario». (Unesco, 1998 art. 11)

Desde la perspectiva de la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces, 2008), la calidad «es el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida». Para medirse adecuadamente, suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad y el conjunto supone la calidad global.

Según la Unesco (1998), «La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser». Es decir, la Misión (Deber Ser), al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, son evaluados en cuanto a su pertinencia y funcionamiento (Qué hacer), en términos de eficiencia, logros y resultados (Ser).

No hay un acuerdo universal sobre lo que es *calidad*, pero cada vez se mide más en base a dos aspectos: a) la formación de las personas que terminan el programa, y b) la capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación y la planificación de ese cambio, así como la operativización de estrategias para el cambio institucional. En este sentido, cabe mencionar que la acreditación, como reconocimiento formal de la calidad demostrada por una universidad o carrera profesional, otorgada por el estado a través del Coneau (Perú), mide la calidad, pero no en forma de ordenamiento jerárquico, sino respecto a los niveles o estándares. Es una medida que debe complementarse con cambios organizativos y de eficacia de los programas de estudio, que lógicamente varían con el avance del conocimiento.

La Dirección de Evaluación Acreditación y Certificación - Coneau (Perú), a partir de las definiciones presentadas, conceptualiza la calidad universitaria como: «[la]

condición en que se encuentra la institución superior y sus carreras profesionales para responder a las exigencias que demanda una sociedad que busca la mejora continua de su bienestar y que está definida por el grado de cumplimiento de tales exigencias» (2008, p.8)

La revisión bibliográfica desarrollada permite asumir que para lograr la calidad académica universitaria es necesario:

- IES en cuya estructura académica, al tiempo que propicie la confrontación dialéctica y la acción sinérgica de los pares académicos, le dé a cada uno el fundamento requerido para lograr una inserción efectiva en las comunidades académicas que les son propias.
- La apertura o continuidad de las instituciones y de los programas de educación superior que privilegien políticas de desarrollo en las que el trabajo colectivo prime sobre el individual.
- IES en donde las concepciones curriculares y pedagógicas predominantes ofrezcan a cada cual una visión académica y científica que vaya más allá de lo que parcialmente puede ofrecer una sola unidad académica.
- IES que desde su misma estructura académica y curricular fortalezcan procesos de análisis, reflexión y acción conjunta.
- IES con políticas de selección del personal y su perfeccionamiento constante, mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico.
- Movilidad académica y estudiantil en cada país, entre los países y los establecimientos de enseñanza superior, entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo.

En torno a cultura de la calidad, se asume que la cultura es el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar y generar comportamientos que provienen y son parte de la cultura de los pueblos. De otro lado, la *calidad total* es una estrategia de gestión a través de la cual una empresa satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, de sus empleados, de los accionistas y de toda la sociedad en general, utilizando los recursos de que dispone: personas, materiales, tecnología, sistemas productivos, etc.

La cultura de la calidad total es un proceso que implica cambios constantes en la forma de pensar, actuar y verificar de una persona, de un grupo de personas o de una organización/institución. En el ámbito educativo, una institución educativa que actúa y trabaja con la filosofía de la calidad total, realiza su planeación a largo plazo, considera las equivocaciones o errores como una oportunidad de mejora para optimizar sus actividades y como aprendizaje de la vida productiva, mas no como un problema. Los resultados inmediatos a través de la cultura de la calidad total son muy importantes; sin embargo, los resultados a mediano y a largo plazo generados por el proceso de mejoramiento continuo son de gran interés para la institución, porque así se responde a los retos que constantemente surgen. En resumen, la *cultura de la calidad* significa hacer las cosas siempre lo mejor posible desde la primera vez, con mucho entusiasmo y ofreciendo al usuario satisfacción con el servicio ofrecido.

III. Ciclo de la mejora continua de la calidad: ciclo PDCA

La administración de la calidad requiere de un proceso constante denominado *mejoramiento continuo*, cuya naturaleza es la búsqueda permanente de la perfección. En este sentido, para James Harrington (1993), mejorar un proceso, significa cambiarlo para hacerlo más efectivo, eficiente y adaptable; para Eduardo Deming (1989), la calidad total requiere de un proceso constante, que será llamado *mejoramiento continuo*, donde la perfección nunca se logra pero siempre se busca; Fadi Kabboul (1994), define el *mejoramiento continuo* como una conversión en el mecanismo viable y accesible al que las empresas de los países en vías de desarrollo cierran la brecha tecnológica que mantienen con respecto al mundo desarrollado.

