



UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA
EDUCACION**

DOCTORADO EN INTERVENCION PSICOPEDAGICA

**LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA:
NECESIDADES FORMATIVAS PARA UN NUEVO MODELO
PEDAGOGICO.**

Doctorando: CRISANTO VELANDIA MORA

Director de Tesis: PEDRO ARAMENDI JAUREGUI

San Sebastián, Junio de 2011

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| LISTADO DE TABLAS..... | 13 |
| LISTADO DE GRAFICOS..... | 15 |
| DEDICATORIA..... | 17 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 19 |
| INTRODUCCIÓN..... | 25 |
| | |
| CAPÍTULO I.- LA SITUACIÓN COLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 31 |
| 1.- COLOMBIA EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI..... | 33 |
| 1.1.- UBICACIÓN GEOGRÁFICA..... | 33 |
| 1.2.- EXTENSIÓN DEL TERRITORIO COLOMBIANO..... | 34 |
| 1.3.- POBLACIÓN..... | 35 |
| 1.4.- PRODUCCIÓN Y ECONOMÍA..... | 36 |
| 1.5.- SEGURIDAD..... | 38 |
| 1.6.- POLÍTICA..... | 40 |
| 2.-LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI..... | 41 |
| 2.1.- POLÍTICA EDUCATIVA..... | 45 |
| 2.2.- SE IMPLANTA LA MODALIDAD DE CRÉDITOS..... | 47 |
| 2.3.- SE INTRODUCE LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS..... | 51 |
| 2.4.- LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 54 |
| 2.5.- USO DE TECNOLOGÍAS..... | 64 |

| | |
|---|----|
| 2.6.- LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 66 |
| 2.7.- RECURSOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 73 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO II.- LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA (UCC)..... | 85 |
| 1.-ORIGEN Y MISIÓN..... | 87 |
| 2.- CRECIMIENTO Y DESARROLLO..... | 88 |
| 2.1.- LOS PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO..... | 89 |
| 2.2.- EL PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL (PEN)..... | 90 |
| 2.3.- EL BALANCE SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 92 |
| 2.4.- LA METODOLOGÍA MICEA | 101 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO III.- LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO..... | 107 |
| 1.- LAS PROFESIONES..... | 109 |
| 1.1.- LA PROFESIÓN DOCENTE..... | 110 |
| 1.2.-LA FORMACIÓN DEL DOCENTE..... | 113 |
| 1.3.-LA DOCENCIA UNIVERSITARIA..... | 115 |
| 2.- COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 119 |
| 2.1.- COMPETENCIAS SISTÉMICAS..... | 121 |

| | | |
|---|--|-----|
| 2.2.- | COMPETENCIAS INSTRUMENTALES..... | 128 |
| 2.3.- | COMPETENCIAS INTERPERSONALES..... | 139 |
| 3.- | PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO..... | 145 |
| 4.- | FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 148 |
| 4.1.- | DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA INDESCO A LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 148 |
| 4.2.- | LA ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA..... | 150 |
| | | |
| CAPÍTULO IV.- FORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO NOVEL..... | | |
| 1.- | DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES..... | 177 |
| 2.- | FORMACIÓN DEL DOCENTE..... | 182 |
| 2.1.- | FORMACIÓN PERSONAL..... | 183 |
| 2.2.- | FORMACIÓN PEDAGÓGICA..... | 185 |
| 2.3.- | FORMACIÓN METODOLÓGICA..... | 187 |
| 2.4.- | FORMACIÓN PRÁCTICA..... | 189 |
| 2.5.- | INTERACCIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO..... | 193 |
| 2.6.- | DISEÑO CURRICULAR..... | 196 |
| 2.7.- | EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES..... | 198 |
| 2.8.- | TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO..... | 200 |
| 3.- | EL CASO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE | |
| 5 | | |

| | |
|--|-----|
| COLOMBIA..... | 206 |
| 3.1.- LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN..... | 207 |
| CAPÍTULO V.- FORMACION CONTINUA DEL PROFESORADO | |
| UNIVERSITARIO..... | 221 |
| 1.- NIVELES DE LA FORMACION CONTINUA..... | 224 |
| 1.1.- FORMACIÓN INICIAL COMO DOCENTE..... | 226 |
| 1.2.- FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONA..... | 227 |
| 1.3.- FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA..... | 229 |
| 2.- LA EXPERIENCIA DE LA FORMACION CONTINUA..... | 230 |
| 2.1.- FORMACION CONTINUA EN EL ÁMBITO | |
| ANGLOSAJÓN..... | 232 |
| 2.2.- FORMACION CONTINUA EN EUROPA..... | 235 |
| 2.3.- LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA..... | 238 |
| 2.4.- LA FORMACION CONTINUA EN LA UNIVERSIDAD DEL | |
| PAIS VASCO..... | 243 |
| 2.5.- FORMACION CONTINUA EN AMERICA LATINA..... | 248 |
| 2.6.- LA FORMACION CONTINUA DE DOCENTES EN | |
| COLOMBIA..... | 251 |
| 3.- LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA UNIVERSIDAD | |
| COPERATIVA DE COLOMBIA..... | 257 |
| 3.1.- OBJETIVOS..... | 258 |
| 3.2.- TITULACIONES QUE PROPICIAN LA FORMACIÓN | |
| INICIAL, PROFESIONAL Y CONTINUADA..... | 260 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.- CURSOS PROGRAMADOS..... | 264 |
| PARTE EMPÍRICA..... | 275 |
| CAPITULO VI.- DISEÑO DE LA INVESTIGACION..... | 277 |
| 1.-. TEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 279 |
| 2.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO..... | 281 |
| 2.1.- OBJETIVO GENERAL..... | 281 |
| 2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 281 |
| 3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 282 |
| 4.- DIMENSIONES DEL ESTUDIO..... | 283 |
| 4.1.- DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN..... | 283 |
| 5.- PARTE CUANTITATIVA..... | 308 |
| 5.1.- RECOGIDA DE DATOS..... | 308 |
| 5.2.- PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO..... | 310 |
| 5.3.- ANÁLISIS DE DATOS..... | 312 |
| 6.- PARTE CUALITATIVA..... | 313 |
| 6.1.- OBJETIVOS..... | 313 |
| 6.2.- DISEÑO DE LA PARTE CUALITATIVA..... | 313 |
| 6.3.- RECOGIDA DE INFORMACIÓN..... | 314 |
| 6.4.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 317 |
| 7.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN..... | 317 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO VII.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 319 |
| 1.- ANALISIS DE CONSTRUCTOS..... | 321 |
| 1.1.- DATOS GENERALES DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN | 322 |
| 1.2.- PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 324 |
| 1.3.- ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 356 |
| 1.4.- COMPETENCIAS DEL DOCENTE..... | 394 |
| 1.5.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL..... | 425 |
| 1.6.- FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA..... | 451 |
| 1.7.- ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE..... | 494 |
| 1.8.- COMPETENCIAS DEL EGRESADO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 509 |
| 1.9.- CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 526 |
| 2.-REDUCCIÓN DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 527 |
| 2.1.- ANALISIS DE CORRELACIONES..... | 527 |
| 2.1.1.- CALIDAD DE LA DOCENCIA..... | 528 |
| 2.1.2.- MODELO PEDAGOGICO..... | 529 |
| 2.1.3.- COMPETENCIAS DOCENTES EN GENERAL..... | 530 |
| 2.1.4.- COMPETENCIAS DOCENTES DEL SABER..... | 531 |
| 2.1.5.- COMPETENCIAS DOCENTES DEL HACER..... | 532 |
| 2.1.6.- COMPETENCIAS DOCENTES DEL SER..... | 533 |

| | | |
|--|---|-----|
| 2.1.7.- | COMPETENCIAS COGNITIVAS DEL ALUMNO..... | 533 |
| 2.1.8.- | COMPETENCIAS DE INSERCIÓN SOCIAL DEL ALUMNO..... | 534 |
| 2.1.9.- | CRECIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE..... | 535 |
| 2.1.10.- | POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS..... | 536 |
| 2.1.11.- | IMPULSO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA..... | 537 |
| 2.1.12.- | INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD..... | 538 |
| 2.1.13.- | EVALUACIÓN INSTITUCIONAL..... | 539 |
| 2.1.14.- | PROYECCIÓN SOCIAL DE LA FACULTAD..... | 540 |
| 2.1.15.- | COMPETENCIAS DE LOS EGRESADOS..... | 541 |
| 2.1.16.- | FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO..... | 541 |
| 2.2.- | ANÁLISIS DE LA REGRESIÓN..... | 542 |
| | | |
| CAPÍTULO VIII.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.... | | 545 |
| 1. | LA INVESTIGACIÓN..... | 545 |
| 1.1.- | TEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 547 |
| 1.2.- | LA MUESTRA DE PARTICIPANTES..... | 548 |
| 1.3.- | METODOLOGÍA..... | 549 |
| 2.- | RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES..... | 550 |
| | | |
| CAPÍTULO IX.- PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES..... | | 573 |
| 1.- | ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN..... | 576 |
| 2.- | PROYECTO EDUCATIVO..... | 580 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.1.- | MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD..... | 580 |
| 2.2.- | VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD..... | 581 |
| 2.3.- | PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL..... | 582 |
| 3.- | PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA..... | 584 |
| 3.1.- | DESDE EL UNIVERSO Y LA ECOLOGÍA..... | 585 |
| 3.2.- | DESDE LA PERSONA HUMANA..... | 586 |
| 3.3.- | DESDE EL EQUIPO..... | 588 |
| 3.4.- | DESDE LA NECESIDAD DE SOBREVIVENCIA..... | 589 |
| 3.5.- | DESDE LA CONDUCCIÓN..... | 590 |
| 3.6.- | DESDE EL CONOCIMIENTO..... | 591 |
| 3.7.- | DESDE LA MÍSTICA, LA ETICA Y LA LÚDICA..... | 593 |
| 4.- | DIAGNOSTICO DE NECESIDADES..... | 594 |
| 5.- | AMBITOS Y ACTORES DEL MODELO FORMATIVO DE LA UCC..... | 594 |
| 5.1.- | ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS Y CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO..... | 594 |
| 5.2.- | EL RECTOR NACIONAL..... | 596 |
| 5.3.- | EL VICERRECTOR ACADÉMICO..... | 596 |
| 5.4.- | LA ESCUELA NACIONAL DE POSGRADOS..... | 597 |
| 6.- | IMPLANTACION DEL PROGRAMA DE FORMACION CONTINUADA DE DOCENTES..... | 598 |
| 6.1.- | ORGANIZACIÓN DEL CICLO DE FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES..... | 599 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 6.2.- | DESARROLLO DEL CICLO DE FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES..... | 605 |
| 7.- | MODALIDADES DE FORMACIÓN..... | 607 |
| 7.1.- | MODALIDAD PRESENCIAL..... | 607 |
| 7.2.- | MODALIDAD VIRTUAL..... | 698 |
| 7.3.- | MODALIDAD MIXTA O BLENDED LEARNING (MBL)..... | 609 |
| 8.- | CONTENIDOS DE LA FORMACION..... | 610 |
| 8.1.- | FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR..... | 611 |
| 8.2.- | FORMACIÓN DEL NUEVO PROFESOR..... | 613 |
| 8.3.- | FORMACIÓN DEL PROFESOR COMO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA..... | 614 |
| 8.4.- | FORMACIÓN HACIA LA EXCELENCIA ACADÉMICA..... | 615 |
| 9.- | ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE FORMACIÓN..... | 616 |
| 9.1.- | ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN..... | 616 |
| 9.2.- | TÉCNICAS DE FORMACIÓN..... | 622 |
| 10.- | RECURSOS ECONÓMICOS..... | 623 |
| 11.- | EVALUACIÓN Y MEJORA..... | 623 |
| | BIBLIOGRAFÍA..... | 631 |

LISTADO DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Distribución por edad, población colombiana, 2009..... | 36 |
| Tabla 2. Competencias básicas para América Latina..... | 53 |
| Tabla 3. Número Instituciones de Educación Superior según Tipología (2001 – 2008)..... | 57 |
| Tabla 4. Número Instituciones de Educación Superior según Naturaleza Jurídica (2000 - 2008)..... | 57 |
| Tabla 5. Población Universitaria por Género, Colombia, 2005..... | 58 |
| Tabla 6. Matrícula Total de Instituciones según el Nivel de Formación, Colombia (2002 - 2009)..... | 59 |
| Tabla 7. Número de Programas ofrecidos por las Instituciones Universitarias..... | 62 |
| Tabla 8. Títulos otorgados en Educación Superior por Área del conocimiento, Colombia, 2001 a 2009..... | 63 |
| Tabla 9. Programas de Registro Calificado, Colombia 2010..... | 71 |
| Tabla 10. Clasificación de Grupos Colciencias por Categorías. Colombia 2010..... | 75 |
| Tabla 11. Grupos Colciencias por Áreas de Conocimiento. Colombia 2010..... | 76 |
| Tabla 12. Matrícula en ciencias de la Educación. Colombia (2002 - 2005)..... | 80 |
| Tabla 13. Comparación de matriculados, por áreas del conocimiento. Colombia/UCC. 2009..... | 93 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 14. Comparación de matriculados, por regiones, Colombia..... | 94 |
| Tabla 15. Matriculados por género, UCC, 2009-II..... | 95 |
| Tabla 16. Graduados por área del conocimiento, UCC, 1999-2009..... | 96 |
| Tabla 17. Retos y Objetivos. Proyecto Educativo Institucional. UCC.. | 153 |
| Tabla 18. Plan de Estudios de la Especialización en Docencia Universitaria. UCC..... | 156 |
| Tabla 19. Prácticas en las tres fases de la enseñanza..... | 193 |
| Tabla 20. Fases Objeto de los procesos reflexivos..... | 202 |
| Tabla 21. Especialización en Docencia Universitaria. UCC, Colombia 2010..... | 261 |
| Tabla 22. Maestría en Educación. UCC. Colombia, 2010..... | 263 |
| Tabla 23. Gerencia de Proyectos Educativos. UCC, Colombia, 2010.. | 264 |
| Tabla 24. Plan de Actualización Docente, Bogotá, 2010-2012..... | 265 |
| Tabla 25.-Matriz de variables..... | 286 |
| Tabla 26: Dimensiones del cuestionario de estudiantes y egresados.... | 309 |
| Tabla 27: Dimensiones del cuestionario de profesores..... | 310 |
| Tabla 28: Docentes y muestra, Bogotá, Universidad Cooperativa..... | 311 |
| Tabla 29.-Características de los entrevistados..... | 315 |
| Tabla 30: Dimensiones del guión de entrevista a estudiantes y Egresados..... | 316 |
| Tabla 31: Dimensiones de la entrevista a profesores..... | 316 |
| Tabla 32: Dimensiones de la entrevista a expertos..... | 317 |
| Tabla 33. Capacitación y actualización de profesores, 2009..... | 601 |
| Tabla 34. Matriz de funciones y competencias..... | 620 |

LISTADO DE GRAFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Total de alumnos matriculados por jornada, Colombia, 1990 a 1999)..... | 60 |
| Gráfico 2. Plazas docentes en la educación superior, Colombia, 1995 a 2005..... | 78 |
| Gráfico 3. Número de graduados de programas de doctorado en Colombia, 1990 a 2005..... | 82 |
| Gráfico 4. Número de profesores de tiempo completo y medio tiempo, UCC, 2002 a 2009..... | 101 |
| Gráfico 5: Funciones cerebrales y competencias docentes..... | 121 |
| Gráfico 6: Ciclo de transformación de una realidad..... | 126 |
| Gráfico 7: Procesos y pasos de Ciclo Cibernético de Transformación de una realidad. Velandia..... | 131 |
| Gráfico 8: Organigrama Universidad Cooperativa de Colombia..... | 578 |
| Gráfico 9: Ciclo de formación continua de docentes..... | 600 |
| Gráfico 10: Matriz de formación docente..... | 611 |
| Gráfico 11: Las cinco estrategias de MICEA..... | 617 |
| Gráfico 12: CCT, Ciclo Cibernético de Transformación..... | 621 |
| Gráfico 13: Dimensiones de la evaluación..... | 624 |

DEDICATORIA

Entrego a mis hijos, nietos y biznietos este testimonio de amor, de estudio y de trabajo. Son el orgullo de mi vida y el de Myriamcita y magníficos herederos de un proyecto de vida.

A ti Stellita, compañera de vida y de metas. A tu lado las luchas han sido motivos de triunfo y de alegría. A Margarita, siempre preocupada por este momento.

A mis compañeros docentes y estudiantes entrego este legado. Ha sido construido con ustedes y para ustedes. Queda en sus fértiles manos.

A la Universidad Cooperativa de Colombia, rico escenario de aprendizajes, siembras y cosechas y especialmente a Cesar Pérez García y Rymel Serrano Uribe visionarios de la educación.

A la Universidad del País Vasco y a sus inolvidables maestros de vida, de motivaciones y enseñanzas.

Dr. Aramendi sin su sabio y oportuno consejo esta dedicatoria no hubiera tenido tiempo, ni lugar. Mila esker!

AGRADECIMIENTOS

Sin el apoyo de tantos amigos, compañeros y maestros hubiera sido imposible finalizar este duro trabajo del doctorado. Gracias por confiar en mí, como siempre lo han hecho. Esta no es una propuesta de trabajo sino un informe de gestión. Agradezco a mis maestros de toda la vida, que me enseñaron el trabajo en equipo, el proyecto de vida, la entrega solidaria y el riesgo calculado.

Waldemar de Gregori, amigo el alma, gracias por tu aporte de vida, de saber y de metas. Tu legado forma parte de mi oferta de hoy, a quienes seguirán formando sucesores.

Gracias profesores Orcasitas y Galarreta, profesoras Paquita, Feli y Begoña.

Dr. Pello Aramendi Jáuregui, gracias (*mila esker*) por querer ser mi Director de Tesis, por su consejo de cada momento y por su estímulo de siempre. Cuento conmigo.



UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DOCTORADO EN INTERVENCION PSICOPEDAGICA

**LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA:
NECESIDADES FORMATIVAS PARA UN NUEVO MODELO
PEDAGOGICO.**

Doctorando: CRISANTO VELANDIA MORA

Director de Tesis: PEDRO ARAMENDI JAUREGUI

San Sebastián, Junio de 2011

INTRODUCCIÓN

La humanidad ha cambiado sus formas de pensar, de sentir y de actuar. Como consecuencia ineludible, la educación, que es el mayor tesoro de los pueblos, debe abordar estas transformaciones. Sin embargo, la educación no puede transformarse si no cambia la universidad y sus educadores. La formación continuada de docentes es simultáneamente un reto de sobrevivencia y la base de la calidad de las universidades colombianas.

Colombia es el país “*esquina*” de América, con su calidad humana, la belleza de su territorio y sus innumerables riquezas. Se encuentra, en medio de sus luchas políticas, en la búsqueda de una anhelada paz que catapulte su desarrollo humano, social y económico. Su situación educativa se caracteriza por la democratización de la educación, la multiplicación de titulaciones y el crecimiento de instituciones educativas, sobre todo de carácter privado. El primer capítulo de esta tesis pretende mostrar esta realidad y simultáneamente señalar en qué forma la política educativa colombiana busca que las instituciones universitarias conquisten un reconocimiento de alta calidad, mejoren la capacitación de sus docentes e investigadores, se orienten hacia una educación centrada en el desarrollo de competencias e impulsen el uso de nuevas tecnologías.

El segundo capítulo presenta a la Universidad Cooperativa de Colombia. Ésta surgió en 1983 de la transformación del Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO) y se convirtió en universidad en un intento de aportar procesos formativos y organizativos capaces de apoyar la democratización de la educación. Su presencia actual en alrededor de 20 ciudades, la señala como la

segunda del país en número de estudiantes. Sus planes estratégicos y sus balances sociales demuestran que es una experiencia exitosa y una propuesta alternativa de educación que se apoya en sus principios pedagógicos, en su metodología de formación y en el desarrollo centrado en los equipos de aprendizaje y en el mejoramiento continuo.

Lograr la alta calidad educativa es el gran reto de las universidades y ésta tiene su base en la formación continuada de sus docentes. ¿En qué consiste y cómo continuar, fortalecer y mejorar este empeño? Presentarlo es, en síntesis, la intención de los capítulos que siguen.

El capítulo tercero trata, en su primera parte, de la formación inicial del docente. Hasta ahora, el profesor universitario aprende a serlo de forma autodidacta o siguiendo la rutina de los más experimentados. El saber ejercer la acción formadora exige del docente múltiples competencias. Su despliegue se hace en un ciclo que integra las competencias de tipo sistémico con las instrumentales y las interpersonales y sociales.

La segunda parte del capítulo tercero presenta diversas propuestas sobre la formación inicial del docente. Ésta exige como mínimo la reflexión sobre la propia actividad formadora, el fomento del compromiso responsable y la participación activa e innovadora. Una de las propuestas que se explicitan surge de la experiencia de la Universidad Cooperativa de Colombia. Ésta se inicia en 1996, con la construcción de un modelo pedagógico, un currículo interdisciplinario y una metodología centrada en equipos de aprendizaje.

El capítulo cuarto se dedica a la formación del docente principiante. La capacitación del docente novel exige propuestas que articulen una visión global, interdisciplinaria y trascendente de la enseñanza: formación personal, pedagógica,

metodológica y práctica, trabajo en equipo, diseño curricular, tutoría presencial y virtual, evaluación de aprendizajes, incremento de la investigación formativa, la responsabilidad solidaria y la participación en la gestión y en el mejoramiento continuo de la institución educativa. Se amplía esta visión con la presentación de la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa.

La formación continuada de docentes, tema del quinto capítulo, implica la conciencia y el compromiso con la excelencia, en este mundo que cambia constantemente a nivel productivo, tecnológico y del conocimiento y que presenta cada día nuevas exigencias a la educación y a los educadores. Este proceso de cualificación de los docentes supera la acción individual. La calidad de las universidades y de su papel en el desarrollo social debe tener en cuenta su modelo pedagógico y los programas de formación continuada de sus docentes. En este apartado hacemos una somera revisión de experiencias desarrolladas en Estados Unidos, Europa y América Latina. También se presentan los acuerdos, objetivos y estructura de la formación continuada en la Universidad Cooperativa de Colombia y las diversas titulaciones, programas y modalidades que oferta a sus docentes.

La segunda parte de esta tesis presenta el diseño de la investigación, sus conclusiones y propuestas de mejora. En primer lugar se expone, en el capítulo sexto, la metodología de la investigación. En la etapa inicial del estudio se realiza un sondeo mediante cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y egresados de la Universidad. En un momento posterior se utiliza el método cualitativo, apoyado en entrevistas semiabiertas, con el objetivo de profundizar en algunos campos específicos.

En el capítulo séptimo se exponen los resultados de la investigación. Se realizan diversos análisis con los constructos de la investigación, integrando los datos cuantitativos y cualitativos.

En el capítulo octavo se presentan, de manera breve, algunas conclusiones, reflexiones y recomendaciones apoyadas en los resultados de la investigación. En primer lugar, se exponen los aspectos que mayor acuerdo suscitan en los tres sectores participantes en el estudio y éstos se contrastan posteriormente con aquellos que muestran menor aceptación. Finalmente se ofrecen algunas conclusiones a modo de síntesis de resultados.

En el noveno y último capítulo se presenta la propuesta que se hace a la Universidad Cooperativa de Colombia en torno a la formación de sus docentes en todos sus niveles. Se proponen los principios de un modelo pedagógico, acordes con la Visión, Misión y Plan Estratégico de la Universidad. Esta propuesta se basa en el diagnóstico de necesidades emanado de la investigación y se muestran los elementos necesarios para la implantación y desarrollo de la propuesta formativa. La propuesta presenta, en primer lugar, las modalidades de formación, posteriormente, se exponen los contenidos, las estrategias a utilizar y, finalmente, se hace una estimación de los recursos necesarios. La propuesta toca a su fin analizando el tema de la evaluación y el mejoramiento de los programas de formación continuada de docentes que este autor presenta a su querida Universidad Cooperativa de Colombia.

CAPITULO I

LA SITUACIÓN COLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO I

LA SITUACIÓN COLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.- COLOMBIA EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

En este capítulo se presenta a Colombia desde el punto de vista social y educativo. Esta introducción facilitará el análisis de la situación de la educación superior y las necesidades en torno a la formación de los docentes universitarios que el país necesita. En este contexto se presentan la universidad Cooperativa de Colombia, la Especialización en Docencia Universitaria y la Maestría en Educación que se desarrollan en esta institución.

1.1.- UBICACIÓN GEOGRÁFICA



El territorio continental de la República de Colombia (IGAC, 2010) se encuentra ubicado en la esquina noroccidental de América del Sur, sobre la línea ecuatorial, en plena zona tórrida. Aún cuando la mayor parte de su extensión se encuentra en el hemisferio norte, Colombia es equidistante con los dos extremos del continente Americano.

Por el Norte, el país llega hasta los 12°26'46" de latitud norte en la

península de la Guajira, que a su vez, constituye el extremo septentrional del continente suramericano. Por el sur, el territorio llega hasta los 4°12'30'' de latitud sur, en donde la quebrada de San Antonio vierte sus aguas al caudaloso río Amazonas. El extremo oriental se localiza a los 60°50'54'' de longitud oeste de Greenwich, frente a la Piedra del Cocuy, límite común entre las repúblicas de Colombia, Brasil y Venezuela. Por el occidente llega hasta los 79°02'33'' de longitud oeste de Greenwich en la desembocadura del río Mira en el Océano Pacífico.

El territorio colombiano también comprende el archipiélago de San Andrés y Providencia, cuyas islas principales son las de *San Andrés*, *Providencia* y *Santa Catalina*. La isla Fuerte y los archipiélagos de San Bernardo y del Rosario, así como las de Barú y Tierrabomba, próximas a Cartagena, se encuentran unidas al continente. Por otra parte, en el Océano Pacífico se encuentra la isla de Malpelo, así como las islas Gorgona y Gorrionilla, más próximas a la línea costera.

1.2.- EXTENSIÓN DEL TERRITORIO COLOMBIANO

Colombia es un país de superficie territorial media. Con una extensión terrestre de 1'141.748 Km² ocupa el cuarto lugar entre los países de Suramérica, el séptimo en América y el número 25 del mundo. Sin embargo, Colombia es más vasta que cualquier estado europeo. Las superficies de Francia, España y Portugal juntas cabrían en el territorio colombiano. Igualmente, Colombia cuenta con 2.900 km de costas, de las cuales 1.600 km se encuentran en el Mar Caribe y los 1.300 km restantes en el Océano Pacífico.

En el hemisferio americano, Colombia tiene una posición geográfica estratégica. Como queda en la zona tórrida cuenta con la misma iluminación solar todo el año, lo que determina que no haya estaciones, la existencia de una gran variedad de climas y ecosistemas y que se puedan obtener dos cosechas anualmente.

Colombia es una privilegiada “*casa de la esquina*” en el noroeste de América del Sur. La circunstancia de ser paso y escala de las principales líneas aéreas del continente, el poseer amplias costas y disponer de puertos sobre los océanos Atlántico y Pacífico le da gran importancia estratégica para las comunicaciones. De ahí el interés de potencias, como USA, por usarla como base de su control aéreo, lo cual generó en 2009 serias preocupaciones al nivel latinoamericano (UNASUR, 2009). Tanto por aire como por mar, el país recibe anualmente la visita turística, comercial, deportiva, diplomática y científica de miles de viajeros de los países amigos. Las hermosas ciudades y su diversidad ecológica sirven de magnífico marco a importantes acontecimientos internacionales (García, 2009). Su ubicación geográfica genera también la presencia de siete Bases Militares y el correspondiente malestar de los países vecinos (UNASUR, 2009).

1.3.- POBLACIÓN

Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2009) la cifra estimada a 30 de junio de 2009 es de 44.370.598 habitantes. La mayoría está en edad activa (64,8%) y los mayores de 65 años son sólo el 5,4%.

Tabla 1: Distribución por edad, población colombiana, 2009.

| Edad | % | Hombres | Mujeres |
|----------|-------|------------|------------|
| 0-14 | 29,8% | 6.696.471 | 6.539.612 |
| 15-64 | 64,8% | 14.012.140 | 14.732.874 |
| 65 y más | 5,4% | 1.042.645 | 1.355.856 |
| Total | 100% | 21.751.256 | 22.628.342 |

Fuente: DANE. Colombia. 2009

La población femenina del país es superior a la masculina.

1.4.-PRODUCCIÓN Y ECONOMÍA

Colombia es un país privilegiado por la variedad de climas que posee y su potencial agrícola de 14.274.000 hectáreas, extensión equivalente al 12% de la superficie nacional, del cual sólo 5.320.000 hectáreas tienen uso agrícola (Rojas, 2001). Dentro de sus productos agrícolas hay tres que proyectan internacionalmente la imagen de Colombia: el café con su exquisito aroma, el sabor de su banano y la belleza y diversidad de sus flores.

Cerca de un millón de hectáreas corresponden a cultivos cafetaleros. En la última década el nivel de producción, se mantuvo en un promedio de 12,1 millones de sacos de 60 kilos, siendo así el segundo exportador de café del mundo, después del vecino Brasil. El fomento al valor agregado ha significado un crecimiento en el volumen de ventas del 163% desde 2002 y representa ya el 21% del total de las exportaciones del producto dentro de un consumo en el mundo que mantuvo su crecimiento en un 2,5%.

En la actualidad Colombia es el segundo exportador de flores del mundo después de Holanda. Así mismo, las flores son la tercera mayor fuente de divisas, con alrededor del 14% del valor mundial de las exportaciones. Colombia se ha consolidado como el mayor proveedor de flores de los Estados Unidos, con el 95% de la oferta total de flores y 50% en la de rosas. Adicionalmente, los productores nacionales han llegado a nuevos mercados de Europa y Asia. Por ejemplo, las 753 tiendas que tiene la cadena Tesco le dan al mercado inglés el tercer renglón, después de Estados Unidos y Rusia; el cuarto es Japón (Tenjo, 2006).

Otro producto agrícola de especial significado es el banano. Su producción cubre un área aproximada de 60.000 hectáreas, su exportación representa el 30% de las exportaciones agropecuarias y el 5 % del total de las exportaciones nacionales. Estados Unidos y la Unión Europea son los destinos del 80% de esas exportaciones (FAO, 2002).

Dentro de Latinoamérica, Colombia es el país con los mayores recursos y reservas de carbón bituminoso, que es según el Protocolo de Kyoto, de excelente calidad. Con la tasa de explotación actual, las reservas de Colombia aseguran más de 100 años de producción, suficientes para participar a gran escala en el mercado internacional y abastecer la demanda interna. Actualmente, exporta el 70% de su producción carbonífera a Europa. Ya, en 2006, fue el sexto exportador mundial de carbón y está en camino de ser el primer exportador de carbón a EEUU (Salas, 2007).

En cuanto al petróleo, según el Departamento de Energía de los EEUU, de un promedio de importaciones de 130.000 barriles diarios en diciembre 2007, se pasó en junio de 2008 a 278.000 barriles (Portafolio,

2007). En el 2007 alcanzamos la producción de petróleo en 531 mil barriles diarios promedio y con el fin de aumentar la autosuficiencia y las exportaciones, se firmaron en ese año 21 nuevos contratos para la exploración y explotación petrolera y se suscribieron 33 más.

Otro rubro que empieza a ser significativo en la producción y exportación de Colombia es el de los biocombustibles. El país es el principal productor de aceite de palma en América (Soitu, 2008). Participa también en otros países. En el Estado mexicano de Chiapas se construyen plantas de producción de biodiesel con tecnología colombiana; ya lo ha hecho en el Salvador, en Honduras y próximamente en Panamá y en la República Dominicana (Ecohuellas, 2009). Es oportuno reconocerlo, no sabemos qué impacto tendrá en la economía colombiana la desaceleración de la economía mundial.

Colombia no fue ajena a la crisis mundial de la economía desatada en el 2008. Durante el último trimestre 2008 y primero de 2009, el PIB fue negativo en términos interanuales y paso luego al terreno positivo, gracias fundamentalmente, a la minería, la construcción y el sistema financiero. Colombia registró una inflación del 2% en el 2009, la más baja en los últimos 54 años. En otro campo, como el desempleo, es actualmente del 11,3%, el mismo que se tenía en 2006. La tasa de interés de intervención del Banco de la República, que en 2008 era del 9,5% se redujo al 3,5% al final del 2009 (ICETEX, 2009).

1.5.- SEGURIDAD

La seguridad es tal vez uno de los factores más críticos del país y que

necesariamente afecta a múltiples subsistemas de la vida nacional. La lucha interna que nos desangra nace por allá en los años 50 del siglo XX, de la guerra partidista por el control del estado (Kalmanovitz y López 2005). Se nutre inicialmente con la resistencia liberal de campesinos sin tierra y habitantes de pequeñas poblaciones aisladas física, económica y culturalmente. De ahí se pasa a la organización de la guerrilla comunista de las FARC que incorpora trabajadores de las vertientes sindicales. A partir de la experiencia cubana surge el ELN y se incorporan sacerdotes como el español Manuel Pérez y el colombiano Camilo Torres y se nutre de jóvenes universitarios que hacen la guerra en búsqueda de justicia. Surge luego el M19 y se fortalece con profesionales jóvenes.

A partir de los años ochenta, las mafias del narcotráfico irrumpen con fuerza en el panorama político nacional y crece exponencialmente el cultivo y los ingresos que de ellos derivan la insurgencia y los paramilitares. Aumenta aceleradamente la capacidad militar de esos grupos. El narcotráfico fue y es actor decisivo en la generación de violencia pues financia generosamente los grupos (ya sean de orientación política conservadora o insurgente) que protegen el negocio. Se trata de violencia organizada basada en jerarquías, entrenamiento, tecnología y que toman decisiones basadas en consideraciones estratégicas y tácticas.

La alianza entre latifundistas, narcotraficantes y militares propicia la gestación de los grupos de autodefensa que fueron desarrollando el triple oficio de proteger a los latifundistas de las guerrillas, proteger los cultivos de droga y apoyar a grupos del ejército en sus acciones contra la oposición política. El fortalecimiento de las Autodefensas Unidas de Colombia (Leal, 2006) terminó articulando una organización paramilitar, que impuso

arbitrariamente su ley sobre la población. No sólo se fortaleció la violencia en forma directa, sino que debilitó o corrompió, en amplias regiones la estructura militar, la justicia y el gobierno, conduciendo a la impunidad generalizada en torno al crimen.

1.6.- POLÍTICA

Las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), ahora en proceso de reducción, simbolizaron la ambición de construir un proyecto federativo y una identidad colectiva en torno a una retórica maniqueista contra la “guerrilla”, exaltando valores como el orden y la defensa de la patria. El resultado de la violencia entre organizaciones armadas no fue otro que centenares de miles de asesinatos, desapariciones, padres sin hijos e hijos sin padres y más de 4 millones de personas desplazadas hoy en Colombia por ese fenómeno de la violencia (Restrepo y Aponte, 2009).

La salida del conflicto es el gran dilema. Por una parte el gobierno de Álvaro Uribe de 2002-2009 aprobó la ley 975 llamada de “Justicia y Paz” (Colombia, Diario Oficial), que ha suscitado enconadas polémicas, incluso antes de ser aprobada en junio de 2005 y declarada exequible por la Corte Constitucional en mayo de 2006. Esta ley es un instrumento jurídico de reducción de penas (alternatividad penal) cuyo propósito es facilitar la desmovilización de combatientes en caso de confesión o comprobación de delitos graves y crímenes en contra de la humanidad. Simultáneamente, el anterior presidente Uribe, centró su política de seguridad en vigorizar la profesionalización operacional de las Fuerzas Armadas. Igualmente diseñó una estrategia de ocupación de los municipios donde las carencias del Estado y/o la presencia de grupos armados han sido notorias.

Desde otro ángulo, el espacio de maniobra y la correlación de fuerzas, tanto militar como política no era favorable a la guerrilla. Se constataba, por otra parte, el progresivo alejamiento de las FARC del ámbito político nacional, su profunda soledad ideológica y el estar enfrentados al peligro real del fraccionamiento de su organización como consecuencia de la “*política de seguridad democrática*” del gobierno. Internacionalmente la guerrilla colombiana se aisló. En el 2007 Francia, Suiza, España, Venezuela intentaban contribuir a lograr “soluciones humanitarias” en Colombia. Un año más tarde, después de la muerte de líderes como Reyes y Marulanda y la Operación Jaque, el reconocimiento internacional se ha alejado.

Frente a las ofensivas del Estado, la “*guerrilla*”, sin ser vencida militarmente, se vio obligada a realizar un repliegue y a mantenerse a la expectativa. Las FARC buscan sobrevivir como organización armada clandestina, haciendo gala de su capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes del conflicto armado. Simultáneamente, el interés del gobierno es seguir con la política de buscar el fraccionamiento de las FARC, desmovilizar bloques o frentes individualmente, lograr la desertión y entrega aislada de guerrilleros, esquivando, de esa manera, la posibilidad de una negociación política de paz con la guerrilla (Schultze, 2009).

2.-LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Afirmemos de entrada que los cambios sociales se reflejan en la educación superior (Zabalza y otros 2003). A partir de 1980, la situación de

la universidad colombiana (Díaz, 2000) cambió drásticamente con la expedición, por parte del Ministerio de Educación de Colombia, del Decreto 80 de 1980 (Decreto 80 de 1980, MEN) que permitía la descentralización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de sus programas. El decreto definió que:

"La educación superior promoverá el conocimiento y la reafirmación de los valores de la nacionalidad, la expansión de las áreas de creación y goce de la cultura, la incorporación integral de los colombianos a los beneficios del desarrollo artístico, científico y tecnológico que de ella se deriven y la protección y el aprovechamiento de los recursos naturales para adecuarlos a la satisfacción de las necesidades humanas" (Art.3, Dec. 80 de 1980).

Una década después, en 1992, se expidió la Ley 30 de Educación Superior que la concibe en su artículo 1° "como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral y tiene por objeto el desarrollo pleno de los alumnos y su formación académica o profesional". El artículo 4° precisa que *"La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra"*. A continuación, en el artículo 5°, se definen los objetivos de la educación superior y de sus instituciones:

-Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

-Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

-Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

-Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

-Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.

-Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.

-Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.

-Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.

-Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

-Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Para efectos del desarrollo de sus funciones, las instituciones de Educación Superior se clasifican, según el artículo 16 así:

-Instituciones Técnicas Profesionales, facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental.

-Instituciones Tecnológicas, que pueden ofrecer programas de formación académica en disciplinas y programas de sus respectivos campos de acción.

-Instituciones Universitarias, que ofrecen programas de formación académica a profesiones y disciplinas y programas de especialización.

-Universidades que están facultadas para ofrecer y realizar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados.

En la educación superior colombiana se dan modalidades que hacen referencia al campo de acción y a los propósitos de formación de los programas académicos. Existen diferentes modalidades por nivel educativo. Los programas de pregrado que preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina, bien sea de naturaleza técnica, tecnológica, universitaria y de especialización técnica, tecnológica, científica o en las áreas de las humanidades, artes y la filosofía. Los programas de postgrado son las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los postdoctorados. Las especializaciones son programas que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias. Los programas de maestría, doctorado y postdoctorado tienen la investigación como fundamento y

ámbito necesarios de su actividad.

Los datos del Ministerio de Educación presentan los cambios en la organización de nuevas y múltiples instituciones de educación superior, privatización de las instituciones, masificación de la educación superior, descentralización de las instituciones, incremento del número y la diversidad de los estudiantes (especialmente de la mujer), crecimiento del número y variedad de los programas educativos, diversificación de los niveles y modalidades de la educación superior (especialmente de la nocturna).

2.1.- POLÍTICA EDUCATIVA

El desarrollo de los objetivos de la Ley 30 de 1992 de Educación Superior ha venido incorporando los desarrollos de América Latina y en el mundo global en torno a las responsabilidades y exigencias de la educación superior. Indudablemente que el primer gran reto surge de la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI promulgada por la UNESCO en 1998. En ella se evidenció una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro.

Observaba también que estamos en una época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación

superior, la investigación y los recursos de que disponen. La declaración indicó cómo dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. También afirmaba que la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante.

En consecuencia, la política de educación superior de cualquier país debía incorporar como parte de sus objetivos:

- Formar diplomados altamente cualificados.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas.
- Fomentar la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.
- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

A partir de 2002 la denominada “*revolución educativa*” del gobierno colombiano constituyó el eje de la política con el objetivo central de transformar el sistema educativo en magnitud, pertinencia y equidad para mejorar el nivel de vida de todos los colombianos y alcanzar un mayor grado de competitividad del país. Se plantearon, entonces, las siguientes

estrategias:

-Incrementar durante este cuatrienio en 400.000 los cupos en el tercer nivel de educación a través de cuatro programas: Crédito educativo, racionalización de los recursos, disminución de la deserción y de la repitencia y promoción de la formación técnica junto con la articulación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) al sistema de la educación superior.

-Mejorar calidad y pertinencia.

-Trabajo mancomunado entre el Gobierno, las instituciones y el sector académico para mejorar su eficiencia y transparencia.

Si se pudieran enunciar de manera breve las limitaciones existentes en el Sistema de la Educación del país, a pesar de los enormes esfuerzos por trascenderlos, habría que decir que aún persisten los problemas de la década anterior: calidad deficiente, cubrimiento insuficiente y acceso inequitativo.

2.2.- SE IMPLANTA LA MODALIDAD DE CRÉDITOS

La reforma de la educación superior colombiana asume otro reto que la obliga a un nuevo cambio en su política educativa. Proviene del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Unión Europea (UE), que inició sus actividades con un enfoque estrictamente económico, ha propiciado la convergencia en distintos ámbitos que incluyen, entre otros, aspectos jurídicos, sociales y educativos. En educación se impulsó un movimiento importante encaminado al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior que permitiera un reconocimiento más fácil de las

titulaciones y asegurara una formación óptima de los estudiantes y su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras (Pagani, 2002).

Las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001) y la reunión de Salamanca (2001) y Barcelona (2002), fijan las pautas de la conceptualización y aplicación del crédito europeo de transferencia y acumulación (ECTS) para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante.

Los créditos representan, entonces, el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos. Traducen, también, el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, períodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal (en bibliotecas o en el domicilio) así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia en clases presenciales (Pagani, 2002).

En Colombia, la estandarización exigió también una medida común de los programas académicos, de tal forma que éstos pudieran homologarse entre sí. En el reglamento académico de todas las universidades aparece este concepto en el múltiple sentido de comparar, cotejar, equiparar, igualar, asimilar y uniformar. Pretende analizar los cursos realizados en un programa con el objetivo de facilitar la realización de la transferencia de un

estudiante a otro programa o a otra institución universitaria. Comúnmente se tienen en cuenta para estas homologaciones los contenidos microcurriculares, la intensidad horaria y la calificación obtenida. Casi siempre se establece el número o porcentaje máximo de un programa que puede ser asimilable a otro. A veces dos instituciones suscriben convenios en donde establecen criterios de homologación y transferencia entre determinados programas académicos de tal forma que se pueda superar la necesidad de cotejar siempre los estudios realizados en cada uno de los estudiantes.

El reto ahora es más complejo, se trata de establecer criterios que permitan calcular los estudios realizados por un estudiante, de tal forma que la acumulación de ellos pueda transferirse para continuar su proceso de formación entre programas, universidades, países y continentes. El crédito le reconoce a un estudiante el tiempo necesario para aprender algo.

En el espacio europeo de educación superior se define: “El crédito Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS) como un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesario que debe realizar para el logro de los objetivos del programa, objetivos que deben ser especificados, preferiblemente, en términos de resultados de aprendizaje y competencias a ser adquiridas” (Goñi, 2006: 33). En Colombia se define un crédito como una unidad de medida del tiempo requerido por un estudiante para el aprendizaje y comprende horas con acompañamiento directo del docente y un tiempo de trabajo independiente.

Veamos la diferencia de planteamientos. En la visión europea el trabajo se centra en el estudiante y las diversas actividades que realiza.

Pueden incluir o no el trabajo con acompañamiento del docente. En el caso colombiano es explícita en la concepción del crédito: la relación de tiempo entre el trabajo del docente y el del estudiante. Y éste puede variar, según el nivel de estudios de pregrado o postgrado. Para el pregrado se exige, en el diseño curricular, que por cada hora de trabajo con el docente se deben planear 2 horas de trabajo independiente del estudiante (MEN, Decreto 2566, 2003).

En los aspectos operativos la diferencia se da en el número de horas prevista para cada crédito. En el caso europeo se calculan entre 25 y 30 horas por crédito. En el caso colombiano se estipulan por cada crédito 48 horas de trabajo. Es decir, que un estudiante podía lograr un crédito en una semana de trabajo si dedica al estudio 8 horas diarias durante 6 días. Como en la programación ordinaria de un semestre académico se laboran 16 semanas, esto significa que obtendría en un semestre un total de 16 créditos. Si una titulación de pregrado universitario tiene, normalmente, una duración de 10 semestres académicos, esto implica que deba realizar un total de 160 créditos. Sin embargo cada titulación y cada universidad utilizan diferentes cantidades de créditos en sus programas.

No obstante, lo que más importa en el momento de una transferencia no es el número de créditos, sino las competencias que ha desarrollado el estudiante. Este es el objetivo que pretenden lograr las innovaciones pedagógicas suscitadas con la modalidad de créditos. ¿Cómo distribuir el tiempo?, ¿qué estrategias utilizar?, ¿cuáles propician más el trabajo del autoaprendizaje?, ¿cómo dinamizar el aula presencial?, ¿cómo desarrollar la tutoría?, ¿cuál puede ser la forma de evaluar?, ¿el desarrollo de currículos centrados en el contenido será el más apropiado o debe pensarse

en otros enfoques?, ¿qué papel juega el trabajo en equipo en el proceso de aprendizaje? ¿Qué papel puede jugar el apoyo virtual a los procesos de autoaprendizaje?

2.3.- SE INTRODUCE LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

Las innovaciones pedagógicas, y dentro de ellas la modalidad de créditos, lo que buscan es el desarrollo de las competencias pertinentes según la actividad que va a desarrollar. Es allí donde realmente va a ser evaluado el estudiante y con él los docentes que le formaron, el currículo diseñado para el efecto y la organización de la institución educativa.

El problema fundamental de la sociedad radica en que para su conservación y desarrollo le es indispensable transformar continuamente los recursos que posee en los bienes que necesita. En el proceso histórico la humanidad ha ido profundizando su conocimiento y utilizando ese saber para diseñar procesos productivos que le han de permitir construir un nivel de calidad de vida digno. El pensamiento se vuelve acción y la acción se vuelve producto. La cultura es entonces conocimiento tangible, materializado.

Ese cúmulo de conocimientos construido por la humanidad en el proceso histórico de transformación puede ser socializado. Para ello, a través de la historia, ha perfeccionado el sistema educativo que le permite construir conocimiento, socializarlo y desarrollar competencias transformadoras (Zabalza, 2003). Esa transformación de la ciencia en aprendizaje la desarrollan los docentes y mediadores entre el conocimiento y sus destinatarios. El docente es, o debe ser, un profesional especializado,

con la competencia necesaria para poder transmitir un conocimiento a otros y lograr, que a su vez, las personas formadas por ellos tengan la competencia para construir nuevos conocimientos y con ellos poder actuar exitosamente en la solución de problemas concretos. La competencia del maestro se torna eficaz cuando logra que el estudiante domine los conceptos que explican una realidad, diseñe los procedimientos que se pueden desarrollar para transformarla y tenga las habilidades necesarias para realizar con éxito la acción prevista.

En Colombia el trabajo y el debate sobre la educación por competencias entran con vigor en 1999 ante la implementación de los exámenes de calidad en la educación superior. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), al emitir las directrices en evaluación por competencias para la educación superior, define las competencias como un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado: *un saber hacer en contexto* (ICFES, 1999).

La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, mas no inmediata, de todo un paradigma educativo. Implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición. El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, conlleva abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual y colectiva dentro del proceso de formación del estudiante. Sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje (Salas, 1999).

El listado de competencias básicas para América Latina y Colombia se concretan en el llamado Tuning Latinoamericano para el Espacio Latinoamericano y del Caribe de la Educación Superior (Pey, 2007), aprobado en el 2003. Este proyecto se ha nutrido de los aportes de tanto europeos como latinoamericanos:

Tabla 2: Competencias básicas para América Latina.

| | |
|---|--|
| Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica |
| Capacidad para organizar y planificar el tiempo | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión |
| Responsabilidad social y compromiso ciudadano | Capacidad de comunicación oral y escrita |
| Capacidad de comunicación en un segundo idioma | Habilidades en el uso de las tecnología de la información y de la comunicación |
| Capacidad de investigación | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente |
| Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Capacidad crítica y autocrítica |
| Capacidad creativa | Capacidad para actuar en nuevas situaciones |
| Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | Capacidad para tomar de decisiones |
| Capacidad de trabajo en equipo | Habilidades interpersonales |
| Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes | Compromiso con la preservación del medio ambiente |
| Compromiso con su medio socio-cultural | Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad |
| Habilidad para trabajar en un contextos internacionales | Habilidad para trabajar de forma autónoma |
| Capacidad para formular y gestionar proyectos | Compromiso ético |
| Compromiso con la calidad | Emprendizaje |

Fuente: <http://www.uctemuco.cl/docencia/seminario/presentaciones/rpey.pdf>

La otra visión del debate se orienta hacia las segundas o terceras intenciones que hay detrás de esta insistencia gubernamental en la enseñanza por competencias. Para muchos, no es más que una presión del mundo empresarial y económico sobre el estado y sus políticas educativas y, por consiguiente, sobre la universidad, los currículos y las metodologías de enseñanza. Parece que la universidad “*enseña todo aquello por lo que*

alguien esté dispuesto a pagar” (Roszak, 1973: 17).

“El gran riesgo es sobreponer la función del servicio a la vocación por el conocimiento, para desplazar a final de cuentas la formación de los ciudadanos que requiere la nación, por la habilitación de los consumidores que demanda el mercado” (Ibarra, 2000: 31). Se ha reservado la producción del conocimiento de punta a los centros de investigación más poderosos del mundo para dejar en manos de las universidades ubicadas en la periferia la adaptación de tales conocimientos a sus realidades locales y específicas y la formación de los cuadros medios que reclama el fordismo precarizado en el que se apoyan las multinacionales. No obstante, el peso del mercado y la presión del sector económico se dejan notar en la actualidad. Estas presiones han supeditado algunos de los objetivos de la universidad hacia la empresa y el sector productivo. Las líneas de investigación adquieren un cariz más mercantil. Los conocimientos académicos son cotizados como bienes de mercado.

2.4.- LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir del Decreto 80 de 1980 que permite la descentralización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de sus programas, y con la Ley 30 de 1992, que reorganizaba el nivel superior de la educación colombiana se incrementa el número de instituciones en los diferentes subniveles. Se inició la competencia por incorporar el mayor número posible de estudiantes entre las instituciones universitarias con sus programas técnicos y tecnológicos y las universidades con sus carreras profesionales y de posgrado. El ingreso a una institución de educación superior tiene como condición haber recorrido los nueve años de educación

básica y los dos de la educación media. Al cursar y aprobar los 11 años de estudio se recibe el diploma de Bachiller. Con él, la certificación de haber presentado al ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) el examen de ingreso a la educación superior y el puntaje obtenido en las diversas categorías de la prueba se abren las posibilidades para ingresar en los distintos programas académicos e instituciones educativas.

Entre 1990 y 1999 se dio un acelerado crecimiento de las instituciones universitarias. Fueron creadas 39 nuevas instituciones que representan un incremento del 16,1%. La mayoría de los establecimientos fueron creados en el sector privado (25) y otras 14 en el sector público. El acelerado crecimiento de las instituciones de educación superior y simultáneamente de la creación de extensión de programas a otras ciudades hizo que no siempre se reunieran todas las condiciones necesarias para lograr un funcionamiento de calidad. Las instalaciones educativas mínimas eran a veces lo único en que se pensaba. Se entiende por instalaciones físicas, es decir, la disponibilidad de aulas de clase. Los espacios e instalaciones para el bienestar importan menos. Y menos aún los de bibliotecas, espacios para el estudio individual y de grupos, para la tutoría y los encuentros socializadores. La pertinencia de los currículos y las metodologías vendrán más tarde. Este tipo de crecimiento dio pie al apelativo peyorativo de “*universidades de garaje*” usado en diversos países en esta época de democratización de la universidad (Gutiérrez, 2001).

2.4.1.- La universidad se privatiza

A pesar del discurso sobre la sociedad del conocimiento y de considerar la educación como un soporte del desarrollo, la universidad que

era un bien cultural, pasa a ser un bien económico (Zabalza, 2003). Es decir, sistemas de gestión que se parecen cada vez más a las grandes empresas. De ser el recinto de la academia pasa a ser manejada por los intereses de la política y de los empleadores. En Colombia a la universidad pública se le exige la búsqueda de su autofinanciación como a cualquier otra institución privada del mismo nivel. La precariedad de los recursos que a ella se dedican genera el espacio para el fortalecimiento de la empresa privada, con todas sus potencialidades de negocio, de competencia, de oferta y demanda, de leyes de mercado y alianzas. Los rectores de 32 universidades estatales publicaron una carta abierta al presidente de la República, ministros y congresistas (Mera, 2009) en que les piden afrontar el desfinanciamiento de sus instituciones. Sostienen que no pueden expandir más la venta de servicios como medio para aumentar los recursos propios porque afectarían la esencia misional. Vale la pena traer a colación, que mientras México invirtió en el 2008 el 8% de su PIB y Argentina el 6% para financiar las universidades públicas, Colombia solo destina el 0,39% (MEN, 2008).

La universidad colombiana se ha ido privatizando tanto en el número de instituciones como en el de programas. En la década 2000-2009 el crecimiento de las instituciones universitarias continuó fortaleciéndose en el sector privado. Para el 2000 el 68,7% de las Instituciones de Educación Superior eran privadas y en el 2009 ya llegaban al 71,7%. Y si nos referimos es los programas académicos, vemos que el 65,2% estaba privatizado. Los programas técnicos, tecnológicos, especializaciones, maestrías y doctorados, que son los programas que más costos demandan, han sido dejados a la iniciativa privada, mientras el estado se ha fortalecido en el nivel profesional sin que esto implique que allí sea mayoritario

(MEN, 2010).

Tabla 3. Número Instituciones de Educación Superior según Tipología (2001 – 2008).

| INSTITUCION | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Técnica | 43 | 43 | 43 | 43 | 44 | 41 | 42 | 43 | 43 |
| Tecnológica | 48 | 51 | 53 | 54 | 54 | 46 | 46 | 49 | 51 |
| Universitaria | 85 | 90 | 94 | 96 | 96 | 98 | 103 | 107 | 109 |
| Universidad | 77 | 77 | 77 | 77 | 77 | 79 | 79 | 79 | 79 |
| TOTAL | 253 | 261 | 267 | 270 | 271 | 264 | 270 | 278 | 282 |

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) Ministerio de Educación Nacional.

El número de instituciones de educación superior en función de su naturaleza jurídica, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 4. Número Instituciones de Educación Superior según Naturaleza Jurídica (2000 - 2008).

| INSTITUCIÓN | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | % |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Pública | 79 | 79 | 80 | 81 | 81 | 74 | 74 | 81 | 81 | 29% |
| Privado | 174 | 182 | 187 | 189 | 190 | 190 | 196 | 197 | 201 | 71% |
| TOTAL | 253 | 261 | 267 | 270 | 271 | 264 | 270 | 278 | 282 | 100% |

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) Ministerio de Educación Nacional 2009.

2.4.2.-Se democratiza la educación superior

La democratización de la educación superior es el sostén de la construcción de la ciudadanía, del combate a la desigualdad social, del reconocimiento a la educación como un derecho y es también el requisito básico para mejorar la competitividad en nuestras sociedades en el contexto de la globalización. El ingreso masivo en la educación superior se hace posible en Colombia a partir de la década de los setenta cuando, por

primera vez, el número de mujeres que logran terminar la Educación Media (11 años) supera el 50%. En 2005 el porcentaje de mujeres en la educación superior llegó al 51,5%. En 2009 el número de mujeres graduadas en los distintos niveles de la educación superior había cobrado ya una distancia significativa de 54,9% (98.869) de mujeres frente a 45,1% (87.264) de hombres (MEN, 2009).

Tabla 5. Población Universitaria por Género, Colombia, 2005

| GENERO | M | F | TOTAL |
|---------------------|---------|---------|-------|
| Técnica profesional | 28.383 | 26.034 | 4.5% |
| Tecnología | 82.270 | 71.704 | 12.7% |
| Universitaria | 445.942 | 496.102 | 77.7% |
| Especialización | 22.584 | 24.870 | 3.9% |
| Maestría | 7.614 | 5.512 | 1.1% |
| Doctorado | 634 | 387 | 0.08% |
| TOTAL | 587.427 | 624.427 | 100% |

Fuente: (MEN, Observatorio Laboral, 2009).

La masificación de la educación en Colombia ha sido indudable, con un incremento del 57,2 % en siete años. El cambio más positivo y evidente se da en el nivel doctoral. Éste ha incrementado en un 366,2%. Algo similar sucede con las Maestrías con un 200,8%, al contrario de las especializaciones que disminuyen el número de matrículas en 0,41% en beneficio de las maestrías. Sin embargo, el hecho más significativo es el cambio en la pirámide educativa: mientras en el año 2002 la proporción de estudiantes que se formaban en el nivel Técnico Profesional era de sólo el 5%, en el 2009 es más del doble (un 12%). Algo similar sucede con el nivel tecnológico, en donde se pasa de un 13% a un 19%. Por el contrario, el nivel profesional desciende del 75% a un 64%. Parece que no todos quieren ser ahora profesionales y prefieren trabajar en el nivel tecnológico. Más

drástico aún es el nivel de las Especializaciones en donde la proporción desciende en 50%. Las Maestrías y los Doctorados conservan la proporción de crecimiento y los profesionales tienden a pasar a la educación continuada de la Maestría y el Doctorado sin el paso intermedio de la especialización.

Tabla 6. Matrícula Total de Instituciones según el Nivel de Formación, Colombia (2002 - 2009)

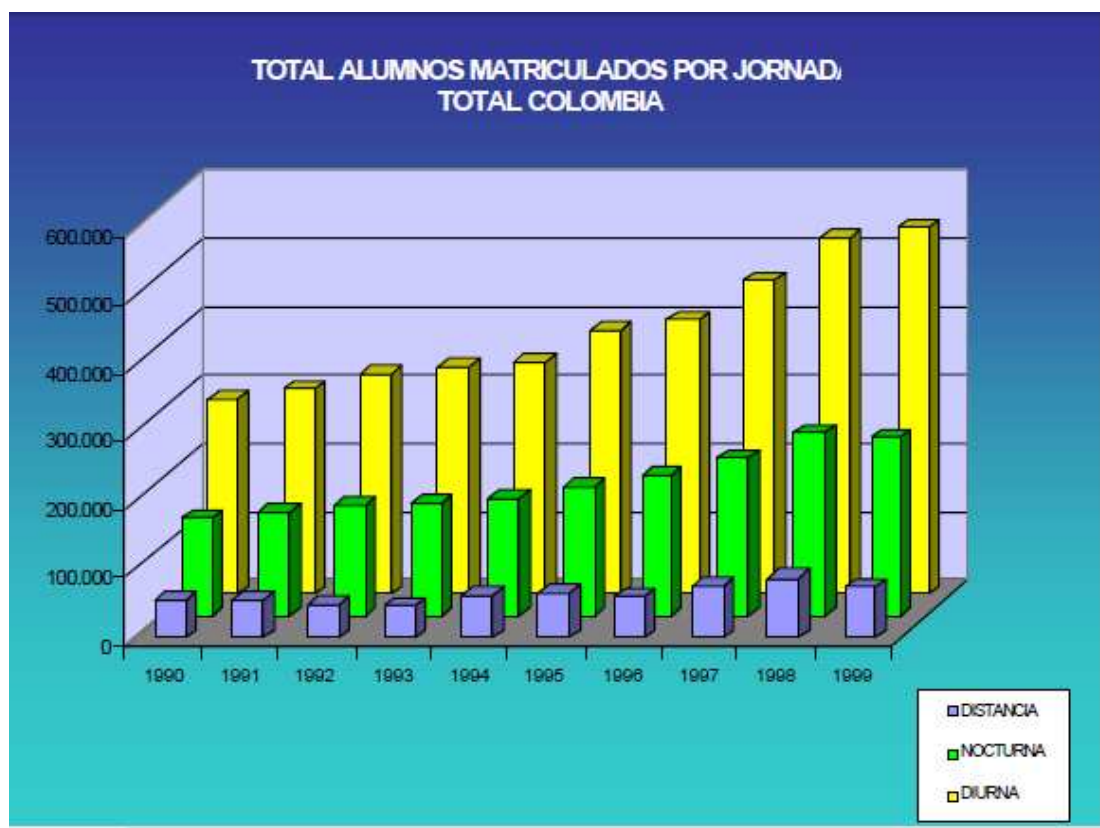
| FORMACIÓN | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009* |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Técnica Profesional | 54.422 | 84.652 | 120.320 | 136.509 | 171.362 | 205.588 | 223.062 | 185.322 |
| Tecnológ. | 128.897 | 130.633 | 143.055 | 158.781 | 175.690 | 189.233 | 239.584 | 297.183 |
| Universit. | 754.570 | 781.403 | 799.808 | 842.482 | 872.902 | 911.701 | 961.985 | 1.011.021 |
| Especializ.. | 55.133 | 43.783 | 39.893 | 45.970 | 47.506 | 40.866 | 44.706 | 54.904 |
| Maestría | 6.776 | 8.978 | 9.975 | 11.980 | 13.099 | 14.369 | 16.317 | 20.386 |
| Doctorado | 350 | 583 | 675 | 968 | 1.122 | 1.430 | 1.532 | 1.631 |
| TOTAL | 1.000.148 | 1.050.032 | 1.113.726 | 1.196.690 | 1.281.681 | 1.363.185 | 1.487.186 | 1.570.447 |

Fuente: MEN-SNIES *Información Preliminar.

Un factor clave que ha incidido significativamente en este crecimiento se da en los programas de horarios nocturnos. Éstos permitieron el acceso de los trabajadores a la educación superior. En la década de los 90 los programas nocturnos llegaron a recibir el 30% de la población universitaria (MEN, 2000). Existen universidades, como la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), que se proponen explícitamente en su proyecto educativo ser una universidad para la clase trabajadora, es decir, para los trabajadores y trabajadoras que desean estudiar y para los estudiantes que desean o necesitan trabajar como forma

de sostener su educación o la de los miembros de su familia.

Gráfico 1. Total de alumnos matriculados por tipo de jornada. Colombia, 1990 a 1999.



Fuente: MEN (2000).

Otro factor digno de tenerse en cuenta es el de sistemas de crédito para el estudio. El Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) es la institución oficial que facilita crédito para estudios en el interior y fuera del país. En general, la política de créditos hasta el 2002 iba orientada a los estratos 4, 5 y 6 de la población en razón de las condiciones exigidas para el retorno del crédito y las posibilidades de acceso de estos estratos a la educación superior. A partir del año 2002, el crédito educativo constituye una estrategia de aumento de cobertura que busca financiar la demanda en educación superior de los estudiantes de bajos recursos.

En este marco, se creó el Proyecto “*Acceso con Calidad a la Educación Superior*” (ACCES) para apoyar la formación de cien mil estudiantes de bajos recursos y buen desempeño académico. A su vez, se estratificaron las tasas de interés, lo que significa que la población de más bajo estrato socioeconómico paga menos interés y tiene un subsidio del 25% si está registrado en el SISBEN (Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para los Programas Sociales) y goza de mayores prerrogativas que la población de estratos altos. En el Informe de Gestión de ICETEX (2009) se encuentra que en el período comprendido entre el año 2003 al 2009 dicha entidad otorgó 247.746 nuevos créditos y amplió su portafolio de préstamos de \$517 mil millones en el 2002, a \$2 billones en el 2009. Casi cuatro veces más. Para el 2010 dicha entidad espera conceder 45.208 nuevos créditos.

2.4.3.-Nivel y diversidad de titulaciones

El efecto más significativo del Decreto 80 de 1980 y la ley 30 de 1992 fue la descentralización de las universidades y la apertura de nuevos programas. La imagen de la educación como respuesta a la división del trabajo, generadora de recursos humanos y de capital humano se transformó en el eje del discurso estatal y universitario y condujo al incremento en la diversidad de programas en los diferentes niveles de la educación. Entre el año 2001 y el 2008 se dan dos procesos diferentes. Por una parte, debido entre otras causas a los procesos de democratización de la educación superior, hay un crecimiento acelerado del número de programas e instituciones: en el año 2001, las instituciones de educación superior ofertaban 5.399 programas y para el año 2005 el número había llegado a los 7.777. Como resultado de la exigencia del cumplimiento de condiciones

mínimas de calidad para la obtención del Registro Académico, se da a partir del año 2006 un proceso de disminución de programas: los 7.777 se han reducido en el 2008 a 6133. El 21,2% de los programas no cumplían las condiciones mínimas.

Tabla 7. Número de Programas ofrecidos por las Instituciones Universitarias.

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|---------|------|------|------|------|------|------|
| Oficial | 890 | 992 | 1079 | 1141 | 1502 | 1949 |
| Privada | 1862 | 2074 | 2274 | 2307 | 2138 | 2174 |
| Total | 2752 | 3066 | 3353 | 3448 | 3640 | 4123 |

Fuente: MEN 2009.

Dentro de las titulaciones ofrecidas, los colombianos y colombianas prefirieron estudiar, en esta década, en primer lugar las ciencias económicas, administrativas y contables con una participación del 30,1% y luego las ciencias sociales y humanas y las de ingenierías, arquitectura y urbanismo con un 22%. Es decir, que ellas cubren el 74,1% de los egresados de la educación superior de Colombia. Las ciencias sociales y humanas que crecieron del 13,3% en 2001 al 22% en 2009. En el extremo opuesto están las bellas artes con un 3,9%, las ciencias naturales y las matemáticas con un 1,8% y más bajo aún, en un país agrícola y ganadero, están la agronomía, veterinaria y afines con un 1,4%. Un caso a tener en cuenta es el de las ciencias de la salud que ha descendido en su participación del 9,2% al 7,9%. Las ciencias de la educación bajaron de un 18,5% a un reducido 10,9% en los últimos 8 años. ¿Qué implicaciones tiene para la educación colombiana que cada año haya menos estudiantes de ciencias de la educación?

Tabla 8. Títulos otorgados en Educación Superior por Área del conocimiento, Colombia, 2001 a 2009.

| Área del conocimiento | 2001 | Part% | 2009 | Part% |
|---|---------|-------|---------|-------|
| Agronomía, veterinaria y afines | 1.695 | 1,2% | 2.432 | 1,4% |
| Bellas artes | 3.719 | 2,7% | 6.604 | 3,9% |
| Ciencias de la educación | 25.658 | 18,5% | 18.481 | 10,9% |
| Ciencias de la salud | 12.748 | 9,2% | 13.357 | 7,9% |
| Ciencias sociales y humanas | 18.493 | 13,3% | 37.434 | 22,0% |
| Economía, administración, contaduría y afines | 45.272 | 32,6% | 51.062 | 30,1% |
| Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines | 30.028 | 21,6% | 37.328 | 22,0% |
| Matemáticas y ciencias naturales | 1.236 | 0,9% | 3.120 | 1,8% |
| Total | 138.849 | 136% | 169.818 | 100% |

Fuente: Observatorio Laboral para la Educación (2009).

¿Los incrementos en la diversificación de la educación se dan realmente por los cambios en la producción y como fuente de empleo o son sólo producto de la demanda de los estudiantes que ven en la educación superior una posibilidad de movilización y empleo? Este fenómeno, que Mosquera (1995) llamó “*el mercado de ilusiones*”, se da cuando la oferta de profesionales supera la demanda de los sectores que generan empleo y disminuyendo el estímulo por los estudios del nivel técnico, tecnológico y los estudios de posgrado.

Lo anterior, dice Mosquera, hace que la estructura de la oferta educativa no corresponda a propósitos de las fuerzas sociales del país, ni a las inquietudes de los estudiantes, sino que busca beneficiar a las universidades concentrando en ellas la demanda y aumentando la inequidad con respecto a las otras modalidades de la educación superior.

Los estudios realizados por el Ministerio de Educación y la

Universidad de los Andes, bajo el acrónimo SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior) permiten iluminar este problema (MEN, 2009). Un primer resultado es la elevada tasa de deserción total. En 2004 era del 48,4% y en 2007 se había logrado reducir al 46,4%. Puede decirse que de cada dos estudiantes que ingresan a las instituciones de Educación Superior sólo uno se gradúa. La preocupación es mayor si se tiene en cuenta que el 39,5% de quienes abandonan sus estudios lo tienen que hacer por razones económicas. Si bien la deserción ocurre por causas económicas, éstas no son las únicas. Las causas académicas juegan un papel muy importante en la deserción. Las mayores tasas de deserción (40%) se producen en los primeros semestres y las causas académicas son generalizadas. Este nivel de deserción resulta altamente preocupante en un país cuya tasa de cobertura bordea el 33% y denota problemas de orden social, de escasa racionalidad en el uso de recursos y de ineficiencia académica y administrativa.

2.5.- USO DE TECNOLOGÍAS

Para ningún país o institución educativa es desconocido el hecho de que las nuevas tecnologías son un soporte necesario para la educación. Es bueno recordar que Colombia desarrolló una de las primeras experiencias en el mundo sobre educación por radio (se dio en 1947) cuando un joven sacerdote inició labores con Radio Sutatenza y logró hacer accesible la educación a miles de personas en una época donde el 70% de la población colombiana vivía en áreas rurales. Esta idea pionera se reprodujo en toda América Latina.

El 9 de Febrero de 1970 se inauguró el Canal 11 de televisión educativa popular para adultos. A partir del 25 de Marzo de ese mismo año y a través de los satélites de COMSAT (Corporación Mundial de Satélites), se pone a disposición del país la señal de televisión originada desde Colombia y se instauró el intercambio de programaciones nacionales con programas extranjeros que eran transmitidos en directo. Sin embargo, cuando nació en 1981 la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), no lo hizo apoyada en la radio o la televisión, sino en mediaciones tecnológicas de papel o cinta. Hoy, la UNAD es la base de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), que son lugares dotados de infraestructura tecnológica de información y comunicación.

Los CERES se crean en lugares donde no hay acceso al nivel de educación superior. Pueden encontrarse tanto en zonas apartadas del país como en zonas muy deprimidas de las grandes ciudades. Son una estrategia del Ministerio de Educación Nacional para desconcentrar la oferta y ampliar la cobertura. Se puede acceder a programas de educación superior técnica profesional, tecnológica y universitaria que ofrecen diferentes instituciones de educación superior (CERES, 2010).

En 1997 inició labores la primera y única universidad totalmente virtual, la Fundación Universitaria Católica de Norte. Actualmente la Asociación Colombiana de Educación a Distancia (ACESAD) integra 35 universidades con programas de educación superior con modalidad virtual en niveles de pregrado, especializaciones y maestrías. Por otra parte, la formación de docentes para el diseño instruccional virtual y la tutoría en ambientes virtuales es uno de los objetivos de formación del estado y de muchas universidades.

2.6.- LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El cambio de paradigma, el desarrollo de la tecnología, el incremento en las nuevas tecnologías de la información y comunicación fueron acercando el espacio y el tiempo de interrelación entre los seres humanos y produjeron, de manera interactiva e integral, el nuevo modelo de sociedad que llamamos globalizada. Los cambios en la producción, la política y el conocimiento en esta era de la información, demandaron mayor formación en las nuevas tecnologías de la producción, las comunicaciones y la información.

La empresa presiona a los gobiernos y a la universidad para que la formación sea menos teoricista y más centrada en la formación de las competencias necesarias para el nuevo mercado laboral (Pedró, 2004). Las necesidades transnacionales de producción y el consumo fueron exigiendo progresivamente a los gobiernos la búsqueda de estándares de comunicación, de producción y de organización que facilitaran el intercambio mundial de productos y productores.

Se necesitaba una fuerza laboral de nivel superior capaz de articularse y trabajar con similitud de formas de saber, de planear y de hacer. Sánchez y Zubilla (2005) al comentar la Declaración de la Sorbona de 1998, recuerdan cómo los rectores participantes denunciaban el problema, afirmando que en la actualidad gran número de nuestros estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un período de estudios al otro lado de las fronteras nacionales. Y claro, es allí donde se abrirán las inmensas posibilidades laborales. América Latina hace

otro tanto.

En Colombia, a partir de la ley 30 de 1992 y a tono con las tendencias mundiales, se organiza la Acreditación de Alta Calidad para los programas educativos. Los anteriores intentos de control de la calidad habían sido dirigidos desde el Ministerio de Educación o del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), dependiente del Ministerio de Educación Nacional (MEN). El sistema actual ha encomendado esta función al CONACES (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) por Decreto 223 emanado del MEN (2003).

La Comisión está conformada por una sala general, seis salas por áreas del conocimiento, una sala especial de maestrías y doctorados y una sala de instituciones. Para conformar y actualizar las salas, el MEN hace una convocatoria a las comunidades académicas para que elijan a sus representantes y de estas el CESU (Consejo Superior de Educación Superior) selecciona el número de representantes necesarios. Con el auge de la autoevaluación institucional, el registro calificado y el de alta calidad en las instituciones de educación superior, el diseño curricular con la modalidad de créditos y el desarrollo de competencias serán los vocablos más usados en los pasillos y corredores universitarios.

En Colombia, el aseguramiento de la calidad de la educación superior, se realiza en tres niveles. El Registro Calificado es de carácter obligatorio, la Acreditación de Alta Calidad y la Acreditación de Instituciones son voluntarios.

2.6.1.-El registro calificado

Actualmente todos los programas de educación superior deben someterse a un Registro Calificado que garantiza unas condiciones básicas de calidad. En 2008 se promulga la Ley 1188 que regula el registro calificado de programas de educación superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior. En abril 20 de 2010 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia promulga el decreto 1295 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior y en el cual ordena a las instituciones de educación superior con programas de nivel Pregrado, Especializaciones y Maestrías que los sometan a la verificación de unas condiciones mínimas de calidad que les permita obtener un Registro de Calificado para sus programas. El programa que no logra obtener ese registro pierde la posibilidad de continuar ofreciéndolo.

Según ese decreto, todas las instituciones de educación superior deben autoevaluarse y reorientarse en torno a 15 aspectos considerados prioritarios por la política educativa. La CONACES (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior), es la entidad responsable de verificar si cada uno de los programas que ofrece la institución cumplen las condiciones de calidad en torno a:

-La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente título.

-La adecuada justificación del programa, para sustente y el contenido curricular, el perfil que se desea obtener y la metodología frente a las necesidades, el desarrollo cultural y científico de la nación y los referentes internacionales.

-El establecimiento de unos contenidos curriculares soportados teóricamente, con propósitos, competencias y perfiles definidos, los componentes interdisciplinares y las estrategias de flexibilización pertinentes.

-La organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo.

-La adecuada formación en investigación que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica la capacidad creativa y el uso de las tecnologías de la información y difusión para el desarrollo de la ciencia y país.

-La adecuada relación, efectiva con el sector externo, que proyecte a la universidad en la sociedad, su sector productivo y sus comunidades.

-El fortalecimiento del número y calidad del personal docente de tiempo completo y experiencia en investigación y un plan de formación docente que promueva el mejoramiento de la calidad de los procesos de docencia, investigación y extensión.

-Disponibilidad y capacitación para el uso adecuado y eficiente de los medios educativos, recursos bibliográficos, bases de datos, interconectividad y equipos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y permitan que el profesor sea un guía y orientador y el estudiante sea autónomo y participante.

-La garantía de una infraestructura física en aulas, bibliotecas, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje, la

tutoría, el bienestar de acuerdo a la modalidad, la metodología, las actividades, el número de estudiantes y docentes.

Simultáneamente se deben dar otras seis condiciones de carácter institucional:

-El establecimiento de adecuados mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, en donde se garantice la selección por méritos y se impida cualquier discriminación por raza, sexo, creencia, discapacidad o condición social.

-La existencia de una estructura administrativa y académica flexible, ágil y eficiente, al servicio de la misión de las instituciones de educación superior.

El desarrollo de una cultura de la autoevaluación que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo.

-La existencia de un programa de egresados que haga un seguimiento a largo plazo de los resultados institucionales, involucre la experiencia del egresado en la vida universitaria y haga realidad el requisito de que el aprendizaje debe continuar a lo largo de la vida.

-La implantación de un modelo de bienestar universitario que haga agradable la vida en el claustro y facilite la resolución de las necesidades insatisfechas en salud, cultura, convivencia, recreación y condiciones económicas y laborales.

-La consecución de recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas con calidad, bienestar y capacidad de proyectarse hacia el futuro, de acuerdo con las necesidades de la región y del país.

Tabla 9. Programas de Registro Calificado, Colombia 2010.

| NIVEL DE FORMACIÓN | REGISTROS CALIFICADO NACIONAL |
|---------------------|-------------------------------|
| Técnica Profesional | 684 |
| Tecnológica | 1.350 |
| Universitaria | 3.447 |
| Especialización | 3.107 |
| Maestría | 618 |
| Doctorado | 90 |
| TOTAL | 9.296 |

Fuente: MEN - SNIES. Información con corte a julio 30 de 2010.

Es bueno recordar que la obtención del Registro Calificado es obligatoria y que las instituciones que no logran obtenerlo para un programa no pueden seguir ofreciéndolo a la comunidad. Se han quedado muchos en el camino. Este sistema parece que va a mejorar la calidad de la educación en Colombia.

2.6.2.-La acreditación de alta calidad

Esta acreditación es de carácter voluntario y se centra en condiciones más exigentes (CNA, 1992). En los procesos de evaluación con fines de acreditación se evalúan características e indicadores asociados a los siguientes factores: Misión y proyecto institucional, estudiantes y profesores, procesos académicos e investigación, bienestar institucional, organización, administración y gestión, pertinencia e impacto social, recursos financieros, planta física y recursos de apoyo académico, desempeño de egresados y procesos de autoevaluación y regulación.

Las fases y agentes que intervienen en la acreditación o certificación

de alta calidad son:

-Apreciación de condiciones iniciales realizada por una comisión del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En esta visita los consejeros desarrollan una evaluación general de condiciones de funcionamiento de la institución con el fin de aprobar su ingreso al Sistema Nacional de Acreditación. Se realiza por una sola vez, luego de la cual se pueden realizar todos los procesos de evaluación con fines de acreditación de programas y de la institución como un todo.

-Autoevaluación a cargo de la propia institución y programa que se somete a evaluación. Es un autoestudio o autoexamen riguroso y sistemático realizado de forma integral para evaluar las condiciones de calidad. En ella participan directivas, docentes, estudiantes, personal de apoyo, graduados y agentes externos como empresarios, empleadores y usuarios de egresados.

-Evaluación externa mediante visita a la institución a cargo de pares académicos nombrados por el CNA. Éstos estudian la calidad y comprueban la objetividad y la veracidad de la autoevaluación. Los pares académicos son profesionales, académicos e investigadores de alta trayectoria y reconocimiento en el ámbito del programa que evalúan.

-Evaluación final realizada por el CNA apoyado en los informes de autoevaluación y evaluación externa. Este consejo decide si el programa o institución objeto de análisis cumple en alto grado las condiciones de alta calidad, según su modelo de evaluación, y recomiendan al Ministerio de Educación Nacional el número de años por los cuales ha de ser acreditado.

-Acto de acreditación expedido mediante resolución por el Ministerio de Educación Nacional.

En Agosto de 2010 el país contaba con 647 programas con acreditación vigente de alta calidad. Esto demuestra el interés creciente de las instituciones de educación superior por la autoevaluación y la calidad educativa. Del total de 96 de programas evaluados por el Consejo Nacional de Acreditación durante el primer semestre de 2010 fueron acreditados o reacreditados 90 programas de pregrado (CNA, 2010).

2.6.3.-Acreditación de instituciones

Cuando una universidad ha obtenido el registro de Alta Calidad para cinco de sus programas puede inscribirse para seguir el proceso de la Acreditación Institucional de Alta Calidad. Al finalizar el segundo semestre de 2010 Colombia contaba con 19 Instituciones de Educación Superior con Acreditación Institucional.

En lo que va corrido del año 2010 otras cuatro instituciones de educación superior han logrado acreditación institucional: Escuela de Ingeniería de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad ICESI, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La Universidad EAFIT tramitó su renovación de acreditación institucional (CNA, 2010).

2.7.- RECURSOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el caso colombiano las políticas educativas parecen ser claras y

exigentes. Para que un programa académico tenga el registro calificado (que le permite su funcionamiento) debe tener en cuenta algunos aspectos mínimos, como las exigencias de la Ley de Educación y las condiciones necesarias para la obtención del registro de calidad. Todas ellas insisten en la importancia de la investigación y en la calidad de la docencia.

La Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 que regula la educación superior colombiana plantea que la educación debe despertar en los educandos un espíritu reflexivo y crítico y que se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. En el capítulo II determina la pertinencia de profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que espera el país. También plantea a las universidades la necesidad de ser factor de desarrollo científico, cultural y económico.

2.7.1.-Formación doctoral y grupos de investigación

El CNA o Consejo Nacional de Acreditación colombiano considera que la investigación es una responsabilidad que le corresponde básicamente a la educación superior, distinguiendo entre investigación formativa e investigación en sentido estricto. La institución universitaria que no investiga se convierte en un centro de transmisión de conocimientos y de adquisición mecánica de habilidades prácticas y no el centro del pensamiento, la creación y la renovación cultural.

En el Informe Ejecutivo de Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de la República de

Colombia), sobre la Convocatoria Nacional para la Medición de Grupos de Investigación, Tecnológica o de Innovación 2010 indica que:

- Se incrementó un 20% el número de Grupos Registrados (10.931).
- Se incrementó un 15,6% (5.333) el número de Grupos Clasificados.
- Aumentó la calidad de la producción científica del país en un 27,1%.
- La calidad de productos científicos y tecnológicos de nuevo conocimiento pasó, en promedio, de 5 a 6 productos por año.
- Se incrementaron de 3,83 a 4,83 los productos de tipo A (Publicación en revistas indexadas, libros y patentes).

Tabla 10. Clasificación de Grupos Colciencias por Categorías. Colombia 2010.

| CATEGORIA | TOTAL | % |
|-------------|-------|-------|
| A1 | 147 | 3,97 |
| A | 256 | 5,44 |
| B | 652 | 13,86 |
| C | 933 | 19,83 |
| D | 2044 | 43,44 |
| Registrados | 633 | 13,46 |
| TOTAL | 4665 | 100 |

Fuente: Colciencias, 2010.

Si analizamos el resultado de la convocatoria Colciencias 2010, por áreas de conocimiento, encontramos que la mayor proporción de investigadores se encuentra en las áreas de Ciencias Humanas (20,8%) y de Ciencias Sociales Aplicadas (20,3%). En el rango intermedio se encuentran investigadores de Ingenierías (13,8%), Ciencias de la Salud (13,5%) y Ciencias Exactas y de la Tierra (12,2%). La menor proporción de investigadores está en Ciencias Biológicas (8,1%), Ciencias Agrarias (5,6%) y Lingüística, Letras y Artes (2,4%).

Tabla 11. Grupos Colciencias por Áreas de Conocimiento. Colombia 2010.

| ÁREA | GRUPOS | % |
|---------------------------------|--------|-------|
| Ciencias Agrarias | 211 | 5,60 |
| Ciencias Biológicas | 306 | 8,11 |
| Ciencias de la Salud | 510 | 13,52 |
| Ciencias Exactas y de la Tierra | 460 | 12,20 |
| Ciencias Humanas | 787 | 20,87 |
| Ciencias Sociales Aplicadas | 769 | 20,39 |
| Ingenierías | 521 | 13,82 |
| Lingüística, Letras y Artes | 92 | 2,44 |
| Otros | 115 | 3,05 |
| TOTAL | 3771 | 100 |

Fuente: Colciencias, 2010.

En Colombia las actividades de investigación se realizan principalmente en las universidades (89%). De acuerdo con las hojas de vida registradas en el CVLAC (Currículum Vitae Latinoamericano y del Caribe) a enero de 2006, de las 33.887 personas colombianas que están asociadas con labores de investigación, sólo el 9% cuenta con formación doctoral y el 28% con nivel de maestría. De las mujeres (que representan el 40% de estos actores), sólo el 6% tiene título doctoral, mientras que el 11% de los hombres que están en esta base de datos han alcanzado ese nivel de formación.

2.7.2.- El personal académico

Otra condición de calidad de la educación es la referente al personal académico. El número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores, así como las formas de organización e interacción de su trabajo académico, deben ser los necesarios para

desarrollar satisfactoriamente las actividades académicas en correspondencia con la naturaleza, modalidad, metodología, estructura y complejidad del programa y con el número de estudiantes.

De igual manera, el diseño y la aplicación de esta condición esencial, obedecerán a criterios de calidad académica y a procedimientos rigurosos en correspondencia con los estatutos y reglamentos vigentes en la institución. El programa deberá establecer criterios de ingreso, permanencia, formación, promoción y remuneración.

Parecen múltiples las exigencias planteadas por el estado a las universidades en torno a los docentes universitarios. Sin embargo, son demasiado ambiguas y carecen de criterios explícitos y medibles. Se habla de niveles de formación y se propone que deben ser los necesarios, pero sin indicar la correspondencia entre el tipo y el nivel del programa de estudios y el de formación de los docentes correspondientes. No hay ninguna exigencia explícita, por ejemplo, en torno al nivel de formación continuada de los docentes universitarios y para exigirlo planea que debe estar en correspondencia con los estatutos de la institución, cuando sabemos que los mismos no hacen referencia a la formación pedagógica de los docentes universitarios.

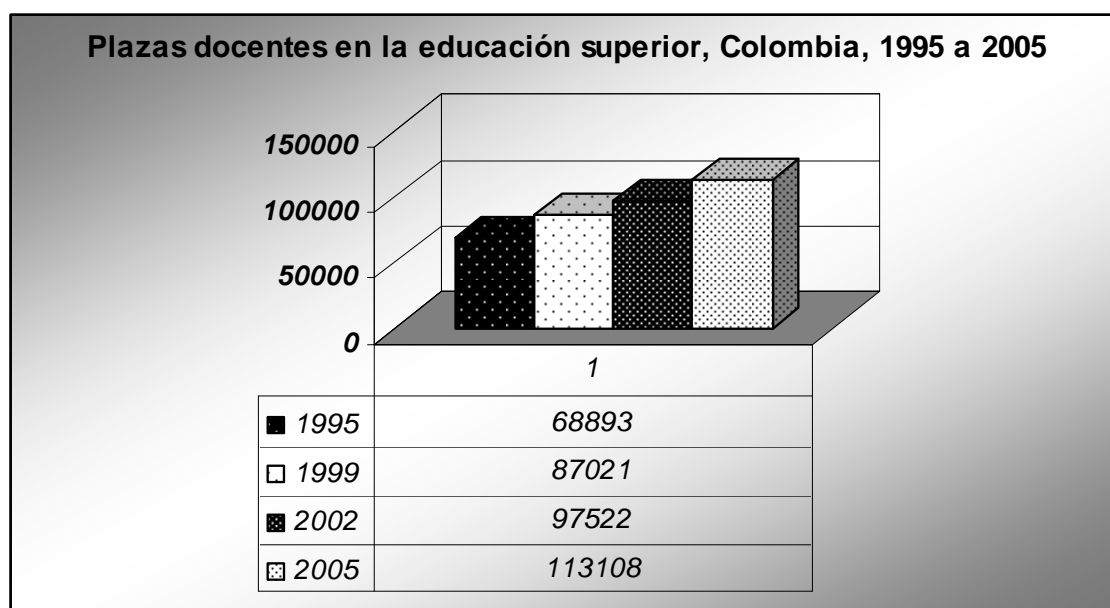
Muchos de los programas que no logran el registro calificado para iniciar o continuar desarrollando un programa, tienen sus mayores anomalías en esta condición básica. Las principales fallas tienen que ver con el escaso número de docentes a tiempo completo, formación pedagógica y estímulos a la formación y en relación con el número de estudiantes. Las guías para los pares de CONACES insisten en el nivel de

formación de los docentes y en su tiempo de dedicación, pero en ningún momento tocan el tema de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

A.- La situación de la formación de los docentes universitarios

En nuestra mente surge una pregunta obligada: ¿Tenemos los profesores adecuados que puedan asumir la gran responsabilidad de formar a los profesionales que el país necesita? Para responder a ello es necesario analizar cómo crece la cobertura del nivel de la educación superior en Colombia. Veamos en el siguiente gráfico los cambios sucedidos en el período 1995 a 2005.

Gráfico 2. Plazas docentes en la educación superior, Colombia, 1995 a 2005 (MEN,2009).



El número de estudiantes universitarios ha pasado de 644.188 a 1.212.037 con un crecimiento del 155% para ese período. Como corolario evidente aumenta el número de plazas docentes. En efecto, el número de

profesores en ejercicio pasó, en los mismos años, de 65.318 a 83.342, mientras que la cantidad de plazas docentes para los mismos años osciló de 68.803 a 113.108. Esto significaría que Colombia tenía en 2005 un déficit de 47.790 docentes universitarios.

B.- Se necesitan docentes.

La realidad colombiana es compleja en cuanto a docentes universitarios. La primera conclusión es que las universidades no cuentan con el número de docentes necesarios según el número de estudiantes y la diversidad de programas existentes.

En 2002 egresaron de todos los postgrados colombianos 22.500 estudiantes, pero sólo 3.168 lo hicieron en Ciencias de la Educación. ¿Se podría con ellos satisfacer la necesidad de docentes? Pero es más desconsolador el panorama si se analiza que en ese mismo año 2002 sólo ingresaron a estudiar postgrado en ciencias de la educación 3.000 estudiantes. Como vemos es un número mucho menor que el de los egresados.

Algo similar, pero más preocupante aún, se da en las matrículas del nivel universitario. En el 2005 el número de estudiantes de Ciencias de la Educación es de sólo 115.598 personas, número menor que el del año 2002. Ese número es sólo el 10,5% de los matriculados en todas las áreas del conocimiento que fue de 1.096.439 estudiantes.

Tabla 12. Matrícula en ciencias de la Educación. Colombia (2002 - 2005).

| ÁREA DEL CONOCIMIENTO | MATRÍCULA | | | |
|--------------------------|-----------|---------|--------|---------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
| Ciencias de la Educación | 116.396 | 100.945 | 90.159 | 115.598 |

Fuente: MEN, 2009.

¿Por qué en Colombia, con una población estudiantil que crece constantemente, el porcentaje de quienes estudian ciencias de la educación tiende a disminuir? Al menos uno de los posibles factores que influyen en este fenómeno es el Decreto 272 de 1998, que reguló el Registro de Calidad de los programas de educación. Este decreto aumentó la duración de los programas nocturnos de las Licenciaturas en Educación de 4 años a 6 años. Este hecho es muy significativo pues la duración de los otros programas profesionales era de sólo 5 años. Como puede verse en el gráfico anterior, la tendencia decreciente de la matrícula entre los años 2002 a 2004 inició nuevamente su ascenso en el 2005 cuando el efecto de esta medida desapareció al calcularse la duración de los programas por el número de créditos en lugar de hacerlo por años o semestres.

2.7.3.- Formación continuada de los docentes universitarios

Jerónimo Castro, presidente de COLFUTURO, una organización de estado colombiano que facilita apoyo para estudios de postgrado en el extranjero afirmó (2003:34): *“Uno de los grandes vacíos en la educación superior colombiana es la carencia de un esfuerzo extendido para desarrollar docentes universitarios”*. Esta tendencia tiende a cambiar a partir del momento en que las universidades oficiales y algunas particulares de Colombia exigen, para la vinculación de nuevos docentes, el haber realizado estudios de posgrado en docencia.

Otro hecho que preocupa es el de los saberes y competencias de quienes actúan como docentes universitarios. ¿Cuántos, de los docentes actuales, tienen la formación necesaria para las crecientes exigencias de la educación superior? Imbernón y otros (2005) plantean que hay una correlación clara y positiva entre los grandes esfuerzos que realizan las universidades para formar a su profesorado y la calidad general de las instituciones. Examina la calidad de los docentes universitarios de dos maneras: el grado de formación alcanzado y la cantidad de investigación producida. Con respecto al nivel, afirma que en México y en Colombia, menos del 4% tiene título de doctorado y que en América Latina menos del 26% tiene estudios de maestría. Con respecto a las publicaciones afirma que es considerablemente inferior a la de otras regiones del mundo, pues el 85% proviene de los países de Europa Oriental, América del Norte y la Región Asiática.

El número de graduados de programas doctorales ha aumentado desde los años noventa. En 2009 los graduados en doctorado fueron solamente 152. De ellos 52 en ciencias básicas. Sin embargo, el mayor crecimiento se registra en los programas de doctorado que se ofrecen en el exterior. Para 2008, Colciencias y el ICETEX (2010) habían aprobado el apoyo para 118 candidatos para Maestría y Doctorado en el exterior por valor de 15.480 millones de pesos.

Gráfico 3. Número de graduados de programas de doctorado en Colombia, 1990 a 2005.



Fuente: MEN, 2009.

Si el número de personas con maestría y doctorado es muy pequeño, el de los docentes que cursan postgrados internacionales es insignificante. Por otro lado, el costo de los postgrados en el extranjero aumenta permanentemente dada la devaluación del peso colombiano. Quienes logran adelantarlos con un esfuerzo titánico encuentran luego que no hay diferencia significativa en el salario de quien tiene doctorado o no.

En la reunión del CRES (Comité Regional de Educación Superior) se generó una alarma sobre la fuga de los pocos cerebros altamente cualificados de la región, mediante políticas explícitas de los países desarrollados para acoger a talentos extranjeros. La Conferencia señaló que mientras en Estados Unidos se gradúan anualmente 60 mil doctores y en Brasil 12 mil, en Colombia son sólo 50. La formación de profesores y sus condiciones laborales constituye otro tema rápidamente enumerado que

representa un reto para toda la región. Se requiere incentivar la formación en habilidades y competencias docentes para enfrentar los nuevos modelos de enseñanza y de comunicación digital, así como para revisar las condiciones salariales y laborales.

Como un elemento más de la situación se evidencia que las universidades de élite no desarrollan postgrados para mejorar las competencias metodológicas de los docentes. Prefieren la formación en la disciplina específica, en metodologías de la investigación y en gestión educativa.

