

# CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: COMPRENSIÓN DE LOS DISCURSOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN NORTE DE SANTANDER\*

*QUALITY OF UNIVERSITY TEACHING: UNDERSTANDING THE INSTITUTIONAL  
SPEECHES AND POLICIES OF A PUBLIC UNIVERSITY IN NORTE DE SANTANDER*

Audin Aloiso Gamboa Suárez<sup>1</sup>  
Diana Lago de Vergara<sup>2</sup>  
Fuensanta Hernández Pina<sup>3</sup>

## RESUMEN

El artículo muestra los resultados de una investigación cualitativa que pretendió comprender los discursos institucionales sobre docencia presentes en las políticas educativas en una universidad pública en Norte de Santander desde cinco categorías: competencias, métodos de enseñanza, evaluación, rol del docente y rol del estudiante. Las orientaciones metodológicas parten de análisis del discurso vertical cualitativo, lo cual permitió comprender los principales enunciados que hacen parte de los discursos de la categoría docencia con referencia en los documentos de rigor de la institución, así como en los documentos de los programas de Enfermería e Ingeniería de Sistemas de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta) que hicieron parte de este trabajo. El estudio *logra evidenciar discursos idealistas, donde las rutas teóricas y metodológicas de los documentos institucionales se encuentran construidas sobre la base de la transformación social de los escenarios locales, regionales y nacionales, y los nuevos enfoques de enseñanza – aprendizaje.*

## PALABRAS CLAVE

Competencias, métodos de enseñanza, evaluación, rol del docente, rol del estudiante, políticas educativas.

## ABSTRACT

The article shows the results of a qualitative research which sought to understand the institutional discourses about teaching present in educational policies at a public university in North Santander from five categories: skills, teaching methods, evaluation, role of the teacher and the student. The methodological guidelines are based on qualitative analysis of speech vertically, allowing understand the main statements that are part of the speeches of the teaching category with reference documents rigor of the institution, as well as documents and Nursing programs Systems Engineering the University Francisco de Paula Santander (Cúcuta) that were part of this work. The study does show idealistic speeches, where the theoretical and methodological routes of institutional documents are constructed on the basis of the social transformation of local, regional and national scenarios, and new approaches to teaching - learning.

## KEYWORDS

Competence, teaching methods, evaluation, teacher's role, role of educational policies.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2016.

Fecha de evaluación: 9 de marzo de 2016.

Fecha de aceptación: 19 de abril de 2016.

\* El estudio hace parte de una amplia investigación financiada por el fondo de investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta) denominada docencia, investigación y gestión: imaginarios de actores educativos sobre las dinámicas de calidad en una institución de educación superior según contrato 035-2015

1 Doctor en Ciencia de la Educación (RUDECOLOMBIA). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta). Miembro del grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía para la paz (GIESPPAZ) categoría B en COLCIENCIAS. Director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la UFPS. Correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co

2 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Docente investigadora de la Universidad de Cartagena. Miembro del grupo de investigación (RUECA). Correo electrónico: dianalago20@yahoo.es

3 Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia (España). Docente investigadora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Correo electrónico: fhpina@um.es

## INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

Por estos argumentos se puede afirmar que la función docencia tiene una relación directa con el currículo, las competencias, la evaluación, los enfoques pedagógicos y otros elementos que configuran las dinámicas educativas en las instituciones.

Así mismo, es importante señalar que los enunciados sobre docencia y calidad de la docencia presentes en los documentos institucionales se convierten en imaginarios, pues en este corpus documental se encuentra plasmado el discursos de un colectivo social de directivos y docentes que construyen y transforman las políticas institucionales en el devenir histórico de la universidad. De este modo el imaginario institucional corresponde a lo reconocido y organizado por las instituciones en lo simbólico, reglamentario y de organizacional (Castoriadis, 2007). Estos imaginarios se encarnan en las instituciones, estas no como elementos materiales si no como algo más inteligible como normas, valores, lenguajes, útiles, procedimientos y métodos para afrontar las cosas y para hacerlas, así como para hacer al individuo mismo.