La mejora continua de la capacidad y resultados, en una IES, debe ser el objetivo permanente de la organización. Para ello se utiliza un ciclo PDCA, el cual se basa en el principio de mejora continua de la gestión de la calidad. La base del modelo de mejora continua es la *autoevaluación*; en ella se detectan las fortalezas que hay que tratar de mantener y las áreas de mejora, cuyo objetivo deberá ser un proyecto de mejora.

El ciclo PDCA (planificar, hacer, comprobar y ajustar) de mejora continua se basa en:

- Plan (planificar): Se identifica el problema y se planifica, se realizan observaciones y análisis, se establecen los objetivos a alcanzar y los indicadores de control.
- Do (hacer): Se trata de la preparación exhaustiva y sistemática de lo previsto, y la aplicación controlada del plan y verificación de la aplicación.
- Check (comprobar): Se realiza el seguimiento y la medición de los procesos y los productos, respecto a las políticas, los objetivos y los requisitos a los productos; se informan sobre los resultados y se verifican los resultados de las acciones realizadas, comparándolos con los objetivos.
- Adjust (ajustar): Se toman acciones para mejorar continuamente el desempeño de los procesos; para ello se analizan los datos obtenidos, se proponen alternativas de mejora, y se estandariza, consolida y prepara la siguiente etapa del plan.

La mejora continua abarca todos los campos: las capacidades del personal; la eficiencia de los recursos; y las relaciones con el público, entre sus miembros, con la sociedad u otro que pueda mejorarse en dicha organización, y que se traduce en una mejora de la calidad del producto o servicio que se brinda. Es un proceso progresivo en el que no pueden haber retrocesos. Asimismo, implica tanto la implantación de un sistema como el aprendizaje continuo de la organización, el seguimiento de una filosofía de gestión y la participación activa y comprometida de todas las personas.

IV. La Investigación – Acción Participativa como metodología para la autoevaluación

La naturaleza de la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en la disminución de la injusticia social, la promoción de la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y la ayuda al

incremento del grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes de sus vidas, es decir, el empoderamiento de las comunidades frente a su realidad. A su vez, el científico social genera conciencia sociopolítica entre los participantes en el proceso y provee un contexto concreto para involucrar a los miembros como agentes de cambio y no como objetos de estudio (Kurt Lewin, 1935, 1943, 1948; Eric Trist, 1981; Paolo Freire, 1970; Orlando Fals Borda, 1991; William Foote Whyte, 1991; Fred Emery and Eric Trist, 1973; Emery and Thorsrud, 1976).

De otro lado, en la *Ley 28040 –Sineace* (Perú), en el *Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales* y en la *Guía de Procedimientos para la Acreditación de Carreras profesionales Universitarias*, la autoevaluación es definida como un proceso participativo interno de reflexión y evaluación, que, siguiendo una metodología previamente fijada, busca mejorar la calidad. Esta da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, los recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. Este proceso sigue tres subetapas: génesis del proceso, generación de información y elaboración del informe final de autoevaluación. En la Figura 2 se observan las actividades a desarrollar para cumplir cada subetapa, asimismo, la naturaleza del proceso en la que la participación de todos los agentes educativos es fundamental, pues sin ellos realizar la autoevaluación no tendría sentido.