RESUMEN

Colombia ese país esquina de América, con su calidad humana, la belleza de su territorio y sus innumerables riquezas, está en medio de sus luchas políticas, en búsqueda de una anhelada paz que catapulte su desarrollo humano, social y tecnológico. Su situación educativa se caracteriza por la democratización de la educación, el crecimiento de instituciones de educativas y la multiplicación de titulaciones sobre todo de carácter privado.

La política educativa busca la calidad educativa, y para ello, ha implementado la modalidad de créditos y una educación centrada en el desarrollo de competencias. Para lograrlo ha exigido a todas las instituciones educativas que se sometan a la obtención del Registro de Condiciones Mínimas de Calidad para todos los programas que desee continuar desarrollando. La meta es que luego de obtener un Reconocimiento de Alta Calidad, de por lo menos cinco de sus programas,

pueda convertirse en una Institución de alta Calidad. Para lograrlo debe incrementar y mejorar el recurso humano (docentes e investigadores) e implementar programas para su formación continuada.

CAPÍTULO II

LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA (UCC)

CAPÍTULO II

LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA (UCC)

La Universidad Cooperativa de Colombia es una Institución de Educación Superior, de propiedad social, que por su origen y organización pertenece al sector de la Economía Solidaria. A continuación se presenta una panorámica de esta Universidad, que es la institución educativa en donde se ha desarrollado este estudio.

1.- ORIGEN Y MISIÓN.

El Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO), actualmente conocido como Universidad Cooperativa de Colombia, surgió en 1958 como una respuesta a la necesidad de formar el liderazgo del sector cooperativo de la economía nacional. En 1964 la Resolución 4156 (MEN) reconoce al instituto como Institución de Educación Superior, con la misión de preparar Tecnólogos en Economía Social y Cooperativismo. En la década de los 70, por convenio con el Ministerio de Agricultura capacita a los cuadros directivos de las organizaciones que surgen como resultado del proceso de la Reforma Agraria (liderado por Carlos Lleras Restrepo, como presidente de Colombia), durante el período de 1968-1972. Sus efectos reales sólo se dieron durante su gestión, pues lo más significativo de ella fue suprimido en el cuatrienio siguiente por el presidente Misael Pastrana Borrero. La Reforma expropiaba, a veces con

indemnización y en otras sin ella, las tierras no cultivadas, la cuales eran entregadas a campesinos organizados en Cooperativas o Empresas Comunitarias.

La experiencia cooperativa y social lleva a INDESCO a descubrir la necesidad de formar a un nivel profesional el liderazgo que dinamice el sector Solidario y Cooperativo y decide transformarse en la Universidad Cooperativa INDESCO (UCI). Su intento era llegar donde estuvieran los líderes y las bases cooperativas. Inicia así, la UCI, el proceso de descentralización universitaria al solicitar Licencia de Iniciación de Labores para los Programas de Economía, Administración de Empresas, Sociología y Administración Educativa y para realizarlos simultáneamente en cinco ciudades: Bogotá, Medellín, Bucaramanga, Barrancabermeja y Santa Marta. En 1974, INDESCO sería reconocida como universidad y adoptaría el nombre de Universidad Cooperativa Indesco (UCI).

2.- CRECIMIENTO Y DESARROLLO.

Apoyándose en el Decreto 80 de 1980, que reorganizó la Educación Superior en Colombia, la Universidad Cooperativa INDESCO se transforma en 1983, en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), según Resolución 24195 del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En el 2002 la universidad recibió un reconocimiento importante: se ratificó su calidad de Institución Auxiliar de la Economía Solidaria mediante el Certificado 066 del 22 de Julio del 2002 expedido por la Superintendencia de Economía Solidaria (Supersolidaria). Con este certificado se confirmó su pertenencia al tercer sector previsto en la Ley 30

de 1992, art. 23, que clasifica por razón de su origen a las Instituciones de Educación Superior en estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria.

2.1.- LOS PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO

La Universidad no posee un modelo pedagógico oficialmente aprobado y que haya asumido como propio. Los principios que se presentan a continuación son resultado de la confluencia de lineamientos y directrices generales que orientan su acción pedagógica (Velandia, 1985):

- Nos aceptamos como seres únicos, evolutivos y libres.
- Respetamos la diversidad como a nuestra mayor riqueza.
- Buscamos el autoconocimiento y el desarrollo de nuestras potencialidades.
- Valoramos el trabajo como la base del desarrollo personal.
- Asumimos el trabajo grupal como estrategia de aprendizaje y de proyección social.
- Buscamos integrar el pensar y el sentir con la forma de actuar.
- Buscamos la solución de problemas de forma creativa y solidaria.
- Damos según las posibilidades y exigimos según las necesidades.
- Nos educamos a través de la democracia participativa.
- Ejercemos el liderazgo como forma de servicio a la comunidad.
- Formamos el criterio político en el compromiso con proyectos socialmente justificados.
- Sabemos que la universidad es sólo un momento y que la formación continúa a lo largo de la vida.
- Aprendemos con mentalidad abierta al cambio.

-Construimos conocimiento integrando los procesos de investigación, planeación y acción transformadora.

-En las acciones buscamos pasar de la aspiración individual hacia un beneficio común.

-Nos actualizamos en la tecnología como forma de superación personal y social.

-Conservamos y reciclamos las fuentes de energía.

-En las acciones buscamos maximizar el bien y minimizar el mal.

Algunas soportes de estos principios se encuentran desarrollados en trabajos de Velandia, como Modelo Pedagógico con Fundamento en Cibernética Social (2005), o Metodología Interdisciplinaria (2000), en los aportes de Batista (2007) en el Modelo Pedagógico Cibernáutico y en los PEN (Plan Estratégico Nacional) y en los Balances Sociales de la Universidad.

2.2.- EL PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL (PEN)

La consolidación y desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia se concreta en su Plan Estratégico Nacional (PEN). El primero fue el “*PEN 2000-2006: Camino a la excelencia*” (UCC, PEN, 2000); se construyó en un proceso consensuado de sus diversas Seccionales entre los años 1998 y 2000. De su práctica exitosa anterior, surge el “*PEN 2007-2012: Sinergia Institucional*” (UCC, PEN, 2007). Para lograr operacionalizar la Misión, Visión y Valores de la universidad, el PEN se fundamenta en el desarrollo integrado de nueve Programas Estratégicos:

-Democratización de la educación superior. Aumentar la cobertura el

servicio educativo y promover la permanencia y la graduación de los estudiantes en los programas académicos.

-Innovación y gestión curricular. Implementar un modelo de gestión e innovación curricular unificado.

-Integración y Articulación de la Economía Solidaria. Promover el cooperativismo, las empresas cooperativas y las organizaciones solidarias.

-Implementación de un modelo de gestión. Basado en la integración de procesos académicos, administrativos y del talento humano.

-Diversificación de fuentes de financiamiento. Incrementar, optimizar y mejorar la productividad y el crecimiento institucional.

-Vinculación Universidad y contexto. Articular efectivamente la universidad con su entorno.

-Implementación de tecnologías de información y comunicación para la gestión universitaria.

-Fomento a la cultura de la autorregulación y autoevaluación.

-Fortalecimiento de la investigación.

La construcción participativa del PEN fue uno de los grandes logros. La estructura organizativa de esta “*empresa red*” se soporta en el Trabajo en Red de Equipos de Mejoramiento Continuo (TREMEC) que ha ido evolucionando a partir del año 2003. Para su funcionamiento, cada uno de los nueve programas del PEN tiene un gerente nacional que articula el trabajo de los nueve líderes Tremec de cada una de las 23 Seccionales y en todos los Programas Académicos.

El PEN movilizó a todos los estamentos, en un proceso ordenado y participativo, articulado por la Dirección Nacional de Planeación, que genera información de calidad para la autoevaluación, la autorregulación y

la planeación del futuro institucional. Todas las actividades de la universidad están relacionadas con alguna meta de los nueve programas del PEN. Su ejecución se hace a través de los TREMEC y se concreta en el Plan Anual de Mejoramiento (PAM) del respectivo Programa (UCC, PEN, 2007).

2.3.- EL BALANCE SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

El primer programa del plan estratégico de la UCC es la democratización de la educación superior. En 2009 la Universidad estaba presente en 23 ciudades y con un creciente número de estudiantes. Su ritmo de crecimiento en los últimos seis años ha estado alrededor de un 5,5% anual, que le produjo un incremento de 11.000 estudiantes. Culminó el año 2009 con 43.899 estudiantes (UCC, 2009). Esta cifra le asigna un impacto del 3,5% de la población universitaria colombiana. La mayor participación se da en posgrado al nivel de especialización con un 10,6% y en el universitario con el 4,2%. Los programas con más impacto proporcional son los de ciencias sociales, derecho y política (6.7%), Agronomía y veterinaria (4,3%), Ciencias de la salud (4,3%) y Economía, Administración y Contaduría (4,2%).

Tabla 13. Matriculados por áreas del conocimiento. Colombia/UCC. 2009.

| Áreas de conocimiento | Universidad Cooperativa de Colombia | Matrícula en el país | Participación |
|---|-------------------------------------|----------------------|---------------|
| Ciencias sociales, derecho y ciencias políticas | 14.072 | 209.574 | 6.71% |
| Agronomía, veterinaria y afines | 1.114 | 25.729 | 4.33% |
| Ciencias de la salud | 4.815 | 111.357 | 4.32% |
| Economía, administración, contaduría y afines | 14.181 | 337.494 | 4.20% |
| Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines | 7.301 | 357.399 | 2.04% |
| Ciencias de la educación | 1.252 | 113.655 | 1.10% |
| Bellas artes | 44 | 54.006 | 0.08% |
| Matemáticas y ciencias naturales | 0 | 25.072 | 0.0% |
| Humanidades y ciencias religiosas | 0 | 10.061 | 0 |
| Sin clasificar | 0 | 6.324 | 0 |
| Total matriculados | 42.779 | 1.240.599 | 3.45 |

Fuente: Planeación Nacional. Universidad Cooperativa 2009 y MEN, 2009.

2.3.1.- Presencia nacional de la Universidad Cooperativa de Colombia

La presencia de la Universidad Cooperativa de Colombia en el ámbito nacional impulsa la democratización de la educación superior, al facilitar que la universidad llegue a las comunidades alejadas de las ciudades capitales. Las universidades tienden a concentrarse en las grandes ciudades, de tal forma que si la persona desea acceder al conocimiento, debe primero trasladarse a la gran ciudad en donde están las universidades. La descentralización física ha facilitado la educación superior en regiones olvidadas. Las cinco regiones donde la UCC tiene una mayor participación en cobertura son: Arauca con 34,6%, Meta, 18,8%, Magdalena, 12,1%, Tolima, 10,3% y Huila, 8,6% (MEN- SNIES, 2009).

Tabla 14. Comparación de matriculados, por regiones, Colombia/UCC, 2009.

| Departamento | Sede | Total UCC | Matrícula del país | Participación % |
|----------------|---|-----------|--------------------|-----------------|
| Antioquia | Apartado, Medellín | 3.382 | 229.460 | 1.47 |
| Arauca | Arauca | 1.127 | 3.255 | 34.62 |
| Caldas | Villamaría | 37 | 33.454 | 0.11 |
| Cauca | Popayán | 1.369 | 30.544 | 4.48 |
| Chocó | Quibdó | 348 | 12.059 | 2.89 |
| Córdoba | Montería | 1.378 | 16.756 | 8.22 |
| Cundinamarca | Bogotá, Girardot, Facatativá, Zipaquirá | 12.670 | 508.684 | 2.49 |
| Huila | Neiva | 2.365 | 27.213 | 8.69 |
| Magdalena | Santa Marta | 3.246 | 26.797 | 12.11 |
| Meta | Villavicencio | 3.953 | 21.009 | 18.82 |
| Nariño | Pasto | 1.754 | 28.680 | 7.19 |
| Risaralda | Pereira | 650 | 31.792 | 2.04 |
| Santander | Barrancabermeja, Bucaramanga | 5.740 | 73.835 | 7.77 |
| Tolima | Ibagué, Espinal | 3.569 | 34.652 | 10.30 |
| Valle | Cali, Cartago | 2.311 | 114.705 | 2.01 |
| Otros | | | 309.208 | |
| Total nacional | 1.502.103 | 32.983 | 1.502.103 | 2.92 |

Fuente: Planeación Nacional. Universidad Cooperativa, 2009 y MEN.2009.

Sin embargo, es más significativa aún esa aportación cuando se trata de las diversas regiones del país.

Tabla 15. Matriculados por género, UCC, 2009-II.

| Nivel de Formación | Género | | Total |
|---------------------|-----------|----------|--------|
| | Masculino | Femenino | |
| Técnica profesional | 45 | 1 | 46 |
| Tecnológica | 434 | 263 | 697 |
| Universitaria | 18.503 | 22.730 | 41.233 |
| Especialización | 780 | 1.143 | 1.923 |
| Total | 19.762 | 24.137 | 43.899 |
| Participación | 44.9%. | 55.1% | 100% |

Fuente: Balance Social, Universidad Cooperativa, 2009.

De los 43.899 estudiantes de la UCC en el año 2009, la mayoría, el 55,1%, son mujeres (24.137). El nivel de formación preferido es el universitario. En el nivel tecnológico estudian más hombres que mujeres y en las especializaciones hay más mujeres que hombres.

2.3.2.- Egresados de la Universidad Cooperativa de Colombia

Cerca de 50.000 egresados ha sido el aporte que la Universidad Cooperativa le ha hecho a la sociedad colombiana en la última década. Los 6.483 egresados del año 2009 significaron un incremento del 35% con respecto al año 2008 e implicaron una participación del 3,9% del total de graduados de Colombia es ese año. El 62,9% de los egresados de la década se concentra en las ciencias económicas, administrativas y contables y las ciencias sociales y el derecho. Otro significativo grupo distribuye su 30,5% entre las ciencias de ingeniería, arquitectura y urbanismo, las ciencias de la

salud y la agronomía, veterinaria y afines. Para la formación de docentes la Universidad contribuye con un 11,3%, la mayoría de ellos al nivel de especialistas. Las bellas artes aportan 11 egresados (0,02%) de su primera promoción.

Tabla 16. Graduados por área del conocimiento, UCC, 1999-2009.

| ÁREAS DE CONOCIMIENTO | TOTAL | % |
|---|--------|-------|
| Economía, administración, contaduría y afines | 19.602 | 40.9 |
| Ciencias sociales, derecho y ciencias políticas | 10.552 | 22.0 |
| Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines | 9.215 | 19.2 |
| Ciencias de la salud | 5.423 | 11.3 |
| Ciencias de la educación | 2.269 | 4.7 |
| Agronomía, veterinaria y afines | 449 | 0.9 |
| Bellas artes | 11 | 0.1 |
| Total graduados | 47.965 | 100.0 |

Fuente: Dirección Nacional de Planeación Nacional. Universidad Cooperativa (2009).

En la tabla anterior se pueden apreciar el escaso alumnado matriculado en Ciencias de la Educación.

2.3.3.- La Universidad Virtual Cooperativa

El Plan Estratégico de la Universidad Virtual Cooperativa (UVC, 2008) augura que el desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia gravitará en esta década en torno a la educación virtual y su aporte a todos los niveles de la educación. Su presencia nacional le permitirá fortalecer cada vez más sus programas con el apoyo virtual a la docencia presencial.

Simultáneamente desarrollará sus programas virtuales. En 2003 inició el programa virtual de la “*Especialización en Docencia Universitaria*” y que terminó en 2009 con 945 estudiantes.

En el 2007 y por Acuerdo del Consejo Superior N° 02 se creó la Universidad Virtual Cooperativa (UVC) como una unidad de apoyo a los procesos de mejoramiento a la calidad educativa, la creación de programas virtuales, la virtualización de asignaturas y el apoyo virtual a la educación presencial. Su meta, dentro del proyecto N°1 “*Democratización de la educación superior*”, es llegar a las regiones hoy más desamparadas y que en cada una de ellas haya equipos interdisciplinarios comprometidos con sus mejoramiento continuo. En 2009 la UVC desarrolla 234 cursos virtuales dentro de programas presenciales en los que participan 7.438 estudiantes (UCC, 2009).

2.3.4.- La Cooperativa Multiactiva Universitaria Nacional

Se ha comentado que la universidad tiene como compromiso la democratización de la educación superior. Su reto es apoyarse en la economía solidaria para lograrlo. Según el escalafón cooperativo a 2007, la Universidad Cooperativa de Colombia es una de las 20 empresas más grandes del sector, sobre un total de 7.349 cooperativas. Además es la entidad más grande de las 159 que reportan la educación como actividad principal.

Para facilitar el ingreso de estudiantes (en su mayoría trabajadores de los estratos socioeconómicos más bajos), se propició la organización, en 1983, de la Cooperativa Multiactiva Universitaria Nacional (COMUNA). De esta cooperativa, forman parte estudiantes, profesores y egresados de la

Universidad Cooperativa de Colombia. En el segundo semestre de 2009, el 30,2% (13.627) de los estudiantes de la UCC, recibió financiación para su matrícula y de ellos el 67,7% lo hizo con COMUNA. Fueron 8.976 créditos para estudio universitario, por valor de 16.336 millones de pesos. La Cooperativa COMUNA ha ampliado nacionalmente sus servicios y presta simultáneamente crédito educativo a otras doce instituciones de educación superior (UCC, Balance, 2009).

2.3.5.- La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia

El noveno programa estratégico de la UCC es el fortalecimiento de la investigación. El Plan Estratégico 2007-2010 coloca como una de sus metas el incremento en el número de grupos de investigación con reconocimiento del Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología (COLCIENCIAS). Para la operacionalización del Programa, la Universidad Cooperativa de Colombia cuenta con una Dirección Nacional de Investigación, se articula a través de su Sistema Universitario de Investigación (SUI) y administra sus recursos desde Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (CONADI). Estos recursos provienen de la destinación del 2% de los ingresos que en el 2009 equivalieron a 3.513 millones de pesos y de 1.000 millones que asigna la Asamblea de Socios en la distribución de los Excedentes Cooperativos del año (UCC, Balance, 2009).

Del resultado del fortalecimiento de la investigación dio origen al reconocimiento por COLCIENCIAS, en la convocatoria de 2010, de 66 de sus grupos de investigación. Se destacan en la investigación las ciencias sociales con 25 grupos y las ciencias humanas con 16 grupos. Le siguen las

ciencias exactas con 10 grupos y las de ciencias de la Ingeniería con 12. En este año la Universidad cuenta con 600 profesores investigadores de los cuales 80 participaron en eventos internacionales. Robustecen este esfuerzo de producción y socialización del conocimiento la publicación, por la Editorial Universidad Cooperativa, de 117 libros de miembros de la comunidad universitaria y la edición de sus 12 revistas científicas, cinco de las cuales están indexadas por COLCIENCIAS (UCC, Balance, 2009).

2.3.6.- Los docentes y su formación continuada

Dentro del Plan Estratégico Nacional 2007-2012 (*“Sinergia Institucional”*), la Universidad se fija, dentro de su Programa de *“Renovación y Gestión Curricular”* un objetivo específico, concretamente el N° 8: *“fijar políticas y planes para el fortalecimiento, la cualificación, la promoción, la formación, la evaluación y el desarrollo profesional para los profesores en áreas propias del conocimiento, aspectos pedagógicos, didácticos, éticos, curriculares e investigativos”* (UCC, PEN 2007: 79). Este objetivo asume que el rol de las acciones del docente, de los estudiantes y de los medios educativos han cambiado y con ellos los modelos curriculares y las estrategias pedagógicas.

Precisa al respecto que la acción docente exige, en el caso concreto de la Universidad Cooperativa de Colombia, la combinación de la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA), el modelo de créditos como el de la Unión Europea (ECTS) y la institucionalización del Trabajo en Redes de Equipos de Mejoramiento Continuo (Tremec). Para su implementación de este objetivo inició la implementación de Acciones Estratégicas como las siguientes:

-Cualificar a los profesores en estrategias de enseñanza y aprendizaje, mediaciones pedagógicas, manejo de tecnologías, políticas institucionales, reglamentos académicos, elaboración de programas de cursos y evaluaciones.

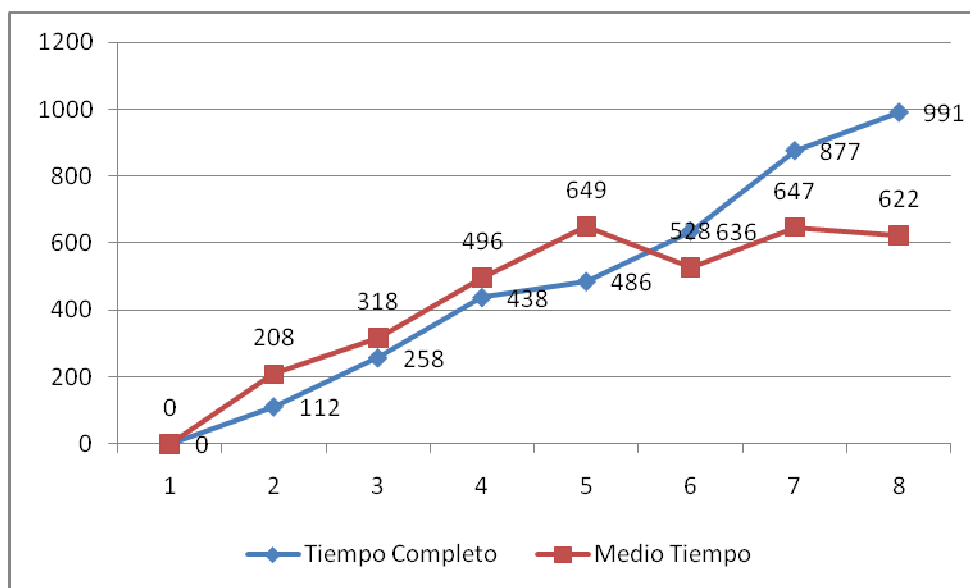
-Fortalecer el sistema de carrera docente que garantice la competencia en el ingreso, la estabilidad, los incentivos, los ascensos y la capacitación.

-Coordinar el apoyo financiero con La Comuna.

La primera acción estratégica fue la del incremento del número de docentes a tiempo completo. La gráfica siguiente visualiza el esfuerzo de la Universidad Cooperativa por el incremento del número de esos profesores de Tiempo Completo. Como puede verse en ella el número de profesores de Medio Tiempo fue mayoritario hasta el año el año 2006. A partir de 2007, los Docentes de Tiempo Completo son mayoría, pasando de 486 en 2006 a 991 en el 2009 y con un incremento del 104%.

Garantizar espacios de formación, capacitación permanente, condiciones laborales adecuadas y fomentar la carrera docente también son prioridades. En 2008 participaron 3.589 docentes en planes de capacitación y en 2009 se incrementó este número a 4.470. Dentro de estos programas, el Comité de Maestrías y Doctorados, otorgó ayudas a 86 profesores. A 31 en 2008 por 199 millones de pesos y en 2009 a 37 por 480 millones. La interacción con universidades extranjeras (UCC, Balance, 2009: 96) permite conocer y desarrollar nuevas competencias interculturales, profesionales y laborales en beneficio de la comunidad académica.

Gráfico 4. Número de profesores de tiempo completo y medio tiempo, UCC, 2002 a 2009.



2.4.- LA METODOLOGÍA MICEA

La misión, la visión, los principios y los valores de la Universidad Cooperativa de Colombia exigen el desarrollo de una metodología de trabajo que la identifique. En este sentido, las actividades de formación se organizan en razón de la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA) creada y desarrollada por Velandia (2005). La UCC, a partir del año 1997 asume esta metodología para el diseño curricular, el trabajo con los créditos académicos y como soporte de todos los documentos presentados ante los organismos de la educación oficial. MICEA es una metodología de construcción del conocimiento, en equipo y a través de la práctica e integra diversas estrategias de la enseñanza y del aprendizaje que podrían sintetizarse en las cinco siguientes:

1ª Estrategia: el Aula Dinámica

El aula dinámica es una estrategia que tiene como centro y momento la propuesta del maestro. Proviene del método centrado en el docente, en la clase presencial física o en la mediada por la electrónica y en el modelo de seminario. Es un encuentro dinámico con los estudiantes para el desarrollo de una propuesta temática o el planteamiento de una situación-problema que debe ser investigado, al que hay que buscarle soluciones creativas y frente al cual hay que adquirir compromisos que desarrollen las competencias de los participantes y la eficacia en la acción transformadora. Su desarrollo exige:

- Un docente motivador, problematizador y organizador.
- Sigue una agenda explícita que integra momentos lógicos, creativos y prácticos.
- Utiliza tiempos y liderazgos rotativos.

2ª Estrategia: el Autoaprendizaje

El autoaprendizaje es una estrategia que tiene como centro y momento el aprendizaje autónomo del estudiante. El proceso educativo exige del estudiante, cada vez más, un constante trabajo individual. Se apoya con el desarrollo de guías, realización de material de apoyo pertinente para el logro de objetivos que facilitan el autoaprendizaje y el adecuado desempeño en su proceso formativo. Se apoya en un estudiante que:

- Busca el cultivo de sus funciones mentales.
- Utiliza referenciales interdisciplinarios.

-Conoce, elige y aplica estrategias para aprender.

3ª Estrategia: el Equipo de Aprendizaje

Esta estrategia se apoya en el trabajo en equipo en cuanto éste permite socializar lo personal y personalizar lo social. Exige el compromiso del enseñante, del equipo abierto a aprender, de la producción en equipo y el compartir de saberes y para ello:

-Se organizan en función de metas y empatía.

-En sus reuniones siguen agenda explícita, normas, lugares, tiempos y liderazgos.

-Son equipos abiertos a colaborar, construir cooperativamente y ser solidarios con el grupo total.

4ª Estrategia: la Tutoría

Esta estrategia se apoya en el equipo interdisciplinario de docentes y enriquece el conocimiento y las competencias de los equipos de estudiantes, en sus aprendizajes y la reorientación de las experiencias y aplicaciones individuales y de grupo. Algunos de los mejores caminos de la tutoría se dan cuando se combina el acompañamiento al desarrollo de un proyecto, junto con la evaluación mediante indicadores diseñados participativamente y la socialización de experiencias. Se apoya en docentes que:

-Se reúnen periódicamente para intercambiar experiencias temáticas y del aprendizaje y trabajo de los estudiantes.

-Dan asesoría a los equipos de estudiantes y al desarrollo de proyectos.

-A veces asesoran a los equipos y en otras a representantes de los equipos. Lo hacen de manera presencial o virtual.

5ª Estrategia: la Socialización

Esta estrategia y momento se centra en la socialización y el intercambio de experiencias. Busca dinamizar el proceso de verificación, evaluación y calificación de los aprendizajes a través de experiencias generadas en la práctica social, como por ejemplo, seminarios, congresos, ferias de ciencia, benchmarking, etc. Sus características son las siguientes:

-Es un evento para la socialización e intercambio de saberes, experiencias, creatividad, competencias y productos.

-Organizado por delegación (objetivos, agenda, liderazgos, evaluación) por un equipo de estudiantes.

-Se apoya en tecnologías, técnicas, equipos e individualidades.

MICEA ha incorporado en su saber estas cinco estrategias de aprendizaje, las ha integrado en un todo coherente, consecuente y con su correspondiente soporte teórico, y la ha transformado en una metodología interdisciplinaria que potencia el trabajo de la docencia en el nivel de la educación superior, tanto en la acción educativa presencial como en la virtual y en la semipresencial.

RESUMEN

El Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO) surge como un intento de aportar procesos formativos. Su desarrollo le permite crecer y avanzar para ser la Universidad Cooperativa INDESCO. 25 años

después es reconocida por el estado como la Universidad Cooperativa de Colombia. Su presencia actual en 23 ciudades la muestra como la segunda del país en número de estudiantes. El Balance Social que puede mostrar y el Plan Estratégico, construido por la sinergia de su Red de Equipos Interdisciplinarios, la muestran como una experiencia exitosa. Su modelo pedagógico, su creciente avance en el uso de la virtualidad dentro de su programa para democratizar la educación y la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de trabajo, que desarrolla en la enseñanza para el aprendizaje en las diversas modalidades, hacen de ella una universidad alternativa, frente a la propuesta de otras universidades oficiales o privadas.

CAPÍTULO III

LA FORMACION INICIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

CAPÍTULO III

LA FORMACION INICIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

1.-LAS PROFESIONES

Conocer y saber sobre las profesiones es fundamental para poder reconocer la del docente y específicamente la del docente universitario. Esa claridad es una condición necesaria para poder pensar en la formación de los profesionales de la docencia. Aún cuando abundan los estudios sobre las profesiones son pocas las realizadas sobre la docencia universitaria.

Existen dificultades para encontrar una definición de profesión, comenta Planella (2006), que sea unánimemente aceptada. El Diccionario de la Real Academia dice que profesión es “*Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución*”. En mi opinión, una profesión es una ocupación, asumida de forma permanente como medio de vida, por una persona que ha adquirido un saber específico y unas competencias determinadas, certificadas por un título y que lo compromete con un código ético asumido por una organización profesional.

Las profesiones siempre han existido desde muy antiguo. Ya Aristóteles hablaba de *opere liberalis*, de ocupación liberal. Las profesiones se desarrollaron claramente a partir del feudalismo y reunían muchas de las características de lo que hoy entendemos por profesión. Las profesiones, son así, un baluarte del orden social. La complejidad del análisis de una profesión radica en que cada una de ellas es una síntesis relativizada de todos los subsistemas sociales. En la profesión docente, por

ejemplo, se mezcla el trabajo con la enseñanza, la actividad laboral con la sindical, los aspectos jurídicos y económicos con los de la política, por mencionar algunos de ellos.

Las profesiones antiguas, y las nuevas que surgen cada día, están viviendo momentos de intensos y significativos cambios cualitativos. Todos los estudios hablan de pérdida de confianza (Ramírez, 2006) o de crisis en las profesiones. Sin embargo, es conveniente aclarar, que la crisis de una profesión no significa su decadencia o su desaparición (Martín-Moreno, 1982). Por ello, es mejor hablar de una transformación propia del cambio paradigmático actual, de una reorientación de la profesión para responder a nuevas necesidades, a la incorporación de nuevos métodos o tecnologías que mejoran su ejercicio.

A menudo el desarrollo de un área de conocimiento transforma tanto una profesión que termina dividiéndose y cediendo el campo a otras nuevas. Casos evidentes son por ejemplo las ingenierías, la administración o la educación (De la Torre y Barrios, 2002). Digamos que la crisis no es de una profesión aislada sino de todas. Lo que está en crisis es la sociedad misma. No estamos en una época de cambios, sino en un cambio de época.

1.1.- LA PROFESIÓN DOCENTE

Las mutaciones en un sistema son producto de las vividas en otros y estos cambios afectan al sistema mismo que las genera. Con razón afirmaba Martín-Moreno (1982:24): *“A lo que asistimos hoy es a una complicación insospechada del modelo de profesiones liberales que arrastra consigo la crisis, previa y más profunda de la Universidad que las nutre”*.

¿Cuáles son los ámbitos preferentes de formación? ¿Hacia qué

ámbitos se deben canalizar las energías y esfuerzos formativos? ¿Esos ámbitos son una vía de promoción profesional? ¿Cómo conjugar la triada formación humana y social, formación profesional y la calidad institucional?

El profesionalismo docente implica identificación con la función docente. Como comenta Noguera (en Marín y Teruel 2004:271) *“muchos profesores prefieren ser reconocidos como médicos, abogados, antropólogos historiadores, etc., que como profesores de estas disciplinas y rechazan, o dan poco valor, a cualquier reflexión sobre la formación de los estudiantes que no esté vinculada a la experiencia en su campo de conocimiento específico”*.

La profesión docente incluye la autoestima por ser profesor. La autoestima (Branden, 2001) es la base de la identidad con la profesión, el compromiso con su ejercicio responsable, la participación activa en las actividades que la innovan. La identidad con la profesión incide en la percepción de la autoeficacia, la motivación para el trabajo, el compromiso, el deseo de ser un buen docente (García, 2009). La identidad del profesional de la docencia puede conducir a:

- La profundización en un modelo de docente que lo optimice.
- El desarrollo de propuestas que permiten su desarrollo.
- El tipo de programas en donde pueda desarrollarse con calidad.
- La exigencia a las instituciones para que permitan su formación profesional y su ejercicio eficiente.
- Los procesos de formación continua para su desarrollo eficiente.

Y al profesional de la docencia universitaria ¿no se le exige acaso responder a la necesidad social de una educación de nivel superior? El

creciente conocimiento acumulado y el nuevo que se construye día a día, deben ser socializados permanentemente. El estudiante de cualquier disciplina necesita desarrollar competencias para el desempeño exitoso de la profesión que desea ejercer y para el desarrollo integral de su personalidad.

Hay una multiplicidad de términos que se usan para definir nuestra profesión. Si hablamos de la persona se denomina, a veces, “*profesor/a*” que es el equivalente semántico de “*profesional*”. Es decir, quien puede dar testimonio de algo en que confía hasta consagrar la vida a vivirlo, defenderlo y enseñarlo. Y por otra parte *docente* habla del doctor, del que sabe, del docto y que, por lo tanto, puede enseñar. También se le llama *catedrático*, *maestro*. Nosotros usaremos preferencialmente el término docente.

Gibbs (2005) comenta que la mayor parte de la formación en docencia en el Reino Unido ha sido, hasta hace poco, previa al desempeño de la profesión (“*pre-service*”). En los Estados Unidos el patrón normal para la educación superior parte de la formación de los docentes universitarios como ayudantes de docencia (Teaching Assistant Training), con la que los graduados ganan experiencia docente y financiación antes de incorporarse a su primer puesto académico. Lambert y Tice (en Gibbs 2005), examinaron más de 500 de estos programas de ayudantes y concluyen que suelen ser muy cortos y el énfasis recae sobre la docencia en el aula y las calificaciones, más que en el diseño de cursos o en el currículo. En Europa, según Biggs (2008), los programas tienden a desarrollarse durante el desempeño de la profesión (in service) para satisfacer el período inicial de prueba o antes de acceder a un puesto permanente.

Como afirmó Blázquez (1999), hasta ahora el profesor aprende a

serlo de forma autodidacta o siguiendo la rutina de los mayores. El mismo Blázquez opinaba que, al menos a corto plazo, resultaría un tanto inútil pensar en una formación inicial de los docentes universitarios (en la universidad española) por “*la arraigada tradición que lo impide*”. El problema se acrecienta en los últimos años con la presión de la masificación de la universidad, porque las instituciones de educación superior en Colombia recurren a la búsqueda de docentes improvisados sin una formación inicial como tales (Yufera, 1995).

1.2.- LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Este es uno de los puntos importantes y aún no abordados en profundidad en el sistema educativo colombiano: el modelo de formación inicial del profesorado universitario. Sánchez (1996), por ejemplo, comenta que la formación del profesorado universitario se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (doctorandos y becarios) como a docentes en ejercicio.

Sin embargo, afirma Blázquez (1999), que ni la formación inicial ni el desarrollo profesional del docente forman parte de la cultura de las universidades ni de los países. Sólo en algunos países, donde se valora aún más el estatus de profesor, se utilizan criterios más restrictivos (por ejemplo Irlanda y Finlandia). “*En los llamados modelos cuatro más uno se prevé la debida conclusión de unos estudios científicos en disciplinas, generalmente 2 y por una temporada mínima de 4 años como condición de admisión a la formación inicial como docente*” (Lebrero 2007: 288).

Una de las mayores dificultades se da desde el punto de vista de los

estudiantes. Mérida (2002) plantea que es poco clara la motivación hacia el trabajo docente. En efecto, esta elección aparece como segunda opción en un número elevado de casos. Los candidatos consideran el estudio de la carrera docente como una alternativa corta, cómoda y de fácil superación, se prioriza el enfoque estratégico para intentar acceder cuanto antes al mundo laboral y se infravalora la dimensión vocacional de la elección profesional.

Sin embargo, la aprobación formal de cursos y programas orientados al acceso a puestos académicos, dice Gibbs (2001), ha aumentado el rigor y la necesidad de responder de ellos. Cada vez más, los programas están especificando no sólo el contenido sino también los resultados de aprendizaje que deben alcanzarse y el número de horas necesario. El gran reto que se plantea es el de establecer marcos para hacer la formación de los profesores universitarios más universal y más igualitaria, tanto en su calidad como en sus resultados (Marín y Teruel, 2004). Es la gran inquietud de los representantes del sistema educativo, y no podría plantearse la necesidad de manera más clara y rotunda que en el primer párrafo del preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Hagámosla nuestra:

“En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales” (UNESCO, 1994: 1).

1.3.- LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La profesión docente ha cambiado porque ha evolucionado la sociedad a la que tiene que formar. El cambio social se ha reflejado en el aumento de la demanda: más jóvenes, más mujeres, trabajadores que estudian, educación continuada, nuevas tecnologías, educación virtual, etc. La presión de la empresa en la reformulación de los fines de la educación, las restricciones financieras que le imponen los estados y las nuevas tendencias en la gestión universitaria modifican la función de la universidad. Se necesitan no sólo más docentes sino con una formación diferente y en muy distintas áreas del conocimiento.

La profesión del docente exige, por lo tanto, un saber específico y una competencia real para utilizarla en la solución de problemas concretos de la enseñanza (Zabalza, 2003). Es fácil plantearlo, pero encontrar la respuesta es el verdadero problema de la universidad. Las aulas están repletas, pero con diferente tipo de estudiantes que exigen a sus docentes un apoyo virtual para el que no han sido formados, con un currículo que debe ser modificado para responder a las exigencias del mercado, que le exige competencias que los docentes no conocen, con demandas en investigación y publicaciones para las que no hay tiempo explícito y con una gestión universitaria que le exige resultados académicos y financieros mientras reduce los recursos económicos.

Los profesionales ingresan a la profesión docente porque hay estudiantes que necesitan conocer campos específicos de la disciplina en que él o ella tienen formación profesional. Es un error, y demasiado común, pensar que la competencia conceptual genera espontáneamente la

competencia operativa. Por eso, algunos consideran que dado que tienen un título que certifica sus conocimientos de una disciplina, son aptos para enseñarlo a otros. Les es difícil aceptar y asumir que la visión profesional de la enseñanza se soporta como dicen Brawn y Atkins (1994) en tres premisas: una alta exigencia intelectual, una tarea compleja y un reto social. Estas tres habilidades básicas se pueden aprender, mejorar y perfeccionar permanentemente, pero no se generan espontáneamente y ninguna de ellas por separado forma a un buen docente.

El tiempo de dedicación es una forma de clasificación de los docentes. Podría organizarse el continuum desde el profesor ocasional, el de hora-cátedra, el de medio tiempo, el de tiempo completo y el de dedicación exclusiva a la docencia. Algunos consideran que son docentes universitarios porque han logrado conseguir unas horas-cátedra para un tiempo extra de su trabajo principal. Por consiguiente se consideran más docentes mientras más tiempo dediquen a “*dictar clase*”. A fuerza de práctica aprenden a hacerlo y puede llegar el momento en que su amateurismo les lleve a la dedicación exclusiva.

Muchos profesionales se vinculan como docentes a la universidad por su saber en algunas de las áreas del conocimiento. Normalmente son de tiempo parcial y carecen de formación como docentes o investigadores. Sin embargo, el crecimiento del profesorado de dedicación parcial en muchos países, puede deberse no a la calidad de los docentes sino a políticas institucionales. Dicen Barzky y Del Bello (2007), que en Argentina alrededor del 70% de profesores de las universidades privadas tienen dedicación simple y que es un porcentaje prácticamente igual al de las universidades estatales. Knight (2006) afirma que la tendencia tanto en el Reino Unido como en los países del entorno es que el número de docentes e investigadores con contrato permanente tienda a disminuir. Y entonces

afirma que la reducción de la calidad del aprendizaje de los estudiantes tendría menos que ver con las calidades personales y universitarias de los profesores de dedicación parcial y sí con el tiempo que deben dedicar a la docencia y a la preparación de clases.

Algunos autores sólo reconocen como la principal característica de la profesión académica la dedicación de tiempo completo a la docencia o la investigación en un centro universitario y descartan de la misma a los que tienen un trabajo principal fuera de la universidad. Consideran que este tipo de docentes se hace por afición o buscando un ingreso económico adicional. En ocasiones, existe casi un desprecio por el profesor de dedicación parcial, comparado con el de tiempo completo y que se refleja en la falta de espacio para el trabajo y la tutoría, de acceso a los recursos tecnológicos y programas de formación (Knight, 2006).

En Colombia la experiencia docente, la producción en investigación y el número de publicaciones serán las que permitan al docente ir ascendiendo. En cada etapa los requisitos son más exigentes. El doctorado sólo es condición inicial para la última categoría. Lograr la meta de ser Profesor Titular es el resultado de un largo camino, que no muchos profesionales pueden recorrer. Quienes logran hacerlo deben trabajar en las dos vías: la docencia propiamente dicha y la investigación.

Sin embargo, en la práctica de muchas instituciones no se da una diferenciación sobre las funciones del docente universitario según su escalafón y mucho menos en la formación y el desarrollo de competencias docentes. Esta tendencia se acentúa, sobre todo, en los niveles de pregrado. Más aún, es creciente el número de docentes vinculados a las universidades por fuera de las estructuras regulares.

De la misma forma que se ha dado en la mayoría de empresas oficiales y privadas, es progresivo el reemplazo de los docentes con contrato de trabajo a término indefinido y de tiempo completo por contratos temporales, de medio tiempo o de hora-cátedra. La universidad no podía estar fuera de esta tendencia empresarial. En la universidad europea, como en Colombia, se está produciendo una reducción de la proporción de los recursos destinados a la universidad.

¿Por qué cambiar entonces? Lo que caracteriza a la sociedad actual es la numerosidad, la diversidad y la aceleración creciente con que se producen los cambios. Dada la complejidad de los sistemas y la interacción global (producida por las tecnologías de la comunicación, el cambio en los implementos o los procedimientos de cualquier subsistema), repercute de forma rápida en los demás subsistemas sociales.

El profesional actual siente cada vez más la necesidad de nuevos conocimientos. Sin ellos, la estabilidad en los puestos de trabajo o la búsqueda de un empleo es cada vez más difícil. Cowen (2006), profesor emérito de la Universidad de Londres, al exponer en el seminario internacional sobre la ley de educación nacional, sostiene que para el ejercicio profesional en el siglo XXI se comienza a exigir un aprendizaje que aborde al menos tres cambios de carrera. La educación continua, no es hoy un deleite humanista sino una condición de sobrevivencia.

La presión sobre las instituciones educativas es grande y se le exigen cambios para la formación de profesionales con las nuevas competencias necesarias. Surgen las presiones de los sistemas sociales de producción, administración y distribución, lo mismo que en el jurídico, económico y político (Malagón, 2007). Acorde con esta presión contextual, la respuesta del sistema educativo acelera el diseño de nuevos currículos y la

renovación de los existentes (López, 2006), presiona la innovación metodológica acorde con los nuevos aprendizajes y el diseño y utilización de medios educativos que aprovechen las nuevas tecnologías (UNESCO, 2004).

El docente tiene que actualizarse permanentemente. Se le exige mejora continua en su saber, su interacción, su forma de trabajo y los medios que utiliza. Debe, para ello, renovar su formación disciplinar e interdisciplinar, referenciar permanentemente la nuevas aplicaciones y los procedimientos que exige coordinarse con la práctica y las instituciones en donde el estudiante y el egresado pueden desarrollar sus competencias operativas. Ahora bien, sin el apoyo de las instituciones ningún cambio es posible. La transformación curricular y la renovación metodológica, son prácticamente imposibles si no cambian los docentes y si la institución educativa no asume que ella es la primera que debe transformarse. El problema no sólo es de espacios y tecnología, es de talento humano.

2.- LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La competencia es una categoría *in progress* como sostienen Alberici y Serreri (2005), un campo de convergencia interdisciplinario. En nuestro caso trataremos de aproximarnos a algunas competencias profesionales necesarias para el actuar exitoso de un docente universitario. Una primera aproximación nos la da en España el Instituto Nacional del Empleo (1987: 115), que la considera como el “*conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos por el empleo*” y también, como “*la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos, y, por consiguiente, de actuar*

eficazmente para alcanzar un objetivo”.

Por su parte, Marina y Bernabeu (2007: 15) la toman del mundo empresarial y la definen como *“las capacidades necesarias para desempeñar bien un puesto y como paso previo a la contratación o a la formación de los empleados”*. Dentro de esta línea, como afirman Villa y Poblete (2007: 23), *“las competencias son factores de superación personal y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo”*, y también como *“el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”*.

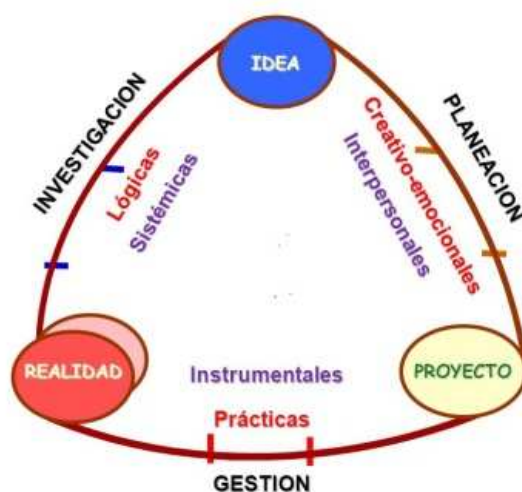
Pensando explícitamente en el mundo del docente, Zabalza (2003: 71) las clasifica como *“comportamientos profesionales y sociales, actitudes y capacidades creativas y capacidades existenciales y éticas”*. Somos competentes, dice, en la medida en que alcanzamos logros efectivos. Cita también la definición de Rial (2000: 71) como apropiada para abordar la acción docente: *“la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos”* y como la *“capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y, por consiguiente, de actuar eficientemente para alcanzar un objetivo”*.

Desde un punto de vista sistémico, De Gregori, (2003) integra en un Ciclo Cibernético de Transformación las competencias profesionales. Afirma que el ser humano avanza en la medida en que reconoce el porqué de la realidad en la que se encuentra, crea el proceso a través del cual puede resolver una situación y es capaz de ponerlo en práctica. Con este criterio,

distingue las competencias del saber aprender, el saber diseñar procesos, saber relacionarse y saber actuar transformadoramente.

Gráfico 5: Funciones cerebrales y competencias docentes.

TRES PROCESOS hacen la **TRANSFORMACIÓN**
Funciones Cerebrales y Competencias Docentes



Fuente: Velandia, 2005.

En nuestro trabajo asumiremos la categorización de competencias sistémicas (saber aprender; uso del conocimiento), instrumentales (saber actuar, planificación, ejecución y control) e interpersonales (saber relacionarse, existenciales y éticas).

2.1.- COMPETENCIAS SISTÉMICAS

El saber pensar, y máxime en un mundo interactivo y globalizado, presupone destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema, en que sus partes son interactivas, se reorientan permanentemente, se transforman y cambian. El educador vive “*en esa incertidumbre de la búsqueda entre el conflicto y el consenso, entre la*

complejidad y la relativización” (Morín, 1999:142). Su seguridad la deposita en el dominio de los contenidos que enseña y, por lo tanto, de conocimiento de diversos enfoques de su disciplina. Sin embargo, su deseo de que el estudiante aprenda puede llevarle a descubrir que el dominio de los contenidos no es suficiente y, por lo tanto, debe orientarse hacia la investigación de su propia práctica educativa y tratar de experimentar nuevas metodologías para enriquecer la docencia.

A partir de este esfuerzo tal vez descubra que la visión profunda pero parcial de una ciencia no le es suficiente y sienta la necesidad de un enfoque interdisciplinar, en un ciclo continuo y permanente de investigación-planeación-acción con el que trata lograr el mejoramiento continuo del aprendizaje de sus estudiantes.

En consecuencia, para ser buen docente se necesita la combinación estratégica de múltiples competencias. Veamos solamente algunas que como Perrenoud (2004) consideramos emergentes.

2.1.1.- Conocer los contenidos a enseñar

Conocer los contenidos significa comprender los temas y subtemas que desarrolla un determinado currículo, los fundamentos teóricos en que se soporta a partir de las diversas perspectivas educativas, conocer los autores que las sustentan, los objetivos que se pretenden en los estudiantes y el desarrollo pedagógico (Posner, 2000). Digamos que un nivel superior de conocimiento exige tener un criterio propio basado en una visión compleja y en el compromiso pedagógico. Complementariamente, y desde otro dominio, significa comprender las competencias que los estudiantes deben adquirir con las modalidades para desarrollarlas y las formas de evaluarlas.

La necesidad del dominio de los contenidos se hace evidente si consideramos que todo proyecto social se soporta en programas de formación y éstos a su vez en contenidos curriculares. El poder contar con docentes que dominen esos contenidos es el soporte fundamental para cualquier proyecto de calidad, pues no se puede ser buen docente si no se domina lo que se pretende enseñar.

2.1.2.- Comprender la complejidad

La humanidad ha producido un avance exponencial en su conocimiento, tecnología y organización. Sin embargo, está plagada de injusticia, miseria y violencia. Y éstas no se dan sólo en los países llamados pobres, más aún, se originan en muchas ocasiones precisamente en los países más avanzados. Morín (1995:27) al reflexionar sobre estas realidades afirma: *“La causa profunda del error no está en el error de hecho (falsa percepción), ni en el error lógico (incoherencias), sino en el modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías)”*. Hace falta, dice, una estrategia política, pero ésta requiere el conocimiento complejo.

¿Y qué es la complejidad? ¿Es un número muy grande de interacciones? *“Las ciencias por sí solas no pueden entregar más explicaciones que las que ellas mismas se han impuesto... Sin embargo, los límites de la ciencia no son los límites del pensamiento”* (Morín, 2010: 438). Debemos conducir al estudiante a pensar sobre las personas, las instituciones, la sociedad dentro de comunidades culturales, religiosas, políticas y económicas. Sin esas razones no se puede explicar el mundo del consumo globalizado, de las crisis y las contradicciones.

La competencia, en este orden de la complejidad, es la que debe

utilizar en la práctica el docente cuando se relaciona con sus estudiantes y sus pares, y más aún, cuando pretende que el aprendizaje de sus estudiantes se transforme, a su vez, en competencias lógicas, creativas, relacionales, ciudadanas, organizativas e instrumentales.

2.1.3.- Enseñanza interdisciplinaria

Con la teoría de la evolución de sistemas, de la complejidad y de la autoorganización tocamos las “*fronteras*” entre las ciencias (Morín, 1995). Si hablamos de energía y aceptamos que esta ni se crea ni se destruye sino que simplemente cambia de forma, podemos comprender que cualquier realidad que observamos en el universo no es más que una forma diferente de la misma energía. Sin embargo, esto es casi incomprensible cuando el docente presenta su área del conocimiento desde el paradigma disciplinario en que la física, la biología, la psicología, la sociología, la economía, la pedagogía etc., aparecen como separadas, no interactivas, ni comunicantes. Olvidamos como dice Morín (1995: 89) que “*el uno no existe sin el otro; más aún que uno, es al mismo tiempo el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes*”. La naturaleza es relacional, la universidad no.

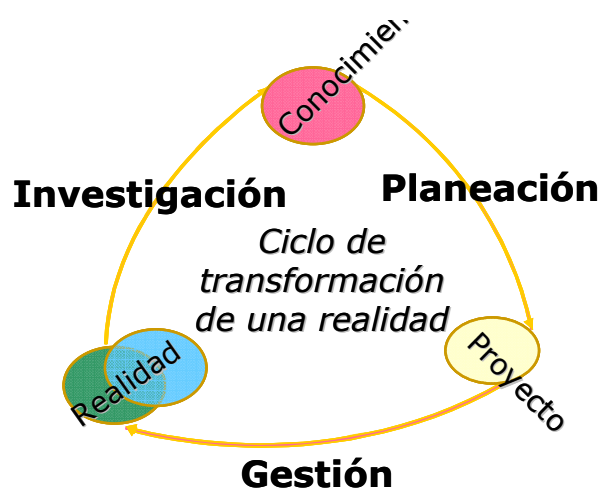
Bien entendido, toda realidad es compleja, y entrar en su conocimiento implica un proceso interdisciplinar. La ciencia, es y no puede dejar de ser, interdisciplinaria. Ahora bien, podemos decir que uno de los problemas para la educación está entre que se nos habla o no se nos habla de interdisciplina y de complejidad, pero, a menudo, faltan mapas que nos ayuden a desplazarnos por el territorio. En cambio, preferimos las especializaciones, que más parecen fronteras sobre el territorio con alambres de púa y aduaneros que nos impiden movilizarnos.

En consecuencia, la competencia interdisciplinar del docente se manifiesta cuando está atento a ver (una realidad, un problema), los puentes que la integran, los vasos comunicantes que permiten el fluir de soluciones alternativas. Cumplirá su función como docente interdisciplinario si sus estudiantes pueden descubrir que todo fenómeno, propuesta o acción, se convierte en el punto, o más exactamente aún en el nodo que les permite interactuar en la red de la ciencia y utilizar sus aportaciones para la comprensión o la solución de un problema particular.

2.1.4.- Investigar la educación

Para hablar de la competencia investigadora del docente, utilizaré un ideograma que facilita la visualización del proceso de investigación. El ciclo de transformación de una realidad, ejecutado por el ser humano, integra tres procesos: una investigación sobre la realidad por transformar, una planeación que busca plantear un proyecto para modificarla y una gestión cuya objetivo es generar una nueva realidad.

Gráfico 6: Ciclo de transformación de una realidad.



Fuente: Velandia (2005).

Si la universidad construye el conocimiento que transforma lo social, entonces los siguientes procesos serán pertinentes al desarrollo de la misma: investigación de la realidad, planeación del futuro social y formación de los gestores de la sociedad.

De esta forma, la universidad se proyecta como actor significativo en la sociedad, a través del conocimiento generado (función de investigación), de la acción cultural y formativa (función de docencia), pero fundamentalmente a través de sus egresados que en su ejercicio profesional ponen en práctica las competencias desarrolladas en la universidad (función de proyección) para la solución de los problemas que la sociedad plantea o genera. La universidad es presupuesto y parte de la creación de condiciones profesionales, tecnológicas y sociales de la innovación y la cultura (Solana, 2000).

La universidad concreta esas tres funciones en sus estudiantes a

través de sus programas y llega a cada estudiante a través de su equipo académico: investigadores que tienen como función prioritaria la investigación científica propiamente dicha, la construcción de nuevos conocimientos, la aplicación de los conocimientos para la satisfacción de necesidades concretas y su traducción en el avance de los contenidos de las disciplinas. Algunos consideran esa función como la principal. Sin entrar a debatirlo, digamos que la universidad no puede limitarse a esa acción. Si lo hiciera sería tal vez un eficiente centro de investigación y la investigación sólo un objeto comercial (Barnet, 2008).

Sin embargo, no es así, porque la universidad también desarrolla docencia, y la docencia del investigador tiene como objetivo informar sobre su investigación a la comunidad académica, actualizar los avances en los contenidos de la disciplina y participar en la formación de los nuevos investigadores. Y eso lo puede hacer a través de clases magistrales, conferencias, publicaciones o apoyado por docentes asociados, asistentes y ayudantes.

Ahora bien, parece redundante decir que la función central de los docentes es hacer docencia. Sí, es cierto, pero el docente también hace o debe hacer investigación. Sin embargo, nos importa más acá la acción del docente-investigador, que busca vincular permanentemente el conocimiento con la acción transformadora, en un proceso permanente de acción reflexión (Montenegro y López, 2007). El docente necesita investigar desde su propia práctica. Una competencia del educador eficaz es que, junto al diseño reflexivo de su currículo y de sus actividades de enseñanza, debe planificar la evaluación de los contenidos enseñados, el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, la metodología utilizada, las relaciones establecidas con sus estudiantes, el uso de los recursos, las actividades, prácticas y las evaluaciones realizadas de la competencia

práctica demostrada por los egresados. Esta evaluación es la base de la investigación del docente y de su propia construcción del conocimiento pedagógico.

De ese modo, la práctica investigadora trasciende al estudiante. El maestro-investigador de su propia práctica, del avance de su disciplina y de la realidad cambiante sabe generar actividades de indagación alrededor de los temas estudiados y profundiza en la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos. El efecto se multiplica cuando la competencia investigadora se mueve paralela con el desarrollo de los conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal (Sánchez-Parga, 2005). En la experiencia formativa de la investigación, el estudiante descubre la importancia del trabajo colaborativo que distribuye actividades y del trabajo cooperativo que interrelaciona saberes y trabajo.

2.2.- COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

La civilización occidental ha venerado siempre la inteligencia e incluso la ha considerado cualidad fundamental del ser humano. Ramsden (2003), Zabalza (2003), Gibbs (2005), Knight (2006), Bain (2006) señalan a los docentes como multiplicadores de ese comportamiento de la educación. En la clase magistral (que no se centra en el aprendizaje sino en la enseñanza), se transmiten teorías que se deben recordar. Sin embargo, no existe la misma preocupación por analizar su aplicación, y menos aún, por planear la forma de utilizarlo y casi nunca por realizar con éxito lo planeado.

Y como consecuencia, la sociedad ve que estos profesionales no le ayudan a resolver sus problemas. Desde otra perspectiva, el mundo del trabajo siente que los profesionales saben las teorías, y conocen los

procedimientos utilizables para resolver un problema, pero que no tienen las competencias prácticas para ponerlos a realizarlos. Cierran el círculo de la incoherencia los egresados que fracasan, ante quienes saben los procedimientos y pueden ponerlos en práctica, aun cuando no conozcan los soportes teóricos que los sustentan. El reto de la educación de nivel superior es la formación de un profesional con las competencias necesarias para actuar transformadoramente en el mundo concreto en que se encuentra. Y para lograrlo, hacen falta nuevos docentes y docentes renovados, capaces de formar profesionales con esas competencias.

La clase magistral es un ejemplo de ese estilo, pues, se centra en el saber del maestro (Biggs. 2005). El estudiante debe tener su propia voz, debe construir el conocimiento por su propia experiencia mediante la reflexión individual o cooperativa. Ahora, por desgracia, cuando el estudiante se torna maestro, repite el proceso y continúa primando la competencia verbal frente a la competencia práctica.

Podrá considerarse un maestro si el estudiante aprendió a aprender a usar el saber para encontrar respuestas, transformar esas alternativas en proyectos, ser capaz de realizar lo planeado y construir conocimiento desde la evaluación de la práctica. En ese ciclo (gráfico 6), se ha logrado pasar de cultivar la función lógica del cerebro, a aprovechar la función creativa para luego utilizar la función práctica. Y el ciclo se cierra cuando la autoevaluación de su experiencia le permite crecer en conocimiento y en fortalecimiento de su propia capacidad de aprender (De Gregori. 2002). Es a estas capacidades para enseñar de manera efectiva a las que se suele llamar competencias instrumentales del docente. Asumimos la definición de Aubrun y Orifiamma (en Zabalza 2003:71) que afirman lo siguiente: *“un comportamiento profesional está dado por el tipo de actuaciones ordinarias, técnicas, de producción, gestión y asunción de*

responsabilidades”. Combinan las capacidades cognitivas, de manipulación de ideas y del entorno, con las habilidades para la ejecución y el control y por lo tanto con las de gestión, trabajo en equipo y solución de problemas. A continuación, pasamos a explicitar algunas de las competencias instrumentales más importantes.

2.2.1.- Diseñar y desarrollar proyectos

Para ser buen docente no basta con el dominio teórico de los temas y la capacidad de comunicación. “*La docencia no se reduce a lo echo en clase*”, dice Zabalza (2003:183) al resaltar la importancia del proyecto formativo de la asignatura. Y no se trata de una cuestión baladí. Por una parte refleja la profesionalidad del profesor, su visión de conjunto y su compromiso y por otra, debe responder a los derechos de los estudiantes.

El objetivo de la formación es la de aprender a resolver problemas, es decir, a transformar la realidad. Los tres procesos de transformación de la realidad son la investigación, la planeación y la gestión. El maestro competente sabe construirlos con sus estudiantes y llevarlos a la práctica. Debe hacerlo cada vez que desarrolla una unidad temática, dentro de su proyecto formativo. Al final de un período y mucho más de un plan de estudios, el estudiante los habrá asimilado e incorporado como parte de su estilo de aprendizaje.

Cada uno de estos pasos del ciclo es una competencia instrumental claramente definida en muchos textos (Villa y Pobrete, 2007) y sintetizados en la gráfica 7:

Gráfica 7: Procesos y pasos de Ciclo Cibernético de Transformación de una realidad.



Fuente: Velandia (2005).

En las tres fases del ciclo se trabajan las siguientes competencias:

A.- Investigación. Competencias sistémicas:

-*Pensamiento sistémico*: comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales.

-*Gestión de bases de datos*: Recolectar, organizar y procesar con apoyo en TIC.

-*Pensamiento analítico y analógico*: Procesamiento, categorizar, relacionar.

-*Pensamiento reflexivo y crítico*: Diagnóstico, cuestionar, explicar, concluir.

B.- Planeación. Desde competencias creativas e interpersonales:

-*Pensamiento creativo*: Alternativas, posibilidades, innovación, futurización.

-*Toma de decisiones*: Factibilidad, elección, pensamiento colegiado.

-*Programación*: precisar los pasos, tiempos, recursos, personas y procedimientos.

C.- Gestión. Desde competencias operativas e instrumentales:

-*Implantación*: organizar, orientar movilizar personas y recursos para una acción.

-*Trabajo en equipo*: Acompañamiento, colaboración, integración, solidaridad.

-*Evaluación*: Feedback. Mecanismos de revisión y mejoramiento continuo.

2.2.2- Tutoría personal y grupal

La tutoría como plantea De Miguel (2006) podemos comprenderla como una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en el proceso formativo, en donde se establece una relación personalizada de ayuda entre un profesor facilitador o tutor y unos estudiantes. Como vemos, mientras el profesor apoya el proceso de aprendizaje, fundamentalmente desde la teoría, el tutor lo hace desde el proceso de acompañamiento.

La función del tutor se orienta al apoyo del estudiante para resolver sus dudas, ofrecerle información adicional, colaborar en el diseño de procesos y actividades, supervisar el desarrollo de las actividades y ayudarle en la revisión de calidad, hasta la culminación del proceso o proyecto en cuestión. El desarrollo de esta modalidad tiende a diferenciarse

e integrarse con otras estrategias que dinamizan el aprendizaje: Clase, autoaprendizaje, equipos de aprendizaje, tutoría y evaluaciones. La actividad del tutor exige una presencia permanente y facilita un mejoramiento continuo en el proceso de acompañamiento de los estudiantes.

Las competencias básicas del tutor (De Miguel, 2006) podemos sintetizarlas en el siguiente decálogo:

- Conocer, planificar y aplicar estrategias cognitivas para la construcción de conocimiento.

- Dominar los contenidos del tema y de las estrategias, metodologías y procedimientos específicos de la asignatura.

- Dominar los conceptos y procedimientos matemáticas y estadísticos y del, software actualizado para el análisis de problemas.

- Conocer el contexto social, empresarial y disciplinar, sus términos, usos y procesos propios de la profesión.

- Manejar fuentes de información física y virtual, comunicación oral y escrita y de publicaciones.

- Escuchar, dialogar, respetar a la diversidad y solucionar conflictos.

- Planificar, programar, gestionar tiempo y recursos de aprendizaje.

- Motivar, organizar y dirigir grupos de aprendizaje, investigación y proyecto.

- Recibir y dar evaluación formativa: tipos, criterios, instrumentos.

- Manejar estrategias de tutoría según nivel del estudiante y el proyecto: desde ejemplo del hacer, la planeación, la evaluación y la autonomía relativa.

La necesidad de definir desde las universidades la función tutorial y la operacionalización de su ejercicio supera la acción simple de destinar un

tiempo mínimo para *“ponerse a disposición de los estudiantes y ayudarles en aquello que lo soliciten”*, como dice Zabalza (2003:130), y agrega, *“se trata así de una función borrosa”* y lógicamente de muy poca efectividad.

2.2.3.- Evaluación para la mejora

Si el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje, para saber si enseñamos tenemos que saber si el estudiante aprendió. La evaluación entonces es imprescindible y planearla debe ser un objetivo clave. En no pocas ocasiones toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación. Por ejemplo, los estudiantes trabajan para la evaluación, les motiva o les deprime, los promueve o los excluye. Y si hablamos del docente, podemos decir que es la actividad más tediosa. Siendo una competencia que define al profesional de la docencia no sabemos demasiado sobre ella.

Ubiquemos la evaluación de forma simple con los tres pasos de un sistema: colecta de datos, valoración de la información, calificación y mejora. Biggs (2005), Prieto (2008), ayudan a precisar estos momentos: 1° fijar criterios, 2° seleccionar los tipos de evidencias y 3° informar sobre los resultados.

Determinar el grado de satisfacción del estudiante con la evaluación de su aprendizaje, es el resultado de una experiencia exitosa. Para ello es necesario tener coherencia entre los objetivos de aprendizaje propuestos y la metodología de la evaluación realizada. No se puede, por ejemplo, fomentar la práctica y evaluar por memorización.

Biggs (2005) plantea que una visión cualitativa de la educación produce transformaciones en la evaluación:

-Que cada evaluación debe informar sobre el estado presente de complejidad y del grado de coherencia con los objetivos.

-El resultado del aprendizaje debe evaluarse de manera holística y no solo analítica. Como un todo y no como suma de la evaluación de las partes.

-La evaluación de cada estudiante es independiente de la de cualquier otro.

2.2.4.- Potenciar la mejora académica

Plantear una mejora de académica a través del desarrollo de las competencias docentes, presupone aceptar, por una parte, que hemos asumido que hay fallas en la forma de educar que estamos desarrollando y por otra parte que creemos que ciertas competencias docentes pueden potenciar de manera significativa la docencia.

El planteamiento de centrar la educación en el desarrollo de competencias surge de la búsqueda de una mejor calidad de vida para la humanidad y de aceptar que la educación *encierra un tesoro* (Delors, 1997). Será el más productivo para la transformación social, si aceptamos que lo importante es que, quien se educa, aprenda a aprender, a convivir y a utilizar lo aprendido de forma adecuada para la solución de los problemas que la sociedad plantea. Digamos, en síntesis, que la educación tiene, entonces, un objetivo que es el aprendizaje, *“la sociedad del conocimiento, es también, una sociedad del aprendizaje”* (Villa, 2007:4).

Las competencias docentes se pueden comprender más fácilmente si aceptamos que el rol del docente es servir de mediador eficaz entre el estudiante y el conocimiento. Para ejercer ese papel, precisa de otras competencias, unas relacionadas con el estudiante y el docente, y otras con

el conocimiento. La capacidad de enriquecerlas con diversidad de técnicas y optimizarlas en su aplicación es un reto permanente.

Para Jensen (2004:98) el docente debe saber reconocer las formas de motivación intrínseca del estudiante y para ello presenta cinco estrategias: *“Eliminar la amenaza, crear ambiente positivo, fijar objetivos, activar y comprometer las emociones positivas, incrementar la retroalimentación”*. Knight (2006), recuerda que la motivación no es un añadido de *“palo y zanahoria”* sino que parte del diseño mismo de la asignatura, diseño de actividades, experiencias exitosas y relaciones interpersonales.

Zabalza (2003:169) plantea que los compromisos y condiciones del mejoramiento académico se proyectan en cuatro dinámicas organizativas de la universidad que a su vez se manifiestan como competencia del docente: *“La calidad del diseño, del desarrollo organizativo, del proceso-función y del producto-resultado”*.

2.2.5.- Promover la calidad ambiental

El objetivo de la educación ambiental es que individuos y comunidades desarrollen la conciencia en torno a su medio y aprendan los conocimientos, los valores, las destrezas y la experiencia que los capacite para actuar en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros. Defender, proteger, conservar y mejorar el medio ambiente y la calidad de vida dentro de él. Lograrlo exige del docente la capacidad de formar a sus estudiantes para la sensibilidad, respeto, disfrute personal y social del medio ambiente, junto a la responsabilidad por su conservación y mantenimiento.

2.2.6.- Utilizar e incorporar las TIC

El avance de la informática ha llevado a superar a un ritmo vertiginoso sus desarrollos y aplicaciones en la producción, los servicios, la intercomunicación humana y por ende en la educación. Qué lejos está el recomendar a las instituciones de educación superior el instalar aulas de cómputo, ahora el computador es un electrodoméstico. Hoy el estudiante prefiere encontrar el libro, la revista, el dato actualizado en la web. Hace falta, por lo tanto, que el docente y el tutor se muestren en la red.

La web ya no es el futuro para la educación, es un hoy omnipresente. *“El gran reto de los educadores/as es utilizarla como un recurso que aporte y posibilite intervenciones formativas, basadas en procesos constructivos e indagadores y pedagógicamente interesantes y novedosos”* (Aramendi, 2004:35). El reto crítico, en la educación, se da en la investigación sobre la influencia del uso de las TIC en el proceso de construcción de conocimiento, autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo y cómo el nuevo saber *“tiene un efecto transformador, al menos potencialmente, no sólo porque cambiará el rol del docente universitario, sino porque se necesitarán técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales didácticos”* (Zabalza, 2003:93).

2.2.7.- Trabajar en equipo

El trabajo en equipo ha transformado la actividad laboral durante las últimas décadas en todos los campos de la experiencia humana y una de ellas es la institución educativa. Por eso, como sostiene Perrenoud (2004:68) *“trabajar en equipo se convierte en una necesidad, relacionada con la evolución del oficio, más que una opción personal”*, Ahora bien, como afirma Zabalza (2005:165) *“es fácil señalar que la competencia de*

trabajar en equipo es un componente básico de la profesionalidad docente y la mejor receta para combatir el individualismo”. Para él, esta competencia gira alrededor de:

- El conocimiento global de la institución.
- Las propuestas de mejoramiento continuo.
- Una dinámica horizontal del trabajo.
- Una capacidad para afrontar problemas.
- Una retroalimentación permanente.

La presencia en la institución educativa de profesionales de diferentes disciplinas, junto con la necesidad y conveniencia de establecer objetivos, criterios y procedimientos comunes han intensificado el trabajo cooperativo entre educadores. El trabajo de equipo es, por lo tanto, muy difícil si no se desarrollan competencias para establecer de manera colegiada estrategias de acción, objetivos, relaciones interpersonales y métodos de trabajo (García, y Puig. 2007).

No solo se trata de trabajar en equipo, sino enseñar a trabajar en equipo. Si el profesor no sabe o no le gusta hacerlo es difícil enseñar cómo se constituye un equipo, se planifica un proceso, se reparten responsabilidades y tareas, se hacen reuniones de trabajo, se desarrollan y se evalúan productos (Salas, 2007).

2.2.8.- Preparar materiales didácticos

Los recursos didácticos que facilitan la presentación de contenidos, de propuestas de trabajo y la consulta y gestión de la información son cada vez más necesarios en esta modalidad de créditos y en la enseñanza para el aprendizaje. La mayoría de autores están de acuerdo en la importancia de las TIC para su elaboración y uso, y, por lo tanto, de la importancia del

desarrollo de competencias del docente para su utilización. “*La gran capacidad transformadora de las nuevas tecnologías se introduce en los estudios universitarios como un valor añadido, por eso deben ser una de las competencias básicas del profesorado universitario*” Zabalza (2003:97).

El fortalecimiento progresivo del *blended learning*, con la posibilidad de apoyo virtual a la clase presencial, hace necesario que la preparación de materiales didácticos no sea sólo un trabajo del docente aislado sino un compromiso de la facultad y la universidad. Se necesita complementar y apoyar la presencialidad y esta se realiza a través de un portal adecuado para la docencia, un servidor y un sistema de teleconferencia. De parte de los docentes exige el desarrollo de las competencias tecnológicas y metodológicas básicas para el diseño instruccional en contexto virtual. Esta preparación y soporte fortalece el trabajo autónomo, el trabajo en grupo y la tutoría (Sangrá y otros. 2004).

2.3.- COMPETENCIAS INTERPERSONALES

Si las competencias interpersonales siempre han sido necesarias, hoy en día son imprescindibles en un modelo de enseñanza con base en la relación personal estrecha entre profesor y estudiantes. El profesor no es solo un profesional que domina los conocimientos académico-científicos de su materia, sino que se convierte en un mentor y supervisor del estudiante, con competencias para crear un clima de colaboración y respeto mutuo, la comunicación de altas expectativas de logro, la capacidad de escucha y la incorporación de las sugerencias de los estudiantes, la comunicación de los objetivos y criterios que tiene en cuenta en su asignatura y la organización de canales de comunicación apropiados (Torre, 2004).

2.3.1.- Respeto a la diversidad

La competencia la podemos denominar como respeto a la diversidad entendiendo por ella, la atención por el punto de vista diverso, consideración ante él, veneración por lo que representa, manejo y acatamiento a las normas del diálogo, apertura mental para superar prejuicios, asumir el punto de vista del otro, aceptarlo como alternativa o acordar límites de tolerancia. La base del ejercicio de la competencia del respeto a la diversidad radica en el conocimiento del colectivo de estudiantes y de la diversidad de cada uno de ellos (Alcudia, 2004).

2.3.2.- Promover el autoaprendizaje y la automotivación

“En este mundo altamente enriquecido con abundante información, el aprendizaje autónomo se convierte en una necesidad imprescindible. La autonomía implica pensar por su propia cuenta, aprender por sí mismo, tomar decisiones y actuar en consecuencia” (Montenegro, 2003:48). Y como dice Perrenoud (2004:57) *“ningún profesor pierde completamente la esperanza de tener que verse solo con alumnos “motivados”*. Y se pregunta *¿Pero de donde viene la motivación?, ¿Cómo implicar mejor a los estudiantes en su aprendizaje y su trabajo? Y propone cuatro competencias básicas, que me permito relativizar al nivel universitario:*

-Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación.

-Instituir y hacer funcionar los equipos de trabajo, el comité de curso y negociar con los alumnos algunas reglas y obligaciones.

-Ofrecer actividades de formación opcionales, *“a la carta”*.

-Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

Zabalza (2003:108) a su vez, insiste en la importancia que para el aprendizaje autónomo tiene la preparación de guías de aprendizaje por parte del docente, las cuales deben ser:

”Ricas, informativamente, sobre el proceso: contenidos, sugerencias, dossier de materiales, previsión de las principales dificultades, formulas propicias para resolverlas, sugerencia de actividades a realizar, sugerencias de cuestiones de autoevaluación” y agrega “tras unas pocas sesiones de trabajo inicial en presencia del profesor, los alumnos pueden meterse de lleno en el trabajo autónomo”.

2.3.3.- Asumir la dimensión ética.

Poco se escribe sobre la competencia ética del docente. Rodríguez, (en Águeda, 2005: 19) al ubicar las estrategias que considera debe tener todo buen profesor propone la de: *“Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente”*. Guasaya (2004) la ética es una dimensión fundamental del investigador cualitativo, cuando hace de puente con las comunidades. Es en ese momento cuando se afirma el interés comunitario sobre el interés particular. Destaca lo ético, estético y político como una triangulación de sentido humano, que de alguna manera había desaparecido bajo las banderas del pragmatismo utilitarista, donde lo rentable está por encima de lo social. Se retoma lo genuino, lo humano como un valor que está en el centro de toda actividad humana.

Al respecto, el código de ética profesional para los docentes, promulgado en 1998 por el Consejo General de la Enseñanza de Escocia (Zabala, 2003), define tres rasgos fundamentales:

-Preocupación por los demás.

-*Competencia* en las tareas propias del servicio que desempeña.

-*Compromiso* personal con el trabajo que desarrolla.

No enseñamos lo que sabemos, ni lo que decimos, enseñamos lo que somos.

2.3.4.- Comunicar y relacionarse.

Podemos definir esta competencia como la capacidad de relacionarse, con personas y grupos, de forma apropiada y empática, ya sea por medios verbales, escritos, virtuales, en otro idioma o sobre saberes específicos de su disciplina. Esta competencia exige al docente la creación de un ambiente de aprendizaje con calor humano y lograrlo implica ponerse en el lugar del otro, respetar su diversidad y motivarlo, manejar la implicación y el liderazgo, la autonomía y la participación, el proyecto personal y el proyecto grupal (Marina y Bernabéu. 2007).

La competencia como comunicador, explicador, facilitador de la comprensión, animador, etc. es insustituible y fundamental para el docente. El poder comunicar eficazmente conocimientos, ideas, sentimientos, a estudiantes, pares y comunidad, le exige al docente una comunicación, fluida, tanto de forma verbal como escrita, esquemática y gráfica. Más aún, en un mundo globalizado, se le exige al docente poder interactuar a través de la red, preparar presentaciones y manejar portales educativos. Y, lógicamente, poder comunicarse en un idioma extranjero (Villa y Poblete, 2007).

El docente es un comunicador y por eso su formación le exige prepararse para desarrollar su mensaje. La más de las veces debe imprimirle la fuerza de expresión verbal (Sanz, 2005). En muchas otras debe enriquecerla con su capacidad cinésica. Pero no le basta hablar,

necesita ejercitarse en el escribir para publicar (Casan, 2001), en la redacción de artículos e informes. El crecimiento de la educación virtual, lo presiona hacia el manejo de diversas tecnologías virtuales para recibir información, enriquecerla y trasmitirla de forma dinámica, pensando en cada ocasión, en el nivel diverso de los perceptores y la puesta en marcha de una interactividad consciente (Silva, 2005).

2.3.5.- Construir la convivencia.

Construir la convivencia es la capacidad de visualizar modelos, diseñar proyectos, organizar equipos y movilizar recursos psicológicos y sociales. Es poder responder a demandas complejas en un contexto concreto. Es generar impactos sociales que mejoren la interacción humana y la calidad de vida. Es una competencia que puede reorganizar el conjunto de todas las demás, pues para lograrlo hay que decidir primero qué tipo de sociedad queremos, cual es la calidad de vida en que soñamos, qué es lo que queremos transformar y qué conservar. Al construir convivencia nos introducimos en el mundo como seres autónomos y actores transformadores (Marina y Bernabeu, 2007).

2.3.6.- Responsabilidad social

El desarrollo de todas las competencias, busca su concreción en la responsabilidad social. Es la búsqueda de una sociedad mejor la que da sentido a una educación de nivel superior. Si no es responsable socialmente, ese excelente estudiante, mañana profesional, al servicio de la docencia es sólo un mercenario, que vende sus otras competencias al mejor postor o las aplica para su propio beneficio. No es otra la inquietud que manifiesta Chabola (2001:39) cuando dice *“La diferencia que existe entre prepararse para devolver al país lo que uno ha recibido de él trabajando para acabar la pobreza, y prepararse para competir en el mercado*

ocupacional, es enorme” Sí, son dos mundos distintos que marcan la diferencia del profesional.

La responsabilidad social de la universidad se personaliza en el docente cuando:

-Ha formado un criterio propio, soportado en la investigación, la actualización en la información y la capacidad comunicadora que cuestiona y enriquece el aprendizaje de sus estudiantes.

-Cuando utiliza su saber y su capacidad creadora, para construir con la diversidad de sus estudiantes, proyectos transformadores de la vida personal, institucional o social.

-Cuando proyecta, en su equipo de estudiantes, el compromiso de mejoramiento continuo, que sólo es comprobable, cuando los aprendizajes y los proyectos se verifican en la práctica transformadora.

En síntesis, existe responsabilidad social en un docente cuando forma alumnos que toman parte en la construcción de un mundo mejor.

2.3.7.- Compromiso con la institución

Para identificar esta competencia se puede iniciar tratando de definir la palabra compromiso a partir de sus componentes: com-pro-miso. Usemos el RAE: En primer lugar *com* o *con* es una preposición que da el sentido de estar al lado de alguien o algo, de acompañarlo en sus formas de pensar, sentir o actuar. La preposición *pro* se usa para indicar que se está a favor de alguien o de algo o que se busca su beneficio. Por último *miso* o misión significa sentirse enviado o facultado para realizar un encargo. Digamos entonces que el compromiso significa que nos sentimos identificados con la misión de la institución y, por lo tanto, cuando nos vinculamos a ella, ponemos a su servicio nuestro saber y capacidad de

acción y las incorporamos a nuestras metas personales.

Toda institución y sobre todo las educativas tienen o deben tener claramente definidos los principios en que creen y a partir de los cuales se organizan, los fines que pretende con el desarrollo de sus actividades y los medios que utiliza para lograrlos. Toda institución organiza su acción para el cumplimiento de la misión que identifica como su razón de ser. Simultáneamente, y a partir del análisis de la realidad contextual, y con el fin de favorecerla o modificarla o mejorarla genera una visión que centraliza sus metas.

Al respecto escribe Moreno (2004:114): *“El primer compromiso del maestro, con respecto a la institución es el de hacer un estudio de sus objetivos con el fin de solidarizarse con ellos. Necesita además conocer de cerca la forma de pensar de la dirección, exponiendo a la misma sus puntos de vista, a fin de que su colaboración con ella sea clara y leal”*. Los procesos de formación de docentes implica el compromiso con valores como la cooperación, la solidaridad y el compromiso con la facultad y su departamento.

La competencia del compromiso con la institución integra, en la práctica, todas las competencias del docente. Su saber y sus competencias no pueden hacerse realidad si no cuenta con una institución que se lo facilite. Una universidad es lo que son sus docentes y un docente puede serlo si su Universidad le posibilita socializar su riqueza personal.

3.- PROPUESTAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Entendemos por formación inicial aquella *“que se desarrolla en una*

institución específica de formación de profesores, en la cual el futuro profesor aprende los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para enseñar” (Blázquez, 1999: 173). Un debate importante al respecto es si la formación inicial debe ser general o desde un principio orientada a una especialidad. Gibbs (2005), por ejemplo, plantea que cualquier aproximación a la formación inicial debe reconocer que los profesores en educación superior deberían tener algunas competencias genéricas que les permitieran trabajar efectivamente allí donde su carrera les lleve. En efecto, dice, muchos docentes pasan, en breve tiempo, a un trabajo de un nivel diferente, en una institución distinta o en un contexto diverso.

Sánchez (1996) afirma que es necesaria una formación *inicial* que se apoya en la *reflexión* sobre la propia actividad profesional. Propone para su realización una triple vertiente:

-*Cognoscitiva*: realizada al nivel de conceptos, teorías, principios y creencias que contribuyan a enriquecer el conocimiento y el pensamiento profesional;

-*Experiencial*: que permita analizar y valorar sus propias acciones y tomar de decisiones para mejorar la práctica;

-*Afectiva*: para propiciar el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación, potenciar la autoestima y la responsabilidad profesional.

Esta triple vertiente tiene propósitos de formación como:

-Llevarla al rango de posgrado.

-Requisito para desempeñar la docencia universitaria.

-Diseñarla como integración teórico-práctica.

-Implicarla entre las tareas básicas de cada departamento y de la dedicación del profesorado.

La propuesta se fundamenta en principios como ser realista, coherente, flexible, viable, de aprendizaje activo, teórico-práctica, autoevaluada, apoyada en los conceptos y experiencia de los docentes, con asesoría personalizada y aprendizaje entre iguales. Una diversidad de agentes formadores estructuran los tres campos de acción del programa: formación teórico-práctica, prácticum y diseño de un proyecto de innovación educativa. El currículo contempla asignaturas de didáctica universitaria, psicología del aprendizaje, medios didácticos, función tutorial, investigación en el aula y análisis de las habilidades docentes.

Otra propuesta planteada por Valcárcel (en Bausela, 2005:7) establece la necesidad de iniciar programas que busquen:

“-Introducir al futuro docente en qué significa aprender y en qué condiciones se aprende.

-Capacitarlos para colaborar en algunas actividades docentes: participación en seminarios, clases prácticas, colaboración en la evaluación de trabajos, organización de cursos de postgrado de carácter afín.

-Fomentar una formación que permita conocer los distintos recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia (bibliotecas, centros de recursos, aulas informáticas, etc).

-Introducirlos en el organigrama de funciones de los diversos centros y departamentos de la propia institución”.

Como vemos, el problema de resolver las necesidades de formación de un docente como el que exige la sociedad contemporánea es muy complejo. Al respecto Marín y Teruel (2004) se preguntan: ¿Cómo se compromete la institución universitaria? ¿Cómo se valora la calidad de la docencia? ¿Cómo se relacionan las lógicas personales y las institucionales?

¿Qué conciencia tienen los docentes y sus formadores sobre lo que esto supone? De ahí surge el gran interrogante: ¿Cual debe ser la formación inicial del docente?

4.-FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

La Universidad Cooperativa de Colombia, como se comentó anteriormente, nació en 1958 con el nombre de INDESCO, Instituto de Economía Social y Cooperativismo. En 1962 se transformó en una Institución de Educación Superior y forma Tecnólogos en Economía Social. En los años 70 y por convenio con el Ministerio de Agricultura, forma los cuadros directivos de las Cooperativas que surgen como resultado del proceso de la Reforma Agraria. Durante esa experiencia INDESCO colabora en la organización de CECORA (Central de Cooperativas de la Reforma Agraria), de UCOPAN (Unión de Cooperativas Agrarias Nacionales, y de ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos).

4.1.- DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA INDESCO A LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

Este proceso le indica a INDESCO la necesidad de avanzar hacia la formación de profesionales que dinamicen el sector Solidario y Cooperativo y decide, con el apoyo de las Federaciones de Cooperativas, transformarse en Universidad. Surge así la Universidad Cooperativa Indesco (UCI) con el objetivo de llevar la educación superior a donde están los líderes de la comunidad, ya que éstos no podían desplazarse a donde estaban las universidades.

Es así como esta universidad inicia en Colombia el proceso de descentralización, al solicitar y obtener del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) organismo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Licencia de Iniciación de Labores simultáneamente para cinco ciudades, Bogotá, Medellín, Bucaramanga, Barrancabermeja y Santa Marta consideradas los polos de desarrollo de Colombia.

Con la expedición del decreto 80 de 1980, se impulsó la reorganización del sistema de educación superior, el surgimiento de nuevos programas y la descentralización universitaria. Al considerar el Ministerio de Educación Nacional, que la Universidad Cooperativa Indesco (UCI), cumplía todos los requisitos de ley, fue reconocida como la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), según Resolución del MEN (24195, 1983).

En 1992 se promulga la Ley 30 de Educación Superior. Según el artículo 23, las Instituciones de Educación Superior, pueden ser oficiales (públicas), privadas o de economía solidaria; y de acuerdo al nivel de educación superior que desarrollen, pueden ser instituciones técnicas profesionales, tecnológicas o universidades. Al tenor de esta legislación la Universidad Cooperativa de Colombia es reconocida como una universidad de economía solidaria. Como tal tiene su asiento en el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). El lema de la Universidad es “*Economía Solidaria al servicio de la Educación Superior.*”

El gobierno de Colombia, en el año 2003 y mediante el Decreto 2230, creó la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) organismo adscrito al Ministerio de Educación. La Universidad Cooperativa de Colombia solicitó la evaluación

de sus programas académicos y obtuvo el Registro Calificado, correspondiente a cada uno de sus 127 programas de nivel profesional, sus 62 posgrados de nivel Especialización y su Maestría en Educación. Actualmente la UCC cuenta con 45.000 estudiantes y ha entregado a Colombia en sus 52 años de funcionamiento un número superior a los 50.000 egresados.

4.2.- LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El proyecto de formación de docentes universitarios surge en la Universidad Cooperativa de Colombia en el año de 1996. El proceso de descentralización que la ha llevado a contar en ese año con sedes en 14 ciudades del país, la lleva a reflexionar sobre la necesidad de privilegiar el desarrollo “*en calidad*” sobre el crecimiento “*en cantidad*”. Sin embargo, no lo considera fácil. La universidad se hace consciente de que lograr cambios significativos al nivel académico es una tarea que exige pensamiento complejo, paciencia histórica y formación sistemática. Y más aún que el eje de esa transformación gira en torno a la capacitación de su equipo docente.

La necesidad social era la formación pedagógica del numeroso grupo de docentes, cercano a los 3.500. Se pretendía que la capacitación fuera acorde con la Misión-Visión, Principios y Valores de una Universidad Cooperativa y de Economía Solidaria, y por lo tanto, que tuviera un contenido curricular y que se desarrollara con una metodología de la educación que la identificase como tal. Para lograrlo organizó la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) dirigida a los docentes del profesorado que tenía en las 14 sedes de entonces.

Un equipo interdisciplinario coordinado por Crisanto Velandia,

sociólogo, asesor: Waldemar de Gregori, filósofo y sociólogo y Colandi Carvalho, psicopedagoga y Stella Betancourt, filósofa y psicóloga, Sigifredo Ospina, psicólogo y sociólogo; Guillermo Chacón, sociólogo; Oscar Albán, ingeniero de sistemas, Eduardo Flórez, economista, Vladimir Zabala, historiador; Héctor Fernández, matemático; Miguel Ángel Pérez, antropólogo y psiquiatra; Manuel Antonio Velandia, sociólogo; Dorcas Saavedra, abogada, asumió el reto de diseñar y desarrollar un programa, acorde con el Proyecto Educativo de la Institución (PEI-UCC, 1996) que exige un crecimiento cuantitativo con fundamento en el mejoramiento continuo de la calidad académica.

Se debía construir una visión compartida sobre la formación de docentes de educación superior, sin embargo, no se conocía una propuesta validada para la formación de educadores en el nivel terciario. El punto de inicio era, entonces, la búsqueda de un paradigma general que permitiera a los docentes del equipo valorar, desde cada una de las disciplinas, los aportes y exigencias para la formación de un docente universitario. El grupo se organizó entonces como un Equipo Interdisciplinario de Aprendizaje (EIA) y trabajo durante un año para la construcción de la propuesta.

El modelo pedagógico que se construyó reúne algunos principios o supuestos epistemológicos que son compartidos. El equipo se había insertado, así en los estudios sobre la complejidad, el cambio social y la educación transformadora. Los autores estudiados (Ausubel, Bateson, Bertalanffy, Brunner, Capra, De Gregori, Delgado, Delors, Foerester, Freire, Gimeno, Goleman, Luria, MacLean, Maturana, Morin, Müller, Sagan, Stenhouse, Vigotsky y otros), tenían como denominador común que habían superado la disociación entre los niveles de complejidad naturales y humanos, y promovían, por lo tanto, el pensamiento cibernético, el

sistémico, la interdisciplina y el compromiso de transformación.

4.2.1.- Fundamento teórico: elementos paradigmáticos de la educación

El mundo está viviendo un nuevo paradigma, una renovada visión de la realidad, un cambio fundamental en una nuestra manera de pensar, percibir y valorar. Esta nueva perspectiva, incluye la visión sistémica de la vida, una perspectiva ecológica, la integración de enfoques occidentales y orientales, una nueva estructura conceptual de la economía y la política, una redimensión de la información, la comunicación y la tecnología.

Aceptar este cambio paradigmático implica un replanteamiento de la educación, su concepción, su contenido y su método. Una concepción mecánica y unidimensional no facilita desarrollar la capacidad para sensibilizarse, intuir, amar, interactuar con el otro, con el mundo, con la realidad por transformar. En contraposición, la Antropogogía nombre que damos al proceso de construcción del modelo pedagógico (Velandia, 2005), asume que el ser humano es esencialmente educable. Por ello, la propuesta de formación de docentes a un nivel de postgrado exige una revisión del mundo, del ser humano y de la educación desde una perspectiva sistémica, cibernética, holística, interdisciplinaria, triádica y de transformación social.

El siguiente cuadro muestra en síntesis los cinco retos que asumió el equipo y los objetivos que se fijó para cada uno de ellos:

Tabla 17. Retos y Objetivos. Proyecto Educativo Institucional. UCC. 1996

| UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA PEI – UCC 1996 | |
|--|---|
| RETOS | OBJETIVOS |
| Docencia Cualificada | Elevar el nivel académico. |
| Paradigma Explícito | Organizar la comunidad educativa. |
| Actualización Curricular | Dinamizar y facilitar el proceso de aprendizaje. |
| Investigación Intensiva | Descentralizar la educación. |
| Extensión Comprometida | Apoyar el crecimiento físico con crecimiento en metodología y tecnología. |

Fuente: Velandia, 2005

La propuesta avalada por el Consejo Superior de la Universidad, fue aprobada por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) con código N° 181853780181100113100. Le permitió iniciar en la primera promoción en el año 1996. La primera y real prueba para los docentes se vivió cuando todo el equipo gestor decidió realizar la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Se autoincluía así una primera norma: el profesor hace primero la tarea.

Posteriormente la Especialización fue sometida, junto con todos los programas de las Facultades de Educación, a la obtención del Registro de Acreditación Previa exigido según el decreto 1272 de 1998 y por último a una nueva revisión en el 2010.

4.2.2.- Objetivos de la Especialización en Docencia Universitaria

La Especialización en Docencia Universitaria, de acuerdo a los Decretos 1036 de 2004 y el Decreto 1001 de 2006, tiene como propósito, el

compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas individuales y colectivas y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano. De igual manera es una alternativa para profesionales de disciplinas diferentes a la educación, que desean ingresar en la docencia, al capacitarlos en todos aquellos procesos que tienen que ver con la enseñanza y sus desempeños, la cualificación del ejercicio profesional docente universitario y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación. De igual manera, cubre los cuadros directivos, profesionales y técnicos del sector educativo, que vean en la especialización una opción para formarse en la docencia, en el desarrollo de aspectos básicos de la investigación formativa y en la experimentación de formulas innovadoras de intervención pedagógica en la educación.

En la especialización el centro del proceso formativo no es el docente ni el estudiante individual sino el equipo cooperativo abierto al aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe estar abierto a la enseñanza para el aprendizaje y de éste para el proceso solidario.

El proyecto parte de los siguientes objetivos:

-Lograr cambios en la actitud educativa del docente universitario y en su compromiso de construcción personal y profesional.

-Organizar equipos abiertos al aprendizaje y a la facilitación de procesos.

-Diseñar y utilizar métodos y técnicas de dinamización de aprendizajes según personas, temas y momentos.

-Apoyarse en la tecnología informática y de redes como herramientas didácticas.

-Diseñar un currículo con criterios interdisciplinarios, de proceso y

pertinencia centrado en estrategias de enseñanza para el aprendizaje.

-Diseñar experiencias de aplicación de contenidos a la solución de problemas concretos.

-Comprender el ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de su desempeño docente.

-Impulsar la investigación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de enseñanza para el estudiante ilustrado.

4.2.3.- Contenido de la Especialización en Docencia Universitaria

El programa de especialización contiene 12 módulos (nueve básicos y tres electivos) y se desarrolla en tres 3 ciclos, cada uno con 4 módulos, que tienen una intensidad de 32 horas presenciales y las correspondientes al trabajo autónomo del estudiante individualmente y en equipo.