## 1. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de la investigación fue cualitativo. Se asume este enfoque puesto que se pretendió identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Martínez, 2006), que en este caso son los imaginarios que se plasman en los enunciados que hacen parte del discurso institucional.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos fue necesario adoptar una postura epistemológica que confiriera al investigador herramientas de análisis para descifrar lo que dicen los datos recolectados. Para este caso el método de investigación por la naturaleza del estudio fue de orden hermenéutico como fundamento del trabajo. En este sentido, la hermenéutica como método de investigación trata de comprender los textos y colocarlos en sus contextos respectivos, con esto el investigador los entiende y analiza frente a sus autores y contenidos.

La técnica principal para el análisis de los datos fue el análisis de contenido vertical cualitativo,

el cual consiste en “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (Ocampo, 2008, p. 198). De este modo, la técnica permitió descifrar cuál es el sentido que la universidad y los programas objeto de estudio le da a los imaginarios sobre docencia en las dinámicas de calidad de la institución.

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

**Tabla 1. Proceso de análisis documental**

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

Fuente: adaptado por los autores de Piñuel (2002)

La muestra del corpus documental de rigor que se definió para este análisis y que se muestra en

los resultados fue la siguiente: proyecto educativo institucional (PEI), documento de acreditación de enfermería (DAE), proyecto educativo del programa de Enfermería (PEPE), el proyecto educativo del programa de Ingeniería de Sistemas (PEPIS), Estatuto Docente (ED) y el Estatuto Estudiantil. Los códigos que aparecen entre paréntesis identifican los enunciados de los documentos presentes en los resultados de la investigación.

## 2. RESULTADOS

### 2.1 COMPETENCIAS

Las competencias son un tema que se encuentra presente en las estructuras curriculares de gran parte de las instituciones de educación superior. Las competencias aunque es un tema que aborda una literatura prolifera tanto en Europa como América Latina es hasta el momento un ejercicio inicial para su inserción en el currículo.

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

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

El programa se basa en competencias cognitivas y comunicativas, como la analítica, el pensamiento crítico, argumentativo y de solución de problemas de la cotidianidad y del contexto se alcanzan con la aplicación de estrategias como: Adop-

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

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

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

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

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

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

Desde esa perspectiva de competencias como dispositivos de formación (Tobón, 2006), se comprende que la docencia mantiene la relación entre los sujetos que se forman y el objeto de enseñanza, es decir, el conocimiento del docente. Desde reconocidos estudios se entiende que el conocimiento profesional se relaciona con las tres perspectivas teóricas: constructivismo, complejidad y teoría crítica, con la idea de un maestro investigador como principio organi-

zador del desarrollo profesional y lo caracteriza como conocimiento práctico, integrador, profesionalizado, complejo, evolutivo y procesual (Porlán, Rivero & Martín del Pozo, 1997).

Se entiende entonces que los imaginarios de competencias de los dos programas objeto de estudio muestran su dinamización fundamentalmente en teorías del aprendizaje como el constructivismo —Piaget, Vygotsky, Bruner, etc.—, el cognitivismo —Gagné, Lemaire, etc.— y el socio-constructivismo —Borghet, Brown y Campione—. La primera de estas concepciones enfatiza el papel activo de las personas que aprenden. La segunda se centra en la forma de adquirir y utilizar el conocimiento y la última resalta la dimensión relacional del aprendizaje (Echeverría, 2011).

Seguir este enfoque es comprometerse con:

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

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

En síntesis, según Beneitone (2007):

Las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una «sociedad del aprendizaje» ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del

educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje. (p. 40).

## 2.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

El primero según los autores es el “saber que aprender” para llevarlo a la práctica. Este saber se refiere a dos tipos de conocimiento: el fac-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Taller de lectura ínter textual: En este tipo de lectura se pasa de la interioridad de un texto a la lectura comparada de dos o más textos. En esta práctica el estudiante debe tener la capacidad de confrontar dos o más

textos de un mismo autor o de autores diferentes e identificar las estrategias expositivas. (PEPIS, p. 14).

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

Otro concepto importante que surge en este imaginario es “la práctica pedagógica” del maestro lo que corresponde de una manera general a la interpretación de los métodos de enseñanza de los que hablan los documentos (PIS).

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

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

Una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (Zuluaga, 1979, p. 158).