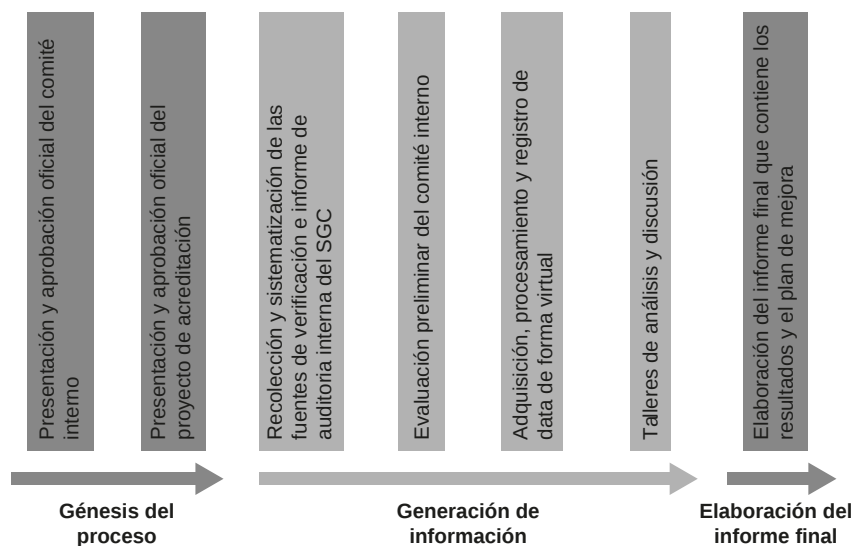


Figura 2. El proceso de autoevaluación de las carreras profesionales universitarias.

Las carreras profesionales de educación en el Perú, tanto públicas como privadas, iniciaron y han culminado el proceso de autoevaluación. En los documentos normativos vigentes se enfatiza en la naturaleza participativa de este proceso. La metodología empleada se caracterizó por una etapa previa de sensibilización, la designación de un comité interno elegido en asamblea, el análisis de la realidad de la carrera profesional en sus aspectos académico y administrativo, la elaboración de instrumentos de recolección, aplicación y procesamiento de la información recopilada, el análisis de los resultados identificando la raíz de los problemas encontrados, la propuesta de alternativas de solución a los problemas encontrados y la redacción del informe final.

Las actividades propias a la IAP y las subetapas que se han establecido en la «Guía de procedimientos para la acreditación de carreras profesionales universitarias en el proceso de autoevaluación» (Coneau-Perú), son de naturaleza eminentemente participativa. En la Figura 3 se pueden observar las actividades y tareas que se desarrollan en la IAP y en el proceso de autoevaluación.

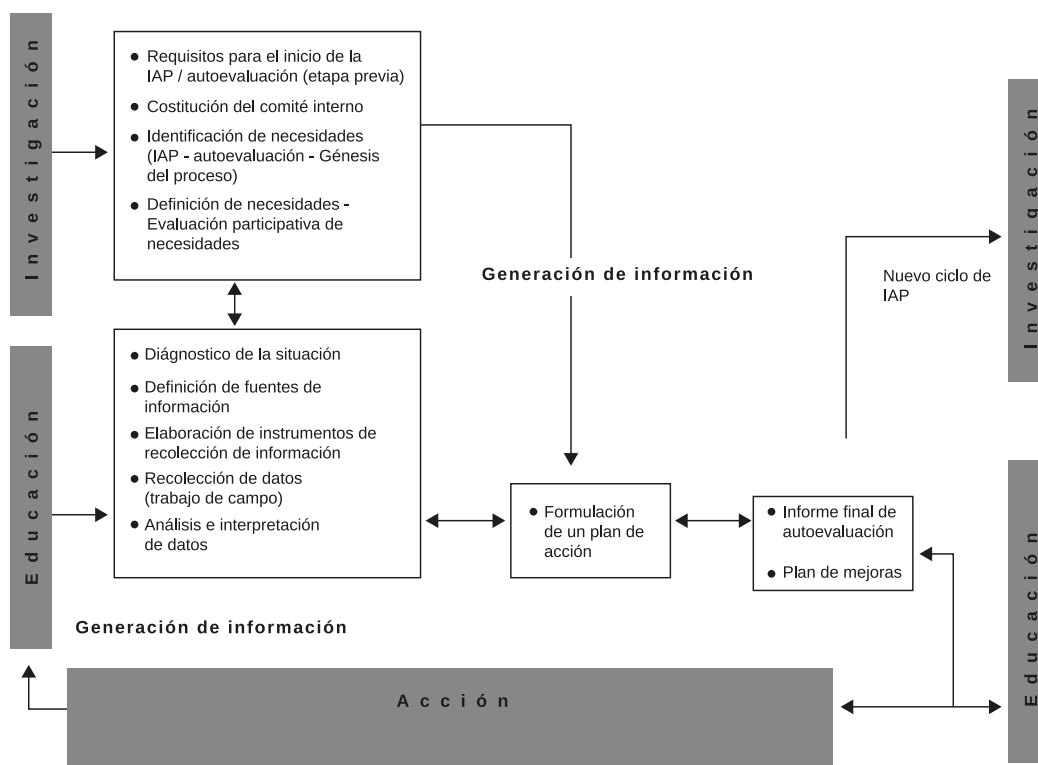


Figura 3. Actividades de la IAP y subetapas del proceso de autoevaluación- Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias Coneau-Perú .