Tabla 18. Plan de Estudios de la Especialización en Docencia Universitaria. UCC.

| ÁREAS | PRIMER CICLO Lógico- Investigativo | | SEGUNDO CICLO Socio-Creativo | | TERCER CICLO Práctico- Metodológico | | T O T A L |
|------------------|--|---|------------------------------------|---|--|---|-----------------------|
| FUNDAMENTALES | Metodología Interdisciplinaria | 3 | Equipos de Aprendizaje | 2 | Diseño Curricular | 3 | 8 |
| | Cerebro y Conocimiento | 3 | Comunicación Interpersonal | 2 | Acompañamiento y Evaluación | 3 | 8 |
| | Investigación y Docencia | 3 | Escuela Antropogógica | 3 | Enseñanza vía Internet | 2 | 8 |
| COMPLEMENTARIAS | | | Electiva I | 1 | Electiva II | 1 | 2 |
| INSTITUCIONAL | | | Economía Social | 1 | | | 1 |
| TRABAJO DE GRADO | | 2 | | | | | 2 |
| CRÉDITOS | | 9 | | 9 | | 9 | 29 |

Fuente: Documento SACES 2010.

A.- Primer Ciclo

Busca desarrollar una fundamentación básica que propicie un cambio de actitud del docente y su compromiso con la dinamización del aula. A ello contribuyen 3 Módulos:

a.- *Metodología Interdisciplinar.*

Da una visión interdisciplinar del posgrado y organiza a los participantes en equipos de enseñanza. Buscamos mediante una visión antropogógica (educación integral y permanente del ser humano) articular los procesos de comprensión sistémica, visión prospectiva del proyecto educativo, formación integral humana, pertinencia de la educación, dinamización de procesos y trabajo por cooperación. Intentamos salir de la

unidisciplinaria (visión unidimensional de las cosas), la multidisciplinaria (agregación de conocimientos), a la interdisciplina, que facilita la construcción de mapas globales del conocimiento, la comprensión de la interacción de las ciencias, la relativización del conocimiento y el trabajo en equipo).

Pretendemos complementar la especialización (profundización progresiva en un campo del conocimiento) con la relativización (exigir a las disciplinas nuevos aportes a partir de los temas, necesidades y oportunidades de un campo concreto del conocimiento).

b.- Cerebro y conocimiento

Introduce en la concepción del cerebro triádico: una teoría y metodología que compromete al participante con el conocimiento y cultivo de su cerebro y el de sus estudiantes y desarrolla su capacidad crítica e investigadora, creativa e innovadora, de competencia y liderazgo.

Parte del reconocimiento de que el principal instrumento para el aprendizaje es el cerebro con sus posibilidades conceptuales, artístico, espirituales y de transformación. El módulo se plantea identificar las funciones lógicas, creativas y operativas del cerebro mediante instrumentos reveladores de los niveles de complejidad con la finalidad de facilitar procesos metacognitivos que favorezcan la autoconducción de los docentes.

c.- Investigación y docencia

Es el nombre de un módulo que se compromete con los procesos de transformación social al integrar interdisciplinariamente los procesos de Investigación, Planeación, Gestión y de Investigación, Docencia y Proyección Social.

Recorre el proceso del desarrollo de los procesos mentales (lógico, creativo, pragmático) para la comprensión de la actividad humana en los procesos de transformación individual, grupal y colectiva hacia niveles de complejidad creciente, haciendo énfasis en la dinamización de los ambientes educativos.

El módulo pretende garantizar que los participantes se apropien conceptual y pragmáticamente de los pasos del Ciclo Cibernético de Transformación (CCT) para la dinamización del aula y la elaboración de proyectos de investigación. Está situado dentro de la función docente del profesor en los diferentes niveles de la educación en que se desempeñe. Se constituye en una estrategia pedagógica que permite el desarrollo del currículo.

B.- Segundo Ciclo

Con los módulos obligatorios y electivos que lo componen proporciona una visión holística de una nueva docencia, dentro de una institución comprometida con el desarrollo humano, prospectiva y autorregulada y lo cualifican sus competencias pedagógicas relacionales y organizativas. Los módulos que la componen son los siguientes:

a.- *Equipos de aprendizaje*

Orienta para organizar equipos interdisciplinarios, abiertos a aprender, con visión compartida, solucionadores de problemas, capaces de mejoramiento continuo, con agendas planificadas, liderazgos eficientes, etc.

El módulo busca generar la metodología que permita convertir los grupos en equipos de aprendizaje a partir del dominio personal, la visión

compartida y el direccionamiento del juego triádico de intereses por medio del dialogo permanente.

b.- Comunicación Interpersonal

Desarrolla la capacidad expresiva en los diferentes niveles de complejidad de la comunicación factual o de los hechos, integrándolas en la intención de consenso intersubjetivo para la generación de nuevas alternativas para el mundo de la vida. Pretende la habilitación de los docentes para su dominio comunicativo en particular en los escenarios del aprendizaje. Desarrolla los procesos comunicativos en el ámbito interpersonal, grupal e institucional.

c.- Escuela Antropogógica

Apoyada en la teoría tricerebral y de niveles de actuación sintetiza e integra las grandes teorías y metodologías de la educación centrándolas en el desarrollo integral humano. La cualificación de la educación superior exige asumir críticamente las tendencias educativas remotas e inmediatas, tanto filosóficas como psicológicas y sociales; tener claridad sobre la identidad del ejercicio docente y su especificidad.

d.- Electivas I

Las unidades temáticas electivas para esta primera electiva corresponden a: Aprendizaje vía Internet, Neuropedagogía, Informes de investigación y Ludiexpresión. La cohorte programada selecciona una de las tres unidades temáticas relacionadas. A continuación se aporta la descripción temática y su incidencia en la estructura curricular:

-Aprendizaje vía Internet. (ApreNet): las Tecnologías de la

Información y Comunicación (TIC) han cambiado la manera de relacionarnos con otros y con el conocimiento, revolucionando muchos campos de la actividad humana, el campo de la salud, de la economía, y de la educación, entre otros. El módulo de Aprenet familiariza al estudiante-docente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) orientando su uso hacia los procesos pedagógicos. El presente modulo tiene como finalidad enfrentar las problemáticas de la *brecha digital* (el acceso a las nuevas tecnologías y a la información que ellas facilitan solo para algunos), el *analfabetismo digital e informacional* (el no acceso a información de calidad utilizando las TIC para una gran mayoría por no haber tenido la formación adecuada para ello) y sacar el mayor provecho de las herramientas, recursos, oportunidades que nos brinda Internet y sus potencialidades para la formación de educadores.

-Neoropedagogía: el presente módulo recoge los aportes que las neurociencias han venido haciendo al campo pedagógico, desde el punto de visto de la búsqueda del desarrollo del potencial humano, que está relacionado con el complejo proceso de evolución del cerebro, de su funcionamiento y con las influencias que las personas recibe del medio ambiente. Se aportan en este módulo aplicaciones fundamentales acerca de las bases neuronales del aprendizaje, de la memoria, del lenguaje, de las emociones y de muchas funciones cerebrales, según el enfoque de la cibernética social y del cerebro triádico. Se reforzará la comprensión en torno a cómo se aprende y cómo se manejan las emociones, relativizando herramientas fundamentales de aplicación práctica en las instituciones educativas.

-Informes de investigación: el módulo tiene como finalidad aplicar las normas de estilo de publicación para la presentación de informes de

investigación; facilitar al estudiante el aprendizaje y aplicación de las normas de estilo editorial de la American Psychological Association (APA), para redactar documentos académicos y específicamente informes sobre investigaciones financiadas, dirigidas y avances de sus trabajos de grado.

Las razones para aplicar las “*normas de estilo*” en la presentación de un documento académico o científico, van más allá de cumplir con una exigencia de la Especialización en Docencia Universitaria. Sus beneficios se extienden a conocer las normas estandarizadas a nivel internacional sobre la presentación de documentos científicos. Los beneficios desde el punto de vista del lector, que es finalmente para quien se escribe, se ven reflejados al brindarle escritos que aplican herramientas creadas exclusivamente para ayudarlo en el proceso de comprensión y aprehensión del conocimiento que se quiere transmitir.

-Ludiexpresión: permitirá al estudiante de la Especialización adquirir y desarrollar las herramientas que nos permiten su manejo y su incidencia en la cualificación del docente en su desempeño cotidiano. El presente módulo crea una serie de técnicas somáticas para implementar al inicio y desarrollo de las clases. De igual manera diferencia las diferentes técnicas somáticas, identificando los procesos Kinésica y proxémica del cuerpo. Finalmente desarrolla procesos de aprendizaje colaborativo en la formación de estudiantes.

-Economía Social: pretende recoger los principios fundamentales, misionales y de visión que orienta la gestión de la Universidad Cooperativa de Colombia en cuanto a la transformación de la Economía y de la Sociedad, a través de los procesos de docencia, investigación y proyección social.

-La Especialización en Docencia aporta a este compromiso institucional, el modo de comprender el conocimiento y el aprendizaje en la construcción de otra economía (la social) que implica el solidaridad y la responsabilidad. No se trata de formar para la academia sino de una dimensión a lo largo de toda la vida. Una actitud permanente de las personas y las organizaciones. Desde el enfoque social y solidario orienta a generar nuevos esquemas asociados de producción, centrados en el trabajo asociado y al desarrollo sostenible.

C.- Tercer Ciclo

El propósito de organizar el trabajo docente, de propiciar la acción transformadora de la formación a través de la construcción de mapas que permitan responder al qué y cómo enseñar, con qué recursos y medios y cómo evaluar.

a.- *Diseño Curricular*

Orienta hacia el diseño de un currículo contextualizado, pertinente, centrado en núcleos temáticos, interdisciplinario y enseñable. Aporta herramientas para la renovación curricular en las instituciones educativas, desde procesos de construcción macrocurricular hasta el diseño de una sesión de clase. Se apoya, para estos efectos, en enfoques de diseño curricular basados en el desarrollo de competencias y el pensamiento complejo. Busca la formación de docentes que orienten la construcción de procesos pedagógicos para la investigación, la creatividad y la transformación acordes con las megatendencias sociales y las particulares de la demanda ecosistémica regional.

b.- Acompañamiento y evaluación

Genera condiciones para el proceso de autorregulación de la enseñanza y la asesoría a los equipos de aprendizaje. Formula una concepción integral de la evaluación favoreciendo al estudiante su proceso hacia la autoconducción como pensador, creador y ejecutor. Busca que los docentes asuman su papel de acompañantes de proceso de aprendizaje, desarrollen instrumentos de evaluación integral y lideren conscientemente el proceso de autoconducción de los estudiantes.

c.- Enseñanza Vía Internet (EnseNet)

Se orienta a los términos utilizados en el mundo de la educación virtual, a conocer las diferentes estrategias utilizadas para lograr una comunicación efectiva entre los participantes de un curso en línea. Además debe propiciar un ambiente de trabajo colaborativo para desarrollar las actividades como también el reconocimiento del entorno de la plataforma virtual.

d.- Electiva II

Las unidades temáticas electivas, de las cuales el estudiante selecciona una, son las siguientes: Artículos Científicos, Objetos Virtuales de aprendizaje, Acreditación de Instituciones Educativas y Universidad siempre nueva.

-Artículos Científicos: se explica lo que es el “*estilo*” y la necesidad de manejar una uniformidad en la ortografía, puntuación, mayúsculas, orden y disposición tipográficos que se siguen en redacción y tipografía. Así mismo, se realizaran prácticas que le permitan al estudiante adquirir destreza en la redacción de artículos científicos, cumpliendo de esta manera

con las exigencias de modernidad y los requerimientos de acreditación y estándares de calidad a nivel nacional e internacional para la publicación de producción investigativa. Para los efectos anteriores, este módulo desarrollará tres ejes temáticos que van desde la conceptualización de lo que es el estilo de redacción, hasta el estilo y característica del artículo, continuará por la explicación de las reglas y normas para la organización y redacción y finalmente, realizará ejercicios y prácticas que le permitan al estudiante ejercitarse en el adecuado uso de la forma como debe ser presentado un artículo científico.

-Objetos virtuales de Aprendizaje: tiene como propósito ofrecer algunas pautas generales a los docentes de las instituciones educativas para la identificación, planeación y producción de Objetos Virtuales de Aprendizaje. Éstos son facilitadores para la adquisición de conocimiento, es decir, es un material de tipo didáctico que ayuda tanto a docentes presenciales como a virtuales a brindar una información adecuada y bien diseñada para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante. El uso y el manejo de la información siempre ha tenido un valor fundamental en los niveles de desarrollo de cualquier sociedad.

-Actualmente las herramientas tecnológicas han posibilitado un acceso mayor a la información, sin olvidar, desde luego, que un buen porcentaje de personas en el mundo no tienen acceso por diversos factores de carácter económico. Lo anterior supone que son recursos o materiales de tipo didáctico que ayudan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando estén bien estructurados, diseñados y realizados. Por tal motivo, es de suma importancia reconocer algunos lineamientos que condensen los criterios y los estándares para la realización de tales recursos que ayudan al mejoramiento de la calidad

educativa.

-Acreditación de Instituciones Educativas: desarrolla los procesos que deben seguir las instituciones de educación superior para lograr la acreditación institucional de los diferentes programas que ofrecen. Entendida ésta como el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social, según la expresión del Ministerio de Educación Nacional. Desarrolla el significado de calidad en la educación superior y cómo se determina desde un enfoque sistémico. Vincula el sentido de calidad de la educación con la razón de ser del sistema nacional de acreditación.

El módulo presenta la estructura del CNA y explica cómo se llevan a cabo los procesos de acreditación, buscando que las instituciones educativas se preparen para los procesos y procedimientos que deben seguir las instituciones para lograr la acreditación. Explica los componentes de los procesos de acreditación, entre los que se analiza la autoevaluación institucional, se presenta el sentido de lo que es la evaluación externa, la respuesta de la institución que se ha sometido al proceso de acreditación y los trámites finales de la recomendación final por el CNA y el acto de acreditación que le corresponde al Ministerio de Educación Nacional.

Universidad siempre nueva: Es un espacio de reflexión acerca de su evolución histórica, naturaleza y funciones de la Universidad, así como de su papel en la sociedad colombiana, a fin de que los especialistas que formamos sean conscientes del papel protagonista de la universidad en el desarrollo de la sociedad.

D.- Trabajo de grado.

Para optar al título de Especialista en Docencia Universitaria, sin perjuicio de los demás requisitos estipulados por la Universidad, el estudiante presenta un trabajo de grado acorde con el artículo 63 del reglamento de posgrados, expedido según Acuerdo 003 de Enero 25 de 2008 y acoge la reglamentación a este respecto expedida por la Dirección Nacional de Posgrados en cuanto a la selección de la modalidad de Monografías y proyectos educativos que se constituyen en opciones del trabajo de grado mencionado.

Actualmente las herramientas tecnológicas han posibilitado un acceso mayor a la información. Hoy Colombia emprende el reto de vincular la tecnología de la información y comunicación en el ámbito educativo y masificarlo. La Universidad Cooperativa ha venido desarrollando una serie de estrategias para dinamizar su actividad formativa. Los objetos virtuales de aprendizaje son facilitadores del conocimiento. Esto supone que son recursos o materiales de tipo didáctico que ayudan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando estén bien estructurados, diseñados y realizados. Por tal motivo, es de suma importancia reconocer algunos lineamientos que condensen los criterios y los estándares internacionales para la realización de tales recursos que ayudan al mejoramiento de la calidad educativa.

4.2.4.- Metodología

En el desarrollo de esta especialización se utiliza la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA), creada por Velandia (2005) y su equipo interdisciplinario en la década de los noventa. Esta metodología se vivencia a través del posgrado. A partir del 2003 se inició su implementación para los programas virtuales. Uno de

ellos es la Especialización en Docencia Universitaria Vía Internet.

Esta metodología por ser predominantemente participativa es un gran apoyo para la utilización de las diversas estrategias de educación activa, que en la especialización se apoyan en el Ciclo Cibernético de Transformación o CCT (De Gregori, 2002). Este ciclo integra los procesos de Investigación, Planeación y Gestión y por lo tanto es apoyo para otros métodos como el basado en Problemas o Proyectos (Escribano y Del Valle, 2008), la de investigación-acción (Rué y Ledeiro, 2010) o el estudio de caso (Fonseca y Aguadec, 2007).

4.2.5.- Resultados de la Especialización en Docencia Universitaria

El desarrollo de la Especialización en Docencia Universitaria ha tenido significativas repercusiones dentro y fuera de la Universidad Cooperativa de Colombia. Algunos indicadores que pueden comentarse son los siguientes:

-La gestación de la primera maestría de la universidad y el desarrollo de la misma. La investigación desarrollada sobre su impacto nos muestra parte de ese efecto.

-La mejor práctica. Para impulsar el esfuerzo y compromiso del Trabajo en Redes de Equipos de Mejoramiento Continuo (TREMEC) y dinamizar el cumplimiento de las metas del Plan Estratégico, la Universidad Cooperativa de Colombia creó en el año 2004 el premio anual a la mejor práctica en la gestión académica y administrativa de la Universidad Cooperativa de Colombia. Las sedes postulan su mejor práctica ante la Dirección de Planeación Nacional (DPN) y un comité del Consejo Directivo elige la mejor práctica nacional por categoría y la mejor

de todo el concurso; luego se promueve la transferencia de la mejor práctica a las otras sedes.

-En el 2007 la Especialización en Docencia Universitaria fue aceptada en el Banco de Experiencias Significativas del Ministerio de Educación Nacional. Como jurado externo del concurso participó la Global University Network for Innovación (GUNI), que es una organización compuesta por Cátedras UNESCO e instituciones innovadoras comprometidas con la responsabilidad social de la enseñanza superior y de su innovación. La Especialización en Docencia Universitaria ocupó el segundo lugar.

-La Especialización en Docencia Universitaria Vía Internet. El Posgrado en Docencia Universitaria cuenta también con Registro Calificado para la Modalidad Vía Internet.

-El centro de investigaciones de la Docencia Universitaria. Su grupo de investigación (CIDU), es reconocido por Colciencias en la categoría B.

-El reconocimiento internacional como ciclo propedéutico. La Universidad Central de Chile lo reconoce como primer ciclo de su Maestría en Educación (2007).

-El número de sus promociones. Su mejoramiento continuo hace que en 2007 superara las 100 promociones, en 14 ciudades y para más de 3.000 participantes.

-La Maestría en Educación. El nuevo desarrollo de la especialización es la organización de una Maestría en Educación.

4.2.6.- Evaluación del impacto de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU).

Esta investigación evaluativa fue realizada en 12 ciudades del país por el Centro de Investigaciones de la Docencia Universitaria (CIDU) y publicada por la Editorial de la UCC (Ospina, 2003). Tiene una orientación cuantitativa, a partir de un cuestionario que contempla núcleos de sentido determinantes de los efectos de la especialización, entre ellos el apoyo administrativo, el impacto sobre la cultura institucional, la dinamización del aula, la evaluación, etc.

Las conclusiones mostraron cómo por su extensión, por el número de docentes participantes y por la novedad de su propuesta, la especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Bogotá se constituye en el mayor esfuerzo realizado para llevar a la práctica la necesidad estratégica de formación en la Universidad.

Frente a la pregunta por la convergencia entre el PEI-UCC y la formulación de la EDU, los docentes afirman que es grande por su aporte al desarrollo de la perspectiva solidaria, la sensibilidad hacia lo social y por la instrumentación para la práctica social a través de sus referentes. La conclusión más importante en este aspecto es que el modelo de funciones cerebrales aplicado en aula vincula los contenidos lógicos de la cátedra a la problematización de contenidos en términos de consistencia, viabilidad, posibilidad y funcionalidad en el mundo de la vida cotidiana.

La visión antropogógica o de educación integral y permanente del ser humano, que orienta el currículo de la especialización en Docencia Universitaria, es reconocida como aporte fundamental por los encuestados, contempla la formación de ciudadanos críticos con visión integral y

proporcional sobre lo social. Uno de los valores centrales de la propuesta es la solidaridad que se instrumenta en la práctica permanente de los equipos de trabajo. La dinamización de aula está relacionada fundamentalmente con el manejo de una metodología explícita que pasa de la teoría a la planeación y, finalmente a la práctica.

RESUMEN

Hasta ahora el profesor universitario aprende a serlo de forma autodidacta o siguiendo la rutina de los mayores. En estos últimos años con la presión de la masificación de la universidad, las instituciones de Educación Superior recurren a la búsqueda de docentes improvisados, sin una formación inicial como tales. La formación del profesorado universitario se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, pero ni la formación inicial ni el desarrollo profesional forman parte de la cultura de las universidades colombianas, olvidando que de la profesión docente nacen las demás profesiones.

La formación inicial exige la reflexión sobre la propia actividad docente, la dimensión cognoscitiva al nivel de teorías y conceptos que enriquecen el pensamiento profesional docente, la dimensión experiencial que analiza y valora las propias acciones para cambiar y la afectiva para potenciar la autoestima y la responsabilidad profesional y social. Así mismo el profesional debe asumir el compromiso responsable con su ejercicio y la participación activa e innovadora en los procesos de renovación profesional, curricular y de organización institucional.

La preocupación de la Universidad Cooperativa de Colombia por la formación inicial de sus docentes ha sido constante. Su mayor esfuerzo lo

realiza a través de la Especialización en Docencia Universitaria mediante la modalidad presencial y virtual y ha permitido que participaran en ella alrededor de 3.000 profesores en 23 ciudades.

CAPÍTULO IV

FORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO NOVEL

CAPÍTULO IV

FORMACION DEL DOCENTE UNIVERSITARIO NOVEL

“Es que nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, separar y no unir los conocimientos: nos hace así concebir nuestra humanidad de modo insular, fuera del cosmos que nos rodea y de la materia física de que estamos constituidos”
(Morín,1999:52).

En este capítulo buscaremos clarificar las funciones de la universidad y sus implicaciones en la formación de los docentes y la organización de las funciones y actividades de la profesión. Interesa también analizar algunas universidades en sus planes de formación docente y a partir de esos datos visualizar los componentes de la capacitación docente de los profesores principiantes.

Ubicamos en este nivel de formación al profesional que inicia su actividad como profesor universitario en una institución determinada. En el capítulo y para efectos del trabajo, asumimos que el docente ha recibido formación como docente universitario y, que como tal, ha realizado una práctica básica en un área específica del conocimiento para la cual ha recibido formación específica.

La democratización de la universidad, la masificación de la misma, la multiplicación de las titulaciones son entre otros los factores que han impulsado el crecimiento del profesorado universitario. Como no existen programas de formación inicial para docentes universitarios, las universidades tienen que improvisarlos entre los egresados jóvenes,

profesionales en ejercicio o docentes preparados para otros niveles de formación. En este contexto el compromiso es difícil para el recién egresado que no tiene el dominio disciplinar ni metodológico. También lo es para el profesional con práctica que aún cuando tiene el dominio disciplinar no posee la formación pedagógica y tiene que enfrentarse como dice Knight (2006) a grupos cada vez más diversos y que necesitan comprender la materia, modificar sus preconcepciones, formarse en destrezas actualizadas y desarrollar procesos metacognitivos apropiados. Pero también es un riesgo para las instituciones educativas que deben competir con otras universidades por el prestigio, la población estudiantil y la generación de ingresos.

Ante esta situación y la preocupación actual por la mejora de la calidad, se deberían incrementar los programas de formación en docencia universitaria, el estudio en torno a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la utilización de nuevas tecnologías. Toda universidad que se preocupe por la calidad educativa debe desarrollar planes de formación y estrategias consecuentes y coherentes con la realidad educativa del contexto y con sus propias metas (De Miguel, 2006). El objetivo general es la formación del profesional como docente universitario para que pueda ser educador en una institución concreta, en una titulación específica y en un contexto social determinado. Lo anterior reclama un proyecto educativo institucional, un plan de capacitación viable, una metodología asumible, líneas de investigación pertinentes y una responsabilidad social frente a su desarrollo.

Vale la pena preguntarse si aún es vigente lo que afirmaron Lawrence y Blackburn (1985: 152): *“no hay un sólo modelo teórico que pueda representar la diversidad de intereses y actividades profesionales que caracterizan al profesorado de un centro o de una unidad de sus*

unidades”. Como afirma Fernández (2008: 277) “*Esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual de la misma, llevada a cabo desde instituciones que, en ocasiones, no tienen continuidad, y sin un marco teórico común de referencia a partir del que poder trabajar en cada universidad*”.

Teniendo presente esta afirmación se puede pensar que, como señalan Klug y Salzman (en Sánchez, 1996), los programas mejor estructurados contribuirían a resolver mejor los problemas de los profesores principiantes y serían más apropiados para facilitar a estos profesores su iniciación en los primeros años de docencia, si tenemos en cuenta que “*Entre las fases del proceso de formación docente, es el período de iniciación el que tiene mayor importancia porque son los años en que los profesores aprenden a enseñar*” como dice Blázquez (1999: 178).

Cada universidad debería tener, por lo tanto, su propio modelo de formación acorde con sus principios, su misión, sus valores y su plan estratégico.

1.- DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

El desarrollo profesional es un proceso permanente que se desarrolla en la prestación en servicio. Marcelo (1989: 66) asume el término “*desarrollo profesional*” que define Rudduck (1987: 129) como, “*capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos*”. Su reto es difícil: “*La enseñanza es un trabajo exigente, y ya no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esa eficacia a lo largo del tiempo*” (OCDE, 2005: 12).

Los cambios en la sociedad exigen cambios en la educación. Se pide a la educación dar respuestas a los cambios actuales y a los que se avecinan y formar profesionales competentes y comprometidos con la sociedad. Sin embargo, quienes tienen contacto con los estudiantes son los docentes. A ellos se dirigen sus miradas. Al efecto Marcelo (1989:49) cita la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *“Los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región”*.

La prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) en su informe resume los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado y las propuestas de política educativa. Se afirma: *“En toda nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”* (Cochran-Smith y Fries, 2005: 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2001) había afirmado que el aprendizaje de los alumnos depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden poner en práctica.

El proceso de formación de docentes no puede olvidar que aprendemos a ser profesores en un largo proceso y que inicia en la escuela con la observación de nuestros profesores (Lortie, 1975). Cochran-Smith y Zeichner (2005) muestran cómo nuestro proceso de aprender a enseñar es conocimiento acumulado de muchas experiencias. Esa experiencia, transformada en sistema de creencias, está tan profundamente arraigada que a veces es muy difícil cambiarla (Pajares, 1992).

El desarrollo de nivel profesional del docente exige, por lo tanto, comprender que él es un adulto ilustrado y que es sobre su experiencia de

vida como puede continuar su aprendizaje, es decir, el proceso de cambio de su paradigma educativo. Ya Knowles (1978: 31) se había referido a algunos de esos principios del aprendizaje adulto:

-Se motivan a aprender por necesidades o intereses que ese aprendizaje satisfará.

-Su aprendizaje está orientado a situaciones de la vida; las unidades para organizar el aprendizaje deben ser situaciones de vida.

-Su experiencia es el recurso más rico; por tanto la metodología debe analizar esa experiencia.

-Tienen necesidad de autodirigirse. El rol de profesor es un proceso de indagación mutua.

-Las diferencias crecen con la edad: La educación debe tener en cuenta diferencias de edad, estilo, tiempo, lugar, ritmo.

Marcelo (1989), por su parte, aportó una rica síntesis de algunos de los principales *elementos* del desarrollo profesional de los profesores, que aún conservan su vigencia:

-Interactividad: En efecto, el comportamiento de las personas en un grupo afecta la actuación de otras y, a su vez, el estilo grupal incide en el desempeño personal. Con mucha más razón se da la interacción ente el docente y el grupo de estudiantes. Su estilo pedagógico será fundamental en el desarrollo de sus estudiantes. Y éstos a su vez incidirán en su calidad de docente.

-Comprehensividad: El pensamiento y la formación no sólo son interactivos sino integrados en el estudiante, el grupo y en su relación con otros docentes. Cada nuevo concepto, experiencia, deseo entra a formar parte de una totalidad e influye en ella. El docente debe aprender a articular

de forma interdisciplinaria, el concepto de hoy con la lección de ayer y de mañana, el tema de su disciplina con el de otros temas y de otras disciplinas. Quiéralo o no, la comprensividad estará funcionando.

-Continuidad: El aprendizaje social en los pequeños grupos, los procesos de práctica permanente se apoyan sobre aprendizajes anteriores y los refuerzan. El cerebro en su plasticidad fortalece sus conexiones y facilita las acciones posteriores. La práctica docente es un reforzamiento continuo y mejorará al docente en la medida en ese refuerzo sea producto de la planeación y la reflexión.

-Potencia: La mejora de la enseñanza es resultado de la interacción entre la relevancia del contenido en cuanto que se apoya en el conocimiento de la realidad contextual y se orienta a la aplicabilidad y posibilidad de poner en práctica lo allí propuesto.

-Participación: La forma radical de superar el trasmisionismo del maestro dictador de clases se da cuando los estudiantes participan en el diseño de los contenidos, la metodología y la evaluación. Son las experiencias, intereses, diversidad de niveles, estilos de aprendizaje, posibilidades de aplicación los mejores ingredientes para la construcción de un currículo motivador.

-Coherencia: La coherencia y la correspondencia entre la teoría planteada, la estrategia de enseñanza para el aprendizaje que se propone y utiliza, el tipo de actividades que van a facilitar la comprensión o la práctica son la mejor demostración de la formación profesional de un maestro que sabe enseñar.

-Flexibilidad: La diversidad de estudiantes, modalidad de títulos, multiplicidad de opciones ocupacionales y las posibilidades generadas por las distintas estrategias y modalidades de aprendizaje y enseñanza exigen al docente la flexibilidad en el contenido preestablecido. Cada unidad temática, indica al docente que conoce el contexto, el desarrollo del conocimiento y la diversidad de sus estudiantes los elementos de flexibilidad que debe incorporar en el momento específico. La flexibilidad es una característica básica del docente que avanza hacia la excelencia. Un entorno caracterizado por la diversidad cognitiva precisa de maestros capaces de ser flexibles en su ejercicio docente.

Sin embargo, si bien es cierto que no puede darse una cualificación del profesorado principiante sin un compromiso auténtico del profesor mismo, no es menos cierto que no puede haber formación coherente, integral y permanente del profesorado, en cualquiera de sus niveles, si no se comprometen en ella las universidades mismas. Al respecto nos dijo la UNESCO (1998: 51):

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a

los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”.

Sí, ellas son las únicas que pueden articular y dinamizar el interés de quienes desean ser docentes, la motivación inicial del profesor principiante y la formación para la excelencia de los profesores (Marcelo, 2008). Correspondería impulsarlo a los Departamentos o a los Consejos de Facultad. Sin embargo, valdría la pena preguntarse si aún perdura la idea que plantearon Ferreres (1996) o Zabalza (1996) de que éstos sólo se reúnen cuando hay problemas, sólo les importa las inscripciones de nuevos estudiantes, los contenidos que se deben impartir, la fecha de los exámenes, la entrega de notas por los docentes y las ceremonias de graduación.

¿Cuál es la acción de muchas universidades y sus departamentos? Knight (2005) nos enriquece desde sus investigaciones con la visión de los docentes principiantes y sus experiencias de ingreso y acomodación en las universidades y departamentos. Hay universidades que llaman inducción a unas horas de charla sobre la institución y los departamentos y luego el docente tiene que averiguarlo todo por su propia cuenta. Otros son víctimas de la visión diferente cuando no contradictoria entre directivos o entre docentes veteranos: lo que para el uno es fundamental para otro no tiene importancia. En ese maremágnum el profesor principiante no sabe en qué proporción debe distribuir su tiempo para la enseñanza, la atención a estudiantes, la preparación de clases y evaluaciones, la investigación y el servicio institucional.

2.- LA FORMACIÓN DEL DOCENTE NOVEL

El proceso de formación del docente principiante exige propuestas que articulen una visión global, interdisciplinaria y trascendente. Debe

preocuparse por la persona misma del docente, de tal forma que comprenda que ser mejor ser humano le hace mejor docente y además serlo le desarrolla como ser humano. Debe pensar en el estudiante como persona, como equipo y como miembro de una comunidad educativa, que le oriente en los procesos de construcción de conocimiento a partir de las necesidades contextuales, para que sienta desde dentro la urgencia del compromiso profesional en la calidad de vida de la sociedad. Que entienda que la investigación y la proyección social le permiten trascender, es decir, superar el techo de lo conocido y lo realizado. Veamos algunos campos y componentes indispensables en su proceso de formación.

2.1- FORMACIÓN PERSONAL

La institución que ha seleccionado al docente, desea tener en él a un educador capaz de asumir de forma crítica y constructiva el proyecto educativo, el modelo pedagógico y el plan de desarrollo de la institución. Otra cosa, muy diferente es que la institución le brinde al docente principiante las motivaciones y condiciones, al menos básicas, para lograr responder a las expectativas que se tienen sobre él. Como dijo Marcelo (1999) la incorporación a la docencia es del tipo “*Nada o húndete*”. Sabemos que las profesiones exigen formación específica y entrenamiento especial antes de iniciar su ejercicio; sin embargo parece que las dos más exigidas por la sociedad, la paternidad (educador/a) y la docencia, fueran las únicas que no necesitaran preparación adecuada para ejercerla.

Por su parte, el docente principiante se asume en su calidad de formador, pero no conoce lo específico de la institución como, por ejemplo, el proyecto educativo, el plan de desarrollo o la estructura curricular del programa y la titulación. Al nivel personal, es posible que no conozca sus competencias docentes básicas, ni las que necesita para su desempeño. El

plan de apoyo y la formación deben ayudarlo, en consecuencia a reconocer la diversidad de sus funciones mentales, sus estrategias de aprendizaje más eficaces y sus mecanismos dominantes de relación interpersonal (De Gregori, 2002).

Una de los saberes básicos en que insiste Knight (2005) es que el docente conozca cómo superar la desmotivación y el estrés. Pero esto es muy difícil si el docente no reconoce las motivaciones que le impulsaron a escoger la carrera docente como actividad principal. Para algunos profesores de tiempo parcial la docencia es una actividad secundaria. Superarla implica un proyecto de vida que incluya el ser un docente de calidad, la búsqueda de una educación continuada y el fijarse metas. Este proyecto es el que permite integrar la implicación individual del docente, con la motivación que podría venir de la institución de educación superior y las comunidades de docentes.

Marcelo (2008:24) sintetiza ocho principios que deberían regir cualquier programa de formación docente:

- Las metas y aprendizaje de los estudiantes. Este es el gran objetivo de la formación continua.

- La implicación del profesor en la identificación de sus propias necesidades de formación.

- Centrada en la escuela, el reconocimiento y solución de sus necesidades. Su conocimiento es la base para articular la investigación, la formación y la proyección social.

- La resolución de problemas de forma colaborativa. Que puede considerarse como la estrategia fundamental del proceso formativo.

- Riqueza en la información proveniente de los profesores y los estudiantes. Ella garantiza el mejoramiento continuo del programa.

-Fundamentación teórica acerca del conocimiento y las habilidades que debe desarrollar a partir de la reflexión sobre sus creencias y prácticas habituales. Es el resultado esperado en la formación como docente.

-El proceso de cambio del docente debe ser comprensivo de la mejora del aprendizaje de los estudiantes. El profesor aprende a enseñar si los estudiantes aprenden. Mejor aún, si ambos aprenden a aprender y a actuar según lo aprendido.

-Formación continua y evolutiva con acompañamiento y apoyo. Los anteriores principios se articulan e integran en un plan de formación.

2.2.- FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Los profesores principiantes tienen dos tareas (Feiman, 2001b), enseñar y aprender a enseñar. Esta etapa es por lo tanto de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Según Marcelo (1999) su tarea es:

-Adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar.

-Diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza.

-Comenzar a desarrollar un repertorio que le permita sobrevivir como profesor.

-Crear una comunidad de aprendizaje en el aula.

-Continuar desarrollando una identidad profesional.

La simple experiencia no hace al profesor. Si no se reflexiona sobre las formas de enseñar, la búsqueda de nuevas formas de hacerlo y la *propia conducta*, no se llegará a conseguir un pensamiento y una conducta experta. Según Marcelo (1999:12), los expertos se caracterizan porque:

-Realizan sus acciones apoyándose en una estructura más compleja que le permite ejercer un control voluntario y estratégico sobre las parte del proceso.

-Tienen una gran cantidad de conocimiento sobre la materia y la forma de enseñarla.

-Manejan una estructura del conocimiento profunda y de multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel.

-Como poseen una variedad de problemas almacenados en su memoria pueden presentar una estructura del problema.

El experto conoce sus estrategias de aprendizaje, las dominancias y subdominancias en sus funciones mentales y las cultiva para superar mecanismos inconscientes y asumir un plan concreto de formación a un nivel superior en los aspectos cognitivos, operativos y relacionales (De Gregori, 2002).

Cuando el docente aprende en un “*ciclo cibernético de transformación*” (De Gregori, 2002a) a integrar el proceso teórico investigativo, con la dimensión procedimental y la experimentación de lo planeado, crea las bases para el mejoramiento continuo de su acción formadora. Y la innovación es el producto de esta integración. Ellas generan el *experto adaptativo* y el *profesor reflexivo*.

Brandsford y otros (en Marcelo, 2008) analizan la diferencia entre el “*experto rutinario*” y el “*experto adaptativo*”. Esta diferencia es clave para comprender la importancia del trabajo en equipos interdisciplinarios de docentes. Ambos aprenden a lo largo de la vida. El rutinario desarrolla un proceso de competencias cada vez con mayor eficiencia, pero no siempre con la eficacia necesaria. Por el contrario el experto adaptativo tiene una mayor disposición a cuestionar, profundizar, diversificar y cambiar sus

competencias. Como dice Rodríguez (2003), es necesario que sea la investigación sobre la propia práctica la estrategia básica a partir de la cual se enfoque el desarrollo profesional del docente.

2.3.- FORMACIÓN METODOLÓGICA

No basta con aspirar a una docencia de gran calidad, ni es suficiente insistir en la formación de posgrados o el desarrollo disciplinar si se descuida la formación didáctica de los profesores, afirman Ruiz y Rojas (1998). Si se insiste demasiado en la formación disciplinar, se percibe al profesor como un transmisor de saberes y no en un constructor y recreador del conocimiento. Sabemos, sin embargo, que el cambio metodológico es difícil dado que el docente tiene una idea preconcebida, un ideal casi mítico de lo que debe ser el profesor universitario (López F. 2007).

La diversidad de personas, de disciplinas y de contextos obliga al docente universitario a profundizar, practicar e investigar la metodología de formación del estudiante adulto. Y él debe, a su vez, considerarse como estudiante ilustrado y en formación continua. Si lo hace, se puede concientizar más fácilmente de la necesidad de analizar su propia metodología y de la posibilidad de mejorarla ¿Cuál es, entonces, el camino, la forma, el método o la mejor estrategia para enseñar algo? Hacerlo ante la diversidad de términos, implica ubicarse bajo el paraguas semántico de la metodología. Todos ellas se refieren a la utilización eficiente de alguno de los cuatro componentes universales (De Gregori, 2002):

-*Materia, dónde y qué*: contextos, lugares, instalaciones, escenarios, implementos, aparatos, laboratorios, tecnología, libros.

-*Tiempo, cuándo*: duración, horarios, ritmos, cronologías, ciclos, orden.

-Personas: individuo, grupo, equipo, interacción, participación, liderazgo, jerarquías.

-Procedimientos: agendas, símbolos, imágenes, mapas, ideogramas, idiomas, virtualidad, técnicas, acuerdos, guías, organización, proceso, criterios, modos y modelos.

Cuando hacemos mención a las estrategias de enseñanza y aprendizaje planteamos un conjunto diverso de modelos y pautas de acción que planeamos en una enseñanza centrada en el aprendizaje (Zabalza, 2005). La diversidad de temas, contextos y estudiantes exige un amplio repertorio de modos de enseñar (Escribano, 1995). El estudiante, por recurrencia, tenderá a reproducir las teorías implícitas, imágenes, creencias y los modos de su enciclopedia que considere más adecuados para su práctica (Shkedy y Laron, 2004). El conocimiento del contexto, de la educabilidad del estudiante y de la enseñabilidad de un tema son una triada necesaria en el docente para poder reorientar permanentemente el enfoque formativo y las estrategias de enseñanza.

La buena instrucción se presenta como un resultado personal y técnico que encierra cualidades como: entusiasmo y expresividad, claridad de exposición, relación personal e interacción. Lo anterior no quiere decir que se pueda identificar la buena enseñanza con una comunicación exitosa, si ésta no va integrada a un saber actualizado y a la motivación del estudiante. La buena enseñanza no se reduce tampoco a la aplicación de unas técnicas de enseñanza. Debe ir acompañada del diseño de ambientes que propicien los enfoques profundos del aprendizaje que implican la sistematización y relación de informaciones, la producción de diagnósticos, la búsqueda de alternativas, la toma de decisiones, la implementación de prácticas y la reorientación de experiencias. Sobre las bases anteriores, Knight (2005) concluye que una buena enseñanza comprende cinco

“*momentos*”.

-Ser y hacer, como persona y en relación con el aprendizaje de los estudiantes.

-Utilizar buenos guiones de instrucción, que entrelacen los patrones de pensamiento (memes) que se pretende enseñar con los practicas que los tornan operativos.

-Planear secuencias de aprendizaje, al armonizar la instrucción, las tareas y la evaluación.

-Diseño de la asignatura que implica la secuencia coherente de la enseñanza.

-Arquitectura para el aprendizaje, con el diseño de ambientes experienciables que favorezcan el aprendizaje sencillo y complejo.

¿El profesor puede cambiar sus creencias sobre las formas de enseñar? Sí. La autorreflexión sobre las estrategias de enseñanza utilizadas es una forma de mejorar la metodología del docente. Sin embargo, para que sea eficaz exige planeación, aplicación consciente de lo planeado, criterios claros de autoevaluación y sobre todo el deseo explícito de ser mejores docentes. Es necesaria una reflexión sobre los modos de actuación propios y sobre la experiencia vicaria y colectiva (Prieto, 2008).

2.4.- FORMACIÓN PRÁCTICA

La sociedad actual está cada vez más convencida de que la capacitación profesional para un ejercicio productivo se apoya en la calidad de la formación práctica. Podemos entender la práctica como una actividad continua que busca asegurar que una competencia ha sido adquirida. Existe una práctica sustentada en la tradición y que forma hábitos y otra práctica orientada por la reflexión y que autoconstruye a quien la ejercita. Siguiendo

a Gaitán (2005) digamos que la práctica del docente exige deliberación, juicio práctico y capacidad de elección ante situaciones concretas. El conocimiento práctico exige, por lo tanto, una continua reinterpretación y cuando está sometida al diálogo y la discusión permite el consenso entre educadores y practicantes y su acumulación como un capital cultural que orienta la futuras acciones (Gimeno, 1999).

Con el modelo de transmisión del conocimiento (exposición del docente) la práctica es la repetición de los quehaceres del formador. El avance hacia el modelo constructivista conduce la práctica a un ejercicio cooperativo entre el docente como orientador de procesos formativos y el trabajo reflexivo de los estudiantes. Por su parte, el modelo sociocrítico transforma la práctica en un ejercicio de investigación contextual, planeación participativa y acción transformadora. La práctica transforma al practicante y al currículo en la medida en que actúa eficazmente en el estudiante y en la comunidad de práctica, cuando logra que el estudiante aprenda y que lo demuestre en un contexto determinado.

La práctica va generando en el docente un modo de hacer, que caracteriza su estilo docente en su forma de sentir las necesidades contextuales, el criterio moral y racional para elegir las acciones más acertadas y de actuar según lo planeado. Esta es la razón por la cual una práctica docente bien estructurada es fundamental en el profesor principiante.

La práctica acompaña, por lo tanto, la vida del docente y se transformarse en una creación cultural que puede modificarse con la teoría, la reflexión y la experimentación continua. Al respecto, es bueno recordar que *“pedir al profesor que modifique su estilo docente es como pedirle que cambie su personalidad”* (Grasha, 1996:61). La pregunta es ¿Cómo

desarrollar programas de formación que realmente afecten la mejora de la práctica docente de los profesores universitarios? La reflexión en la acción como decía Schön (1992) permite la transformación de saberes y prácticas que se caracterizan por ser únicas, diversas, inciertas y cambiantes.

La Universidad Cooperativa de Colombia, en sus programas de formación docente (Velandia, 2005), integra dentro de su modelo pedagógico estrategias como la dinamización del aula, la formación para el autoaprendizaje, el trabajo en equipos interdisciplinarios, la práctica con sus estudiantes, la tutoría y la socialización de experiencias. El que los profesores aprendan a ser mejores profesionales exige la construcción de conocimiento en equipo y a través de la práctica. Con base en este saber se puede avanzar hacia la búsqueda de respuestas adecuadas a las necesidades e intereses propios de cada estudiante y de la institución educativa donde trabaja.

Reflexión, programación y acción se dan en una misma persona, en un mismo cerebro y no pueden separarse. Cuando creemos trabajar una de ellas, estamos integrando realmente las tres. Es la universidad la que separa la teoría, de la investigación, de los proyectos y de las prácticas: las pluri-tomiza. Reflexionar la acción propia y la de otros, integrarlas en la formación inicial del docente es una condición necesaria para pensar en un nuevo docente.

Aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente. Ball y Cohen (1999) establecieron tres condiciones:

- Aprender a adecuar el conocimiento a cada situación y tipo de estudiantes.

- Aprender a utilizar el conocimiento para mejorar la práctica.

-Aprender a enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos.

Para Perrenoud (2004:45) la reflexión sobre la práctica es el núcleo de la formación del docente y esta exige “*un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo que se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario*”. La reflexión sobre la práctica permite al docente descubrir los vacíos de su formación inicial, encontrar lo significativo de cada nueva experiencia de aprendizaje, reconstruir su proceso evolutivo como profesional de la enseñanza, asumir la complejidad creciente del mejoramiento de programas, descubrir estrategias, conocerse mejor, prepararse para el trabajo en equipo, incrementar su eficiencia y capacidad de innovación.

Knight (2005) integra las prácticas en una matriz que combina dos ámbitos: la de las fases de la enseñanza y la de los momentos de las interacciones. Viene explicado en la siguiente tabla:

Tabla 19. Prácticas en las tres fases de la enseñanza.

| | Pre-interactivas | Interactivas | Post-interactivas |
|-------------|---|---|--|
| Instrucción | Diseño de la asignatura y de su manual, con planificación de actividades. | Realizar las actividades, dirigir el trabajo de campo, moderar en la red, supervisar y reorientar. | Estar disponible para consultas presencial y en línea. |
| Tareas | Diseñar tareas y materiales, redactar instrucciones, hacer adaptaciones. | Fijar, explicar e ilustrar las tareas. Orientar sobre indicadores de evaluación. | Evaluar y mejorar el plan. |
| Evaluación | Diseñar plan de evaluación. Redactar exámenes y elaborar indicadores de evaluación. | Aconsejar a los estudiantes y refinar tareas. Supervisar el progreso. Garantizar información formativa. | Informar a los estudiantes. Reevaluar el trabajo posterior. Revisar evaluaciones “de archivo”. |

Fuente: (Knight, 2005).

Como se puede apreciar, las fases de la enseñanza se vinculan con los procesos interactivos.

2.5.- INTERACCIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

El hacer de la calidad educativa una preocupación constante, exige superar el individualismo docente para entrar en comunidades de práctica, que al mismo tiempo interactúen con las prácticas institucionales y de los departamentos: *“las características individuales sólo cobran sentido por su forma de relacionarse con las que las rodean”* (Stigler e Hibert, 1999:75). Como aclara de Gregori (2002), los mecanismos de pensar, sentir y actuar de las personas se proyectan en los equipos que conforman y éstos a su vez hacen feedback con el comportamiento personal. En consecuencia, las personas y el equipo aprenden y se modifican.

Hardgreaves (2003) insiste en el trabajo de los docentes como catalizadores de la sociedad del conocimiento. Little (2002) señala el

potencial de beneficio educativo del trabajo en equipo para cuestionar rutinas de enseñanza, examinar nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, analizar formas de responder a diferencias y conflictos e implicación de los estudiantes con su desarrollo profesional. Al nivel institucional el eje de la formación se logra con la preparación para el trabajo a través de equipos.

Es bueno diferenciar, en el trabajo en equipo, el tipo de trabajo que realizan sus miembros. Por eso se habla de equipos colaborativos, cooperativos y solidarios (Velandia, 2005):

-Los equipos colaborativos, son el primer nivel. Se organizan para apoyar la propuesta de trabajo de una persona del equipo o fuera de él. Se vinculan a una propuesta ajena y contribuyen a su desarrollo. Es una acción de buena voluntad, nacida de su autonomía.

-Los equipos cooperativos tienen un nivel mayor de organización. Son una pequeña empresa que se constituye para lograr un beneficio común o la calidad de un servicio interno o externo. Cada uno participa en el desarrollo de un programa desde su saber específico y, por lo tanto, es responsable de cumplir la parte del trabajo que le corresponde.

-Los equipos solidarios, de un nivel superior, se preocupan del bien común, de la proyección social, de la responsabilidad solidaria. De la aplicación del conocimiento adquirido a la solución de los problemas de la comunidad y la sociedad. La autonomía genera colaboración y de ésta nace la cooperación que se enaltece con la solidaridad.

Estos equipos se caracterizan porque todos sus integrantes aportan saberes, experiencias y servicios diversos y necesarios para determinados procesos. Pueden tener como objetivo el desarrollo de actividades institucionales, al nivel de la organización, de los departamentos y del aula.

El equipo de docentes que trabaja en un mismo curso debería ser un equipo cooperativo: Si los profesores manejan destrezas cooperativas podrán formar equipos de estudiantes con esas destrezas (Arias y otros, 2005). Sus características serían las siguientes:

- Se implican progresivamente en la calidad de la enseñanza.
- Proponen, diseñan, investigan, evalúan experiencias de enseñanza.
- Aprenden de los demás.

Ingvarson, Meier y Beavis (2005, en Marcelo, 2009) se preguntan ¿Qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza? y responden que los equipos:

-Se centran en el contenido que los estudiantes deben aprender y en las dificultades de aprenderlo.

-Generan conocimiento a partir de la investigación sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

-Los profesores reflexionan activamente acerca de sus prácticas y las comparten.

-Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender y plantifiquen experiencias de aprendizaje.

-Proporcionan tiempo a profesores para probar nuevos métodos de enseñanza y recibir apoyo y asesoría para implementarlas.

-Animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas.

-Investigación o conocimiento actualizado de las necesidades personales, institucionales o sociales de una comunidad.

-Proyección social o ejercicio de la responsabilidad social y ciudadana aplicando las competencias adquiridas para actuar en la dimensión personal, en las instituciones donde se labora y en la comunidad en general.

-Internacionalización o la actuación en la red social como seres

interactivos, integrados, participativos y ciudadanos solidarios.

-Bienestar institucional, relaciones interpersonales, uso del tiempo libre, recreación y deporte, cuidado personal.

-Administración interna de la institución en sus diferentes procesos y servicios.

Para el mejoramiento institucional es necesario hacerlo desde todos los subsistemas y dinámicas de la organización. Los equipos cooperativos e interdisciplinarios deben prepararse en:

-Equipos: liderazgo y participación.

-Dirección: articulación y toma de decisiones.

-Trabajo: planeación e implementación.

-Evaluación: para el mejoramiento continuo.

-Construcción: de conocimiento e innovación.

-Personal: interacción, solución de conflictos, bienestar.

-Institucional: Proyecto educativo y plan de desarrollo.

El nivel de cultivo personal y grupal asume la referenciación pertinente, la creatividad y el mejoramiento continuo. El docente así formado se desempeña como miembro activo de equipos de mejoramiento.

2.6.- DISEÑO CURRICULAR

Digamos, siguiendo a Zabalza (2005), que el currículo, a un nivel macro, no es otra cosa que el proyecto educativo que una institución universitaria pretende desarrollar, y al mismo tiempo, el programa formativo que cada docente busca implementar con sus estudiantes. En consecuencia el docente debe preguntarse. ¿Cuál es el currículo socialmente pertinente, enseñable metodológicamente y en función de la

educabilidad de estudiantes concretos? ¿Cuáles son los componentes de un diseño curricular? ¿Cuáles y cómo buscan, en el estudiante, el desarrollo comunicacional, analítico, crítico y con criterio? ¿Cómo fortalecer el manejo de la cotidianidad, el mejoramiento continuo, la planeación, el liderazgo, la responsabilidad social? y ¿cómo se logra el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la prospectiva y el compromiso del estudiante?

Como vemos, son múltiples los aspectos que el docente debe tener en cuenta en el diseño de un currículo. Posner (1999) propone algunos elementos: objetivos, filosofía, contenido, usuarios, actividades, materiales, secuencia, cronograma, evaluación, administración y entrenamiento del docente. Si pensamos el currículo de forma global y simultánea, como un sistema, como un proyecto y como una responsabilidad del docente, podríamos visualizar los diferentes elementos que lo componen:

-Como sistema debemos tener en cuenta, por lo menos, el contexto socio-cultural-laboral y el perfil profesional al que está orientado (Zabalza, 2003), las entradas y procesos, las transformaciones esperadas y las salidas reales, su estructura y sus mecanismos de feedback integral.

-Como proyecto debe soportarse en un diagnóstico previo, una búsqueda de alternativas y unos criterios para la toma de decisiones (Villar, 2004, Román, 2005).

Para definir los objetivos (cognitivos, socio-afectivos y prácticos), los contenidos generales y específicos, la función del docente, el estudiante y los equipos cooperativos, los métodos, las prácticas, los materiales, los tiempos y ritmos de aprendizaje es necesaria la reflexión del docente (Castillo y Cabrerizo, 2005):

-Desde lo profesional, es decir, sobre las demandas que el contexto

hará a los egresados.

-Desde lo epistemológico, o mejor dicho sobre las relaciones interdisciplinarias de los contenidos.

-Desde lo didáctico, o sea, sobre el proceso del aprendizaje significativo.

El docente debe acercar las diferencias posibles entre lo necesario, lo planeado, lo desarrollado y lo aprendido. Para ello es indispensable que la acción ponga en práctica las estrategias de enseñanza, comunicaciones, actividades y prácticas programadas. Las formas de acompañamiento, supervisión y flexibilización previstas y las estrategias de evaluación aplicadas.

2.7.- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La función del docente actual tiende más que a la transmisión de una información, a desarrollar su capacidad de motivar el autoaprendizaje, la organización del trabajo en equipo, el proceso de acompañamiento de los equipos de trabajo para mejorar la comprensión y la socialización de sus aprendizajes. El proceso se desarrolla a través de la instrucción, los diferentes ambientes, las tareas y prácticas que permiten el desarrollo en los estudiantes de competencias de autoaprendizaje, reflexión, autoorganización, trabajo en equipos solidarios.

Si logra el proceso anterior habrá creado las bases para desarrollar nuevas teorías de complejidad creciente. Éstas se dan si el docente sabe combinar las tres fases de la enseñanza: Instrucción, tareas y evaluación (Knight, 2005). No hay enseñanza si ésta se queda en la instrucción y deja al estudiante que después se defiende como pueda (Hargreaves, 2001).

Nuestra experiencia de estudiantes y una cultura profesional asumida identifica evaluación con calificación de tal forma que, a veces, es difícil comprender que hay otras formas percibir la evaluación (López, 2004). La práctica conduce a la nota, al examen, la prueba, el test, de tal forma que predominan siempre las prácticas de calificación sobre la evaluación formativa y educadora. Lo grave y que nos atañe, es que quienes formamos educadores y educadoras reproducimos la misma cultura y fortalecemos la contradicción existente. Y sabemos que ellos tenderán a reproducir la experiencia y más aún si se refuerza la cultura anterior.

La evaluación en su dimensión formativa exige (Knight, 2005):

-Conocimiento del estudiante, sus saberes previos, sus motivaciones y el desarrollo de sus funciones mentales. Con ellas el docente puede cumplir un rol motivador y orientador que ayuda a aprender. Se debe, por lo tanto, poner cada vez más en práctica evaluaciones encaminadas a que el estudiante se conozca y que descubra y analice los efectos de su proceso de aprendizaje. De paso le conoceremos mejor y podremos diseñar estrategias para una mejor intervención educativa.

-Recuperación de los saberes, experiencias y productos de los estudiantes con el objetivo de establecer las conexiones significativas entre saberes previos, visión interdisciplinaria y experiencias actuales. Se deben desarrollar acciones en que los elementos conceptuales puedan transformarse en retos de aplicación y en desarrollos prácticos que demuestren las competencias apropiadas.

-Desarrollo del estudiante reflexivo, capaz de descubrir y mejorar sus estrategias de aprendizaje, de desarrollar sus procesos metacognitivos y sus próximos niveles de desarrollo. Para ello se deben desarrollar competencias sociales, mecanismos de interacción, comunicación, y feedback. El diálogo que suscite confianza, posibilidad de introspección, aceptación de la

asesoría, compromiso de mejoramiento es la mejor evaluación, la que forma y facilita la continuidad del proceso. Y es la que recordará el estudiante como más significativa.

Por otra parte la evaluación de la docencia es una tarea inconclusa. En la mayoría de las universidades, ésta descansa sobre en el empleo de encuestas de opinión sobre la actuación del profesor, a partir de indicadores sobre el dominio de la materia, su rol de facilitador, evaluador de aprendizajes, planificador y orientador. Sin embargo, normalmente no se hace seguimiento a este proceso (Parra, 2008).

Sin procedimientos evaluadores que incorporen el autodescubrimiento y la construcción de conocimiento es inútil hablar de autoevaluación. La gran pregunta que subyace al formar sobre evaluación es: ¿Qué modelo de educación subyace tras las diferentes formas de plantear la evaluación y las formas de organizarla? La valoración implica una idea precisa sobre qué es enseñar y qué es aprender en un contexto determinado. Por lo tanto, promueve una idea de profesor y de estudiante. Y si se utilizan diversas estrategias, modalidades y técnicas (clases, seminarios, laboratorios, prácticas, virtualidad) es difícil pensar en una sola forma de evaluación para cada una de ellas (Rueda, M. 2008).

2.8.- TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO

Existe una carencia formativa del profesorado universitario en el desarrollo de la función tutorial (Boronat, 1999). La formación tutorial permite al docente conocerse a sí mismo, visualizar metacognítivamente su propia formación y la de sus estudiantes, y a partir de ella comprender mejor su función docente. Sin embargo, el profesor inicia su actividad docente en una universidad y no cuenta con una asesoría para su inserción

laboral. Al respecto Smith e Ingersol (2004: 684) encontraron tres tipos de inserción:

-La *básica* que incluye una reunión con el director y un profesor de la materia.

-La *básica con colaboración*, en que tienen comunicación con el director, un mentor o un profesor de la materia y dispone de tiempo para planificar con otros docentes o participa en un seminario de inducción con otros principiantes.

-La *básica con colaboración en red* de profesores y recursos.

Una experiencia desarrollada en Extremadura (Blázquez, 1999), dirigida a docentes universitarios, pretende fomentar la creación de pequeños grupos de docentes principiantes que trabajaban con un profesor experto de su área como mentor. Tanto mentores como principiantes recibían apoyo didáctico, analizaban las clases, recibían lecciones magistrales, tutorías, ayudas audiovisuales, etc. Someter la práctica a la reflexión y el análisis, junto con la discusión en equipo, fueron los componentes fundamentales de este aprendizaje. Blázquez propone para la formación seminarios sobre planificación de la enseñanza, metodología, comunicación con los alumnos, gestión de clase, labor tutorial y evaluación del alumno y del propio profesor.

De la Torre (2000) considera que es básico en la formación del profesorado integrar la teoría y la práctica, de tal forma que pueda comprender como una totalidad compleja las acciones teóricas, la búsqueda de alternativas y la toma de decisiones en la solución de los problemas. A partir de las teorías de la complejidad reconoce que el cerebro humano es un sistema complejo que se adapta autorregulándose, en función de las relaciones, las probabilidades y las consecuencias que para él tienen los

hechos observados en el medio.

A partir de estos conceptos el sistema tutorial TADEI con apoyo en internet, que proponen De la Torre (2000), integran las estrategias que se derivan de las diferentes teorías constructivistas e integra tres dominios en cuatro fases. Los dominios son los siguientes: dominio de las competencias para el *diseño instructivo* globalizado y la organización del aula; dominio de la *acción* desde la interacción docente-alumno, percepción, procesamiento de la información, expresión, valoración; y del *control* con estrategias de evaluación cuantitativa y cualitativa.

Las fases del sistema tutorial son las siguientes:

Tabla 20. Fases Objeto de los procesos reflexivos.

| FASES | OBJETO DE LOS PROCESOS |
|---------------|---|
| Modular | La teoría recibida y su aplicación en ejemplos prácticos y en funciones: Diseño, acción y control. |
| Observación | Un modelo dado siguiendo pautas de observación. predeterminadas, que pueden observarse en clase grabadas en video. |
| Entrenamiento | Una hipótesis de actuación en grupo, y su desarrollo real en situación simulada, siguiendo las fases de la producción docente, se la graba en video para la auto-reflexión. |
| Autonomía | La toma de decisiones y los problemas surgidos a la largo de la propia actuación, en una situación real de prácticas. |

Fuente: De LaTorre y otros (2000:43).

Blázquez (1999:182) sugiere algunos apoyos para los profesores principiantes:

- Servicios de apoyo en tecnología educativa.
- Reconocimiento por parte de la comunidad educativa.
- Motivación para formación con medios y recursos materiales y humanos.
- Reconocimiento al protagonismo de los departamentos en elaboración de planes, la formación, la evaluación.
- Institución responsable de la formación.
- Vínculos entre formación y evaluación con “*indicadores de calidad*”
- Consideración especial de carga, horarios, medios, conocimiento de otras instituciones e integración en líneas de investigación.

El apoyo tutorial que recibe el profesor principiante es un factor importante para que comprenda la importancia de la función tutorial y aprenda desde su experiencia, el papel orientador que debe desempeñar como docente. Descubre entonces la múltiple función tutorial del docente según el momento de formación, los objetivos que se persigan y el tipo de estudiantes a quien va dirigida. El tutor más que enseñar, orienta, supervisa, reorienta la acción del estudiante (De Miguel, 2006).

La tutoría que se desarrolla en las universidades tiene diferentes concepciones, dimensiones y aplicaciones según los marcos de la universidad (Rodríguez, 2004): dimensión intelectual cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional. La atención a estas dimensiones presenta diferencias importantes según los países, si bien tiende a integrarse en tres niveles de intervención:

- Tutoría de asesoramiento profesional.

- Tutoría de carrera o de itinerario académico.
- Tutoría de materia.

En nuestro caso nos referimos a la primera. A veces es sólo una estrategia didáctica para resolver inquietudes en forma personal o grupal. En otras se busca profundizar conceptos en la medida en que la práctica del estudiante se lo exige. Es también una estrategia planificada para el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante. La tutoría adquiere así entidad propia al convertirse en una estrategia de enseñanza comparable con el autoaprendizaje, el aprendizaje en el aula, los equipos de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas o el orientado a proyectos.

En relación con las conclusiones sobre los primeros años de docencia Marcelo (2008), insiste en lo siguiente:

- La necesidad de que políticos, formadores y líderes reconozcan lo crucial e intenso del proceso de aprendizaje del docente en los primeros años de enseñanza y lo importante del apoyo que se le brinde.

- La necesidad de prestar más atención a la formación de mentores.

- Lo complejo y amplio del proceso de inserción y de la mentoría correspondiente.

- La importancia de superar la paradoja y contradicción entre reconocer la importancia de los profesores para mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje y la falta de interés para invertir en ellos, especialmente en el período de inducción.

Algunos de los objetivos de la tutoría, según De Miguel (2006), pueden ser:

- Superar dificultades de aprendizaje.

-Apoyar el proceso de aprendizaje con la aclaración de dudas, conceptos y problemas.

-Asesorar sobre estrategias de aprendizaje, cultivo de funciones cerebrales, utilización de técnicas y tecnologías.

-Favorecer y orientar la profundización en ámbitos disciplinares determinados.

-Acompañar, supervisar y orientar el trabajo en investigaciones y proyectos.

El sistema tutorial, apuesta además de la presencialidad, por el uso de las TIC como forma de potenciar la información que manejan los profesores, los tutores de práctica, los profesores principiantes y los estudiantes en general (Ortega, 2007). Todo proyecto de mejoramiento de la calidad educativa exige hoy la incorporación de las TIC como apoyo a la docencia presencial. Las TIC incluyen beneficios tan significativos como (Cebrian, 2003):

-Cambios en los modos de producir y adquirir información, cada vez más enriquecida con la diversidad y actualidad de sus contenidos.

-Cambios en el papel del profesorado que tiende a ser más motivador, organizador y tutor de aprendizajes que transmisor de contenidos.

-Cambios en las concepciones del tiempo, sobre todo de parte del estudiante que puede acceder a la información, los procedimientos y la tutoría sin necesidad de desplazarse a la institución o a reuniones con compañeros.

-Cambios en la concepción de los espacios. Este es, tal vez, el mayor aporte de las TIC en el campo de las tutorías. Las universidades son aularios, pero no cuentan con espacios suficientes de tutoría. Las TIC permiten trabajar en espacios virtuales menos costosos que los físicos.

-Cambio en la relación entre la teoría y la práctica, en primer lugar,

porque acerca el lugar de estudio al de trabajo, el momento del autoaprendizaje con el de la profundización, el trabajo en equipo, la aplicación y las simulaciones, el apoyo del audio y del video.

La tutoría virtual exige al docente múltiples acciones (Vásquez, 2007). Aparece como el experto en la disciplina para acompañar el aprendizaje, resolver dudas, orientar la consulta experta, asesorar prácticas, coordinar el trabajo de equipo, realizar pruebas y en ocasiones tiene que transformarse en el animador del aprendizaje, el orientador tecnológico, el consejero o el solucionador de conflictos en el equipo.

3.- EL CASO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

La preocupación de la Universidad Cooperativa de Colombia por la formación inicial de sus docentes ha sido constante. Su mayor esfuerzo lo realiza a través de las Especializaciones en Docencia Universitaria, tanto en la modalidad presencial como en la virtual. El estímulo de un descuento del 30% en el valor de la matrícula a los docentes que la realizaran, se aplicó durante 12 años y permitió que participaran en ella alrededor de 3.000 profesores de las 24 ciudades en que la universidad tiene sedes. El mismo estímulo se dio a docentes que participaron en las Especializaciones en Gerencia de Proyectos Educativos, Multimedia para la Docencia y Dificultades en el aprendizaje.

La continuidad de la formación del profesorado llevó a la Universidad a orientarse hacia un programa al nivel de maestría. Como parte de este proceso desarrolló en 2008 un convenio con la Universidad Central de Chile (2008), la cual reconoció la Especialización en Docencia Universitaria como el primer año de su Maestría en Educación e

Investigación. Ciento veinte estudiantes la han realizado o están cursándola.

3.1.- LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Dentro del proceso de formación continua de sus profesores, la Universidad Cooperativa de Colombia planeó el desarrollo de una Maestría en educación que respondiera plenamente a su Modelo Pedagógico y a su Plan Estratégico Nacional. Para ello encomendó a los Coordinadores Betancourt y Velandia (SACES, 2008) y al equipo interdisciplinario de docentes responsables de las Especializaciones en Docencia Universitaria, Docencia Universitaria Vía Internet, Gerencia de Proyectos Educativos y Dificultades en el Aprendizaje la investigación de factibilidad y la redacción de las Condiciones de Calidad, exigidas por el Ministerio de Educación Nacional, para la obtención de la licencia de desarrollo del programa de Maestría en Educación.

La resolución del MEN N° 10561 fue expedida el 23 de diciembre de 2009. En el mes de abril de 2010 inicio actividades. Al terminar el año 2010 se desarrollan siete promociones. Vamos a describir sus características:

3.1.1.- Objetivos de la Maestría en Educación

Los objetivos de la Maestría en Educación se pueden resumir de la siguiente manera:

-Formar magísteres de alto nivel de profundización en la carrera académica y en la investigación educativa con capacidad para ofrecer alternativas de solución a los problemas que plantean los diferentes niveles de la educación colombiana.

-Contribuir a la interpretación de las diferentes teorías educativas que permitan redescubrir la práctica pedagógica para el desarrollo de habilidades interdisciplinarias y el desempeño profesional de la docencia.

-Desarrollar una visión sistémica de la problemática educativa y considerar el proceso investigativo como una estrategia para fortalecer las redes del conocimiento, el pensamiento crítico, la ética, el compromiso social y solidario.

-Contribuir al fortalecimiento de los cuadros académicos ya existentes en las instituciones educativas, mediante la constitución de equipos de investigación con base a proyectos concretos que deriven de los requerimientos regionales o institucionales.

-Propiciar la constitución y el fortalecimiento de redes de investigadores de la educación, vinculadas a la comunidad académica, nacional e internacional.

-Cualificar el diseño y la gestión curricular en las instituciones educativas, privilegiando la integración del conocimiento, la aplicación de las metodologías activas de formación y la utilización intensiva de las nuevas tecnologías de la comunicación.

3.1.2.- Enfoque de la Maestría en Educación

El enfoque de la maestría en educación de la Universidad Cooperativa de Colombia busca de manera explícita un cambio en la educación, pues de un currículo asignaturista, atomizado, dicotómico, individualista, centrado en el docente y su autoridad, se intenta asumir una educación interdisciplinaria, integradora del conocimiento, centrada en núcleos problematizadores y articulada con la investigación y la proyección transformadora de lo social (SACES, 2008).

En consecuencia la maestría está comprometida con la formación

humana con una visión sistémica como una categoría fundante del campo científico y de la acción, en donde la realidad no puede comprenderse sino como una red que se conecta, interactúa y se integra en forma de red con otras redes. Se construye un enfoque interdisciplinario consonante con el pensamiento sistémico, autoorganizado y complejo que posibilita integrar las ciencias sociales y humanas y presenta un nuevo enfoque de la potenciación de las funciones del cerebro en tres procesos lógico, creativo y práctico.

En esta perspectiva, según el SACES, la formación está fundamentada en un proceso continuo de capacitación que abarca toda la existencia. En este modelo tanto el estudiante como el docente deben ajustarse a nuevas competencias, nuevos conocimientos y nuevos ideales, donde son imprescindibles el pensamiento crítico, creativo y el diálogo de saberes con los distintos actores del proceso educativo. Son ejes de esta formación el aprendizaje interactivo, la adquisición permanente de información, en ámbitos locales, nacionales e internacionales, el fomento de los valores solidarios como el respeto a las diferencias, el compromiso, la corresponsabilidad social y la creación de una sociedad más justa y equitativa (SACES, 2008).

Ahora bien, si está claro que el mejoramiento institucional es un proceso planificado, sistemático y organizado, la formación docente también debe serlo a través de un proceso de educación formal que conduzca al docente novel a ser un agente eficiente y eficaz del proceso. La formación continuada del docente debe tener así unos ejes claros de formación, unos contenidos interdisciplinariamente visualizados y metodologías apropiadas.

El mejoramiento continuo de la universidad exige la atención a sus

funciones esenciales de Docencia, Investigación y Proyección social. Y éstas a su vez exigen gestión eficiente y bienestar institucional y claridad de metas. Éstos son precisamente los grandes campos de trabajo en el proceso de formación profesional del docente. Debe ser una síntesis viva del paradigma y del proyecto educativo de la universidad.

En efecto, la calidad docente se logra cuando el profesor comprende y se involucra en la investigación como parte de su compromiso con el conocimiento. Se incrementa si el estudiante aprende a comprometerse con la proyección social del conocimiento adquirido. Sabe que su eficiencia aumenta cuando la convivencia social se vive no sólo en los procesos pedagógicos sino en el bienestar personal, grupal y social de la comunidad universitaria.

3.1.3.- Contenidos de la Maestría en Educación

La Maestría tiene una duración de dos años y se realiza en cuatro períodos o ciclos, con los contenidos que resumimos a continuación. Es necesario comentar que la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad es homologable como un ciclo propedéutico de la Maestría. Por lo tanto, algunos de los contenidos de la primera aparecen repetidos en ésta.

A.- Primer ciclo

1.- Metodología Interdisciplinaria

Tiene como objetivo la formación de docentes con competencias para participar en la organización, el desarrollo y la movilización de equipos interdisciplinarios, la integración en los procesos de investigación y de proyección social para el mejoramiento de la calidad de la educación y

de la vida. Implementa la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Autoaprendizaje (MICEA).

2.- *Desarrollo humano integral*

Desde la perspectiva del desarrollo humano integral, la aspiración fundamental en la Maestría en Educación y del proceso de enseñanza para el aprendizaje es la creación de zonas de desarrollo para promover la formación de habilidades humanas generales o profesionales a partir del potencial que tienen en la experiencia y el desarrollo previo del estudiante y el apoyo del docente. También apostamos por el desarrollo humano integral, la formación de un ser humano digno y solidario. Un ser humano que se autodetermina y busca su excelencia o desarrollo pleno en el proceso mismo y junto a otros, transformar la sociedad en un lugar donde todo ser humano pueda vivir dignamente.

El currículo orientado al desarrollo humano integral se elabora a partir de una perspectiva filosófica, biopsicosocial y sociopolítica de carácter humanista, constructivista, social y liberador. Concibe el currículo como un instrumento del que se sirve el docente para guiar, promover y facilitar los procesos de aprendizaje y desarrollo en el contexto en que están insertos los estudiantes de la universidad.

3.- *Habilidades Comunicativas*

Desde una epistemología sistémica, una ontología constitutiva y una concepción de las relaciones sociales cooperativas, aprendiendo a conocer cómo se lee la realidad, aprender sobre cómo se escribe sobre ella y cómo transmitir apropiadamente una idea en la oralidad.

4.- *Electivas de énfasis*

La Práctica Docente, Cognición y aprendizaje, Emprendimiento solidario.

B.- Segundo ciclo

5.- *Tecnologías y calidad educativa*

El uso de las TIC en el aprendizaje determina la utilización de una amplia gama de recursos telemáticos y multimediales permitiendo el acceso a material didáctico creado para interactuar dentro de un determinado modelo pedagógico, sin barreras de tiempo y espacio, potenciando habilidades que conducen a la asimilación del conocimiento de manera concreta.

6.- *Teorías del Aprendizaje*

El proceso de enseñanza para el aprendizaje en los contextos de cambio en el que se halla la educación ha generado nuevas perspectivas. La teoría del procesamiento de la información, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, el constructivismo, el socioconstructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje distribuido.

7.- *Diagnóstico de la gestión educativa*

Aporta una visión global, sistémica e integral de la institución u organización educativa en sus dimensiones administrativa, organizativa, pedagógica y comunitaria a la luz de las tendencias educativas y de gestión de calidad, a través de metodologías, técnicas e instrumentos de

investigación, de diferentes modelos de gestión y de la planeación estratégica que aportan a los procesos de diagnóstico estratégico.

8.- *Electivas de énfasis*

“Creatividad e Innovación”, “El Lenguaje en la Educación”, “Gerencia de la calidad”.

C.- Tercer ciclo

9.- *Educación para la convivencia*

La convivencia es fuente de bienestar individual y colectivo repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos, en el desarrollo afectivo, cívico y social y en la capacidad creativa de las personas y de las comunidades.

10.- *Gestión del currículo*

Integrar en la gestión del diseño curricular de procesos formativos para la Educación Superior, tanto para la educación presencial como virtual, la operacionalización del enfoque de habilidades o competencias en las dimensiones del desarrollo humano, el pensamiento complejo y las metodologías inter y transdisciplinarias de enseñanza para el aprendizaje orientadas por proyectos educativos institucionales.

11.- *Modelos de gestión educativa*

La planeación estratégica y la gestión en el ámbito de la enseñanza, se establece como uno de los factores o variables básicas para que los directivos de las instituciones educativas logren responder a los retos de la

globalización. La utilización del pensamiento triádico administrativo genera dinamismo en el desarrollo o fortalecimiento institucional.

La pretensión final es desarrollar un marco conceptual del conocimiento y del saber estratégico que prepare al magíster en educación, para que desde la visión prospectiva e interdisciplinaria aborde los cambios y se oriente al futuro deseado de sus organizaciones.

12.- Electivas de énfasis

Escenarios y estrategias, Pensamiento lógico, Gerencia por procesos.

D.- Cuarto ciclo

13.- Docencia en Ambientes Virtuales

El docente reflexionara sobre su rol de tutor virtual. Será competente para integrar en su práctica los elementos de la metodología MICEA virtual. Investigará y utilizará las relaciones entre el docente y el estudiante, el estudiante y el proceso de construcción grupal de conocimiento, y entre el conocimiento y el uso de las TIC para dinamizar los aprendizajes.

14.- Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es un juicio autorregulado y con propósito que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como a la explicación del concepto, metodología o contexto sobre el que se basa ese juicio. El pensamiento crítico parte del conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

15.- Evaluación de Sistemas Educativos

Este módulo busca hacer una reflexión sobre concepciones de evaluación, el rol del docente y el sentido de la evaluación en educación. Analiza MICEA como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Orienta para la evaluación de aprendizajes, docentes y desarrollo profesional: posturas, reflexiones y acciones. La evaluación de recursos y evaluación de indicadores de eficiencia, eficacia e impacto: hace una reflexión y una propuesta desde lo personal, hacia lo institucional pasando por el aula de clase. Busca encontrar respuestas a las diversas inquietudes que generan la evaluación en el contexto general y sus procesos en los cambios de la era global.

16.- Electivas de énfasis

“Competencias sociales”, “Pensamiento científico”, “Acreditación de instituciones educativas”.

3.1.3.- Metodología de la Maestría en Educación

La maestría desarrolla diversas estrategias metodológicas. Con la metodología MICEA se busca intervenir en los procesos de aprendizaje centrado en los estudiantes. TREINI pretende involucrar a los docentes, a través del trabajo en equipo, en los procesos de calidad educativa. TREMEC contribuye al proceso de autoevaluación y mejoramiento continuo de la institución.

A.- MICEA(Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje).

En este sentido, las actividades de formación en la Maestría en Educación se organizan con apoyo en MICEA (Velandia, 2005). Esta metodología, comentada anteriormente, es por principio, una metodología en la que prima el trabajo por cooperación frente al trabajo por competición, el trabajo en equipo frente al trabajo individualista y que privilegia la solidaridad como proyección del trabajo y el conocimiento orientado al bienestar de la comunidad.

Formar un profesional con criterios sociopolíticos le exige a la metodología desarrollar compromisos con la investigación de necesidades reales; construir un currículo apropiado a las grandes necesidades del país y sus regiones, preocuparse por tener una presencia significativa y transformadora en la comunidad y ser en ella un actor significativo. Se necesita formar una comunidad académica para quien la acción educativa (“*la clase*”) integre la investigación y la actualización permanentes con la búsqueda de alternativas y el diseño y aplicación de proyectos transformadores de la realidad conocida, que se comprometa con la acción transformadora y con el desarrollo de competencias para actuar en un contexto siempre cambiante.

B.- TREINI (Trabajo en Equipo Interdisciplinario del Nivel).

Hemos dicho que los estudiantes se van involucrando progresivamente en la metodología del trabajo en equipo y lo mismo sucede con los docentes. La experiencia en la Universidad Cooperativa de Colombia permite plantear la importancia de este proceso, si de verdad se desea entrar a un cambio organizacional en la universidad y no sólo al mejoramiento de docentes aislados en sus cátedras. El proceso puede

recorrer tres etapas:

-El cambio de actitud: la primera etapa está dada por el docente que participa en la Maestría en Educación que desarrolla la Universidad Cooperativa de Colombia para sus docentes, que lo involucra en un proceso de mejoramiento continuo en el ámbito metodológico. Esta experiencia motiva, en la mayoría, un cambio de actitud hacia el estudiante, su interrelación con él, la comprensión de aspectos significativos de la personalidad del alumno como individuo y como miembro de un grupo. Este saber y experiencia lo llevan a preparar más conscientemente no sólo el contenido sino la metodología de clase.

-El equipo de docentes: para el desarrollo de la segunda etapa de MICEA es necesario que al menos un equipo de docentes comprenda que se necesita una educación más participativa y pertinente a las posibilidades del estudiante y a las necesidades de la comunidad. La respuesta que la comunidad educativa ha dado, es la de organizarse en un TREINI que articulan a los docentes del mismo nivel. Este equipo sí puede, frente a necesidades y con visiones comunes, comprometerse con proyectos participativos de investigación, de búsqueda de alternativas y desarrollo de experiencias.

-La flexibilización curricular: los equipos interdisciplinarios de docentes y estudiantes van asumiendo progresivamente el proceso de renovación y flexibilización del currículo. El currículo es una respuesta a las necesidades del contexto, a las expectativas y nivel de desarrollo de los estudiantes y a las innovaciones tecnológicas y metodológicas de la sociedad del conocimiento. En este momento, la integración de la investigación, la docencia y la proyección social se harán realidad en la

universidad y la flexibilización del currículo se dará progresivamente mediante alternativas e integración de contenidos, de tiempos, de metodologías, de modalidades y el intercambio de estudiantes, de docentes, de instituciones educativas, empresariales y sociales.

Demostrarlo es una labor que sólo pueden desarrollar los docentes. Pero esta comprobación será aún más exitosa para ellos, para los estudiantes y para la sociedad, si lo hacen de forma autoinclusiva, es decir, si aprenden haciéndolo, en un proceso de construcción del conocimiento, realizado en equipos interdisciplinarios abiertos a aprender y a través de la práctica de su acción formadora.

C.- TREMEC (Trabajo en Redes de Equipos de Mejoramiento Continuo).

Uno de los logros más significativos en el proceso de construcción del PEN (Plan Estratégico Nacional) de la Universidad Cooperativa Nacional es la consolidación de las Redes de Trabajo en Equipo para el Mejoramiento Continuo. Las redes TREMEC son las estructuras básicas de comunicación, formulación y desarrollo de proyectos y actividades del Plan Estratégico Nacional 2001-2006 “*Movilización por la Excelencia*” y del Plan Estratégico Nacional 2007-2012 “*Sinergia Institucional*”.

Sus miembros, en su mayoría docentes y directivos, han contribuido a que en sus programas académicos, en las seccionales y al nivel nacional, se logren metas estratégicas de calidad. El TREMEC se apoya en la utilización de la comunidad virtual “*Red UCC*”, a la cual se tienen acceso a través de la página Web de la Universidad (www.ucc.edu.co).

Están conformadas por representantes líderes de los 9 programas del Plan Estratégico Nacional, vinculados verticalmente por las facultades y

dependencias administrativas y horizontalmente por los proyectos y actividades que se realizan al interior de cada seccional y nacionalmente. Las REDES TREMEC actúan de manera sincrónica, complementaria y autorregulada en función del sistema “*Red Nacional Universidad Cooperativa de Colombia*”. Para ello es imprescindible que los miembros estén comprometidos con el logro de una visión compartida institucional.

a.- Objetivos de la Red TREMEC

Incrementar en la Universidad las actividades orientadas al mejoramiento buscando la excelencia del servicio.

Establecer un sistema organizativo y funcional para lograr la efectiva coordinación e integración en la ejecución de los programas que componen el Plan Estratégico Nacional “PEN”.

3.1.4.- Investigación y Proyección Social.

La formación de magíster en educación está orientada hacia cuatro líneas de investigación, de acuerdo con las áreas de profundización:

1ª Línea: Procesos de formación y prácticas educativas. Investigación de la práctica educativa.

2ª Línea: Gestión de la calidad educativa.

3ª Línea: Educación mediada por las TIC.

4ª Línea: Abordaje pedagógico e interdisciplinario de las dificultades del aprendizaje escolar.

La investigación se maneja a través del Centro de Investigaciones de la Docencia Universitaria (CIDU), clasificado en Categoría B, con Código

Nº 0048219, por Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia).

RESUMEN

En este capítulo se analiza el proceso de formación del docente novel o principiante. Se insiste en la necesidad organizar el mejoramiento continuo en el seno de la institución educativa, y por lo tanto, de todos los procesos que inciden en el proceso formativo. Éste exige propuestas que articulen una visión global, interdisciplinaria y trascendente. La universidad debe preocuparse de la persona misma del docente, de tal forma que comprenda que ser mejor ser humano le hace mejor docente y serlo le desarrolla como ser humano; que piense en el estudiante como persona, como equipo y como comunidad educativa; que le oriente en los procesos de construcción de conocimiento a partir de las necesidades contextuales, para que sienta desde dentro, la urgencia del compromiso profesional en la calidad de vida de la sociedad.

La universidad Cooperativa de Colombia, dentro del proceso de formación continua de sus profesores, desarrolla una Maestría en Educación que busca responder plenamente a su Modelo Pedagógico y su Plan Estratégico Nacional. La resolución del MEN Nº 10561, que le dio registro de calidad, fue expedida el 23 de diciembre de 2009. En el mes de abril de 2010 inicio actividades.

CAPÍTULO V

FORMACION CONTINUA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

CAPÍTULO V

FORMACION CONTINUA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Cuando hablamos de formación continua surge una pregunta insoslayable: ¿Formación de docentes, para qué tipo de universidad? Manzano y Torrego (2009) nos hablan de tres tipos de instituciones que intentamos sintetizar:

-La autónoma: que evita la injerencia externa en su producción del saber para la formación integral de personas, científicas e intelectualmente capaces.

- La sometida a procesos de control: que se ocupa de la producción de conocimiento relevante para el tejido económico y de la formación de profesionales bien cualificados.

-La que tiene como finalidad la solución de los problemas de la sociedad: genera conocimiento junto con los protagonistas de la cotidianidad social, las comunidades olvidadas y la ciudadanía comprometida.

El tercer modelo es una construcción en proceso y representa una esperanza para quienes más necesitan de su acción. Su posición es eminentemente proactiva y se compromete con la realidad que investiga y de la que genera conocimiento. Exige autonomía en su metodología y se

sabe sujeta a los necesarios mecanismos de control. Su comunidad académica es consciente de que no está en el mundo solamente para adaptarse a él sino para mejorarlo y, por lo tanto, busca actuar como un actor social de cambio.

1.- NIVELES DE LA FORMACION CONTINUA

En los capítulos anteriores hemos hablado de la formación inicial del docente y de la formación del profesor novel. La importancia del tema que trabajamos implica vislumbrar el contenido, los niveles, el método, la estructura y los recursos para una formación continuada de los docentes universitarios. Al hablar de formación continua del profesorado universitario nos apoyaremos en la definición que, para el efecto, propone el MEC (1992: 35): *“Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario”*. Se plantean tres campos de formación: la mejora de la calidad docente, la capacidad investigadora y las actividades de gestión. A estos campos agregaremos el de la proyección social del conocimiento.

La formación continua no puede ser una sumatoria de cursos aislados, una colcha de retazos mentales. Deben establecerse unos criterios que permitan y exijan una complementariedad e integración que genere simultáneamente secuencia y coherencia:

-Una dimensión de interdependencia debe garantizar que los distintos campos de investigación/planeación/práctica sean niveles de formación articulados y de complejidad creciente.

-La dimensión interdisciplinaria debe buscar que cada disciplina

articule su aporte con las otras ciencias para lograr una visión y construcción global del contexto, la educación, el estudiante y el docente.

-Una dimensión personal: debe facilitar un enfoque integral que sirva a la totalidad de la persona.

La capacidad del ser humano de preguntarse sobre el mundo, de buscar y crear la solución a problemas cada vez más complejos, de aplicar innovadoramente el conocimiento construido, de gestionar sus saberes, emociones, imaginaciones y experiencias, han conducido a la humanidad a vivir una época en que la economía se centra en la gestión del conocimiento. Es por ello, que esta sociedad más que ninguna necesita un nuevo educador, capaz de canalizar esa búsqueda.

Lejos de ser una profesión liviana, dice Punset (2010), la del maestro es la carrera de un contenido más profesional y complejo que cualquier otra. Esta es la función del proceso de formación continuada que toda universidad debe emprender. Pero, ¿cuál puede ser la temática de esa formación, a lo largo de la vida profesional del docente? ¿Es una vana utopía pretender hacerlo? La respuesta es que es posible y lo han logrado muchos. Se concreta en el docente excelente cuando se propone ser un miembro del equipo, desconocido pero eficaz, que pretende ayudar a lograrlo en sí mismo, en sus estudiantes, en la institución que le brinda el escenario de su eficacia, en los otros compañeros de búsqueda y en los que inician la retadora experiencia.

Lograrlo implica:

-Un diagnóstico permanente de las necesidades educativas al nivel de los docentes, los modelos pedagógicos y las organizaciones formadoras.

-Por otra parte es necesario reflexionar sobre los programas, las metodologías apropiadas y los niveles de formación que deberían tenerse en cuenta para la satisfacción de esas necesidades.

-Además se debe hacer referencia a las estructuras responsables de esa formación y las organización que buscan el perfeccionamiento en la calidad de la docencia universitaria.

-Pensar en la formación continua del profesorado universitario no podría hacerse hoy sin mencionar el mundo de la virtualidad, el papel del docentes dentro de ella y lógicamente la dotación tecnológica si se pretende una formación docente de calidad para una docencia a un nivel superior (Cebrian, 2003).

En la práctica docente, podemos distinguir varias categorías de profesores/as, las cuales pueden ayudarnos a vislumbrar los niveles mínimos de formación docente.

1.1.- FORMACIÓN INICIAL COMO DOCENTE

Es la de quienes inician un proceso de formación como docentes universitarios. En rigor, debería ser la de quienes desean ingresar a la profesión de docente de la educación superior, en cualquiera de sus niveles universitarios o de posgrado. Más aún debe cobijar a los docentes en ejercicio dentro de la educación superior (pero que no tienen una formación para la docencia a un nivel superior).

Si una universidad desea un alto nivel académico en sus estudiantes, no puede lograrlo sin docentes excelentes en la enseñanza. Una formación de nivel superior exige una construcción de su identidad, que integre

procesos de referenciación, investigación, planeación, aplicación, práctica, acompañamiento y evaluación. Su construcción es un proceso interdisciplinario que integra, desde el nodo de la pedagogía, todo el tejido de la ciencia. Lograr la formación inicial del docente no es un proceso individualista. La formación superior es un proceso que integra lo personal, lo grupal, lo institucional y lo social.

En el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia, la propuesta que se presenta para la formación inicial es una especialización en Docencia Universitaria y que se desarrolla en tres ciclos y con una duración de 12 meses.

1.2.- FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El docente universitario, y hablamos ahora del que ha recibido una formación inicial como docente, se lanza muchas veces a la aventura solitaria de la calidad docente. Se le pide mucho, pero se le da poco. Aún cuando ahora tiene una formación de especialista y deseos de ser buen docente, el “*defiéndase como pueda*” parece ser la norma. Aprenderá en la medida de su capacidad de autorreflexión y a veces de manera dolorosa, por el duro golpe de la evaluación de los estudiantes, de sus jefes de área, coordinadores de programa, decanos, etc. Todos le piden y pocos le aportan sobre teoría pedagógica, metodología y asesoría oportuna.

Pero la vida del docente, de medio tiempo o tiempo completo, no es solamente cuestión de horas clase, tutoría, evaluaciones y corrección de exámenes. Desde la institución se pide su aporte y apoyo para formar parte en equipos de trabajo, comisiones, coordinación de áreas, comités de

investigación, apoyos virtuales, rendición de informes, proyección social, bienestar universitario, elaboración de proyectos, organización de eventos, programas de calidad y mejoramiento continuo. El docente de medio tiempo y de tiempo completo es el soporte del desarrollo institucional y de la calidad de la academia, la investigación, la responsabilidad solidaria y la gestión institucional.

El vacío de la institución universitaria en este campo, es muy similar al de la formación inicial como docente: la universidad le pide calidad, pero no lo forma para ello. La calidad educativa no es solamente un problema de aula; abarca muchos más campos y el docente es el soporte de esa calidad. Pero así como un profesional no puede transformarse en buen docente si no toma la decisión de serlo, tampoco se puede pensar en un mejoramiento de la universidad apoyada en el profesorado si la universidad no toma la decisión de preparar al profesorado en ese campo.

En países como Colombia es necesario ampliar los procesos de formación profesional del docente universitario. El docente necesita formación para el servicio profesional desde un triple compromiso:

-En las competencias necesarias para participar en la investigación de las necesidades de la comunidad, en la cual la institución tiene responsabilidad social.

-Prepararlo para que pueda transformar el conocimiento del contexto en riqueza para el diseño de contenidos, materiales didácticos y actividades que faciliten a sus estudiantes la búsqueda de soluciones a las necesidades detectadas.

-Formarlo para la gestión y el acompañamiento de sus estudiantes en

el desarrollo de los programas diseñados.

El desarrollo dentro de su institución del ciclo de investigación, docencia y gestión, para y con sus estudiantes, marca el camino del docente hacia la excelencia.

1.3.- FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA

Una gran pregunta que surge al plantearse la excelencia educativa al nivel de los docentes universitarios es de quienes depende el lograrla. Fullan (en Knight, 2005) decía que el cambio es una acción sistémica y que la intervención en un lugar del sistema no siempre se conecta con los elementos de otro sistema, de tal manera que se logre el resultado esperado.

Pensemos sistémicamente para preguntarnos si la búsqueda de la excelencia del educador es un trabajo del docente aislado o es el compromiso de un equipo, de un departamento o de una institución. Digamos, en síntesis, que es simultáneamente un compromiso del docente y que éste no puede realizarlo si la institución educativa no lo asume como prioritario.

La otra pregunta que surge es si la excelencia educativa es una responsabilidad exclusiva del sistema educativo. Recordemos que los sistemas son interactivos, integrados, evolutivos y en feedback permanente (Capra, 2005) y por lo tanto un cambio en cualquiera de ellos incide en la modificación de los otros. Para nuestro caso el sistema eje es el de la educación y como tal debe aportar conocimiento a todos los demás subsistemas, ya que su funcionamiento depende de la interacción con todos ellos.

Sin embargo, son personas concretas en quienes se hace realidad una docencia excelente. Este es el nivel de formación de aquellos docentes “excelentes”, que se caracterizan porque desean ser siempre mejores y que otros lo sean. Es el nivel propio, de quienes se preocupan porque el sistema educativo de la educación superior cumpla la misión que la sociedad moderna le encomienda, cuando la considera su mayor tesoro (Delors, 1997) y la base de la construcción de la ciudadanía, del desarrollo sostenible y del desarrollo de los pueblos.

Esta responsabilidad social se transforma en competencia social cuando el docente reflexiona sobre su eficacia formadora. Surge, entonces, la dificultad que este análisis encierra. En efecto, los docentes tendemos a manifestar una teoría (*espoused theory*) y con ella justificar nuestras formas de actuar, cuando en la práctica, con demasiada frecuencia, utilizamos otra (*theory-in-use*) (Schön en Prieto, 2007: 49).