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

En este sentido, la práctica pedagógica supone la educación y el Estado, pero no reduce la educación a lo que dice el Estado. La práctica pedagógica no se agota en el quehacer de los maestros. Pensada en términos de relación, indaga por una posición más compleja y más política como las prácticas institucionales, las prácticas de saber y las prácticas respecto a sí mismo (Martínez, 2012).

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

En conclusión, puede afirmarse que la práctica pedagógica es una forma de funcionamiento, de circulación y de concreción de los saberes al interior de las instituciones educativas, mediante las cuales se designan sujetos portadores de saberes y objetos que definen ese saber. La práctica pedagógica establece las relaciones posibles entre un orden específico para la enseñanza, los discursos que le dan estatuto y la producción de sujetos que cumplen sus disposiciones. La práctica pedagógica es siempre específica, es ella la que constituye la escuela. La práctica pedagógica tiene condiciones de existencia histórica. La pregunta por la práctica pedagógica no es especulativa, ni hermenéutica, es una pregunta positiva que es muy lejana a los universalismos de

otras formas de hacer investigación. El término práctica no se entiende como la actividad de un sujeto, o como lo que acontece, lo que designa más bien es la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito el sujeto cuando interviene en el discurso (Martínez, 2012).

### 2.3 EVALUACIÓN

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

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

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

Mediante la autoevaluación, por ejemplo, cada sujeto evalúa sus propias acciones (reflexión crítica del aprendizaje), permite que cada uno de los agentes educativos involucrados pueda valorar su desempeño; contribuye a aumentar en los estudiantes su autoestima, despertar su sentido de responsabilidad y autonomía. Igualmente los estudiantes, aprenden a valorar su trabajo y desarrolla la capacidad de discernir y valorar los hechos con base en criterios acordados previamente. Finalmente, afianza un clima de respeto o confianza que posibilita el reconocimiento de sus propias capacidades (aciertos y desaciertos) (DAIS).

Se puede interpretar que el imaginario de evaluación es visto como una práctica pedagógica crítica, es un criterio único que evalúa a todos los agentes del proceso educativo. Se evalúan los resultados del aprendizaje en los estudiantes, pero también se evalúan los resultados de

las estrategias pedagógicas propuestas por el profesor. Se evalúan las actividades académicas y los propósitos educativos, no tanto para mirar si se cumplieron o no, sino para observar si todo el proceso está correctamente diseñado. La evaluación es un asunto de ir construyendo una cultura de metacognición, de la responsabilidad en el aprendizaje y sobretodo de la evaluación permanente.

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

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

De otro modo, el PIS asume la evaluación en sus discursos como un elemento flexible pues según estas afirmaciones tiene en cuenta los ritmos de desarrollo del estudiante en sus diferentes aspectos; por lo tanto, debe considerar la historia del estudiante, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y en general, su situación concreta.

También concibe la evaluación como dinámica que busca generar cambios que favorecen la vida del educando; de igual forma la evaluación para el programa es participativa y continua, la

primera en cuanto involucra a todos los agentes de la comunidad educativa y propicia un espacio para la auto-evaluación y la co-evaluación; y continua porque se realiza de manera permanente con base en un seguimiento que permita apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada estudiante, a todo lo largo del proceso académico y de aprendizaje (PEPIS).

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

Es sabido que la evaluación busca como meta desarrollar el aprendizaje en los estudiantes, pero un aprendizaje comprensivo y significativo que surja del interés del estudiante, donde se propongan problemas que desafíen a los estudiantes y generen una pasión por aprender. Se habla entonces de dos formas o enfoques de aprendizaje. El enfoque superficial y el enfoque profundo. El primero según Ruiz, Cano y Montes (2009) se basa en una motivación extrínseca. Es visto por los estudiantes como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas; convirtiéndose así en un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias se basan en limitarse a lo esencial y en reproducir a través de un aprendizaje memorístico.

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

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien.
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual 'se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada.

- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos. (Biggs, 2008, p. 35).