La experiencia vivida al participar en el proceso de autoevaluación y apoyar su ejecución, permite confirmar el enriquecimiento personal de los participantes, así como la adquisición de aprendizajes colaborativos, que han favorecido el crecimiento profesional, lográndose de esta manera, en las comunidades docentes, el empoderamiento del proceso desarrollado y, sobre todo, la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad de la educación que brindan.

Uno de los requisitos fundamentales en la autoevaluación es el compromiso de todos los agentes participantes; entendido así, los responsables de la conducción de la autoevaluación (comité interno) deben preocuparse por lograr una motivación permanente de participación, asimismo, deben promover el empoderamiento de estos agentes sobre su realidad con la finalidad de conocerla, analizarla y establecer conjuntamente planes de mejora, resaltando la IAP como metodología para desarrollar este proceso.

Durante el desarrollo de la autoevaluación se pueden presentar algunas dificultades como la autoselección de grupos inadecuados, grupos que en el proceso se distancian de la comunidad a la que pertenecen, el no lograr consenso para el logro común, la inserción inadecuada de los responsables (comité interno) encargados de conducir el proceso con los demás miembros.

Al revisar la historia de la IAP, muy pocas veces se ha desplegado como una estrategia universitaria de producción de conocimiento explícitamente enfocada en relacionar las universidades con sus entornos. Quizá la presencia de múltiples desafíos a los cuales debe responder sea una buena oportunidad para organizar e implementar equipos cooperativos comprometidos con la mejora continua de sus carreras profesionales, a partir del proceso de autoevaluación. Por su naturaleza, la IAP resulta apropiada para cumplir con este compromiso. Las actividades centrales de la IAP: investigación, educación y acción, constituyen herramientas que favorecen el desarrollo del proceso de autoevaluación.

V. La Investigación – Acción Participativa aplicada al ciclo de mejora continua de la calidad universitaria

Al finalizar un proceso de autoevaluación se obtiene un diagnóstico de la realidad de la universidad, programa o carrera profesional y el inicio de un proceso de implementación de acciones tendientes a mejorar la calidad de los aspectos identificados que no se cumplen. Indiscutiblemente, la IAP, como metodología de estudio, juega aquí un rol importante, pues a partir de las actividades que realiza: investigación, educación y acción, despliega una serie de tareas que en un proceso de autoevaluación se desarrollan; entonces, el mejoramiento se produce cuando la institución, el programa o la carrera profesional aprende de sí misma y de otros, es decir, cuando planifica su futuro teniendo en cuenta el entorno en el que se desarrolla, así como las fortalezas y debilidades que lo configuran. El mejoramiento de la calidad, así entendido, se constituye en el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución, carrera profesional o programa define y pone en marcha en periodos de tiempos definidos.

Las actividades de la IAP y las tareas a desarrollar en la autoevaluación contribuyen al proceso de mejoramiento continuo; en ellas se deben identificar las debilidades y fortalezas, clasificar las debilidades en áreas, clasificar las fortalezas en áreas, detectar las principales causas de las debilidades, proponer acciones de mejora y jerarquizar las acciones de mejora (plan de mejoras), diseñar el plan de acción y llevar a cabo el seguimiento y evaluación del plan de acción.

VI. Aporte de la Investigación – Acción Participativa al fortalecimiento de una cultura de calidad universitaria

Durante el proceso, se pueden presentar factores que inhiben la implementación de una cultura de calidad, los mismos que impiden que se lleve de mejor forma la puesta en marcha de las acciones que conllevan a un cambio positivo en las personas y en la organización, estos son: resistencia al cambio, falta de entrenamiento y sensibilización

hacia la calidad, directivos (autoridades) impacientes, rotación del personal (miembros de comité interno) y objetivos y planes mal definidos, junto a la falta de seguimiento.