El progreso hacia la excelencia, se podría decir que es el largo camino del docente que busca esa coherencia del ciclo o bucle de complejidad creciente entre el pensar, el desear y el actuar, entre la teoría, la planeación, la acción y la reorientación. El docente que busca la excelencia siente que aprende cuando cambia y hace de su experiencia un aprendizaje continuo.

2.- LA EXPERIENCIA DE LA FORMACION CONTINUA

La búsqueda de excelencia es un objetivo de todos los países y de las instituciones de educación superior. Cada sistema universitario tiene sus características y diseña sus procesos formativos en función de sus

necesidades.

Margalef y Álvarez (2005) se interrogan y proponen algunas líneas de formación que es necesario tener en cuenta en la capacitación de los docentes universitarios actuales:

-El desaprender para aprender y recuperar la experiencia, el ir de la reproducción a la reflexión sobre la práctica docente como fuente de innovación y el pasar de la colaboración artificial al aprendizaje cooperativo.

-La presencia de la complejidad, la diversidad y la incertidumbre son rasgos que caracterizan a la enseñanza en la postmodernidad.

-La enseñanza en la universidad tiene que hacer frente a tres formas de incertidumbre: la primera que parte del profesorado con la sensación del continuo desafío de una realidad muy compleja; la segunda esa conciencia de incertidumbre ante la realidad actual, que caracteriza al estudiante de hoy, y la tercera propia de la misma pedagogía ante la incertidumbre frente a las metodologías y las estrategias a utilizar.

Según Morín (2010) debemos navegar en el mar de las incertidumbres sin perder de vista las pequeñas islas de certeza.

Formar para el mejoramiento continuo del profesorado universitario exige tener en cuenta que los programas sean (Margaret y Álvarez, 2005):

-*Contextualizados*: ajustados a la realidad de la universidad, sus finalidades y modos de actuación y las necesidades y problemas identificados por los profesores en formación.

-*Diferenciados*: con propuestas para los profesores noveles con

necesidades de programas específicos de iniciación a la docencia universitaria y para los profesores ya involucrados en procesos de cambio y que buscan profundizar en esa formación.

-De impacto real: el objetivo es la transformación de la práctica educativa para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

-Voluntarios: es sólo para quien decide cambiar. Para el profesorado que encuentra en su práctica la necesidad de formarse para hacer frente a las situaciones de cambio personal y de la propia institución.

-Participativos y relacionados con los problemas reales que exigen otorgar el protagonismo al profesorado en su proceso de formación.

-Diversos e innovadores: con diferentes estrategias de formación que tienen que ser en sí mismas innovadoras, que fomentan la propia dinámica y evolución de un proceso en constante perfeccionamiento.

-Reconocidos y valorados: por el acceso, la permanencia, la promoción, la evaluación del profesorado y en el reconocimiento económico.

Lo cambios del mundo transforman la universidad y para asumir los grandes retos que la sociedad le exige en torno a la docencia, la investigación y la proyección social tienen que mantenerse de forma menos jerárquica y menos economicista, más dialógica y crítica, más comunitaria y transformadora, más solidaria y social.

2.1.- FORMACION CONTINUA EN EL ÁMBITO ANGLOSAJÓN

En el caso de EE.UU, desde los años 70 es una nota común la creación y desarrollo de centros para la mejora de la docencia universitaria

(EURYDICE, 2003), especialmente en las universidades más prestigiosas como puede ser el caso del MIT, Berkeley, Chicago, Harvard o Stanford.. Estos centros ponen a disposición del profesorado universitario una serie de cursos, materiales, asesoramiento y grupos de discusión con el fin de desarrollar su función docente.

Puede establecerse una diferencia entre algunos países en los que la formación tiene carta de naturaleza (Australia, Canadá, Estados Unidos) y otros países en los que estas iniciativas están menos arraigadas y sistematizadas. Es necesario enfatizar también que esta mayor tradición de la formación va de la mano con interesantes iniciativas en la evaluación de la calidad docente dirigida a su mejora en el desarrollo de los puntos débiles detectados. En el caso de la universidad de Harvard (2007), publicó un informe en donde el tema recurrente es la profesionalización, con el objeto de elevar la enseñanza universitaria a la categoría una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada (Rodríguez, 2007).

En dos países europeos es obligatoria la formación del profesorado: Noruega y Reino Unido. En ambos casos, no sólo lo es para los profesores noveles, sino también para los permanentes. El caso del Reino Unido es paradigmático en este sentido. En 1991 la Steffi & Educacional Development Association (SEDA) inició un proyecto nacional para la formación y cualificación de los profesores de educación terciaria según el cual reciben acreditación los profesores que demuestran ciertos objetivos específicos. Esta asociación se encargaba tanto de la acreditación de los programas de formación como de los profesores. Así, en 1996, se habían reconocido 30 programas y se habían acreditado más de 700 profesores

(Baume, 1997).

Posteriormente, este esquema ha sido incorporado por una agencia oficial, el Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE). La Higher Education Academy, que comenzó a funcionar en octubre del 2003, aúna dos organismos anteriores, el ILTHE, ya mencionado y la Learning and Teaching Support Network (LTSN). Tiene como objetivo promover la educación superior mediante distintas iniciativas como:

-Proporcionar consejo estratégico en el sector de la educación superior en relación con medidas para mejorar la experiencia de los estudiantes.

-Apoyar y avanzar el desarrollo curricular y pedagógico.

-Facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando estándares de formación inicial y continua.

El Plan de formación y acreditación para profesores universitarios del Reino Unido de la SEDA (Baume, 1997) señala que para recibir esta acreditación, los profesores deben mostrar que los siguientes valores y principios subyacen a su trabajo:

-Cómo aprenden los estudiantes: el docente y la administración y la investigación pedagógica deben estar informadas de cómo aprenden los estudiantes.

-Diferencias individuales: reconocer que cada estudiante tiene necesidades individualizadas de aprendizaje y aporta conocimientos y recursos peculiares al proceso.

-Desarrollo: la educación consiste en el desarrollo de las habilidades

existentes en los estudiantes, así como de sus conocimientos, actitudes y confianza en ellos mismos para poder asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

-Orientación académica: la enseñanza debería estar guiada por la búsqueda de nuevo conocimiento y transmisión de una actitud de cuestionamiento y análisis a los estudiantes.

-Trabajo colaborativo: mucho de nuestro trabajo como profesores se lleva a cabo como parte de un equipo formado por docentes y personal de apoyo académico. El funcionamiento del conjunto es tan importante como la excelencia académica individual.

-Igualdad de oportunidades: toda actividad del profesor debe estar orientada sobre igualdad de oportunidades tanto en el contexto de un programa como dentro de una institución.

-Reflexión: ser un buen profesor es algo más que tener y poner en práctica ciertas competencias. Debe también reflexionar sobre sus intenciones, acciones y los efectos de éstas.

-Del profesor al asesor en el desarrollo del aprendizaje: los asesores de desarrollo del aprendizaje fueron a su vez, y en algunas ocasiones todavía son profesores.

2.2.- FORMACION CONTINUA EN EUROPA

La convergencia europea llevada al marco de la enseñanza universitaria condujo a la organización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que desde el número de países asociados es la mayor comunidad universitaria a escala mundial (Goñi, 2005). Un gran esfuerzo conjunto para integración de la educación superior en el continente europeo son los desarrollos del Grupo Tuning. Para hacer realidad sus metas, se

desarrollan cuatro líneas de trabajo centradas en el análisis de competencias genéricas y específicas de áreas temáticas, las competencias en los diversos ciclos de cada titulación, el sistema de acumulación y transferencia de créditos y finalmente las iniciativas para la mejora de la calidad de la enseñanza en la Educación Superior.

Según EURYDICE (2003) la mayoría de los países europeos ofrece formación continua en instituciones de educación superior. En Suecia por ejemplo, se organiza la formación de tal manera que son los mismos profesores universitarios quienes ofrecen la formación inicial y la continua para los futuros docentes y profesores ya cualificados. En el caso de Bélgica, Italia, Austria, Finlandia y Eslovenia los esfuerzos en la oferta para la formación continua se centran en las propias facultades para facilitar su acceso.

2.2.1.- Alemania

En Alemania, la vía hacia la docencia universitaria se encuentra en plena evolución (Villalobos y Melo, 2008). El sistema universitario alemán, caracterizado por dos etapas indispensables en la vida de un académico (el doctorado y la habilitación), postula una nueva forma de acceso a la cátedra universitaria. Un nuevo tipo de docente el “*junior professor*” tendría la posibilidad de asumir responsabilidades docentes una vez doctorado.

Esta nueva categoría del personal académico, que tiene una duración máxima de seis años, permitiría al académico e investigador que se inicia, realizar un trabajo científico relacionado con la enseñanza, con la asignación de un presupuesto propio y la posibilidad de ser promocionado.

En este contexto, el sistema de “*habilitación*” docente sin ser oficialmente abolido, ya no será la única vía de acceso en el proceso de acceder a una cátedra universitaria. Otras alternativas de acceso son: la cualificación a través de trabajo profesional, la cualificación como asistente científico en una universidad o el centro de investigación extrauniversitario.

2.2.2.- Francia

En Francia se organizan distintas actividades en torno a la educación superior y concretamente en relación con el profesor universitario (coloquios, congresos, entre otros). En el CIES de la Sorbona, el primer año, la formación se organiza en torno a tres ejes: el primero sobre el funcionamiento de la institución universitaria, el sistema universitario en Francia y la organización de la investigación; el segundo acerca de la formación en el oficio del docente-investigador, con conferencias acerca del ingreso a la Universidad, la heterogeneidad de los estudiantes, la evaluación, los aspectos pedagógicos relativos a la enseñanza superior, la producción de conocimientos y su valorización y el tercero sobre usos de la información y el trabajo intelectual. Incluye el trabajo con documentos, Internet y aspectos de pedagogía universitaria.

2.2.3.- Otros países de Europa

En universidades de Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Polonia, el requisito inicial para el ingreso a la plaza de profesor universitario es el doctorado o, en su defecto, tener una destacada formación y ejercicio profesional. En la Universidad de Cracovia , por ejemplo, hay un requerimiento de tipo pedagógico para llegar a ser profesor universitario: se precisa un “*certificado*” que se puede obtener tras completar estudios

pedagógicos-psicológicos y la realización de un “*practicum*”. No obstante, se exime del requisito al profesor que disponga de un buen expediente académico y del doctorado; esta vía es otra forma para llegar a ser profesor universitario (García y otros, 2005 a).

Por último, en países, como Irlanda, Finlandia e Italia, no existe una mención escrita respecto a la exigencia del doctorado; sin embargo, la mayoría de los postulantes a cargos de profesor universitario poseen el grado de doctor en la especialidad. Cabe señalar que en este conjunto de países también se entiende la calidad del candidato básicamente en términos de competencia científica y no pedagógica (García y otros, 2005 b).

En suma, aunque se considera muy importante el tener estudios pedagógicos, todavía no es estrictamente necesario en todas las instituciones de enseñanza superior universitaria para ingresar como profesor permanente. Publicaciones, trabajos de investigación, actividades científicas del candidato y el grado de doctor en la especialidad, constituyen los criterios principales que permiten apreciar la experiencia del docente cuando aspira a un cargo docente.

2.3.- LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA

Las diversas iniciativas de las universidades españolas en materia de formación del profesorado y en el ámbito de adecuación a la convergencia europea requieren un esfuerzo importante de sistematización que permita el apoyo frente al desarrollo desigual de las distintas universidades (Margalef y Álvarez, 2005).

El estudio sobre la preparación del profesorado universitario español para la convergencia en educación superior (Valcárcel, 2003) precisa algunos elementos necesarios para un aprendizaje centrado en el alumno y formado para un aprendizaje activo, autónomo pero también reflexivo y crítico. Insiste en la importancia de la virtualidad para que el docente pueda organizar su enseñanza teniendo en cuenta diferentes tiempos y espacios, aprendiendo a utilizar de un modo alternativo los mismos. Con la virtualidad puede facilitar el aprendizaje autónomo fuera de la hora de clase, apoyar una interacción en grupo e identificar sus creencias, ideas, concepciones y descubrir además las razones para preparar un debate, para ampliar información e indagar y profundizar en otros temas de interés del estudiante.

El desarrollo profesional de los docentes universitarios se debería guiar a través de orientaciones básicas como propusieron Benedito, Ferrer y Ferreres (1995):

-Orientación profesional. Se centra en la capacitación para todas las funciones del docente universitario.

-Orientación personal. Se basa en el cambio de actitudes individuales y de la conducta personal del docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la enseñanza.

-Orientación colaborativa. La capacitación didáctica del profesor se llevaría a cabo mediante el intercambio de experiencias y la información y participación en proyectos de innovación educativa.

-Orientación reformadora. Su propósito es utilizar los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios hacia la mejora de la práctica educativa.

Es necesario recuperar en la formación continua del profesorado universitario “*utopías pedagógicas como las de Freire, Barbiana, Freinet o Makarenko cargadas de compromisos, sueños y esperanzas*” (Palomero, 2003: 30). Es decir, una concepción de universidad menos jerárquica y más dialógica, más comunitaria y menos individualista, menos economicista y más crítica y transformadora, más solidaria y más social.

En España existen numerosas experiencias de formación continuada para los docentes universitarios que proporcionan una formación, en general, bastante segmentada. Sin embargo, es la universidad española la que ha cambiado mucho en las últimas décadas, en capacitación de los recursos humanos, en investigación y en su conexión con el mundo productivo y la sociedad. Quedan aún muchos retos por resolver en la universidad, entre ellos y el más urgente es la formación continua del profesorado.

Seguidamente se va a analizar brevemente los planes de formación continua de algunas universidades españolas.

2.3.1- Propuesta de formación de la Universidad de Deusto

La estructura organizativa universitaria de mejora la obliga a pensar en varios ámbitos fundamentales de reflexión crítica, según el Proyecto Educativo del Departamento (PED) (Portela, 2001):

-La mejora, en términos del volumen del trabajo del estudiante, quien debe realizarlo para alcanzar los objetivos de un programa en términos de competencias (skills), resultados de aprendizaje (learning outcomes), con independencia de la actividad docente que lo imparta y no sólo con relación

a los estudiantes sino también a la institución y al departamento, donde aparecen conceptos como la evaluación, certificación, y acreditación de las enseñanzas universitarias.

-Un nuevo paradigma docente de la enseñanza y el aprendizaje en donde el estudiante y las estrategias son fundamentales y en donde los programas se redactan en términos de objetivos de aprendizaje y las evaluaciones son una pieza central en el proceso educativo.

-El profesorado como actor fundamental de la mejora y en donde los efectos de la autonomía y la responsabilidad se evidencian mediante la evaluación y el desarrollo profesional.

-El proyecto educativo que debe ser el hilo conductor del proyecto de formación. Pueden ir mejorando la docencia y simultáneamente los procesos de aprendizaje acompañados de una responsabilidad compartida y con gran responsabilidad moral.

El proyecto de formación continua busca fomentar el desarrollo moral y cognitivo, de ahí que los directivos deben generar las condiciones necesarias para consolidar una cultura institucional basada en el dialogo y en el trabajo en equipo.

2.3.2.- Propuesta de formación de la Universidad Alcalá de Henares

La universidad de Alcalá informa sobre su programa de formación inicial y anuncia una serie de acciones que apoyarán el desarrollo profesional continuo de los docentes (Margalef, 2005). Los objetivos que se propone pueden resumirse en las siguientes: crear en el profesor el sentido de pertenencia, desarrollar actitudes positivas en torno a la docencia, reflexionar sobre la complejidad y el significado de la educación

según el marco conceptual que se asuma, brindar formación para diseñar la intervención docente con un nuevo modelo educativo, vivenciar un proceso de aprendizaje desde las razones y motivos que los fundamentan, introducir a los docentes en estrategias de auto y coevaluación para la mejora de la enseñanza.

El programa de formación tiene una duración de 180 horas y esta conformado por acciones de formación interdependientes organizadas en tres momentos: un curso intensivo introductorio apoyado en trabajo de grupos, encuentros presenciales a través de talleres de carácter práctico sobre temas que el profesorado considera prioritarios, y el diseño y aplicación, por cada grupo, de un proyecto de innovación. Todo el proceso se soporta en la carpeta de aprendizaje que articula y sistematiza la construcción del aprendizaje. El programa cuenta con el apoyo de la plataforma virtual que les permite simultáneamente vivenciar la experiencia el aprendizaje soportado en la virtualidad.

Los principios didácticos que subyacen al programa son:

-Implicación y participación: de conocimientos, preocupaciones y deseos y acciones.

-Generar interés: aprender a aprender en el proceso inacabado de la enseñanza y a partir de la *resolución de problemas*.

-Aprendizaje relevante: para reconstruir el conocimiento empírico a partir de la revisión crítica de las prácticas manifiestas y ocultas.

-Aprendizaje autónomo y cooperativo: inicialmente de lectura, análisis y reflexión sobre su propia práctica y luego acceder al aprendizaje compartido de su equipo y aplicado en sus proyectos,

-Interdisciplinarietà: al abordar los problemas desde diferentes disciplinas y diseñar acciones de la propia especialidad.

-Integración teoría práctica: del saber acerca de, el saber hacer, el saber sobre el hacer y la reflexión sobre la acción.

-Potenciar actitudes positivas: que incidan en la autoestima del profesor, el reto de la formación y el compromiso con la innovación.

-Seguimiento, apoyo y continuidad: a los cambios significativos y culturales para que aseguren un cambio en el hábitus docente.

-Reconocimiento y acreditación: el diploma da mérito para la contratación y la convocatoria a proyectos de innovación docente.

Las dificultades se centran en los siguientes aspectos:

-El tiempo que la formación demanda, junto a las funciones de docencia e investigación.

-La falta de apoyo, valoración y reconocimiento de algunos departamentos.

-La inestabilidad laboral que no contribuye ni motiva a involucrarse en procesos de formación e innovación.

2.4.- LA FORMACION CONTINUA EN LA UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

Para emprender esta empresa de vital significado en la formación y mejoramiento profesional, los autores de la investigación que referenciamos (Aramendi, Aiertza y Bujan, 2005) parten de una visión institucional de la Universidad, dado que es el escenario en donde se desarrolla la acción formativa, donde el docente pone en escena sus metas,

su saber y su metodología y el estudiante su presente y su porvenir profesional y social. En su diagnóstico verifican que cualquier disfunción organizativa y de funcionamiento de la Facultades y Escuelas influye de manera decisiva en el desarrollo de las innovaciones educativas implementadas.

Estas son algunas de las conclusiones del estudio cualitativo realizado en la investigación:

-Afrontar la reforma universitaria requiere formación.

-La coordinación y el trabajo en equipo es escaso en las titulaciones de educación.

-El rol docente exige cambios significativos y de gran envergadura.

-La difusión de la información acerca de la Convergencia Europea no es la más adecuada.

-Las estrategias activas de enseñanza más valoradas por los docentes requieren formación.

- No hay consenso en las competencias y habilidades de los futuros perfiles profesionales.

-La actuación de los centros y decanatos ante la convergencia europea en general es poco comprometida.

-La cultura docente universitaria es individualista y con escasa visión institucional.

A partir de este diagnóstico se puede decir que el modelo de capacitación continua se basa en el centro educativo y en el departamento y tiene como pilares fundamentales el trabajo en equipo, la investigación - acción cooperativa, la solución de problemas, la mejora continua, la

innovación y el desarrollo organizacional. La estrategia fundamental para la formación continua del profesorado tendrá entonces que ver con actividades cooperativas de los equipos y departamentos basados en el diagnóstico de las necesidades del centro que se evidencian en la evaluación institucional.

La formación continua, en consecuencia, debe capacitar al docente en las competencias necesarias para ejercer su labor profesional con garantías de éxito en ámbitos como la formación científico técnica en su área científica, la formación didáctica, las destrezas de tipo organizativo y la formación orientadora para educar y formar. *“La institución debe ser la protagonista de sus propios proyectos de formación y cambio tomando decisiones en torno a la implementación y la evaluación de sus procesos fundamentales”* (Aramendi, Aiertza y Bujan, 2005: 259).

2.4.1.- Modelo pedagógico

El sentido y la misión de la Universidad deben acompañarse con las dinámicas sociales y culturales propias de cada época. La UPV consciente de la necesidad de hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento ha impulsado el desarrollo curricular de sus titulaciones llevando a cabo acciones innovadoras dentro de un marco que le permite desarrollar su propia identidad universitaria (Plan Estratégico UPV 2007-2010), para ello cuenta, dentro de su estructura, con la Vicerrectoría de Calidad e Innovación Docente. Uno de los objetivos prioritarios de la UPV es la formación continuada de sus docentes, dentro de su propio modelo pedagógico, el IKD (Modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado):

-El aprendizaje del alumnado es su centro de gravedad. A través de metodologías activas, el apoyo de las TICs y en un contexto de aprendizaje plurilingüe.

-Es dinámico y activo: plantea nuevos retos organizativos y metodológicos, para responder a necesidades innovación, cambio y adaptación, y satisfacer a las demandas emergentes de formación (continua y no presencial).

-Es un modelo plural: respondiendo a la identidad común y siendo su interpretación flexible según zona, localidad, centro y titulación.

-Basado en la cooperación de la comunidad educativa y en un clima de confianza mutua.

El desarrollo curricular IKD se expande a través de cuatro vías:

-Desarrollo profesional: para la formación continua de las personas implicadas en la acción docente y a través de programas formativos (ERAGÍN, BEHATU, FOPU), proyectos de apoyo a la innovación educativa (PIE) y herramientas de evaluación docente (Docentiaz)

-Desarrollo territorial: compromiso con el entorno social y comunitario, con vocación pública y criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión y a través de prácticas externas y colaboración con iniciativas sociales.

-Desarrollo institucional: impulsa políticas institucionales que, como EHUNDU, fomentan la cooperación entre los agentes de la docencia, oferta de tipos de enseñanza, utilización de las TICs, diseño de centros docentes y espacios comunes (IKDguneak) y evaluación.

-Educación activa: invitación a los estudiantes a ser protagonistas de su aprendizaje y de la gobernanza de la universidad, fomento del

aprendizaje a través de metodologías activas (ERAGIN, FOPU), articula el reconocimiento de su experiencia previa y promueve programas de movilidad y cooperación.

2.4.2.- Formación continuada

Uno de los programas de formación continuada que desarrolla la UPV es ERAGIN (Formación continuada en metodologías activas de enseñanza) que tiene como objetivos:

-Formar al profesorado de la UPV en metodologías activas de enseñanza.

-Promover una actitud reflexiva ante la enseñanza y el desarrollo de competencias basada en la investigación y la evaluación de procesos y resultados.

-Dinamizar el centro de recursos digitales como referente en la documentación y divulgación de nuevas experiencias de enseñanza.

-Tener un impacto directo y significativo en los docentes y en el aprendizaje activo de los estudiantes.

Son múltiples las ventajas que numerosas universidades reconocen a las metodologías activas, entre ellas, una mayor motivación e implicación del estudiante, retención de los conocimientos adquiridos, desarrollo de competencias profesionales y conexión entre teoría y práctica. La UPV privilegia estas metodologías porque:

-Conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo: el conocimiento está estructurado en redes semánticas de conceptos relacionados.

-El aprendizaje es autodirigido: los estudiantes trabajan en equipo, discuten, argumentan y evalúan constantemente lo que aprenden.

-Contextualizan la enseñanza: conducen a enfrentarse a problemas del mundo real y con niveles de profundidad y complejidad similares y cercanas a su contexto profesional.

La formación continuada impulsa, a través del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE), la formación y aplicación de tres metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Método de Caso (MdC) y Aprendizaje Cooperativo (AC).

El Modelo IKD y los programas ERAGIN Y FOPU se potencian a través de la Convocatoria de Proyecto de Innovación Educativa (PIE). La convocatoria anual busca la puesta en práctica de una idea de mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva IKD. La convocatoria prioriza proyectos dirigidos a experimentar el uso de metodologías activas, el desarrollo de competencias genéricas, el aprendizaje autónomo, la tutoría y la evaluación por competencias. Los proyectos aprobados reciben el apoyo económico y la orientación para la gestión. Los mejores proyectos desarrollados son publicados por la UPV (Euskampus).

2.5.- FORMACION CONTINUA EN AMERICA LATINA

Varias instituciones han organizado iniciativas de formación pedagógica de sus docentes para abordar los cambios que se están produciendo en el espacio universitario, seguiremos para su descripción a Villalobos y Melo (2008).

2.5.1.- Brasil, Universidad Grande do Sul

En Brasil, con fecha reciente se inauguró la segunda etapa del XIV edición del Programa de Mejoramiento de la Educación de la Universidad de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Porto Alegre, regulado por el Consejo Universitario. Su aplicación es obligatoria, durante la actual etapa de prueba, para todos los docentes que entran en dicha institución. El objetivo principal es permitir a los docentes ser anfitriones de una nueva estructura institucional y promover algunas reflexiones en torno a la pluralidad y la diversidad de sus complejos compromisos académicos, sus derechos y responsabilidades docentes.

Otro ejemplo de instancia formativa es el Programa de postgrado en Educación, bajo la forma de Magíster o Doctorado en Educación ofrecido por la UFGRS. La duración máxima del Magíster es de 24 meses para becarios y para el doctorado es de mínimo de 36 meses. La educación superior figura entre sus líneas de investigación bajo el nombre de “*Universidad, Teoría y Práctica*”. Su objeto de estudio lo conforman las funciones de la universidad desde una perspectiva socio-histórica y política y las dimensiones de las relaciones macro y micro-institucionales que sostienen y caracterizan los procesos de enseñanza y de decisiones educativas. En este contexto, se examinan las prácticas docentes y el desarrollo profesional de profesores de la enseñanza superior, en un ambiente en donde prima el respeto a la diferencia, la integración y las relaciones de cooperación entre las líneas de investigación.

2.5.2.- Chile

En 1997 el Gobierno de Chile definió una nueva política de

desarrollo de la educación superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) que apunta a complementar el proceso de reforma de la educación iniciado en la última década. Los objetivos del MECESUP son:

- Fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación.

- Promover el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación superior.

- Incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo regional y nacional.

Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción ha ofrecido permanente capacitación pedagógica a los académicos de la universidad, mediante cursos y seminarios de formación y actualización en Pedagogía Universitaria en la modalidad de talleres. Algunos ejemplos de talleres desarrollados en los últimos cinco años fueron:

- La formación basada en competencias: nuevos desafíos para la formación profesional en la universidad.

- El Sistema Modular como instancia de mejoramiento de la formación profesional universitaria.

- Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la educación superior.

- Diseño de guías didácticas en la enseñanza universitaria.

- Selección de actividades de aprendizajes en función de las competencias.

-Prácticas pedagógicas para el desarrollo de materias teóricas y experiencias.

-Perfil profesional y competencias desde una perspectiva pluridimensional.

-Hacia procesos de enseñanza-aprendizaje participativos e innovadores.

-Instrumentos de evaluación en un enfoque de competencias.

-El Portafolio como una herramienta para mejorar la calidad de la docencia universitaria.

2.6.- LA FORMACION CONTINUA DE DOCENTES EN COLOMBIA

En Colombia es necesario diferenciar la formación continua de los docentes según los niveles de capacitación. La formación continua de los docentes de la educación básica y media está regulada por el estado tanto en sus contenidos como en sus niveles, intensidad y periodicidad. La Ley 115 de 1994 regula la Educación General y los Decretos 272 de 1998, el 2566 de 2003 y el 1295 de 2010 (MEN) lo hacen con las Facultades de Educación y responsables de la formación inicial de los docentes. Continúa su organización por el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación de todos los Departamentos y unidades territoriales. Los niveles de formación responden a un Estatuto de Profesionalización Docente, según Decreto 1278 (MEN, 2003) administrado por el Estado y exigido por los colectivos sindicales. Este estatuto exige a los futuros educadores no sólo niveles adecuados de formación, sino que quienes aspiren a vincularse al servicio educativo estatal demuestren que son competentes para el ejercicio de la profesión. El estatuto regula el ingreso al servicio educativo y a la carrera docente, establece un periodo de prueba de un año y

evaluaciones de desempeño y competencias específicas para permanecer, ascender y ser retirados del escalafón. El escalafón está conformado por tres grados compuestos cada uno por cuatro niveles salariales.

Para ingresar al escalafón, los docentes deberán haber sido nombrados mediante concurso:

-El Grado UNO, en el cual se ubican los normalistas superiores, tiene cuatro niveles salariales. En el primero están quienes superan el periodo de prueba: ellos a su vez podrán aumentar su sueldo según la escala salarial, o ascender en el escalafón si cumplen los requisitos para el grado DOS.

-Al Grado DOS ingresan los licenciados en Educación o profesionales con títulos diferentes que tienen postgrado en educación o han realizado un programa de pedagogía. Los niveles salariales pueden ser superados en orden secuencial con los resultados de la evaluación de competencias. Para ascender al grado TRES deben además cumplir con los requisitos necesarios.

-El TRES es el último grado del escalafón. Para ingresar directamente, los docentes deben ser licenciados en educación o profesionales, con título de maestría o doctorado en un área afín a la que van a desempeñar. Al igual que los grados UNO y DOS éste tiene cuatro niveles que podrán ser superados de la misma manera.

La medición de la calidad de las instituciones privadas de educación preescolar, básica y media se regula por parámetros similares a los del escalafón oficial.

2.6.1.- La formación continua de docentes universitarios

Para la formación de los docentes universitarios no existe nada similar a lo que sucede en la educación básica y media. Pudiera pensarse que el escalafón fuera una forma de solución del problema. Por voluntad propia o por organización institucional algunos docentes ingresan en un escalafón profesional que le exige y debiera reconocerle su nivel dentro de la profesionalización. Sin embargo, en la práctica no se da una diferenciación. En muchas instituciones, sobre todo en los niveles de pregrado, no son claras las funciones del docente universitario según su escalafón, y mucho menos en la formación y desarrollo de competencias docentes según el nivel en el que se ubica.

El escalafón de las universidades oficiales exige para el ingreso a la carrera docente los títulos de pregrado y posgrado y para el ascenso los posgrados alcanzados, las investigaciones realizadas y los escritos publicados. Pero no se estipula la formación continuada para la docencia universitaria. Veamos, como ejemplo significativo, el caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional. En su Escalafón Docente, Cap. 2, Art. 15, Num. 5 dice: *”Establecer los criterios para la clasificación de los profesores de acuerdo con: Títulos universitarios, Categoría en el escalafón, Experiencia calificada. Productividad académica, Actividades de dirección académico-administrativas”* Y en artículo 31, Numeral 3, lo aclara más aún: *“Acreditar constancias de aprobación de cursos de actualización en metodología de la enseñanza y evaluación del rendimiento académico no inferior a 40 horas”*. Como puede verse la intensidad que debe acreditar un docente es tan mínima, que no permite ninguna formación docente de nivel superior.

Por otra parte, se tiende en los escalafones a privilegiar la investigación sobre la docencia y, por lo tanto, las condiciones de ascenso son más exigentes en este aspecto, pero sin diferenciar la investigación en una disciplina, de la investigación en la docencia. El problema planteado lo que puede mostrar es la necesidad de una formación diferenciada y un escalafón con diferencias para los docentes y los investigadores.

Sí se puede afirmar lo anterior para las universidades oficiales. El vacío es mayor para las universidades privadas, pues la mayoría de ellas no tienen un escalafón que regule, de alguna manera, la formación inicial como docentes de quienes ingresan como profesores. Para ser docente universitario se exige en la mayoría de las universidades privadas un título profesional y en algunas un título de posgrado. Muchas universidades privadas no cuentan con ningún docente con título doctoral. Sin embargo, eso no es el problema que señalamos acá, sino el hecho de que no se exige formación inicial como docentes y mucho menos formación profesional de posgrado como docente.

Lo afirmado anteriormente, no niega el hecho de que algunas universidades oficiales y otras privadas comiencen a colocar como criterio de selección de nuevos docentes, el que tengan algún posgrado en educación. Sin embargo, eso no implica ni que sea necesariamente en docencia universitaria o que lo hagan porque alguna norma interna o menos aún oficial lo exija.

2.6.2.- Colectivos y formación continua

En Colombia parece que no hay mucha preocupación por la formación como docentes universitarios. La Asociación Sindical de

Profesores Universitarios (ASPU) no contempla dentro de sus objetivos, ningún campo específico al respecto. El literal f, del artículo 5, en el Capítulo II, dice, de forma general: “*Promover la educación general sindical, técnica, social, profesional científica y general de sus afiliados y el desarrollo de la Universidad Colombiana*”. Tampoco existe un colectivo de universidades para la formación docente, o un colectivo de docentes universitarios organizado para impulsar la formación docente en la educación superior.

Los docentes organizados no exigen la formación para sus asociados. En cambio sí lo hace la Asociación Colombiana de Universidades Privadas (ASCUN). Uno de sus objetivos es: “*f: Promover y apoyar los procesos de cambio institucional orientados al aseguramiento de la calidad, la alta formación profesoral, el desarrollo de la investigación y en general la modernización de la educación*”. Diversas universidades desarrollan programas de especialización y maestría en educación.

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Consorcio de Universidades (RUDECOLOMBIA) se desarrolla un Programa de Doctorado en Educación que obtuvo el premio de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Asimismo, el Programa de Doctorado de la Universidad de Antioquia, obtuvo la mención de honor. Como se aprecia a través de sus áreas formativas, la formación en Docencia Universitaria se presenta como un espacio de capacitación que le permita al docente universitario profundizar en esos aspectos para mejorar su práctica pedagógica. Sin embargo, son programas que se ofrecen de forma generalista y en que, ordinariamente no participan sus propios docentes. La formación continuada para la calidad de la

docencia es un esfuerzo personal del docente, no una exigencia institucional.

Indudablemente, hay un aspecto que debe subrayarse en la última década: es la aparición de redes de docentes para la formación en TICs. En este campo se desarrollan dentro de las universidades y entre docentes de distintas universidades y redes sociales para compartir formación, socializar saberes y compartir objetos virtuales de aprendizaje.

2.6.3.- Estructuras de formación

Las Facultades de Educación se preocupan de formar docentes para otros niveles o docentes de otras universidades, pero no hay un proyecto que privilegie y estimule la formación continuada de sus propios docentes. Parece que en los criterios de calidad de las universidades y de su función en el desarrollo social se consideran más importante el aporte a la investigación que a la docencia y a la responsabilidad social. Tal vez por ello cuando se seleccionan docentes valen más las investigaciones realizadas y los documentos publicados que el aprendizaje logrado por sus estudiantes. En cambio cuando se seleccionan investigadores no se valora la actuación exitosa como docentes. Por ello, se tiene más cuidado en la evaluación de la calidad de la investigación que en la calidad del desempeño docente.

A partir de 2010 puede iniciarse un cambio significativo en Colombia en este aspecto. La Ley 1188 de 2008 reglamentó la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior y el Decreto 1295 de 2010 (MEN), modifica y especifica las condiciones de calidad de los programas de educación superior y puede incidir, por lo

tanto, en los procesos de formación continuada de docentes universitarios. Para obtener el Registro que permite a una universidad ofertar un programa de educación superior, el decreto mencionado (1295) exige 15 condiciones. Entre ellas está la condición 6ª que exige, por primera vez, como condición mínima de calidad de un programa de educación superior, tener “*un plan de formación docente que promueva el mejoramiento de la calidad de los procesos de docencia, investigación y extensión*” (MEN, 2010). Sin embargo, en el Decreto, no se hace suficiente hincapié en la formación y en la calidad docente. En el numeral 5.7 que trata de la vinculación de docentes pide “*Un núcleo de profesores de tiempo completo con experiencia acreditada en investigación, con formación de maestría o doctorado en el caso de los programas profesionales universitarios y de posgrado*”.

Gibbs (2001) al hablar de los docentes con formación doctoral, afirmó que la evidencia de la investigación nos dice que un académico puede ser excelente en su faceta investigadora y mediocre en la docencia. En la Universidad Cooperativa de Colombia, por ejemplo, se estimula la formación inicial y continuada del docente universitario. Sin embargo, en su Estatuto Docente (UCC, 2009), aún cuando se exigen niveles de posgrado para ascenso en el escalafón, no se estipula que se tenga una formación de posgrado en educación como requisito para acceder a algún nivel del escalafón

3.- LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

La Universidad Cooperativa de Colombia es hoy una institución

multicampus que hace presencia en 23 ciudades del país. *“Su representación nacional implica el permanente reto de construir un sistema de gestión que permita articular políticas centralizadas que le brinden coherencia al mismo y desarrollar descentralizaciones que aporten al gran proceso nacional por su pertinencia regional y por la sinergia que produce el trabajo en red de todas las sedes”* (Balance Social, 2009:43).

La estructura de la formación continuada de docentes universitarios, en una institución como la Universidad Cooperativa de Colombia, articula unos niveles en la formación, que transforman la calidad académica de la UCC. El Acuerdo 052 de 2010 establece el Programa de Cualificación de Profesores. En él se recuerda que *“La formación y cualificación permanente de los profesores son metas prioritarias”* y que es derecho y deber de los profesores *“participar y beneficiarse de programas para la formación y mejoramiento institucional”* (Art. 30). Con base en él los Coordinadores y Decanos consultan a los docentes sobre las necesidades de formación y consolidan el plan de formación para la Sede.

3.1.- OBJETIVOS

3.1.1.- Objetivo general

Implementar programas y plantear estrategias que permitan el desarrollo del profesor, particularmente la formación posgradual y la actualización de los docentes de la Universidad en temas generales y específicos de las disciplinas.

3.1.2.- Objetivos específicos

-Incentivar el desarrollo académico y científico del profesorado, mediante la participación en programas de postgrado (especialización-maestría-doctorado) y actualización mediante intercambios académicos, congresos, seminarios, pasantías, programas con profesores visitantes u otro tipo de evento.

-Implementar un programa de cualificación docente en la Universidad Cooperativa de Colombia, que incluya temas como: Desarrollo humano, pedagógico, investigativo, de habilidades comunicativas, de manejo de las TIC, economía solidaria y en general temas que tengan incidencia en la transformación de las prácticas pedagógicas, metodológicas e investigadoras.

-Brindar actualización a los docentes en forma sistemática y permanente en relación con su saber particular y los procesos de gestión universitaria.

-Estimular y crear los mecanismos para el desarrollo de la carrera docente a través de programas de inducción y desarrollo docente para ingreso y ascenso en el escalafón.

-Proporcionar capacitación general sobre los procesos administrativos de la universidad y de los programas, con el fin de facilitar un mejor desempeño de las funciones de los docentes - administradores.

-Elaborar un portafolio de servicios (seminarios, talleres, diplomados, conversatorios) que cubran las necesidades detectadas en los docentes.

-Evaluar tanto el PDP (Plan de desarrollo profesoral) como la participación de los docentes, los procesos y los resultados del mismo.

-Motivar la participación de los profesores en las convocatorias a los programas de Maestrías y Doctorados e igualmente en programas de

actualización.

3.2.- TITULACIONES QUE PROPICIAN LA FORMACIÓN INICIAL, PROFESIONAL Y CONTINUADA

En 1995 la Universidad estaba presente en 12 ciudades y contaba con 3.500 docentes. Asume entonces el compromiso de fortalecer la formación docente y desarrolla como titulación para la formación inicial, la Especialización en Docencia Universitaria y Docencia Vía Internet. Para apoyar la formación profesional crea la Maestría en Educación. Para apoyar la formación continuada se dan las especializaciones en Gerencia de Proyectos Educativos y en Multimedia para la Docencia.

Las Especializaciones en Colombia son programas de formación de posgrado con duración de 12 meses y con 400 horas presenciales. Estos programas los ofrece la Universidad Cooperativa de Colombia a los docentes de la universidad y también a los de otras instituciones. Para motivar la participación de sus propios docentes la Universidad les otorgó un descuento del 30% en el valor de la matrícula hasta el año 2009.

3.2.1.- Especialización en Docencia Universitaria

Esta especialización se inicia en 1996. Su Plan de Estudios se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 21. Especialización en Docencia Universitaria. UCC, Colombia 2010.

| ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA | | | | | | | | |
|---|---|----|---|-----|--|-----|------------|--|
| Áreas de Formación | Primer Ciclo | Cr | Segundo Ciclo | Cr. | Tercer Ciclo | Cr. | Total Créd | Línea de Investigación |
| Especialista UCC | Metodología Interdisciplinaria | 3 | Equipos de aprendizaje | 2 | Diseño Curricular | 3 | 8 | Economía Solidaria |
| Docencia | Cerebro y Conocimiento | 3 | Comunicación Interpersonal | 2 | Acompañamiento y Evaluación | 3 | 8 | Prácticas Educativas en educación superior |
| Educación superior | Ciclo de Investigación y Proyecto | 3 | Escuela Antropológica | 3 | Enseñanza vía Internet | 2 | 8 | Aprendizaje del Adulto Culto |
| Electivas | Aprendizaje vía Internet MICEA Como escribir un informe | 1 | Acreditación de instituciones, Neuro-pedagogía, | 1 | Universidad siempre nueva Ambientes virtuales. Ludiexpresión | 1 | 3 | |
| Total Créditos | | 9 | | 9 | | 9 | 27 | |
| Ejes Problemáticos | Reflexión sobre la práctica pedagógica | | Innovaciones educativas | | Gestión de la práctica educativa | | | |

Fuente: SACES., 2010

Dentro de esta especialización se desarrolla la MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) que es hoy la metodología asumida por la universidad. De ella surge la Metodología TREMEC (Trabajo en Redes de Mejoramiento Continuo) que es el eje de construcción del Proyecto Estratégico y del mejoramiento institucional. Su desarrollo actual gira alrededor del TREINI (Trabajo en Equipos interdisciplinarios del Nivel) que articula al equipo docente de cada nivel de formación de una titulación.

3.2.2.- Especialización en Docencia Universitaria Virtual

La UCC obtiene Registro Calificado en 2003 para la Especialización en Docencia Universitaria Vía Internet y ha llegado a las 25 promociones en 2010 (Univirtual). Su Plan de Estudios se refleja en la siguiente tabla:

- Educación Virtual.
- Complejidad e Interdisciplinaria.
- Sociedad del Conocimiento.
- Investigación Educativa.
- Proyecto de Grado.
- Procesos de Aprendizaje.
- Pedagogías de la Virtualidad.
- Currículo y Docencia.
- Tecnologías de la Virtualidad.
- Docencia Virtual.
- Evaluación Educativa.
- Universidad Virtual.

3.2.3.- Maestría en Educación

El segundo nivel o de profesionalización de la docencia, se da a través de la Maestría en Educación. Para su desarrollo se cuenta con un equipo interdisciplinario de docentes, todos con maestría o doctorado en educación y con experiencia en la formación de docentes universitarios. Su Plan de Estudios se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 22. Maestría en Educación. UCC. Colombia, 2010

| UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA | | | | MAESTRIA EN EDUCACION | | | | PLAN DE ESTUDIOS | | | | |
|-------------------------------------|--|---------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|---------------------------------|-----|-----------------------------------|-----|-------|-------|-----|
| | | I Ciclo | | II Ciclo | | III Ciclo | | IV Ciclo | | Total | Acum. | % |
| Áreas | | Modulos | Cr. | Modulos | Cr. | Modulos | Cr. | Modulos | Cr. | | | |
| Básicas | | Metodología inter-disciplinaria | 3 | Competencias comunicativas | 2 | Educación para la convivencia | 2 | Docencia en ambientes virtuales | 2 | 9 | 31 | 62 |
| | | Desarrollo humano integral | 3 | Teorías del aprendizaje | 3 | Modelos de gestión educativa | 3 | Pensamiento crítico | 2 | 11 | | |
| | | Tecnologías y calidad educativa | 2 | Diagnóstico de la gestión educativa | 3 | Gestión del currículo | 3 | Evaluación de sistemas educativos | 3 | 11 | | |
| Líneas de Investigación | Estrategias de Aprendizaje y enseñanza | La Práctica docente | 2 | Creatividad e innovación | 3 | Escenarios y estrategias | 3 | Competencias sociales | 3 | 11 | 11 | 22 |
| | Aprendizaje escolar y sus dificultades | Cognición y aprendizaje | | Cultura y lenguaje | | Pensamiento lógico | | Pensamiento Científico | | | | |
| | Gestión de la calidad educativa | Emprendimiento solidario. | | Gerencia de la calidad. | | Gerencia por procesos. | | Acreditación de instituciones | | | | |
| | Enseñaje en ambientes virtuales | Sociedad de la Información | | Objetos virtuales de aprendizaje | | Virtualización de contenidos | | Acompañamiento Virtual | | | | |
| Núcleo de investigación | | Problema de investigación | 2 | Proyecto de investigación | 2 | Investigación: Trabajo de campo | 2 | Informe de investigación | 2 | 8 | 8 | 16 |
| Créditos | | | 12 | | 13 | | 13 | | 12 | 50 | 50 | 100 |

Fuente: SACES, 2010

3.2.4.- Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos

Esta especialización inicia en 1995 con el nombre de Proyecto Educativo Institucional. Su desarrollo, actualización y mejoramiento lleva a transformarla en el año 2000 en Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos. En 2010 solicitó Registro del Ministerio de Educación para desarrollarse con modalidad Virtual. Su contenido se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 23. Gerencia de Proyectos Educativos. UCC, Colombia, 2010.

| CODIGO | NOMBRE ASIGNATURA | CREDITOS |
|--------|-------------------------------------|----------|
| JUR45 | Referentes Legales | 3 |
| PEI12 | Metodología Interdisciplinaria | 3 |
| PEI13 | Tecnología Multimedia | 3 |
| PEI15 | Diagnostico Educativo Institucional | 3 |
| PEI14 | Contextualización en la Educación | 3 |
| LED45 | Diseño Curricular | 3 |
| PEI20 | Educación para el Futuro | 3 |
| PEI21 | Planeación Educativa | 3 |
| PEI30 | Gerencia de Proyectos Educativos | 3 |
| P2E31 | Gerencia Educativa | 3 |
| PEI32 | Evaluación Educativa integral | 3 |

Fuente: SACES, 2010

3.3.- CURSOS PROGRAMADOS

Como parte del “*Plan de desarrollo profesoral*”, se anexa el “*Plan de actualización docente*”, teniendo en cuenta las directrices dadas por la normatividad y documentos relacionados anteriormente; por las prioridades de la seccional y las necesidades de cada programa académico. Para ello, se plantean los siguientes componentes de formación: desarrollo humano, pedagógico, investigador, de comunicación, uso de TIC y economía solidaria. Con base en él los Coordinadores y Decanos consultan a los docentes sobre las necesidades de formación y consolidan el plan de formación para la Sede.

En la tabla siguiente se expone el Plan de Actualización Docente de la Sede de Bogotá para los años 2010-2012.

Tabla 24. Plan de Actualización Docente, Bogotá, 2010-2012.

| Área | Actividad | Dur Hora | Respon- sable | Costo /hora | Nº | Año | Presupuesto |
|----------------------------|---|-------------|-----------------------------------|----------------|----|------|--------------|
| Humanidades | Taller para maestros sobre inteligencias múltiples. | 40 | Comunicación Social | \$ 85.000 | 20 | 2010 | \$ 3.400.000 |
| Investigación | Seminario-Taller sobre Formulación, desarrollo y presupuesto para entrega de Proyectos CONADI | 40 | Comité Seccional de Investigación | \$ 85.000 | 60 | 2010 | \$ 3.400.000 |
| Competencias Comunicativas | Cursos permanentes de inglés.(8 niveles) | 40 | Escuela de Idiomas | \$ 3.125 | 30 | 2010 | \$ 125.000 |
| Competencias Comunicativas | Curso “Escribir para publicar”, de acuerdo a las Disciplinas. | 80 | EDUCC | \$ 100.000 | 60 | 2010 | \$ 8.000.000 |
| TIC | Acompañamiento Virtual | 20 | PEN 7 | \$ 20.522 | 40 | 2010 | \$ 410.440 |
| TIC | Tecnologías en la Educación | 120 | PEN 7 | \$ 20.522 | 40 | 2010 | \$ 2.462.640 |
| Humanidades | Resolución y manejo de conflictos en el aula. | 40 | Comunicación Social | \$ 85.000 | 20 | 2011 | \$ 3.570.000 |
| Pedagogía | Seminarios sobre: Estrategias Pedagógicas para el Sistema de Créditos | 20 | Facultad de Educación | \$ 100.000 | 60 | 2011 | \$ 2.100.000 |
| Competencias Comunicativas | Cursos permanentes de inglés.(8 niveles) | 40 | Escuela de Idiomas | \$ 3.125 | 30 | 2011 | \$ 131.250 |
| Competencias Comunicativas | Curso “Escribir para publicar”, de acuerdo a las Disciplinas. | 80 | EDUCC | \$ 100.000 | 60 | 2011 | \$ 8.400.000 |
| TIC | Docencia en Ambientes Educativos Virtuales | 120 | PEN 7 | \$ 20.522 | 40 | 2011 | \$ 2.585.772 |
| TIC | Herramientas telemáticas para | 120 | PEN 7 | \$ 20.522 | 40 | 2011 | \$ 2.585.772 |

| | | | | | | | |
|----------------------------|---|-----|-----------------------------------|------------|----|------|--------------|
| | la educación | | | | | | |
| Humanidades | Didáctica de la comunicación social. | 40 | Comunicación Social | \$ 85.000 | 20 | 2012 | \$ 3.740.000 |
| Humanidades | Métodos y metodología de la investigación científica | 40 | Comité Seccional de Investigación | \$ 85.000 | 30 | 2012 | \$ 3.740.000 |
| Pedagogía | Estrategias Pedagógicas para el Sistema de Créditos | 20 | Facultad de Educación | \$ 100.000 | 60 | 2012 | \$ 2.200.000 |
| TIC | Tics para la gestión en educación | 120 | PEN 7 | \$ 20.522 | 40 | 2012 | \$ 2.708.904 |
| Competencias Comunicativas | Curso “Escribir para publicar”, de acuerdo a las Disciplinas. | 80 | EDUCC | \$ 100.000 | 40 | 2012 | \$ 8.800.000 |
| Competencias Comunicativas | Cursos permanentes de inglés. (8 niveles) | 40 | Escuela de Idiomas | \$ 3.125 | 30 | 2013 | \$ 137.500 |
| Economía Solidaria | Curso básico de Cooperativ. (8 Cursos) | 40 | INDESCO | \$ 20.522 | 40 | 2010 | \$ 820.880 |
| Economía Solidaria | Institucional | 40 | INDESCO | \$ 20.522 | 40 | 2010 | \$ 820.880 |
| Economía Solidaria | Curso básico de Cooperativismo | 40 | INDESCO | \$ 20.522 | 40 | 2011 | \$ 820.880 |
| Economía Solidaria | Institucional | 40 | INDESCO | \$ 20.522 | 40 | 2011 | \$ 820.880 |
| Economía Solidaria | Curso básico de Cooperativismo | 40 | INDESCO | \$ 20.522 | 40 | 2012 | \$ 820.880 |
| Economía Solidaria | Institucional | 40 | INDESCO | \$ 20.522 | 40 | 2012 | \$ 820.880 |

Fuente, Planeación, Bogotá.

La actualización se lleva a cabo por medio de seminarios, talleres, cursos, conversatorios, coloquios, conferencias, etc.

3.3.1.- Modelo de formación

El modelo, en evolución permanente, se apoya en una metodología de construcción de conocimiento en equipo y a través de la práctica,

entendido como un esfuerzo de integrar momentos de debate grupal (información, análisis, propuesta), con fases de aplicación práctica (planeación, ejecución, evaluación) y momentos de socialización de experiencias e intercambio de aprendizajes.

a.- Metodología de formación

El modelo que llamamos MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) (Velandia, 2005) permite avanzar del respeto a la diversidad hacia la diversidad como riqueza, pluralismo, interdisciplina. Uno de sus objetivos pretende integrar el modelo constructivista y el sociocrítico con lo sistémico-cibernético-transformador. La metodología asume importantes retos:

-Uno de los grandes retos es asumir la relación entre los nuevos conocimientos de las neurociencias sobre la evolución del cerebro humano, el correspondiente desarrollo de los tipos de inteligencias o funciones mentales y la diferenciación de las competencias y de su formación.

-Otro reto es el de descentrar la educación del maestro o del estudiante individual, para centrarla en equipos cooperativos, reconocer y trabajar sus juegos o luchas internas y externas, instituciones y sociales

-Un tercer reto de la metodología es el de diferenciar y articular las funciones y competencias lógicas, creativas y prácticas, en un Ciclo Transformador que integre en la “*enseñanza para el aprendizaje*”, los procesos de Investigación – Docencia - Proyección.

-Un reto más es el de transformar los currículos de la formación continuada de un modelo con múltiples asignaturas de ciencias aisladas, al trabajo con módulos, centrados en procesos y con ejes problémicos de tipo interdisciplinario.

La estructura de las Especializaciones y de la Maestría se desarrolla no por asignaturas simultáneas sino por módulos secuenciales. Es decir, que si en un ciclo de formación equivalente a un cuatrimestre se han programado cuatro asignaturas, temas o módulos, éstos no se ven paralelos con clases en la semana, para todas las asignaturas, sino que cada mes se desarrolla sólo un módulo y los cuatro en el cuatrimestre. Esta modalidad permite integrar un equipo interdisciplinario de docentes, con capacidad itinerante y en que cada uno puede dedicarse a un grupo, con cátedra, tutoría y evaluación durante un mes, y al siguiente atender otro grupo de manera presencial, virtual o mixta, en la ciudad sede o en otra cualquiera.

b.- Modalidades de formación

1ª Presencial:

La UCC tiene la mayoría de sus programas desarrollados desde la modalidad presencial, y en cumplimiento de su Plan Estratégico Nacional, democratiza la educación superior descentralizando sus programas y llevándolos a las 24 ciudades en que tiene Seccionales. La formación continuada de docentes con las Especializaciones en Docencia Universitaria, Multimedia para la Docencia y Gerencia de Proyectos Educativos (antes Proyecto Educativo Institucional) se realiza de forma presencial en la ciudad de Bogotá y han sido desarrollados en diferentes ciudades por el equipo interdisciplinario de Bogotá. La Seccional de Bucaramanga tiene Registro Calificado del Ministerio de Educación Nacional, para poder desarrollarlo de forma autónoma. La Maestría en Educación se desarrolla de manera presencial en la ciudad de Bogotá.

2ª *Virtual*

La Universidad Cooperativa de Colombia inicia la Educación con Modalidad Virtual, precisamente para fortalecer la Formación de sus docentes en el país. Obtiene Registro Calificado en 2003 para la Especialización en Docencia Universitaria Vía Internet y ha llegado a las 25 promociones en 2010 (Univirtual). En el año 2009 se solicitó Registro Calificado para la Especialización en Gestión de la Calidad con Modalidad Virtual e inició en 2010 la programación para la obtención del Registro Calificado para la Maestría en Educación con Modalidad Virtual.

El programa Universidad Virtual Cooperativa (UVC), fue creado por Acuerdo 02 de 2007 del Consejo Superior de la Universidad con los siguientes objetivos para el trabajo en ambientes electrónicos de aprendizaje, dentro de los cuales algunos privilegian la educación continuada de docentes:

- Diseñar las estrategias de medios o incorporación de tecnologías de información y comunicación.

- Apoyar la implementación de estrategias pedagógicas.

- Definir la oferta de programas (debidamente registrados o acreditados), diplomados o cursos.

- Dirigir la cualificación de profesores.

- Diseñar los procesos académicos y administrativos bajo los requerimientos del modelo de gestión del programa.

- Diseñar una sólida imagen corporativa.

Como principales responsabilidades del programa se destacan el plan de desarrollo de la educación virtual en la Universidad, definición de

plataformas tecnológicas y medios, modelos y estrategias pedagógicas, el centro de producción de contenidos virtuales y la coordinación intrainstitucional de proyectos de e-learning, entre los cuales están la asesoría para la creación de programas virtuales de pregrado y postgrado y capacitación a profesores y estudiantes en tecnologías de información y comunicación – TIC.

Dentro de los principales proyectos de e-learning desarrollados, se encuentra la capacitación virtual a profesores de la Universidad en diseño instruccional, rol autor de contenidos para educación virtual, tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje, el rol de docencia virtual, uso de recursos electrónicos de acceso a información y de herramientas Web 2.0 en educación, unificación de plataformas de educación virtual y participación en la obtención del registro calificado de los programas a distancia, para oferta virtual, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemática e Informática.

3ª Mixta (Blended Learning)

Un número creciente de profesores tienen clase presencial con tutoría o acompañamiento virtual. Y en 2010 se tienen en el campus de la Red UCC (REDUCC) 15 Seccionales en la que hay más de 1.000 profesores con acompañamiento virtual para sus clases presenciales.

Las especializaciones en Docencia Universitaria y en Gerencia de Proyectos Educativos tienen su tutoría de forma virtual y otro tanto sucede con la Maestría en Educación. En el portal de la Universidad Virtual Cooperativa esos programas alojan los materiales de trabajo, los trabajos de

los estudiantes, se realizan los chat o las videoconferencias. Estos materiales se graban para consulta posterior.

El programa de Docencia Universitaria, como se ha dicho, se realiza tanto en la modalidad virtual como en la presencial. También se desarrolla en forma mixta. Si una Seccional de la Universidad desea realizarlo en esa forma, se analiza la forma de combinar presencialidad y virtualidad. Entonces el equipo interdisciplinario de docentes de la Especialización, que es itinerante se desplaza a otras ciudades, se desplazan para las sesiones presenciales o la socialización de trabajos. Todo lo demás se hace de forma virtual.

c.- Estrategias de formación

La Universidad Cooperativa de Colombia, dentro de sus planes de formación continua de sus docentes debe desarrollar estrategias como las siguientes:

-Adelantar programas de postgrado en Especialización, Maestría y Doctorado en diferentes disciplinas del conocimiento, acorde con los planes de desarrollo, programas académicos y proyección de las respectivas Facultades.

-Ofertar programas de postgrado a través de convenios con otras universidades.

-Capacitar en temas relacionados con la investigación. Esta estrategia ha sido la respuesta a las necesidades registradas en los proyectos de los estudiantes, así como a la participación de la comunidad académica en los procesos de mejoramiento continuo.

-Involucrar la Universidad en los procesos de internacionalización a

través de la Oficina de Relaciones Internacionales, ya que permite de manera sistemática, facilitar el desarrollo del proceso de internacionalización de los diferentes programas.

En el desarrollo de las diferentes actividades se utilizan diversas metodologías activas, participativas, de trabajo en equipo y colaborativas, teniendo en cuenta que los participantes son profesionales de cada disciplina y desde su experiencia pueden hacer valiosos aportes.

A partir del portafolio de oportunidades de desarrollo profesoral, se debe establecer en el de cualificación docente del Plan de Trabajo Semestral (PTS) de cada docente, la participación, por lo menos, en una actividad de formación semestral. Para la propuesta del PTS en cada semestre se debe dar prioridad a los docentes cualificados.

RESUMEN

Las transformaciones sociales exigen cambios profundos en la educación. Y ésta no es posible sin la formación continuada de los docentes. La formación del docente es un largo camino constituido por diversos niveles y recorridos que pretenden conducir a una meta: el profesor excelente. Parte de la formación inicial del profesional que desea vincularse a la docencia universitaria o que llegó a ella sin la preparación debida. Lograr la formación continuada del docente, es un proceso que integra desde lo pedagógico, lo personal, lo grupal, lo institucional y lo social. La formación del profesional de la educación exige el mejoramiento de sus competencias didácticas, junto a las que se involucran como soporte del desarrollo institucional, calidad de la academia, investigación,

responsabilidad solidaria y la gestión institucional.

La formación del profesor excelente implica la conciencia y el compromiso con su formación continua, en un mundo que cambia constantemente, que presenta cada día nuevas exigencias a la educación y a los educadores. Este proceso de cualificación de los docentes supera la acción individual.

PARTE EMPÍRICA

CAPITULO VI

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

CAPITULO VI

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

1.- TEMA DE INVESTIGACIÓN

El acelerado cambio global se traduce en la exigencia de nuevos cambios en las universidades. En este sentido, todo apunta hacia la importancia del factor conocimiento, de su producción, aplicación y utilización en los distintos campos del saber.

El instrumento principal para lograr la modernización de la sociedad es la educación, y en este reto, la universidad ocupa un lugar especial (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006). Se exige ahora repensar la educación superior y de qué manera formar a los estudiantes para que sean capaces de emprender los retos que les esperan.

Las exigencias sociales se traducen en retos educativos y en cambios en la organización y en la docencia universitaria. He aquí algunas demandas emergentes de la nueva coyuntura social y educativa:

-La educación superior debe responder mejor a las necesidades de la sociedad colombiana.

-La formación de los docentes de la UCC debe ser coherente con los cambios de su modelo pedagógico.

-La formación de los docentes debe adecuarse a las nuevas modalidades de enseñanza mediadas por las TIC.

-Los docentes de la UCC deben formarse en el desarrollo de las competencias que exige la educación superior.

-Los docentes universitarios deben responder a las expectativas y necesidades de la diversidad de estudiantes.

-La universidad actual exige docentes formados que participen en su mejoramiento continuo.

-La sociedad y la universidad demandan docentes de nivel excelente, capaces de asumir como eje de su investigación y de su docencia la formación de nuevos docentes.

La Universidad Cooperativa de Colombia

precisa un modelo pedagógico

que dé coherencia y responda a los necesidades formativas

de sus docentes

Los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se están dando en el siglo XXI exigen una respuesta por parte de la educación superior. Se necesitan docentes adecuadamente formados para responder a las transformaciones sociales. Esta investigación pretende analizar las necesidades formativas de los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia y proponer un modelo de formación que dé coherencia a las diferentes iniciativas de capacitación.

2.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1.- OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del estudio es analizar las necesidades formativas de los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia y proponer un modelo de formación continua que mejore la capacitación del profesorado.

2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Analizar las características del docente y estudiante de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Bogotá, participante en el estudio.

-Valorar el cumplimiento de los principios fundacionales de la Universidad Cooperativa de Colombia.

-Identificar las competencias de los docentes universitarios de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Bogotá.

-Analizar las fortalezas y debilidades de la formación del docente de la Universidad Cooperativa de Colombia.

-Analizar las características de la formación inicial y continua del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia.

-Describir la organización de las facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Bogotá.

-Describir las necesidades de formación de los docentes universitarios noveles.

-Identificar y describir las estrategias de formación más adecuadas para capacitar al profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia.

-Presentar una propuesta de formación continua para los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia.

3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene un carácter fundamentalmente descriptivo y pretende identificar y analizar los modelos y necesidades de formación que implementan y desarrollan los profesores de los diversos programas académicos que se desarrollan en la Universidad Cooperativa de Colombia.

El trabajo de investigación es de carácter mixto. En la etapa inicial se diseñaron cuestionarios, que se aplicaron a docentes, egresados y estudiantes de la universidad, tanto de la jornada diurna como nocturna, en los que se les solicitaba, entre otros aspectos, su opinión en torno al cumplimiento de los principios pedagógicos de la institución, las competencias de sus docentes, los aspectos en que los docentes necesitan formación y las estrategias de formación que se deberían utilizar.

En un momento posterior del estudio se utiliza una metodología cualitativa, que tiene como objetivo profundizar en algunos campos específicos por el interés que revisten, para clarificar aspectos interesantes de la parte cuantitativa y obtener aportes de mejora de los procesos de formación continua.

El proceso del estudio se ha desarrollado en varias fases:

-Fase de revisión de la literatura: se analizaron diferentes documentos y bibliografía relacionada con el tema de investigación.

-Fase de exploración inicial: se realizaron 7 entrevistas a docentes y 7 a los estudiantes y egresados para adaptar los planteamientos teóricos a la realidad de la vida de los centros y elaborar el cuestionario.

-Fase extensiva: se recogió información mediante tres cuestionarios

administrado al profesorado, egresados y alumnado. Este estudio es de tipo cuantitativo y ex post facto y tiene por objeto describir las características de la formación continua desarrollada en la Universidad Cooperativa de Colombia.

-Fase intensiva: se analizaron las percepciones de los informantes acerca del problema estudiado, utilizando para ello entrevistas en profundidad. Esta fase es la continuación de la parte cuantitativa y tiene por propósito profundizar, mediante entrevistas, en aspectos concretos del fenómeno estudiado. Se combinan ambas perspectivas para conformar una conveniente compatibilidad y lograr una visión holística de la realidad.

-Fase integradora y propositiva: se integraron las informaciones de las fases anteriores y se realizaron propuestas de mejora para el abordaje de la formación docente continua en la universidad.

4.- DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Los constructos que se han utilizado para llevar a cabo la investigación son los siguientes: datos generales, principios del modelo pedagógico de la UCC, organización de la universidad, competencias del docente, formación inicial, capacitación del profesorado novel, formación docente continua, estrategias de formación docente, competencias del egresado y calidad de la enseñanza.

4.1.- DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se van a explicitar las definiciones de algunas de las dimensiones más importantes del estudio.

4.1.1.- Datos generales-identificación

-*Género*: es un concepto cultural que apunta a la clasificación social en dos categorías: masculino y femenino.

-*Edad*: tiempo de existencia desde el nacimiento medido en años.

-*Estado civil*: el estado civil es la situación de las personas físicas determinada por sus relaciones de familia, provenientes del matrimonio o del parentesco, que establece ciertos derechos y deberes. Los estados civiles más habituales son: Soltero/a, casado/a, divorciado/a y viudo/a, etc.

-*Facultad donde trabaja*: cada una de las secciones en que se dividen los estudios universitarios y centro donde se cursan estos estudios

-*Años de servicio docente*: es el tiempo que un educador ha dedicado profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.

-*Tiempo de dedicación*: son las variaciones en el tipo de vinculación de los docentes a un centro de educación y que se puede traducir en el número total de horas semanales que dedica a las diversas actividades asignadas. Los tiempos de dedicación más comunes, en Colombia, son: dedicación exclusiva, tiempo completo, medio tiempo, horas cátedra, tiempo requerido.

-*Nivel de formación académica*: años de estudio universitario y títulos

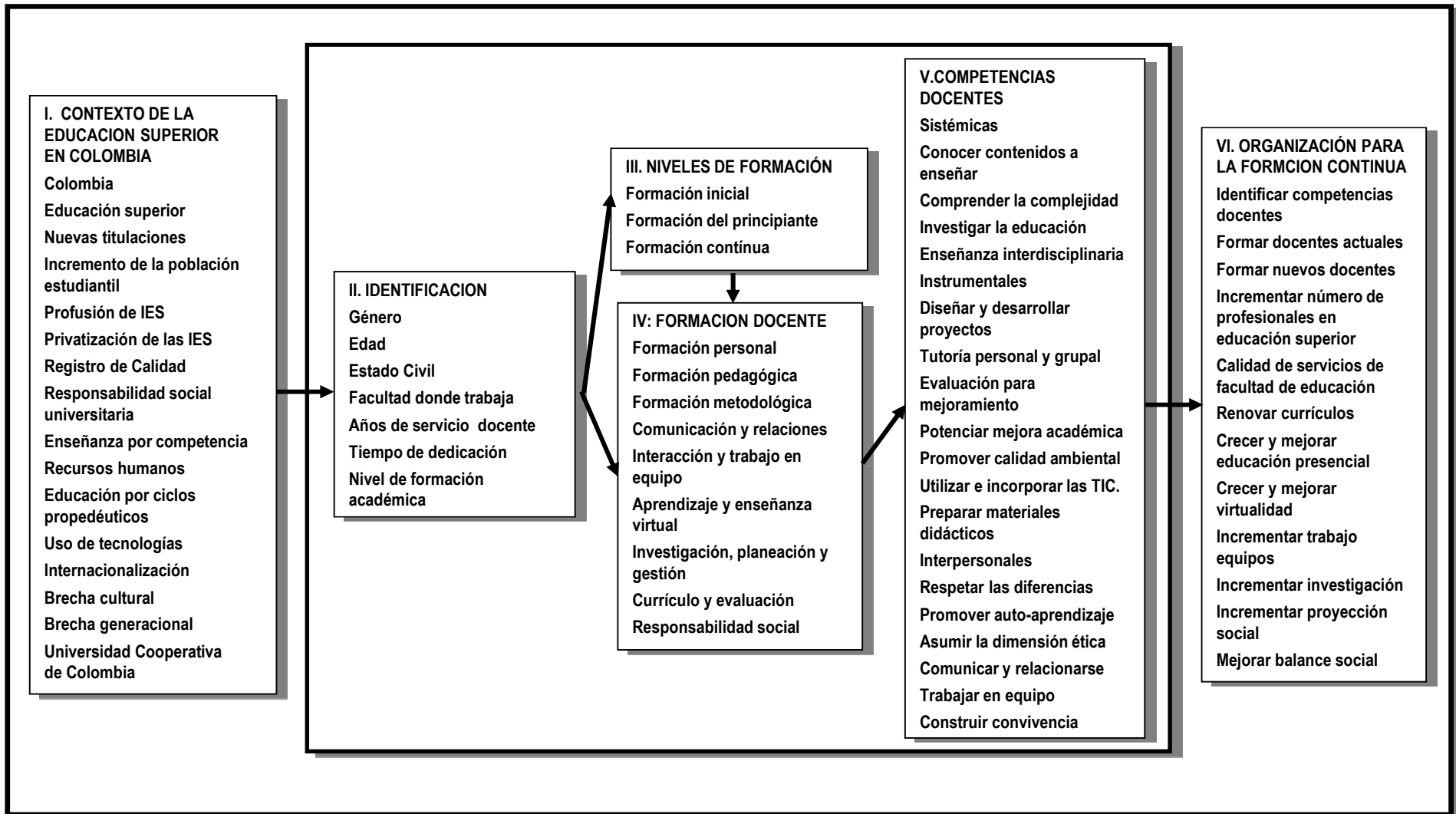
alcanzados. Los niveles que se dan en Colombia son: tecnólogo, profesional, especialista, magister, doctor y posdoctor.

4.1.2- Organización para la formación docente

-Educación superior: la educación Superior, en Colombia, es regulada por la Ley 30 de 1992. Es entendida como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, y se realiza con posterioridad a la educación media. Existen dos tipos de instituciones: los institutos tecnológicos, facultados para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización y las universidades que están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías y doctorados.

-Nuevas titulaciones: son los conceptos, teorías, conocimientos instrumentales, habilidades de investigación, formas de aplicación o estilos de trabajo que definen a una disciplina concreta del conocimiento (Historia, Ingeniería Industrial, Derecho, Medicina, Psicología, Economía, Física, etc.) y que resultan necesarios para dominar y tener un conocimiento adecuado de la misma y para poder desarrollar de modo satisfactorio un trabajo relacionado con ella. Se busca la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias que posibilite tanto la movilidad académica como la de los graduados en su vida profesional.

Tabla 25.-MATRIZ DE VARIABLES



-Incremento de la población estudiantil: es un índice que cuantifica el crecimiento de la población estudiantil dentro de períodos determinados y es también un Índice de Idoneidad Educativa que refleja la capacidad de un centro educativo de servir a la población estudiantil proyectada, incluye la matrícula actual y el incremento de la población estudiantil de acuerdo al crecimiento y la retención.

-Profusión de Institutos de Educación Superior (IES): es un índice que cuantifica el crecimiento de los centros educativos de educación superior (ciclos formativos de grado técnico, tecnológico y universitario).

-Privatización de la Institución de Educación Superior: es un índice que marca la tendencia al desarrollo de instituciones de educación superior (IES) no financiadas por el estado. Indica, por otra parte, la tendencia al aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios. Marca también la tendencia a disminuir la asignación de recursos fiscales a las IES, a través de las opciones de becas y créditos para los estudiantes. De otra parte señala la diversificación del financiamiento y el pago de subsidios educativos a IES privadas en detrimento de las públicas.

-Registro de Calidad: es un documento que proporciona evidencia objetiva de las actividades realizadas y los resultados obtenidos. Para la educación superior colombiana, la obtención del Registro está regulada por la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010. Con el apoyo de la comunidad académica, la norma fija unas características específicas, comunes a los programas académicos de una determinada área del saber, con el fin de garantizar unas condiciones que, sin desvirtuar la iniciativa y

autonomía institucional, sean compartidas y permitan esperar unas competencias básicas para el respectivo desempeño profesional.

-Responsabilidad social universitaria: se entiende por ella la toma de conciencia compleja y holista de la universidad sobre sí misma y su propio impacto sobre el entorno. La responsabilidad social de la universidad es la tarea educativa y de aprendizaje, de investigación e innovación teniendo en cuenta los propios valores de la institución, colocando a la persona en el centro de la preocupación de la Universidad y también las consecuencias de las acciones, en la enseñanza, en la investigación y en las decisiones.

-Enseñanza por competencias: se entiende por este tipo de enseñanza la que busca el desarrollo en el estudiante de la capacidad para la autodirección, la responsabilidad, la solución de problemas y la toma de decisiones. Debe organizarse el proceso formativo, de tal manera que facilite, por parte del estudiante, el dominio del conjunto de conocimientos teóricos necesarios que sustentan un rol o una carrera, las maneras, procedimientos, métodos y técnicas especializadas que requiere su desempeño profesional exitoso, y el desarrollo de habilidades humanas, de comunicación e interacción, requeridas para su vivencia humana, ciudadana y profesional.

-Recursos humanos: se entiende por ellos, en este caso y por una parte, el conjunto de los empleados y colaboradores de una institución educativa y también al trabajo que aportan al desarrollo de los fines de la institución educativa. El conjunto de los empleados o colaboradores de esa organización. Su gestión implica alinear las políticas de RRHH con la estrategia de la organización, lo que permitirá implantar la estrategia a

través de las personas. Articula por lo tanto a comunicación organizacional, el liderazgo, el trabajo en equipo, la negociación y la cultura organizacional.

-Educación por ciclos propedéuticos: recordemos que propedéutica significa enseñar antes lo que es necesario para el aprendizaje posterior. Entonces es la formación superior en ciclos secuenciales y complementarios, cada uno de los cuales brindan una formación integral correspondiente a ese ciclo. Esta formación conduce a un título que habilita para el desempeño laboral como técnico profesional, tecnólogo o profesional universitario. Simultáneamente el programa tiene una orientación y una propuesta metodológica que articula la formación en el respectivo nivel con el componente propedéutico para continuar en el siguiente nivel.

-Uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la TICs llegaron, se quedaron y son ya una prolongación de nuestros órganos del aula de clase y de la institución educativa. Entenderemos acá las TICs desde el compromiso y las políticas estatales, del sistema educativo y de sus instituciones, que buscan la implantación, el uso y la incorporación de las TICs tanto para la administración, como para la enseñanza y el aprendizaje. Las consideraremos tanto en el apoyo a la educación presencial, como en la educación a distancia y sobre todo en la educación sin distancia ni tiempo.

-Internacionalización: la internacionalización de la Educación Superior se puede definir como el proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones y la

forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la Universidad. Es una combinación de procesos cuyo efecto resulta en la mejora de la dimensión internacional de la experiencia educativa universitaria. Se puede reconocer la internacionalización como el elemento que fomenta el entendimiento universal y desarrolla las habilidades necesarias para vivir y trabajar en un mundo diverso.

-Brecha cultural: es la simultánea presencia y coincidencia de dos culturas, que genera un nuevo espacio donde el desafío de integración debe necesariamente lograrse desde la conservación de los símbolos y objetos propios de cada una sin restringir lugar para la convergencia. En educación esta brecha exige reconocer que cada cultura tiene un conjunto de símbolos y objetos que modelan el comportamiento de un grupo de personas. A partir de esta premisa, se construye el entramado de una realidad compleja que requiere de especial atención por parte de las instituciones y los educadores.

-Brecha Generacional: es el cambio de comportamiento observado entre dos generaciones. Son las desavenencias y confrontaciones entre jóvenes y adultos. Es el origen de desencuentros en los ámbitos de la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad. La educación debiera considerarla como un espacio, un estado de cambios e intercambios entre dos o más generaciones, propicio en la enseñanza para el aprendizaje.

4.1.3.- Niveles de formación

-Formación inicial del profesor: la formación inicial es la etapa

formativa en la cual el profesional de cualquier disciplina, que desea ser docente universitario, comienza el proceso permanente de adquisición, estructuración y práctica de las competencias docentes sistémicas, instrumentales e interpersonales, necesarias para el desempeño de su compromiso de enseñanza para el aprendizaje integral.

-Formación del profesor principiante: la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria del profesor, de las características de la institución educativa donde se inserta a trabajar y de las circunstancias para las cuáles los estudiantes se forman. Este es, entonces, un periodo formativo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir la profundización en el conocimiento profesional de la docencia, la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su propia enseñanza, y el equilibrio personal frente a situaciones críticas de tal forma que mejoren continuamente como docentes.

-Formación continua del docente: es un término que comprende a un espectro de actividades y programas de aprendizaje teórico y práctico, que se realiza después de la formación obligatoria o regulada y que puede extenderse durante toda la vida. El espectro formativo responde al perfeccionamiento continuo de competencias y cualificaciones personales, la responsabilidad social de la institución educativa y las necesidades e imperativos sociales.

4.1.4.- Formación docente

-La formación personal: como misión y eje teórico de la pedagogía,

trasciende al docente, en tanto hace referencia, no sólo a su misión de educador y formador de la condición humana de sus estudiantes, sino a su acción cotidiana familiar, grupal, institucional, ciudadana y ecosocial. Entre la gama de programas de formación personal están, cursos (presenciales o a distancia) elaborados para estudiantes no tradicionales, formas de capacitación sin grado académico, capacitación para el trabajo, cursos de formación personal, educación autodirigida, cursos a través de grupos de interés de la Internet, actividades de investigación personal, pasantías enfocadas a la resolución de problemas, etc.

-Formación pedagógica: se refiere a los estudios y prácticas que permiten conocer, investigar, analizar, comprender la realidad educativa. Cubre campos como las doctrinas y modelos pedagógicos, enseñanza y procesos de aprendizaje, currículo, procedimientos, actividades y actitudes, caracterización de estudiantes y docentes, mediaciones pedagógicas, normatividad del sistema educativo y sus niveles. Normalmente este tipo de formación exige regulación y certificación específica.

-Formación metodológica: la metodología, (del griego *metà* "más allá", *odòs* "camino" y *logos* "estudio"), hace referencia al conjunto de procedimientos basados en principios lógicos, utilizados para alcanzar una serie de objetivos. El principal objetivo es, entonces, la comprensión de los principios y métodos que guían el desarrollo del aprendizaje significativo y activo del estudiante, conducente a mejorar sus competencias en torno a la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas prácticas, así como el mejoramiento de actitudes que permiten el despliegue de comportamientos para aplicar estas nuevas capacidades en la vida diaria.

-Comunicación y relaciones: se puede entender la comunicación como el compartir o poner algo en común. En nuestro caso la vemos como un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo y desean expresar o compartir ideas, deseos, sentimientos o cualquier otro tipo de información mediante tecnologías de habla, escritura, imagen u otro forma de señales. La comunicación y relación exitosas exigen del comunicador el dominio del mensaje, de la codificación específica, del medio transmisor y sobre todo de la competencia decodificadora del perceptor y de la posibilidad de feedback. Las relaciones humanas están orientadas a crear y mantener, entre los individuos una comunicación cordial, vínculos amistosos, basados en ciertas reglas aceptadas por todos, y fundamentalmente, en el reconocimiento y respeto de la diversidad de la personalidad humana.

-Interacción y trabajo en equipo: el término interacción se refiere a una acción recíproca entre dos o agentes, individuos o fuerzas, con una o más propiedades homólogas. En el trabajo en equipo y la educación, la interacción es la fuerza que integra al equipo y su cohesión se expresa en la organización y gestión eficaces. Se pueden diferenciar tres tipos de equipos de trabajo: los colaborativos en que los demás se integran en función del apoyo a la acción de uno de ellos, los cooperativos en que cada uno aporta un saber y una responsabilidad específica, para el logro de un objetivo común y los solidarios en los cuales el objetivo del equipo es la satisfacción de una necesidad exterior al grupo.

-Aprendizaje y enseñanza virtual: el aprendizaje es un proceso por medio del cual la persona se apropia del conocimiento. El aprendizaje implica un cambio, es decir, la adquisición, modificación de conceptos,

procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, como resultado del estudio, la enseñanza, la experiencia, el razonamiento y la observación. Una de las modalidades de enseñanza para el aprendizaje es la virtual, en que la forma de estudio no es controlada directamente por la presencia de un profesor en el aula. En esta modalidad los estudiantes "*en línea*" pueden comunicarse con sus compañeros "*de clase*" y docentes (profesores, tutores, mentores, etc.), de forma síncrona o asíncrona, sin limitaciones espacio-temporales. Se basa, hoy, en el empleo del poder de la red mundial para proporcionar educación, en cualquier momento y en cualquier lugar. El apoyo virtual es también una de las formas de enriquecer la enseñanza presencial o a distancia.

-Investigación, planeación y gestión: esta triada identifica a veces la función de la universidad y permite la concreción de las competencias que debe desarrollar un estudiante. Podemos definir la investigación como un procedimiento reflexivo, controlado y crítico que permite, mediante la correcta interpretación de información relevante, describir, explicar, modificar o bien añadir nuevos conocimientos a los ya existentes. Por otra parte, se puede definir planeación como la determinación del conjunto de objetivos por obtenerse en el futuro y el de los pasos necesarios para alcanzarlos a través de técnicas y procedimientos definidos. Finalmente, el concepto *de gestión* hace referencia a la *acción y al efecto de disponer*, organizar, dirigir los elementos necesarios resolver un asunto o concretar un *proyecto*. En este contexto, la función del docente es, al menos, estar actualizado en los resultados de la investigación sobre su disciplina para poder utilizarlos en su función docente y orientar al estudiante en la búsqueda actualizada de las alternativas para la solución de problemas de su disciplina y acompañarlo en el desarrollo de las competencias prácticas

que le permitan actuar exitosamente en su futuro ejercicio profesional.

-Currículo: el término currículo se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo puede verse como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley general de educación de Colombia, Artículo 76).

-Evaluación: considerada la evaluación en su acepción más amplia, nos encontramos con definiciones como la de la Real Academia Española: evaluar es “*señalar el valor de una cosa*”. De forma general podemos decir que la palabra evaluación designa el conjunto de actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración, medir “*algo*” (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios de valor con que se emite dicho juicio. La evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de saberes, conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Una actividad de evaluación es una prueba en la que se mide el nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o capacidades físicas determinadas. Se usa como herramienta para determinar la idoneidad de alguien para la realización de una actividad o el aprovechamiento de unos estudios.

-Responsabilidad social: Es el compromiso de una institución educativa para proporcionar la formación y el desarrollo de investigaciones que repercutan en el avance de la sociedad. Desde la función docente, la responsabilidad social implica formar personas comprometidas con su entorno y con sus semejantes, desde el reconocimiento de que su acción como profesional no solo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que va mucho más allá en el espacio y el tiempo, una educación en valores sociales fundamentales y laborales desde la educación ética y social para contribuir al proceso de creación de una sociedad que garantice la satisfacción sostenible de las necesidades de los seres humanos. Esta responsabilidad exige, por lo tanto, una toma de conciencia compleja y holista de sí misma, su entorno, y su propio impacto sobre el entorno y presupone, en el estudiante la superación de un enfoque egocéntrico e instrumental.

4.1.5.- Competencias docentes

A.- Sistémicas

-Conocer contenidos a enseñar: se refieren al conjunto de informaciones que caracterizan a una disciplina o campo del saber. Cuando se habla de contenidos se habla también de procedimientos, de estrategias y habilidades para resolver problemas, seleccionar la información pertinente y utilizarlos para situaciones nuevas o inesperadas. La distinción en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales permiten organizar la práctica docente, en función de los objetivos que se persiguen y de las capacidades que se pretenden desarrollar. Un mismo contenido puede ser abordado desde una perspectiva factual, conceptual o actitudinal.

-Comprender la complejidad: en términos generales, la complejidad tiende a ser utilizada para caracterizar algo con muchas partes que forman un conjunto integrado. Comprenderla se refiere a la capacidad para entender el conjunto de elementos en interacción y de cualidades que integran un sistema de pensamiento o acción dado que, cuando alguno de sus elementos es modificado, todos los demás se ven afectados y por tanto, todo el conjunto cambia. No se trata de nueva disciplina sino de una nueva metodología de abordaje, de entendimiento y de manejo del tipo de situaciones multifacéticas que se presentan siempre y que el pensamiento sistémico ha facilitado evidenciar.

-Investigar la educación: para que el profesor logre un alto nivel científico en su labor profesional, además de alcanzar un desarrollo académico y práctico acorde con las exigencias del mercado de trabajo y el desarrollo científico-técnico, es necesario que domine los métodos de la actividad científica investigativa y los aplique en la solución de problemas propios de su profesión. La investigación educativa es una actividad que genera el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual y del conocimiento, y a través de ésta, los docentes y sus estudiantes analizan, conocen y transforman su realidad, es decir, construyen su conocimiento. Se puede ampliar el concepto para decir que hace referencia a la *realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático*, con la intención de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Es el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores, teorías y sistemas.

-Enseñanza interdisciplinaria: Este término corresponde a las relaciones más o menos integrativas que aparecen entre disciplinas. Como competencia docente, consiste en la búsqueda sistemática de integración de las teorías, métodos, instrumentos, y, en general, fórmulas de acción científica de diferentes disciplinas, a partir de una concepción compleja de los fenómenos, y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado y exige, por lo tanto, que el docente conozca que tributan las otras disciplinas a la suya y que brinda la suya a las otras. Tales conexiones son manifiestas en denominaciones como la bioquímica, astrofísica; geofísica; etnobotánica; genética de las poblaciones y sociobiología. No se puede olvidar que, paradójicamente, también las interdisciplinas suelen transformarse en nuevas disciplinas hiperespecializadas.

B.- Instrumentales

-Diseñar y desarrollar proyectos: en nuestro caso, hablamos de la gestión de proyectos con un fin pedagógico y busca entonces, la aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas a la satisfacción de una necesidad específica. El proyecto es entonces, un emprendimiento que tiene lugar durante un tiempo limitado, y que apunta a lograr un resultado único. Surge como respuesta a una necesidad y finaliza cuando se obtiene el resultado deseado, desaparece la necesidad inicial, o se agotan los recursos disponibles.

-Tutoría personal y grupal: la tutoría es el espacio académico que permite la relación cara a cara entre los estudiantes y los tutores y en el que se desarrolla la orientación didáctica sobre el trabajo del estudiante. A partir de este concepto se concibe la tutoría como una actividad de

enseñanza (por eso se define como estrategia didáctica). Es un momento propicio para lograr que los estudiantes planteen sus avances en el desarrollo de una determinada temática, detectar las dificultades y logros que tienen en sus aprendizajes y complementar la información brindada en las aulas o en los textos de estudio o revisar y orientar su proceso de aprendizaje.

-Evaluación para mejoramiento: pruebas en las que se mide el nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o de capacidades físicas determinadas. Deben satisfacer la necesidad de saber si los estudiantes realmente están adquiriendo los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para desempeñarse con éxito en la sociedad y para convivir armónicamente en comunidad. Tienen como objetivo retroalimentar y enriquecer el trabajo de los docentes, el mejoramiento continuo y progresivo de la calidad de la educación, la elaboración de planes de mejoramiento por parte de la misma institución y todo con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

-Mejoramiento académico: la potenciación del rendimiento académico es, entonces el producto, de la interacción de la triada: docente – estudiante – institución. Supone el establecimiento de la relación del punto de partida y del punto de llegada (real, deseado o regulado). Exige, por lo tanto, la medición de lo que el estudiante ha aprendido a lo largo del proceso formativo y su capacidad para responder a los estímulos educativos y, en consecuencia, la medición de la relación entre el rendimiento académico y la acción formativa del docente y de la organización educativa.

-Calidad ambiental: la calidad ambiental representa, por definición,
299

las características cualitativas y/o cuantitativas inherentes al ambiente en general o medio particular, y su relación con la capacidad relativa de éste para satisfacer las necesidades de las personas y/o de los ecosistemas. Promoverla implica que el currículo incorpore como uno de sus componentes transversales e interdisciplinarios, la calidad ambiental personal, institucional y comunitaria.

-Utilizar e incorporar las TICs: digamos de entrada que la sociedad en red está transformando aceleradamente las bases de la sociedad anterior en todos sus subsistemas y por ende en el subsistema educativo. El uso de las TIC por el docente le facilita innovar la presentación de contenidos y ayudar en el mejoramiento metodológico. Las TICs al ampliar las capacidades del estudiante, lograr una mayor comunicación entre el docente y los estudiantes y promover el trabajo colaborativo. Se convierten en poderosas herramientas para estimular el desarrollo del aprendizaje de alto orden. El docente obtiene el mayor desarrollo de su práctica en cuanto logra integrar en el desarrollo curricular.

C.- Interpersonales

-Respetar las diferencias: el respeto a la diferencia y su aceptación son las bases necesarias no sólo para descubrir todos los elementos constitutivos de una situación en la que toman forma y significación la existencia de la persona, sino también para ayudar al otro a darse a conocer y reconocerse en su diferencia. La experiencia de vivir y convivir con la diferencia posibilita, por contraste, saber a qué grupo social no se pertenece y, desde la perspectiva de identidad, reconocer con quién se comparten características sociales, culturales, económicas y políticas. En la diferencia

no sólo se tiene en cuenta expresiones de la cultura, sino disparidades en todos los subsistemas sociales, las cuales crean todo un sistema social que, en ocasiones, es regulado inconscientemente como "*normal*" y, en otras, con pleno conocimiento de causa, como esquema de dominación. En la serie de adaptaciones específicas que viven los estudiantes, no es que carezcan de estos conocimientos, sino que en su comunicación, su bagaje cultural, sus experiencias previas y su cosmovisión del mundo han adquirido otros conocimientos, que no siempre, se reconocen ni se valoran en la nueva sociedad que les acoge, seguramente por desconocimiento.

-Autoaprendizaje o el aprendizaje autónomo: estrictamente, el término autoaprendizaje hace referencia a aprender uno mismo en un acto autoreflexivo. Para referirse al aprendizaje llevado a cabo por uno mismo, podría ser más adecuado utilizar el término aprendizaje autónomo o aprender por uno mismo. Se trata de un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que la persona realiza por su cuenta ya sea mediante el estudio, la referenciación o la experiencia. Un sujeto enfocado al autoaprendizaje busca por sí mismo la información y lleva adelante las prácticas o experimentos de la misma forma. Entre las ventajas del autoaprendizaje, se destaca que esta modalidad fomenta la curiosidad y la autodisciplina, suele ser más entretenido que el aprendizaje formal, ayuda a formar la personalidad y es más constructivo (los autodidactas, al compartir información, intercambian los roles de profesor y alumno).

-Dimensión ética: la ética es normativa de la actividad humana en orden del bien. Es reflexiva porque estudia los actos no como son, sino

como deberían de ser y es práctica, ya que se enfoca desde el campo de acción humana. Es, en síntesis, la obligación de una conducta correcta. Las múltiples situaciones a las que hay que dar respuesta desde cada profesión, muestran que la ética profesional es una parte de cada acto profesional individual que incluye un conflicto entre el efecto intencionado y el efecto conseguido. En consecuencia, es la que asume como la tarea esencial de la propia vida el desarrollarse plenamente como persona humana. Con ella, somos capaces de construir un concepto de eficacia pedagógica en el que el componente de regulación moral forme parte de los criterios de elaboración de ese concepto.

-Comunicarse y relacionarse: es todo proceso de interacción social, por medio de símbolos y sistemas de mensajes, que puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupales. En esta competencia es bueno aclarar que no sólo se trata de la transmisión de una información de un sujeto en otro, sino de la interacción del uno sobre el otro. Incluye, por lo tanto, todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano.

-Trabajo en equipo: un grupo humano en sentido general se puede decir que es el trabajo en colaboración para desarrollar una tarea o proyecto. En nuestro caso lo estudiaremos como un conjunto de personas, que trabajan hacia un objetivo común durante un tiempo y con un procedimiento o una metodología igualmente común. El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, donde cada individuo aporta sus habilidades, destrezas, y conocimientos, con una responsabilidad compartida por sus miembros, con el fin de alcanzar los resultados que sean favorables a las metas de la organización. El equipo actúa bajo la

conducción de un coordinador, que facilita el desempeño del grupo, en función de los planes que se han definido.

-Construir la convivencia: se designa con el término de convivencia a la vida en común que alguien lleva ya sea con una o varias personas. En nuestro caso consiste es en el desarrollo de la competencia para vivir juntos, respetando sus diversidades, consensuando las metas y las normas básicas y solucionando sus conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su escalada cuando ya se han producido.

D.- Organización para la formación continua:

-Competencias docentes: las competencias docentes constituyen configuraciones de la personalidad del profesional de la educación que lo hacen idóneo para el desarrollo de la actividad pedagógica en sus diferentes funciones y niveles y que se manifiestan en su desempeño. Las competencias se revelan sólo en la actividad y además sólo en aquella actividad que no puede realizarse exitosamente sin su presencia. Esta idea expresa con claridad la interacción de las competencias y el desempeño como expresión externa, concreta, del proceso de integración cognitivo, creativo, afectivo, operativo, en la solución de problemas. Se podría diferenciar entre:

-Competencia académica: dominio de los contenidos propios de su asignatura.

-Competencia didáctica: manejo de los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-*Competencia organizativa*: dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

-*Competencia práctica*: capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate.

-*Formar docentes actuales*: Cuando se habla de la necesidad de formación del educador actual, para mejorar las practicas educativas, se asume que esta formación implica, dentro de la complejidad e interdisciplinariedad, aspectos, saberes y competencias como la percepción personal del momento histórico que vive el planeta y del papel que tiene que jugar la educación superior en la formación del ciudadano que necesita la sociedad, el análisis de la realidad educativa, incluyendo la propia práctica profesional docente, el dominio actualizado y profundo del contenido de la enseñanza, que le permitan poseer explicaciones, posibilidades y aplicaciones y el análisis de todas las dimensiones de la persona para el desarrollo de la formación integral del estudiante.

-*Formar nuevos docentes*: disponer de un sólido y actualizado programa de formación inicial para profesores universitarios, que capacite al mayor número posible de jóvenes y junto a la universidad, facilite su práctica docente y el acceso al mercado laboral. El contenido y la metodología deben privilegiar el trabajo en equipo, los métodos constructivistas y de responsabilidad social, el desarrollo de competencias lógicas, creativas, relacionales y operativas, el apoyo en la virtualidad, el diseño curricular interdisciplinario y la heteroevaluación.