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

## 2.4 ROL DEL DOCENTE

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

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

Se observa entonces que no solo la función docente está en su corporeidad en el aula y transmitir saberes. Surgen otros roles más trascendentales que la mera instrucción. El profesor según este imaginario es quien se transforma así mismo desde sus prácticas, transforma las prácticas de otros y transforma a sus estudiantes. Este imaginario se acerca de una manera importante al concepto de pedagogía donde la reflexión sobre las prácticas del profesor generan praxis pedagógica, es decir una nueva práctica producto de la reflexión de sus fracasos o éxitos

de sus acciones; lo que supone que el maestro en esta categoría genere un saber teórico práctico a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras disciplinas que nutren la pedagogía. (Vasco, 1990).

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

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

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

Otras funciones otorgadas al profesor universitario en la institución lo ubican no solo en la docencia, también en procesos de investigación y extensión al afirmar que el profesor universitario es la persona natural que con tal carácter haya sido vinculada a la Institución para ejercer

funciones académicas de docencia, y/o extensión, y/o investigación, y, extraordinariamente y en forma temporal, funciones administrativas en comisión, Así mismo dirigir trabajos de grados, tesis y monografías, dentro del campo de tipo experimental o cuasiexperimental, y del interés investigativo del profesor (ED).

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

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

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

## 2.5 ROL DEL ESTUDIANTE

El estudiante es el actor principal de los procesos formativos en la educación superior, y al igual que el docente cumple un rol determinante en los escenarios educativos. Son escasos los discursos presentes en los documentos analizados donde se aborde de una manera profunda el estatus y el rol del discente en las

instituciones. Los dos programas académicos centran su imaginario sobre el estudiante solo como un actor presente en las dinámicas de enseñanza aprendizaje, mientras que el estatuto estudiantil (EE) afirma en sus imaginarios que el estudiante puede expresar, discutir, y examinar con toda libertad las ideas, los conocimientos dentro del respeto a la opinión ajena y a la integridad de los bienes de la institución, teniendo en cuenta los derechos de los demás. Así mismo, pueden colegiarse y tener sus representantes y delegados en los estamentos directivos, los cuales serán elegidos mediante mecanismos establecidos por los Estatutos y Reglamentos de la Universidad.

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

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

De este modo, ante esa posibilidad de promover actitudes de respeto únicamente fundamentados en la necesidad de cumplir con las normas para evitar su vulneración y la correspondiente punición, desde una posición resistente se comprende según Muñoz, Gamboa y Urbina (2012) citando a Ariza (2007, p. 159) que “el respeto a la ley no se anula o debilita, sino que deriva de su legitimidad social”, lo que desvirtúa todo afán en este contexto, propio de la democracia liberal, donde “ciudadano es aquel sujeto que acoge la ley y las decisiones estatales sin discutir las ni

participar en su elaboración, a cambio de que el Estado le garantice sus intereses particulares mediante la concesión y respeto de los derechos y deberes civiles (Ariza, 2007).

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

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

Es evidente que la institución muestra un principio fundamental democrático de ser representado y ser elegido para hacer oír sus voces en los diferentes espacios académicos de la institución. Esta forma de representación configura una formación importante en la construcción de sujetos sociales y democráticos, lo cual se consolida en un inicio de fuerza democrática la cual se evidencia en la elección de cuerpos colegiados y el Rector de la institución. En la práctica se puede observar que en la Universidad esto se presenta con movimientos estudiantiles que apoyan desde su voto y su voz a los diferentes candidatos. En este sentido, evocando a Chela, Martí y Parés (2013) se puede afirmar que la participación democrática de los estudiantes presenta tres categorías: representativa, participativa y radical. Estas tres categorías según los actores determinan la forma de entender la democracia. Así, los espacios gubernamentales de representación estudiantil responden a una lógica de democracia representativa; los espacios institucionales de participación se asimilan a un modelo de democracia participativa; y los espacios no-institucionales de participación tienden a inspirarse en el modelo de democracia radical.

### 3. CONCLUSIONES

Los imaginarios plasmados en los discursos institucionales representan un imaginario idealista sobre lo que debe ser la educación superior. Sus rutas teóricas y metodológicas se encuentran construidas sobre la base de la transformación social de los escenarios locales, regionales y nacionales, las nuevas formas y enfoques de enseñanza - aprendizaje, la utilización de las nuevas tecnologías, el desarrollo de competencias, la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores y la participación activa de los estudiantes en todos los escenarios y contextos educativos.