De otro lado, una dirección comprometida, líderes dentro de la organización, globalización, valores que forman la filosofía de la organización, clientes, educación, deseos de superación, estructura de la organización y una cultura de reconocimiento del desempeño de los trabajadores y el trabajo en equipo, son factores que favorecen la implementación de una cultura de calidad.

La IAP cobra importancia, pues orienta el análisis cooperativo en relación a las personas, situaciones y acciones que se desarrollan, para luego establecer necesidades comunes, estudiar con visión crítica las situaciones identificadas y proponer un plan de acción para mejorar. Una metodología de trabajo concebida de esta manera ayuda a fortalecer la cultura de calidad en una organización.

Finalmente, la calidad supone adoptar un enfoque en el que todas las personas de la universidad, programa o carrera profesional aprendan, participen y fomenten la mejora continua, una práctica o modo de hacer las cosas que aporta valor añadido a los resultados de la organización y un sistema de gestión que toma en consideración la perspectiva de todos sus usuarios.

Conclusiones

La investigación-acción es definida como «una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar» (Barroto y Aneiros, 1992).

En esta línea, puede afirmarse que la investigación-acción participativa es un método de investigación en el que la incorporación de las comunidades es vital, pues permite investigar la realidad con los distintos problemas que en ella se presentan,

además de planificar y ejecutar acciones necesarias para mejorarla de forma participativa, por parte de quienes padecen los problemas. La investigación-acción participativa considera a los participantes como actores sociales con voz propia, con habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en la toma de decisiones para transformar su realidad.

Respecto a la importancia de la calidad, esta supone adoptar un enfoque en el que todas las personas de la universidad, programa o carrera profesional aprendan, participen y fomenten la mejora continua, una práctica o modo de hacer las cosas que aporta valor añadido a los resultados de la organización y un sistema de gestión que toma en consideración la perspectiva de todos los usuarios de la entidad.

La mejora continua se desarrolla en un ciclo PDCA, que está sustentado en el principio de mejora continua de la gestión de la calidad. La base de la mejora continua es la *autoevaluación*, donde se detectan fortalezas que hay que tratar de mantener y áreas de mejora que se plasman en un Plan de mejora. La autoevaluación es un medio para promover e implementar procesos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad; la IAP a través de sus actividades: investigación, educación y acción contribuye a este proceso.

La IAP, a través de sus actividades, empleada como metodología de trabajo, orienta el análisis cooperativo sobre las personas, situaciones y acciones que se desarrollan, para luego establecer necesidades comunes, estudiar con visión crítica las situaciones identificadas y proponer un plan de acción para mejorar. Una metodología de trabajo concebida de esta manera ayuda a fortalecer la cultura de calidad en una organización.

Referencias

- Barroto, C.R., Aneiros R. (1992). *Investigación-acción. Resumen y revisión de Kemmis S. Action Research*, 1992. Escuela Nacional de Salud Pública. En Comisión nacional para el desarrollo de la educación.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona; Martínez Roca, Barcelona.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

- Deming, W. Edwards (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis*. Díaz de Santos, S.A
- Díaz, M. (1994). La calidad de la educación y las variables de procesos y de productos. En *Calidad de Vida en los Centros Educativos. II Jornadas Educativas Centro Asociado de la UNED* (pp. 265 – 266). Astur.
- Fadi Kabboul (1994). Cómo implantar un Modelo de Calidad. ESTRUCPLAN ON LINE 2010, volumen nº 25.
- González, M.V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En *I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores*. Brasil: Universidad Federal de Santa María.
- Harrington, H. James. (1993). *Mejoramiento de los procesos de la empresa*. México: Editorial Mc. Graw Hill Interamericana, S.A.
- Jiménez-Domínguez, B. (1994). Investigación ante acción participante: Una dimensión desconocida. En Moreto, M. (Et). *Psicología Social Comunitaria: Teoría, método y experiencia* (pp. 103-147). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- López de Ceballos, P. (1987) *Un Método para la Investigación-acción participativa*. Popular, Madrid.
- Popkewitz, Thomas (1988) *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES (2008). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*.
- Stenhouse L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Talizina NF. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Unesco (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.