-Formación continua de profesionales en educación superior: el instrumento de enlace entre la ciencia y la educación es el conocimiento; como materia prima y como producto final. La formación continua del docente implica fomentar la investigación sobre la educación a un nivel superior, la capacidad reflexiva sobre la propia práctica, la proyección social y la responsabilidad de la universidad, la formación y la tutoría de los estudiantes y docentes noveles.

-Calidad de servicio de la Facultad: para precisar a calidad del servicio es necesario anotar que servir es hacer algo en favor de otra persona que lo necesita. El servicio se observa y se siente. El servicio es como lo ve el usuario, no como lo ve el proveedor. Por lo tanto, una clave del servicio es la relación con las personas y para verificar la satisfacción es necesaria la retroalimentación. La calidad es responsabilidad de toda la organización desde el ápice estratégico (investigación de necesidades, fijación de políticas, programación de soluciones) hasta el núcleo operativo (organización y orientación de todo los equipos de trabajo, prestación y supervisión de los servicios prestados, mejoramiento continuo,) e incluyéndose oportunamente los elementos de la tecno-estructura.

-Renovar currículos: es bueno precisar que el currículo necesariamente está en constante proceso de renovación. Un currículo debe reflejar de manera adecuada la localización del campo de estudio en lo práctico, lo crítico y la responsabilidad social. Un currículo es, entonces, un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica. Dentro del currículo se concretan todas las

actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación. Debe especificar, también, los mecanismos y procedimientos específicos para hacer la evaluación, el seguimiento de la calidad y pertinencia del currículo y el desarrollo de propuestas de mejoramiento.

-Calidad de la educación presencial: la educación presencial ha sufrido grandes cambios impulsados por la búsqueda de participación por los estudiantes, los avances en la comprensión de los procesos de aprendizaje y en los tipos de inteligencia, la presión por el desarrollo de competencias y sobre todo por las innovaciones en la TICs. Como consecuencia, el aula que antes era una premisa fundamental de los centros de estudio, ha mutado para complementarse con los procesos de aprendizaje autónomo, trabajo en equipo y tutoría, apoyados en la tecnología. Digamos, en síntesis, que mejorar la calidad de la educación presencial exige, por una parte, incorporar estrategias constructivistas, participativas y de responsabilidad social, y por otra, enriquecer los trabajos presenciales y los no presenciales con el apoyo en la virtualidad.

-Uso de la virtualidad: las crecientes exigencias de mayor capacitación profesional, de quienes no pueden asistir a los cursos tradicionales, por diferentes razones (lejanía, trabajo, costo, etc.) generan una gran oportunidad para usar la virtualidad como un elemento diferencial de valor añadido de las instituciones educativas. El paso es ampliar cada vez más, las combinaciones de telepresencia y telecomunidad para apoyar un intercambio de conocimiento eficaz y eficiente. El objetivo es dinamizar el intercambio de información en tiempo real, entre administradores,

docentes, investigadores, estudiantes y comunidad.

-Trabajo en equipo: toda organización es fundamentalmente una red de equipos constituida por sus miembros, de tal forma que todos a través de los equipos, puedan participar en el establecimiento de las metas y que cada uno haga suyas las metas del equipo y de la institución. La riqueza se da en la flexibilidad de los equipos, en el sentido de que puedan adaptarse a diferentes circunstancias tanto de tiempo como de lugar, lograr que puedan avenirse a las diversas necesidades de la organización y que se adapten a los cambios rápidos que se viven como consecuencia de los fenómenos de internacionalización y globalización.

-Investigación: en nuestro caso se refiere a la búsqueda de conocimientos o de soluciones a problemas educativos que van desde el reconocimiento de las necesidades contextuales en las cuales se desarrolla el proceso educativo hasta el acompañamiento de los egresados en su desempeño laboral. Pasa entonces, por la labor de los docentes, los estudiantes y el soporte administrativo. Se interesa por los procesos de aprendizaje y su metodología, los diseños curriculares y su implementación, las innovaciones educativas y su aplicación, la práctica educativa de los docentes y la proyección social desde la facultad, la publicación de conclusiones y la socialización de los productos.

-Proyección social: extensión, proyección social, responsabilidad social son términos que pueden manejarse desde una misma visión, de tal forma que las actividades que se derivan de ellos no se perciban como variables aisladas, sino interrelacionadas con los procesos de la enseñanza-aprendizaje y la investigación. El término proyección tiene un significado

más rico que la simple extensión porque supone la elaboración de proyectos que se dirigen a encarar los problemas y buscar el desarrollo integral de la comunidad. Esto es, transformar la realidad. Se entenderá como Proyección Social al conjunto de actividades mediante las cuales las instituciones de enseñanza superior interactúan con la sociedad en su conjunto.

-Balance social: el balance social es un instrumento de gestión, útil para planificar, organizar, dirigir, registrar, controlar y evaluar, en términos fundamentalmente cuantitativos, la gestión social de una empresa en un periodo determinado y frente a metas establecidas.

5.- PARTE CUANTITATIVA

5.1.- RECOGIDA DE DATOS

La información se ha recogido mediante cuestionarios y entrevistas. Las dimensiones se han operativizado en tres cuestionarios construido *ad hoc*, de tipo Likert y en tres guiones de entrevista.

5.1.1.- Cuestionarios.

Se utilizaron 3 cuestionarios uno para los docentes, otro para recoger información de los estudiantes y el tercero para los egresados. Para diseñar los cuestionarios, además de revisar la literatura relacionada con el tema, se han realizado 7 entrevistas al alumnado y egresados y otras tantas al profesorado de cada una facultades universitarias participantes en el estudio. Los estudiantes fueron seleccionados por sus profesores/as al azar y los egresados de forma intencional. Se ha llevado a cabo una prueba

piloto con 6 estudiantes, 2 egresados y 7 docentes de dos facultades no participantes en este estudio. A partir de esta prueba, se modificó la redacción de nueve ítems en el cuestionario de docentes, 5 ítems en el de los estudiantes y 7 en el de egresados. Además se mejoró la redacción de las instrucciones las pruebas. Éstas fueron validadas por expertos de la Universidad del País Vasco y profesionales de la Universidad Cooperativa de Colombia que investigan este tema. Los cuestionarios (docentes, egresados y estudiantes) son bastante similares, contienen 127 ítems, en su mayoría de tipo líkert, y fueron administrados entre los meses de septiembre y diciembre de 2008.

Los cuestionarios han recogido diferentes variables correspondientes a cada dimensión, tal como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 26: Dimensiones del cuestionario de estudiantes y egresados.

TABLA.-Dimensiones del cuestionario de los estudiantes y egresados.

Datos generales.
Modelo Pedagógico.
Competencias del docente.
Formación del docente universitario.
Organización de la universidad y facultad.

En relación con el cuestionario de los docentes, las dimensiones analizadas han sido las siguientes:

Tabla 27: Dimensiones del cuestionario de profesores.

TABLA.-Dimensiones del cuestionario del profesorado

- Datos generales.
 - Modelo pedagógico.
 - Competencias del docente.
 - Formación permanente del docente universitario (necesidades).
 - Organización de la universidad y facultad.
 - Formación del profesorado novel.
 - Estrategias de formación docente.
-

Se distribuyeron los cuestionarios mediante visita al centro y éstos fueron recogidos por el mismo procedimiento.

5.2.- PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

En el semestre de la encuesta la Universidad Cooperativa de Colombia, en la Sede de la ciudad de Bogotá, en las jornadas diurna y nocturna y en las diversas facultades de Administración, Comunicación, Derecho, Ingeniería, Psicología, Sociología, y Escuela de Posgrados, contaba con una población de 420 profesores y 9.572 estudiantes. Para la obtención de datos se utilizó una encuesta en la que participaron 331 personas distribuidos en la siguiente forma:

Docentes: Se encuestaron a 117 docentes (35%), 56 mujeres (33%) y 91 hombres (66,7%), que oscilaban entre los 25 y los 65 años. La mayoría de docentes (71,8%) es de tiempo completo, mientras que un 14,5% es de tiempo parcial y de tiempo requerido para cátedras un 13,7 % . Su formación académica de profesional (16,4%). La mayoría de docentes (59,1%) son especialistas, con Maestría hay un 23,9% y con Doctorado el 0,6%. La mayoría de docentes (84,5%) trabajan en las dos jornadas, un

6,9% trabaja en jornada diurna y el 8,6% en a nocturna.

Tabla 28: Docentes y muestra, Bogotá, Universidad Cooperativa, 2008.

| Universidad Cooperativa de Colombia. Docentes y muestra. 2008. | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----|------|-----|----|-----|-----|--------------------------------|----|-----|-----|
| N | PROGRAMAS | F | M | TOT | F | M | TOT | FECHA DE APLICACIÓN | F | M | TOT |
| 1 | Administración de Empresas | 20 | 30 | 50 | 7 | 11 | 18 | jueves, 12 de junio de 2008 | 5 | 8 | 13 |
| 2 | Comercio Internacional | 19 | 30 | 49 | 7 | 11 | 17 | jueves, 12 de junio de 2008 | 5 | 8 | 12 |
| 3 | Comunicación Social | 17 | 21 | 38 | 6 | 7 | 13 | viernes, 13 de junio de 2008 | 4 | 5 | 10 |
| 4 | Contaduría Pública | 28 | 43 | 71 | 10 | 15 | 25 | viernes, 13 de junio de 2008 | 7 | 11 | 18 |
| 5 | Derecho | 25 | 15 | 40 | 9 | 5 | 14 | viernes, 13 de junio de 2008 | 6 | 4 | 10 |
| 6 | Economía | 3 | 4 | 7 | 1 | 1 | 2 | lunes, 16 de junio de 2008 | 1 | 1 | 2 |
| 7 | Ingeniería de Sistemas | 4 | 17 | 21 | 1 | 6 | 7 | lunes, 16 de junio de 2008 | 1 | 4 | 5 |
| 8 | Ingeniería Electrónica | 12 | 19 | 31 | 4 | 7 | 11 | martes, 17 de junio de 2008 | 3 | 5 | 8 |
| 9 | Ingeniería Industrial | 8 | 21 | 29 | 3 | 7 | 10 | martes, 17 de junio de 2008 | 2 | 5 | 7 |
| 10 | Mercadeo | 9 | 28 | 37 | 3 | 10 | 13 | miércoles, 18 de junio de 2008 | 2 | 7 | 9 |
| 11 | Psicología | 11 | 18 | 29 | 4 | 6 | 10 | miércoles, 18 de junio de 2008 | 3 | 5 | 7 |
| 12 | Sociología | 4 | 14 | 18 | 1 | 5 | 6 | jueves, 19 de junio de 2008 | 1 | 4 | 5 |
| 25 | TOTAL | 160 | 260 | 420 | 56 | 91 | 147 | | 40 | 65 | 105 |
| | Muestra representativa | | 100% | | | 35% | | | | 25% | |

Estudiantes: De los 172 estudiantes encuestados el 69,6 % son mujeres y el 30,4 % hombres. Las edades oscilan entre 20 años (9,3 %), de 20 a 30 años un 82%, entre 31 y 40 años el 7,6 % y con más de 40 años otro 1,2 %.

Egresados: De los 42 egresados consultados, el 57,7 % es hombre y el 42,3 % es mujer. Con una edad menor a 30 años hay un 42,9 % y entre 30-40 se encuentra un 46,4 %. Los 53 egresados, cursaron sus estudios en la Facultad de Ciencias Administrativas (62,5 %), Comunicación Social (12,5 %), Derecho (6,2 %), Ingeniería (9,4 %) y Psicología (9,4 %).

5.3.- ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 17.0 e ITEMAN realizándose diversos análisis estadísticos (frecuencias, promedios, desviaciones típicas, análisis de la regresión y correlaciones Tau-b de Kendall). El nivel de significatividad aplicado es del 0.05.

La fiabilidad del cuestionario del alumnado es 0.912 (Alfa de Cronbach), el de los egresados es de 0.943 y el del profesorado 0.934 respectivamente. Al finalizar la recogida de información se ha procedido al análisis intensivo de los datos siguiendo el siguiente procedimiento (Santiago y Lukas, 2009):

Fase 1: Reducción de la información: selección e identificación de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.

Fase 2: Organización de la información.

Fase 3: Análisis e interpretación de los resultados.

Para seleccionar las categorías se ha desarrollado un proceso mixto, inductivo y deductivo. Se han planteado a priori una serie de categorías basándonos en la revisión bibliográfica (en las dimensiones del estudio) y en la experiencia del investigador (procedimiento deductivo) y, posteriormente, se han ido ajustando las categorías a las informaciones recogidas en las entrevistas grupales (procedimiento inductivo).

6.- PARTE CUALITATIVA

6.1.- OBJETIVOS

El objetivo de la parte cualitativa es conocer y profundizar en las dimensiones de la investigación y recoger las propuestas de mejora de los informantes.

6.2.- DISEÑO DE LA PARTE CUALITATIVA

Antes de la realización de las entrevistas se envió el guión de la misma a cada participante para que pudiera reflexionar previamente sobre el tema. El proceso llevado a cabo se puede definir de la siguiente manera:

-Proceso holístico: se ha percibido el tema desde una perspectiva global, buscando la comprensión de la situación en su totalidad.

-Proceso contextualizado: el análisis se produce en un contexto determinado, concretamente en la cultura colombiana y por ello se ha pretendido captar las características y peculiaridades de la misma.

-Se ha centrado en la comprensión: se pretende comprender una situación educativa que se produce en la Universidad Cooperativa de Colombia.

-La recogida de datos ha sido realizada por el doctorando y ha pretendido analizar la situación de la formación y realizar una propuesta.

-Las decisiones tomadas durante la parte cualitativa se han negociado siempre teniendo en cuenta la ética de la investigación.

6.3.- RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recogida de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada a 12 docentes, 4 expertos y 5 estudiantes y egresados de la Universidad Cooperativa de Colombia. En varias ocasiones se han realizado consultas sobre las mismas dimensiones del estudio con el objeto de triangular las informaciones.

Las características de los profesionales, estudiantes y egresados participantes en las entrevistas se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 29: Características de los entrevistados.

| CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES (ENTREVISTAS) |
|--|
| AS: Pedagogía, Especialista en Educación, Magíster, Doctora, Directora Investigación. |
| AW: Egresado, Administrador de Empresas. |
| BC: Odontóloga, Especialista. Coordinadora de Especialización. |
| BG: Contador, Especialista en Educación, Coordinador de Especialización. |
| BS: Filósofa, Psicóloga, Especialista, Magíster, Doctora, Coordinadora de Maestría. |
| CF: Economista, Especialista en Educación, Magíster, Coordinador de Programa. |
| GL: Egresada, Socióloga. |
| GW: Filósofo, Magister, Doctor, Investigador. Escritor. |
| GY: Economista, Especialista, Magister. |
| JM: Sociólogo, Especialista, Magister, doctorante, Coordinador de Programa. |
| LJ: Egresada, Especialista. |
| MJ: Economista, Especialista en Educación, Magíster, doctorando. |
| PC: Terapeuta, Especialista, Magíster, Doctorando, Coordinadora Especialización. Directiva –Docente. |
| PS: Comunicadora. Especialista en Educación, Decana. |
| PY: Contador, Especialista en Educación, Decano. |
| RR: Egresado, Comunicador, Especialista. |
| SC: Sociólogo, Especialista, Magíster, Decano, investigador. |
| SE: Filósofo, Psicólogo, Especialista en Educación, Decano. |
| VM: Sociólogo, Especialista, Magíster, Doctor, Investigador, Escritor. |
| CM: Egresada, Especialista. |
| PS: Comunicadora. Especialista en Educación. |

En la siguiente tabla se pueden observar las dimensiones más importantes de la entrevista realizada al alumnado.

Tabla 30: Dimensiones del guión de entrevista a estudiantes y egresados

Guión de entrevista para el alumnado y egresados.

Datos generales.

Modelo pedagógico de la UCC.

Competencias docentes.

Formación del docente universitario.

Organización de la universidad y de la facultad.

Propuestas de mejora.

Otros.

En relación con el profesorado las dimensiones más importantes de la entrevista son las siguientes:

Tabla 31: Dimensiones de la entrevista a profesores

Dimensiones más relevantes de la entrevista realizada al profesorado.

Datos generales.

Principios de la universidad.

Responsabilidad social universitaria.

Currículum.

Enseñanza por competencias.

Internacionalización y contexto nacional.

Formación del profesorado universitario.

Investigación.

Tutoría y orientación.

Trabajo en equipo.

Propuestas de mejora.

Otros.

Finalmente, las dimensiones analizadas en la entrevista a los expertos en la materia se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 32: Dimensiones de la entrevista a expertos

Dimensiones más relevantes de la entrevista realizada a expertos.

Contexto nacional en la educación superior.

Modelo pedagógico y principios de la UCC.

Formación de los docentes.

Estrategias de formación de docentes.

Competencias docentes.

Integración de la formación en el plan estratégico de la UCC.

Propuestas de mejora.

Otros.

6.4.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas se realizaron entre los meses de junio de 2009 y mayo de 2010 y se analizaron mediante el programa de tratamiento de datos excell y acces.

En general, la respuesta de los centros participantes en el estudio ha sido satisfactoria. Por cuestiones de ética de la investigación y para agradecer su compromiso, se les ha enviado un informe resumen del estudio.

7.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Algunas de las dificultades de la investigación surgieron en torno al número de cuestionarios, tanto entre los docentes como en los estudiantes dado que la fecha de realización se dio al final del período de estudio y muchos de los convocados no respondieron oportunamente. Sin embargo, resultó más fácil la convocatoria de estudiantes que la de docentes. Con los estudiantes, cuando un líder grupal decide responder al cuestionario hay un

grupo significativo que lo hace.

En cambio con los docentes es un trabajo prácticamente individual, siendo, sin embargo, la respuesta satisfactoria. En donde se dio verdadera dificultad fue en la entrevista. Fue larga y tediosa la búsqueda de los docentes y expertos y más aún la obtención de respuestas.

En las diversas fases, la verdadera dificultad se da en el tiempo del investigador. Qué gran reto es, para una persona con cargo administrativo, el desarrollo de una investigación, la colecta de datos, el análisis de la información y la obtención de resultados y conclusiones ¡Se deben superar muchos obstáculos!

RESUMEN

El objetivo general del estudio es analizar las necesidades formativas de los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia y proponer un modelo de formación continua que mejore la capacitación del profesorado. El trabajo de investigación es de carácter mixto. En la etapa inicial se diseñaron cuestionarios, que se aplicaron a docentes, egresados y estudiantes de la universidad, tanto de la jornada diurna como nocturna, en los que se les solicitaba, entre otros aspectos, su opinión en torno al cumplimiento de los principios pedagógicos de la institución, las competencias de sus docentes, los aspectos en que los docentes necesitan formación y las estrategias de formación que se deberían utilizar. En un momento posterior del estudio se utiliza una metodología cualitativa, que tiene como objetivo profundizar en algunos campos específicos y obtener aportes de mejora de los procesos de formación continua.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la investigación. Para ordenar la exposición se han clasificado los datos por constructos.

1.- ANALISIS DE CONSTRUCTOS.

En primer lugar hay que matizar que algunos constructos se evaluaron tanto con docentes como con estudiantes y egresados y, en otros, solamente se pidió la opinión a los docentes puesto que ellos poseen información detallada acerca del tema. Además hay que aclarar que la exposición de resultados se desarrolla integrando los análisis cuantitativos y cualitativos en un solo apartado. A continuación se expone el orden de la presentación de los resultados:

- Datos generales de la muestra de la investigación.
- Principios del modelo pedagógico de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC).
- Organización de la Facultad de Educación de la UCC
- Competencias de los docentes de la UCC.
- Formación de profesorado novel.
- Formación docente continua.

- Estrategias de formación docente continua.
- Competencias del egresado de la UCC.
- Calidad de la docencia en la UCC.

Para el análisis de resultados se han utilizado estadísticas como los porcentajes, los promedios y desviaciones típicas, el análisis de la regresión y la correlación Tau de Kendall para muestras no paramétricas. A la hora de valorar los porcentajes se comparará el resultado de la suma de los criterios “Nada” y “Poco” con el resultado correspondiente a la suma de “Bastante” y “Mucho”.

Para el análisis cualitativo, simplemente se construyó en Excel una tabla: en las filas las 30 preguntas de la entrevista (llamémoslas *madre*) y en la columnas las siglas de los entrevistados. Al leer cada una de las entrevistas iba subrayando palabras significativas (llamémoslas *hija*) para las 100 preguntas de la encuesta. Muchas respuestas podían hacer referencia a múltiples preguntas. Posteriormente ordene alfabéticamente las cerca de 1.000 palabras, que realmente terminaron en menos de 200 *hijas*. Para el análisis cualitativo de cada una de las preguntas de la encuesta, busqué las palabras *hija* y dentro de ellas la pregunta *madre* a la que corresponde, la persona y las aportaciones realizadas.

1.1.- DATOS GENERALES DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1- Profesorado consultado

Del profesorado consultado en la investigación (117 docentes) el 66,7 % es de género masculino y el 33,3 % femenino, el 9,4 % tiene entre

20-29 años, el 29,9 % entre 30-39 años, el 25,6 % entre 40-49 años, el 27,4 % entre 50 y 59 años y el 7,7 % tiene más de 60 años.

El 27,4 % es de la Facultad de Ingenieros, el 7,7 % de la de comunicación, el 8,5 % de Derecho, el 4,3 % de Psicología, el 11% de Sociología y el 28,3% de Administración y el 12% de cursos de postgrado.

Respecto a la experiencia docente el 41 % posee una experiencia menor de 5 años, el 17,9 % entre 6-10 años, el 23,9 % entre 11-15 años, el 7,7 % entre 16-20 años, el 4,3 % entre 21-25 años, el 2,6 % entre 26-30 años, el 1 % entre 31-35 años y el 1,6 % tiene una experiencia mayor de 36 años.

La dedicación del profesorado es parcial (13,7 %), a tiempo medio (14,5%) y a tiempo completo (71,8%). La formación académica del docente es de profesional (16,1%), especialista (59%) y maestría (23,9%). El 6,9% trabaja en jornada diurna, el 8,6% sólo nocturna y el 84,5% en ambas.

1.1.2.- Estudiantes consultados

De los estudiantes encuestados (172 alumnos/as), el 30,4% es hombre y el 69,6% mujer, con una edad menor a 20 años (9,3 %), entre 20-30 años (82 %), entre 31-40 años (7,6 %) y más de 40 años (1,2 %).

El 16,3 % es de la Facultad de Ingenieros, el 11 % de Comunicación Social, el 18 % de Psicología y el 54,7 % de Administración.

1.1.3.- Egresados consultados

De los egresados consultados (42 estudiantes), el 57,7 % es hombre y el 42,3 % mujer, con una edad menor a 30 años (42,9 %), entre 30-40 46,4%. Los egresados cursaron sus estudios en la Facultad de Ingeniería (9,4 %), Derecho (6,2 %), Comunicación Social (12,5 %), Psicología (9,4 %) y Ciencias Administrativas (62,5 %).

1.2.- PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

Los siguientes 18 ítems presentan algunas de las proposiciones o principios que fundamentan el modelo pedagógico que se desarrolla dentro de la Universidad Cooperativa de Colombia y en sus programas de formación de docentes. En ningún documento oficial de la institución aparecen todos y cada uno de los “principios” que se propusieron en el cuestionario y mucho menos existe un texto que los sustente como tales.

Un experto dice al respecto:

“¿Existe un modelo pedagógico? Creo que confluyen varios. Se tienen lineamientos pedagógicos como directrices generales que orientan la acción pedagógica en amplios pero controlables enfoques y prácticas” (PC, 02).

Sin embargo, todos los que acá se presentan, se encuentran de forma separada, en algunos de los documentos de formación y de trabajo de la universidad (Velandia, C. 2005).

| ÍTEM 12.- Nos educamos a través de la democracia participativa. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 8,1 | 26,1 | 43,2 | 22,5 | 2,80 | 0,882 |
| Estudiante | 10,1 | 43,8 | 37,3 | 8,9 | 2,44 | 0,793 |
| Egresado/a | 21,9 | 46,9 | 18,8 | 12,5 | 2,21 | 0,941 |

La mayoría de docentes entrevistados (65,7%), afirma que en la UCC se educa a través de la democracia participativa, mientras que lo niega la mayoría de egresados (68,8%) y de estudiantes (53,9%). La media (2,21) ubica a los egresados como los menos satisfechos con la aplicación de este principio. A lo largo del análisis de resultados será común observar que los estudiantes tienen una visión más crítica frente al funcionamiento y desarrollo de la universidad que la que muestran los docentes.

Al respecto puede ilustrar la opinión de un docente entrevistado:

“En muchas ocasiones las personas no trabajan en donde quieren, sino en donde pueden y entonces se tienen que guardar sus criterios. Lo que sucede es que, si no se forma un profesional con criterio, no lo tendrá ni como estudiante, ni como ciudadano y mucho menos donde trabaje. Si queremos formar para la autoconducción y la participación, en la universidad debe haber muchos lugares y momentos donde esta se viva: el debate, la toma de decisiones, la organización y la dirección de la universidad” (PS, 4).

Es posible entonces que en la Universidad haya canales oficiales de representación estudiantil, de docentes y de egresados, pero no existan

medios explícitos de comunicación independiente, periódicos estudiantiles, comités que los representen, etc. Como señala el docente, formar en la democracia participativa exigiría ampliar cada vez más estos canales.

| ÍTEM 13.- Buscamos el autoconocimiento y el desarrollo de nuestras potencialidades | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,5 | 19,5 | 55,8 | 21,3 | 3,11 | 2,025 |
| Estudiante | 8,9 | 30,8 | 50,9 | 9,5 | 2,6 | 0,780 |
| Egresado/a | 15,6 | 25 | 53,1 | 6,2 | 2,5 | 0,842 |

Integrando datos podemos decir que la mayoría consultada de docentes (77,1%), estudiantes (60,4%) y egresados (59,3%) está de acuerdo en que se implementa el principio del autoconocimiento y el desarrollo de potencialidades.

El modelo pedagógico de la Universidad busca que el estudiante se autoconozca y cultive sus potencialidades, según afirman los docentes. En ese sentido se expresa un profesor:

“Desde el punto de vista de mi facultad, el autoconocimiento, la autoimagen, la autoformación, la formación permanente, son criterios fundamentales; creo que en esta carrera, en donde se observa, se analiza, se comprende la complejidad del ser humano, va permitiendo que el docente vea el sujeto de estudio no allá, sino que también se vea como sujeto de su propio estudio, de tal manera que él sea una persona en proceso de formación y asimile todos los contenidos desde sí mismo” (SE, 4).

El modelo pedagógico de la Universidad tiene como uno de sus principios fundacionales que el estudiante conozca sus funciones cerebrales dominantes y que las utilice y cultive para el desarrollo de su proceso de aprendizaje. En ese sentido otro docente plantea lo siguiente:

“Conocer las funciones cerebrales es el camino para el aprender a aprender y para el aprendizaje autónomo y la metacognición. Si un estudiante descubre que sus funciones menos desarrolladas son las lógicas, cultivara con la ayuda de sus docentes y compañeros la clasificación de la información, la investigación y el pensamiento crítico como vías que potencian dichas funciones en el aprendizaje adulto para optimizar su rendimiento escolar.

Las funciones menos desarrolladas parece que son las lógicas, las cognoscitivas, las de construcción del conocimiento y los docentes en la universidad repiten el conocimiento, comunicando, informando y muy poco investigando que trae como consecuencia la deserción en los programas ya que, por ejemplo, en la ciencias básicas se enseña teoría, que poco se aplica y que no tiene los andamios del conocimiento ni los conocimientos previos para el desarrollo complejo del aprendizaje.

Muchos estudiantes tienen más desarrolladas las funciones creativas, de solución de problemas, de innovación, de toma decisiones, de visión global, holística de la realidad, la estética el arte pero el docente como no conoce de funciones mentales y mucho menos de las que desarrollan creación pierde este capital intelectual de la mayoría de sus estudiantes. Otros estudiantes en menor

número tienen muy desarrolladas las funciones prácticas, procedimentales, las que desarrollan el trabajo en equipo, el liderazgo, el mejoramiento continuo, la planeación la administración la transformación y el cambio social. Si el docente conoce y el estudiante conoce sus funciones mentales por donde aprende y por donde necesita cultivo cerebral para mejorar el rendimiento, la educación sería el camino de la metacognición porque tendríamos conciencia de nuestras posibilidades y deficiencias mentales” (BS, 1).

Si somos cerebro, el que sabe de educación tiene que saber de cerebro. En la Universidad Cooperativa de Colombia, un componente importante del proceso formativo de los docentes versa sobre el conocimiento y cultivo de las funciones mentales.

| ÍTEM 14.- Aprendemos con mentalidad abierta al cambio | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 5,3 | 17,5 | 41,2 | 36 | 3,07 | 0,863 |
| Estudiante | 4,1 | 29 | 53,3 | 13,6 | 2,76 | 0,734 |
| Egresado/a | 3,1 | 40,6 | 37,5 | 18,8 | 2,71 | 0,812 |

La mayoría de docentes (77,2%), estudiantes (66,9%) y egresados (56,3%), afirma que en la UCC se aprende con mentalidad abierta al cambio. La media de los egresados (2,71), que es la más baja, confirma esa afirmación.

La apertura al cambio es una proyección del pensar. Eso es lo que

intenta plantear un docente, cuando sostiene que:

“El docente debe ser una persona capaz de dar respuestas en la parte social, que sea comprometido y lo pruebe transmitiéndolo a sus estudiantes. Seguir haciéndolo semestre tras semestre. Sí. Y al terminar cada semestre debe hacer una especie de seminario para que sus estudiantes digan que están haciendo y poder ir recalcando así todos los principios solidarios que estamos manejando” (BG, 2).

Lo decíamos antes, el compromiso con el cambio forma parte del proceso de desarrollo de la Universidad. La tarea es cómo incorporarlo de manera creciente en la metodología, los currículos, los proyectos, la acción solidaria y la proyección social. Es decir, de la teoría a la práctica cotidiana.

| ÍTEM 15.- Formamos el criterio sociopolítico en el compromiso con proyectos socialmente justificados | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 7,1 | 24,1 | 47,3 | 21,4 | 2,83 | 0,847 |
| Estudiante | 13,3 | 31,9 | 39,2 | 15,7 | 2,57 | 0,909 |
| Egresado/a | 21,9 | 37,5 | 28,1 | 12,5 | 2,31 | 0,965 |

La mayoría de los docentes (68,7%), estudiantes (54,9%) y egresados (59,4%) aceptan que se busca formar el criterio sociopolítico a través del compromiso con proyectos socialmente justificados. La media ubica a los egresados (2,31) como los menos satisfechos con la implementación de este principio.

Es importante comparar las respuestas a la pregunta anterior con las que se dan a ésta. La previa habla de teoría y ésta de práctica. Cuando se pregunta si se aprende, es decir que hablamos del aprendizaje lógico, la respuesta es unánime entre docentes, estudiantes y egresados. Pero cuando la pregunta es, si se lleva este saber a la práctica, la respuesta es diferente. ahora los docentes que enseñan teorías, siguen opinando que sí y los egresados que tienen que implementarlo opinan lo contrario.

Veamos el punto de vista al respecto de un docente:

“Yo, para mí, creo que en la universidad no se hace responsabilidad social. Ojo, eso es un poco crudo... la responsabilidad social es un fin que se puede transmitir, y eso es lo que uno pregona. Pero hacer responsabilidad social no es fácil. Uno trata de aplicar la filosofía solidaria. A nivel social, pero pareciera que manejamos cosas muy diferentes. Lo primero que tiene que hacer un docente es que lo sientan las directivas... y uno se pregunta: ¿por qué pasan esas cosas?... pero uno tiene que comérselas callado” (BG, 1).

Parece que desarrollar contenidos conceptuales es más fácil que hacerlo con las prácticas. Es lo que se deduce del aporte de otro docente:

“Fundamentalmente veo que la responsabilidad social de la Universidad está intrínseca en su misma visión. Yo veo con mucha preocupación que, hoy en día se habla mucho de competencias ciudadanas y sociales y para la convivencia, pero nada de eso se ha puesto en práctica. Los docentes lo han aprendido a través de contenidos, y al enseñar volvemos a repetir el mismo formato. Y tenemos que cambiarlo por otro. Que yo construyo también con el

otro, que esas cosas tan bonitas tenemos que ponerlas en práctica. Que él aprende desde su forma de ser y en relación con su propio contexto” (GY 1).

La universidad debe continuar y fortalecer la aplicación del llamado CCT (Ciclo Cibernético de Transformación), que implica la integración de los procesos de investigación, con los de generación de proyectos y los de gestión de su puesta en práctica. En el CCT, se apoyan los docentes para el diseño de los currículos, la dinamización de los procesos de enseñanza para el aprendizaje y se trabajan los proyectos de fin de curso y de grado.

| ÍTEM 16.- Sabemos que la universidad es sólo un momento y que la formación continúa a lo largo de la vida | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,8 | 8 | 36,3 | 54 | 3,42 | 0,717 |
| Estudiante | 0,6 | 11,2 | 33,1 | 55 | 3,42 | 0,712 |
| Egresado/a | 3,1 | 28,1 | 12,5 | 56,2 | 3,21 | 0,974 |

La mayoría tanto de los docentes (90,3%), como de los estudiantes (88,6%) y egresados (68,7%) opinan que el estudiante sabe que la universidad es sólo un momento y que la formación debe ser continua y a lo largo de la vida. La alta media, superiores a tres puntos, muestra la amplitud del acuerdo.

La cita de un egresado que transcribo a continuación muestra en su sencillez la importancia del continuar estudiando:

“El error grave es, que piensen algunos que terminan una carrera

y listo. Pasarán tres años y ya estarán totalmente fuera del mercado. Ahí es donde está la cosa y por eso no logra avanzar todo el mundo: porque muchos no se plantean ese reto personal para la vida” (RR, 27).

La universidad estimula con descuentos (ayudas) la formación continuada de sus egresados. Sin embargo, la educación continuada, no es siempre conducente a lograr títulos. El reto es ir haciendo de la lectura, el análisis crítico de la información, la apertura interdisciplinaria, la participación en grupos de estudio e investigación, el escribir para publicar y etc., una forma de vida.

| ÍTEM 17.- En las acciones buscamos pasar de la aspiración individual hacia el beneficio común | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2,6 | 15,8 | 43,9 | 37,7 | 3,16 | 0,786 |
| Estudiante | 1,2 | 26,8 | 48,8 | 23,2 | 2,94 | 0,739 |
| Egresado/a | 3,1 | 21,9 | 31,2 | 43,8 | 3,15 | 0,883 |

Se puede afirmar que la mayoría de los docentes (81,6%), estudiantes (72,6%) y egresados (75%) afirma que en las acciones se busca pasar de la aspiración individual hacia un beneficio común.

Parece, según este docente, que este principio se fortalece en la UCC a través del trabajo en equipo:

“Ese tema, en el mundo de hoy, no es nada fácil. Sin embargo, cada uno puede desarrollar ese sentimiento de que somos parte de

contexto y que eso genera compromiso, a través del equipo de aprendizaje, que nos obliga en la práctica a cambiar nuestra metodología de trabajo, ahí el egoísmo tiende a desaparecer al intentar integrar el conocimiento. Ante un problema o necesidad hay que aportar una propuesta de solución; no para imponerla sino para analizarla junto a otras y seleccionar la mejor. Porque el diálogo genera el consenso y cuando se impone, se acaba la solidaridad” (AS, 29)..

El siguiente docente opina que la solidaridad es un principio importante:

“A mi estudiante no le aceptaron su práctica solidaria como opción de grado. No valieron, para el Coordinador, los argumentos del estudiante, ni los míos, ni el profesionalismo desarrollado. Y ella dijo: `Así no me valgan mi trabajo como modalidad de grado, yo voy a terminarlo. No voy a fallarle a mi comunidad y dejarlos tirados`. Yo pensé que no hay aún claridad institucional sobre lo que es formar un profesional solidario. Todavía se piensa que saber de solidaridad es repetir unos conceptos y no el ser capaz de realizar acciones solidarias” (CF, 29).

Como se afirmaba anteriormente, la Universidad Cooperativa es una Institución Auxiliar del Movimiento cooperativo desde la educación y la investigación y pertenece al sector de la economía solidaria. Por lo tanto, le corresponde, como se afirma en su Visión, ser “*modelo de organización y gestión solidaria*”. Ese es su reto de coherencia y consecuencia. Pero se queda en vana palabrería si no lo son sus egresados.

| ÍTEM 18.- Nos aceptamos como seres únicos, evolutivos y libres. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,8 | 17,7 | 38,9 | 41,6 | 3,20 | 0,792 |
| Estudiante | 2,4 | 10,7 | 54,4 | 32,5 | 3,17 | 0,707 |
| Egresado/a | 3,1 | 18,8 | 50 | 28,1 | 3,03 | 0,782 |

Los porcentajes nos muestran que la mayoría acepta que este principio se cumple en la UCC: 80,5% de docentes, 86,4% de estudiantes y 78,1% de egresados. La media nos indica que lo aceptan más como tales los docentes (3,20) y menos los egresados (3,03).

El respeto a la diversidad este docente afirma lo siguiente:

“Lo primero con respecto a mí mismo(a), es que no hay nadie como yo, nunca lo ha habido ni lo habrá, es decir, estoy siendo, he sido y estaré siendo único(a). En consecuencia, no puedo repetirme a mí mismo(a) y, por tanto, cada hecho del que participo es siempre nuevo porque soy irrepetible. El permanente actuar de otros(as) y todo cambio que sucede en el medio me afecta a mí y dicha alteración únicamente es factible de reconocimiento si reconozco mis propios límites, es decir, si logro darme cuenta de la diferencia que existe entre el relato y el hecho en sí, ya sea éste una persona o un acontecimiento. (VM, 19,1).

Reconocerse diferente, no genera como correlato el reconocer que el

otro es diferente a mí, tampoco el pasar a tolerar la diversidad. Algunos podrían entender la tolerancia como soportar, aguantar, sobrellevar, aceptar a regañadientes la duplicidad, la disparidad, la incoherencia, el error del otro. La respuesta del mismo entrevistado fue la siguiente:

“Sentirse único y poseedor de la verdad: sentir que somos los únicos(as) en el planeta y que tenemos la respuesta adecuada, la conducta apta, la opción correcta, el comportamiento esperado, las prácticas acertadas, nos hace creer que somos los poseedores de la verdad; también nos puede llevar a olvidar que la verdad no es única, que es relativa y que incluso es probabilística. Es ahí donde inicia el respeto a la diversidad de los otros. El intolerante cree tener la “verdad”. Toda “verdad” diferente a la suya debe ser eliminada, incluso, llega al extremo de deshacerse de la fuente de esa otra “verdad” que no tolera” (VM, 19,2).

Una universidad como la Cooperativa debe tener una normativa para facilitar el derecho al estudio de personas diferentes ¿Cómo estimular y generar medios para facilitar la expresión de formas diferentes de pensar, sentir o actuar, dentro de la institución universitaria? ¿Cómo dinamizar, dentro del aula y sus medios la construcción de saberes a partir de pensamientos divergentes?

| ÍTEM 19.- Valoramos el trabajo como la base del desarrollo personal. | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 4,5 | 13,4 | 32,1 | 50 | 3,27 | 0,861 |
| Estudiante | 2,4 | 16,2 | 52,7 | 28,7 | 3,07 | 0,736 |
| Egresado/a | 9,4 | 12,5 | 40,6 | 37,5 | 3,06 | 0,948 |

En resumen, digamos que la mayoría de los docentes (82,1%), estudiantes (81,4%) y egresados (78,1%), acepta como positivo que la valoración del trabajo es la base del desarrollo personal. La media nos indica que lo aceptan más los docentes (3,27) y menos los estudiantes (3,07) y egresados (3,06).

Este egresado diferencia su comportamiento cuando la valoración es positiva de cuando no lo es:

“Nos han inculcado que cuando hacemos algo bueno merecemos un premio y si es algo malo nos ganamos un castigo: como no nos gusta que nos castiguen no puede encantarnos reconocer los errores. En una entrevista que me hicieron me comentaron luego: Para decir tus cosas buenas, te faltan palabras; cuando se te pregunta sobre alguna mala, no respondes con la misma rapidez. ¿Es porque no te conoces? o porque ¡no las quieres aceptar!” (SE, 22).

Parece que un buen método para practicar la valoración del trabajo como base del desarrollo es el aprendizaje cooperativo y la socialización de competencias. Leamos lo que dice un docente al respecto:

“Lo ideal de la evaluación no es una nota alta, sino el poder socializar un producto final y los criterios que tuvo al realizarlo. Eso le permite evidenciar si lo logró o no y qué aprendizaje obtuvo. El aprendizaje cooperativo se logra cuando un estudiante es capaz de evidenciar sus competencias y sus compañero de valorar los aciertos que tuvo y sus posibilidades de mejoramiento” (CF, 22).

El docente hace referencia a MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje). Esta metodología que integra cinco estrategias de aprendizaje (dinamización del aula, aprendizaje autónomo, equipos de aprendizaje, tutoría y socialización) está implementándose en la universidad. La socialización ha permitido ir superando la tradicional evaluación, que sólo conoce y evalúa el docente, transformándola en una socialización pública de saberes e intercambio de experiencias, que relleva el trabajo personal y de equipo y permite la demostración de competencias teóricas, procedimentales y prácticas.

Deben ampliarse las formas de socialización e intercambio a través de la participación ampliada en grupos diferentes, la publicación de resultados en periódicos y revistas de gran difusión, la participación en congresos y ferias de ciencia internas, entre sedes de la universidad y externas e internacionales.

| ÍTEM 20.- Asumimos el trabajo grupal como estrategia de aprendizaje y de proyección social. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2,6 | 14 | 36,8 | 46,5 | 3,27 | 0,801 |
| Estudiante | 6,6 | 10,2 | 47,8 | 34,3 | 3,10 | 0,838 |
| Egresado/a | 12,5 | 12,5 | 43,8 | 31,2 | 2,93 | 0,981 |

La mayoría de docentes (83,3%), estudiantes (82,1%) y egresados (75,0%) asume el trabajo grupal como estrategia de aprendizaje y de proyección social. La media ubica a los docentes (3,27) aceptándolo más, seguido de estudiantes (3,10) y egresados (2,93).

Los aportes de los entrevistados se podrían sintetizar diciendo que asumir el trabajo como estrategia de aprendizaje y de proyección social exige que el trabajo grupal no minimice el criterio propio y que el criterio propio no obstaculice la construcción grupal. Pero mejor dejemos que sean ellos quienes lo digan con sus propias palabras:

“La construcción grupal de conocimiento exige ante todo la construcción consensuada de normas. Para que cada uno tenga la libertad de exponer, analizar y hacer síntesis de las propuestas. Y ese primer documento, reflejará el valor agregado a los pensamientos individuales, transformado ahora en pensamiento grupal” (AS 5).

La primera construcción colectiva de las normas grupales permite el avance que aporta un docente:

“Todo equipo de aprendizaje, se puede definir, así de sencillo, como un grupo de investigación. El proceso académico no tiene sentido si no está amarrado con la investigación. Digámoslo más claro, no hay docente investigador, si él investiga pero en la clase no se produce conocimiento” (BC, 5).

La pregunta que se hacen algunos entrevistados es si la universidad está preparada para descentrar el proceso de enseñanza para el aprendizaje, sacarlo de la construcción individualista y desplazar su centro a la construcción grupal.

“Difícilmente hay construcción de conocimiento individualmente. Muchos premios nobel, ahora son grupales, tiende a desaparecer la individualidad porque está tan complicada la cosa, con tanto

conocimiento y tecnología, que una persona sola, poco puede hacer. Sólo que la academia aún no acepta que la investigación doctoral se haga en equipo interdisciplinario, como lo exigiría la complejidad de los temas que se podrían abordar” (GW, 5).

En la UCC se busca que el trabajo en equipo sea el gran motor de su desarrollo. El quehacer gira alrededor del fortalecimiento institucional y el apoyo a los diversos equipos, la investigación, la organización y desarrollo de nuevas modalidades de trabajo en equipo. Unas líneas atrás se habló de la metodología educativa centrada en equipos de aprendizaje (MICEA). La construcción del plan estratégico de la Universidad se realiza para seis años y se operacionaliza en el Plan Anual de Mejoramiento de cada facultad y ciudad a través del TREMEC (Trabajo en Redes de Equipos de Mejoramiento Continuo). Es indispensable organizar y dinamizar el TREINI (Trabajo en Equipos Interdisciplinarios del Nivel). Este trabajo permite a los docentes que trabajan con los diversos grupos de estudiantes construir interdisciplinariamente el currículo.

| ÍTEM 21.- Construimos conocimiento integrando los procesos de investigación, planeación y acción transformadora. | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 4,4 | 21,1 | 41,2 | 38,3 | 3,03 | 0,851 |
| Estudiante | 7,1 | 25 | 50 | 17,9 | 2,78 | 0,819 |
| Egresado/a | 0 | 34,4 | 43,8 | 21,9 | 2,87 | 0,751 |

Como puede verse, la mayoría de docentes (82,1%), estudiantes (81,4%) y egresados (78,1%) afirman que en la UCC se construye

conocimiento integrando los procesos de investigación, planeación y acción transformadora. La media refleja que quienes más asumen ese principio son los docentes (3,37) y quienes menos los egresados (2,93).

Los entrevistados comentan la importancia de que en el proceso formativo se supere la dicotomía (iba a escribir tricotomía) entre el proceso de investigación que produce diagnósticos con el proceso de planeación que diseña proyectos y el proceso de gestión que los transforma en acciones. El docente lo explicita de la siguiente forma:

“La estrategia pedagógica debe integrar en un ciclo permanente la investigación sobre la sociedad en que vivimos y en la cual queremos ser actores conscientes, el currículo pertinente que permite conocerla y encontrar alternativas de mejoramiento, y la labor del docente que las traduce en actividades de aprendizaje teórico y aplicación práctica” (OS,19).

El docente al hablar de la renovación curricular explica ese ciclo de la siguiente forma:

“El conocimiento del contexto en el que le va a tocar ejercer tiene profunda incidencia en el desarrollo del currículo y de su aplicación. La estructura metodológica hace que ellos vengan, reciban un contenido, se vayan y lo confronten con la realidad, y al volver tengan que integrar y entregar los resultados de sus actividades. O sea que están confrontando el aprendizaje teórico con el aprendizaje práctico. En nuestro caso la misma metodología lo hace, no tenemos que preocuparnos tanto, dado que son trabajadores que estudian o estudiantes que trabajan y es en las

actividades que realizan en donde se cierra el círculo. Vienen y aprenden teoría, vuelven y practican, retornan luego y discuten las dificultades que tuvieron al aplicar lo aprendido y buscan cómo mejorar. Entonces el círculo se ha cerrado y avanza a uno superior. Es como una espiral” (BC, 24).

Cuando se dice que el estudiante integra el proceso de investigación, se está diciendo simultáneamente que desarrolla las funciones lógicas de la mente y, por lo tanto, las competencias teóricas: aprende a buscar información, a procesarla y a obtener conclusiones. Al plantear que de la investigación avanza hacia el planeamiento, se está afirmando que potencia sus funciones creativas: avanza en la competencia procedimental, aprende a buscar alternativas y a tomar decisiones y sobre todo a operacionalizar proyectos. Y al integrar la investigación con la planeación y con la gestión se acerca al mundo de las funciones prácticas. Ejercita sus competencias operativas, aprende a ejecutar lo planeado, a acompañar procesos grupales y a buscar el mejoramiento continuo.

Si se quiere que el CCT no se quede en la teoría y que el discurso de las competencias se vuelva una práctica cotidiana es necesario que se aplique en cada sesión de clase, con sus momentos teóricos, creativos y prácticos y en cada trabajo realizado.

| ÍTEM 22.- Buscamos integrar el pensar y el sentir con la forma de actuar. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,6 | 17 | 42 | 37,5 | 3,13 | 0,821 |
| Estudiante | 4,1 | 27,2 | 48,5 | 20,1 | 2,84 | 0,786 |
| Egresado/a | 3,1 | 15,6 | 59,4 | 21,9 | 3,00 | 0,718 |

Integrando resultados podemos decir que la mayoría de docentes (79,5%), estudiantes (68,6%) y egresados (81,3%) acepta como positivo el principio según el cual se busca integrar el pensar y el sentir con la forma de actuar. La media nos señala que los más identificados con el principio son los docentes (3,13), los egresados (3,01) y, finalmente, los estudiantes (2,84).

En el principio anterior comentamos el ciclo desde la perspectiva de las funciones mentales y las competencias. Cerremos ahora ese círculo desde la perspectiva de la relación estudiante-docente:

“Yo sí creo que hay que hay que aprender a enamorar, a seducir a los estudiantes y a los equipos sobre la importancia de la acción transformadora. Y a mí me parece que la importancia del CCT (Ciclo Cibernético de Transformación) que enseñamos en la UCC, es que integra en el estudiante lo que sabe y ha aprendido desde la investigación, con lo que quiere y desea desarrollar con su producto y lo que hace a través de sus actividades y acción transformadora. Cuando se da el ciclo, usted es capaz de defender con criterios sus puntos de vista, formular con convicción su proyecto y se puede confiar en que los realizará” (MJ, 28).

La clave del ciclo que dicen se utiliza en la UCC, radica en que es una construcción interdisciplinaria que articula desde las ciencias sociales los procesos de investigación, planeación y gestión, con la visión cognitiva de las funciones cerebrales lógicas, creativas y operativas y las integra prácticamente para el desarrollo de competencias del saber, el querer y el

hacer, en una palabra, de ser capaz de actuar de manera transformadora.

En el quehacer de la universidad se puede impulsar el diseño curricular y su puesta en práctica, utilizando el ciclo para el desarrollo de competencias, de tal forma que el saber no surja solo de la transmisión de contenidos, sino desde la construcción de proyectos y la capacidad práctica se logre desde la gestión de procesos.

| ÍTEM 23.- Buscamos la solución de problemas de forma creativa y solidaria. | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2,6 | 16,7 | 51,8 | 28,9 | 3,07 | 0,749 |
| Estudiante | 6,5 | 28,4 | 46,2 | 18,9 | 2,77 | 0,829 |
| Egresado/a | 3,1 | 25 | 53,1 | 18,8 | 2,87 | 0,751 |

La mayoría acepta que busca por principio la solución de problemas de forma creativa y solidaria, tanto en docentes (80,7%), estudiantes (65,1%) como egresados. La media nos permite decir que los más acordes con este principio son los docentes (3,07), luego los egresados (2,87) y finalmente los estudiantes (2,77).

Todos aceptan el uso de la creatividad en la solución de problemas y esto es importante. Podríamos diferenciar la creatividad individualista, la creatividad como construcción en equipo y para beneficio del propio grupo. Pero también existe una creatividad de orden superior que es la aplicación del conocimiento para la solución de problemas de la sociedad. Veamos lo que aportan al respecto los entrevistados. Esto es lo que comenta un egresado:

“Cuando uno es estudiante, cree que es una unidad, dentro de un solo salón. Pero ya, en la realidad laboral que comprendemos que somos muchos en ese engranaje, y que lo que hace que la empresa funcione nos es mi aporte solamente; compartimos esa responsabilidad con muchos compañeros. Si al formarnos como profesionales, aprendemos a trabajar en equipo, vamos a desarrollarnos como personas que no sólo buscan una nota y que en un contexto real de trabajo, podemos adaptarnos mucho más rápido y organizar formas de apoyo para la dinamización de procesos” (SA, 13).

Un docente, al describir su metodología de trabajo, da un aporte significativo para el proceso de génesis de la creatividad solidaria:

“Yo no podría trabajar con una treintena de estudiantes y cada uno por su lado, me importa que el grupo se autoconduzca y para ello genero subgrupos que se autoconduzcan. Les digo que voy a desarrollar una pedagogía cooperativa y que por eso no me interesa presentar un contenido de estudio, sino una temática de investigación que les ayude a encontrar alternativas de solución para algunos problemas” (CF, 4).

La responsabilidad social de la universidad y el trabajo creativo y solidario de docentes, estudiantes y egresados se puede percibir desde otras dimensiones:

“La responsabilidad social exige un desarrollo personal de nivel superior, pues realmente lo que significa es corresponsabilidad. Soy responsable del planeta porque soy co-propietario de él. Más aún,

he surgido de él, soy una parte de él y por eso son solidarios con él. No es apostolado de quienes ven en él una víctima; ni mucho menos altruismo, como el de algunos pocos (ojalá fueran más), que después de explotarle sus recursos materiales y humanos, dan migajas sobrantes de la fortuna acumulada” (GW, 1).

Una educación de nivel superior exige, por consiguiente, para desarrollar la competencia de resolver conflictos de forma creativa y solidaria, un trabajo constante a lo largo de la formación profesional. Se debe generar primero sensibilidad y afectividad hacia los problemas y quienes los sufren, para luego orientar la creatividad hacia el mejoramiento y la búsqueda de alternativas de solución. No se podría avanzar si en un tercer momento, no se desarrollan competencias investigadoras que canalicen los saberes hacia la búsqueda de las causas y sus implicaciones, y se desarrolle la capacidad creativo-prospectiva para el diseño de proyectos. Muchos proyectos se quedarán en el papel, si la universidad no articula el trabajo de su proyección social, la extensión de sus servicios, la responsabilidad social y el desarrollo de convenios que permitan la realización de lo proyectado. El trabajo en equipo y la corresponsabilidad social son los aglutinantes de todo este proceso universitario.

| ÍTEM 24.- Respetamos la diversidad como a nuestra mayor riqueza. | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2,7 | 15 | 42,5 | 39,8 | 3,19 | 0,788 |
| Estudiante | 4,2 | 27,7 | 52,4 | 15,7 | 2,79 | 0,750 |
| Egresado/a | 6,2 | 12,5 | 43,8 | 37,5 | 3,12 | 0,870 |

Se puede afirmar que la mayoría de docentes (82,3%), estudiantes (68,1%) y egresados (81,3%) aceptan respetar la diversidad como una riqueza. La media ratifica que aceptan más el principio los docentes (3,19) seguidos de los egresados (3,12) y un poco menos los estudiantes (2,79).

En el ítem N° 18 se decía que no puede aceptar la diversidad de otro quien no se ha asumido como diverso. Sin embargo parece que no es tan fácil asumir la de otros, según lo expone una docente:

“Ese es un tema muy difícil, lo digo desde mi propia práctica. En ella veo que ni la universidad, ni el docente, ni los compañeros respetan la diversidad. Si no lo hacemos ahora desde nuestra clase, se queda en teoría. Es que en el momento de sentarme a trabajar surgen una serie de imaginarios, de deformaciones interiores que no me permiten que mi compañero grite, me grite, porque él tiene culturalmente cosas que decir, que no se las han dejado decir, que yo con mi estilo no se las he dejado decir. Y es ahí donde se pone en juego mi competencia para aprender a socializar” (GY, 14).

Veamos ahora el planteamiento de un docente sobre cómo podemos mostrarnos diversos:

“No se contente con entregar la riqueza del conocimiento desde la diversidad de autores. Escríbales una introducción o carta, demuéstreles su dominio del tema a través de los comentarios, interrelaciones y diversidades que establece entre ellos y con sus formas de pensar. Ahora sí motívelos, comprométalos a que escriban algo personal desde lo académico, lo técnico, la práctica (CF, 14).

Esto es lo que sugiere otro docente:

“Desafortunadamente cuando se nos formó como docentes, no trabajamos esa dimensión y mucho menos estrategias al respecto. Sin embargo estamos trabajando en ese aspecto y esperamos que los nuevos estudiantes vivan esa nueva dinámica del aprendizaje en equipo cooperativo, donde cada uno aporta desde lo diverso. El producto de su investigación es entonces una propuesta significativa, a una situación específica, pero surgida desde la integración de diversidades” AS (14).

La propuesta de trabajo en equipos cooperativos es muy importante para fomentar en los estudiantes y docentes la visión compleja e interdisciplinaria. Para formar parte del equipo, cada participante presenta el campo de conocimiento, teoría, experiencia, tecnología, nivel de actuación desde donde participará en el desarrollo del proceso.

| ÍTEM 25.- Ejercemos el liderazgo como forma de servicio a la comunidad. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 4,4 | 21,1 | 41,2 | 33,3 | 3,03 | 0,851 |
| Estudiante | 8,9 | 26,8 | 44 | 20,2 | 2,75 | 0,878 |
| Egresado/a | 6,2 | 28,1 | 53,1 | 12,5 | 2,71 | 0,771 |

Se puede afirmar que una mayoría positiva asume el liderazgo como forma de servicio a la comunidad. Lo afirman los docentes (64,5%), los estudiantes (64,2%) y los egresados (65,6%). La media indica que los más acordes con la implementación del principio son los docentes (3,03) y la

menos los egresados (2,71).

A ser líder se aprende a haciendo liderazgo, dice un egresado:

“Yo aprendí en la universidad que un líder es quien detecta una necesidad, propone una solución y la ponen en práctica. Y así funcionaba nuestra clase. Cada clase la coordinaba un equipo de líderes, y cada uno tenía una función; por ejemplo el cronometrista, el futurizador, el sintetizador. Eso es importante porque cada estudiante siente la necesidad de estar involucrado y está pendiente de lo que sucede en la clase” (GL, 22).

El líder, a través de su práctica cotidiana, va formando líderes que serán sus sucesores. Es la conclusión de esta docente:

“El gran reto es que cuando uno se retira no desaparezca el trabajo realizado. Por eso, antes que los conocimientos, lo que hay que enseñar es a construir participativamente y esa sí es una huella definitiva. Cuando se ha formado un buen líder en el sentido de la solidaridad, del apoyo concertado, ese líder, casi sin darse cuenta, forma otros líderes. Líder solidario forma sucesores” (GY, 22).

El líder es un educador, afirma un docente:

“Un educador es un líder de un contexto específico. Por eso, para mí, lo importante es hacer de cada líder un educador. Ante un problema, por ejemplo la contaminación en un barrio, yo sé que no puedo resolverlo, pero si ayudar a lograrlo. Lo que debo saber es, entonces, en quiénes puedo apoyarme para comprender cómo

hacerlo. La conformación del grupo es para que se vayan conociendo y organizando como equipo, y la meta, lograr conciencia grupal. Después es más fácil que se distribuyan los compromisos. Las soluciones se irán construyendo“ (AS, 8).

La Universidad Cooperativa debe ser una institución que forma a futuros profesionales, líderes en responsabilidad social, servicio solidario y proyectos de desarrollo.

| ÍTEM 26.- Nos actualizamos en la tecnología como forma de superación personal y social. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 6,2 | 15 | 49,6 | 29,2 | 3,01 | 0,834 |
| Estudiante | 20,1 | 29 | 33,1 | 17,8 | 2,48 | 0,776 |
| Egresado/a | 9,4 | 21,9 | 56,2 | 12,5 | 2,71 | 0,812 |

La mayoría de docentes (78,8%), egresados (68,7%) y estudiantes acepta que tiene como principio actualizarse en el uso de la tecnología como forma de superación personal. La media nos ratifica que quienes menos asumen el principio (2,48) son los estudiantes.

Me pregunto, ante el dato anterior, si la primera parte del aprendizaje del estudiante es casi siempre teórica y luego al llegar a la práctica encuentra la importancia de la tecnología como apoyo. Los docentes, según este entrevistado, opinan lo siguiente:

“El que tiene que estudiar y actualizarse más, tecnológicamente, es el profesor. En muchas de ellas, sobre todo en las Tics. El estudiante

que llega no es un analfabeto, a veces está avanzado o, al menos, más abierto a ellas que el profesor. El reto es cómo articular la tecnología con metodologías innovadoras de educación” (CF, 2).

Cómo articular las innovaciones pedagógicas con las TICs es también otro de los desafíos:

“Las posibilidades de la innovación educativa se apoyan en la tecnología. ¿Cómo nos articulamos a redes regionales, nacionales e internacionales? ¿Cómo conozco a quienes tienen que ver con mi tema, mi problemática? ¿Cómo comparto saberes y socializo experiencias? Obligatoriamente, crecer y estar actualizado se hace, ahora más que nunca, a través de redes de conocimiento y esas están hoy, en la gran Red” (OS, 12).

Los egresados ven, igualmente, la necesidad del uso actualizado de las Tics para su proceso cotidiano de formación:

“Yo creo que el intercambio, debe hacerse hoy no sólo entre compañeros de la misma universidad o de las la localidad. El estudiante (y el docente, pues lógico) debe poder preguntarle a cualquier ejecutivo, docente o estudiante del mundo, cómo funciona el mundo, ... de los negocios por ejemplo, ya sea en España, Estados Unidos, China, cómo manejan los impuestos, las aduanas. Nosotros lo hicimos en una gira y aprendimos mucho, pero cómo hubiera aprendido y en donde estuviera, si lo hubiera hecho como ahora, por internet y de manera frecuente. La universidad avanza, y mucho, en edificios y aulas, pero la principal aula y tablero debe ser el acceso a internet” (GL, 3).

¡Qué razón tiene este egresado! Hoy se debe entender por aula *no las cuatro paredes* sino el lugar en que el estudiante se encuentra con el conocimiento y ese lugar pasa hoy, necesariamente por el entorno virtual. ¿Qué hacer entonces? Así como las normas mínimas de calidad exigen hoy, en las aulas físicas, un espacio en metros cuadrados por estudiante, la Universidad debe exigirse una disponibilidad mínima de acceso libre a la red por cada estudiante matriculado.

| ÍTEM 27.- En las acciones buscamos maximizar el bien y minimizar el mal. | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,8 | 12,4 | 46,9 | 38,9 | 3,23 | 0,732 |
| Estudiante | 3,6 | 24,9 | 47,9/ | 23,7 | 2,91 | 0,789 |
| Egresado/a | 6,2 | 21,9 | 40,6 | 31,2 | 2,96 | 0,897 |

El principio de buscar en las acciones cómo maximizar el bien y minimizar el mal es aceptado por la mayoría de docentes (85,8%), estudiantes (71,6%) y egresados (71,8%). La media indica que los más satisfechos (3,23) con su forma de actuar son los docentes, luego los egresados (2,96) y finalmente los estudiantes (2,91).

Digamos que esta no es una competencia teórica o práctica, sino trascendente, actitudinal, transversal, procedimental con un alto nivel de compromiso. Este docente parece verlo así:

“El contacto del estudiante con la realidad social, es muy importante. Cuando se acerca a esas comunidades, realmente necesitadas de intervención, se integran en su práctica, esos

principios y valores de que habla la Universidad y se tornan operativos los grandes ejes de la responsabilidad social: la cooperación y la solidaridad” (SE, 1).

Un egresado trae de su enciclopedia de recuerdos un criterio de priorización de las acciones que incide en sus decisiones:

“En un trabajo de equipos, debíamos seleccionar entre unas cuantas palabras, tres que orientaran el trabajo con comunidades y luego ordenarlas según su importancia. El nuestro concluyo con estas: urgente, oportuno, estratégico. Yo las tengo siempre en cuenta donde trabajo. Me ayudan a que lo que quiero no se quede en la abstracción sino lo enfoco hacia la vida práctica. Las necesidades urgentes hay que trabajarlas ya; luego se deben aprovechar las condiciones oportunas antes de que se agoten. Pero siempre hay que mirar al futuro” (AW, 6).

Tres frases pueden sintetizar la filosofía explícita de nuestra Universidad. En el escudo aparecen dos de ellas. La primera identifica su nombre: Universidad **Cooperativa** de Colombia. He subrayado la palabra cooperativa que nos señala su visión del trabajo humano y de la economía. Señala, en primer lugar que para ella: el trabajo en equipo genera valores agregados al trabajo individual y, en segundo término, que la riqueza de las naciones es más productiva cuando existe distribución de la riqueza que cuando está concentrada en pocas manos. La segunda frase identifica su modelo pedagógico: Formamos profesionales con criterios sociopolíticos. Un profesional es una persona que da testimonio con su acción de aquello en que cree y espera. El criterio sociopolítico implica que la valoración de

su acción está medida por su compromiso con la calidad de la vida humana. La tercera frase indica la propiedad y la función económica: Institución de Economía Solidaria.

| ÍTEM 28.- Damos según las posibilidades y exigimos según las necesidades. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 5,3 | 19,5 | 45,1 | 30,1 | 3,00 | 0,845 |
| Estudiante | 5,4 | 30,4 | 49,4 | 14,9 | 2,73 | 0,775 |
| Egresado/a | 12,5 | 12,5 | 56,2 | 18,8 | 2,81 | 0,895 |

Puede decirse que la mayoría de docentes (75,2%), egresados (75%) y estudiantes (64,3%), asumen el principio de dar según las posibilidades y exigir según las necesidades. La media indica que los más satisfechos con su forma de actuar son los docentes (3,0), luego los egresados (2,81) y finalmente los estudiantes (2,81).

El estudio de los principios y su evaluación exigiría investigar quien los propone, quien los aprueba y quien los aplica. Parece que los docentes son más conformistas que los estudiantes. ¿Será problema de la edad?, ¿de la experiencia?, ¿del saber?, ¿En quién se piensa al responder?, ¿En la universidad?, ¿En los docentes o en los estudiantes? Las respuestas serían las mismas si dijeran, por ejemplo: ¿La Universidad Cooperativa de Colombia da según las posibilidades y exige según las necesidades?

“¿Quién no se revela a los 18 años? De los 18 a los 25 todos son rebeldes. Después el profesional entra en una sociedad en la que se es dominante o competidor o dependiente. Es ahí cuando la mayoría

pierde la idea de solidaridad y se transforma en individualista o víctima” (GW, 28).

Otro docente comenta que un docente que se siente mal tratado podría tender a no dar de sí todo lo que puede. Este es su observación:

“Pareciera que muchos docentes están rezagados; transmiten información, pero no le imprimen esa emocionalidad en querer su país, en querer su ciudad; de pronto hay una mediación ahí o una cosa clara, los problemas laborales afectan el desempeño laboral. Uno diría, ¿ por qué eso lo afecta? Pues claro, es un ser humano, que si no se siente bien tratado y bien pago no lo hace bien. Y nosotros tenemos que decirnos de alguna manera, que tenemos que ser ejemplo de solidaridad, meterle emocionalidad” (CF, 9).

Si somos bien tratados, según nuestras expectativas, tendemos a dar de nosotros lo mejor. Si no nos vemos satisfactoriamente correspondidos estamos inconformes y, entonces, tendemos a ser oposición explícita o a disimularla desde un comportamiento mediocre.

| ÍTEM 11.- Conservamos y reciclamos las fuentes de energía. | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 26,4 | 43,4 | 19,8 | 10,4 | 2,14 | 0,930 |
| Estudiante | 33,1 | 43,4 | 22,3 | 1,2 | 1,91 | 0,773 |
| Egresado/a | 46,9 | 34,4 | 12,5 | 6,2 | 1,78 | 0,906 |

La mayoría de docentes (69,8%), estudiantes (76,5%) y egresados

(81,3%) opina que no se implementa el principio de conservar y reciclar las fuentes de energía. Como observamos la media ubica el menor nivel de satisfacción en los egresados (1,78.), estudiantes (1,91) y finalmente los docentes (2,14).

¿Qué explicación puede tener esta opinión mayoritaria? La investigación no la aclara. Tal vez podría deducirse que lo que se hace se considera aún muy poco. Y eso sería muy positivo ¿Qué hacer para incorporar lo ecológico como un eje transversal del proceso educativo? Un docente cree lo siguiente:

“Estamos dando los primeros pasos muy elementales. Primero fue saber más sobre los temas del medio ambiente, luego tener electivas en torno a lo ambiental, dentro de ellas están surgiendo prácticas pertinentes que tocan primero procesos de información” (SE, 7).

Por su parte, otro docente lo asume como un tema de importancia creciente en su programa:

“La ley obliga a tenerlo en cuenta, lo estudiamos desde lo teórico y exigimos su aplicación desde la gestión. Cada vez hay más conciencia de la importancia de trabajar sobre él” (BG, 7).

Uno más concreta nuevos elementos teóricos y prácticos de trabajo que se tienen en cuenta en su programa:

“Desde la economía ambiental lo que invirtamos para el cuidado del medio es riqueza para hoy y para el futuro. Trabajamos para generar compromisos concretos de los estudiantes a través de

investigaciones y proyectos” (CF, 7).

El tema y el compromiso ecológico deben nutrir transversalmente todo el currículo según propone este docente:

“El proceso ecológico va muy de la mano con la responsabilidad social, los valores y la ética. Yo creo, dice, que en su esencia lo ecológico debe ser transversal. Es que la ecología inicia en el propio cuerpo. En su prolongación, como pedagogía del afecto, pasa a integrarse con el otro. Como pedagogía participativa llega a la casa de cada uno y, de ahí, al hogar de todos” (GY, 7).

La propuesta de la universidad debe integrar en la visión solidaria y en la responsabilidad social, el respeto, el cuidado y la calidad de la vida en todos sus niveles. El deterioro de cualquier nivel de la vida, incide en todos los demás. El modelo pedagógico debe preocuparse de desarrollar y utilizar la inteligencia ecológica tanto como la social o la emocional.

1.3.- ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA.

Las siguientes 18 cuestiones sintetizan la visión sistémica de la organización de la Universidad Cooperativa de Colombia vista desde su sede en Bogotá. En su estructura interna se tocan aspectos relacionados con las siguientes variables:

- Crecimiento.
- Recursos humanos.
- Organización de la docencia.

- Investigación.
- Evaluación.
- Relaciones.
- Proyección social

| ÍTEM 70.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se apoya al desarrollo profesional del docente universitario? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 13 | 35,7 | 49,6 | 2,53 | 0,961 |
| Estudiante | 13,6 | 32 | 43,2 | 11,2 | 2,52 | 0,866 |
| Egresado/a | 9,4 | 40,6 | 37,5 | 12,5 | 2,53 | 0,841 |

Como podemos ver la mayoría aprueba que la UCC apoya el desarrollo de los docentes universitarios. Lo creen los docentes (85,3%), los estudiantes (54,4%) y los egresados (50%).

No existe en la entrevistas aporte contrario a la aseveración mayoritaria. Si existen comentarios sobre los docentes y su percepción sobre la necesidad de formación:

“He descubierto que la encuesta no sirve para detectar necesidades de formación: la gente siente temor de manifestar sus debilidades y las esconde. Por el contrario, en un dialogo abierto la gente dice tranquilamente: “mira yo no sabía esto” o “nosotros no sabemos manejar tal instrumento”, “necesitamos aprender esta tecnología” (CF, 17).

Otro docente nos aporta una estrategia que orienta sobre las

necesidades de formación a partir de la explicitación de las metas personales de desarrollo:

“Lo que se está haciendo es muy significativo, trabajamos sobre nuestro cerebro y sus funciones mentales. Esta oportunidad de conocer lo que nunca conocemos, nuestro cerebro, muestra nuestras necesidades y posibilidades de cultivo. A partir de ellas podemos visualizar mejor vacíos, propósitos, estrategias. De acuerdo en qué queremos jugarla, vemos lo qué necesitamos y en qué es conveniente formarnos. A un cuando tenemos necesidades diferentes, al final es el grupo quien decide la estrategia” (MJ, 17).

Si hablamos de formación continuada, se pueden combinar tres estrategias, por cierto nada nuevas: la primera que la Universidad tenga unos contenidos mínimos que considera necesarios según el nivel de formación; otra que los actualice permanentemente a partir de sus propias necesidades y de las del contexto y la tercera que consulte para cada programa las necesidades e intereses de los docentes.

| ÍTEM 83.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay formación en docencia universitaria de los nuevos docentes? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 15,5 | 38,2 | 35,5 | 10,9 | 2,41 | 0,881 |
| Estudiante | 45,8 | 26,8 | 20,8 | 6,5 | 1,88 | 0,959 |
| Egresado/a | 25poco | 34,4 | 34,4 | 6,2 | 2,21 | 0,906 |

No hay formación en docencia para los nuevos docentes universitarios, es lo que afirman la mayoría de los estudiantes (72,6%), de

los egresados (59,4%) y de los docentes (53,5%). La media permite indicar que los estudiantes (1,88%) son los más conscientes de que los nuevos docentes no tienen formación en docencia universitaria y los menos conscientes, de su propio vacío, son los propios docentes (2,41).

La UCC no tiene una política de formación de los nuevos docentes, según afirma este profesor:

“Una política, como tal, de formación para nuevos docentes, no existe. Se da una conferencia. El año pasado se dio un curso corto, para personas que entraban en ese momento. El semestre pasado lo intentamos con uno para docentes investigadores. Ahí vamos con cosas chiquitas, puntuales” (BC, 23).

Que este vacío genera innumerables problemas académicos, nos lo dice explícitamente otro docente:

“Los americanos dicen que el que sabe hace y el que no enseña. Muchos que no tendrían éxito en el mundo práctico, creen que lo van a tener en el de la docencia. Tener éxito como docente es muy difícil. Pero como el profesor no quiebra, y quien sale perdiendo es el estudiante, se puede seguir enseñando sin saber hacerlo. Esta deficiencia hay que corregirla. Hay que saber que la mayoría de quienes inician, tienen vacíos. Hay que formar a los nuevos docentes” (GW, 23).

Mientras no haya una política formal al respecto, o digamos mejor que simultáneamente con ella, hay necesidad de seguir ejemplos, como el que este docente propone:

“Nosotros estamos motivando a los mejores estudiantes para que se formen como docentes, que hagan nuestra Especialización en Docencia Universitaria. Eso nos permitiría renovar el profesorado en metodología y tecnología” (SO, 23).

Y, a no dudar, el ejemplo es contagioso, como nos comenta un egresado:

“Yo voy a realizar la especialización porque quiero ser docente de la universidad. Es que cuando uno ve en sus profesores que son muy buenos en su campo, se motiva a hacerlo. Uno de mis mejores profesores me ha dicho en las tutorías de grupo que yo tengo madera para docente” (AW, 23).

La Universidad Cooperativa de Colombia necesita, si desea ser una institución de calidad, aprobar dentro de su plan estratégico que, todo profesional que desee ser docente en ella debe demostrar primero que tiene una formación en docencia universitaria, o en su defecto, ofrecerle esa formación como condición de ingreso.

ÍTEM 71.- En la Universidad Cooperativa de Colombia hay promoción laboral según competencias y desempeños.

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 21,2 | 35,4 | 35,4 | 8 | 2,30 | 0,895 |
| Estudiante | 11,3 | 35,8 | 47,8 | 5 | 2,46 | 0,761 |
| Egresado/a | 6,2 | 50 | 34,4 | 9,4 | 2,46 | 0,761 |

Para la promoción laboral no se tienen en cuenta las competencias y

los desempeños, según dicen la mayoría de docentes (56,6%) y egresados (56,2%). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes (52,8%) dice que sí. Los promedios indicarían que son los propios docentes quienes menos aceptan que la promoción laboral de los docentes se haga según sus competencias y desempeños (2,30).

El siguiente docente es lacónico en su respuesta y su punto de vista refleja lo siguiente:

“Yo estoy contento, he aprendido mucho, siento que estoy mejorando y he podido realizar con éxito muchos de los proyectos que he presentado” (BG, 23)

La afirmación que se transcribe podría sintetizar el sentimiento de muchos otros docentes:

“La UCC tiene aprobado un escalafón docente que no tiene interés en aplicar. Si lo tuviera, haría lo mismo que con el PTS (Plan de Trabajo Semestral). Este apareció y fue aplicado enseguida y de forma obligatoria. Sin él no hay convenio de trabajo” (MJ, 23).

¿Se podría interpretar en la observación del docente que, si no se aplica un escalafón, no existen criterios institucionales para evaluar, cuantificar y hacer constar sus competencias y desempeños, y que si no hay constancia de estos puntajes, el docente carece de derechos para exigir una promoción merecida?

| ÍTEM 75.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay calidad en los servicios de bienestar? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 12,7 | 40,9 | 34,5 | 11,8 | 2,45 | 0,863 |
| Estudiante | 22,2 | 32,9 | 35,3 | 9,6 | 2,32 | 0,926 |
| Egresado/a | 9,4 | 40,6 | 43,8 | 6,2 | 2,46 | 0,761 |

La mayoría de estudiantes (55,1%), docentes (53,6%) y egresados (50%) opina que en la UCC no hay calidad en los servicios de bienestar. La baja media de egresados (2,46), docentes (2,45) y estudiantes (2,32) denota poca satisfacción por parte de todos.

Pareciera que la vida en la UCC hay solidaridad entre compañeros y esta genera bienestar, no hay conflictos crecientes entre docentes, ni entre estos y la institución. Al menos eso se puede colegir de lo dicho por este docente:

“La UCC es un oasis, a mí, que trabajo también en otra institución, me encanta llegar a mi equipo de investigación. Nos conocemos, reconocemos el estilo de trabajo de cada compañero y sabemos trabajar en forma cooperativa. A veces usamos una estrategia creativa y que elimina el conflicto: todos proponen algo, pero nadie puede defender su propia propuesta; debe mostrar lo interesante de alguna que le llamó la atención, en esa forma construimos acuerdos” (AS, 28).

Claro que hay otras formas de bienestar y un Departamento de Bienestar con diferentes servicios. Por otra parte, no es lo mismo un

docente que un estudiante o un egresado, de ahí que sea comprensible lo que este docente afirma:

“La calidad del estudio tiene que ver también, con la calidad de vida del docente. Y nadie piensa en nuestro bienestar: sólo trabajo. Falta, por ejemplo, una sala de profesores para oír música, ver un partido, relajarse un poco entre clase y clase (GY, 7).

Un egresado nos muestra otra dimensión de la solidaridad que construye bienestar estudiantil, en este caso de orden financiero:

Si, la solidaridad la trabajamos bastante. Como dije, hace un rato, debe trabajarse como un componente transversal de la carrera. Yo la descubrí, vivida por otros compañeros, en épocas lejanas y que hoy es fuente de bienestar para muchos: esos estudiantes crearon COMUNA (Cooperativa Multiactiva Universitaria Nacional). Un compañero iba a abandonar la carrera porque perdió el puesto y no tenía como financiar el semestre. La cooperativa le dio crédito y pudo continuar. Así se sembró bienestar para muchos años” (WA, 29).

Realmente son muchas las dimensiones del bienestar y cada uno lo espera y disfruta de modo diferente. La propuesta de la universidad, ofrece diversas actividades, pero debiera hacerse una investigación para ver qué entienden y qué esperan de la Universidad para su bienestar, tanto los estudiantes diurnos como los nocturnos, los estudiantes de posgrado y los egresados y los docentes.

| ÍTEM 79.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se difunde la información institucional? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 10,7 | 31,2 | 50 | 8 | 2,55 | 0,792 |
| Estudiante | 13,6 | 37,3 | 40,8 | 8,3 | 2,43 | 0,8 |
| Egresado/a | 6,2 | 53,1 | 34,4 | 6,2 | 2,40 | 0,712 |

La mayoría de los egresados (59,9%) y de los estudiantes (50.9%) afirman que no se difunde la información institucional. Por su parte, una mayoría de docentes (58%) afirma que la información se difunde bastante. El promedio nos ayuda a precisar que los menos satisfechos con la información institucional son los egresados (2,40), luego los estudiantes y finalmente los docentes (2,55).

Un docente comenta lo siguiente sobre las TICs:

“Si las TICs no se usan empezamos a ser obsoletos. Son necesarias y no están allí donde se necesitan: en el salón y en el escritorio del docente, en la oficina del decano y en la del director y el rector. El problema ya no es de recibir y responder correos. El problema es de información actualizada. Ya no basta el libro de texto viejo y la fotocopia de la fotocopia. La revista del semestre anterior, el periódico del mes pasado y el discurso de ocasión no son suficientes. Esa no es una universidad de la era de la información, la que queremos y necesitamos” (SP, 13).

La UCC necesita un sistema ágil de información institucional. Su cobertura nacional desde 23 ciudades, sus casi 50.000 estudiantes, 10.000 de ellos virtuales, 60.000 egresados y más de 5.000 trabajadores/as lo necesitan y se lo merecen.

| ÍTEM 82.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se busca la calidad de la vida laboral? | | | | | | |
|--|----------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%el a) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 17,4 | 34,9 | 37,6 | 10,1 | 2,40 | 0,893 |
| Estudiante | 19,6 | 29,8 | 44 | 6,5 | 2,37 | 0,873 |
| Egresado/a | 9,4 | 34,4 | 43,8 | 12,5 | 2,59 | 0,837 |

Precisemos diciendo, que la mayoría de egresados (56,3%) y estudiantes (50,5%) afirma que en la UCC se busca la calidad de la vida laboral. Sin embargo, la mayoría de docentes (52,3%) asevera lo contrario. La media nos dice que los docentes (2,40) están menos satisfechos que los egresados (2,59) y estudiantes (2,37) con la calidad de la vida laboral en la UCC.

¿Los docentes y los egresados opinan que sí, mientras los docentes afirman que no! ¿Estarán analizando lo mismo? Es posible que al hablar de la calidad en la vida laboral, unos piensen en las condiciones que ofrece la universidad, mientras otros miren la calidad de la docencia. Veamos una cita de uno de ellos y apreciemos desde qué punto de vista lo hace.

“Nosotros generamos un mecanismo que se llama seminario permanente de estudio pedagógico, didáctico y curricular del área. En él, todas las semanas, tenemos un tema de análisis en donde los

docentes evalúan y hacen propuestas de mejoramiento. Las propuestas publicadas en un artículo generan estímulos que hacen sentir bien al maestro y no cuestan mucho, como la asistencia a seminarios que son pagos por la universidad” (CF, 24).

Este esfuerzo de los docentes por mejorar su desempeño lo perciben los estudiantes, dado que se evidencia en el día a día. Otro tema es el mejoramiento institucional que no siempre es tan inmediato y evidente. Algo así se refleja en esta cita de docente:

“Hoy hay muchas posibilidades para el mejoramiento de programas, hay instituciones que le pagan al docente para que vaya a estudiar, pero no hablemos de eso. Hoy, con las posibilidades que genera la globalización, es mucho lo que se puede hacer, pero acá pareciera que se hace sólo lo mínimo necesario. Yo realmente me siento limitado para hacer muchas cosas, el concepto institucional aquí es muy esquemático y cuadrículado. Habría que extender, flexibilizar esos espacios”(SP, 25).

Mejorar la calidad es un reto que pareciera de triple entrada: estudiantes docentes e institución. Pero en realidad no es así. En la primera parte de este juego triádico, el balón debe estar más tiempo en el campo de la institución: vinculación de docentes bien preparados y remunerados, instalaciones físicas y virtuales con dotaciones que dinamicen el trabajo de aula, la tutoría, el aprendizaje autónomo y el trabajo de equipo. En un segundo tiempo la calidad del partido asciende si los docentes tienen el manejo de esa globalidad que es la docencia, currículos contextualizados y con actividades pertinentes motivarán lo significativo de un desarrollo de

competencias. En la etapa final, el juego de aprender será un verdadero disfrute, sobre todo si lo construyen equipos de aprendizaje.

| ÍTEM 72.- En la Universidad Cooperativa de Colombia se renueva permanentemente el currículo | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,6 | 23,4 | 54,1 | 18,9 | 2,88 | 0,747 |
| Estudiante | 20,2 | 37,5 | 36,9 | 5,4 | 2,27 | 0,845 |
| Egresado/a | 3,1 | 46,9 | 40,6 | 9,4 | 2,56 | 0,715 |

No hay acuerdo en torno a la actualidad de la renovación curricular en la UCC. Mientras los docentes afirman por mayoría (73%) que la renovación es permanente, y lo mismo los egresados (50%), por su parte los estudiantes sostienen (57,7%) que esa renovación no es permanente. El promedio indica que ven menos una renovación permanente del currículo los estudiantes (2,27), les siguen los egresados (2,56) mientras que los docentes son los más positivos (2,88).

Este docente nos muestra en qué medida muchos de ellos sienten y pretenden responder a ese reto y lo que necesitan para lograr esa renovación curricular:

“Definitivamente hay que mirar el país con sus regiones y territorios, la sociedad con sus búsquedas y sus respuesta y saber con qué saberes y proyectos le vamos a responder a través de nuestros estudiantes. La universidad, la facultad y el docente decidimos si abrimos y conservamos relaciones para poder renovar el currículo o si preferimos cerrar ojos y oídos y la puerta de la

oficina para poder ver qué nos recomiendan los libros” (MJ, 24).

El trabajo es exigente y exige esfuerzo y cambio por parte del docente:

“El trabajo de renovar currículos es muy difícil. Es que los maestros nos la creemos todas y no sabemos nada. La renovación hay que centrarla en el trabajo de equipos y en talleres. Yo sé que tenemos buenas intenciones de mejorar currículos y docencia, pero si no hay continuidad en los procesos, no sé cuándo vamos a aprender que somos nosotros y los estudiantes los sujetos de la renovación permanente” (SP, 05).

Desafortunadamente, hay instancias a quienes correspondería dinamizar estos procesos y según este experto no son tan eficientes como se quisiera:

“En la facultad han surgido grandes proyectos de desarrollo para la universidad, entre ellos los grupos de investigación clasificados, investigaciones que favorecen el mejoramiento del currículo, capacitaciones docentes y propuestas novedosas para postgrados a nivel de especialización y maestría. Sin embargo, no existe un plan coherente y cohesivo de desarrollo de la facultad para toda la universidad que involucre a las otras facultades y dirija aspectos claves como el portafolio de capacitación docente, la renovación curricular, los postgrados (no solo en el sentido administrativo, sino también en la innovación curricular). En este sentido la propuesta es que se diseñe y gestione un plan estratégico para la facultad al nivel nacional” (BS, 24).

El experto es claro a la hora de señalar el quehacer de la Universidad.

| ÍTEM 73.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se apoyan los estudios de posgrado de docentes universitarios? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 21,6 | 32,4 | 31,5 | 14,4 | 2,38 | 0,983 |
| Estudiante | 23,8 | 32,9 | 36 | 7,30 | 2,26 | 0,907 |
| Egresado/a | 18,8 | 46,9 | 21,9 | 12,5 | 2,28 | 0,924 |

Los resultados muestran que la mayoría de egresados (65,7%), estudiantes (56,7%) y sobre todo de docentes (54%) afirma que es poco el apoyo que se da a los estudios de posgrado. Los docentes están poco satisfechos (2,38) y menos aún los estudiantes (2,26) y egresados (2,28).

Que es muy poco el apoyo que se da a los docentes para los estudios de posgrado, afirma este docente, cuando dice:

“Se apoya algo la docencia al nivel de especialización, pero a niveles doctorales es prácticamente nulo. Sabemos de unos pocos que lo hacen. Para eso hay que pensar en el tiempo que demanda hacerlo y si hay que trabajar con la misma intensidad es muy difícil hacerlo. Y si se realiza fuera del país hay que pensar en los desplazamientos y no todos los docentes tenemos la capacidad para asumir esos costos” (UJ. 23).

No hay una política ambiciosa, dice un docente que promueve los estudios de posgrado:

“Realmente no hay ningún estímulo para los estudios de posgrado al nivel de maestría o doctorado. Seamos sinceros, si un docente, por ejemplo, tiene que desplazarse a otra ciudad o país para estudiar y no le dan un aporte económico o una licencia no remunerada, no hay ningún estímulo, debieran reconocerle ese tiempo como antigüedad, dado que está desarrollando competencias. ¿Qué le reconocen después del título? Eso lo hace cualquier otra universidad (SP, 24).

Una universidad de alta calidad se logra asumiendo compromisos ambiciosos. La UCC debe realizar una apuesta seria para impulsar los estudios de postgrado.

| ÍTEM 76.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay impulso a la educación virtual? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 11,7 | 27 | 49,5 | 11,7 | 2,61 | 0,843 |
| Estudiante | 27,2 | 39,6 | 21,9 | 11,2 | 2,17 | 0,957 |
| Egresado/a | 9,4 | 46,9 | 34,4 | 9,4 | 2,43 | 0,800 |

Mientras una mayoría de docentes (61,2%) afirma que existe impulso a la educación virtual, la mayoría de los estudiantes (66,8%) y de egresados (56,3%) lo niega. El promedio, por su parte, nos indica que quienes menos creen en ese impulso son los estudiantes (2,17) y egresados (2,43). Los docentes (2,61) están moderadamente satisfechos.

La web es el sistema nervioso digital de la humanidad. Es lo que opina este egresado:

“Ya no somos homo sapiens, somos homo videns, todo entra por los ojos. Para mi tener una segunda lengua y acceso al internet, son las bases de la educación moderna. Al autodidacta de hoy la biblioteca virtual, y la segunda lengua, le son suficientes” (RR, 12).

Unos docentes, sienten la necesidad de actualizarse y de paso manifiestan su opinión sobre el papel de la Universidad en torno a la educación apoyada en la virtualidad:

“El uso de las TICs en el aula de clase es hoy indispensable, hace años nos parecía que una clase sin word, power point, y excel eran obsoletas, pero hoy, sucede lo mismo, sin el apoyo de youtube, google libros o la elemental wikipedia. El problema es que hay docentes, que aún no tienen idea de cómo se vive en el nuevo mundo, que otros descubrieron. Pero lo grave es que haya universidades que crean, que se puede hablar de calidad en la educación, con aulas de clase sin acceso libre a internet”(AS, 12).

Otros insisten en campos diferentes al aula de clase y en donde es necesario dinamizar el uso de la virtualidad. El problema para este docente es de comunicación con el estudiante:

“El problema para mi es cómo cerrar la brecha virtual entre docentes y estudiantes. Yo, por ejemplo, uso mi móvil para recibir llamadas telefónicas, pero mis estudiantes los usan para mil cosas más, correo y mensajes, fotos y videos, skype e internet, música, emisoras y tv. Nosotros necesitamos actualizarnos en muchas campos si queremos comunicarnos con ellos, dinamizar el aprendizaje, producir objetos virtuales de aprendizaje y fortalecer el

apoyo virtual a la educación presencial” (CF, 12).

Hay otro nivel en la comunicación y en la interacción humana que preocupa a algunos docentes:

“La TICs son importantes y necesarias en el mundo globalizado y por lo tanto su dominio debe ser motivo de preocupación nuestra. A mí me inquieta que los educadores, sólo hablamos del manejo tecnológico y no investiguemos y trabajemos en torno a la interacción humana, el fortalecimiento de redes de comunicación, el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad y la privacidad, la ética de su manejo. Estos temas son vitales y son tan importantes que debieran ser hoy un tema transversal de todos los procesos educativos que, ineludiblemente, se apoyarán en la red” (SE, 12).

Los egresados en su trabajo profesional ven cada vez más la importancia de lo virtual y desean que sus docentes se formen cada vez más en ese campo. Veamos cómo uno de ellos se suma a estas inquietudes:

“Yo creo que uno de los componentes fundamentales de la formación continua del docente, lo mismo que para nosotros, es la actualización en el uso de las TICs en la profesión; si no lo hace, cada vez será más difícil actualizarse” (LJ, 12).

Para este investigador, la educación virtual debe ser una de las grandes fortalezas de la Universidad Cooperativa de Colombia. Si ya desarrolla educación presencial en 23 ciudades, integrar la presencialidad con procesos de acompañamiento virtual, le optimiza las condiciones necesarias para organizar y fortalecer una poderosa Universidad Virtual

Cooperativa, en la cual ya tiene una exitosa Especialización en Docencia Universitaria y miles de estudiantes en cátedras institucionales. Para ello sería necesario el trabajo en frentes simultáneos como:

-Apropiar el uso de una plataforma libre, que se actualizará permanentemente, a través de sus equipos interdisciplinarios de ingenieros de sistemas, telecomunicaciones, comunicaciones y educación.

-Abrir y mantener abierta la convocatoria de nuevos docentes que amen la docencia virtual y se comprometen como equipo interdisciplinario a ser los mejores en el diseño, la puesta en escena y el acompañamiento.

-Diseñar estrategias para el diseño curricular, el montaje de objetos virtuales para el aprendizaje, la tutoría y la evaluación de competencias.

-Generar nuevos programas virtuales que respondan a necesidades contextuales y prospectivas.

-Motivar la formación continua de docentes en educación virtual, capaces de investigar, experimentar, mejorar metodologías y formar nuevos docentes para la educación virtual.

-Ofrecer programas que democratizen la educación superior y lleguen hasta la vereda profunda de las regiones más necesitadas.

-Ampliar la cobertura con apoyo en su dimensión nacional y en el poder de convocatoria de la red.

| ÍTEM 84.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay impulso al trabajo por proyectos? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 10,7 | 25,9 | 50,9 | 12,5 | 2,65 | 0,835 |
| Estudiante | 13 | 36,1 | 37,3 | 13,6 | 2,51 | 0,887 |
| Egresado/a | 18,8 | 40,6 | 34,4 | 6,2 | 2,28 | 0,851 |

Se puede afirmar que la mayoría de docentes (63,4%) y estudiantes (50,9%) afirman que hay apoyo al trabajo por proyectos; la mayoría de los egresados (59,4%) niega que lo haya. La media permite precisar que los menos satisfechos con el tipo de impulso que se da al trabajo por proyectos son los egresados (2,28) y que los más conformes con la situación son los docentes (2,65).

El egresado siente que es en el desarrollo de proyectos donde se da cuenta si aprendió o no:

“Tratamos de hacer proyectos. Pero debe haber más tiempo para que lo asesoren en la parte práctica que uno desarrolla como complemento de la teoría. Es allí donde de verdad uno aprende” (LJ, 1).

Y cada vez, parece, que hay más docentes que lo comprenden. Veamos el papel que le asigna este docente:

“Es en el proyecto donde el docente y el estudiante, saben si se aprendió, pero también donde él está explorando y a veces ubicando su campo de trabajo y de realización profesional. El proyecto debe ser el centro de la formación, tiene que investigar primero para generar conceptos, luego diseñar el proyecto, que finalmente debe aterrizar y llevarlo a la práctica en un contexto muy específico. Si queremos desarrollar competencias profesionales se debe centrar la metodología en el proyecto y su gestión, pues es ahí donde se cierra el ciclo” (AS, 1).

Este docente diferencia claramente el momento de aula y el de

asesoría:

“La asesoría del proyecto genera ese momento en que el estudiante le dice: aprendo más en una hora trabajando con usted en el proyecto que en lo vimos en clase en veinte horas. La asesoría se torna hace por diálogo cuando el estudiante cuenta sus dificultades. Uno no cambia el trabajo, no lo hace por él, no lo centra en autores, le orienta desde saberes concretos, desde viabilidad. Si lo enamoramos con el proyecto el no cesará de luchar, no lo dejará fracasar. Ahora sí realmente aprendió, decimos” (GY, 11).

Y este rompe la dicotomía entre docencia e investigación:

“Las universidades arman un tremendo hueco entre teoría y práctica: lo que hay que producir es una ruptura histórica entre el divorcio de la comunidad educativa y la comunidad del entorno. La calidad de la educación, se ha dicho, aumenta en la misma proporción en que disminuye la distancia entre lo que la comunidad quiere y lo que la universidad ofrece. La investigación debe salir del recinto universitario y entrar en los terrenos de la comunidad” (S-C, 2).