Particularmente, los documentos de los dos programas académicos como el proyecto educativo de programa y el informe de autoevaluación presentado al CNA para la acreditación de alta calidad (Enfermería e Ingeniería de Sistemas)

se encuentran estructurados bajo este mismo rigor teórico y metodológico y muestran coherencia con los objetivos misionales de la universidad, y sus metas formativas, y responden a las exigencias del sistema de aseguramiento de la calidad.

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

### REFERENCIAS

- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana: Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 150-163.
- Alzate, M., Gómez, M. & Arbeláez, M. (2013). *Enseñar en la Universidad: Saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Ecoe Ediciones.
- Arrufat, M., Sánchez, V. & Santiuste, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Tecnología educativa*, 34 (1), 7 – 19.
- Beneitone et al. (2007). *Reglexiones y perspectivas de la Educación Superior en America Latina. Informe Final Proyecto Tuning America Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bernal, M., & Ponce, G. (2009). Propuesta para la enseñanza del cuidado en enfermería. *ENEO-UNAM*, 6(1), 33-41.
- Bozu, Z., & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docente. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221-231.
- Bordas, M. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, (25-48).
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- CNA. (2013). Acreditación de programas de pregrado. Colombia. Recuperado de [www.cna.gov.co/1741/article-186486.html](http://www.cna.gov.co/1741/article-186486.html)
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Tomo II. Argentina: Tusquets.
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27(2), 39-43.

- Coll, J., Pozo, B., Sarabia & Valls, E. (2002). Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. En: Díaz-Barriga, A. & Hernández, R. (ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, (pp. 237 – 278). México: Mc Graw Hill –Interamericana
- Chela, X., Martí-Costa, M., & Parés, M. (2013). ¿Democracia representativa, participativa o radical? Características e impactos de los distintos espacios de participación estudiantil en la universidad.
- De Simancas, K. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la *enseñanza y la investigación*. *Geoenseñanza*, 3(1), 129-140.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz, E., Ramos, R., & Romero, E. (2005). El currículo y el profesor en la transformación del binomio práctica médica-educación médica. *Educación Médica Superior*, 19(2), 1-1.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 89 – 101.
- Echeverría, A. V. (2011). Experiencia Subjetiva del Tiempo y su Influencia en el Comportamiento: Revisión y Modelos. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(2), 215-223.
- García, E., Martín, S., Amblàs, G., Puchades, F., Sallarés, J., & Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29-40.
- Hernández, A. & Olmos, S. (2012). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de la tecnología*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, A. (2011). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(27).
- López, N. (2010). *La deconstrucción curricular*. Colombia: Magisterio.
- Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (CODPU). *Psicología y ciencias Afines*, 29(1), 79-93.
- Maldonado, M. (2008). Perspectiva de la educación superior en la adquisición y desarrollo de competencias. *Ingenium*, 14(5), 33 – 52
- Miguelés, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Manzi, J. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Chile: MIDE UC.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En: Barragán, D., Urbina, J. & Gamboa, A. (Comp.). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. (pp 55 – 69) Bogotá: Ecoe.
- Muñoz, P., Gamboa, A. y Urbina, J. (2012). *Educación política: una mirada a la educación media*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Ocampo, B. (2008). Análisis de contenido: Un ejercicio explicativo. En: Paramo, P. (Comp.). *Investigación en ciencias sociales*. (pp. 205 – 231). Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- OCDE-USAID. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.
- Porlán, A., Rivero A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. In *Enseñanza de las Ciencias*, (15), 155-171.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Ruzafa, M., Madrigal M., Velandrino N. & López, L. (2008). Satisfacción laboral de los profesionales de enfermería españoles que trabajan en hospitales ingleses. *Gaceta Sanitaria*, 22(5), 434-442.
- Ruiz, I., Cano, C., & Montes, I. (2008). Financiamiento y demanda de educación superior en Colombia (periodo 1990-2005). *Calidad en la educación*, (29), 111-136.
- Tejedor, F., & García, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 68(427), 439-459.
- Tirado, M. C. B. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá: Instituto Cife.
- Valverde, O. (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 107-122.
- Zabalza, M. & Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.