Este cambio conceptual y práctico que docentes y egresados proponen se debe poner en práctica e integrar diversos caminos que se recorren:

-Trabajo centrado en equipos que integren al docente con sus estudiantes.

-Todo proceso formativo debe integrar el ciclo de docencia-

investigación, proyecto y práctica.

-La metodología educativa debe cerrar la brecha entre el profesor que expone las lecciones en clase y el docente promotor de investigaciones y proyectos.

| ÍTEM 87.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay disminución de la deserción universitaria? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 14,7 | 34,9 | 42,4 | 8,3 | 2,44 | 0,843 |
| Estudiante | 25 | 33,9 | 31 | 10,1 | 2,26 | 0,949 |
| Egresado/a | 18,8 | 37,5 | 31,2 | 12,5 | 2,37 | 0,941 |

La mayoría de estudiantes (58,9%) y egresados (56,3%) no está de acuerdo en que se haya dado disminución de la deserción estudiantil. La mayoría de docentes (50,7%) dice que la ha habido. El promedio refleja que quienes menos perciben la disminución son los estudiantes (2,26) y egresados (2,37) y quienes más la ven son los docentes (2,44).

Los entrevistados no comentan si ha disminuido o no la deserción. Un docente nos señala un vacío institucional que puede tener mucha incidencia:

“ Yo creo, y le planteé al rector, que patrocinado por COMUNA, (Cooperativa Multiactiva, cuyos socios son en su mayoría estudiantes) exista en la universidad (como en la Nacional, los Andes o la Salle) una oficina, departamento o una decanatura de los Estudiantes (no es un sindicato de estudiantes, ni de bienestar), el objeto es el estudio del estudiante, dialogar con él, investigar su

procedencia, orientación profesional, nivel académico, satisfacción en estudio, participación en la vida académica y... tantos temas que nos interesan para lograr calidad de la enseñanza. (CF, 19).

Otro docente nos habla del currículo y su capacidad de aumentar o disminuir la deserción:

“Diseñar un currículo es la cosa más difícil del mundo. No es el trabajo de algunos especialistas en ubicar currículos norteamericanos, europeos, mexicanos, compararlos, copiar y pegar. El currículo es para satisfacer una necesidad vital, y el estado y la gente pagan por eso. Hay que conocer el país real y el que queremos y el mundo desde él, y el papel que le corresponde a las personas, aquí, no cuando emigren. Cuando el currículo llena la vida del estudiante, se dedica a él, como a su novia. (WG. 17).

Y éste profesor realiza un comentario sobre los docentes y sus posibles debilidades:

“El trabajo es asignaturista y no por áreas. Si tengo claro cuál es el papel del área dentro del plan de formación, cuáles son las competencias que yo debo formar dentro de esa área, ahí sí puedo pensar en mi asignatura. El problema que tenemos es que cada uno dicta su hora de clase independiente lo que tienen antes o después; no le interesa el conocimiento de lo que tiene al lado, ni en el semestre y menos del perfil de la carrera” (SP, 24).

Otros docentes piensan que no todos los estudiantes llegan con la motivación necesaria:

“No todos los estudiantes universitarios llegan con la idea de que tengan que hacer mucho esfuerzo, estudiar mucho y buscar por sí mismos, hacer su trabajo para demostrar competencia. Entonces el profesor es el que tiene que motivar, esa es parte de su competencia. (WG, 24).

Algunos egresados no son benévolos con los compañeros que desertaron:

“Yo no recuerdo ya cuantos ingresamos, pero éramos más de cuarenta. Todos los años se retiraban alguno. En la reunión de egresados del año pasado hablamos de eso; mi conclusión es que ninguno bueno desertó; éramos equipo, se fueron los flojos y a veces ya lo habíamos previsto” (SO, 4).

Como la universidad crece anualmente en el número de estudiantes, es posible que no haya programas concretos para disminuir la deserción, sobre todo en los primeros semestres. Las posibles salidas pueden ser las siguientes:

-En los últimos semestres la deserción se debe, normalmente, a pérdida del empleo. La solución puede ser a través de su Cooperativa COMUNA, que le podría facilitar crédito para después de graduarse.

-Para los primeros semestres una solución es la asesoría al estudiante con una mejor orientación profesional.

-Otra mucho más ambiciosa es romper el esquema del *“sálvese quien pueda, que si usted pierde la culpa es suya”* y trabajar desde las asignaturas que más se pierden en los primeros semestres. Para ello hay que trabajar varios frentes: seleccionar los mejores docentes, rediseñar contenidos y

metodología que incorpore la capacidad de motivación, el trabajo en equipo, la tutoría y el desarrollo de competencias.

No sobra recordar que los buenos estudiantes pueden aprender solos, con una pequeña orientación. Son los otros lo que necesitan más del docente.

| ÍTEM 74.- En la Universidad Cooperativa de Colombia se apoya a los grupos de investigación. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 14,3 | 32,1 | 42 | 11,6 | 2,50 | 0,880 |
| Estudiante | 12 | 26,9 | 46,7 | 14,4 | 2,63 | 0,873 |
| Egresado/a | 9,4 | 56,2 | 25 | 9,4 | 2,34 | 0,787 |

Se puede decir que la mayoría de los estudiantes (61,1%) y los docentes (53,6%) aceptan que se ha fortalecido el apoyo a los grupos de investigación. Por el contrario, la mayoría de los egresados (65,6%) afirma lo contrario. Con el promedio se puede apreciar que los menos satisfechos con ese apoyo son los egresados (2,34) y docentes (2,50) y los más satisfechos los estudiantes (2,63).

¡La mayoría de docentes y estudiantes afirma que en la UCC se apoyan los grupos de investigación mientras que los egresados afirman que no! Analicemos algunas aportaciones:

“Nosotros hacemos investigación y tenemos equipo con línea de investigación. Yo creo que el salto podemos darlo con un estudio más profundo sobre línea de investigación, Yo creo que la línea

gruesa de facultad la podemos fortalecer creando sub-líneas para cada uno de los semestres dependiendo del nivel de formación. Podemos en esa forma, desarrollar investigación continuada a lo largo de los semestres, desarrollar competencias investigadoras diferentes en cada uno y apoyar los trabajos de investigación del equipo. No es lo mismo un estudiante, por ejemplo, que diseña instrumentos a otro que prepara un informe” (SO, 25).

Este docente opina lo siguiente:

“Yo propongo y lo he planteado al nivel nacional, que tengamos una empresa de tipo cooperativa solidaria, que al mismo tiempo que ayuda a que muchos proyectos de los egresados se hagan realidad, va facilitando vínculos y experiencias para los estudiantes participen en investigaciones y proyectos donde puedan realizar sus prácticas. Eso permitiría que simultáneamente vayan orientándose profesoral y laboralmente” (CF, 24).

Este docente nos sintetiza el apoyo de la UCC a los grupos de investigación:

“El cambio de la UCC frente al apoyo a la investigación ha sido total. Antes había muy poca investigación, ahora hay dirección nacional de investigación, hay presupuesto y se ejecuta. En todos los programas hay grupos de investigación y se asesoran. Nos falta mucho, algunos dirán que demasiado, yo también... pero caminamos” (BS, 9).

El impulso a maestrías para desarrollar capacidad investigadora,

formación continua en investigación, apoyo a líneas de investigación, apoyo y estímulo al incremento de revistas indexadas y a quienes publican, reconocimiento a experiencias exitosas y el apoyo a la formación doctoral son algunas propuestas de mejora.

| ÍTEM 77.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se fortalece la evaluación institucional? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 9,8 | 29,5 | 47,3 | 13,4 | 2,64 | 0,836 |
| Estudiante | 14,9 | 39,3 | 35,7 | 10,1 | 2,41 | 0,863 |
| Egresado/a | 3,1 | 59,4 | 25 | 12,5 | 2,46 | 0,761 |

La mayoría de egresados (62,5%) y estudiantes (54,2%) no acepta que la UCC fortalece la evaluación institucional. Sí la acepta la mayoría de los docentes (60,7%). El promedio indica que quienes menos perciben ese fortalecimiento (2,41) son los estudiantes y egresados (2,46) y quienes más lo advierten son los docentes (2,64).

Esto opina un docente sobre la evaluación institucional:

“La Universidad ha entrado en un proceso continuado de autoevaluación a través de su Plan Estratégico Nacional (PEN), que le establece metas a seis años y anuales para cada uno de sus programas y proyectos. El TREMEC (Trabajo en Redes de Equipos de Mejoramiento Continuo) ha sido el responsable de estructurar el PEN y los PAM (Planes anuales de Mejoramiento). Por otra parte, al responder el reto obligatorio desde el Estado del Registro Calificado para cada uno de sus programas, todos ellos han tenido

que pasar un muy serio programa de autoevaluación y mejoramiento institucional” (SB, 25).

Otros docentes plantean que estos procesos deben tener mecanismos más constantes de autoconocimiento y mejora:

“Ahora para que haya, realmente interdisciplinaridad no queda otra alternativa distinta que los proyectos a nivel colectivo; hay un instrumento que se usa ahora mucho que son los observatorios y los observatorios van más allá de la universidad porque no solamente se vinculan los saberes de manera interdisciplinaria a través de los docentes para observar la realidad sino que se invitan a egresados y estudiantes, y ¿por qué no? A las empresas que vinculan a los egresados y a los practicantes para hacer una lectura desde distintos puntos y niveles. Ese observatorio puede estimular la investigación y las propuestas a un nivel que comprometa a todos” (SO, 10).

Otros son más críticos y diferencian los niveles de autoevaluación y de mejoramiento:

“Lo mejor que le ha sucedido a mi programa y creo que a todos, ha sido las visitas de pares, a que nos obligó el Ministerio de Educación. Nos ha tocado, a las buenas o a las malas entrar en procesos de revisión y mejoramiento. La obtención del Registro Calificado nos movió a todos los docentes a revisar nuestro nuestros currículos, el impacto del programa, nuestras hojas de vida, las actividades y metodología. Y a prepararnos como docentes y con los estudiantes y egresados, para mostrar lo mejor que habíamos hecho. Nos fue bien. Si no hubiera sido por las fallas institucionales nos

abrían dado el registro sin observaciones. Pero bueno, la universidad respondió a las exigencias del MEN y logramos el registro” (SO, 02).

Efectivamente la Universidad ha obtenido el Registro de Condiciones Mínimas para todos sus programas en todas las ciudades y entra ahora a buscar el registro de Alta Calidad. El primer programa y ciudad que lo logre, vivirá momentos como el que narra el docente anterior. ¿Qué hacer para aprender el camino? Algún alto directivo ministerial dijo que “*la educación de alta calidad producía ganancias y la de mala también*”. La UCC está comprometida con el Registro de Alta Calidad y la buscará desde lo institucional y lo académico.

| ÍTEM 78.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay mejoramiento en el clima organizacional? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 12,5 | 31,2 | 41,1 | 15,2 | 2,58 | 0,895 |
| Estudiante | 15,4 | 36,7 | 40,2 | 7,7 | 2,40 | 0,840 |
| Egresado/a | 6,2 | 50 | 31,2 | 12,5 | 2,50 | 0,803 |

Existe acuerdo de los estudiantes (52,1%) y los egresados (56,2%) en cuanto a la mejora del clima institucional. Éstos afirman que el mejoramiento es escaso; por el contrario, la mayoría de los docentes (56,3%) dice que sí existe. La media nos indica que quienes menos satisfechos están con el clima organizacional son los estudiantes (2,40) y los egresados (2,50) y, después los docentes (2,58).

| ÍTEM 80.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay incremento en las relaciones internacionales? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 24,5 | 47,3 | 21,8 | 6,4 | 2,10 | 0,845 |
| Estudiante | 27,8 | 31,4 | 33,7 | 7,1 | 2,20 | 0,929 |
| Egresado/a | 18,8 | 43,8 | 25 | 12,5 | 2,31 | 0,931 |

En concreto, todos afirman que en la UCC no hay incremento de las relaciones internacionales: Lo dicen la mayoría de docentes (71,8%), egresados (62,6%) y estudiantes (59,2%). La media confirma que los que menos aprecian este incremento son los docentes (2,10), les siguen los estudiantes (2,20) y por último los egresados (2,31).

Parece que al nivel de relaciones internacionales se ha hecho muy poco en la UCC. Si hay convenios internacionales han sido trabajos casi personales y Universidad no los ha asumido plenamente al nivel institucional. Los entrevistados hablan al nivel personal pero casi no comentan acciones de la universidad. Muchos de ellos desarrollan o han hecho estudios al nivel internacional pero la idea o el apoyo no ha surgido de planes o invitaciones de la UCC sino de la iniciativa personal.

Un egresado habla de la necesidad de esas relaciones y de algunas condiciones:

“Vivimos en una aldea global. Es importante que los profesionales que se formen tengan una segunda lengua, una lengua que les

permita afrontar procesos en empresas multinacionales y ver que el panorama es mucho más amplio. Hay una parte de la universidad que está suscribiendo convenios, sino estoy mal con Chile. Eso es iniciar el camino para hacer que la universidad no solamente sea “una..., todo un país”, sino una universidad de todo un mundo”, Buscar la forma de abrirle las fronteras a los estudiantes y a los docentes, es buscarles las herramientas para que ellos puedan ir a buscar ciertas cosas y regresar nuevamente para retroalimentar a esos estudiantes que tienen a cargo. Yo creo que eso sería un reto maravilloso” (RR, 3).

Los docentes a su vez, piensan en esta necesidad y muestran aspectos que se deben tener en cuenta para dinamizar esas relaciones, veámoslas:

“Si el docente se capacita en una segunda lengua y en la utilización de redes virtuales con personas de otros continentes, e introduce al estudiante en esa necesidad, el reflejo será que el estudiante va a manejar una segunda lengua y las herramientas virtuales, a tener contactos al nivel internacional, y por consiguiente, a querer capacitarse para ejercer la profesión con carácter internacional” (PY, 3).

Parece que muchos docentes comparten que el trabajo en redes virtuales es un puente para intercambios y convenios:

“Es a través de la tecnología, haciendo redes locales, nacionales e internacionales, que tengan que ver con temas, problemáticas y áreas específicas, como construimos para nosotros y los estudiantes las redes de conocimiento científico. Ellos solos construyen y nos

enseñan sobre redes sociales” (AS,3).

Este docente nos comenta la experiencia exitosa de su equipo:

“Esto docentes que tenemos dentro del área de la investigación escriben sus artículos científicos, participan en eventos de carácter internacional, fomentan sus temas de investigación, no solamente con la presencialidad sino con la virtualización a través de revistas virtuales. Y son docentes que participarán ahora en noviembre con ponencias, otro para otro país, mientras unos más quieren formalizar su hoja de vida frente a sus capacitación en el extranjero” (SI, 3).

El quehacer es evidente. La universidad debe tornar efectiva su Oficina de Relaciones Internacionales, operacionalizar convenios, procesos de estudio doctoral en otros países, inserción en una segunda lengua, convenios para traer profesores/as invitados a sus maestrías, investigadores extranjeros, fomento y reconocimiento a la participación en redes virtuales de construcción de conocimiento y publicaciones en revistas internacionales, reconocimiento a sus docentes por invitación a universidades internacionales, desarrollo de maestrías y doctorados en convenio con universidades internacionales.

Una universidad colombiana con sedes en 24 ciudades y tal vez la más grande del país, motiva el interés de muchas universidades para extender su proceso de internacionalización con apoyo en ella.

| ÍTEM 81.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se propicia el trabajo de equipos docentes? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 9,8 | 30,4 | 50 | 9,8 | 2,59 | 0,799 |
| Estudiante | 4,8 | 25,6 | 55,4 | 14,3 | 2,79 | 0,741 |
| Egresado/a | 3,1 | 31,2 | 46,9 | 18,8 | 2,81 | 0,780 |

En la UCC se propicia el trabajo de equipos docentes. Lo dice la mayoría de estudiantes (69,7%), egresados (65,7%) y docentes (59,8%). La media nos precisa que son los propios docentes quienes creen que existe menos trabajo en equipo (2,59).

El trabajo en equipos interdisciplinarios de todo nivel es una de las fortalezas de la Universidad Cooperativa. Todos los entrevistados lo mencionan en muchas de sus respuestas. Analicemos dos o tres opiniones:

“¿Cómo lograr que cada profesor tenga una visión interdisciplinaria de su asignatura?: ¡Construyendo en equipo, no hay otra manera! Yo tengo que descubrir con ellos el arte de construir con ellos. Tengo que destruir el mito de formar formadores con conferencias magistrales. Cuando yo rompo con esos esquemas, cuando yo responsabilizo al grupo, entrego a cada uno la responsabilidad de cooperar para que el producto sea la integración de todos. Es responsabilidad de todos, pero cada uno tiene que asumir su papel para que en el colectivo casi desaparezca el aporte individual. Es necesario recrear en el docente, que la simple

cátedra, la sola teoría y el trabajo individual del docente no construyen equipos interdisciplinarios. Si el docente no construye desde la práctica no podrá reconstruirlo con los estudiantes” (GY, 10).

Otro docente afirma que el trabajo en equipo favorece también el aprendizaje autónomo:

“¿Qué cómo hacer del aprendizaje autónomo un estilo de vida? ¡A través del trabajo en equipo! Las dos cosas no son opuestas, de ninguna manera. El trabajo en equipo lo favorece, acompaña y ayuda. Cuando la gente se motiva con el trabajo de equipo, cada uno asume sus funciones y cada uno aprende a hacer lo que le toca o lo que le corresponde por su saber o su experiencia. A veces lo hace solo y en otras hay reunión presencial o virtual del equipo (BG, 6).

Este es el testimonio de un egresado:

“He notado cambios y el que más se ha notado en el equipo de trabajo, a nivel de docentes. Respecto a mí me ha dado mucho... Los profesores se preparan y nos han beneficiado mucho con sus conocimientos. Por ejemplo temáticamente la materia de matemáticas han sido muy interesante, me ha gustado mucho y me llama mucho la atención lo de gerencia de proyectos porque da muchas luces para poder relacionarnos y dirigir equipos. Me gustó mucho la metodología interdisciplinaria que usaron los docentes y sobre todo que aprendimos a trabajar en equipo, son temas realmente muy buenos... el reconocimiento de la otra persona y que mientras que uno solo se enriquece con uno mismo en el equipo tiene

quien le discuta, quien le aporta quien le orienta para mejorar. Aprendí a recibir y a dar” (LJ, 30).

Se dijo en otro momento que la metodología interdisciplinaria que fue asumida oficialmente por la UCC, centra su acción formativa en el trabajo de equipo. La metodología del trabajo por equipo orienta muchos procesos. Es necesario socializar sus avances teóricos, sus prácticas exitosas y su aplicación en el quehacer de una universidad como la UCC.

| ÍTEM 85.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia hay responsabilidad y proyección social universitaria? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 11,7 | 24,3 | 50,5 | 13,5 | 2,65 | 0,858 |
| Estudiante | 12,4 | 36,1 | 40,2 | 11,2 | 2,50 | 0,853 |
| Egresado/a | 9,4 | 37,5 | 46,9 | 6,2 | 2,50 | 0,853 |

La mayoría de docentes (64,0%) afirma lo mismo que la de estudiantes (51,4%) y egresados (53,1%) que en la UCC hay bastante responsabilidad y proyección social universitaria. La media precisa, también que egresados y estudiantes perciben un poco menos (2,50 puntos ambos) la proyección social de la UCC que los docentes (2,65).

Se ofrecen varias opiniones al respecto:

“Yo, creo para mí, que en la universidad no se hace responsabilidad social, ojo eso es un poco crudo... La responsabilidad social es un fin que se pueda transmitir y aunque uno pregona eso, honestamente creo que no hay trabajo de la universidad en ese campo” (BG, 1).

“Yo diría que se desarrolla la responsabilidad social al nivel digamos investigativo, más para que el estudiante lo interiorice, pero él todavía no desarrolla unas competencias prácticas hacia la responsabilidad” (CF, 1).

“Yo veo con mucha preocupación que la responsabilidad social, que es intrínseca a la universidad en su misma misión, se la enfoca como algo anexo a la organización o sea aquella función social que de pronto busca la publicidad. Ahora bien, hoy en día la educación habla mucho de competencias ciudadanas y competencias sociales, competencias para la convivencia, pero nada de eso se ha puesto en práctica, y si seguimos formando a partir de los contenidos, puede darse la mejor reforma en educación y volveremos a repetir el mismo formato. Todas estas teorías tan bonitas de diálogo tenemos que ponerlas en práctica, permitir que el otro diga qué quiere aprender desde su forma de ser y de su relación con su propio contexto” (GY, 1).

“Para mí, creo, la educación no tiene sentido si no se precisan los propósitos sociales de los territorios donde se desarrolla y se generan. Entonces, hablar de responsabilidad social es que la institución se comprometa y se haga reconocer como actor social en los territorios y se vuelva socia activa del desarrollo regional. Yo creo que la Universidad Cooperativa a través de sus 23 sedes en mi país, tiene posibilidades grandísimas, para generar una visión de los territorios donde está. Entonces la pregunta base del currículo será: ¿qué educación para qué territorio? Yo creo que si queremos ser consecuentes con responsabilidad social de la universidad esa puede

ser la manera y la forma de ir adecuando los currículos y a la vez inventando los nuevos programas.” (MJ, 1).

“Queremos que los estudiantes, en un tiempo determinado, se formen desde el concepto, desde sus conocimientos, pero en los últimos semestres del postgrado están haciendo prácticas de orden social, comunitario, educativo, organizacional, jurídico, tecnológico. Ellos tienen el contacto con la realidad, con comunidades que necesitan intervención y esa responsabilidad social está unida con la parte institucional de la Universidad” (SE, 1).

“Sí, yo insisto en que a la educación hay que transformarle el pensamiento. Cuando nos piden hablar de competencias, lo que la universidad dice es que a la gente hay que cambiarle la forma de pensar, sentir y actuar. Por eso digo que a mí me parece que nosotros en las Universidades hablamos muchas cosas que en la realidad no son verdad. O estamos errados en el concepto o lo estamos en la práctica. Ese es el mundo verdadero, que debe conocer el estudiante, porque en él que le va tocar trabajar. Conocer de verdad las necesidades que tiene el entorno y de acuerdo a esas necesidades, formarse para poder cambiarlas. No creo que el camino sea seguir con el mismo discurso universitario de tantos años, y nosotros con los mismos esquemas” (SP, 1).

“Cómo lograr un efecto en algún sentido, un camino en algún sentido, que se le trasmite al estudiante. ¿Cómo se concibe la universidad?, ¿La universidad tiene un simple discurso dedicado a lo académico y quizás a la investigación... con prestigio nada más?

¡Le podemos decir al estudiante que su trabajo va a contribuir en algo socialmente, si él siente que la universidad piensa en eso!. Pero si piensa que es simplemente una declaración de extensión universitaria que no va más allá, que es igual a la que declaran que hacen todas las universidades, no hay caso, porque no comprenderá en qué consiste la necesidad y responsabilidad social que se le pide en el currículo” (S-C, 1).

Y este es el pensar de los egresados, ¿habrá quedado, en ellos, alguna competencia teórica, procedimental o práctica?

“Pues yo creo que hay que brindar las herramientas para crear conciencia en lo que estamos haciendo, porque finalmente considero que la universidad brinda una educación que es muy orientada hacia el trabajo y lo que buscan los muchachos cuando entran a estudiar es mejorar su calidad de vida, encontrar un buen empleo. Entonces hay que generar conciencia en ellos para que lo que hagan. Independientemente de lo que sea, deben hacerlo con responsabilidad social ecológica, ambiental, económica, pero tienen que trabajar con responsabilidad social, donde trabajen o en las empresas que formen, o en lo que hagan en su vida, y eso lo tienen que guiar los docentes” (AW, 1).

“Nos exigen que en toda actividad se desarrolle una responsabilidad social y profesional. A mí me parece bastante importante que la parte teórica que nos dan acá en la universidad sea complementada con la parte práctica para poder tener uno un punto de referencia y de acción respecto a lo que debiéramos hacer en la práctica, por

ejemplo en los establecimientos donde uno trabaja. A mí me gustaría, que aquí en la universidad se implementara eso, se enriqueciera un poco más la parte metodológica” (LJ, 1).

La educación no es sólo transmisión de contenidos y técnicas para hacer más atractiva la enseñanza de un buen comunicador.

| ÍTEM 86.- ¿En la Universidad Cooperativa de Colombia se apoyan las publicaciones de los docentes? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 13,4 | 40,2 | 31,2 | 14,3 | 2,73 | 0,931 |
| Estudiante | 17,8 | 34,3 | 36,7 | 11,2 | 2,41 | 0,909 |
| Egresado/a | 18,8 | 46,9 | 28,1 | 6,2 | 2,21 | 0,832 |

La mayoría de egresados (65,7%) docentes (53,6%) y estudiantes (52,1%) sostiene que en la UCC no se apoyan las publicaciones de sus docentes. La media, por su parte, nos confirma que quienes menos sienten ese apoyo (2,21) son los egresados y estudiantes (2,41) y que quienes lo reconocen un poco más son los docentes (2,73).

Según dicen las mayorías, la universidad no apoya las publicaciones de los docentes y quienes menos sienten ese esfuerzo son los egresados. ¿Será que hay publicaciones pero la información institucional no les llega?, ¿O tal vez que los temas que publican sus docentes no les interesan? Leamos qué dicen los docentes:

“Uno es el que tiene que demostrar que sabe, tiene que hacer un marketing personal. Si usted es el que maneja ciertos temas y es

capaz de compartir en cualquier reunión lo que está estudiando, le decía a un compañero del equipo, póngase como tarea en un año producir un libro. La universidad se lo publicaría. Póngase esa meta compañero. Yo quiero ver ya, ese artículo que me prometió, démelo para publicarlo en la revista” (S-C, 24).

El docente citado dice que la universidad apoya las publicaciones pero el docente no escribe demasiado. Este otro muestra otra faceta del problema:

“El docente tiene o desconfianza o temor o mucha ..., no le gusta compartir lo que él produce, entonces nosotros vemos como un cuello de botella ahí porque el profesor produce cosas pero no las escribe, no las sistematiza y no las quiere compartir con otros docentes, no se integra en una red de pares... Para nosotros esa es una prueba del trabajo en equipo. Nosotros le decimos a los docentes, déjeme leer un artículo suyo para que lo revisemos en la red interna, y después lo publicas. Acá el docente tiene mucho temor o no cree en los otros” (CF, 3).

1.4.- COMPETENCIAS DEL DOCENTE

Las siguientes 20 cuestiones nos permiten identificar algunas de las competencias del docente universitario que debe desarrollar en la Universidad Cooperativa de Colombia. En este apartado se desarrollan aspectos relacionados con las siguientes competencias:

- Competencias generales.
- Competencias del saber.

-Competencias del hacer.

-Competencias del ser.

| ÍTEM 9.- ¿En su opinión, los docentes de la UCC desarrollan competencias para mejorar su desempeño profesional? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,5 | 41,2 | 43,9 | 11,4 | 2,63 | 0,731 |
| Estudiante | 5,3 | 65,3 | 25,3 | 4,1 | 2,28 | 0,627 |
| Egresado/a | 3,1 | 56,2 | 25 | 15,7 | 2,53 | 0,802 |

La mayoría de docentes (55,3%) asegura que trabaja por el desarrollo de las competencias, mientras la mayoría de los ex alumnos (70,6%) y la de egresados (59,3%) manifiesta que no las desarrollan. Apoyados en la media se puede confirmar que los estudiantes son los que menos (2,28) reconocen en sus docentes competencias para mejorar su desempeño, mientras se evidencia la posición optimista de los docentes (2.63).

Los docentes necesitan tiempo programable, dice un docente, para preocuparse más del desarrollo de sus competencias profesionales:

“Los docentes universitarios tienen el tiempo para cumplir el PTS (Plan de Trabajo Semanal) de sus clases y compromisos curriculares y extracurriculares pero no hay tiempo ni tampoco oportunidad sistemática y valoración de méritos que permitan una capacitación permanente nacional e internacional, como lo requiere esta sociedad del conocimiento más preocupada por los intereses del mercado que de una enseñanza científica y crítica. Se necesita mejorar el desempeño en los docentes en las competencias socioemocionales,

científicas y tecnológicas y también en las competencias del mercado globalizado y competitivo” (BS, 1).

El quehacer de la universidad necesita ajustar la distribución proporcional del tiempo de sus docentes, para el desarrollo de sus competencias.

ÍTEM 29.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia domina los contenidos curriculares que hay que enseñar?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 0 | 8,7 | 47 | 43,3 | 3,35 | 0,637 |
| Estudiante | 1,7 | 22,7 | 63,4 | 12,2 | 2,86 | 0,633 |
| Egresado/a | 3,1 | 15,6 | 56,2 | 25 | 3,03 | 0,739 |

Sintetizando digamos que la mayoría de los profesores (90,3%), estudiantes (75,6%) y egresados (81,2%) cree que los docentes dominan los contenidos que hay que enseñar. Desde la media se puede ver que quienes están un poco menos satisfechos con ese dominio son los estudiantes (2,86) mientras los docentes son los más satisfechos con su dominio (3,35).

Este docente cree que los profesores dominan los contenidos de la materia:

“Es posible que muchos docentes de la Universidad tengan dominio de los contenidos curriculares, ya que su vasta experiencia les permite repetir y transferir la disciplina de su formación. Por otra parte son numerosos los docentes de diferentes programas a nivel nacional y seccional que con gran interés han cursado la

especialización en docencia universitaria en donde conocen una metodología actualizada sobre las diferentes formas de construir el conocimiento, desarrollar un currículo por competencias y evaluar los saberes de manera integral lo que también ha contribuido a que el dominio de los contenidos del currículo por parte de los docentes sea de reconocimiento de los estudiantes y de los egresados. Pero se necesita un currículo para la vida fruto de la investigación y de la formación continua de los docentes y de su actualización permanente en cada uno de los programas de la universidad como también el intercambio de saberes a un nivel superior con otras universidades” (BS, 2).

El quehacer de la universidad es dar mayores oportunidades a sus docentes en tiempo y recursos para la formación continua, la investigación y el intercambio de saberes dentro de su área de conocimiento. Eso permitiría currículos más actualizados y pertinentes.

| ÍTEM 30.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia comprende la complejidad de los procesos educativos? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
| Docente | 0,9 | 20,9 | 50,4 | 27,8 | 3,05 | 0,723 |
| Estudiante | 2,3 | 29,8 | 62,6 | 5,3 | 2,70 | 0,600 |
| Egresado/a | 6,2 | 18,8 | 56,2 | 18,8 | 2,87 | 0,793 |

Podemos afirmar que la mayoría de docentes (78,2%), estudiantes (67,9%) y egresados (75%) cree que los docentes comprenden la complejidad de los procesos educativos. El promedio nos dice que los

estudiantes (2,70) están menos de acuerdo que los optimistas (o corporativistas) docentes (3,05).

La comprensión de la complejidad exige, como dice el docente, una formación explícita y consciente:

“La comprensión de la complejidad entendida como la articulación en la formación universitaria de los procesos económicos, políticos, sociales, religiosos, artísticos, ambientales en donde interactúan los estudiantes, no es explícita, ni es tan poco muy consciente, pues lo que yo observo es que, el docente dicta su tema y lo evalúa pero poco le preocupan las relaciones de su disciplina con los factores intervinientes en la formación. A los programas de ciencias básicas poco les importa lo social o las necesidades básicas humanas, les interesa llenar un programa y toca, dicen, llenar un currículo profesionalizante. A los programas de ciencias humanas pareciera que su interés fuera lo social pero no tuviera, la importancia que tiene, el manejo de lo empresarial, laboral y económico. Se necesita entonces una reconceptualización de la formación universitaria tradicional que es segmentada y en compartimentos, por una formación que, de manera compleja pero explícita y consciente, establezca las relaciones por ejemplo por los 14 subsistemas que propone la cibernética social” (BS, 3).

El papel de la universidad como propuesta alternativa de educación a un nivel superior, exige la construcción de nuevo conocimiento y la generación de soluciones creativas por lo interactivas, a muchos problemas de las regiones y el país y que desarrollen compromiso para el cambio

social.

| ÍTEM 31.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia investiga para la innovación de la enseñanza y el aprendizaje? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 5,3 | 21,1 | 40,4 | 33,3 | 3,01 | 0,872 |
| Estudiante | 1,7 | 35,5 | 47,1 | 15,7 | 2,76 | 0,728 |
| Egresado/a | 3,1 | 31,2 | 56,2 | 9,4 | 2,71 | 0,683 |

En concreto sabemos que la mayoría de docentes (73,7%), estudiantes (62,8%) y egresados (65,6%) cree que los docentes investigan para la innovación pedagógica. Con base en la media se puede decir que los egresados (2,71) son quienes menos creen que los profesores investiguen para innovar en educación y aprendizaje, mientras que los profesores son los que más afirman que ellos investigan con el objetivo de innovar (3,01).

Sí. Los docentes buscan información para actualizar sus currículos, pero no son investigadores independientes, ni pertenecen a grupos de investigación.

“La investigación en la universidad es poca, porque demanda tiempo, disciplina y sostenibilidad. La Universidad Cooperativa de Colombia, desde 2005 y a través de CONADI (Comité Nacional para Desarrollo de la Investigación) y ha realizado una gran gestión para incentivar los grupos de investigación y da sostenibilidad a los clasificados en Colciencias en categorías C, B y A. Pero estos son pequeños equipos. Los docentes consultan o actualizan la información de sus materias, pero no son investigadores dedicados

de medio tiempo o tiempo completo a la investigación y a producir nuevo conocimiento en las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, el aprender a aprender, el aprendizaje significativo y mucho menos en el área pedagógica, El CIDU, (Centro de Investigaciones de la Docencia Universitaria) de la Seccional Bogotá viene implementando de manera significativa aportes de investigación en cuanto al currículo por competencias, el trabajo en equipo las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias, lectoras, matemáticas y escriturales en la educación media y universitaria” (BS, 4).

Se necesitan grupos de docentes y estudiantes de los diferentes programas que se comprometan con la investigación, generen nuevos conocimientos en su disciplina, acompañen experiencias exitosas y experimenten la formación pedagógica específica de su disciplina en estrategias cognitivas, procedimentales y socioemocionales, desarrollen el currículo por competencias de cada programa. Este trabajo investigador debe ser reconocido por la UCC.

| ÍTEM 32.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia organiza la enseñanza con visión interdisciplinaria? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 4,3 | 20 | 43,5 | 32,2 | 3,03 | 0,836 |
| Estudiante | 2,4 | 34,7 | 48,2 | (14,7 | 2,75 | 0,728 |
| Egresado/a | 3,1 | 37,5 | 31,2 | 28,1 | 2,84 | 0,883 |

En concreto digamos que la mayoría de docentes (75,7%),

estudiantes (62,9%) y egresados (59,3%) creen que los docentes organizan interdisciplinariamente la enseñanza. El promedio permite indicar que quienes ven menos visión interdisciplinaria en la organización de la enseñanza son los estudiantes (2,75), les siguen los egresados (2,84) y los que más se ven interdisciplinarios son los propios docentes (3,03).

Los docentes al explicar un tema de su disciplina lo relacionan con temas de otras disciplinas. Evidencian así, dice un docente, la complejidad del conocimiento y la necesidad de apoyarse en otras ciencias para resolver los problemas que la vida real plantea:

“Hacer interdisciplina es establecer las relaciones de manera metacognitiva para evidenciar los conocimientos, las prácticas y las metodologías que en forma de hologramas se integran, se interrelacionan se interceptan para encontrar cómo resolver los complejos problemas que la realidad presenta. Muchos docentes se apoyan en los referenciales que aportan, la cibernética social y la Metodología Interdisciplinaria, como herramienta para la investigación, planeación y gestión del conocimiento en la era de la información. Se necesita además no despreciar las ciencias de la cultura, entre ellas, la pedagogía. Se necesita que se rompa el esquema particularista de cada uno de los especialistas y se asuma la profesión docente como lo que es: una disciplina interdisciplinaria con innegable contenido cultural, social psicológico, antropológico, pero, en todo caso, una disciplina que va más allá de la razón instrumental” (BS, 5).

El CONADI (Comité Nacional de Investigación) debe tomar la

interdisciplinaria como una gran línea de investigación y tal vez liderado desde las Ciencias de la Educación.

| ÍTEM 33.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia diseña y desarrolla proyectos educativos adaptados al contexto? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,5 | 18,4 | 47,4 | 30,7 | 3,05 | 0,796 |
| Estudiante | 5,2 | 26,7 | 51,7 | 16,3 | 2,79 | 0,774 |
| Egresado/a | 6,2 | 31,2 | 37,5 | 25 | 2,81 | 0,895 |

Como vemos, los tres grupos mayoritarios de docentes (47,4%), estudiantes (51,7%) y egresados (37,5%) sostienen que los proyectos educativos se adaptan al contexto. Claro que hay un 30,7% de docentes que dice que se adaptan mucho, mientras que otro grupo de estudiantes (26,7%) y egresados (31,3%) afirman que esa adaptación es poca. Digamos como resumen que la mayoría de docentes (78,1%), estudiantes (68%) y egresados (62,5%) cree que los proyectos educativos son adaptados al contexto. Desde los promedios, se ve que estudiantes (2,79) y egresados (2,81) ven los proyectos educativos adaptados al contexto y más aún los docentes (3,05).

El desarrollo de competencias operativas se traduce en muchos docentes y estudiantes en el desarrollo de proyectos adecuados al contexto.

“El docente realiza proyectos adaptados al contexto ya que nuestra realidad colombiana es tan apremiante que hace que la cotidianidad del aula esté marcada por la efectiva solución de problemas laborales y contextuales. Nuestros estudiantes, son en su mayoría,

trabajadores y el desarrollo de sus competencias operativas tienen que ver con la solución de problemas del trabajo o del medio social en donde viven. Es un contexto que exige soluciones urgentes, para satisfacer necesidades básicas. La necesidad práctica, social y teórica de dar respuesta ha llevado a la utilización de referenciales como la de los 14 subsistemas sociales que ayuda a conocer y analizar de manera holística un contexto. Es necesario además desescolarizar la enseñanza en el aula, llevarla a la realidad social del entorno, local, regional, y nacional. Encadenar la teoría con la práctica, involucrar la academia con la sociedad real y los diferentes actores empresariales, sociales, políticos. Internalizar en el docente y en los estudiantes la idea de que su individualidad, hace parte de un todo y que cualquier cosa que haga afecta no solo su yo sino el contexto donde se desenvuelve” (BS, 6).

El quehacer lo precisa; el docente cuando dice que para encadenar la teoría con la práctica, concretamente con las competencias sociales, es necesario que la Universidad se involucre con la sociedad y su realidad. Esa es su responsabilidad: investigar sus necesidades y encontrar soluciones, formar a quienes pueden aplicarlas y no descansar mientras haya necesidades por resolver. La tarea es compleja pero esa es su misión.

ÍTEM 34.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia utiliza la tutoría como forma de enseñanza y aprendizaje?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 4,3 | 17,4 | 42,6 | 35,7 | 3,09 | 0,837 |
| Estudiante | 14,5 | 32,6 | 39,5 | 13,4 | 2,51 | 0,901 |
| Egresado/a | 9,4 | 31,2 | 37,5 | 21,9 | 2,71 | 0,924 |

Se puede observar que todos los grupos mayoritarios, los docentes (42,6%), los estudiantes (39,5%) y los egresados (37,5%) coinciden en que los docentes utilizan la tutoría como estrategia. Sin embargo, también se puede apreciar que mientras un grupo revelador de docentes (35,7%) asevera que utilizan mucho la tutoría, dos grupos reveladores de alumnos (32,6%) y de egresados (31,2%) manifiestan que la tutoría es escasa.

Sintetizando más, se observa que la mayoría de docentes (78,3%), estudiantes (52,9%) y egresados (59,4%) certifica el uso de la tutoría como forma de orientación. El promedio indica que quienes menos ven el uso de la tutoría (2,51) son los estudiantes, seguidos de los egresados (2,71). Los docentes la puntúan más alto (3,09).

Los estudiantes no utilizan la tutoría, afirma el docente:

“La tutoría es una danza de intercambio de saberes entre docentes y estudiantes con el fin de construir conocimiento para la solución de problemas. Sin embargo acuden a ella muy poco los estudiantes. La Universidad, sus administradores y arquitectos, no tienen en su imaginario el concepto tutorial, por ello no hay espacios físicos para realizarlas. En su defecto, los docentes han iniciado la apropiación de la tecnología virtual y se apoyan en software libre para realizarla. Sin embargo, son muy pocos aún los docentes que saben de tutoría virtual o presencial y que dedican este tiempo al acompañamiento en el desarrollo del pensamiento y de los procesos formativos en la universidad. La utilizan los docentes formados en la MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de

Aprendizaje, que la presenta como cuarta estrategia para la construcción grupal del conocimiento” (BS, 7).

La Universidad Cooperativa de Colombia inicia la apropiación de una estrategia tan valiosa para el quehacer pedagógico como es MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) que puede ser básica dentro de su modelo pedagógico cooperativo, solidario y alternativo.

| ÍTEM35.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia desarrolla evaluaciones que buscan el mejoramiento académico? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 13 | 39,2 | 46,1 | 3,29 | 0,760 |
| Estudiante | 5,8 | 22,7 | 57,6 | 14 | 2,79 | 0,748 |
| Egresado/a | 3,1 | 28,1 | 40,6 | 28,1 | 2,93 | 0,840 |

Se puede afirmar que la evaluación se utiliza como forma de mejoramiento. Lo dicen la mayoría de los docentes (85,3%), estudiantes (71,6%) y egresados (68,7%). La media indica que los estudiantes (2,79) y egresados (2,93) apoyan menos esta afirmación que los docentes (3, 29).

La evaluación, dice un docente, debe ser global y revelar cuál es el nivel de desarrollo próximo del estudiante y de los equipos:

“Los docentes y los estudiantes dicen que la evaluación se utiliza para el mejoramiento académico y es cierto porque muchos docentes que han cursado la especialización en Docencia Universitaria reciben formación evaluativa tanto en la dimensión cognoscitiva,

como socioemocional y procedimental de las competencias que se desarrollan en cada programa. La evaluación debe ser holística y debe valorar los conocimientos, los proyectos y los desempeños tanto individuales como del trabajo en equipo. La evaluación debe revelar el nivel de desarrollo próximo al cual hace su apuesta de logro cada uno de los estudiantes y cada uno de los equipos que participa en un curso” (BS, 8).

La universidad necesita un mayor compromiso con procesos evaluativos permanentes e integrales. Para ello necesita que sus equipos académicos diseñen y apliquen un sistema de indicadores de logro que se aproxime a medir los cambios internos y externos que genera el aprendizaje. Observatorios, recuperación de experiencias, referenciación constante y formación continuada son algunos de los instrumentos utilizables.

| ÍTEM 36.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia se compromete con la mejora del rendimiento académico de los estudiantes? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0,9 | 7,8 | 41,7 | 48,6 | 3,40 | 0,686 |
| Estudiante | 5,8 | 34,9 | 45,3 | 14 | 2,67 | 0,786 |
| Egresado/a | 6,2 | 18,8 | 43,8 | 31,2 | 3,00 | 0,879 |

La mayoría de docentes (90,3%), egresados (75%) y estudiantes (59,3%) afirma que existe un compromiso de los docentes con el rendimiento de los estudiantes. La media indica que los estudiantes (2,67) y egresados (3,0) sienten un poco menos ese compromiso que sus seguros

docentes (3,40).

El docente que citamos sostiene que los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia están comprometidos con el rendimiento académico de los estudiantes y aporta propuestas para mejorar tanto el rendimiento como a los docentes comprometidos:

“En efecto, es por eso que buscan diversas formas y estrategias para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y disminuir la deserción en la mayoría de los programas. Alcanzar rendimiento en sus aéreas disciplinares es algo así como un estilo de ser del perfil de los docentes de la universidad. Sin embargo no hay un manual de acompañamiento que registre los procesos de acompañamiento y logro académico y la manera como se resuelven los problemas de esta índole que garantizan aprendizajes significativos. La universidad debe reconocer de manera explícita a los docentes que hacen estos acompañamientos para el logro académico y declarar su gestión como una práctica exitosa digna de elogio en el quehacer pedagógico” (BS, 9).

Entre los aspectos de mejora se pueden proponer los siguientes: con estudiantes la aplicación de pruebas iguales entre seccionales diversas, diseñadas con indicadores propios. Para los docentes, el reconocimiento de los docentes de los grupos con mayor promedio. Desde el rectorado, la creación de un presupuesto para fomentar la investigación y la formación y socialización de saberes del profesorado.

ÍTEM 37.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia genera ambientes educativos de calidad y bienestar?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 0,9 | 13,4 | 47,3 | 38,4 | 3,23 | 0,710 |
| Estudiante | 6,4 | 30,2 | 51,2 | 12,2 | 2,69 | 0,767 |
| Egresado/a | 6,5 | 25,8 | 32,3 | 35,5 | 2,96 | 0,948 |

Digamos que la mayoría de docentes (85,7%), estudiantes (63,4%) y egresados (67,8%) afirma que la UCC genera ambientes educativos de calidad y bienestar. La media indica que los estudiantes sienten un poco menos (2,69) ese ambiente de bienestar y calidad y los egresados algo más (2,96). Los docentes sienten que generan alta calidad (3,23).

La calidad de la educación se mide por la calidad de sus estudiantes, sería la síntesis del comentario del docente que citamos:

“Una enseñanza y un aprendizaje de buena calidad lo será en la medida en que hace que el estudiante sea más consciente, más responsable, más solidario, más creativo, más feliz y más capaz de intervenir, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines, sobre sí mismo, sobre el entorno físico y el medio social que le rodea. La referencia a la calidad en la Universidad Cooperativa de Colombia se está haciendo como calificativo a las diferentes acciones que se emprenden en cada campo: estudiantes, docentes, diseños curriculares, a la implantación de nuevas estrategias docentes, políticas de dotación física, formas e innovaciones, proyectos de

investigación. La universidad está iniciando la acreditación de calidad en los programas de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables. Eso nos muestra su compromiso social con la calidad y el bienestar universitario” (BS, 10).

Recordemos la frase de otro docente sobre la calidad educativa:

“¡La calidad docente es la base de la calidad educativa!” (PC, E 16).

Y cerremos las opiniones sobre la calidad educativa con otro docente:

“Como ya está dicho, pienso que la estrategia fundamental es lograr que la Universidad se convierta en el proyecto de vida del docente. Si esto se logra a través de procesos no solo pedagógicos sino administrativos, la Universidad podrá contar con docentes de excelencia. Mientras esto no sea una realidad, la calidad educativa dependerá como de costumbre de la buena voluntad de personas y no de las políticas institucionales” (MJ-E, 12).

El camino de la calidad es largo y compromete a todos los estamentos universitarios. Sería significativo que, en el texto de la VISION o de la MISIÓN de la Universidad Cooperativa de Colombia apareciera explícito, el compromiso con la calidad de la educación. La forma de lograrlo está señalada.

| ÍTEM 38.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia utiliza e incorpora las TIC en la enseñanza y el aprendizaje? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,6 | 25,2 | 47,7 | 23,4 | 2,90 | 0,792 |
| Estudiante | 12,2 | 39,5 | 35,5 | 12,8 | 2,48 | 0,868 |
| Egresado/a | 0 | 34,4 | 50 | 15,6 | 2,81 | 0,692 |

La mayoría de los docentes (71,1%), egresados (65,6%) y estudiantes (51,7%) afirma que los docentes incorporan las TICs en sus procesos de enseñanza. La media indica que los estudiantes son quienes perciben menos esa utilización de las TIC (2,48) y los docentes quienes la sienten más (2,90).

Los docentes utilizan las TIC, dice un docente, pero sin un proceso metacognitivo:

“En la enseñanza y en el aprendizaje mediado por las TIC los docentes utilizan algunas estrategias para el desarrollo del saber disciplinar. Sin embargo, considero que, está por construir el proceso metacognitivo para que un docente, desarrolle su capacidad para dirigir, controlar, regular y evaluar la forma en que aprenden los estudiantes, de manera consciente e intencionada, cuando utilizan las TIC. Que se anticipe a sus problemas, revise las fases del proceso de aprendizaje. Un docente que forme a los estudiantes en el aprender a aprender virtual, qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayude al estudiante a ser consciente de lo que aprende, porqué y

cómo lo aprende, así como sus dificultades y errores, ejercite el uso del autocuestionamiento y del conflicto cognitivo para ayudar al proceso metacognitivo” (BS, 11).

Está todo por hacer y es urgente que la universidad asuma el compromiso de:

-Formar docentes para la educación mediada por las TIC, experto en contenidos curriculares y diseño de ambientes virtuales. Procesos de aprendizaje autónomo, trabajo en equipo y tutoría virtual, socialización en la web y redes de intercambio de saberes.

-Dotación para la enseñanza virtual. Formar para la enseñanza virtual implica ubicar al aprendiz de docente en lo más actualizado del software apropiado.

-Es un compromiso de calidad y bienestar estudiantil que debe iniciarse de forma inmediata máxime si se desea incrementar los programas de Universidad Virtual Cooperativa.

| ÍTEM 39.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia organiza los estudiantes para el trabajo en equipo? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0,9 | 13,9 | 43,5 | 40,9 | 3,60 | 3,776 |
| Estudiante | 2,9 | 22,7 | 51,7 | 22,7 | 2,94 | 0,754 |
| Egresado/a | 3,1 | 18,8 | 53,1 | 25 | 3,00 | 0,762 |

La mayoría de docentes (84,4%), estudiantes (74,4%) y egresados (78,1%) afirma que los docentes organizan a los estudiantes en equipos de trabajo. La media indica que los estudiantes están menos de acuerdo (2,94)

y que los docentes (3,60) son los que le otorgan puntuaciones más altas.

Hacen falta docentes, dice el experto entrevistado, capaces de organizar y dinamizar equipos de aprendizaje:

“Lo ideal de un trabajo en equipo es poder armonizar el trabajo autónomo y el trabajo en equipo e identificar el juego triádico o juego subgrupal. En la mayoría de los grupos hay alguien que manda, dirige, que es líder, que conduce, que aconseja a los demás es el “grupo oficial”. Pero también está alguien que contradice, critica, niega, cuestiona, que está en contra, que es divergente. Este es el “grupo antioficial” el que hace la oposición al primero. Pero hay un tercer subgrupo que llamamos el “grupo oscilante” porque pendula hacia el subgrupo oficial y en otros momentos hacia el grupo antioficial. El docente mediador, no es el docente de nuestras aulas universitarias, tiene entre sus roles el hacer conocer el juego triádico y suscitar las reglas de convivencia y todavía estamos muy lejos de esa gestión. La falta de cohesión en el equipo, el escaso sentimiento de pertenencia, los sentimientos de inseguridad, no tener claros los objetivos a que se quiere llegar, disparidad de valores, ideologías y opiniones contradictorias e intolerantes, dificultan en gran medida la toma de decisiones. Además, si el docente no interviene, se constituyen en causa de conflictos y de no evolución en equipos que se han constituido para dinamizar el aprendizaje” (BS, 12).

Una vez más se ve la importancia de fortalecer la investigación y formación de nuevos docentes.

| ÍTEM 40.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia prepara materiales didácticos? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 19,1 | 51,3 | 27,8 | 3,05 | 0,735 |
| Estudiante | 13,5 | 45,9 | 31,8 | 8,8 | 2,35 | 0,825 |
| Egresado/a | 3,1 | 34,4 | 46,9 | 15,6 | 2,75 | 0,762 |

La mayoría de egresados (62,5%) y docentes (79,1%) afirma que éstos preparan materiales didácticos. La mayoría de estudiantes (59,4%) afirma lo contrario. La media indica que los que menos creen que se preparen materiales didácticos son los estudiantes (2,35). E el polo opuesto se percibe el optimismo de los docentes (3,05) sobre este tema.

Si, los docentes preparan materiales, dice la experta, pero se pregunta si serán potencialmente significativos:

“La preparación de materiales didácticos por parte de los docentes quienes creen que los preparan y utilizan en cuanto que son videos, problemas para resolver, lecturas y mapas mentales es cierto, pero la preparación de materiales didácticos, propiamente dicha, debe ser potencialmente significativo. Con ello quiero decir que el contenido que se le propone, posea una estructura lógica interna (coherente, clara y organizada). Abarca además, la presentación del mismo, aspecto que puede contribuir a la posibilidad de atribuirle coherencia y estructura y es necesario que el alumno disponga de los conocimientos previos necesarios que le permitan atribuirle

significado al nuevo contenido” (BS, 13).

La Universidad debe, entonces, preocuparse de la reorganización de la Facultad para la formación de docentes universitarios con competencias suficientes sobre la elaboración de materiales que conduzcan realmente a que el aprendizaje sea significativo, tanto en el ambientes presenciales como virtuales.

| ÍTEM 42.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia promueve el autoaprendizaje a la luz de objetivos y contenidos? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 14 | 42,1 | 43,9 | 3,29 | 0,703 |
| Estudiante | 1,2 | 27,3 | 58,1 | 13,4 | 2,83 | 0,655 |
| Egresado/a | 0 | 21,9 | 50 | 28,1 | 3,06 | 0,715 |

Se puede afirmar, en resumen, que la mayoría de docentes (86%), estudiantes (71,5%) y egresados (78,1%) afirman que los docentes promueven el autoaprendizaje. El promedio precisa que quienes menos creen en la promoción del aprendizaje son los estudiantes (2,83), les siguen los egresados (3,06) y que los más acuerdo muestran son los docentes (3,29).

El docente de la Universidad sí fomenta el autoaprendizaje, según la experticia de esta docente:

“El docente en la universidad fomenta el proceso de autoaprendizaje y sus asesorías y orientaciones ayudan a su desarrollo, pero no son una fortaleza en el proceso aprendizaje aspectos como la

orientación a los estudiantes en el autoaprendizaje, la construcción de ambiente de aprendizaje, ni tampoco los factores propios del mismo como la motivación, la concentración, la actitud, la organización, la comprensión y la relación con la vida cotidiana o profesional. No existe nada que evidencie que se tienen formación en este sentido. El autoaprendizaje exige también al docente conocer y detectar aspectos psicológicos como la ansiedad, las dificultades en el alcance de logros y la falta de competencias socioemocionales para afrontar la soledad del que aprende solo” (BS, 14).

La universidad en su formación presencial y en su intento de formación a distancia, debe esforzarse por la investigación y la capacitación docente en torno al autoaprendizaje. Debe ser una línea de investigación de carácter obligatorio en todos los programas.

| ÍTEM 44.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia construye participativamente la convivencia y la solución de conflictos? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 8,7 | 49,6 | 40 | 3,27 | 0,695 |
| Estudiante | 7 | 25,6 | 55,2 | 12,2 | 2,72 | 0,765 |
| Egresado/a | 0 | 31,2 | 43,8 | 25 | 2,93 | 0,759 |

Los datos dicen, en resumen, que la mayoría de docentes (89,6%), estudiantes (67,4%) y egresados (68,8%) certifica que los docentes construyen participativamente la convivencia y la solución de conflictos. La media indica que quienes están menos de acuerdo que se construye la convivencia en la UCC son los estudiantes (2,72), seguido de egresados

(2,93) y los docentes (3,27).

Los docentes en la Universidad, según el entrevistado, saben convivir con los estudiantes:

“Convivir con la diferencia no es un problema en la Universidad. En ella convergen todas las regiones del país, todo tipo de culturas, creencias, razas, religiones y lo más común es la convivencia respetuosa y pacífica con todos. Hemos aprendido a convivir en las aulas. El debate y la divergencia en posturas ideológicas se estimula en las aulas y en el consenso se apuesta por el mejoramiento personal, institucional y social. No es que la universidad construya un clima de convivencia es que los docentes, muchos de ellos formados en esta u otras universidades, cultivan esta manera de convivir como avance hacia la paz, tan difícil a veces, en el contexto, por múltiples razones” (BS, 15).

| ÍTEM 47.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia participa en los procesos ciudadanos? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,5 | 15,7 | 42,6 | 38,3 | 3,15 | 0,812 |
| Estudiante | 10,5 | 26,9 | 48,5 | 14,1 | 2,66 | 0,848 |
| Egresado/a | 3,1 | 25 | 50 | 21,9 | 2,90 | 0,777 |

Se puede afirmar que la mayoría de docentes (80,9%), estudiantes (62,5%) y egresados (71,9%) afirma que los docentes participan en procesos ciudadanos. El promedio ratifica que los docentes creen que participan mucho (3,15) y los estudiantes (2,66) y egresados (2,90) creen

un poco menos en la participación ciudadana de sus docentes.

La docente nos aclara su concepto sobre participación ciudadana y algunos posibles vacíos en su ejercicio dentro de la Universidad:

“Participar en procesos ciudadanos implica la co-construcción de una convivencia democrática que sólo es posible mediante un cambio en el empujón individual y social de quienes desean realizarla. Esta participación se debe extender a todos los dominios y niveles de las relaciones humanas, con el objetivo de generar espacios en los que el acuerdo, la reflexión y la cooperación reemplazan a la autoridad, el control y la obediencia como maneras de coexistencia humana. Es allí en la participación y en los resultados de ella, donde se puedan tejer redes de construcción entre iguales. Ese espacio formativo está por construir en la universidad. Nuestros docentes y estudiantes nocturnos y diurnos cumplen sus horarios académicos y solo hay tiempo para esto y casi no alcanza. Docentes y estudiantes participan en las votaciones a las que convoca nuestro país. En este momento me interesa es la Universidad y creo hay actividades de participación en las diferentes instancias y organismos de nuestra Universidad que merecen el debate y la búsqueda de consenso” (BS, 16).

La construcción de la democracia participativa en la Universidad debe ser una de las formas para que los estudiantes aprendan competencias ciudadanas. Se trata del ejercicio de sus derechos y deberes.

La Universidad en su quehacer debe someter a diálogo, consenso y ejercicio cada uno de los derechos y deberes propios de todos los procesos

eleccionarios que se dan dentro de ella: los criterios y procedimientos para ejercer el derecho a presentarse como candidato, organizar listas electorales, votar y participar como jurado, ser elegido y ejercer el cargo.

ÍTEM 41.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia respeta las diferencias culturales y personales de los estudiantes?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 0,9 | 10,4 | 30,4 | 58,3 | 3,46 | 0,716 |
| Estudiante | 5,8 | 16,9 | 44,2 | 33,1 | 3,04 | 0,857 |
| Egresado/a | 3,1 | 12,5 | 40,6 | 43,8 | 3,25 | 0,803 |

En síntesis, se puede afirmar que la mayoría de los sectores consultados están de acuerdo en que se respetan las diferencias. Lo dicen docentes (88,7%), estudiantes (77,3%) y egresados (84,4%). El promedio ratifica que los estudiantes (3,04) y egresados (3,25) creen algo menos en el respeto a las diferencias que sus docentes (3,46).

Un docente comenta algunos aspectos a mejorar en este tema:

“El respeto a la diferencia en cuanto a la cultura, religión, política y lo económico se da en las aulas de la Universidad. En cuanto a la condición homosexual, que introduce un punto de vista en la concepción del mundo y supera la dicotomía entre lo masculino y lo femenino y permite la aproximación al concepto de persona, no es explícito el asumir la diferencia como riqueza, más bien se la toma a veces como tolerancia o resignación, que puede acercarse a la crítica y discriminación en algunas relaciones”.

En cuanto al respeto a la diferencia de género y relacionado concretamente con el rol de la mujer en las funciones directivas es evidente que no existe en la Universidad Cooperativa de Colombia proporcionalidad ninguna. En más de 50 años de existencia de la universidad y cuando la mayoría de estudiantes son mujeres, no se ha tenido ninguna rectora, ni vicerrectora académica o administrativa, ni presidenta del Consejo Superior” (BS, 17).

Lo importante en el quehacer de Universidad es el estudio de los derechos humanos y sus implicaciones. Estas conclusiones deben volverse prácticas exitosas de una universidad se reconoce como alternativa y que tiene por principios: la libertad, el respeto a la diversidad, la equidad y la solidaridad.

| ÍTEM 43.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia en sus relaciones interpersonales facilita el diálogo con los estudiantes? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0,9 | 7,8 | 44,3 | 47 | 3,37 | 0,668 |
| Estudiante | 7 | 21,5 | 55,8 | 15,7 | 2,80 | 0,784 |
| Egresado/a | 0 | 12,5 | 56,2 | 31,2 | 3,18 | 0,644 |

La mayoría de docentes (91,3%), estudiantes (71,5%) y egresados (87,4%) sostiene que los docentes facilitan en sus relaciones el diálogo con sus estudiantes. El promedio indica que los estudiantes creen un poco menos que los egresados (3,17) y docentes (3,37).

El docente entrevistado aporta claridad sobre las competencias sociales y propone alternativas para mejorar su práctica en la UCC:

“Las competencias interpersonales incluyen todo tipo de comportamiento que tenga como fin participar de forma eficiente y constructiva en la vida social y en la interacción con los otros. Es también la modalidad de inteligencia que permite que se produzca el desarrollo social con toda la gama de relaciones que en dicho proceso se producen: familia, salud, manutención, amistad, diversión, comunicación, educación, patrimonio, trabajo, religión, política, seguridad, lo jurídico y la precedencia social. Se incluye también el liderazgo, la capacidad para establecer relaciones y mantener amistades, la capacidad para la solución de conflictos y la capacidad para el análisis social.

Al revisar el contexto uno encuentra que hay relaciones en el aula y fuera de ella que se privilegian y que construyen de manera inconsciente el dialogo entre estudiantes y docentes y que va abriendo camino como estrategia de control en el aula, como currículo oculto. Cuando existen buenas relaciones interpersonales con los docentes, conducen al dialogo, mejoran en gran medida estas conductas que se dan en el aula de clase y contribuyen a una formación para el éxito, el liderazgo y el emprendimiento empresarial” (BS, 18).

Las competencias sociales, se aprenden y se fortalecen, como producto de las interacciones vividas en grupos significativos. El quehacer de la universidad exige el compromiso para crear condiciones tales que logren estructurarlas, darles soporte teórico y aplicación práctica en la vida universitaria.

| ÍTEM 45.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia es ético? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 6,1 | 33 | 60,9 | 3,54 | 0,610 |
| Estudiante | 3,5 | 17 | 50,9 | 28,7 | 3,04 | 0,773 |
| Egresado/a | 0 | 9,3 | 43,8 | 46,9 | 3,37 | 0,659 |

Digamos, en síntesis, que la mayoría de docentes (93,9%), egresados (90,7%) y estudiantes (79,6%) está de acuerdo en la ética de los docentes. El promedio indica que los mismos docentes (3,54) creen más en su ética, que sus estudiantes (3,04) y egresados (3,37).

Un docente precisa y amplía el concepto de ética del docente:

“No solo es ético un docente que se limita a cumplir con lo estipulado en el convenio que se firma con Comuna y con los compromisos académicos del PTS (Plan de Trabajo Semanal), también son indispensables y éticas en la calidad docente la comunicación del conocimiento verídico y actualizado, las estrategias para que se dé el aprendizaje de ese conocimiento y la adecuación de esos contenidos a los objetivos y competencias de las carreras que cursan los estudiantes. En cuanto a la capacitación moral, no basta la ética profesional, como veo que se imparte en la universidad, sino la de la vida moral e integral de los estudiantes, en otras palabras educar para la vida. La libertad de cátedra no excluye, al docente, de la apuesta en los procesos de enseñanza y

aprendizaje de sus implicados: estudiantes, universidad y sociedad en general; es anti-ético e irresponsable social el docente que los ignorar o se remite a ellos de manera acrítica. También es ético y de justicia, la distribución de unos excedentes en los capitales intelectuales, culturales, de precedencia, sociales y económicos, que han sido producidos por la comunidad docente, estudiantil, administrativa y de servicios de la universidad. Y, también, en el caso de la Universidad, es ético y de compromiso con la responsabilidad social señalar con transparencia, en el balance social, los activos y pasivos de la universidad” (BS, 19).

En el quehacer ético y socialmente responsable de todos y cada uno de los miembros de la Universidad debe estar en el actuar y velar porque la vida institucional, organizativa y de producción de servicios de la Universidad sea un modelo de organización y gestión cooperativa por su estilo de trabajo solidario.

| ÍTEM 46.- ¿El docente promedio de la Universidad Cooperativa de Colombia es responsable? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 5,2 | 33 | 61,7 | 3,56 | 0,594 |
| Estudiante | 0,6 | 21,1 | 55 | 23,4 | 3,01 | 0,685 |
| Egresado/a | 0 | 12,5 | 46,9 | 40,6 | 3,28 | 0,683 |

Resumiendo digamos que, la mayoría de estudiantes (79,6%), egresados (90,7%) y docentes (93,9%) está de acuerdo en que los profesores son responsables. El promedio indica que todos creen que son responsables, tanto docentes (3,56), egresados (3,28) y estudiantes (3,01).

El experto opina y amplía conceptos sobre la responsabilidad del docente con sus estudiantes y de la Universidad con el docente:

“El docente universitario es responsable de obtener conocimientos más profundos que le aseguren una mayor formación en su campo disciplinar de tal manera que en su acción formadora, pueda lograr que sus estudiantes desarrollen competencias eficientes del saber, del proponer y del actuar. El docente universitario, igualmente, es responsable de una adecuada comunicación del conocimiento mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje y eso supone una formación pedagógica para la cual debe tener un proyecto de formación continua. En la responsabilidad del docente está, también, acompañar sus estudiantes, en los procesos de aprendizaje a través de la tutoría y con la formación de comunidades de aprendizaje que procuren la formación científica. Asimismo es responsabilidad de la docencia universitaria fortalecer y proyectar su acción con espíritu de servicio a toda la comunidad a través de trabajos sociales integrados a las clases con la finalidad de desarrollar la sensibilidad de los estudiantes ante problemáticas de la realidad social y de responsabilizarse en el servicio social realizando la solidaridad y la cooperación a través de obras concretas. Muy pocos serán los docentes que puedan actuar con la responsabilidad que la calidad de la educación demanda, sin el apoyo responsable, por lo efectivo de la Universidad” (BS, 20).

Veamos este otro aporte de un experto, que puede dar luces en este asunto de la responsabilidad:

“En el quehacer de la Universidad se dio durante una década (1997-2007) una experiencia extraordinaria, que implicó cambios profundos en la calidad educativa: Una de ellas la obtención del registro calificado de todos sus programas. Una de las bases fue, sin duda, que la Universidad Cooperativa de Colombia facilitó a sus docentes de todo el país la formación de posgrado en docencia universitaria, concediéndoles un descuento del 30% en el costo de matrícula. Posteriormente se redujo al 10% aduciendo como causa que la mayoría de ellos se había retirado de la Universidad. Muchos docentes vieron en esa decisión de la universidad un desestímulo manifiesto al profesorado y una falta de estudio a la causa de su retiro. Se dieron varias causas: la primera evidente, pues, muchos de los docentes iban a retirarse. Si en otras le ofrecían mejores condiciones laborales, precisamente porque tenían formación posgradual; la segunda como consecuencia, de otra medida positiva y necesaria para la calidad educativa, el cambio estratégico de una mayoría de profesores de hora-cátedra, por una de profesores de tiempo completo, como es lógico hubo reducción del número de docentes y muchos de ellos habían utilizado el descuento para formarse. La decisión creo que se debió tomar porque se consideraba una pérdida financiera. ¡La universidad no desarrolla ningún programa que de pérdida!” (OS, 5).

En el quehacer de la Universidad Cooperativa de Colombia es básico que asuma los requerimientos de su responsabilidad social si desea mejorar la calidad educativa:

-Debe facilitar tiempo y recursos en su nuevo PTR (Plan de Trabajo

Responsable) para el docente pueda investigar y alcanzar así la solidez del conocimiento, que se basa en la indagación y la eficacia de la acción que surge de la planeación.

-Debe incentivar a sus docentes para su formación continua de nivel posgradual.

-Debe tomar opciones para la continuidad de los docentes formados:
a) darles incentivos económicos para el estudio y comprometerlos a seguir laborando en la universidad durante un tiempo determinado después del cual pueden irse si lo desean. b) dar incentivos económicos para la formación continua e incremento salarial a partir de la obtención de cada título c) No dar estímulos financieros, pero implementar un Estatuto de Escalafón Docente en el cual prime la formación continuada y la producción científica como puntaje para el reconocimiento salarial.

La responsabilidad de la universidad es lograr la calidad de la enseñanza y ésta no tiene otra forma de manifestarse que a través de la responsabilidad de sus egresados. Pero la calidad no se logrará si la Universidad no asume como su responsabilidad prioritaria la formación continuada de sus docentes.

1.5.- FORMACIÓN DE PROFESORADO NOVEL (NECESIDADES)

Las siguientes 16 cuestiones nos permiten identificar algunas de los saberes que los docentes de la Universidad Cooperativa consideran necesarios para la formación de los profesionales que desean vincularse con universidad. Sus resultados podrían colaborar en la caracterización del diseño de un proceso de formación continua para los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia. En las cuestiones correspondientes

a este constructo solamente se solicitó la opinión de los docentes. Se consideró que ellos son, a partir de su propia práctica o referencia, la opinión autorizada para cooperar en la búsqueda de los contenidos de la formación de los docentes noveles.

En su estructura interna se analizan aspectos relacionados con las siguientes variables:

- Diagnóstico de necesidades de formación.
- Diseño curricular, de actividades y materiales.
- Currículo y ambientes virtuales.
- Trabajo en equipo.
- Investigación.
- Evaluación.
- Promoción del docente.
- Aspectos administrativos y burocráticos de la Universidad.

| ITEM 88. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la manera de organizar la clase? | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 0 | 39 | 61 |

Prácticamente la mayoría (61%) de los docentes considera que la forma de organizar una clase es un aspecto de la formación muy necesario en la formación de un docente novel. Un representativo 39% opina que por

lo menos debe considerarse como bastante importante.

Este es uno de los principales aspectos que preocupan al profesor novel, afirma uno de los docentes:

“Uno cree que como estudió ese tema, es un contenido fácil de enseñar. Pero cómo hacerlo es el gran dilema cuando uno se enfrenta a la preparación de sus clases. El gran aprendizaje, siempre necesario, es cuál es el mejor orden para enseñar las cosas, que se enseña con explicaciones, que con actividades en el salón de clase y qué colocar como tarea. El otro problema es si lo digo sólo con palabras o me toca organizar una presentación en power point. Ah! y saber cuanto saben los estudiantes sobre el tema. A mí me encanta por eso ayudar a los novatos a preparar clases y me lo agradecen mucho. Sobre todo para que no crean que dar una buena clase es poder hablar sobre un tema todo el tiempo. No el estudiante aprende es hablando, preguntando y haciendo cosas” (BG, 25).

La clase magistral es la forma en que muchos profesionales inician continúan y permanecen durante su vida de docentes. Primero porque no saben qué hacer y luego porque no saben qué más hacer.

La Universidad debe superar la idea de que basta con una charla, conferencia o dialogo semestral para creer que el docente de la universidad mejore su práctica docente. El quehacer debe orientarse a posibles acciones como las que se citan a continuación:

-Motivar y apoyar a quienes desean continuar como docentes para que continúen su formación posgradual en educación y en las áreas que

trabajan.

-Promover y organizar en cada facultad equipos interdisciplinarios de mejoramiento de sus competencias docentes.

-Favorecer el desarrollo de publicaciones y eventos para el intercambio de experiencias docentes exitosas.

-Dinamizar la incorporación al Estatuto Docente, como forma de reconocer y remunerar la experiencia y la formación docente.

| ITEM 89. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en el uso de recursos materiales? | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 28 | 50 | 22 |

La mayoría de los docentes (72%) considera necesario que todo profesor aprenda a usar materiales educativos y que este tema se incluya en los programas para formación del docente novel. Sin embargo, hay un representativo 22%, que opina que este aprendizaje es poco necesario.

Un experto comenta esta cuestión:

“Hay dos posibles explicaciones de la respuesta. Una es que prime la docencia magistral y no haya interés sobre el desarrollo de actividades diferentes dentro del aula y la otra que la pregunta no sea suficientemente clara sobre los diversos tipos de materiales que utiliza el docente. Al hablar de materiales se puede pensar en MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) y diferenciar entre materiales educativos y didácticos.

Educativos son los que se le entregan a los estudiantes para apoyar su autoaprendizajes, el trabajo de equipo o la socialización de experiencias. Los didácticos son los que usa el docente para potenciar su labor de dinamizar el aula o la tutoría. Sin embargo, digamos que tienen algo de razón quienes afirman que los materiales educativos presenciales y virtuales deben preocupar más a la administrativos, pues deben ser responsables de su adquisición y puesta en marcha; a los docentes bastaría con un taller para comprender su utilidad y uso. La formación docente debe preocuparse de los materiales didácticos físicos o virtuales como libros, revistas, audios, videos” (SO, 12).

Veamos el comentario al respecto de un egresado:

“La experiencia de MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) fue muy motivante, lástima que no la hubiera vivido sino al final de la carrera. Los estudiantes de un semestre nos dividimos en equipos de aprendizaje de seis personas y cada uno era monitor de sus compañeros en la asignatura que más le gustaba. Pero lo más importante fue el trabajo como equipo modular. Los monitores de la misma materia hicimos un equipo modular y le ayudamos al profesor en la preparación de las clases, las agendas, las lecturas, el manejo del tiempo, la síntesis y la evaluación. También ayudamos en el taller de evaluación y en la calificación de la participación. Yo sé cómo se enseña un tema y colaboro ahora en el equipo de capacitación de la empresa. La gente se amaña en mi curso y dicen que soy buen profesor. Por eso quiero prepararme para ser profesor de la Universidad” (RR, 12).

Cuando el docente aprende a organizar su clase de manera participativa y logra dinamizarla con la participación de equipos de estudiantes tiene que tener muy claro cuáles son los materiales didácticos que va a utilizar y al comentarlos con su equipo modular los somete a un proceso de mejoramiento previo.

| ITEM 90. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en el uso de nuevas tecnologías? | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 0 | 0 | 100 |

Por unanimidad, el 100% de los docentes considera que es indispensable que en todo programa de formación profesional para la docencia universitaria debe incluirse la capacitación en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Esta es una de las múltiples opiniones de los docentes sobre este tema:

“Sí. Para nosotros la experiencia de los diplomados en diseño instruccional para ambientes virtuales y de tutoría en ambientes virtuales ha sido muy importante para avanzar en el apoyo virtual a las clases presenciales. Fíjese cuantos profesores tienen ya su clase montada en internet. Yo creo que en la medida en que inicien nuevos programas virtuales van a ser mucho más y va a aumentar el número de los que hagan la Especialización en Docencia Virtual” (BS, 12).

Los programas de formación docente de la UCC incluyen todos,

desde 1997, la formación en multimedia para la docencia, en aprendizaje virtual y en docencia apoyada en la virtualidad.

En el quehacer de la Universidad Cooperativa, si desea ser verdadera *universidad alternativa* debe continuarse el apoyo explícito a la educación virtual con la dotación de tecnología punta para la docencia y en la facilitación de medios para la actualización de equipos y software por parte de docentes y estudiantes a través de sus organizaciones cooperativas.

| ITEM 91. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la disciplina y el trabajo de actitudes? | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 11 | 56 | 33 |

La mayoría de los entrevistados (89%) opina que todo docente debe formarse para lograr un comportamiento atento y participativo en el aula de clase y una actitud positiva hacia el estudio. Hay, sin embargo, un grupo pequeño (11%) que afirma que es poco importante la formación en este aspecto.

Un docente nos comenta su experiencia con la clase magistral y el cambio cuando pasó a trabajar en una clase más participativa:

“En la clase magistral lograr un comportamiento disciplinado de los estudiantes y una actitud positiva hacia el estudio, la atención y el desarrollo de tareas, es muy exigente. Hubo momentos en que me sentía agotado, sobre todo en la jornada nocturna, pues los estudiantes llegan cansados después de un día de trabajo. Ese

problema se superó con la clase participativa con agenda, tiempos y liderazgos, y con momentos explícitos de introducción, exposición, momentos de debate, de desarrollo de actividades, aplicabilidad, síntesis, compromisos, evaluación. Los estudiantes no se aburren pues hay cambio del estilo de trabajo, según el tiempo planeado y los líderes están atentos administrando el tiempo, haciendo la síntesis, preparando la evaluación de la sesión. Ellos sienten que la clase es algo personal y de responsabilidad de todos” (PY, 12).

Varios docentes y egresados nos han comentado su experiencia positiva con una metodología pedagógica que se apoya en la participación de los estudiantes. La Universidad conoce la importancia del trabajo en equipo y ya lo ha implantado en diversos niveles académicos y administrativos. Todo lo que logre con la investigación y estímulo a este tipo de trabajo fortalecerá su modelo pedagógico cooperativo y solidario.

ITEM 92. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la elección de contenidos significativos para su área?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Docente | 0 | 5 | 28 | 67 |

La mayoría (95%) de los docentes opinan que en todo programa de formación de docentes noveles debe incluirse la elección de contenidos significativos para su área. Es de notar que hay un grupo muy pequeño (5%) de docentes que dice que este tema es poco significativo.

La importancia de un aprendizaje se valora por la capacidad de

transformar una realidad:

“Si aprender es cambiar, el reto docente es seleccionar aquellos interrogantes, contenidos y actividades que tornen realmente significativo el placer de estudiar, de aprender y de actuar. El intento interdisciplinario y la metodología participativa buscan en su integración que se integre la pertinencia y necesidad contextual de los temas con el papel para el desarrollo humano y la responsabilidad social de su conocimiento y aplicación” (SO, 5).

En varias ocasiones los entrevistados han hecho referencia al uso dentro del modelo pedagógico de la UCC y dentro de ella de algunos referentes, uno de ellos el CCT (Ciclo Cibernético de Transformación), que al integrar en una totalidad sistémica los procesos de investigación, la docencia y gestión alrededor de una unidad temática dan significado al aprendizaje y al desarrollo de competencias:

“Yo sí creo que hay que hay que aprender a enamorar, a seducir a los estudiantes y a los equipos, de la importancia de la acción transformadora. Y a mí me parece que la importancia del CCT (Ciclo Cibernético de Transformación) que enseñamos en la UCC, es que integra en el estudiante lo que sabe y ha aprendido desde la investigación, con lo que quiere y desea desarrollar con su producto y lo que hace a través de sus actividades y acción transformadora. Cuando se da el ciclo, usted es capaz de defender con criterios sus puntos de vista, formular con convicción su proyecto y se puede confiar en que los realizará” (MJ, 28).

Decíamos entonces que en el quehacer de la Universidad el uso

explícito del referencial CCT (Ciclo Cibernético de Transformación), da coherencia y consecuencia a los procesos de aprendizaje centrados en la solución de problemas.

| ITEM 93. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la selección de actividades? | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 6 | 56 | 38 |

La mayoría (94%) de docentes sostiene que es necesario incluir la formación para el diseño y selección de las actividades para desarrollar un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje.

Si no hay formación en el diseño y selección de actividades no hay posibilidad de desarrollar competencias en los estudiantes. Podría ser la síntesis del aporte del experto:

“El eje de una metodología participativa es el trabajo de los estudiantes de forma individual y como equipo. Diseñar la enseñanza de una unidad temática consiste en descubrir cuáles serán las actividades que más ayuden a tornar significativo un aprendizaje y son necesarias para dinamizar el aula, para estimular el aprendizaje autónomo, para integrar el trabajo de equipo, para que puedan demostrar competencias en la socialización de saberes y experiencias. Las actividades deben desarrollar competencias lógicas de comunicación, referenciación, investigación y criterio; competencias creativas, afectivas, relacionales, sociales,

prospectivas ecológicas y competencias operativas, de mejoramiento, de planeación y de liderazgo” (SO, 12).

| ITEM 94. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la metodología? | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 0 | 22 | 78 |

La unanimidad de los docentes entrevistados (100%) considera la formación en metodología como bastante o muy necesaria para cualquier profesional que desee ser docente, más aún, una gran mayoría (78%) la considera como fundamental para su formación.

Este dato es importante, dice un docente, pues rechaza la opinión de quienes plantean que la docencia es sólo una habilidad comunicativa:

“La educación de cualquier nivel, sobre todo cuando es de nivel superior es un proceso de enseñaje. Estamos muy lejos del momento en que la educación era una lección de un docto. La clase magistral centrada en el hablar elocuente de un docente frente a unos discentes ha sido superada, en la práctica de muchos educadores. El educador de hoy es consciente de que su saber teórico debe interactuar con el saber teórico y práctico de sus estudiantes. Máxime, como es nuestro caso, cuando muchos de nuestros estudiantes son trabajadores que desean enriquecer teóricamente su práctica cotidiana, para mejorar su actuación profesional. El nuevo modelo pedagógico es de construcción del conocimiento, pero a

través de la práctica y como producto final de la reflexión grupal mediada por el docente. En la moderna metodología todos aprendemos interactivamente, los docentes y los estudiantes. Yo siento al terminar cada unidad temática, que se más de ella que antes de desarrollarla con mis estudiantes” (SO, 7).

La metodología no se transmite oralmente, es el mensaje del experto. Se aprende por el intercambio de saberes teóricos y prácticas eficaces. En el quehacer de la Universidad es necesario que asuma y perfeccione un modelo pedagógico que se centre en una metodología cooperativa, que debe someterse a investigación, práctica y reflexión permanente. La Universidad Cooperativa de Colombia debería promover un Congreso o Encuentro de Metodología Cooperativa de la Educación en donde se socialicen sus experiencias e investigaciones exitosas.

| ITEM 95. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la forma de calificar? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|----|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 11 | 67 | 22 | | |

La mayoría de los docentes (89%) considera que las formas de calificación deben incorporarse en la formación de los docentes noveles.

Un docente comenta cómo califica a los estudiantes:

“Una forma de dinamizar el aprendizaje es la explicación de la forma de calificar. Yo explico al iniciar mi módulo tres criterios básicos: la asistencia participativa, la lectura y comentario crítico

sobre documentos y la entrega y socialización de productos terminales. Se puede perder una asignatura si hay un 20% de inasistencia a clase. La clase participativa se dinamiza con agendas, tiempos y liderazgos (ejemplo, cronometro, sintetizador, evaluador, detector de teorías, contextualizador, creador de aplicaciones, conductor de debates) que son voluntarios en el momento de asumirlo, pero que no se repiten si hay alguien que no lo ha ejecutado. Motivo la entrada a clase a la hora exacta, a veces hago un control de lectura o actividades desarrolladas, en el momento de ubicación en el tema del día y en poco tiempo hay una entrada oportuna. Los compromisos sobre prácticas, ensayos, eventos exigen informe escrito a veces personal o grupal y generan calificación. La calificación final, normalmente integra actividades de socialización pública dentro del curso o fuera de él. El objetivo es que se califiquen competencias teóricas, prácticas y sociales en las que hay componentes personales, grupales y del curso total” (SP, 32).

La calificación objetiva de los docentes, el derecho a la revisión trabajos, el archivo, registro y control de los documentos y la posibilidad consulta por parte de los estudiantes es un derecho de éstos. La tecnología debe aportar su grano de arena para mejorar estos procesos.

| ITEM 96. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la forma de evaluar? | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 0 | 33 | 67 |

Por unanimidad (100%) los docentes consideran que la evaluación es campo fundamental que debe estar presente en la formación de todo docente universitario. El siguiente docente comenta qué es para él la evaluación y qué evalúa:

“El aprendizaje es a lo largo de la vida. A mí como educador me interesa aprovechar el breve tiempo de un módulo para tratar de dejar una huella, una semilla que le acompañe luego. El tema del módulo es sólo una oportunidad para que aprenda el arte del aprendizaje autónomo, que se reconozca como ser humano, con una responsabilidad social, que recupere su experiencia de vida y se comprometa con un proyecto personal, grupal y social. Y eso es posible, se ha logrado muchas veces. Los educadores lo logran, los dictadores de clase no. Voy a llamar la asignatura una ocasión propicia para que él aprenda a autoevaluarse y yo a apoyarlo, en tres cosas: su avance, como estudiante (odio llamarle alumno, sin luz, ignorante; prefiero llamarle estudiante, como debemos ser todos) en sus aprendizajes significativos, sus interrelaciones valorativas y sus acciones transformadoras. Si no avanza yo he perdido la materia, el no aprendió” (OS, 9).

Según el docente, toda evaluación de estudiantes conlleva una autoevaluación del docente. Si en su proceso de formación como futuro docente aprende a autoevaluarse, sabrá luego cómo evaluar a sus estudiantes.

ITEM 97. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la tutoría?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Docente | 0 | 0 | 22 | 78 |

En forma unánime (100%) los docentes están de acuerdo en que todo docente universitario debe formarse en los procesos de tutoría. Veamos la opinión al respecto de un docente entrevistado:

“El docente debe formarse para ser un tutor de excelencia para el aprendizaje significativo. La gestión tutorial obliga al docente a tener dominio epistemológico y metodológico de su disciplina, a desarrollar las competencias propias de su profesión y sobre todo compromete al docente con la investigación y la indagación en campos interdisciplinarios. En el tiempo que llevo trabajando en esta universidad nunca han capacitado ni impartido un sólo curso sobre tutoría. Sólo la estudian y viven los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria a pesar de que siempre se dice que la Metodología MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje), es una estrategia de la Universidad. Es en verdad un gran vacío en el quehacer y desempeño docente porque sin capacitación es muy poco lo que hace en la tutoría, se orienta para el desarrollo de proyectos o para el proyecto de grado. No existe un verdadero compromiso de la Universidad con la formación profesional, disciplinar e investigativa

apoyada en el proceso de tutoría. Esta estrategia de aprendizaje puede ayudar de manera integral a encontrar soluciones para el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo como también para el trabajo en equipo. En lo que respecta a la tutoría en la universidad, está todo por hacer, aunque se preconiza que el docente debe hacer tutoría, en el proceso de formación por Créditos Académicos” (BS, 11).

En la práctica de una Universidad, como la Cooperativa, la formación en tutoría presencial y virtual debe ocupar un papel preponderante. Para ello es necesario que la Universidad se comprometa con:

-La construcción y adecuación de espacios que permitan la realización de tutorías.

-La dotación tecnológica del hardware y el software necesario para una tutoría virtual que se apoye en audio, video y texto, en la modalidad web, TV y radio y sus combinaciones.

-El reconocimiento de tiempos y horarios diversos a los docentes que la realizan, según las posibilidades y necesidades de flexibilización de los estudiantes y los diversos programas.

-La formación del profesorado de la Universidad cooperativa en las estrategias y modalidades de la tutoría.

ITEM 98. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la manera de organizar las reuniones de los equipos de trabajo?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Docente | 0 | 6 | 44 | 50 |

Casi por unanimidad (94%) los docentes de la universidad afirman que todo docente de la Universidad Cooperativa de Colombia debe saber cómo se organiza una reunión de equipos de trabajo. Sólo un 6% dice que este tipo de formación es poco necesario.

Que los estudiantes y los docentes afirman que es importante el trabajo en equipo. También lo sostiene el docente entrevistado, pero éste se pregunta, que si esto es así, por qué tantos docentes no orientan a sus estudiantes sobre cómo se trabaja en equipo:

“Los estudiantes nos preguntan que si pueden trabajar en equipo; y nosotros les decimos que sí. Sin embargo, no los orientamos cómo hacerlo. El resultado es previsible: la reunión de equipo no alcanza los objetivos propuestos, ni es tampoco un proceso metacognitivo de aprendizaje. Saber organizar reuniones de equipo es esencial en la formación para la docencia universitaria. Los equipos para que sean eficientes, eficaces y efectivos, y necesitan el conocimiento y la metodología para el desarrollo del liderazgo, el aprendizaje significativo y las competencias sociales. La formación para organizar las reuniones de trabajo exige saber organizar una agenda, con sus actividades, planificación de tiempos, liderazgos que gestión la construcción de conocimiento, consensos y síntesis, hay que aprender a evaluar para mejorar y organizar los próximos encuentros, necesarios para alcanzar el objetivo propuesto. Las diferentes reuniones de equipos exigen la utilización de técnicas que dinamizan el equipo para construir aprendizaje. No es lo mismo un

debate que un círculo de carteles, una dramatización que una rotación de parejas, una reunión de problematización, que una de síntesis y documento. Cada reunión de equipo desarrolla una agenda, unos liderazgos, unas normas de convivencia y un estilo de evaluación adecuadas al logro de las metas de la reunión planificada y todo eso necesita un aprendizaje en el desempeño docente” (BS, 14).

La formación para el trabajo en equipos (motivación, organización, reuniones, continuidad, mejoramiento) es una de las competencias sociales más necesarias en los procesos de educación cooperativa y solidaria.

| ITEM 99. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la investigación? | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 0 | 17 | 83 |

Por mayoría (83%) los docentes sostienen que no puede hablarse de formación docente universitaria sin prepararse en investigación. Leamos lo que afirma un docente:

“Claro que sí, ya que sólo mediante la indagación se actualiza y da razón epistemológica y social a la gestión del conocimiento. En la universidad somos docentes pero no docentes investigadores. Se necesita disciplina y formación metodológica en la investigación, que trae como consecuencia el desarrollo científico y la innovación tecnológica. Es más fácil repetir la información que actualizarla y lo

peor de todo es que uno enseña como aprendió, de sus docentes, en la universidad” (BS, 12).

El quehacer de la Universidad exige un compromiso explícito con una formación sistemática y con recursos para su sostenibilidad y en la formación investigadora de sus docentes noveles.

| ITEM 100. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la función social y las relaciones con la sociedad? | | | | |
|---|------|------|----------|-------|
| Fuente de información | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | (%) | (%) | (%) | (%) |
| Docente | 0 | 6 | 33 | 61 |

Es casi unánime (94%) entre los docentes pensar que la formación acerca de la función social de la Universidad y sus relaciones con la sociedad es obligatoria e indispensable en un programa de formación de docentes universitarios. Sin embargo, hay un pequeño grupo (6%) que considera que comprender esa función y las relaciones que implica es un tema poco importante dentro de la formación del docente de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Un docente opina sobre este campo de formación y lo que implica el asumir un nombre como el que ostenta esta institución:

“Qué buena pregunta. Se requiere con urgencia para nosotros los docentes formarnos en lo que implica cumplir una función social, ya que me llama mucho la atención el nombre de esta universidad Cooperativa de Colombia que se identifica y con mayúscula, con la función social y las relaciones sociales cooperadoras. Pero sin

conocer su historia, su trayectoria, su plan de desarrollo social uno no se puede articular a la participación social. La universidad ha venido aportando en esta formación mediante los cursos institucionales, presenciales y virtuales sobre la economía solidaria y la participación de algunos estudiantes en el programa de Monitores Solidarios, pero no es suficiente, son acciones parciales, se necesitan estrategias para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas, si se quiere intervenir la realidad social local, regional y nacional” (BS, 13).

El tema es fundamental y central para la Universidad. He aquí algunas propuestas:

-Todo programa académico debe incorporar en su proyecto educativo, su currículo, sus temas y sus actividades este componente y, por lo tanto, indispensable en el de formación de docentes.

-La responsabilidad social y las relaciones cooperativas con la sociedad concreta deben operacionalizarse dentro de la formación en competencias prácticas.

-El desarrollo de convenios de cooperación con otras universidades nacionales e internacionales es fundamental. Los docentes deben aprender a participar y formar parte de ellos y a animar a sus estudiantes.

ITEM 101. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la organización y funcionamiento de la universidad?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Docente | 0 | 22 | 44 | 33 |

La mayoría de los docentes (77%) afirma que la organización y funcionamiento de la Universidad debe formar parte de todo programa de formación para profesionales que desean ser docentes universitarios. Claro que hay también un grupo menor (22%) que opina que este tema es poco importante como para incorporarlo a este tipo de programas.

El docente que se cita confirma la necesidad de esta formación y las implicaciones que conlleva el no hacerlo:

“En la inducción al docente novel, la universidad debe dedicar un tiempo a la formación en la organización y funcionamiento de la misma. Uno se entera de algunos aspectos organizativos y del funcionamiento cuando lee UniNotas o en forma general por los discursos del señor rector el día de los grados o del director seccional cuando participa en las actividades de la universidad. Para nosotros docentes este aspecto constituye un vacío. Las funciones deben constituirse en los caminos y las vías idóneas para que, la Visión y la Misión de la Universidad, se hagan realidad. Cuál es el modelo pedagógico de la universidad y su proyecto educativo, que significado práctico tiene el que sea una universidad cooperativa y de economía solidaria, cuál es su plan de desarrollo y en qué formas y niveles se puede participar, cómo funciona su escalafón docente y qué pasos tenemos que desarrollar para ingresar en él” (BS, 16).

Una universidad es una totalidad sistémica en que todos sus componentes son interactivos e integrados.

ITEM 102. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en aspectos burocráticos?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Docente | 0 | 44 | 50 | 6 |

Una mayoría (56%) de docentes opinan que los aspectos burocráticos deben formar parte de un programa de formación para docentes universitarios. Hay también un grupo representativo (44%) que dice que con poco se puede satisfacer la necesidad de este tipo de formación.

El docente cuyo comentario se transcribe opina que este conocimiento es necesario, y que poco se informa de él al profesorado:

“Si, es necesario conocer y formarse en los aspectos burocráticos de la universidad, ya que los docentes de cada programa a veces conocemos a los directivos más cercanos, pero no sabemos casi nada del organigrama y las funciones de cada dependencia ese es un aspecto anónimo en nuestra formación, sólo dictamos las clases pero qué poco se conoce de la organización interna de nuestra universidad y menos de lo nacional de su estructura y sus servicios. A veces, con ocasión de alguna fecha especial, se escuchan referencias a la institución en su estructura superior y nacional. Al no conocer la aspectos burocráticos caminamos a ciegas y comentemos errores que afectan el buen funcionamiento de la estructura administrativa. Como es un contrato de trabajo o convenio de servicio, cómo funciona el escalafón docente, como se entregan las notas y cómo nos paga, como se ingresa a la red y se

adquiere un password para el wifi o el correo institucional. Se inicia el trabajo con una información casi nula y sin que uno sepa su lugar y sus relaciones horizontales y verticales en la organización universitaria” (BS, 18).

El conocimiento de los aspectos burocráticos de la universidad es importante y la Universidad informa de ello de forma superficial. Sin embargo, se deben estructurar eventos más participativos con profesionales de las diversas instancias para que todos los docentes se informen de los procesos administrativos que desarrolla la universidad para los docentes, estudiantes, egresados y trabajadores y trabajadoras. Esta información es básica, si se desea que tanto los prestantes de los servicios como los usuarios, los utilicen de manera eficiente, eficaz y con proceso de mejoramiento continuo.

| ITEM 103. ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la promoción profesional del profesor? | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
| Docente | 0 | 33 | 39 | 28 |

Un 22% de docentes afirma que el tema de la promoción del profesor es muy importante y debieran trabajarse en todo programa de formación de profesores universitarios. Sin embargo, otro grupo mayor (39%) dice que es bastante importante y un representativo 33% sostiene que es poco importante. La mayoría de docentes (67%) opina que debe formarse al docente en este aspecto.

Un docente nos da su opinión sobre la importancia del tema y la acción de la Universidad al respecto:

“La legislación educativa trata el tema del escalafón y nosotros como profesionales de otras disciplinas nunca vemos eso; no tenemos conocimiento de que se trata el escalafón y sus categorías y mucho menos qué condiciones se requieren para la promoción universitaria, tanto en capacitación como en años de experiencia. Llevo varios años en la Universidad Cooperativa y nunca he sabido de algún docente que haya ascendido en el escalafón. Sé que hay algún escalafón pero no veo interés de la universidad en que lo usemos. Creo que debiera aplicarse y ser causa de motivación y valoración de méritos en el desempeño profesional” (BS, 19).

En mi opinión, todo profesor al iniciar su labor en la universidad debe:

- Ingresar dentro de un nivel del escalafón.
- De acuerdo a él será su remuneración.
- Los avances en aspectos como formación, titulación, publicaciones, experiencias exitosas, participación, antigüedad y otros aspectos deben generar reconocimiento en puntos.
- Esta puntuación le da posibilidades para su promoción en el escalafón docente.
- La motivación para la formación del profesor novel, del principiante y del avanzado se deben apoyar también en el reconocimiento que se le da en el escalafón para su promoción.

ITEM 104 ¿En su opinión un docente novel de la Universidad Cooperativa de Colombia debería formarse en la planificación del currículum?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Docente | 0 | 0 | 11 | 89 |

La totalidad (100%) de los docentes considera (bastante o mucho) que la planificación del currículo debe ser un componente fundamental de cualquier programa de formación de profesionales que deseen vincularse como docentes universitarios.

Un docente comenta sobre la inexperiencia que tiene el egresado de una profesión sobre lo que es el currículo y la importancia que tiene este tema en la formación del profesorado universitario:

“Claro que sí. En la formación que recibe un profesional, es posible que conozca un poco del plan curricular, cuáles son las asignaturas que tiene que cursar, cuantos créditos le significan cada una. Pero no sabe de currículo, del qué hacer de todo la organización educativa para poder desarrollarlo. De su integración en la propuesta formativa de la docencia, la investigación y proyección social. De eso el egresado o el profesional en ejercicio no saben nada. La formación en la planificación curricular es esencial para quien se prepara para ser docente universitario. Siendo tan importante es, sin embargo, lo que menos se conoce. Es de vital importancia aprender a planificar un currículo. Sólo a través de él podemos saber qué tipo de ciudadano debemos formar con los contenidos que desarrollamos, qué competencias son las necesarias

para aplicar el conocimiento, qué elementos intervienen en un plan curricular que respondan a su conceptualización, contextualización y evaluación curricular” (BS, 20).

Este es el punto de vista de otro docente:

“Parece inaudito que en una universidad que desea ser excelente en la calidad educativa, se reciba para ser docente a un profesional de algo, pero sin formación para ejercer una actividad que exige tanto profesionalidad. Pero es común y explicable, pues impera aún una visión asignaturista y parcializada, en que los administradores educativos consideran que un currículo es una sumatoria de asignaturas por áreas pero sin interacción interdisciplinaria entre ellas. Por eso a un candidato a docente se le puede asignar un tema sin necesidad de conocer el programa, el perfil que se desea para sus egresados, y sin que tenga formación como docente ni se interrelacione con los otros docentes que trabajan con el mismo grupo de estudiantes. En realidad, puede pasar el año sin que haya conocido a los miembros del inexistente equipo de docentes y menos dialogado con ellos sobre la propuesta formativa” (SO, 20).

El quehacer de la universidad es evidente: currículo construido en equipo interdisciplinario de docentes. Parece redundante decirlo pero es necesario que los docentes se sientan y funcionen como equipo interdisciplinario, que como tales desarrollen el proyecto educativo del programa de cada uno de los niveles de formación. Y es necesario que quienes estén vinculados como docentes tengan la formación disciplinar y la de docente e ingresen a formar parte del equipo y de sus acciones antes

de recibir la responsabilidad social de facilitar el aprendizaje de un tema determinado.

1.6.- FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA (NECESIDADES)

Las siguientes 23 cuestiones nos permiten identificar algunas de los saberes, vacíos y necesidades que se manifiestan en los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia, desde la perspectiva de la Sede que la universidad tiene en la ciudad de Bogotá, la más grande del país. Sus resultados podrían ayudar en la caracterización del diseño de un proceso de formación continua para los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia.

En su estructura interna se analizan aspectos relacionados con las siguientes variables:

- Diagnóstico de necesidades de formación.
- Diseño curricular, de actividades y materiales.
- Currículo y ambientes virtuales.
- Participación y trabajo en equipo, tutoría presencial y virtual.
- Investigación formativa y socialización de saberes.
- Teoría y práctica, Evaluación y mejoramiento.

La titulación del docente de la Universidad Cooperativa deja bastante que desear. Como se puede observar, no existen licenciados en la muestra seleccionada.

ITEM 6. Formación académica. Señale el título más alto alcanzado en su formación académica:

| | |
|--------------|-------|
| Licenciado | 0% |
| Profesional | 16,1% |
| Especialista | 59% |
| Maestría | 23,9% |
| Doctorado | 0% |

Ningún profesor es licenciado. Sin embargo, el 16,1% es docente con titulación de formación profesional. Mientras tanto un 59% son especialistas. Un 23,9% tiene formación al nivel de Maestría. Y ninguno tiene nivel doctoral.

La mayoría de los docentes (75%) tienen escasamente una formación inicial para docentes y que un 23% entra en el proceso de formación en la carrera docente. Si los algunos de los docentes que tienen maestría tienen simultáneamente la formación como especialistas en Docencia Universitaria podría decirse de ellos que han ingresado en la carrera de profesionales de la docencia.

Hay profesores formados, pero ven simultáneamente los vacíos que hay en la formación y señalan la responsabilidad institucional en esta situación:

“El problema en la universidad es que se reciben como profesores a

personas que sólo tienen experiencia profesional, o sea la formación en educación no se les exige y la observación hecha por los directivos es que lo que se necesita acá no es una persona preparada en educación sino preparada en la disciplina específica. Claro que encontramos estudiantes a quienes interesa mucho que trabaje en lo que enseña y que lo demuestre en su hoja de vida. Después, cuando se rajan. Sí, dicen que el profesor sabe mucho pero no sabe enseñar. Y ellos dicen que les gusta enseñar, pero que no se dedican de tiempo completo porque no les es rentable la docencia, que es solamente una cosa aislada de su trabajo” (BC, 2).

| ITEM 8.- ¿En su opinión, la formación de los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia es adecuada? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 8,7 | 47 | 44,3 | 3,02 | 0,467 |
| Estudiante | 0,6 | 14 | 80,1 | 5,3 | 2,90 | 0,455 |
| Egresado/a | 0 | 18,8 | 78,1 | 3,1 | 2,84 | 0,477 |

Podemos afirmar que la formación de los docentes de la UCC es adecuada, según afirma la mayoría de docentes (91,3%), estudiantes (85,4%) y egresados (81,2%). Los promedios indican que los más satisfechos con la formación que tienen los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia son los mismos docentes (3,02), seguidos por los alumnos (2,91) y los egresados (2,84).

La formación de los docentes es una responsabilidad de la universidad:

“Al docente hay que formarlo, la universidad debería apuntarle más a la formación docente, al menos con talleres, para que el docente aprenda y lo aplique con los estudiantes. Si el profesor no está capacitado como docente, que idea tiene de cómo construir un currículo o cómo formar mejor en una competencia. Si estoy preparado sólo para hacer, cómo voy a formar a mis estudiantes para que aprendan y sigan aprendiendo” (SP, 8).

¿Bastaría con talleres? Parece preguntarnos este docente y decirnos, desde su práctica, que no es suficiente:

“Hay profesores que no saben hacer un proyecto educativo de aula o creen saber hacerlo pero sin convocar a los estudiantes. Hay que saber dialogar con ellos y preguntarles ¿qué quieren hacer ustedes con esto que van a prender?, ¿en la clase qué les gustaría que estudiáramos?, ¿qué les llama la atención que se incluya? Y una vez aprobado, viene un trabajo en equipo más importante que estimula la iniciativa y el ejercicio de la práctica democrática en el interior de las clases; eso sucede cuando se revisan los roles para dinamizar el aula. Es necesario darle la posibilidad al muchacho de que él descubra que desempeña una función dentro del aula, que en el aula es posible incorporar todos los intereses de los muchachos. ¿Qué hay algunos que no están de acuerdo?: ¡esos son los buenos evaluadores!. Tenemos muchos problemas, muchos vacíos en la formación del docente” (CF, 16).

| ÍTEM 48.- En su opinión los docentes conocen el contexto social y laboral del estudiante | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 14,8 | 45,2 | 40 | 3,25 | 0,698 |
| Estudiante | 12,2 | 27,4 | 33,5 | 26,8 | 2,75 | 0,986 |
| Egresado/a | 6,7 | 30 | 33,3 | 30 | 2,86 | 0,937 |

En síntesis digamos que los docentes conocen el contexto social y laboral de sus estudiantes. Eso afirma la mayoría de los docentes (85,2%), egresados (63,3%) y estudiantes (60,3%). Los docentes (3,25) afirman que sí lo conocen, mientras que los estudiantes (2,86) y egresados (2,75) son menos optimistas.

Todos los docentes deberían sentir la necesidad de conocer a sus estudiantes:

“Un primer nivel de ese conocimiento lo debe desarrollar la universidad a través de una investigación permanente de lo social del país. Este estudio del contexto debe estar relativizado a conocer las tendencias de la juventud y con el objetivo de facilitar el diseño de programas, currículos, estrategias pedagógicas. Otro nivel puede ser a partir del análisis de las hojas de inscripción, de tal forma que facilite el trabajo desde las facultades y un tercero el de cada profesor para conocer sus estudiantes. A mí me importa mucho conocer cómo tiene ensamblada su cabeza, pues eso me permite pensar cómo aprende él, y cómo pudiera enseñar yo” (OS, 19).

Este docente muestra aspectos más personales del estudiante:

“Es muy importante, conocer al estudiante en las interacción con el otro, en las situaciones vividas por cada uno, su realidad o su historia personal. El contacto con el otro, frente a las dinámicas que cada uno muestran de su historia de vida, de sus relaciones laborales, de su contexto familiar, en momento de nuestra formación docente, se no nos hablaba de las categorías o subsistemas sociales relativizados a la persona; todas esas categorías son manifestaciones de todo lo que hay en la realidad del entorno: familia, amor y recreación, comunicación, aprendizaje, trabajo y religión, economía, política y justicia; la realidad social incidiendo en el estudiante y que a van a permitir, ahora, un conocimiento más amplio de su proceso de enseñanza” (SI, 19).

Veamos cómo conduce este docente una estrategia para conocer más de cerca a sus estudiantes:

“Mis cursos son muy grandes: son de fuerza pública, policía, superintendencias y ejército. Entonces, para que no piensen que yo les estoy haciendo inteligencia, hablamos del tema, les comento que vamos a hacer una autobiografía que se centre en diversos aspectos de la vida: uno, ¿porque al escoger una carrera se decidieron por ésta uno; dos, ¿ustedes estudian esto porque quieren o por qué les tocó? o sea para establecer criterios; tercero, ¿porque llegaron aquí? o ¿porque les gusta la universidad Cooperativa?, ¿porque no se pudo ingresar a otro lado? y entonces les digo: escriban eso a manera de autobiografía, y les digo me gustaría otros antecedentes y lo que ustedes esperan. Hay gente que termina la autobiografía con mucho cuidado, entonces hablan de sus padres, cómo su padre

influyó en esa decisión, etc. Todos tienen después, es sesión posterior, tres minutos para presentarse con una síntesis de su biografía extensa. Utilizo el perfil, para conocer los estudiantes, para se conozcan entre sí. El resultado es una mayor confianza entre sí y con el docente, una mejor organización para el trabajo de equipo” (OS, 20).

Para conocer mejor a los estudiantes podrían crearse una Decanatura de estudiantes y un Observatorio de estudios en torno a ellos.

| ITEM 49.- ¿Considera usted que los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben diagnosticar las necesidades de formación de los estudiantes? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1 | 13 | 53 | 33 | 3,18 | 0,682 |
| Estudiante | 6,1 | 27,4 | 50 | 16,5 | 2,76 | 0,795 |
| Egresado/a | 6,7 | 20 | 40 | 33,3 | 3,00 | 0,909 |

Podemos sintetizar afirmando que la mayoría de los docentes (88%), egresados (73,3%) y estudiantes (66,5%) afirma que los docentes saben diagnosticar las necesidades de formación de sus estudiantes. El promedio permite indicar que los docentes creen bastante que lo saben (3,18) y los estudiantes desconfían un poco de esa saber (2,76).

La base del diagnóstico de las necesidades de formación es el resultado de la interacción de algunas variables:

“Tener una trabajador estudiante o un estudiante trabajador o uno que tiene todo el tiempo disponible, genera condiciones para la

relativización currículo. De alguna manera hay que tener en cuenta esa condición que le genera una realidad de estudio, investigación y de práctica diferentes. A cada uno esa realidad le genera un círculo que a veces facilita y en otras es una limitante para él. El trabajo del docente comprometido con el aprendizaje del estudiante es cómo incorporar su propio espacio labora y de vida como parte también su aula de estudio. Tiene que ser coherente para él, por ejemplo, que el estudio le sirva para mejorar procesos en la misma empresa donde trabaja. Para otros ese espacio puede tener el barrio donde vive. Es allí donde observa, investiga, hace la práctica. El objetivo es, entonces, poder colocar en la condición real a nuestro estudiante, si el aprende a trabajar allí, ya ira ampliando su campo de trabajo o se apoyará el equipo de aprendizaje para llegar a otros” (CH,20).

Este otro subraya el papel del mismo docente desde su sensibilidad:

“Yo pienso que el trabajo se hace en equipo, pero parte de la sensibilidad del docente, pienso que el docente debe sentir, tener sensibilidad frente a la vida primero que todo y sensibilidad frente a sus estudiantes. Yo pienso que a nosotros los docentes nos falta eso: sentir. Cuando uno tiene la capacidad de sentir la vida, lo que pasa, lo que otros sienten, cuando soy docente no tengo que arrancar desde donde dice el formato. Yo tengo que escuchar al estudiante saber qué le falta, qué no ha aprendido, y así me toque devolverme y empezar de nuevo. Es en ese momento cuando el estudiante empieza a ver un hilo conductual y saber cuál es su norte, para dónde va. Cuando el estudiante sabe cuál es su norte, para dónde va, está

ubicado y, cuando yo también lo sé, conozco, también, desde dónde puedo comenzar” (SP, 23).

Asumamos de la mano de un exalumno, su perspectiva del maestro:

“Yo pienso que la experiencia de cada persona y la sinceridad de cada estudiante le sirve al docente para conocerlos. Sin embargo, quien la genera es el docente. A mí me motivó mucho uno que al presentarse, nos mostró el camino de dificultades que había tenido para aprender a estudiar, investigar, trabajar. Estuvimos seguros, cuando lo hicimos nosotros que nuestra sinceridad, le era básica para poder ayudarnos a ser exitosos. Otros docentes no lo hicieron así” (S-A, 21).

En mi opinión, es necesario que el proceso de formación de docentes tengan en cuenta las metodologías compartidas, el trabajo en equipo, el fomento de la participación estudiantil y el fomento de una formación crítica y comprometida con los procesos de transformación social.

ÍTEM 50.-¿Considera usted que los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben diseñar currículos pertinentes?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 1,8 | 12,3 | 31,6 | 54,4 | 3,38 | 0,770 |
| Estudiante | 6,7 | 18,9 | 44,5 | 29,9 | 2,97 | 0,871 |
| Egresado/a | 3,3 | 26,7 | 36,7 | 33,3 | 3,00 | 0,870 |

Podemos sintetizar diciendo que la mayoría de los docentes (86%), estudiantes (66,5%) y egresados (73,3%) afirman que sus docentes saben

diseñar currículos pertinentes y enseñables. El promedio indica que los menos satisfechos con el diseño curricular son los estudiantes (2,97), les siguen de cerca los egresados con un promedio de 3 puntos, mientras que la media de los docentes satisfechos con su saber está en 3,38 puntos.

Como es común ya, la respuesta muestra a los docentes satisfechos con lo que hacen. Los egresados que han tenido que experimentar lo aprendido aceptan parcialmente la experiencia vivida y los estudiantes se dejan ver como los menos satisfechos. Veamos cuál es la opinión de los entrevistados y que luces y sombras nos muestran desde su visión. La primera es de un egresado que propone unas consideraciones y algunos temores:

“La construcción del currículo debe partir de la actualidad de lo que se está viviendo, de las tendencias de cambio, debe ser muy participativo, dinámico y lleno de diferentes caminos. El temor es que se crea que actualización es pasarlo por las TICs” (AW, 18).

Un docente precisa un poco más la dimensión de los perfiles:

“El currículo debe ser laboral en cuanto debemos estar pendientes de lo que se espera desde el contexto y simultáneamente personal dado que el egresado seguramente puede cambiar varias veces de institución. Cuando el estudiante sabe hacia dónde quiere orientar su autoaprendizaje, puede si lo desea, actualizarse para un perfil concreto” (GY, 18).

El docente siguiente muestra necesidades y dificultades a la hora de concretar el currículo:

“En toda renovación curricular tiene que participar un profesor de cada área para que cada tema no pierda de vista lo global. A veces, no lo hacemos, nos encerramos desde el área, pues como los docentes se cambian tanto, (se cambian, no porque se los quiera cambiar sino porque constantemente se están yendo porque les ofrecen mejores condiciones), el nuevo docente llega con su currículum listo y quiere dictar lo que quiere él, no tiene en cuenta políticas institucionales, no tiene en cuenta el área como tal, no tiene en cuenta nada” (SP, 18).

Y este último docente propone a la universidad un camino para un currículum contextualizado y siempre actual:

“Debemos crear y mantener un grupo en la universidad como observatorio curricular permanente que sea capaz de hacer la lectura de lo externo y pueda recuperar todo lo que esté pasando internamente y conjugue el sector productivo y la situación nacional. Esa será una lectura con tendencia a la educación desde nuestro propósito educativo, desde ese Observatorio se debe tener capacidad para alumbrar el currículum” (CF, 18).

Las interrelaciones de estas tres variables: contexto, currículum y docentes muestran los diferentes modelos pedagógicos y en nuestro caso señalan el camino del quehacer de la Universidad:

-Compromiso de la Universidad para ser un actor significativo en la construcción de un nuevo país.

-Contenidos que desarrollen actores eficaces con alternativas estratégicas soportadas en competencias humanas, científicas y

trascendentes.

-Docentes con sabiduría y ciencia y apoyados en metodologías interdisciplinarias.

| ÍTEM 51.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben preparar materiales didácticos? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| A Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2 | 10,4 | 45,2 | 43,4 | 3,31 | 0,692 |
| Estudiante | 7,3 | 23,8 | 38,4 | 30,5 | 2,92 | 0,913 |
| Egresado/a | 0 | 13,3 | 43,3 | 43,3 | 3,30 | 0,702 |

Podemos sintetizar diciendo que la mayoría de los docentes (88,6%), de los egresados (86,6%) y estudiantes (68,9%) están de acuerdo en que los docentes de la UCC preparan bastante o mucho sus materiales didácticos. El promedio de quienes lo afirman está en 3,31 para docentes y un cercano 3,30 para los egresados. Menos satisfechos están los estudiantes (2,92).

El diseño de materiales didácticos es muy importante, dice un docente, dado que cubre todos los momentos del aprendizaje:

“El diseño de los materiales didácticos debe cubrir los diversos momentos del proceso de aprendizaje: el centrado en la clase, el del estudiante cuando labora sólo, durante el trabajo con su equipo, al recibir mi asesoría y en la socialización de productos finales. Cuando aprendí eso pude entender que mi compromiso va, más allá de las cuatro paredes, hacia otros espacios de aprendizaje, y es para ellos donde es más exigente mi diseño de materiales para apoyar los aprendizajes personales, de equipo y de grupo total” (GY, 8).

Otro docente nos recuerda la diversidad de materiales que su compromiso docente le exige diseñar o seleccionar:

“Si yo deseo que mis estudiantes desarrollen un compromiso social, trabajo en equipo y autoaprendizaje, los materiales didácticos, para cada unidad temática, por ejemplo: las guías para que elabore los trabajos, los vínculos u orientaciones para su consulta en internet, el video que debe comentar con sus compañeros, el formato de acta para registrar la tutoría, la planeación de la agenda de socialización, deben vincularse con problemas nacionales, exigir un estudio, observación o práctica personal, prever como se van integrar en un trabajo de grupo y con qué técnicas se van a presentar los productos al colectivo” (OS, 29).

Es evidente el uso de una estructura similar, lo cual indica que muchos docentes han realizado cursos orientados al diseño y presentación de materiales y de objetos virtuales de aprendizaje. Este proceso se fortalece en el trabajo en equipos interdisciplinarios en las áreas y niveles, que mencionan los entrevistados.

| ÍTEM 52.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben diseñar actividades y tareas que desarrollen competencias? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0,9 | 9,6 | 39,1 | 50,4 | 3,39 | 0,697 |
| Estudiante | 3,7 | 19,6 | 49,7 | 27 | 3,00 | 0,785 |
| Egresado/a | 3,3 | 10 | 50 | 36,7 | 3,20 | 0,761 |

Podríamos resumir afirmando que la mayoría docentes (89,5%),

estudiantes (76,7%) y egresados (86,7%) está de acuerdo en que los docentes saben diseñar actividades que desarrollan las competencias de sus estudiantes. Los docentes son los que puntúan más alto este ítem (3,39), los egresados después (3,0) y finalmente los estudiantes (3,0).

El modelo pedagógico de la UCC, asumido por un grupo significativo de docentes está centrado en procesos de transformación como se ve reflejado en los entrevistados al hablar de competencias:

“Es el problema que está atravesando, no solo Colombia sino el mundo entero, son cada vez más los profesionales que tienen que generar su propio trabajo. Quiero que para lograrlo tengan la competencia conceptual, en la investigación no en la clase, en los procedimientos en que se apoyaría y la acción que va a desarrollar, o sea en todos los procesos. Él, no solamente debe ser un consultor, sino un gestor, un hacedor de procesos. Gestionar todo el cambio, ese es el ciclo” (AS, 2).

Otro aporte ve las competencias desde vacíos y retos del docente:

“Me he dado cuenta que, de alguna manera, se ha centrado el docente en una transmisión de información, pero cuando lo que buscamos son cambios en los comportamientos de las personas, descubrimos que le hace falta más al profesor; le hacen falta tener más herramientas para contextualizar la educación con el proyecto de las personas, el sentido de la formación para que la persona desarrolle digamos un proyecto de identidad con el país, lo que pasa es que la educación es un proyecto, es un proceso social que también debe obligar a que el profesor, se sienta actor de una

transformación” (CF, 2).

Un docente incide en los resultados:

“Las competencias definitivamente tienen que tener sus tres momentos, yo debo explorar esos presaberes que él tiene, socializarlos para construir el conocimiento porque el conocimiento siempre será fundamental, pero lo importante es el producto de esa formación, sea ahora, sea en el semestre, sea al año, para poder ver los resultados la educación. Siempre se ha dicho que en la educación se ven los resultados en la siguiente década, eso tal vez en lo macrosocial, pero el estudiante debe tener resultados inmediatos algo tiene que quedarle” (GY, 2).

Se ve claramente, que los docentes no ven las competencias como una sumatoria de capacidades, sino integradas, coherentes entre sí, consecuentes, es decir, consecuencia y correspondientes dado que cada una forma parte de un ciclo, digamos mejor de una espiral de complejidad creciente, que articula procesos lógico-investigativos, a procedimientos creativos y secuenciales y a actividades organizativo-operativas, que avanzan hacia un nuevo ciclo en mejoramiento permanente.

ÍTEM 53.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben estimular la participación de los estudiantes?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 0 | 11,3 | 35,7 | 53 | 3,41 | 0,688 |
| Estudiante | 1,2 | 17,2 | 49,7 | 31,9 | 3,12 | 0,726 |
| Egresado/a | 3,3 | 13,3 | 40 | 43,3 | 3,23 | 0,817 |

La mayoría de docentes (88,7%), estudiantes (81,6%) y egresados (83,3%) está de acuerdo en que se estimula la participación de los estudiantes. El promedio de egresados (3,23), estudiantes (3,12) y docentes (3,41) está satisfecho con la capacidad de estimular o ser estimulados.

Podrían tornarse repetitivas las citas de entrevistados sobre cómo estimulan el trabajo en equipo, dado que éste es el eje de la metodología que se implementa. La cita siguiente sintetiza el proceso de cualificación en los procesos de aprendizaje participativo:

“Lo que he podido hacer con equipos, en la proyección social, inicia con el trabajo en los equipos de aprendizaje. Aprendí que el primer paso es aprender a colaborar, a sensibilizarse frente a las necesidades del compañero del equipo y descubrir que yo también puedo contar con ellos. En ese proceso crece, la amistad y la confianza mutua. La segunda estrategia es muy importante, consiste en que cada uno en qué sabe más o es más hábil, es en eso que debe aportar para desarrollar el trabajo grupal. Así se desarrolla la importancia de manejar una competencia, se entiende que es producir en equipo y que si me comprometo con responsabilidad hay un crecimiento. El tercer nivel lo desarrollamos, puesto que hay que socializar los trabajos. Ya no sólo nos importa demostrar que hemos aprendido en equipo, sino que el saber grupal le sirve a los otros. Es muy motivador ver el interés de todos al socializar sus experiencias de aprendizaje. Es ahí donde los grupos van fortaleciendo la solidaridad y la responsabilidad social” (GY, 13).

Es evidente que en la UCC se ha desarrollado la participación al

nivel pedagógico y social. Y eso indudablemente incide en el desarrollo de la universidad en su totalidad. La universidad debe fortalecer el trabajo en equipo, utilizarlo cada vez más para impulsar el avance en calidad. Al confiar más en la capacidad solidaria de sus directivos-docentes, docentes y estudiantes puede llegar a darles más participación en la toma de decisiones y el manejo de los recursos. Ese es uno de sus grandes proyectos “*Desarrollar la gestión apoyada en el talento humano*”.

| ÍTEM 54.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben diseñar currículos para ambientes virtuales de aprendizaje? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 17,4 | 36,5 | 44,3 | 3,23 | 0,798 |
| Estudiante | 6,1 | 29,3 | 33,5 | 31,1 | 2,89 | 0,917 |
| Egresado/a | 0 | 23,3 | 43,3 | 33,3 | 3,10 | 0,758 |

La mayoría de docentes (80,8%), estudiantes (64,6%) y egresados (77,6%) afirma que sus docentes saben diseñar ambientes virtuales de aprendizaje. El promedio de menor aceptación (2,89) está en los estudiantes, el intermedio (3,10) en los egresados y el de mayor aceptación (3,23) en los mismos docentes.

La UCC tiene todas las condiciones para dinamizar su crecimiento en programas virtuales. Los docentes tienen buen equipo... El balón está ahora en la cancha directiva...

ÍTEM 55.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben realizar tutoría presencial?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 1,7 | 10,4 | 37,5 | 50,4 | 3,36 | 0,741 |
| Estudiante | 7,3 | 23,2 | 37,2 | 32,3 | 2,94 | 0,921 |
| Egresado/a | 3,3 | 20 | 46,7 | 30 | 3,03 | 0,808 |

Un intento de resumen podría ser que la mayoría de docentes (87,9%), estudiantes (69,5%) y egresados (76,7%) sostienen que sus docentes saben realizar tutoría presencial. Según la media, los menos satisfechos (2,94) con las tutorías presenciales son los estudiantes, más satisfechos están los egresados y los altamente satisfechos sobre su saber (3,36) son los docentes.

Los docentes hablan de su experiencia tutorial. Este docente la ve desde el apoyo a un proceso reflexivo y práctico:

“La tutoría es un proceso de acompañamiento para colaborar en la solución de sus problemas individuales o de equipo. En la tutoría se profundiza más porque el estudiante ha hecho consultas, investigaciones o experiencias previas y entonces es él quien pregunta. De ahí si sale un diálogo constructivo. La tutoría, la organizo para los equipos, no la hago grupal pues se volvería casi otra clase, ni individual pues no me alcanzaría el tiempo para apoyar a todos. Claro que, a veces, atiendo a una persona que lo necesite o que merece mi atención personal” (AS, 11).

Otro docente nos comenta sobre los niveles de complejidad que le da

a la tutoría de sus equipos:

La experiencia de la tutoría es reciente para mí dentro de mi larga experiencia docente. Empecé aplicarla hace unos die años. Antes daba mi clase y si un estudiante me necesitaba me podía buscar en la sala de profesores. He aprendido cómo hacerla, sobre todo a partir del trabajo con equipos. Yo creo que los docentes necesitamos estudiarla, investigarla más, y formar a los estudiantes para hacerla entre todos, más productiva. No es lo mismo la tutoría a un estudiante que entra a estudiar que a otro que la termina y la ha recibido durante varios años” (BG, 11).

Y este otro, no cree mucho en la posibilidad de hacer buena tutoría dentro la UCC:

“La tutoría en la UCC, es un decir. Para uno atender a un estudiante, y no puede hacerlo con todos, tiene que hacerlo de pie en un corredor o en la cafetería y en el horario de descanso. No hay condiciones. La tutoría que hago la estoy haciendo por correo o por Skype. Y desde mi casa”(SO, 11).

Una conclusión es que se hace tutoría y que los profesores desean mejorarla. Es necesario reconocer que se sabe poco sobre ella, para ello hay que investigar sobre el tema y finalmente hay que dotar de espacios para realizarla con calidad. La universidad debe incluir en sus diseños arquitectónicos, tanto los espacios de clase como los de tutoría. Se puede impulsar la tutoría virtual y dotar tecnológicamente los espacios presenciales y virtuales para realizarlas. Se debe desarrollar metodología explícita para la tutoría y sus niveles, por ejemplo para orientar

investigaciones o elaboración de proyectos o realización de prácticas o mejoramiento de procesos, etc.

| ÍTEM 56.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben realizar tutoría virtual? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,5 | 23 | 33,6 | 39,8 | 3,09 | 0,875 |
| Estudiante | 18,9 | 25,6 | 30,5 | 25 | 2,61 | 1,05 |
| Egresado/a | 13,3 | 26,7 | 23,3 | 36,7 | 2,83 | 1,08 |

Digamos que docentes (39,8%) y egresados (36,7%) están de acuerdo en que aquellos saben muy bien cómo se realiza una tutoría virtual. Sin embargo, no es tan tajante esta afirmación pues hay un representativo grupo de egresados (26,7%) que afirman que sus docentes saben poco eso de realizar tutorías virtuales y lo mismo sostiene un representativo grupo de estudiantes (25,6%). Claro que el grupo mayoritario de estudiantes (30,5%) dice que saben bastante cómo hacerlas. En eso están de acuerdo con un grupo similar de docentes (33,6%).

Concretemos diciendo que la mayoría de docentes (73,6%), estudiantes (55,5%) y egresados (60,0%) acepta que los docentes saben hacer tutoría virtual. El promedio permite confirmar que quienes más creen que saben (3,09) de tutoría virtual son los mismos docentes, lo creen en menor promedio los egresados y quienes creen menos en ese saber son los estudiantes actuales (2,61).

Lo escrito en la cuestión anterior puede repetirse acá, relativizado a la menor experiencia en educación virtual. Se necesita más referencia

externa, diseño y experimentación metodológica. La Universidad debe dar apoyo formativo y tecnológico. Y todo en mayor proporción si se desea formar docentes para la modalidad virtual e incrementar el número de programas virtuales.

ÍTEM 57.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 0 | 14 | 45,6 | 40,4 | 3,26 | 0,691 |
| Estudiante | 4,3 | 25 | 45,7 | 25 | 2,99 | 0,817 |
| Egresado/a | 0 | 36,7 | 36,7 | 26,6 | 2,90 | 0,803 |

La mayoría de docentes (86%), estudiantes (70,7%) y egresados (63,3%) sostiene que el profesorado de la UCC sabe reconocer el estilo de aprendizaje de sus estudiantes. El promedio da menor confianza (2,90) a los egresados, le siguen (2,99) los estudiantes, mientras los docentes (3,26) creen que saben reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta es la opinión de un egresado sobre esta cuestión. Muestra lo que una persona sin formación específica diría sobre el tema:

“Sería de pronto preguntar ¿cómo aprendes tú?, ¿de qué manera te metes más en el cuento?, ¿Por qué hay temas que de pronto te interesan o temas que no interesan?, ¿Cuál es su estilo que le genera más facilidad para aprender?, ¿De pronto escribir en el tablero, un video o el computador, o que otras cosas? ¡Esas te puedan inquietar para asimilar internamente el aprendizaje!” (GL, 31).

Este docente concreta algunas diferencias, aun cuando no dice cómo lograrlo:

“En la medida en que se pueda tener relación con el estudiante, uno puede diferenciar que cada estudiante tiene una forma diferente al otro. Por ejemplo, este estudiante es más analista, este estudiante tiene más capacidad para la comprensión conceptual, para un estilo de aprendizaje memorístico, para un estilo de aprendizaje más técnico digamos, este otro puede ser más racional pero este puede ser emocional, sus escritos sus intervenciones en muestran lo lógico que es. La formación nos habla de inteligencias múltiples y el desarrollo mismo de esas inteligencias y como para una persona es mucho más fácil captar, aprender, desde su inteligencia, haciendo, o perfeccionando, o exponiendo. Digamos que el primer beneficiario de conocer al estudiante y su proceso de aprendizaje, es el docente” (SE, 21).

Este otro docente, opina sobre su experiencia, aun cuando no comenta el tipo de aprendizaje que recibió:

“A mí me parece que la metodología que se utiliza del revelador del cociente mental es muy eficaz; a mí me ayudó a ser consciente de mis funciones mentales y modificar esas tendencias. Yo recomendaría todo lo que tiene que ver con la cibernética social, uno aprende para toda la vida”. (GY, 21).

Este egresado comenta su experiencia con un docente que sabía y aplicaba estrategias para reconocer los estilos de aprendizaje:

“Uno de mis profesores cuando llegó a clase lo primero que hizo fue preguntarnos el nombre y nos aplicó un cuestionario. Después nos sorprendía pues sabía el nombre de todos, a partir de esto el docente ha desarrollado la capacidad tan grande de identificar si esta persona es tímida o introvertida, le gusta leer, o negociar o ser artista. A partir de sus clases va identificando de qué manera aprende cada estudiante” (S-A, 21).

Sí, es posible utilizar estrategias que permitan al estudiante y al docente reconocer los estilos de aprendizaje. Esa información puede ser una hipótesis que propicie investigaciones sobre diseño de actividades y materiales que potencien el aprendizaje personal y en equipos. La Universidad utiliza estas metodologías en grados y posgrados y si es efectiva seguramente se multiplicará su uso.

| ÍTEM 58.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben evaluar aprendizajes? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0,9 | 16,5 | 37,4 | 45,2 | 3,26 | 0,764 |
| Estudiante | 4,9 | 17,9 | 51,2 | 25,9 | 2,98 | 0,799 |
| Egresado/a | 0 | 20 | 56,7 | 23,3 | 3,03 | 0,668 |

La mayoría de docentes (82,6%), estudiantes (77,1%) y egresados (80,0%) afirma que los profesores saben evaluar aprendizajes. Según los promedios el estamento que menos apoya el ítem (2,98) es el de estudiantes, el intermedio (3,03) el de egresados y el que cree en mayor medida que los docentes saben evaluar los aprendizajes (3,26) son los

mismos docentes.

Poco hablamos de la evaluación de entrada. Este docente nos comenta la estrategia que usa para la evaluación de inicial:

“Para mí, la primera semana marca la calidad de un curso. La base es conocer a los estudiantes y detectar sus estilos de trabajo y de aprendizaje. Yo necesito saber que saben. Hago una mini-prueba bien planeada y observo, mido el tiempo de resolución, el procedimiento, el comportamiento, veo o pregunto respuestas. Las evidencias marcan el segundo momento, es para que entiendan que desarrollar determinadas competencias es clave para ellos. Lo demás es mostrarles que no es difícil, que los mejores pueden y deben ayudar otros que no los son tanto. Así se les enseña a compartir hasta llegar a nivelar. Eso se hace en una semana” (PY, 14).

Hacer un diagnóstico situacional que evidencie las necesidades y logre un compromiso en la solución de problemas y organizar los equipos de aprendizaje es la base de este docente para desarrollar los procesos de evaluación y mejoramiento

“Las preguntas no sirven pero si la observación al grupo de estudiantes para poder evidenciar las debilidades. Ese diagnóstico situacional es con miras a resolver los problemas y su reflexión genera un punto de superación, pues ya sabe cada uno lo que debe aprender. La evaluación permite también que la gente se conozca y se puedan organizar los equipos de estudio. Se va estructurando así una filosofía de evaluación y mejoramiento continuo” (CF, 17).

¿Qué hacer con tanta teoría de la evaluación y tan poca utilización de ella? Se pregunta y responde un docente:

“¿Que autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, valuación cuantitativa, evaluación cualitativa? No es fácil planear evaluaciones con tanta teoría y diferenciaciones, máxime si queremos hacer evaluación desde una visión global de la evaluación. Pero, sobre todo, que los procesos no se queden solamente en un resultados estadístico o síntesis cualitativas sino que propongan qué hacer para mejorar. Por ahora, los docentes preferimos, conocer diversas estrategias de aprendizaje y aplicarlas con apoyo en los equipos de aprendizaje, la socialización de competencias es la ocasión para aplicar teorías y estrategias de evaluación” (SE, 25).

ÍTEM 59.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben escribir para publicar?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Docente | 7 | 12,2 | 22,6 | 58,3 | 3,32 | 0,941 |
| Estudiante | 9,1 | 26,2 | 38,4 | 26,2 | 2,81 | 0,928 |
| Egresado/a | 3,3 | 33,3 | 33,3 | 30 | 2,90 | 0,884 |

La mayoría de docentes (80,9%), estudiantes (64,6%) y egresados (63,3%) asevera que los docentes saben escribir para publicar artículos y libros de divulgación científica. Sin embargo, el promedio aclara más aún la conclusión: la aceptación menor (2,81) la tienen los estudiantes, la intermedia (2,90) está en los egresados y muy por encima (3,32) se ubica la

opinión de los docentes.

Los docentes dicen, en este Ítem 59, que saben escribir y lo mismo opinan los estudiantes y los egresados. Sin embargo, otros docentes afirman, en el ítem 86, que sus compañeros tienen un saber que comunican de forma verbal, pero que no escriben y si lo hacen, no se conocen esos textos, pues no comparten sus saberes ni en redes, ni en revistas, ni en libros, tal vez por algunos temores. Aún cuando los docentes manifiestan (Ítem 86) que no reciben apoyo para publicar.

Ese impasse, atasco, atolladero, problema o lio, hay que resolverlo desde mínimo tres o cuatro campos. Propongamos algo y esperemos respuestas escritas:

-Los docentes tiene que escribir para publicar: cartas, discursos, artículos ensayos, libros; en comunicados, folletos, manuales, revistas, libros, páginas web, blogs, periódicos o revistas virtuales.

-Los estudiantes presenciales o virtuales deben pedir, solicitar, demandar o exigir a sus docentes que les entreguen textos escritos por el profesor mismo, en los cuales resuman, comenten o propongan elementos nuevos a los de otros autores que referencian en sus clases, citan como bibliografía o entregan fotocopias.

-La universidad debe motivar, incentivar, premiar, difundir las publicaciones de sus docentes:

-Incrementar el presupuesto de publicación en periódicos, revistas, libros físicos y virtuales.

-Incluir en un estatuto dinámico los puntos que se asignan para los diferentes tipos de publicaciones, de tal forma que se reflejen en el salario

correspondiente.

Los docentes deben organizar equipos interdisciplinarios de escritores principiantes, noveles y continuos. Desarrollar cursos y eventos para perfeccionamiento del arte y difusión de productos.

ÍTEM 60.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben crear entornos colaborativos con estudiantes?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Docente | 0 | 16,5 | 40,9 | 42,6 | 3,26 | 0,726 |
| Estudiante | 4,3 | 25,8 | 44,8 | 25,2 | 2,90 | 0,822 |
| Egresado/a | 3,3 | 16,7 | 53,3 | 26,7 | 3,03 | 0,764 |

A manera de resumen indiquemos que la mayoría de docentes (83,5%), estudiantes (70,0%) y egresados (80,2%) afirma que los docentes saben crear entornos colaborativos. La media indica que quienes aceptan menos ese saber (2,90) son los estudiantes y quienes más son los propios docentes (3,26). En el intermedio quedan los egresados (3,03).

Hay entorno colaborativo como resultado de una democracia participativa es las síntesis de los entrevistados. Veamos, por ejemplo, el de este docente:

“Habrá democracia participativa y se aprenderá a resolver conflictos si el estudiante aprende haciéndolo. La responsabilidad de la calidad educativa no la tiene solamente el docente. La rotación entre ellos y el diálogo facilitan la construcción de la solución al

conflicto. El diálogo tiene ver también con un espacio específico que permita presentar los antagonismos, mirar los intereses de todos y buscar las estrategias de ganar-ganar. Que no haya unos ganadores y otros perdedores, se logre consenso y se busque el bienestar de todos es muy difícil pero se logra, se realice una agenda de compromiso y se hace seguimiento a esa agenda es una persona que esté fuera del conflicto o sea los mediadores y esos mediadores” (AS, 16).

Este docente explicita un poco más la teoría y metodología que utiliza al generar el entorno colaborativo:

“Existe diversidad, pero para el grupo existe democracia, solución de conflictos, cómo organizar la clase para que un estilo natural sea la democracia participativa, la solución del conflicto, pero la universidad lo permite, en la práctica. A mí me parece que la misma cibernética social lo logra en la medida que hablamos de cuerpo triádico, cuando lo interpreta, aclaro cuál es mi tendencia y puedo auto reconocerme, tengo la oportunidad de darme, en mi proyecto de vida, la alternativa de cambiar, si ante un hecho tengo que actuar como oficial, como oposición o como disponible, para salvar el trabajo en equipo antes que mi propio beneficio. No es fácil” (GY, 16).

Este comentario de otro docente muestra uno más de los resultados de una metodología centrada en equipos abiertos a aprender:

“Frente al equipo se necesita de un compromiso personal y de un compromiso grupal. En todo lo campos cada vez estamos dándole

más importancia a nuestro dicho “tres cabezas piensan más que dos” que sintetiza el trabajo en equipo como estrategia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora el trabajo grupal no es para que me dé, sino para que yo pueda dar y en la medida en que yo pueda dar también pueda recibir, es una interacción, es una retroalimentación de los participantes del grupo” (SE, 13).

Parece claro que los docentes poseen un saber teórico y metodológico que permite construir entornos colaborativos con los estudiantes.

| ÍTEM 61.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben trabajar en los planes estratégicos de la institución? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 20 | 33 | 47 | 3,26 | 0,775 |
| Estudiante | 5 | 30,4 | 42,9 | 21,7 | 2,81 | 0,830 |
| Egresado/a | 0 | 26,7 | 43,3 | 30 | 3,03 | 0,764 |

La mayoría de docentes (80%), estudiantes (64,6%) y egresados (73,3%) afirma que los docentes saben trabajar en los planes estratégicos institucionales. El promedio más alto es el de los docentes (3,26%) y los que menos de acuerdo están son los estudiantes (2,81). Los egresados se colocan en el intermedio (3,03).

Lo citado en ítems anteriores nos libera, tal vez, de buscar nuevos aportes. So pena de redundancia se reitera un quehacer propuesto en el ítem anterior. Es evidente que en la UCC los docentes han desarrollado experiencia colaborativa, cooperativa y solidaria, tanto al nivel pedagógico

como en el institucional y social. Y eso indudablemente incide en el desarrollo de la universidad. La universidad debe profundizar en sus procesos de democracia participativa y utilizar la capacidad de sus docentes, estudiantes y egresados para impulsar la calidad de la enseñanza. Al confiar más en la capacidad solidaria de su comunidad, puede darles más participación en la toma de decisiones y el manejo de los recursos. Ese es uno de sus grandes proyectos “*Desarrollar gestión apoyada en el talento humano*” para lograr su visión “*hacer de la universidad un modelo de organización y gestión solidaria*”.

| ÍTEM 62.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben integrar el saber con la práctica? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 7,8 | 37,4 | 53 | 3,41 | 0,713 |
| Estudiante | 5,5 | 17,2 | 42,3 | 35 | 3,06 | 0,861 |
| Egresado/a | 3,4 | 20,7 | 37,9 | 37,9 | 3,10 | 0,859 |

Los datos reflejan que la mayoría de docentes (90,4%), estudiantes (77,3%) y egresados (75,8%) asevera que los docentes saben integrar el saber con la práctica. El promedio es menor (3,06) en los estudiantes, le siguen los egresados (3,10) y finalmente la puntuación más alta (3,41) corresponde a los docentes.

Veamos que dicen saber y hacer los docentes para que sus estudiantes integren saber y práctica. Uno de ellos insiste en la importancia de ubicar el contexto de trabajo:

“Una preocupación de entrada es que se ubique en un contexto o

mejor en un espacio específico, ya sea en una institución educativa, una empresa, su localidad. Allí, está el problema y a ese al que tiene que dar respuesta. Lo que reciba en el módulo, lo lleva lo aplica en su práctica. Esa va a ser su estrategia y metodológica de aprendizaje o sino de lo contrario estaríamos insistiendo en una formación centrada en contenidos. Ese no es el tipo de formación que necesitamos. Se parte de la teoría para llegar a la práctica y desde la práctica se construye conocimiento” (AS, 26).

Pasar de la teoría a la práctica no es sencillo:

“En la cooperativa la mayoría de estudiantes son trabajadores que estudian o son estudiantes que van a trabajar, es decir que su primer criterio es cómo aplicar el conocimiento al trabajo. La pregunta es cómo desarrollar esa competencia en el docente para que realmente pueda incidir en como acercar el conocimiento al trabajo. Yo digo que tanto el profesor como el estudiante que trabaja, tienen que aprender, ambos, a transformar su trabajo de acuerdo a la situación Lo que le interesa al alumno es mejorar su trabajo o buscar otro. Y el profesor también....tiene que mejorar el suyo. El profesor es un académico que sabe de libros, no de negocios, de cotizaciones, de política.. no sabe de drama familiar. El problema, insisto es que ... el profesor piensa que tiene que profundizar en su teoría y contenidos, sin embargo, de lo que no sabe nada, es de la práctica. Y para aprenderlo, tiene que tener conocimientos y experiencias interdisciplinarias, prácticas. Le toca aprender de la práctica y puede hacerlo junto a sus estudiantes” (WG, 26).

El profesor es, a veces, sólo un depósito de libros, una biblioteca ambulante, un sabio conocedor de teorías ajenas, un libro electrónico con búsqueda experta, como van diciendo algunos, y necesita volverse fábrica, científico, constructor de conocimientos. La solución no es explicar el mundo, sino poder cambiarlo.

ÍTEM 63.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben desarrollar investigación formativa?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Docente | 1,7 | 10,4 | 33,9 | 53,9 | 3,40 | 0,746 |
| Estudiante | 5,5 | 16,5 | 43,3 | 34,8 | 3,07 | 0,854 |
| Egresado/a | 3,3 | 16,7 | 36,7 | 43,3 | 3,20 | 0,846 |

En apretada síntesis digamos que la mayoría de docentes (87,8%), estudiantes (77,1%) y egresados (80,0%) está de acuerdo en que los profesores saben desarrollar investigación formativa. Los tres sectores le otorgan una puntuación mayor de tres puntos.

Este egresado pertenece al grupo de quienes no se sintieron formados para investigar:

“Yo creo que la educación debe orientarse para llenar ese vacío de la investigación. Yo estoy aprendiendo a investigar basado en mis propias experiencias. Pudo haberseme motivado, para que al empezar un tema de estudio, me orientara desde la una investigación, entonces lo hubiera trabajado, tal vez de otra manera. Creo que se puede generar una motivación mayor cuando eso se aplique a las nuevas generaciones. Hacer que no les pase como a

mí, que ahora estoy tratando de mejorar un espacio vacío de una metodología que no trabajaba la investigación” (AW, 9).

Aprender a enseñar es más fácil si se utiliza la investigación como estrategia. Un docente subraya el papel del trabajo en equipo:

“Eso es un problema, primero hay que tomar al grupo de docentes y limpiarles su cabeza y mostrarles que la investigación no es un coco, que la investigación se vive día a día y que la docencia sin investigación y sin una práctica no sirve de nada. La mejor estrategia para aprender es a través de un equipo, para que como docente sepa yo, que no sólo mi cátedra es importante y aprenda que todo es más fácil cuando se construye con el otro. Cualquier cátedra tiene que estar alrededor de la investigación y toda investigación debe estar apoyada con estudiantes. Si todos ponemos, todos recogemos” (GY, 9).

El siguiente testimonio expresa que sí se puede hacer investigación formativa:

“Cada vez me convengo más que la eficacia de la docencia pasa a través de los proyectos de investigación. Se aprende, cuando se evidencian cambios, a través de nuestras acciones. Construir conocimiento a partir de la práctica tiene que ver con la investigación. El proyecto organiza a cada persona o equipo desde un inicio. La teoría que enseñó la ve mejor el estudiante cuando siente que le ilustra sobre un problema y cuando la necesita para buscar alternativas de solución. ¿Con quienes se puede trabajar?, ¿qué recursos utilizar?, ¿qué instituciones le pueden apoyar?

Responderlo le exige conocer el contexto. Y la investigación clarifica el problema de la visión interdisciplinario: el proyecto más simple exige sociología, economía, derecho, psicología, estadística, etc. He podido comprobar que la Universidad Cooperativa ha llegado a muchos sectores del país y que problemas que tenían muchas comunidades se han podido resolver y se han vuelto experiencias significativas a nivel municipal, a nivel nacional, a nivel departamental, porque en los seminarios hemos encontrado estudiantes que cuentan sus significativas experiencias” (AS, 9).

| ÍTEM 64. ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben buscar información de forma experta? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
| Docente | 2,6 | 11,3 | 39,1 | 47 | 3,30 | 0,774 |
| Estudiante | 5,5 | 23,8 | 39,6 | 31,1 | 2,96 | 0,878 |
| Egresado/a | 3,3 | 23,3 | 33,4 | 40 | 3,10 | 0,884 |

Se puede afirmar que la mayoría de docentes (86,1%), estudiantes (70,7%) y egresados (73,4%) afirma que los docentes saben buscar información experta. El promedio de menor confianza (2,96) se da entre los alumnos y en los egresados (3,10). La mayor confianza sobre su propio saber reside en los docentes (3,30).

El comentario del docente que citamos refleja la importancia del tema y lo que se hace o puede hacerse en la formación:

“A veces se habla de forma despectiva del profesor consumidor o transmisor de información o al centrado en contenidos. Para

nosotros esa crítica, como todas cuando se saca de contexto, es peligrosa. El profesor, sobre todo ahora que el docente multiplica esa posibilidad con los medios de la tecnología de la información, debe transformarse en una cualidad que indica su competencia para la búsqueda experta de información; ese profesor es el facilitador de información. Más aún, es tan importante ese servicio solidario que debe multiplicarse con un liderazgo dentro del aula dinámica que motive a muchos estudiantes para aprender a buscar información, textos, imágenes, videos, experiencias, a sistematizarla, referenciarla, citarlas, editarlas, producir síntesis, colocar bibliografías y comentarios en las bibliotecas virtual” (CF, 2).

ÍTEM 65.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben intercambiar y socializar saberes?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Docente | 2,6 | 13,9 | 37,4 | 46,1 | 3,26 | 0,798 |
| Estudiante | 5,5 | 18,3 | 46,3 | 29,9 | 3,24 | 1,233 |
| Egresado/a | 3,3 | 26,7 | 36,7 | 33,3 | 3,00 | 0,870 |

Señalemos que la mayoría de docentes (83,5%), estudiantes (76,2%) y egresados (70,0%) afirma que los docentes saben intercambiar y socializar saberes. La media permite ver que quienes menos creen en ese saber son los egresados (3,00) mientras que en el autorretrato de los docentes (3,26) se ve que saben mucho.

Ningún egresado menciona la palabra socialización. Parece que no forma parte del uso de docente:

“Lo ideal de la evaluación no es una nota alta, sino el poder socializar un producto final y los criterios que tuvo al realizarlo. Eso le permite evidenciar si lo logró o no y que aprendizaje obtuvo. El aprendizaje cooperativo se logra cuando un estudiante es capaz de evidenciar sus competencias y sus compañero de valorar los aciertos que tuvo y sus posibilidades de mejoramiento” (CF, 22).

Socializar conocimientos e intercambiar saberes son entonces parte del modelo pedagógico que empieza a usarse en la UCC como respuesta a la inquietud de enseñar por competencias:

“En general se encuentra calidad humana en los docentes, unos con mayor dominio sobre las competencias sistémicas, otros sobre las instrumentales y otros cuantos sobre las personales. La mayoría de nosotros con dificultades para integrar las tres competencias, pero con buena disposición al aprendizaje. En éste sentido, mi hipótesis es que el problema central de la UCC está en su modelo administrativo y no en el pedagógico, pues éste último es realmente la fortaleza en la medida en que se ha hecho investigación y se tiene una propuesta clara sobre cómo abordar las diversas dinámicas educativas” (MJ-E, 15).

Esta forma de evaluación empieza tomar una dinámica mayor, sobre todo con el uso del acompañamiento virtual a la enseñanza presencial y aparece cada vez fortalecida con el uso de la técnica del foro, con un documento que integra el trabajo de los miembros de un equipo y se publica para ser comentado por los otros equipos y retroalimentado por el docente.

ÍTEM 66.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben desarrollar procesos de autoevaluación?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Docente | 2,6 | 10,4 | 38,3 | 48,7 | 3,33 | 0,769 |
| Estudiante | 4,3 | 21,6 | 43,2 | 30,9 | 3,00 | 0,837 |
| Egresado/a | 0 | 23,3 | 43,3 | 33,3 | 3,10 | 0,758 |

La mayoría de docentes (87%), estudiantes (74,1%) y egresados (76,6%) sostiene que los docentes desarrollan procesos de autoevaluación. La media nos permite precisar que el grupo menos confiado en este saber (3,0) es el de los estudiantes, seguido por el de los egresados (3,10). Y bien arriba se ubica la opinión de los docentes (3,33).

Un profesor comenta su experiencia sobre autoevaluación, cuando se formaba como docente:

“En posgrado usábamos una forma de autoevaluación, construíamos los criterios de evaluación para autoevaluar a fondo el trabajo que íbamos a presentar. Después usando esos criterios, analizábamos a fondo nuestros trabajos y así sabíamos en qué teníamos que mejorar. Yo ahora sensibilizo al estudiante para que él descubra que si no se autoevalúa no aprende a mejorar y de todas formas otros lo van a evaluar y no sabe con qué resultados. El reflejo debería dar una nota. Lo ideal son los criterios y los productos que le permitan evidenciar si logró, o no el aprendizaje” (CF, 22).

Este docente nos comenta que valorar a un estudiante se transforma en autoevaluación de su función docente:

“La autoevaluación es una oportunidad para mejorar todos incluyendo el docente. El hecho de que yo valore al estudiante, es el resultado de unas directrices que yo me trazo al comienzo de cada semana o período; al final, en la evaluación que les hago en clase a los estudiantes me doy cuenta, como docente si cumplí con esos objetivos. Si el estudiante me da respuesta a esos objetivos que me trace, se gradúa el estudiante y me gradúo yo como docente. Tengo que partir de una idea: si el estudiante no aprendió, porque no quiso estudiar o porque pudo aprender eso cuestiona mi estrategia docente... Avanzo como docente sólo si me autoevalúo. Los malos docentes no se evalúan porque creen que son buenos”. (PY, 22).

Un egresado comenta, que la evaluación personal y de equipo es parte de su cotidianidad y que la aprendió como estudiante:

“En mi vida profesional y en el equipo de trabajo nos evaluamos en cada reunión. En las clases en cada sesión había uso minutos de evaluación. El docente y los miembros del equipo dinamizador tienen cada uno una función en el aula de clase por ejemplo el cronometrista, el futurizador, el sintetizador, el evaluador, que era un líder que evaluaba a todos, incluyendo al docente. Eso es importante porque cada persona siente la necesidad de estar involucrado en la clase y de estar pendiente de lo que sucede en la clase. Lo importante es que los liderazgos son rotativos y entonces todos fuimos alguna vez evaluadores” (GL, 22).

Como puede verse la autoevaluación es una estrategia del modelo pedagógico que muchos docentes y equipos practican de forma cotidiana. El informe de gestión que los directivos entregan cada semestre y el Balance Social que la universidad publica son formas de fortalecer y evidenciar la responsabilidad social de la Universidad Cooperativa de Colombia.

| ÍTEM 67.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia dominan otro idioma? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
| Docente | 9,6 | 17,4 | 16,5 | 56,5 | 3,20 | 1,044 |
| Estudiante | 15,9 | 21,3 | 22,6 | 40,2 | 2,87 | 1,114 |
| Egresado/a | 3,3 | 26,7 | 26,7 | 43,3 | 3,10 | 0,922 |

Integrando datos se puede concluir que la mayoría de docentes (73%), estudiantes (62,8%) y egresados (70%) cree que los docentes dominan un segundo idioma. Se puede precisar que quienes menos confían (2,87) en ese dominio de los docentes son los estudiantes. Los docentes afirman tener ese dominio (3,20).

Si no lo dominan es una necesidad evidente, como lo manifiesta este egresado:

“Para mi tener una segunda lengua y acceso al internet son las bases de la educación moderna. Al autodidacta de hoy la biblioteca virtual, y la segunda lengua, le son suficientes” (RR, 12).

Este comentario de un docente también es interesante:

“Pues profesores con más de 20 años de experiencia, con grados de costosos programas de maestría y doctorado, que han tenido que financiar con sus propios recursos, no pueden pasar de instructores (en el escalafón docente) porque no tiene el nivel más alto de inglés...” (MJ, 11).

Es una necesidad evidente que llevará en breve tiempo a más docentes a perfeccionar los idiomas. Facilitar procesos de formación continuada y exigir a los docentes el dominio de otro idioma es una responsabilidad de la universidad.

ÍTEM 68.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben resolver creativamente los conflictos?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Docente | 2,6 | 13,9 | 37,4 | 46,1 | 3,26 | 0,798 |
| Estudiante | 5,5 | 26,2 | 38,4 | 29,9 | 2,92 | 0,833 |
| Egresado/a | 0 | 30 | 40 | 30 | 3 | 0,787 |

La mayoría de docentes (83,5%), estudiantes (68,3%) y egresados (70%) opinan que sus docentes saben resolver conflictos de forma creativa. El promedio señala que quienes menos creen (2,92) en este saber de los docentes son los estudiantes, cerca están (3,0) los egresados y más lejos se ubica la autoconfianza de los docentes (3,26).

Ya se ha hecho mención en este estudio en torno a la democracia participativa y la solución de conflictos. Se ha comentado acerca de esa inconformidad que puede darse dentro de las aulas y en los equipos de trabajo. Y se han visto las alternativas de solución que se proponen dentro

de los grupos con pequeños conflictos (que a veces parecen graves) para los participantes. Allí la solución creativa se abre camino y como lo comentan las soluciones gana-gana generan mayor solidaridad.

Un docente nos comenta otros niveles de conflicto:

“Democracia es una palabra peligrosa porque se la entiende y vive distinto depende del subgrupo al que se pertenece o al que se representa. Una manera de comprenderlo y de encontrar cambios o soluciones es a partir del concepto de juego triádico subgrupal según el cual en un grupo mayor, los juegos de poder se pueden sintetizar en tres grandes subgrupos. El subgrupo oficial que está integrado por los grupos representativos de quienes detentan el poder. Otro subgrupo, el antioficial conformado por quienes se oponen al tipo de comando del subgrupo oficial y las implicaciones que tienen sus procedimientos en los tres subgrupos. Y el subgrupo disponible que puede oscilar hacia el subgrupo antioficial cuando cree que le puede beneficiar algún cambio en el de poder.

Los conflictos en este tipo de conflictos son más difíciles de solucionar dado que sus soluciones implican cambios más profundos. Lo vemos a diario en los gobiernos, las instituciones las empresas y sus organizaciones, sus partidos, sindicatos, democracia popular, agremiaciones. Al nivel de cátedra se pueden hacer planteamientos teóricos, simulaciones. Su práctica se sale, ordinariamente, de los objetivos del currículo, aún cuando su estudio genera compromisos al nivel de la competencias ciudadana y de la responsabilidad social” (WG, 16).

La solución creativa de conflictos exige que cuando surgen conflictos éstos sean debatidos en las instancias de participación correspondientes y resueltos en forma oportuna con el beneplácito de las partes. Así se fortalece la convivencia. Los problemas no resueltos de forma oportuna generan conflictos más profundos que alteran el funcionamiento de la universidad.

| ÍTEM 69.- ¿En su opinión los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia saben formar líderes y organizar equipos? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-----------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Muy (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,7 | 13 | 35,7 | 49,6 | 3,33 | 0,769 |
| Estudiante | 3,7 | 15,2 | 42,7 | 38,4 | 3,15 | 0,813 |
| Egresado/a | 0 | 26,7 | 40 | 33,3 | 3,06 | 0,784 |

La mayoría de docentes (85,3%), estudiantes (81,1%) y egresados (73,3%) opina que sus docentes saben formar líderes y organizar equipos. La media de los docentes (3,33) refleja una imagen muy elevada de su saber y por debajo la de los egresados (3,06) y alumnos (3,06).

Hay docentes que desde el primer contacto con sus estudiantes inician el proceso de formarlos como líderes:

“Yo hago mucho énfasis en la primera agenda que tiene que ver con la sensibilización de cada uno, charlamos sobre la formación, donde se vive, se trabaja, sus compromiso sociales. Todo para que cada uno sienta, que es parte de una comunidad concreta. Les digo luego que necesitan hacer un autodiagnóstico del desarrollo de sus competencias, sin ellas no pueden aspirar al desarrollo de procesos

frente a una realidad específica. Les digo entonces que, deben observar su comunidad, (sin normas, ni esquemas), para lograr detectar alguna problemática, deben hacer alguna lectura relacionada con el tema y deben tener datos para la siguiente sesión. Dialogamos luego sobre la importancia de la transformación de las comunidades. Como toda persona tiene compromisos con el mejoramiento de su comunidad, y por qué un profesional se prepara para ser líder transformador de contextos específicos” (AS, 8).

Un egresado comenta la importancia que tiene para el líder saber organizar grupos, poder apoyarse en ellos y trabajar para la comunidad:

“Yo me descubrí como líder en mi universidad, aprendí allí que la participación en equipos era más formativa para un líder que ser un ratón de biblioteca. Mi liderazgo lo realizo con mi equipo: comienzo a mirar la gente para descubrir cuáles son sus habilidades, cuáles son sus intereses. En el momento en que encuentro personas que quieran ir por el mismo camino, se puede crear un equipo, si no se logran intereses comunes, no hay equipo. Entonces negociamos metas no muy grandes y nos comprometemos a lograrlas en un semestre, tal vez, que es corto, pero si se trabajan con entusiasmo se pueden lograr. Ahora si empezamos a organizarnos de verdad, cómo lo podríamos hacer, y quien puede ayudar a hacer cada cosa. No hay equipo de trabajo si cada quien va a tirar por su lado y van a ver desintereses, tal vez que hacen que el equipo no funcione, por eso la idea es que el equipo esté coordinado para que salga adelante, para que produzca cosas innovadoras y que esa producción del equipo lo conozca..., toda la comunidad. No importa

que todo sea bueno... porque si algo sale malo no significa que se tenga que tapar, porque de lo malo se proponen nuevas cosas para solucionar. Ahí es donde está el cambio, ahí donde verdaderamente se produce la cohesión social, cuando estamos todos halando para el mismo lado y que este equipo está aportando. Esa es la clave” (RR, 13).

Parece que el eje de trabajo de muchos docentes gira alrededor del trabajo en equipo y que éstos funcionan con base al liderazgo rotativo y la responsabilidad social. Muchos docentes tienen pues la metodología y la práctica de organizar equipos y formar líderes y sus estudiantes desarrollan competencias para recorrer el mismo camino. Este es un logro para los estudiantes, los docentes, la universidad y las comunidades en que interviene la Universidad y su comunidad académica. El trabajo consiste en investigar más esta práctica exitosa, en diversas seccionales y niveles institucionales, perfeccionarla, socializar su teoría y su práctica y enriquecer con ella otras comunidades.

1.7.- ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Las siguientes 12 cuestiones buscan identificar las estrategias de formación que los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia consideran como las más adecuadas para ser implementadas dentro de los programas de formación. En las cuestiones correspondientes a este constructo solamente se solicitó la opinión de los docentes. Se consideró que ellos, a partir de su propia práctica, podían aportar una opinión autorizada y que sus respuestas podían aportar ideas en la búsqueda de estrategias apropiadas y aceptadas para su formación continua. Vamos a

analizar estos resultados:

| ÍTEM 105.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de seminarios permanentes sobre un área o temática concreta? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,2 | 4,8 | 36,5 | 55,6 | 3,44 | 0.736 |

El grupo mayoritario de docentes (55,8%) de la Universidad Cooperativa de Colombia, consideran que la estrategia de seminarios permanentes sobre un área o temática concreta es una estrategia muy adecuada para la formación del profesorado y un 36,5% la considera bastante adecuada. De otra parte un 4,8% la considera poco adecuada y el 3,2% dice que no le parece nada adecuada.

La media (3,44) muestra mucha aceptación. En síntesis, se puede considerar que la estrategia de seminarios es muy aceptada por la mayoría de docentes (92,1%) para los procesos de formación.

El seminario es una técnica muy utilizada en el trabajo con comunidades. Analicemos el comentario de este docente:

“Hoy, se informó que terminan los 30 o 40 Líderes Comunitarios, un seminario taller y que se iniciará otro seminario permanente para nosotros, que lo necesitamos tanto para el trabajo con comunidades” (S-C, 2).

Otro docente comenta la modalidad de seminario interdisciplinario:

“Se plantea un problema importante, cómo incorporar lo

interdisciplinario hablando de construcción de grupo construcción de conocimiento. La manera más cercana es la que Müller enseñó. Digamos que somos 15 investigadores de disciplinas diferentes y cada uno con su proyecto, entonces en una semana yo presento mi proyecto sobre educación y después todos hacen preguntas, críticas y aportes. A la semana entrante tú vas y presentas tu tema que es sobre mariposas y todos hacen preguntas, críticas y aportes. Y qué se yo de las mariposas, pues estoy aprendiendo de ti, como tú estás aprendiendo de mí y de la otra persona que presenta un tema sobre el altruismo de Teresa de Calcuta. El seminario dura uno o dos años, y poco a poco todos entendemos que es eso de la interdisciplina y la complejidad, y sabremos más de investigación y estadística, de sustentar temas y presentar informes” (WG, 10).

Otro más comenta su desarrollo desde lo virtual:

“En la investigación sobre temas regionales, durante la maestría, todos aprendíamos de todos en los equipos y había periódicamente seminarios con nuevos especialistas, que venían de las regiones, después ellos durante un mes nos hacían tutoría semanal de dos horas con videoconferencia. Yo reconocí entonces, el uso que tiene la tecnología para superar las barreras que hay en un proceso educativo” (CF, 13).

Se puede resaltar por los aportes que el seminario es una técnica con muchas posibilidades de aplicación y mejoramiento desde la interdisciplina y la tecnología. Corresponde a los docentes aprender a mejorar su uso y a la universidad potenciar sus efectos con apoyo en su cobertura geográfica y

en el mejoramiento tecnológico permanente.

| ÍTEM 106.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de visitas guiadas a facultades y universidades? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docentes | 12,9 | 41,9 | 24,2 | 21 | 2,53 | 0,970 |

La mayoría de los docentes (41,9%) considera la estrategia de visitas guiadas a facultades, universidades, como poco adecuada para la formación de los docentes. Un grupo representativo (24,2%) la señala como bastante adecuada y otro representativo (21%) como muy adecuada, mientras un 12,9% como nada adecuada.

Concretando, la mayoría de docentes (54,8%), considera esta estrategia como no adecuada para la formación de los docentes en la Universidad Cooperativa de Colombia. La media (2,53) la ubica entre las menos aceptadas por los docentes.

Como vemos no llama la atención de los profesores la capacitación a través de visitas. Por otra parte, ningún docente entrevistado menciona el término en las entrevistas. En diálogo abierto algunos mencionan la importancia de las visitas guiadas, personales y grupales como importante técnica para la preguntar y observar experiencias exitosas y aprender de los mejores. En efecto muchos docentes incluyen visitas dentro de sus actividades educativas.

ÍTEM 107.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de actividades relacionadas con Nuevas Tecnologías y programas específicos?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docentes | 0 | 4,8 | 23,8 | 71,4 | 3,67 | 0,568 |

La mayoría de docentes (71,4%) considera esta estrategia de actividades relacionadas con Nuevas Tecnologías y programas específicos como muy adecuada para la formación de docentes y un representativo grupo (23,8%) la considera como bastante adecuada. De otra parte, un reducido grupo (4,8) la considera poco adecuada y ningún docente (0%) manifiesta que no sea adecuada.

Integrando datos, la mayoría de docentes (95,2%) considera esta estrategia como muy adecuada para la formación de docentes. La media (3,67) la ubica dentro de las muy aceptadas.

Hay demasiada información ya citada sobre la importancia de recibir formación actualizada en torno a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los aspectos más mencionados son la búsqueda de información experta, la utilización para el apoyo virtual a la educación presencial, los procesos crecientes de educación virtual, la brecha generacional y la organización de redes.

ÍTEM 108.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de pequeños proyectos de investigación en relación a temáticas del área?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docentes | 1,6 | 9,8 | 37,7 | 50,8 | 3,38 | 0,734 |

El grupo mayoritario de docentes considera que la estrategia de pequeños proyectos de investigación en relación a temáticas del área se adecúa mucho para la formación de docentes universitarios y un revelador grupo (37,7%) la señala como bastante adecuada. Por otra parte, un reducido grupo (9,8%) cree que es poco adecuada y un minúsculo 1,6% afirma que no es adecuada para la formación de docentes.

Simplificando el análisis se puede decir que la mayoría de docentes (88,5%) ve esta estrategia como bastante adecuada para la formación de docentes. La media (3,38) puede considerarse bastante alta.

Se ha comentado ya la importancia que le asignan los docentes a los proyectos de investigación como forma de potenciar el proceso formativo de sus estudiantes. La cita de un docente sobre la separación entre docencia e investigación es oportuna:

“Cuando la Universidad se concentra fundamentalmente en la profesionalización separando física y conceptualmente investigación, formación y extensión, genera diversas confusiones: el docente considera que no debe hacer investigación, el investigador que no debe ocuparse de “labores didácticas” y el extensionista que su trabajo no requiere rigor pedagógico ni científico. El resultado ha sido más o menos catastrófico: el docente que no investiga, cada vez trasmite más información de un mundo que ya pasó; el investigador que no promueve equipos de aprendizaje, no puede producir conocimiento en tanto el acto de conocer es ante todo una construcción social; el extensionista que no investiga ni enseña, no logra generar el más mínimo impacto en la sociedad” (MJ, 23).

Ya se ha comentado cómo al integrar los procesos de investigación, planeación y gestión en un sistema cibernético de transformación se reorienta el proceso formativo. Se parte de una realidad que hay que conocer y que es el eje de la investigación. De ahí se entra en la búsqueda de alternativas de solución.

| ÍTEM 109.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de mesas redondas con expertos en educación ? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,6 | 6,6 | 34,4 | 57,4 | 3,48 | 0.697 |

Lo docentes responden en su mayoría (57,4%) que la estrategia de mesas redondas con expertos en educación se adecúa mucho para la formación de docentes universitarios y otro grupo representativo (34,4%) la considera como bastante adecuada. De otra parte un reducido 6,6% opina que es poco adecuada mientras un minúsculo 1,6% la cree nada adecuada para formar docentes.

Abreviemos, la mayoría de docentes (91,8%) mira esta estrategia como muy adecuada para la formación docente continuada. La media (3,48) la categoriza como muy adecuada.

Puede ser interesante tratar de comparar las respuestas de los ítems 105 y 106, con el presente. En los primeros se ve muy adecuada la realización de seminarios y mesas redondas, como forma de aprendizaje. En cambio, no se ven adecuadas las visitas guiadas ¿Será que los docentes creen que se aprende más desde la teoría que desde la práctica?

ÍTEM 110.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de compartir experiencias con profesorado de titulaciones o áreas afines?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 4,8 | 8,1 | 33,9 | 53,2 | 3,35 | 0,832 |

Simplifiquemos diciendo que la mayoría de docentes (87,1%) acepta esta estrategia como bastante o muy adecuada para la formación continua. La media (3,35) es alta. Y simplifiquemos también el análisis, insistiendo en la hipótesis anterior: Gusta más a los docentes desarrollar las competencias lógicas (centradas en el hablar) que las operativas. Si esto fuera así el quehacer formativo podría orientarse a romper los obstáculos epistemológicos hacia el aprendizaje a través de la práctica.

ÍTEM 111.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de relaciones con equipos profesionales, gremios, asociaciones, sindicatos?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 1,6 | 22,2 | 44,4 | 31,7 | 3,06 | 0,780 |

Que la estrategia de relaciones con equipos profesionales, gremios, asociaciones y sindicatos es bastante adecuada para la formación docente dice el grupo mayor de los docentes (44,4%) y un grupo revelador (31,7%) afirma que es muy adecuada esta estrategia. Por otra parte un grupo, también representativo (22,2%), sostiene que es poco adecuada, mientras uno muy pequeño (1,6%) lo considera nada adecuado para la formación docente.

Simplifiquemos diciendo que esta estrategia está entre las aceptables para la formación continuada, según la mayoría de docentes (76,1%). La media de los docentes (3,06) cataloga la estrategia como aceptable.

Si se avanzara en la hipótesis de la dominancia, entre los docentes, por la preferencia de las estrategias lógicas sobre las prácticas, se clarificarían alternativas de solución.

ÍTEM 112.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de actividades relacionadas con el aprendizaje de idiomas?

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 3,3 | 13,1 | 37,7 | 45,9 | 3,26 | 0,814 |

Lo docentes responden en su mayoría (45,9%) que la estrategia de actividades relacionadas con el aprendizaje de idiomas se adecúa mucho para la formación continuada de docentes. Otro grupo revelador (37,7%) afirma que esta estrategia es bastante adecuada. Por otra parte el 13,1% manifiesta que es poco adecuada y un reducido grupo dice que en nada se adecúa para la formación docente (3,3%).

Se puede concretar el análisis diciendo que las actividades relacionadas con el aprendizaje de idiomas son consideradas por la mayoría de los docentes (83,6%) como muy aceptadas como estrategia de formación. Desde el promedio (3,26) se puede afirmar que esta estrategia se ubica entre las más aceptadas.

Este el comentario de un docente acerca del aprendizaje de idiomas:

“Si el docente se capacita en una segunda lengua y en la utilización de herramientas virtuales, podrá enseñar a sus estudiantes a trabajar en contactos con personas de otros continentes, manejar mejor las herramientas virtuales y por consiguiente va a salir un muchacho bien capacitado para ejercer la profesión al nivel internacional” (PY, 3).

El dato es positivo. Bastantes docentes dominan otro idioma y los que saben poco o nada sienten que necesitan aprenderlo. Por lo tanto, esta estrategia es catalogada por la mayoría de docentes como necesaria para su formación continua.

El quehacer de la universidad lo plantea otro docente:

“En éste breve contexto, pareciera que la acción a implementar es la aplicación sin pretextos del estatuto docente, pues profesores con más de 20 años de experiencia, con grados de costosos programas de maestría y doctorado que han tenido que financiar con sus propios recursos, no pueden pasar de instructores porque no tiene un nivel más alto de inglés”(MJ, 2).

Parece que el camino a seguir es claro:

-Desde la Universidad se debe aplicar sin pretextos del estatuto docente.

-Desde la formación la puesta en marcha de diversos niveles de capacitación.

| ÍTEM 113.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de tutoriales en el portal de la universidad? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-----|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3,2 | 15,9 | 33,3 | 47,6 | 3,25 | 841 |

La estrategia de tutoriales en el portal de la universidad es considerada por la mayoría de los docentes (47,6%) como muy adecuada para la formación de docentes y otro grupo grande (33,3%) la presenta como bastante adecuada. Por otra parte, un grupo del 15,9% la considera como poco adecuada. Y nada adecuada para formación, lo valora un reducido grupo (3,2%) de docentes.

En síntesis, digamos que la estrategia de tutoriales es considerada por la mayoría de los docentes (80,9%) como bastante adecuada para la formación docente. La media es alta (3,25).

Todo programa de formación docente presencial debe también virtualizarse para poder ampliar la cobertura en espacio y tiempo del proceso formativo. Este docente lo ve necesario:

“Este tema es de prioridad estratégica; el mundo (reciente conferencia de educación superior en Paris), el ministerio (reciente decreto 1295) y la universidad (actualización del estatuto docente) ya lo incluyen como política...hay que pasar a la acción porque ¡la calidad docente es la base de la calidad educativa!” (PC, 16).

Sobran comentarios.

| ÍTEM 114.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de Pasantías? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 7,9 | 22,2 | 39,7 | 30,2 | 2,92 | 0,921 |

En opinión de la mayoría (39,2%) de los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia, la estrategia de pasantías es sólo bastante adecuada. Claro que hay un grupo representativo (30,2%) que dice que es muy adecuada. Sin embargo, otro 22,2% afirma que es poco adecuada para la formación de docentes y un pequeño grupo (7,9%) sostiene que no es adecuada.

Se podría decir como conclusión que la estrategia de pasantías es vista por la mayoría de profesores (69,9%) como aceptablemente adecuada para su formación docente. La media es de 2,92 puntos.

Se necesita una sólida estructuración de convenios con otras universidades. Sin embargo, en ítems anteriores (ítem 80), se afirma que en la UCC no hay incremento de las relaciones internacionales. Analicemos el aporte de un docente que intenta explicar el trasfondo de este dato:

“Hay carencia de voluntad política para que lo marginal, vale decir la calidad educativa, se convierta en el propósito fundamental de la UCC y para que, desde el punto de vista de la responsabilidad social, la Universidad asuma que debe invertir en la formación de sus docentes. Si esto se logra a través de procesos no solo pedagógicos sino administrativos, la Universidad podrá contar con docentes de excelencia” (MJ-E, 12).

Los convenios deben incorporar estrategias y procedimientos que permitan que los docentes de la UCC puedan aprender de los mejores de otras universidades y que retornen a multiplicar sus experiencias.

| ÍTEM 115.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de autobiografía docente? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 7,9 | 25,4 | 46 | 20,6 | 2,79 | 0,864 |

Digamos, concretando el análisis, que esta estrategia de la autobiografía es reconocida por la mayoría de profesores (66,6%) como aceptablemente adecuada para su formación docente. Si consideramos la media (2,79) puede decirse que esta estrategia apenas podría considerarse como aceptable para procesos de formación universitaria.

Vuelve y juega una posible incoherencia entre la competencia verbal-teórica y la competencia práctica. En el Ítem 66 aparece que la mayoría de docentes (87%), estudiantes (74,1%) y egresados (76,6%) sostiene que los docentes desarrollan procesos de autoevaluación. Y ¿cómo se manifiestan esos procesos? El proceso lógico-creativo-práctico del profesor reflexivo, se podría realizar, al nivel científico, es decir de construcción de conocimiento, a través de la estrategia de la autobiografía del docente. Ésta le permitiría recuperar su práctica pedagógica, escudriñar sus fuentes teóricas y sus modelos prácticos y de esa investigación hacer surgir un proyecto de mejoramiento docente. Y sabríamos que ha aprendido si cambia su actuación docente.

Una posible estrategia docente sería apoyarse en el verbalismo del

docente (qué es la competencia que domina) para aprobar y ejecutar experiencias transformadoras. Si las vive y es consciente de la modificación podríamos afirmar que aprendió desde la práctica (que es la competencia que no domina).

| ÍTEM 116. ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de taller gerencial: manejo racional de recursos y orientación de servicios? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,6 | 9,5 | 60,3 | 28,6 | 3,16 | 0,652 |

La mayoría de docentes (60,3%) afirman que esta estrategia de formación es bastante adecuada para la formación docente y un grupo muy representativo (28,6%) cree que es muy adecuada para la formación gerencial. Tan sólo una minoría (11,1%) dice que es poco o nada adecuada.

En conclusión digamos que la mayoría docente (88,9%) desearía que esta estrategia fuera aplicada. Ponerla en práctica de manera eficaz exige condiciones si se piensa desde la educación por competencias. La competencia lógica se desarrolla si se conoce la teoría actualizada sobre el manejo racional de recursos y administración de servicios. La procedimental exige investigación sobre el manejo que se está dando y el correspondiente proyecto de mejoramiento. La competencia práctica sólo la podrían adquirir los docentes-aprendices que dirijan la ejecución del proyecto. Y los estudiantes lo aprenderán si pueden comparar lo planeado con lo ejecutado y proponer, después, cómo mejorar la próxima experiencia.

| ÍTEM 117.- ¿En su opinión es adecuada para la formación del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia la estrategia de actividades de proyección comunitaria del conocimiento? | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 8,1 | 33,9 | 58,1 | 3,50 | 0.646 |

La mayoría de docentes (58,1%) considera la estrategia de actividades de proyección comunitaria del conocimiento como muy adecuada para la formación de docentes universitarios. Otro grupo revelador (33,9%) la señala como bastante adecuada para esos procesos. Solamente un pequeño grupo opina que es poco adecuada y ningún docente (0%) piensa que no lo sea.

Concretando, la estrategia de actividades de proyección comunitaria del conocimiento es considerada por la mayoría de docentes (92%) como muy adecuada para su formación continuada. La media (3,50) es alta.

La mayoría quisiera que los conocimientos teóricos que aprenden sus estudiantes fueran puestos en práctica en actividades de proyección comunitaria. Muchos comentan en las entrevistas su esfuerzo para desarrollar esta responsabilidad social del estudiante. Otros docentes creen que la Universidad debe desarrollar esta línea de trabajo:

“A manera de propuesta, habría que partir de la construcción participativa de los propósitos sociales que la Universidad estaría dispuesta a defender. ¿Qué educación para que territorio? sería la pregunta de investigación que cada una de sus sedes debería hacerse para ofrecer con conocimiento de causa programas académicos que correspondan a las realidades físicas, biológicas y humanas de la

regiones. Lo demás, es decir, la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje, ya es un patrimonio con el que cuenta la Universidad y que fácilmente puede aplicarse y mejorarse en todos sus espacios educativos” (MJ-E, 14).

Sobran más comentarios.

1.8.- COMPETENCIAS DEL EGRESADO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

Las siguientes 10 cuestiones nos permiten identificar algunas de las competencias que se manifiestan en el promedio de los egresados, como síntesis del proceso formativo y de acuerdo con el modelo pedagógico de la Universidad Cooperativa de Colombia. No se debe olvidar que se hace según la perspectiva de la sede que la universidad tiene en la ciudad de Bogotá, la más grande del país.

En la estructura interna se tocan aspectos relacionados con diversas competencias:

- Cognitivas.
- Sostenibilidad.
- Comunicación.
- Inserción social.
- Emprendizaje.

| ÍTEM 118.- El egresado aplica el conocimiento existente a nuevas situaciones | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 1,9 | 22,1 | 59,6 | 16,3 | 2,90 | 0,675 |
| Alumno/a | 7,4 | 29,4 | 55,9 | 7,4 | 2,63 | 0,728 |
| Egresado/a | 6,2 | 31,2 | 50 | 12,5 | 2,68 | 0,780 |

Sinteticemos diciendo que la mayoría de docentes (75,9%), estudiantes (63,3%) y egresados (62,5%) aceptan que éstos, saben aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones. La media nos precisa que los estudiantes (2,63) creen menos en la aplicación de esos conocimientos que los egresados (2,68). Y que los optimistas son los docentes (2,90).

Como se aprecia a lo largo de su estudio, los estudiantes están viviendo experiencias que vinculan la docencia, la investigación, el proyecto y la práctica. Este docente nos lo recuerda:

“Si ya va en camino es más fácil continuar. Yo pienso que no se debe esperar hasta el noveno semestre como se estaba haciendo. Los estudiantes, deben iniciar máximo a partir del tercer semestre sus prácticas, no importa que las embarren, lo importante es que vengan a la universidad a contar esas experiencias, los nuevos conocimientos que adquirieron, cómo confrontaron la universidad con lo que está viviendo en la empresa. Pues, obviamente vinieron a adquirir los conocimientos teóricos, porque la práctica sin la conceptualización de nada sirve, pero tampoco sirve para nada la teoría sola” (SP, 20).

Este docente muestra que cuando el conocimiento se articula con la práctica va llenando toda la vida:

“Esa pregunta nos la hicimos cuando en los lineamientos de la educación se dice que hay que centrar y desarrollar una competencia ciudadana, nosotros nos preguntamos ¿qué es una competencia ciudadana? y partimos por decir que es identificación de una persona con la ciudad, con su región. Una la cosas que decidimos fue colocar en el currículo y en el diseño pedagógico la problemática de la ciudad. Buscamos que el estudiante pueda sentir que los temas de la ciudad, de su problemática no son ajenos a los temas de estudio. Que los logra contextualizar se transforman en nuevos temas de estudio.

Hay un tema, un ejemplo claro que vivimos acá. Y es el del Río Arzobispo que corre entre sedes de la universidad. Entonces pudimos lograr que alrededor de eso, conocieran toda la problemática y conociera el papel de la universidad, su historia, su función a partir de ese lugar. Se dieron cuenta del problema ambiental, del problema de basuras, de la suciedad y de quienes lo utilizan como un sitio de vivienda, de espacio de convivencia porque allí conviven varios mendigos que no tienen otro alojamiento porque no tienen trabajo. Ha habido tema de estudio, investigación, práctica para psicólogos, de comunicación, sociólogos, economistas, administradores, y muchos más. Cada uno descubría que si no le daba solución a eso, el canal del río, nunca tendrá solución. El canal era y es un centro académico y ahí se aprende que son las competencias ciudadanas” (CF, 22).

La aplicación del conocimiento es el objetivo y la prueba del saber. Cuando se transforma en responsabilidad manifiesta de la Universidad, como se comentó en el Ítem 117, se pueden impulsar líneas de investigación específica, convenios interinstitucionales nacionales e internacionales que pueden dinamizar y articular el trabajo de cada docente y el desarrollo de las prácticas exitosas de la facultad.

| ÍTEM 119.- El egresado ha convertido los procesos de aprender a aprender en una parte natural de su pensamiento y de su comportamiento en el trabajo. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2 | 24 | 54 | 20 | 2,92 | 0,720 |
| Alumno/a | 4,4 | 33,3 | 55,6 | 6,7 | 2,64 | 0,674 |
| Egresado/a | 9,4 | 28,1 | 37,5 | 25 | 2,78 | 0,941 |

La mayoría de docentes (74%), estudiantes (62,3%) y egresados (62,5%) afirma que los procesos de aprender a aprender son ya parte natural de su pensar. La media nos precisa que quienes menos creen que sean ya parte natural de su comportamiento son los estudiantes (2,64) y los más optimistas son los docentes (2,92).

El primer problema que evidencian los docentes es cómo ingresan a la universidad muchos estudiantes:

“Lo que no saben es aprender estudiando. Saben mucho, intentan aprender haciendo, pero no estudiando porque no saben estudiar, es muy complicado pues llegan con muchas deficiencias de escritura y de lectura, de análisis, de interpretación. Nosotros lo trabajamos mucho, en los seminarios de investigación y en muchas materias,

tratando que los profesores les exijan ensayos, que les soliciten que hagan búsquedas, para la presentación de casos y cosas así” (BC, 27).

Que a los profesores les inquieta desarrollar el aprender a aprender en sus estudiantes lo hace evidente este docente en su comentario:

“Uno aprendió, porque alguien le enseñó o le educó ese cerebro y así aprendió a aprender. A mí me parece un punto de partida importante que el estudiante descubra otra formas de aprendizaje, diferentes a las que está utilizando; es enriquecer el estilo de aprendizaje, porque siempre es por el lado izquierdo, el lógico, el racional. Para mí la estrategia de aprendizaje más importante es por el lado del cerebro derecho, a mí me parece que cuando yo capto, cuando yo trabajo con sus sentimientos, cuando yo trabajo con la afectividad, eso me cambia totalmente el panorama de la educación. Ahí entra, por ejemplo, la responsabilidad social” (GY, 27).

Uno de los quehaceres de la Universidad debe ser el fortalecimiento en sus docentes de la investigación y la experimentación de procesos dinamizadores del aprendizaje.

| ÍTEM 120.- El egresado tiene aptitudes para la comunicación y el trabajo en equipo. | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 2 | 16,8 | 52,5 | 28,7 | 3,07 | 0,730 |
| Alumno/a | 1,5 | 26,7 | 57,8 | 14,1 | 2,84 | 0,667 |
| Egresado/a | 3,1 | 25 | 37,5 | 34,4 | 3,03 | 0,860 |

Una forma concreta de decirlo es que la mayoría de docentes (81,2%), estudiantes (71,9%) y egresados (71,9%) cree que tienen aptitudes hacia la comunicación y el trabajo en equipo. El promedio refleja que quienes menos creen en la proposición son los estudiantes (2,84) y los más optimistas (3,07) son los docentes.

En diferentes ítems se ha comentado el trabajo en equipo como fortaleza de muchos docentes, como se explicita en esta cita:

“La Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje, (MICEA) ya es un patrimonio con el que cuenta la Universidad y que fácilmente puede aplicarse y mejorarse en todos sus espacios educativos” (MJ, 14).

La cita de este egresado, comentada en el ítem 69, nos lo muestra con un estilo de trabajo:

“Yo me descubrí como líder en mi universidad, aprendí allí que la participación en equipos era más formativa para un líder que ser un ratón de biblioteca. Mi liderazgo lo realizo con mi equipo: comienzo a mirar la gente para descubrir cuáles son sus habilidades, cuáles son sus intereses; en el momento en que encuentro personas que quieran ir por el mismo camino, se puede crear un equipo, si no se logran intereses comunes, no hay equipo” (RR, 13).

Las prácticas exitosas hay que conocerlas, aprender de ellas y multiplicarlas. La universidad lo hace.

| ÍTEM 121.- El egresado crea soluciones innovadoras a problemas recurrentes | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3 | 25 | 52 | 20 | 3,09 | 1,050 |
| Alumno/a | 5,3 | 33,8 | 47,4 | 13,5 | 2,69 | 0,770 |
| Egresado/a | 3,1 | 18,8 | 40,6 | 37,5 | 3,12 | 0,832 |

La mayoría de docentes (72,0%), egresados (78,1%) y estudiantes (60,9%) cree que los egresados saben encontrar soluciones creativas a problemas frecuentes. La media nos indica que los estudiantes (2,69) creen menos en la capacidad innovadora de los egresados y que quienes se creen bastante innovadores son los propios egresados (3,12).

Los profesores estimulan entre sí y con sus estudiantes la creatividad y la innovación como lo señala el docente de la siguiente cita:

“Son dos procesos la creatividad y la participación. Cuando yo logro inventarme algo tengo una propuesta y realmente puedo participar. Para mí la condición de la participación es esa: si no hay propuestas, participar es un hecho como vacío. Es a partir del trabajo de cada persona, de esa experiencia que se pone en circulación, que se participa y se crea. Es lo que hacemos, acá por ejemplo, con los módulos. Cada profesor expone su módulo y todos le aportan. El módulo que se entrega es así una creación colectiva e interdisciplinaria” (MJ, 5).

La cita del egresado en el Ítem 69 parece confirmar esta aseveración de docentes y egresados:

“No hay equipo de trabajo si cada quien va a tirar por su lado y hay desinterés, tal vez que hacen que el equipo no funcione, por eso la idea es que el equipo esté coordinado para que salga adelante, para que produzca cosas innovadoras... No importa que todo sea bueno... porque si algo sale malo no significa que se tenga que tapar, porque de lo malo se proponen nuevas cosas para solucionar” (RR, 13).

Creatividad, participación y socialización de resultados es una triada que debe impulsar la Universidad desde todas sus instancias.

| ÍTEM 122.- El egresado sabe utilizar los dispositivos de información para compartir las mejores prácticas y mejorar los procesos de trabajo | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 3 | 21,8 | 55,4 | 19,8 | 2,92 | 0,730 |
| Alumno/a | 4,4 | 36,3 | 45,9 | 13,3 | 2,68 | 0,759 |
| Egresado/a | 6,2 | 21,9 | 53,1 | 18,8 | 2,84 | 0,807 |

En síntesis los docentes (55,4%) y egresados (53,1%) sostienen que éstos saben utilizar la información sobre sus mejores prácticas para mejorar los procesos de trabajo. Los estudiantes (59,2%) lo aceptan. La media nos clarifica que los más positivos son los docentes (2,92) y algo menos los egresados (2,84). Los que confían menos, en esta competencia de los egresados, son los estudiantes (2,68).

Leamos la cita de este egresado:

“No hay equipo de trabajo si cada quien va a tirar por su lado y hay

desinterés, por eso la idea es que salga adelante, para que produzca cosas innovadoras y que esa producción del equipo lo conozca..., toda la comunidad. Ahí es donde está el cambio, ahí donde verdaderamente se produce la cohesión social, cuando estamos todos halando para el mismo lado y todos saben lo que el equipo está aportando. Esa es la clave” (RR, 13).

Creámosle al testimonio de este egresado y propongamos a la Universidad que organice un proyecto para seleccionar y premiar cada año “*La práctica exitosa de un egresado*”. Se puede seguir el mismo procedimiento de lo que viene haciendo exitosamente desde hace años con las prácticas exitosas de cada facultad, programa y a nivel nacional.

| ÍTEM 123.- El egresado comprende el panorama mundial en que funcionan las empresas y tiene una cultura global de los negocios | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 5,9 | 25,7 | 49,5 | 18,8 | 2,81 | 0,808 |
| Alumno/a | 9,6 | 31,9 | 44,4 | 14,1 | 2,62 | 0,844 |
| Egresado/a | 12,5 | 21,9 | 50 | 15,6 | 2,68 | 0,895 |

En resumen, los docentes (68,3%) y egresados (65,6%) dicen que conocen las empresas y sus negocios desde una visión global. Los estudiantes, también lo aceptan en una mayoría (58,5%). La media nos clarifica que los más positivos son los docentes (2,81) y que quienes confían menos, en la comprensión global de los egresados, son los estudiantes (2,68).

¿Qué hacen los docentes para propiciar esa visión y qué les da

seguridad de lograrlo?, un docente nos acerca al tema:

“El trabajo en grupo, de mi materia, parte de compartir experiencias personales, comentar cada quien unos cuantos qué y porqué. La materia que más le gusta, la que le parece más importante en el semestre, cómo ve la profesión que estudia, campos que le gustaría trabajar, problemas que le gustaría trabajar después de egresado y en este semestre. A partir de esos temas se genera una red de conversaciones, donde las personas intercambian puntos de vista, criterios de trabajo práctico, compromisos. Dentro de esa red intervengo yo para ubicar mi materia y su currículo, y la interrelación permanente con las otras asignaturas. Esa es una estrategia para ver desde mi materia, mi disciplina, las materias y disciplinas de la profesión, la sociedad toda, el planeta, el universo. Es una visión básicamente de globalidad, complejidad, interdisciplina. Me apoyo en el Hológrafo de Cibernética Social, porque me aporta referenciales interdisciplinarios. Yo creo que es una dinámica de aprendizaje muy interesante, dentro de una metodología específica que forma una cultura interdisciplinar porque en la medida que otros docentes del semestre y de nuevos semestres la utilizan, aprenden a trabajar con gente de diferentes disciplinas, y se ven exigidos a hacer referencia a ellas en los diferentes trabajos” (OS, 10).

Veamos la opinión de este egresado:

“Que cómo logramos visión interdisciplinaria? Creo que buscándole la aplicabilidad a todo. No tratando de ver al mundo por partes sino

que si estamos trabajando determinado tema no es que se vaya aplicar en determinada parte, sino en todo y en cada parte. Este es un trabajo muy integrado del docente y los equipos. Al compartir las experiencias uno va descubriendo que los proyectos finalmente integran mucha gente, no solamente de la profesión, sino médicos, ingenieros, contadores, abogados, permitiendo la participación de todos, generando esa interdisciplinaria porque todos hacen cosas diferentes, en lugares diferentes, con diferentes, con edades diferentes” (AW, 10).

La responsabilidad social y el trabajo en equipo generan y exigen visión y trabajo interdisciplinario. En el quehacer de la Universidad es necesario multiplicarlo en todos sus programas, instancias y niveles.

| ÍTEM 124.- El egresado es un líder que construye las herramientas requeridas para crear competitividad organizacional | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 7,9 | 29,7 | 45,5 | 16,8 | 2,71 | 0,840 |
| Alumno/a | 6,7 | 37,8 | 42,9 | 12,6 | 2,82 | 0,650 |
| Egresado/a | 3,1 | 25 | 50 | 21,9 | 2,90 | 0,777 |

La mayoría de los egresados (71,9%) están seguros de su competencia para liderar procesos que pueden mejorar la competitividad de las instituciones. Lo aprueban los docentes con 62,3% y con un (55,5%) los estudiantes. La media nos clarifica que los más positivos son los egresados (2,90) seguidos de los estudiantes (2,82). Los docentes (2,71), confían un poco menos en el liderazgo de sus egresados.

¿Qué piensan algunos docentes?

“Yo pienso que habría que dejar una serie de esquemas que tienen los docentes, y pensar más en la realidad de la vida, tenemos que formar a nuestros estudiantes para que sean competitivos en el mundo verdadero, el mundo en el que les va tocar trabajar, conocer de verdad las necesidades que tiene el entorno y formarlos de acuerdo a esas necesidades. No para un mundo tan fantasioso como el que les queremos montar desde la universidad. Sí, en las Universidades hablamos muchas cosas que en la realidad no son verdad” (SP, 10).

¿Una de esas verdades podría ser que la solidaridad debe ser competitiva?

“Hablamos mucho de solidaridad y poco de competitividad, nos pareciera que son antagónicas. Por eso no le damos a los proyectos la competitividad necesaria para que la solidaridad sea eficiente. Confundimos solidaridad con beneficencia. No, la raíz de la solidaridad es sólido; según la RAE significa: ‘Firme, macizo, denso y fuerte. Asentado, establecido con razones fundamentales y verdaderas. Que, debido a la gran cohesión de sus partes, mantiene forma y volumen constantes’. Se es solidario cuando se opta por aquello que beneficia al ser humano, a la mayoría, a la humanidad, al planeta. Y esas no son propiamente las cualidades de los individualistas: estos optan por sus intereses, no importa que haya injusticia para un ser humano, para la mayoría, la humanidad o el planeta. Por eso el solidario tiene que ser competitivo, para que sus

acciones den fuerza y poder (¿empoderar?) a quienes la ejercen y a sobre todo a los beneficiarios. (SO, 12)

La Universidad Cooperativa de Colombia es una “*Institución de Economía Solidaria*” y tiene una responsabilidad social, muy grande, ante su comunidad académica.

| ÍTEM 125.- El egresado tiene proyecto de educación continuada para enfrentar los retos de su trabajo actual y futuro | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 9,7 | 21,4 | 56,3 | 12,6 | 2,71 | 0,809 |
| Alumno/a | 6,8 | 30,1 | 49,6 | 13,5 | 2,69 | 0,788 |
| Egresado/a | 0 | 34,4 | 46,9 | 18,8 | 2,84 | 0,723 |

La mayoría de docentes (68,9%), estudiantes (63,1%) y egresados (65,7%) asevera que éstos tienen un proyecto de educación continuada para responder a los retos de su trabajo. La media nos indica que los más seguros de tener ese proyecto son los propios egresados (2,84) y le siguen los docentes (2,71). Los que dudan algo de la existencia de ese proyecto son los estudiantes (2,69).

La clave dice un docente, es que el egresado tenga claro qué es educación continua:

“Educación continua. Es que una cosa es darle profesionalización al alumno que concede al egresado un título que le da legalmente derecho a ejercer la profesión, y otra cosa es su proyecto de educación continua. Al egresado debiera pedírsele como requisito de

grado, que presente un proyecto de educación continua. Claro que para que él siga educándose hay que cambiar la idea de educación: educarse no es sólo sentarse en el banco de la escuela y asistir a un número de clases, educarse es recoger conocimientos de lo cotidiano, de la convivencia, de los congresos, de la actividad cultural que hay en el ambiente.” (WG, 27).

Algunos consideran que con hacer una carrera es suficiente:

“Ahí es donde está la cosa y por eso no logra avanzar todo el mundo: porque muchos no se plantean ese reto personal para la vida. Hay docentes que buscan, hacérselo entender a uno. El error grave es, que piensen algunos que terminan una carrera y listo. Pasarán tres años y ya estarán totalmente fuera del mercado. Ahí es donde está la cosa; ahí es donde está el criterio que tiene el profesional; el profesional se gradúa y dice me voy para tal empresa, me pagan tanto y me quedo porque trabajo en esa empresa que es importante y listo. ¿Pero dónde está el proyecto de formación que le va a permitir llegar al puesto que sueña? ¿O cambiar a una a empresa mejor? Por eso es que la gente no logra sus sueños. ¿O será que es un conformista que no se plantea esos retos personales en la vida? (RR, 27)

La Escuela de Posgrados tiene un gran compromiso con esa formación para el proyecto de educación.

ÍTEM 126.- El egresado asume los objetivos, metas y estrategias de la empresa donde trabaja, como parte de su proyecto de vida

| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
|-----------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Docente | 5 | 20,8 | 54,5 | 19,8 | 2,89 | 0,773 |
| Alumno/a | 5,2 | 23 | 53,3 | 18,5 | 2,85 | 0,777 |
| Egresado/a | 3,1 | 15,6 | 53,1 | 28,1 | 3,06 | 0,759 |

La mayoría de docentes (74,3%), estudiantes (71,8%) y egresados (81,2%) afirman que los egresados asumen los objetivos, metas y estrategias de la empresa donde trabajan, como parte de su proyecto de vida. La media nos indica que los egresados (3,06) creen mucho en su competencia para asumir los objetivos, metas y estrategias de la empresa donde trabajan. Los estudiantes (2,85) creen un poco menos en esa capacidad de identificación.

Hacer de los objetivos, metas y estrategias un proyecto personal de vida tiene para algunos docentes algunas condiciones. Supongamos, al carecer de una respuesta de un egresado sobre el tema, que esas también puedan ser las conclusiones de un egresado de la Universidad:

“El tema pareciera fácil, pero es muy complejo, es que eso de hacer de una empresa mi proyecto de vida, es como decir casarme con la empresa. El problema encierra por lo menos tres dinámicas, la que tiene que ver con la visión misión de la empresa. Yo no me entrego a una empresa con la cual no estoy identificado con sus objetivos y estrategias. No puedo, no soy capaz de hacer mía la injusticia, la depredación del planeta, la violación de la ética. No hay dinero que

compre ese tipo de compromisos. La otra dinámica es la administrativo-financiera. Es que si yo le entrego mi vida a la empresa, la empresa tiene que garantizar mi vida y la de mi familia. Aun cuando uno podría sacrificar un mejor ingreso en otra empresa a cambio de una más satisfactoria realización personal. Si siento que el trabajo que me pide la organización me llena, puedo hacer con gusto de ese compromiso mi empresa de vida. Cuento conmigo” (S0, 12).

La universidad debe ser un modelo de organización y gestión cooperativa y solidaria.

| ÍTEM 127.- El egresado trabaja por la sostenibilidad económica y social de las organizaciones donde se incorpora | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 5 | 15,8 | 58,4 | 20,8 | 2,95 | 0,753 |
| Alumno/a | 5,9 | 20,7 | 57,8 | 15,6 | 2,82 | 0,758 |
| Egresado/a | 0 | 25 | 34,4 | 40,6 | 3,15 | 0,807 |

En síntesis digamos que la mayoría de todos los estamentos de docentes (79,2%), estudiantes (73,4%) y egresados (73,4%) afirman que los egresados trabajan mucho por la sostenibilidad de las organizaciones donde laboran. La media nos indica que los más seguros de su propio compromiso son los egresados (3,15) y les siguen los docentes (2,95). Los menos seguros de este compromiso son los estudiantes (2,82).

Lograr la sostenibilidad de la empresa exige al egresado múltiples saberes especializados. Veamos lo que plantea este docente:

“Cómo lograr que la gente se la juegue por su empresa. La forma para mi es convertir el proyecto político del egresado en un proyecto práctico...yo soy egresado y docente y formo parte del equipo de un gran proyecto. Con el equipo lo hemos hecho. Cuál ha sido el eje para que sea sustentable, sostenible hay una cosa que nos dicen ahora, que es muy rentable. La razón es haber encontrado un grupo de docentes comprometidos en esto, pero lo otro es haber dedicado un poquito a mirar esos escenarios que están vacíos, que no se han llenado. Bueno, ahora cual es la estrategia que usamos: una es la formación permanente, otra trabajar como equipo, y otra, tan importante como las otras saber trabajar por proyectos, o sea que se incorpore la teoría y la metodología del trabajo en equipos y de investigación al diseño de proyectos. Nosotros hemos tenido éxito, (nos dicen, en otras seccionales que se debe a que Bogotá tiene mucha gente). No, nosotros creemos que es porque investigamos, analizamos las necesidades que existen, y con esa información mejoramos los programas y seguimos avanzando y mejorando todos los semestres. Pero le decía que la base es transformar la investigación en proyectos: de cada asignatura, de cada ciclo o curso, de todo el programa, de la virtualidad. Y nadie se va, sólo los que no quieren evaluarse y mejorar su proyecto. Es que hay compañeros que siempre tienen tiempo para dictar clase, pero no la tienen para hacer el proyecto o asistir a la reunión o peor aún creen que ya no paga estudiar más. Suena peyorativo, pero es así. Sabemos un cuento y nos gusta repetirlo y resulta que eso no funciona. Es que la gente tiene competencia lógica, pero no mejora la competencia práctica” (CF, 30).

El profesional comprometido no necesita que lo estén motivando, controlando y exigiendo continuamente. Lo que desea es trabajar eficazmente. El quehacer de la universidad es claro en este aspecto: aportar calidad de vida laboral al docente.

1.9.- CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

| ÍTEM 7.- ¿En su opinión la calidad de la docencia en la Universidad Cooperativa de Colombia es la adecuada? | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|------------|-------|
| Fuente de información | 1 Nada (%) | 2 Poco (%) | 3 Bastante (%) | 4 Mucho (%) | X Media | DT |
| Docente | 0 | 7,8 | 81,9 | 10,3 | 3,02 | 0,426 |
| Estudiante | 1,2 | 15,8 | 80,7 | 2,3 | 2,84 | 0,452 |
| Egresado/a | 3,1 | 3,1 | 81,2 | 12,5 | 3,03 | 0,537 |

En síntesis, digamos que la mayoría de todos los estamentos, docentes (92,2%), estudiantes (83,0%) y egresados (93,7%) afirma que la calidad de la docencia en la Universidad Cooperativa de Colombia es adecuada. Desde el promedio se puede afirmar que quienes otorgan más puntuación a la calidad de la docencia son los egresados (3,03) y los docentes (3,02). Y quienes reconocen un poco menos la calidad son los estudiantes (2,84).

Los docentes opinan que la calidad es buena pero se puede mejorar:

“Este hecho puede responder a que la actividad docente para la mayoría de profesores de la UCC, es una actividad marginal en tanto difícilmente logra vivir una persona con el salario de tiempo

completo que ofrece la Universidad. En muchos casos se vinculan docentes en razón de su destacada labor profesional tanto en el sector público como privado, y de manera muy general, para éste tipo de personas la discusión sobre los planes estratégicos, la responsabilidad social universitaria y los procesos pedagógicos no es una preocupación fundamental en tanto la Universidad no es su proyecto de vida. Dicen que en la vida lo único que una persona tiene para dar es tiempo y considero que la orientación administrativa que ha adoptado la UCC, solo les permite a la mayoría de sus trabajadores docentes dar un tiempo marginal que impide realizar procesos de formación permanente. Así las cosas, estos procesos también son marginales y quizás por eso no tienen el impacto que los diversos esfuerzos por mejorar la calidad educativa se proponen” (MJ-E, 11).

Preocuparse de la calidad de vida de sus docentes es un camino corto para llenar los vacíos que deja el Plan Estratégico 2000-2006 de la Excelencia Académica y de avanzar aceleradamente hacia las metas del Plan estratégico 2007-2012 de la Sinergia Institucional. El valioso talento humano que tiene hará lo demás.

2.- REDUCCIÓN DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.-ANÁLISIS DE CORRELACIONES

A continuación se va a proceder a relacionar los constructos de la investigación. Se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta ¿la relación entre los constructos de la investigación es fuerte?, ¿Son significativas estas

correlaciones? Para dar respuesta a estas cuestiones se va a utilizar la correlación de Kendall para muestras no paramétricas.

2.1.1.- Calidad de la docencia

| EL CONSTRUCTO CALIDAD DE LA DOCENCIA ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias docentes (general) | 0,914 | 0,000 |
| 2.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,640 | 0,000 |
| 3.- Competencias de emprendizaje de alumnado | 0,535 | 0,018 |
| 4.- Competencias cognitivas del alumno | 0,514 | 0,020 |
| 5.- Competencias del docente (saber) | 0,377 | 0,036 |
| 6.- Competencias docentes (saber hacer) | 0,377 | 0,036 |
| 7.- Competencias docentes (saber ser) | 0,366 | 0,043 |

Fuente: Velandia, Crisanto

La calidad de la docencia está relacionada significativamente con las competencias docentes en general, las competencias docentes de saber (dominio de contenidos curriculares, comprensión de la complejidad de los procesos educativos...), competencias docentes de saber hacer (innovar, investigar, diseñar, tutoría, evaluar, sensibilidad hacia rendimiento académico del estudiante, relaciones con el alumno, preparar materiales, autoaprendizaje, participación...), competencias docentes de saber ser (respeto de las diferencias personales, relaciones interpersonales con los estudiantes, ética y responsabilidad), desarrollo de competencias cognitivas y de emprendizaje del alumnado y los principios del modelo pedagógico de la Universidad Cooperativa de Colombia.

2.1.2.- Modelo pedagogico de la UCC

| EL CONSTRUCTO MODELO PEDAGÓGICO DE LA UCC ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias docentes (saber ser) | 0,656 | 0,000 |
| 2.- Calidad de la docencia | 0,640 | 0,000 |
| 3.- Competencias docentes en general | 0,608 | 0,001 |
| 4.- Competencias docentes (saber hacer) | 0,608 | 0,001 |
| 5.- Competencias docentes (saber) | 0,602 | 0,002 |
| 6.- Competencias comunicativas del alumno | 0,576 | 0,010 |
| 7.- Competencias de inserción social del alumno | 0,550 | 0,015 |
| 8.- Fortalecimiento de la evaluación institucional | 0,505 | 0,017 |

Los principios del modelo pedagógico de la Universidad Cooperativa de Colombia están fuerte y significativamente vinculados a las competencias docentes orientadas al saber (dominio de la asignatura y complejidad de los procesos educativos), del saber hacer y saber ser, la calidad de la docencia, el desarrollo de competencias comunicativas y de inserción social del alumno y el fortalecimiento de la evaluación institucional en la Universidad.

2.1.3.- Competencias docentes en general

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS DOCENTES EN GENERAL ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Calidad de la docencia | 0,914 | 0,000 |
| 2.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,640 | 0,000 |
| 3.- Competencias cognitivas del alumno | 0,491 | 0,028 |
| 4.- Competencias comunicativas del alumno | 0,476 | 0,029 |
| 5.- Competencias de inserción social del alumno | 0,469 | 0,032 |

Las competencias del docente universitario están fuerte y significativamente relacionadas con la calidad de la docencia, el desarrollo de los principios del modelo pedagógico de la Universidad, el desarrollo de las competencias cognitivas del alumno (aplicar lo aprendido, aprender a aprender, creatividad ante los problemas y tenencia de un proyecto formativo continuo), desarrollo de competencias comunicativas del alumno (comunicación y trabajo en equipo) y de inserción social (trabajo en equipo, cultura empresarial, participación ciudadana).

2.1.4.- Competencias docentes del saber.

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS DOCENTES (SABER) ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias docentes (saber ser) | 0,611 | 0,000 |
| 2.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,602 | 0,001 |
| 3.- Competencias docentes (saber hacer) | 0,561 | 0,002 |
| 4.- Formación docente | 0,525 | 0,012 |
| 5.- Calidad de la docencia | 0,377 | 0,012 |
| 6.- Apoyo a la investigación en la Universidad | 0,375 | 0,041 |
| 7.- Apoyo al desarrollo profesional del docente | 0,359 | 0,048 |

Las competencias docentes relacionadas con el saber están relacionadas de manera significativa a las competencias docentes (saber ser), los principios del modelo pedagógico de la Universidad, las competencias docentes (saber hacer), la formación docente, la calidad de la docencia, el apoyo a la investigación y el desarrollo profesional en la Universidad.

2.1.5.- Competencias docentes del hacer

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS DOCENTES (HACER) ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias docentes (saber ser) | 0,651 | 0,000 |
| 2.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,608 | 0,002 |
| 3.- Competencias docentes (saber) | 0,561 | 0,002 |
| 4.- Competencias comunicativas del alumno | 0,494 | 0,037 |
| 5.- Competencias de inserción social del alumno | 0,487 | 0,041 |
| 6.- Apoyo a publicaciones docentes | 0,405 | 0,046 |
| 7.- Apoyo de la investigación en la Universidad | 0,387 | 0,046 |
| 8.- Política de recursos humanos en la Universidad | 0,385 | 0,047 |
| 9.- Calidad de la docencia | 0,377 | 0,048 |

Las competencias docentes vinculadas al saber hacer se relacionan de forma significativa con los constructos competencias docentes (saber ser y saber), principios del modelo pedagógico de la Universidad, desarrollo de competencias comunicativas y de inserción social del alumno, apoyo de la Universidad respecto a la investigación y publicaciones, política de recursos humanos en la Universidad (promoción laboral según competencia, calidad del servicio, información institucional y calidad de vida laboral).

2.1.6.- Competencias docentes del ser.

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS DOCENTES (SER) ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Formación docente | 0,671 | 0,000 |
| 2.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,656 | 0,000 |
| 3.- Competencias docentes (saber hacer) | 0,651 | 0,000 |
| 4.- Competencias docentes (saber) | 0,611 | 0,000 |
| 5.- Calidad de la docencia | 0,366 | 0,043 |

Las competencias docentes (saber ser) están fuerte y significativamente relacionadas con la formación docente, los principios pedagógicos de la Universidad, las competencias docentes (saber y hacer) y la calidad de la docencia.

2.1.7.-Competencias cognitivas del alumno.

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS COGNITIVAS DEL ALUMNO ESTÁ RELACIONADO CON.. | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias alumno (inserción social | 0,832 | 0,000 |
| 2.- Competencias alumno (comunicación) | 0,767 | 0,000 |
| 3.- Competencias alumno (salud) | 0,699 | 0,001 |
| 4.- Política de recursos humanos en la Universidad | 0,635 | 0,004 |
| 5.- Fomento de la evaluación institucional en la Universidad | 0,627 | 0,005 |
| 6.- Competencias alumno (emprender) | 0,586 | 0,011 |
| 7.- Impulso de la docencia | 0,568 | 0,011 |
| 8.- Clima y relaciones en la Universidad - Facultad | 0,517 | 0,023 |
| 9.- Impulso de la investigación en la Universidad | 0,534 | 0,024 |
| 10.- Impulso del crecimiento profesional | 0,508 | 0,026 |

El desarrollo de competencias cognitivas del alumno está fuerte y significativamente relacionado con los constructos siguientes: competencias del alumno (inserción, comunicación, salud, emprender), política de recursos humanos en la Universidad, fomento de la evaluación institucional, la forma de ejercer la docencia, la investigación, el crecimiento profesional y el clima de relaciones en la Facultad.

2.1.8.- Competencias de inserción social del alumno.

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS DE INSERCIÓN SOCIAL DEL ALUMNO ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias comunicativas alumno | 0,921 | 0,000 |
| 2.- Competencias de salud del alumno | 0,883 | 0,000 |
| 3.- Competencias cognitivas alumno | 0,832 | 0,000 |
| 4.- Impulso de la evaluación institucional | 0,616 | 0,004 |
| 5.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,550 | 0,015 |
| 6.- Impulso de la investigación en la Universidad | 0,509 | 0,022 |
| 7.- Política de recursos humanos en la Universidad | 0,488 | 0,034 |
| 8.- Competencias del docente (saber hacer) | 0,487 | 0,041 |
| 9.- Competencias del alumno (emprender) | 0,487 | 0,041 |
| 10.- Impulso de la proyección social de la Universidad | 0,474 | 0,045 |

Las competencias relacionadas con la inserción social del alumno están fuerte y significativamente relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas, de salud, cognitivas y de emprendizaje del alumno, el impulso de la evaluación institucional, el modelo pedagógico de la Universidad, la investigación, la política de recursos humanos y la proyección social de la Universidad y las competencias relacionadas con el

saber hacer del docente.

2.1.9.- Crecimiento profesional del docente

| EL CONSTRUCTO CRECIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE ESTÁ RELACIONADO CON | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Política de recursos humanos | 0,837 | 0,000 |
| 2.- Impulso de la docencia en la Universidad | 0,798 | 0,000 |
| 3.- Impulso de la investigación en la Universidad | 0,770 | 0,000 |
| 4.- Impulso de la proyección social en la Universidad | 0,692 | 0,000 |
| 5.- Clima de relaciones en la Facultad | 0,607 | 0,000 |
| 6.- Impulso de la evaluación institucional | 0,516 | 0,003 |
| 7.- Competencias cognitivas del alumno | 0,508 | 0,026 |
| 8.- Competencias docentes (saber) | 0,359 | 0,048 |

El crecimiento profesional del docente está fuerte y significativamente relacionado con el fomento de los recursos humanos, la docencia, la investigación, la proyección social de la Facultad, las relaciones, la evaluación institucional, el desarrollo de competencias cognitivas del alumno y las competencias docentes del profesor vinculadas al saber.

2.1.10.- Política de recursos humanos

| EL CONSTRUCTO POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS DE LAS FACULTADES ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Impulso de la docencia universitaria | 0,908 | 0,000 |
| 2.- Impulso de la investigación universitaria | 0,863 | 0,000 |
| 3.- Impulso del clima de relaciones | 0,847 | 0,000 |
| 4.- Impulso del crecimiento profesional | 0,837 | 0,000 |
| 5.- Impulso de la proyección social de la Universidad | 0,734 | 0,000 |
| 6.- Impulso de la evaluación institucional | 0,684 | 0,000 |
| 7.- Desarrollo de competencias cognitivas del alumno | 0,635 | 0,005 |
| 8.- Desarrollo de competencias de inserción social del alumno | 0,488 | 0,034 |

La política de recursos humanos de las facultades y de la Universidad está fuerte y significativamente relacionada al impulso de la docencia, la investigación, las relaciones, el crecimiento profesional, la proyección social, la evaluación institucional y el desarrollo de competencias cognitivas y de inserción social del alumno.

2.1.11.- Impulso de la docencia universitaria

| EL CONSTRUCTO IMPULSO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ESTÁ RELACIONADO CON.. | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Política de recursos humanos | 0,908 | 0,000 |
| 2.- Impulso de la investigación | 0,863 | 0,000 |
| 3.- Impulso del crecimiento profesional | 0,798 | 0,000 |
| 4.- Impulso de la proyección social de la Universidad | 0,740 | 0,000 |
| 5.- Clima de relaciones en la Facultad | 0,718 | 0,000 |
| 6.- Evaluación institucional | 0,669 | 0,000 |
| 7.- Desarrollo de competencias cognitivas del alumno | 0,568 | 0,024 |
| 8.- Desarrollo de competencias de inserción del alumno | 0,463 | 0,040 |

El impulso de la docencia universitaria está fuerte y significativamente relacionada con las siguientes variables: impulso de los recursos humanos, investigación, crecimiento profesional, proyección social, clima de relaciones, evaluación institucional y desarrollo de competencias cognitivas y de inserción social del alumnado.

2.1.12- La investigación en la facultad

| EL CONSTRUCTO INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Impulso de la proyección social de la Universidad | 0,883 | 0,000 |
| 2.- Política de recursos humanos | 0,863 | 0,000 |
| 3.- Impulso de la docencia | 0,833 | 0,000 |
| 4.- Impulso del crecimiento profesional | 0,770 | 0,000 |
| 5.- Impulso de relaciones profesionales | 0,685 | 0,000 |
| 6.- Impulso evaluación institucional | 0,658 | 0,000 |
| 7.- Desarrollo de competencias cognitivas del alumno | 0,517 | 0,024 |
| 8.- Desarrollo de competencias de inserción social del alumno | 0,509 | 0,025 |
| 9.- Competencias docentes relacionadas con el saber | 0,375 | 0,041 |

El fomento de la investigación se vincula de forma fuerte y significativa con los siguientes constructos: impulso de la proyección social de la Universidad, de los recursos humanos, la docencia, el crecimiento profesional, las relaciones, la evaluación institucional, el desarrollo de competencias cognitivas y de inserción social del alumnado y las competencias docentes vinculadas con el saber.

2.1.13.- Evaluacion institucional.

| EL CONSTRUCTO EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Política de recursos humanos | 0,684 | 0,000 |
| 2.- Impulso de la docencia | 0,669 | 0,000 |
| 3.- Impulso de la investigación | 0,658 | 0,000 |
| 4.- Competencias cognitivas alumno | 0,627 | 0,004 |
| 5.- Competencias inserción social alumno | 0,616 | 0,004 |
| 6.- Competencias de salud del alumno | 0,561 | 0,010 |
| 7.- Competencias comunicativas alumno | 0,558 | 0,010 |
| 8.- Relaciones en la Facultad | 0,553 | 0,012 |
| 9.- Impulso del crecimiento profesional | 0,516 | 0,013 |
| 10.- Principios del modelo pedagógico de la Universidad | 0,505 | 0,015 |

La evaluación institucional está fuerte y significativamente relacionada con la política de recursos humanos en la Universidad, el impulso de la docencia, el desarrollo de competencias del alumno (cognitivas, de inserción, salud y comunicativas), las relaciones personales en la Facultad, el crecimiento profesional y el fomento de los principios de la Universidad Cooperativa de Colombia.

2.1.14.- Proyeccion social de la facultad

| EL CONSTRUCTO PROYECCIÓN SOCIAL DE LA FACULTAD ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Impulso de la investigación en las Facultades | 0,883 | 0,000 |
| 2.- Impulso de la docencia universitaria | 0,740 | 0,000 |
| 3.- Política de recursos humanos | 0,734 | 0,000 |
| 4.- Impulso del crecimiento profesional | 0,692 | 0,000 |
| 5.- Desarrollo de competencias cognitivas del alumnado | 0,500 | 0,025 |
| 6.- Impulso de la evaluación institucional | 0,498 | 0,025 |
| 7.- Desarrollo de competencias de inserción social del alumno | 0,474 | 0,035 |
| 8.- Impulso de las relaciones en la Universidad | 0,468 | 0,035 |
| 9.- Competencias docentes (saber hacer) | 0,405 | 0,036 |

La proyección social de la Facultad está fuerte y significativamente vinculada a los siguientes constructos: impulso de la investigación y la docencia, la política de recursos humanos de la Universidad, fomento del crecimiento profesional, la evaluación y relaciones institucionales, el desarrollo de competencias del alumnado (cognitivas y de inserción) y las competencias del docente (saber hacer).

2.1.15.- Competencias de los egresados

| EL CONSTRUCTO COMPETENCIAS DE LOS EGRESADOS ESTÁ RELACIONADO CON... | | |
|---|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias comunicativas de los estudiantes | 0,615 | 0,020 |
| 2.- Competencias de inserción social | 0,359 | 0,021 |
| 3.- Competencias de emprendizaje | 0,322 | 0,022 |
| 4.- Organización de la Universidad | 0,322 | 0,022 |
| 5.- Formación del docente | 0,309 | 0,029 |
| 6.- Modelo pedagógico de la Universidad Cooperativa de Colombia | 0,300 | 0,032 |

Las competencias de los egresados están fuerte y significativamente vinculada al constructo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Le siguen en importancia los siguientes constructos: Competencias de inserción social, competencias de emprendizaje y competencias de organización de la Universidad. Las de menor correlación y significancia son las competencias de formación del docente y las del modelo pedagógico de la Universidad Cooperativa de Colombia.

2.1.16.- Formación del docente universitario

Tabla 32. Formación del Docente Universitario

| EL CONSTRUCTO FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ESTÁ RELACIONADO CON | | |
|--|--------|-------|
| CONSTRUCTOS | CORREL | SIG |
| 1.- Competencias del docente (saber ser) | 0,671 | 0,001 |
| 2.- Competencias del docente (saber) | 0,525 | 0,012 |
| 3.- Modelo pedagógico de la UCC | 0,515 | 0,029 |

La formación del docente universitario está fuerte y significativamente relacionada con el constructo “competencias del docente del ámbito del saber” (dominio de los contenidos curriculares y la comprensión de los procesos educativos), las competencias docentes del saber ser (respeto a la diferencia entre los alumnos/as, relaciones interpersonales con el alumnado, es ético y responsable en su profesión) y los principios del modelo pedagógico de formación de la Universidad Cooperativa de Colombia (principios del modelo pedagógico de la Universidad).

2.2.-ANÁLISIS DE LA REGRESIÓN

Seguidamente se pretende averiguar qué constructos y en qué proporción explican la formación adecuada del docente de la Universidad Cooperativa de Colombia. Para ello, hemos realizado el análisis de la regresión lineal.

| Modelo | Variables introducidas | Método |
|--------|------------------------|--|
| 1 | xxcomproser | Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100). |
| 2 | xxcomprohace | Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100). |
| 3 | xxcomprosbabe | Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100). |
| 4 | xxorgeba | Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100). |
| 5 | xxorgrrhh | Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100). |

a. Variable dependiente: xxformacion

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | ,671 ^a | ,450 | ,408 | ,23644 |
| 2 | ,857 ^b | ,734 | ,690 | ,17103 |
| 3 | ,904 ^c | ,817 | ,767 | ,14843 |
| 4 | ,940 ^d | ,884 | ,838 | ,12380 |
| 5 | ,991 ^e | ,981 | ,971 | ,05240 |

Los siete constructos explican el 97,1% de la formación del docente universitario de la UCC. Los constructos que explican la buena formación del profesorado de la UCC, por orden de importancia, son los siguientes: competencias del docente vinculados con el “saber ser”(relaciones interpersonales, respeto a la diferencia, ética del docente y responsabilidad en su profesión), competencias relacionadas con el “saber hacer” (innovar, investigar, diseñar, tutoría, evaluar, sensibilidad hacia el rendimiento académico del estudiante, preparar materiales, participación y autoaprendizaje), competencias relacionadas con el “saber” (dominio de contenidos, comprensión de la complejidad de los procesos educativos), evaluación de la universidad y organización de los recursos humanos de la Universidad Cooperativa de Colombia.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los fundamentos de la calidad de vida de una sociedad es la educación. Una educación de calidad exige docentes excelentes. En Colombia, las necesidades laborales han conducido al crecimiento de la población universitaria, sin que se haya dado simultáneamente un incremento proporcional del número de quienes se preparan para la docencia universitaria. Es común allí, que las universidades no exijan una formación en docencia a esos profesores y que para ascender en el Escalafón Docente baste con posgrados en la disciplina que enseñan.

1.-LA INVESTIGACIÓN

1.1.- TEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se ha desarrollado en la Universidad Cooperativa de Colombia en donde se realiza desde hace 15 años una especialización en docencia universitaria, la cual busca formar a los docentes en ejercicio o a los profesionales que desean ejercer la profesión de profesores/as universitarios. La investigación pretende indagar sobre la opinión que los docentes, estudiantes y egresados tienen sobre la formación del profesorado, profundizando en variables como el modelo pedagógico de la UCC, la organización de la universidad, las competencias de los docentes,

la capacitación docente, las estrategias de formación, la formación del docente novel, las competencias del egresado y la calidad de la educación.

1.2.- LA MUESTRA DE PARTICIPANTES.

Para la obtención de datos se utilizó tres encuestas en la que participaron 331 personas pertenecientes a la Universidad Cooperativa de Colombia, en la Sede la ciudad de Bogotá, en las jornadas diurna y nocturna de las diversas facultades de Administración, Comunicación, Derecho, Ingeniería, Psicología, Sociología y Escuela de Posgrados.

Participaron 117 docentes, el 33% del género femenino y 66,7% del masculino y que oscilaban entre los 25 y los 65 años. Su dedicación es parcial (13,7 %), a tiempo medio (14,5%) y a tiempo completo (71,8%). Su formación académica de profesional (16,4%), especialista (59,1%), Maestría (23,9%) y Doctorado (0,6%). El 6,9% trabaja en jornada diurna, el 8,6% sólo nocturna y el 84,5% en ambas.

De los 172 estudiantes encuestados el 30,4 % es hombre y el 69,6 % mujer, con una edad menor a 20 años (9,3 %), entre 20-30 años (82%), entre 31-40 años (7,6 %) y más de 40 años (1,2 %). De los 42 egresados consultados, el 57,7 % es hombre y el 42,3 % mujer, con una edad menor a 30 años (42,9 %), entre 30-40 años el 46,4 %.

Los 42 egresados, cursaron sus estudios en la Facultad de Ciencias Administrativas (62,5 %), Comunicación Social (12,5 %), Derecho (6,2 %), Ingeniería (9,4 %) y Psicología (9,4 %).

1.3.- METODOLOGÍA

La investigación tuvo un carácter descriptivo y buscó identificar las competencias y estrategias de formación utilizadas por los docentes de la UCC. Se utilizó una forma de trabajo mixta; para la primera fase se recurrió a una encuesta en que se solicitaba la opinión sobre 127 aspectos. Posteriormente se entrevistaron a docentes y expertos para profundizar en conceptos y clarificar aspectos cuantitativos.

La investigación se desarrolla en las siguientes fases:

1^a.-*Exploración inicial*: se realizaron unas entrevistas iniciales, sin preguntas definidas, con el objetivo de realizar una inmersión sobre el tema de estudio, la metodología que se deseaba utilizar y las preguntas que se pensaban concretar para el cuestionario y las entrevistas.

2^a.-*Construcción de cuestionarios*: se elaboró un cuestionario para docentes y se lo sometió a prueba: a partir de él se construyó uno para estudiantes y otro para egresados y se sometieron a prueba.

3^a.-*Recopilación de datos*: Se aplicaron los cuestionarios a los docentes, estudiantes y egresados de la muestra.

4^a.- *Entrevistas*: Se elaboraron las preguntas de una entrevista que permitiera profundizar en el significado de algunas cuestiones y se aplicó a los docentes, expertos, egresados y estudiantes seleccionados.

5^a.- *Procesamiento de datos*: Se procesó la información cuantitativa en el programa SPSS 17.0 y la cualitativa en Excel y Acces.

6^a.-*Análisis e integración de datos*: El resultado del análisis de los datos cuantitativos se confrontó y complemento con los aportes de la reflexión y experiencia de los entrevistados.

7ª.-*Conclusiones y propuesta:* Esta fase fue dedicada a sintetizar los resultados con la referenciación de autores y la reflexión sobre la práctica del investigador con el objetivo de concretar una propuesta metodológica y organizativa sobre formación continuada de docentes.

2.- RESULTADOS Y REFLEXIONES FINALES

A continuación se presentan de manera breve y articulada algunas tendencias, reflexiones y recomendaciones que surgen como resultado del análisis de los constructos de la investigación. En primer lugar, se presentarán los aspectos en que hay mayor acuerdo y luego aquellos que muestran menor aceptación. A continuación, se listan algunas conclusiones que pueden resultar de los datos estadísticos o de los aportes de los entrevistados. Al final de la conclusión de cada constructo se refleja la reflexión del investigador.

2.1.- SOBRE EL MODELO PEDAGÓGICO

-Los principios del modelo pedagógico en general son conocidos y tratan de aplicarse en el desarrollo curricular y en la metodología pedagógica utilizada por los docentes, quienes son siempre los que más aseveran que se cumplen. Los estudiantes en cambio le asignan un menor puntaje a la aplicación de la mayoría de los principios. La posición intermedia la ocupan los egresados.

-No hay unanimidad en cuanto a que existe un Modelo Pedagógico que identifique a la Universidad Cooperativa de Colombia, sino más bien directrices generales que orientan la acción pedagógica.

-Los principios que más se admiten por todos como aplicados son el

aceptarse como seres únicos e irrepetibles, valorar el trabajo como la base de su propio desarrollo personal y asumir el trabajo grupal como estrategia de aprendizaje y de proyección social.

-Por otra parte los más cuestionados en su implementación son la construcción de conocimiento que integre los procesos de investigación, la planeación y acción transformadora, el ejercicio del liderazgo como forma de servicio a la comunidad y el compromiso con la conservación y reciclaje de las fuentes de energía.

-Se evidencia que un componente importante del proceso formativo de los docentes versa sobre el conocimiento y cultivo de las funciones mentales.

-Cuando se habla de formar en el criterio sociopolítico a través del compromiso con los diversos proyectos sociales, los encuestados están a favor, opinan que en teoría se respetan, pero en la práctica empiezan a dudar de su anterior afirmación. Se dice que desarrollar competencias conceptuales en clase es más fácil que hacerlo en la práctica diaria.

-Con respecto al principio de privilegiar la búsqueda del bien común se aclara que el trabajo en equipo fortalece ese principio y que los equipos colaborativos de apoyo con trabajo voluntario deben madurar hacia equipos cooperativos. Éstos llegan a su madurez cuando se transforman en equipos solidarios y comprometidos con la solución de los problemas de una comunidad.

-La mayoría acepta el principio de respeto a la diversidad pero afirma que debe profundizarse más en sus causas, sus consecuencias y la reducción de desigualdades.

-Al hablar de método para practicar la valoración del trabajo como base del desarrollo, se muestra la importancia de las estrategias de aprendizaje cooperativo y de socialización de competencias. El aprendizaje

cooperativo se logra, dicen, cuando un estudiante es capaz de evidenciar sus competencias para valorar los aciertos que tuvo y sus posibilidades de mejoramiento.

-Estudiantes, egresados y docentes están de acuerdo en que se construye conocimiento cuando se integra la investigación en los procesos de planeación y cuando se logra concretarlos en el mundo de la práctica.

-Muchos proyectos se quedarán en el papel, se afirma, si la universidad no articula el trabajo de su proyección social, la extensión de sus servicios, la responsabilidad social y el desarrollo de convenios que permitan la realización de lo proyectado.

-El compromiso con el cambio forma parte del proceso de desarrollo de la Universidad. La tarea es cómo incorporarlo de manera creciente en la metodología, los currículos, los proyectos, la acción solidaria y la proyección desde los egresados. Es decir, pasarlo de la teoría a la práctica cotidiana.

-A la pregunta de si se educa a través de la democracia participativa, la mayoría de docentes entrevistados (65,7%), afirma que sí, mientras que lo niega la mayoría de egresados (68,8%) y de estudiantes (53,9%). La media (2,21) ubica a los egresados como los menos satisfechos con la aplicación de este principio.

El quehacer es claro para la universidad: ser una institución y un equipo humano modelo de democracia cooperativa, líder en responsabilidad social, servicio solidario y proyectos de desarrollo. La base es la formación de nuevos docentes y el apoyo a los actuales.

¿Por qué no hay unanimidad en la UCC sobre un modelo pedagógico? ¿Será que ninguna persona o colectivo ha presentado una

propuesta que sintetice las directrices, experiencias y desarrollos teóricos que se utilizan en la Universidad? ¿Existe temor en alguna instancia para asumir un modelo pedagógico que identifique a la universidad? En mi opinión, el origen cooperativo de la institución, su pertenencia al sector de la economía solidaria, la metodología que utiliza y la práctica de la formación docente (reconocida por la UCC como exitosa), generan las condiciones para presentar una propuesta.

2.2.- ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En torno a la organización de la Universidad Cooperativa de Colombia, destaca el puntaje sobre el apoyo al trabajo en equipo. Por otra parte, los aspectos estructurales que reciben menos puntaje son la formación en docencia universitaria de los nuevos docentes, la promoción laboral según competencias y desempeños, la calidad de los servicios de bienestar, la información institucional, el apoyo a los estudios de posgrado de los docentes, la búsqueda de la calidad de la vida laboral, el mejoramiento en el clima organizacional y el incremento en las relaciones internacionales. Es decir:

-La mayoría de docentes (85,3%), estudiantes (54,4%) y egresados (50%) aprueba que la UCC apoya el desarrollo de los docentes universitarios.

-La mayoría de docentes (56,6%) afirma que para la promoción laboral no se tienen en cuenta las competencias ni los desempeños y que carecen de derechos para exigir una promoción merecida pues la UCC no aplica el escalafón docente aprobado.

-La mayoría de estudiantes (55,1%), docentes (53,6%) y egresados

(50,0%) opina que en la UCC no hay calidad en los servicios de bienestar. Dicen los docentes que no se piensa en su calidad de vida, sólo en su trabajo.

-La mayoría de docentes (52,3%) asevera que la calidad de la vida laboral en la UCC es baja.

-En la Facultad de Educación han surgido buenos proyectos de desarrollo para la universidad. Sin embargo, no existe un plan coherente de desarrollo para toda la universidad, que involucre a las otras facultades y aborde aspectos claves.

-No hay formación en docencia para los nuevos docentes universitarios, es lo que afirman la mayoría de los estudiantes (72,6%), de los egresados (59,4%) y de los docentes (53,5%). La mayoría de los docentes noveles tienen aspectos mejorables. Hay que formar a los nuevos docentes. La Universidad debe dejar claro que quien desee ser docente debe demostrar que tiene una formación en docencia universitaria o en su defecto ofrecerle esa formación como condición de ingreso.

-La mayoría de egresados (65,7%), estudiantes (56,7%) y sobre todo de docentes (54%) afirma que se da poco apoyo a los estudios de posgrado de los docentes. Y agregan los expertos que puede estar dándose el círculo vicioso de que el poco apoyo con crédito para estudios de posgrado se pierda, al no incrementar oportunamente el salario. Quien se prepara se va donde lo remuneran mejor.

-La universidad debe fortalecer sus relaciones internacionales, operacionalizar convenios, procesos de estudio doctoral en otros países, traer profesores/as invitados a sus programas de posgrado, investigadores extranjeros, participación en redes virtuales, publicación en revistas internacionales, reconocimiento a sus docentes por invitación a universidades internacionales, desarrollo de maestrías y doctorados en

convenios con universidades del extranjero.

-La mayoría de docentes (63,4%) y estudiantes (50,9%) afirma que hay apoyo al trabajo por proyectos; la mayoría de los egresados (59,4%) niega que lo haya.

-Una mayoría de docentes (61,2%) afirma que hay impulso de la educación virtual. Sin embargo, los estudiantes (66,8%) y egresados (56,3%) no comparte esta afirmación.

-La mayoría de estudiantes (58,9%) y egresados (56,3%) no está de acuerdo en que se haya dado disminución de la deserción estudiantil; la mayoría de docentes (50,7%) dice que la ha habido.

-El docente (64%) afirma, lo mismo que la de estudiantes (51,4%) y egresados (53,1%), que en la UCC hay bastante responsabilidad y proyección social universitaria. Sin embargo, grupos importantes de docentes (24,3%), estudiantes (36,1%) y egresados (37,5%) contradicen lo anterior y afirman que la responsabilidad y la proyección es escasa.

-No se enriquece la información institucional, dice la mayoría de los egresados (59,9%) y de los estudiantes (50,9%). Una 58% de docentes afirma lo contrario. Se necesita una universidad de la era de la información.

-La mayoría de estudiantes (69,7%), egresados (65,7%) y docentes (59,8%) están de acuerdo que en la UCC se propicia el trabajo de equipos docentes. Hay cierto consenso entre los entrevistados.

La Universidad Cooperativa de Colombia desarrolla educación presencial en 23 ciudades, y por ello tendrá en la virtualidad una de su grandes oportunidades. Para ello debe integrar la presencialidad con los procesos de acompañamiento virtual, actualizar permanentemente el uso de la plataforma, abrir la convocatoria de docentes que amen la virtualidad y motivar su formación continua, diseñar estrategias para el aprendizaje

virtual, generar programas virtuales que respondan a necesidades contextuales y prospectivas, democratizen la educación superior y lleguen hasta la vereda profunda de las regiones más necesitadas.

Se debe disminuir la deserción estudiantil de los primeros semestres ubicando en ellos docentes excelentes en metodología, motivación, trabajo en equipo, tutoría y desarrollo de competencias. Y se pueden dar puntos en el Estatuto Docente (incremento económico) a quienes lo logren.

Creo que la UCC debe desarrollar un ágil sistema de información institucional. Su dimensión y el volumen de sus miembros lo necesitan y se lo merecen. Y si cuenta además con una Facultad de Comunicación y un sistema unificado de información, se impone la organización virtual de una emisora, una revista, un periódico, un canal de televisión, etc.

La universidad motiva y apoya el trabajo en equipo de los docentes, pero no trabaja en forma correspondiente los aspectos estructurales de impulso a la formación de alta calidad, calidad de la vida laboral, bienestar de los profesores y la aplicación del estatuto docente.

2.3.- COMPETENCIAS DOCENTES.

Los estudiantes, egresados y profesores asignan mayor puntaje al desarrollo de las siguientes competencias docentes: dominio de los contenidos que debe enseñar, con la evaluación buscan mucho el mejoramiento académico, organizan a sus estudiantes para el trabajo en equipo, promueven el autoaprendizaje a la luz de objetivos y contenidos, hay participación de los docentes en procesos ciudadanos, respetan las diferencias culturales y personales de los estudiantes, facilitan en sus

relaciones el diálogo con sus estudiantes.

Las competencias docentes con menor desarrollo, según el puntaje asignado, son las siguientes: utilizar e incorporar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, organizar la enseñanza con visión interdisciplinaria e investigar para innovar en la enseñanza.

-La mayoría de docentes (90,3%), estudiantes (75,6%) y egresados (81,2%) cree que los docentes dominan los contenidos que hay enseñar.

-La mayoría de docentes (55,3%) asegura que trabaja por el desarrollo de sus competencias, mientras la mayoría de los ex -alumnos (70,6%) y la de egresados (59,3%) manifiesta que no las desarrollan. Los docentes universitarios dicen que tienen el tiempo para cumplir el PTS (Plan de Trabajo Semanal) de sus clases y compromisos curriculares y extracurriculares. Sin embargo, no hay tiempo ni oportunidades para una capacitación permanente.

-La mayoría de docentes (78,2%), estudiantes (67,9%) y egresados (75%) cree que los docentes comprenden la complejidad de los procesos educativos.

-La mayoría de docentes (75,7%), estudiantes (62,9%) y egresados (59,3%) opinan que hay bastante interdisciplinaria curricular.

-La mayoría de docentes (73,7%), estudiantes (62,8%) y egresados (65,6%) cree que los docentes investigan para la innovación pedagógica. Los docentes dicen que consultan o actualizan la información de sus materias, pero no son investigadores. La investigación en la universidad es escasa, porque demanda tiempo, disciplina y sostenibilidad.

-La mayoría de docentes (78,1%), estudiantes (68%) y egresados (62,5%) cree que los proyectos educativos son adaptados al contexto. El

docente realiza proyectos adaptados al contexto, ya que nuestra realidad colombiana es tan apremiante que hace que la cotidianidad del aula esté marcada por la efectiva solución de problemas laborales y contextuales. Nuestros estudiantes son en su mayoría, trabajadores y el desarrollo de sus competencias operativas tienen que ver con la solución de problemas del trabajo o del medio social en donde viven. Es un contexto que exige soluciones urgentes para satisfacer necesidades básicas.

-La mayoría de docentes (78,3%), estudiantes (52,9%) y egresados (59,4%) certifica el uso de la tutoría como forma de enseñanza. Sin embargo, los estudiantes acuden a ella muy poco, según los entrevistados. La Universidad, sus administradores y arquitectos no tienen asumido el concepto de tutoría, por ello no hay espacios físicos para realizarlas. En su defecto, algunos docentes han iniciado la apropiación de la tecnología virtual y se apoyan en software libre para realizarla.

-La mayoría de docentes (85,3%), estudiantes (71,6%) y egresados (68,7%) dicen que se utiliza la evaluación como forma de mejoramiento académico. Un experto opina que los docentes y los estudiantes dicen que la evaluación se utiliza para el mejoramiento académico y es cierto porque muchos docentes que han cursado la especialización en Docencia Universitaria reciben formación evaluativa tanto en la dimensión cognoscitiva, como socioemocional y procedimental de las competencias que se desarrollan en cada programa.

-La mayoría de los docentes (71,1%), egresados (65,6%) y estudiantes (51,7%) afirma que los docentes incorporan las TICs en sus procesos de enseñanza. Los docentes utilizan algunas estrategias para el desarrollo del saber disciplinar, sin embargo, está por construir el proceso metacognitivo para que un docente desarrolle su capacidad para dirigir, controlar, regular y evaluar la forma en que aprenden los estudiantes, de manera consciente e

intencionada, cuando utilizan las TIC, que se anticipe a sus problemas y revise las fases del proceso de aprendizaje.

-La mayoría de docentes (84,4%), de estudiantes (74,4%) y de egresados (78,1%) afirma que los docentes organizan a los estudiantes en equipos de trabajo.

-La mayoría de docentes (79,1%), egresados (62,5%) y estudiantes (59,4%) afirma que los docentes saben preparar materiales didácticos.

-La mayoría de docentes (93,9%), egresados (90,7%) y estudiantes (79,6%) está de acuerdo en la ética de los docentes. No solo es ético un docente que se limita a cumplir con lo estipulado en el convenio. También son indispensables y éticas en la calidad docente la comunicación del conocimiento verídico y actualizado, las estrategias para que se dé el aprendizaje de ese conocimiento y la adecuación de esos contenidos a los objetivos y competencias de las carreras que cursan los estudiantes.

-La mayoría de docentes (89,6%), estudiantes (67,4%) y egresados (68,8%) afirma que los docentes construyen participativamente la convivencia y la solución de conflictos. Convivir con la diferencia no es un problema en la Universidad. En ella convergen todas las regiones del país, todo tipo de culturas, creencias, razas, religiones y lo más común es la convivencia respetuosa y pacífica con todos. Hemos aprendido a convivir en las aulas. El debate y la divergencia en posturas ideológicas se estimula en las aulas y en el consenso se apuesta por el mejoramiento personal, institucional y social.

Si la universidad quiere que en ella se aprenda a construir participativamente la convivencia y la solución de conflictos, se necesita organizar una línea de investigación específica al nivel nacional y un observatorio social para la convivencia y resolución de conflictos sociales.

-La universidad debe organizar y convocar anualmente a la presentación de Proyectos de Mejoramiento e Innovación Pedagógica que tengan financiación para su desarrollo y reconocimiento de sus logros.

-El Plan Estratégico debe comprometerse con el rendimiento académico de los estudiantes y el estímulo a los docentes comprometidos.

2.4.- FORMACIÓN DEL DOCENTE NOVEL

Este constructo es trabajado solamente por los docentes, quienes asignan mayor puntaje a la capacitación en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la formación en metodología, formarse en los procesos de tutoría, prepararse en investigación y en la planificación del currículo. Por otra parte, los aspectos que reciben menos puntaje son las formas de calificación, la organización y funcionamiento y los aspectos burocráticos de la Universidad. Las conclusiones se pueden resumir de la siguiente manera:

-La mayoría (61%) de los docentes considera que la forma de organizar la clase es un aspecto muy necesario en la formación de un docente novel. Un representativo 39% opina que debe considerarse como bastante importante. Uno cree que como estudió ese tema, es un contenido fácil de enseñar. Pero cómo hacerlo es el gran dilema cuando uno se enfrenta a sus primeras clases.

-La mayoría de los docentes (72%) considera necesario que todo profesor aprenda a usar materiales educativos y que este tema se incluya en los programas para su formación. Sin embargo, hay un representativo 22%, que opina que este aprendizaje es poco necesario.

-Por unanimidad, el 100% de los docentes considera que es indispensable que en todo programa de formación profesional para la docencia universitaria debe incluirse la capacitación en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

-La mayoría (89%) de los profesores/as opina que el docente novel debe formarse para lograr un comportamiento competente, atento y participativo en el aula de clase y una actitud positiva hacia el estudio.

-La mayoría (95%) de los docentes opina que en todo programa de formación de docentes noveles debe incluirse la elección de contenidos significativos. Hay que aprender a sensibilizar, a atraer a los estudiantes y a los equipos. A mí me parece que la importancia del CCT (Ciclo Cibernético de Transformación) que enseñamos en la UCC, es interesante porque integra en el estudiante lo que sabe y ha aprendido desde la investigación, respetando lo que quiere y desea desarrollar con su producto y lo que hace a través de sus actividades y acciones transformadoras.

-La mayoría (94%) de docentes sostiene que es necesario incluir la formación para el diseño y selección de las actividades para desarrollar en un proceso de enseñanza para el aprendizaje. El docente sólo puede saber si en realidad enseñó algo, si el estudiante es capaz de desarrollar actividades bien seleccionadas.

-La unanimidad de los docentes (100%) considera que la formación en metodología como necesaria para cualquier profesional que desee ser docente. El nuevo modelo pedagógico se basa en la construcción del conocimiento a través de la práctica y el producto final se sustenta en la reflexión grupal mediada por el docente.

-Por unanimidad, los docentes (100%) consideran que las formas de evaluación deben incorporarse en la formación de los docentes noveles. La mayoría de (89%) opinan lo mismo de la forma de evaluar. Una forma de

dinamizar el aprendizaje es la construcción participativa de los criterios de evaluación y calificación.

-En forma unánime (100%) los docentes están de acuerdo en que para ser docente universitario es indispensable formarse en los procesos de tutoría. La gestión tutorial obliga al docente a tener dominio epistemológico y metodológico de su disciplina, a desarrollar las competencias propias de su profesión y sobre todo compromete al docente con la investigación y la indagación en campos interdisciplinarios.

-Casi por unanimidad, los docentes (94%) afirman que todo profesional que desee formarse para ser docente universitario debe aprender cómo se organiza una reunión de equipo de trabajo. Los estudiantes nos preguntan que si pueden trabajar en equipo y nosotros les decimos que sí. Sin embargo, no los orientamos cómo hacerlo. El resultado es previsible: la reunión de equipo no alcanza los objetivos propuestos, ni es tampoco un proceso metacognitivo de aprendizaje.

-La mayoría (83%) de los docentes sostienen que no puede hablarse de formación docente universitaria sin prepararse en investigación. Y son unánimes (100%) en subrayar que la importancia de esta formación para quien desee ser docente universitario.

-La mayoría de los docentes (77%) afirma que la organización y el funcionamiento de la Universidad deben formar parte de la formación del docente universitario. Hay un grupo menor (22%) que opina que este tema es poco importante como para incorporarlo en este tipo de programas. Conocer la Universidad es la vía idónea para que la visión y la misión de la Universidad se hagan realidad (modelo pedagógico, proyecto educativo, formas y niveles de participación, escalafón docente). ¡Llevo varios años en la Universidad Cooperativa y nunca he sabido de algún docente que haya ascendido en el escalafón!

2.5.- FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES

Los estudiantes, egresados y docentes asignan mayor puntaje a la formación continua de los docentes en variables como diagnosticar las necesidades de formación de los estudiantes, diseñar currículos pertinentes y enseñables, saber preparar materiales didácticos, estimular la participación de los estudiantes, saber evaluar aprendizajes, saben integrar el saber con la práctica, saber desarrollar investigación formativa. Por otra parte, asignan menor puntaje a saber trabajar en los planes estratégicos de la institución.

Respecto a la formación continua se puede concluir lo siguiente:

-Existe acuerdo en torno a lo que es una adecuada formación de los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia. En efecto, los grupos mayoritarios de estudiantes la aprueban en un altísimo 80,1% y los egresados en otro 78,1%, los docentes lo hacen en un 47%. El problema en la universidad es que se reciben como profesores/as a personas que sólo tienen experiencia profesional. La observación hecha por los directivos es que lo que se necesita acá no es una persona formada en educación sino preparada en la disciplina específica. Es decir, no se les exige la formación pedagógica.

-Los docentes conocen el contexto social y laboral de sus estudiantes. Es lo que afirman los docentes (85,2%), egresados (63,3%) y estudiantes (60,3%).

-La mayoría de docentes (88%), egresados (73,3%) y estudiantes (66,5%) cree que los docentes saben diagnosticar las necesidades de formación de sus estudiantes. Tener un trabajador-estudiante genera una

realidad de estudio, investigación y de práctica diferentes, que a veces facilita la tarea y en otras se convierte limitación o inconveniente.

-La mayoría de los docentes (88,6%), de los egresados (86,6%) y estudiantes (68,9%) están de acuerdo en que los docentes de la UCC preparan bastante o mucho sus materiales didácticos. El diseño de los materiales didácticos debe cubrir los diversos momentos y espacios del proceso de aprendizaje.

-La mayoría de docentes (89,5%), estudiantes (76,7%) y egresados (86,7%) está de acuerdo en que los docentes saben diseñar actividades para desarrollar las competencias de sus estudiantes.

-La mayoría absoluta de docentes (88,7%), estudiantes (81,6%) y egresados (83,3%) está de acuerdo en que se estimula la participación de los estudiantes. Lo que se ha podido hacer con equipos en la proyección social se inicia con el trabajo en los equipos de aprendizaje. Es ahí donde los estudiantes van fortaleciendo la solidaridad y la responsabilidad social.

-La mayoría de docentes (83,5%), estudiantes (70%) y egresados (80,2%) opina que los docentes saben crear entornos colaborativos.

-La mayoría de docentes (80%), estudiantes (64,6%) y egresados (73,3%) afirma que los docentes saben trabajar en los planes institucionales.

-La mayoría de docentes (90,4%), estudiantes (77,3%) y egresados (75,8%) cree que los docentes saben integrar el saber teórico con la práctica. El problema, insisto, es que el profesor piensa que tiene que profundizar en su teoría y contenidos, sin embargo, de lo que sabe poco es de la práctica. Le toca aprender de la práctica y puede hacerlo junto a sus estudiantes.

-La mayoría absoluta de docentes (87,8%), estudiantes (77,1%) y egresados (80%) está de acuerdo en que los profesores saben desarrollar

investigación formativa. La mejor estrategia para aprender es a través de un equipo. Cualquier cátedra tiene que estar alrededor de una investigación y toda investigación debe estar apoyada con estudiantes. Si todos sembramos, todos recogemos.

-La mayoría de docentes (80,8%), estudiantes (63,5%) y egresados (77,6%) afirma que los docentes saben diseñar ambientes virtuales de aprendizaje. Sin embargo, hay un grupo revelador (36,5%) que afirma que saben poco sobre esto. Fijémonos cuántos profesores tienen ya su clase organizada en internet. Yo creo que, en la medida en que inicien nuevos programas virtuales, va a aumentar el número de los que hagan la Especialización en Docencia Virtual.

-La mayoría de los profesores/as (87,9%), estudiantes (69,5%) y egresados (76,7%) sostienen que sus docentes saben realizar tutoría presencial.

-La mayoría de docentes (73,6%), estudiantes (55,5%) y egresados (60,0%) acepta que los docentes saben hacer tutoría virtual. Sin embargo, un 26,7% dice que saben un poco. La tutoría en la UCC es un decir. Para atender a un estudiante (y no lo puede hacer con todos), tiene que hacerlo de pie, en un corredor o en la cafetería y en el horario de descanso. No hay condiciones.

-La mayoría de docentes (86%), estudiantes (70,7%) y egresados (63,3%) sostiene que el profesorado de la UCC sabe reconocer el estilo de aprendizaje de sus estudiantes.

-La mayoría de docentes (82,6%), estudiantes (77,1%) y egresados (80,0%) afirma que los profesores saben evaluar aprendizajes. ¿Que tipo de evaluación? No es fácil planear evaluaciones con tanta teoría y diferenciaciones, máxime si queremos hacer evaluación desde una visión global y holística. Por ahora los docentes preferimos conocer diversas

estrategias de aprendizaje y aplicarlas con apoyo en los equipos de aprendizaje. La socialización de competencias es la ocasión para aplicar teorías y estrategias de evaluación.

-La mayoría de docentes (80,9%), estudiantes (64,6%) y egresados (63,3%) cree que los docentes saben escribir para publicar. Sin embargo un grupo representativo (26,2%) de estudiantes y un (33,3%) de egresados afirma que es poco lo que saben.

-La mayoría de docentes (87%), estudiantes (74,1%) y egresados (76,6%) sostiene que los docentes desarrollan procesos de autoevaluación. Avanzamos como docente sólo si nos autoevaluamos. Los malos docentes no se autoevalúan con asiduidad.

-La mayoría de docentes (73%), estudiantes (62,8%) y egresados (70,0%) afirman que los docentes dominan un segundo idioma. Sin embargo, hay docentes (17,4%), estudiantes (21,3%) y egresados (26,7%) que afirman que saben poco de otro idioma. Profesores con más de 20 años de experiencia, con grados de costosos programas de maestría y doctorado, que han tenido que financiar con sus propios recursos, no pueden pasar de instructores porque no tiene el nivel más alto de inglés.

-La universidad necesita avanzar en la estrategia docente de la tutoría y para ello es necesario aceptar que se sabe poco sobre ella. Hay que investigar, desarrollar la capacitación, desarrollar una metodología explícita para crear las condiciones para realizarla. Para lograr una tutoría de calidad es necesario acondicionar los espacios y la dotación tecnológica (tutoría presencial y virtual).

-Se necesita profundizar en el contexto social y laboral del estudiante y para ello es necesario que la Universidad organice una Decanatura de Estudiantes. Otra propuesta sería la creación de un Observatorio de Estudiantes que investigara de forma permanente sobre la realidad social

del país. Se debe conocer mejor la juventud que ingresa a la Universidad.

2.6.- ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los docentes le asignan mayor puntaje como estrategia para su formación continua a las actividades relacionadas con Nuevas Tecnologías, las actividades de proyección comunitaria del conocimiento, los seminarios permanentes sobre un área o temática concreta, las mesas redondas con expertos en educación y el compartir experiencias con profesorado de titulaciones o áreas afines. Consideran como estrategia poco adecuada las visitas guiadas a facultades y universidades.

Este es la valoración (ordenada) dada por los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia a las siguientes estrategias de formación continuada.

2.6.1.- Estrategias de formación muy aceptadas

-La estrategia de actividades relacionadas con nuevas tecnologías y programas específicos (95,2%).

-La estrategia de seminarios (92,1%).

-La estrategia de actividades de proyección comunitaria del conocimiento (92%).

-La estrategia de mesas redondas con expertos en educación (91,8%).

-La estrategia de taller gerencial sobre manejo racional de recursos y orientación de servicios (88,9%)

-La estrategia de pequeños proyectos de investigación en relación a temáticas del área (88,5%).

-La estrategia de compartir experiencias con profesorado de

titulaciones o áreas afines (87,1%).

-La estrategia de tutoriales en el portal de la universidad (80,9%).

2.6.2.- Estrategias de formación bastante aceptadas

-La estrategia de relaciones con equipos profesionales, gremios, asociaciones y sindicatos (76,1%).

-La estrategia de aprendizaje de idiomas (73%).

-La estrategia de pasantías (69,9%).

-La estrategia de la autobiografía (66,6%).

2.6.3.- Estrategias de formación poco aceptadas

-La estrategia de visitas guiadas a facultades y universidades es considerada por los docentes como no adecuada para su formación continuada por el (54,8%).

Gusta más a los docentes desarrollar las competencias lógicas (centradas en el hablar) que las operativas. El quehacer de la formación continuada debe orientarse a romper los obstáculos epistemológicos hacia el aprendizaje a través de la práctica.

Deben fortalecerse las actividades relacionadas con el aprendizaje de idiomas y para ello se sugiere la aplicación sin demoras del estatuto docente.

La estrategia de pasantías exige formación continuada dentro de programas de doctorado y fortalecer convenios y procedimientos que permitan que los docentes de la UCC puedan aprender de los mejores de

otras universidades y que retornen a multiplicar sus experiencias.

La estrategia de taller gerencial en manejo racional de recursos y orientación de servicios es necesaria y debe formar parte del Programa Estratégico: “*Nuevas formas de gestión centradas en el talento humano*”. Se podría iniciar con los decanos y aspirantes.

La estrategia de actividades de proyección comunitaria del conocimiento debe partir de la construcción participativa de los propósitos sociales que la Universidad estaría dispuesta a defender. ¿Qué educación para qué territorio?, ¿para qué perfiles profesionales? Sería la pregunta que en cada una de sus sedes debería hacerse para ofrecer con conocimiento de causa programas académicos que correspondan a las realidades físicas y humanas de la regiones.

2.7.- COMPETENCIAS DE LOS EGRESADOS

-La mayoría de docentes (75,9%), estudiantes (63,3%) y egresados (62,5%) dicen que los egresados saben aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

-La mayoría docentes (74%), estudiantes (62,3%) y egresados (62,5%) afirma que los procesos de aprender a aprender son ya, parte natural de su forma de pensar de los egresados.

-La mayoría de docentes (81,2%), estudiantes (71,9%) y egresados (71,9%) cree que los egresados tienen aptitudes hacia la comunicación y el trabajo en equipo.

-Los docentes (72%) y egresados (78,1%) creen que éstos saben encontrar soluciones creativas a problemas frecuentes. También lo

aprueban los estudiantes (60,9%).

-Los docentes (55,4%), estudiantes (59,2%) y egresados (53,1%) sostienen que éstos saben utilizar la información para mejorar los procesos de trabajo.

-Los docentes (68,3%) y egresados (65,6%) dicen que comprenden a las empresas y a sus negocios con una visión global. Los estudiantes, también lo aceptan en una mayoría (58,5%).

-La mayoría de los egresados (71,9%) están seguros de que su competencia para liderar. Lo aprueban los docentes con 62,3% y con un 55,5% los estudiantes.

-La mayoría de docentes (68,9%), estudiantes (63,1%) y egresados (65,7%) asevera que estos tienen un proyecto de educación continuada para responder a los retos de su trabajo.

-Una mayoría de docentes (74,3%), estudiantes (71,8%) y egresados (81,2%) afirman que los egresados asumen los objetivos, metas y estrategias de la empresa donde trabajan, como parte de su proyecto de vida.

-La mayoría de docentes (79,2%), estudiantes (73,4%) y egresados (73,4%) afirman que los egresados trabajan mucho por la sostenibilidad de las organizaciones donde laboran.

Este es el orden de importancia dada a las competencias de los egresados:

2.7.1.- Competencias muy valoradas

-Aptitudes para la comunicación y el trabajo en equipo.

-Implicación en los objetivos, metas y estrategias de la empresa donde trabajan, como parte de su proyecto de vida.

2.7.2.- Competencias bastante valoradas

- Aplicar el conocimiento existente a nuevas situaciones.
- Aprender a aprender como una parte natural de su pensamiento y de su comportamiento en el trabajo.
- Capacidad de liderar la construcción de herramientas para crear competitividad en su organización.
- Emprender proyectos de educación continuada para enfrentar los retos de su trabajo actual y futuro.
- Fomentar la sostenibilidad económica y social de las organizaciones donde se incorporan.
- Crear soluciones innovadoras a problemas recurrentes.

2.7.3.- Competencias poco valoradas

- Utilizar la información para compartir sus experiencias. Comprende el panorama mundial en que funcionan las empresas y tiene una cultura global de los negocios.

2.8.- CALIDAD DE LA DOCENCIA

Todos los estamentos, docentes (92,2%), estudiantes (83%) y egresados (93,7%) afirman que la calidad de la docencia en la Universidad Cooperativa de Colombia es adecuada.

El Plan Estratégico 2007-2012 actualmente en vigor, marca el rumbo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Este reto se debe abordar con esfuerzo y claridad de ideas. El valioso talento humano que posee la universidad hará lo demás.

2.9.-REDUCCIÓN DE DATOS

2.9.1.-Correlaciones entre constructos

La formación del docente universitario está fuerte y significativamente relacionada con el constructo competencias del docente del ámbito del saber (dominio de los contenidos curriculares y la comprensión de los procesos educativos), las competencias docentes del saber ser (respeto a la diferencia entre los alumnos/as, relaciones interpersonales con el alumnado, es ético y responsable en su profesión) y los principios del modelo pedagógico de formación de la Universidad Cooperativa de Colombia (principios del modelo pedagógico de la Universidad).

2.9.2.-Análisis de la regresión

Los siete constructos explican el 97,1% de la formación del docente universitario de la UCC. Los constructos que explican la buena formación del profesorado de la UCC, por orden de importancia, son los siguientes: competencias del docente vinculados con el “saber ser”(relaciones interpersonales, respeto a la diferencia, ética del docente y responsabilidad en su profesión), competencias relacionadas con el “saber hacer” (innovar, investigar, diseñar, tutoría, evaluar, sensibilidad hacia el rendimiento académico del estudiante, preparar materiales, participación y autoaprendizaje), competencias relacionadas con el “saber” (dominio de contenidos, comprensión de la complejidad de los procesos educativos), crecimiento de la organización, calidad de la enseñanza, evaluación de la universidad y organización de los recursos humanos de la Universidad Cooperativa de Colombia.

CAPITULO IX

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES

CAPITULO IX

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES

En 1958 nace el Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO). Su presencia nacional en la organización y fortalecimiento del sector cooperativo llevan a Instituto a transformarse en la Universidad Cooperativa Indesco, UCI, (Arango, 2005). Se organiza, simultáneamente, en cinco ciudades, en cumplimiento de su visión y compromiso solidario, de llevar la universidad a la gente y no que la gente venga a la universidad. De acuerdo con el decreto 80 (MEN, 1980), asume el nombre de Universidad Cooperativa de Colombia (UCC, 2007), mediante la Resolución N°. 24195 de 1983, promulgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En julio 31 de 2002, en cumplimiento de la Ley 30 de Educación superior (MEN, 1991) se la reconoce como universidad del sector de economía solidaria por resolución N° 1850 del MEN.

En esta década, y con la expedición del decreto 80 de 1980, la situación de la educación superior cambió drásticamente en Colombia. La descentralización de las universidades y el crecimiento de programas en educación superior (Díaz, 2000), “*absorbió*” a los docentes con experiencia. La expansión del cuerpo docente en Colombia ha sido vertiginosa; “*en 1960 el número de profesores, al nivel nacional llegaba a 3.500*” (Ibarra 2000: 41). En 1996 la Universidad Cooperativa de Colombia tenía ese número de docentes distribuidos en 12 ciudades.

El análisis de la evaluación de docentes (SIUCC, 2010), que se realiza dos veces al año, indicó en 1996, que dentro de sus 24 criterios, el de menor valoración era el correspondiente a la metodología docente. Este hecho se daba tanto para los docentes con mayor puntaje total, como para los de menor puntaje. La universidad decidió entonces buscar que el crecimiento en cantidad de sedes y estudiantes debería ser paralelo al mejoramiento. Para dar eficacia al proyecto formativo de los docentes de los 12 centros de entonces, un equipo interdisciplinario coordinado por Crisanto Velandia, estructura una Especialización en Docencia Universitaria, con duración aproximada de un año y 380 horas de presencialidad.

Una importante forma de estímulo, a los docentes o directivos que realizaran la Especialización fue otorgarles un descuento del 30% del valor de la matrícula y facilitar crédito educativo a través de la Cooperativa COMUNA, cuyos socios son profesores y estudiantes. Un dato significativo, del impacto de la medida es que entre los años 1997 y 2005 el 62% de los docentes que se especializaron lo hicieron en Docencia Universitaria (UCC, 2007).

1.- ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN

Actualmente la UCC tiene sedes en 23 ciudades. Para muchos efectos prácticos se la considera como la segunda universidad más grande del país con cerca de 45.000 estudiantes (la primera es la Universidad Nacional de Colombia con alrededor de 46.000 y con sedes en dos ciudades del país). En otras ocasiones se mira a la UCC como una asociación de 23 universidades con las ventajas y dificultades que genera la gestión

descentralizada de políticas generadas por consenso, el desarrollo de Facultades en diversas regiones pero con planes de estudio idénticos, el diseño de currículos automáticamente homologables pero que deben responder a necesidades regionales, la organización de la investigación en red, interdisciplinaria e inter-sedes.

Esta realidad compleja y no frecuente en otras universidades, al menos de Colombia, con el número de docentes que implica, superior a los 4.000, distribuidos en distintas regiones, le exige pensar en un ambicioso programa de formación continua para sus docentes que le garantice la consolidación de su mejoramiento permanente en calidad educativa, planes anuales de mejoramiento, organización de proyectos, desarrollo de facultades, responsabilidad social y plan estratégico. El programa de formación continua no puede ser una sumatoria de cursillos, sino una auténtica formación continuada que le permita formar docentes, coordinadores de equipo, directores de proyecto, directores institucionales, investigadores de la educación, formadores y tutores de docentes.

Este proceso no puede desarrollarse con un pequeño equipo de docentes, comprometidos con la formación, sino desde una dinámica estructural de cobertura nacional que demuestre el compromiso de la Universidad con la calidad de la enseñanza y con base en la formación continua. El siguiente gráfico N° 8 muestra el organigrama de la estructura de la Universidad Cooperativa de Colombia al nivel general. En él también se observa la estructura de la UCC al nivel nacional y dentro de ella, la correspondiente estructura académica, con sus niveles jerárquicos y las instancias correspondientes.

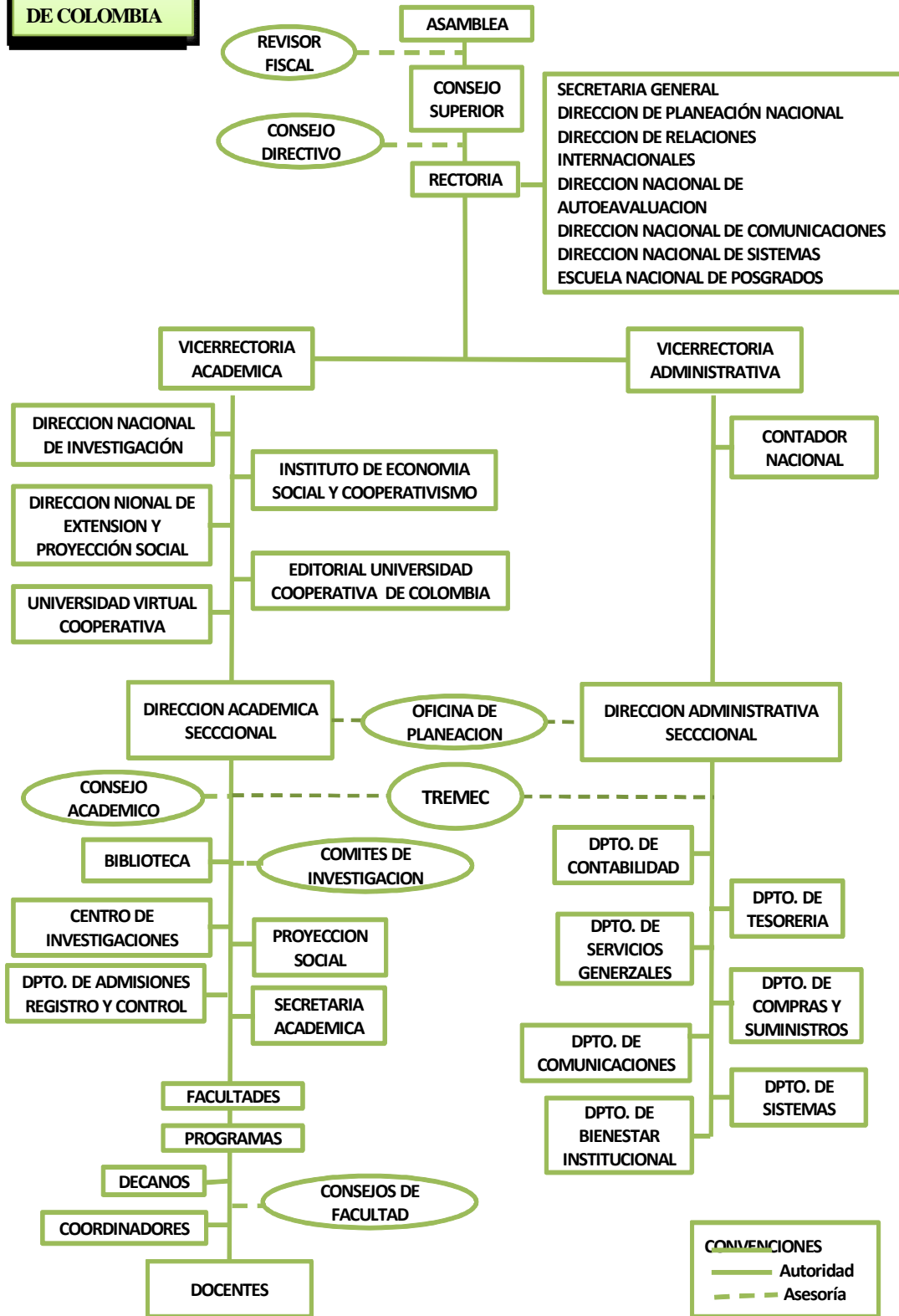


Gráfico 8: Organigrama Universidad Cooperativa de Colombia (2.010).

El nivel decisorio está compuesto por los organismos de:

- Asamblea de Socios.
- Consejo Superior Universitario.

En el nivel de Dirección aparecen las instancias:

- Rectoría. Con dependencia directa de ella se encuentran:
- Secretaría General.
- Dirección de Planeación Nacional.
- Dirección de Relaciones Internacionales.
- Dirección Nacional de Autoevaluación.
- Dirección Nacional de Comunicaciones.
- Dirección Nacional de Sistemas.
- Escuela Nacional de Posgrados.
- Vicerrectoría Académica que coordina las acciones de:
- Dirección Nacional de Investigación.
- Dirección Nacional de Extensión y Proyección Social.
- Universidad Virtual Cooperativa.
- Instituto de Economía Social y Cooperativismo.
- Editorial Universidad Cooperativa.
- Vicerrectoría Académica que coordina: Contador Nacional.

La estructura Seccional contiene otros tres niveles, antes de llegar a los docentes:

- Nivel de dirección con la Dirección Académica.
- Nivel de coordinación con los subniveles:
- Facultades.

-Programas.

-Llegamos así al nivel de ejecución conformado por Equipos de mejoramiento.

-Docentes de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo requerido.

2.- PROYECTO EDUCATIVO

Al cumplir 50 años de fundación de la hoy llamada Universidad Cooperativa de Colombia, su fundador Rymel Serrano Uribe (PEN, 2007) afirmó:

“El contenido sinérgico del proceso requiere convicciones firmes y voluntad insobornable en sus ejecutores para ejercer su dirección con una firmeza tal que rompa las resistencias atrasadas y egoístas que suelen obstruir los cambios. Por eso, es aconsejable acompañar el proceso con un persistente esfuerzo educativo que facilite la adhesión entusiasta de todos los comprometidos en él, tanto a sus objetivos y metas como a las exigencias de trabajo cooperativo e integrador que lo caracterizan”.

La Misión, la Visión, y el Plan Estratégico son los pilares en que la Universidad se afirma en los umbrales del siguiente medio siglo de vida fecunda. Se transcriben a continuación:

2.1.- MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

“La Universidad Cooperativa de Colombia es una Institución de Educación Superior, de propiedad social, que por su origen y

organización pertenece al sector de la Economía Solidaria.

Son sus propósitos fundamentales: LA FORMACIÓN de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios que contribuyan al desarrollo armónico de la sociedad; LA INVESTIGACIÓN, vinculada a la docencia, como aporte a la solución de problemas científicos y sociales; y LA EXTENSIÓN orientada al servicio público y al vínculo efectivo con el sector productivo.

Imparte formación en los campos de las ciencias, las técnicas, las tecnologías y las humanidades a nivel de pregrado, postgrado y educación no formal, en un ambiente activo y flexible de aprendizaje.

Como comunidad universitaria valora la libertad, la solidaridad, la equidad y el respeto a la diversidad como fundamento de la construcción de una nueva sociedad.

Es una Universidad de carácter nacional, descentralizada y abierta al mundo” (PEN, 2007).

2.2.- VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

“La Universidad Cooperativa de Colombia, para el año 2012, será una universidad alternativa, organizada en red, promotora de la inclusión social, reconocida nacional e internacionalmente por la innovación en sus servicios educativos, la formación de profesionales y ciudadanos competentes, la alta calidad de sus

programas académicos y un sistema universitario de investigación integrado a redes de conocimiento.

Su comunidad universitaria estará integrada por equipos que se forman permanentemente y participan en el mejoramiento continuo institucional, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible a través de la economía social y solidaria” (PEN, 2007).

2.3.- PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL

En la presentación del Plan Estratégico actual, el Rector Cesar Pérez García (PEN 2007) señaló:

“Hoy la Universidad Cooperativa de Colombia pone a consideración de la comunidad educativa el Plan Estratégico Nacional 2007-201”Sinergia Institucional” en el cual se aplica el principio básico de nuestra institución: la participación. Así durante 2007 se recibieron 17.000 participaciones originadas en nuestras 23 sedes. Aportes de la comunidad educativa que se integró en mesas de trabajo, la página web y los foros virtuales con sugerencias para el mejoramiento de la calidad de nuestros servicios académicos y administrativos”.

A partir del Plan Estratégico Nacional se construyeron los Planes Estratégicos Regionales (PER), los Planes de Mejoramiento Continuo (PMC) y los Proyectos Educativos de Programa (PEP). El PEN 2007-2012 “Sinergia Institucional” está orientado por nueve programas, cuyos objetivos estratégicos describen de manera clara, precisa y realista lo que se pretende lograr a medio y largo plazo. En síntesis son los siguientes:

-Democratización de la educación superior: aumentar la cobertura del servicio educativo, promover la permanencia y la graduación en los programas académicos mediante el ofrecimiento de programas pertinentes, la implementación de estrategias pedagógicas complementarias y el ofrecimiento de incentivos.

-Innovación y gestión curricular: implementar un modelo de gestión e innovación curricular que asegure procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen formación con calidad en cada uno de los programas académicos de la Universidad, en consonancia con los fines y valores institucionales.

-Integración y articulación de la economía solidaria: fomentar y promover el cooperativismo, las empresas cooperativas y las organizaciones solidarias pertinentes para brindar respuestas concretas a las necesidades y contextos locales, regionales y nacionales.

-Implementación de un modelo de gestión basado en la integración de procesos académicos, administrativos y el talento humano para fortalecer el desarrollo y crecimiento institucional para consolidar la Universidad Cooperativa de Colombia como una organización red que realiza sus logros académicos, a través de una adecuada y efectiva gestión de sus recursos físicos, administrativos, humanos y financieros.

-Diversificación de fuentes de financiamiento: incrementar, optimizar y mejorar la productividad mediante la creación de nuevas fuentes de recursos y la reducción de los gastos que permitan una gestión institucional eficiente, con pertinencia social y productiva y al servicio de la educación.

-Vinculación Universidad y contexto: articular efectivamente la universidad con su entorno, participando en convenios y redes nacionales e internacionales de cooperación académica, investigadora, social y de gestión.

-Implementación de TICs para la gestión universitaria: utilizar eficientemente las tecnologías de información y comunicación para el soporte a los procesos académicos y administrativos y el desarrollo de la educación virtual.

-Fomentar la cultura de la autorregulación, la autoevaluación y el mejoramiento continuo: en todos los niveles de la organización para asegurar procesos de calidad acordes con el servicio público de educación superior.

-Fortalecimiento de la investigación: consolidar el Sistema Universitario de Investigación (SUI) de la Universidad Cooperativa de Colombia.

3.-PRINCIPIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

Por lo general, los profesores de la universidad trabajan contenidos muy esquematizados llamados *sílabos*, de materias, cursos o asignaturas cuyos propósitos y objetivos responden a descripciones de los programas o titulaciones. Aún cuando en algunos sílabos aparece la metodología utilizada, sin embargo, ni en el contenido ni en la evaluación aparece

explícitamente la misión, la visión, los valores o el plan estratégico de la institución, dado que **no hay un Modelo Pedagógico asumido por la institución al cual hacer referencia.**

El modelo pedagógico es una representación de los aspectos que una institución educativa considera representan su percepción del mundo, la sociedad, el ser humano y la educación. El modelo pedagógico se concreta en las funciones de la universidad y se realiza a través de su comunidad educativa. A continuación, se presentan las siete dimensiones que se trabajan en el modelo y las cuatro categorías: conceptos, valores, aportes a la educación y relaciones maestro-alumno (Velandia, 2005: 31).

3.1.- DESDE EL UNIVERSO Y LA ECOLOGÍA

Conceptos:

- Somos producto de un sistema universal evolutivo.
- El planeta tierra es un ecosistema vivo, evolutivo y cognitivo.
- La existencia y la calidad de vida de la humanidad está condicionada al uso que hagamos del planeta.

Valores:

- Conciencia ecológica, valor de progreso, trabajo, creación y reciclaje de fuentes de energía.
- Conocimiento de la naturaleza, leyes y procesos, análisis permanente de la realidad y proceso evolutivo.
- El planeta tiene derechos, como todo ser vivo.

Aporte transversal a la educación:

-Investigación para la transformación y utilización de los recursos disponibles.

-El cuerpo, la palabra, la naturaleza son los primeros instrumentos didácticos.

-Dinamización del aula como instrumento de trabajo sobre el medio.

Relación maestro-estudiante:

-El maestro y el estudiante aprenden a sentirse y ser parte consciente del mundo, del universo y de la realidad.

-El maestro y el estudiante redescubren permanentemente el mundo en su diversidad, su riqueza y sus potencialidades.

-El maestro y el estudiante aprenden a crear, utilizar y conservar los recursos disponibles.

3.2.- DESDE LA PERSONA HUMANA

Conceptos:

-El ser humano es un ser síntesis del universo, evolutivo, dinámico, con potencialidades para ser libre, autoconducido, lógico, creativo y práctico, que valora, comunica y trasciende.

-El ser humano es y se hace persona por autoconocimiento y desarrollo de sus potencialidades.

Valores:

-Es sujeto de progreso y constructor de su felicidad y bienestar; es

transformador de sí mismo y de su contexto; busca la utilidad, la eficacia y la seguridad; forja su propia estima y autoimagen.

-Tiene como valores fundamentales la vida, la libertad, el trabajo, la creatividad para transformar la realidad, el respeto a su dignidad humana y el valor de su diversidad.

-Valora el trabajo como un elemento de desarrollo de sus potencialidades y lo aborda con responsabilidad y compromiso.

Aporte transversal a la educación:

-En el proceso educativo, el ser humano se puede programar y reorientar; utilizar los recursos que le ofrece la ciencia; construir su propio proyecto histórico; contribuir al desarrollo de la humanidad.

-El ser humano aprende por experiencia, por reflexión o por intuición, personaliza y socializa el conocimiento.

-La educación debe ser global, integradora, autogestionaria y permanente.

Relación maestro-estudiante:

-La acción educativa no se orienta a acumular información, sino a asumirla crítica y creativamente, partiendo de la investigación.

-El maestro no tiene la verdad absoluta, comparte su búsqueda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

-El maestro es cogestor con el estudiante de los procesos educativos, orientador y exigidor.

3.3.- DESDE EL EQUIPO

Conceptos:

-Los equipos son pluralistas en sus intereses, sus saberes y sus servicios, los cuales son respetados y aceptados, estableciendo redes efectivas de intercambio.

-Los grupos son organizadores, renovadores y buscan el mejoramiento cuando interactúan por autoconducción; se debe avanzar hacia la colaboración entre grupos.

-Los equipos avanzan de la vinculación por colaboración, a la autoconducción por la cooperación interdisciplinaria y a la responsabilidad por la solidaridad.

Valores:

-Responsabilidad, respeto, diálogo, participación, colaboración, autogestión, solidaridad, criticidad, organización, liderazgo, lealtad, observación, seguridad y confianza.

Aporte transversal a la educación:

-Coherencia entre el decir, el querer y el hacer en toda acción antropogógica.

-El estudiante valora en forma positiva, responsable y constructiva el trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje y de proyección social.

-La cualificación integral de los miembros del grupo se logra con la participación y autoevaluación constante de su desempeño.

Relación maestro-estudiante:

-De una relación de maestro-transmisor/alumno-receptor del conocimiento, el maestro pasa a una relación dialogal y retroalimentada.

-El maestro, sea consciente o no, proyecta su personalidad en los miembros del grupo y el contribuye al desarrollo de la personalidad del estudiante.

-El maestro sustenta su acción formativa en la participación de los equipos de estudiantes.

3.4.- DESDE LA NECESIDAD DE SOBREVIVENCIA

Conceptos:

-La persona humana se realiza por el trabajo transformador de la realidad.

-La acción educativa se realiza desarrollando el cerebro en sus funciones cognitivas, socio-creativas y operativas.

-El conocimiento científico se construye integrando la teoría, la prospectiva y la práctica.

Valores:

-Uso optimizado de los recursos disponibles.

-Desarrollo de competencias operativas y transformadoras.

-El compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida.

Aporte transversal a la educación:

-Ciclo de transformación de la realidad y educación por proyectos y

por procesos.

-La organización de grupos significativos y planificación de agendas.

-Aplicación de la educación para la vida y elaboración de metas operacionalizables.

Relación maestro-estudiante:

-El maestro que no motiva el compromiso y el desempeño de sus estudiantes, es un “*dictador de clase*” (expone, explica ideas).

-El maestro es un planificador, un asesor de personas y grupos.

-El maestro es un evaluador, no sólo de contenidos, sino de procesos y metodologías.

3.5.- DESDE LA CONDUCCIÓN

Conceptos:

-El ejercicio del poder y de la autoridad es un servicio a la comunidad y a la sociedad.

-La práctica de la democracia participativa se hace delegando, rotando funciones y desarrollando la capacidad de liderazgo.

-El hombre es un ser autogobernable y disciplinable: regula y reorienta su conducta mediante normas, leyes y acuerdos personales, grupales y sociales.

Valores:

-De la libertad y de la solidaridad brota la valoración de la justicia.

-La justicia no es otra cosa que la realización de la libertad con la proporcionalidad de vida.

Aporte transversal a la educación:

-La educación debe ser cogestionaria, lo cual supone la participación proporcional de cada uno de los implicados en ella.

-La educación activa exige distribución de funciones y de papeles, fomentando la autorresponsabilidad y aumentando la interacción y la participación.

-La educación debe ser holística: abarca todos los aspectos de la vida, no separa la realidad en parcelas ni al educando de su ambiente social.

Relación maestro-estudiante:

-El maestro impulsa la cogestión de una estructura grupal básica y motiva para la participación regulada exigiendo el perfeccionamiento de los estudiantes.

-El maestro desarrolla con el estudiante estrategias y metodologías de liderazgo y de servicio.

-El maestro acompaña la autogestión grupal, haciendo la realimentación y la reorientación oportunas para incrementar la integración.

3.6.- DESDE EL CONOCIMIENTO

Conceptos:

-La construcción del conocimiento se realiza a través del ser humano como un ser pluridimensional, parte integral del universo, en relación con el otro y capaz de transformar la realidad.

-Replantea modelos a través de transdisciplinariedad, retoma la investigación, proyección y ejecución, como ciclo de procesos evolutivos.

-Incrementa el proceso de construcción del conocimiento teniendo en

cuenta la experiencia, la práctica y la innovación.

Valores:

-Percibe el conocimiento como un proceso evolutivo, la trasdisciplinarietà como estrategia metodológica.

-Valorar los conocimientos adquiridos por la experiencia para descubrir la praxis.

Aporte transversal a la educación:

-El conocimiento es global e interdisciplinario.

-El abordaje de la complejidad, la interrelación y la socialización posibilitan el saber.

-Potenciación del cerebro, formación por niveles de actuación, metodología interdisciplinaria.

Relación maestro estudiante:

-El estudiante tiene un proceso que el maestro ayuda a descubrir y orientar.

-El maestro debe propiciar y mantener el establecimiento de relaciones globales con los diferentes niveles en la vida social: familia, salud, trabajo y política, sobre los cuales, junto con el estudiante, elabora sus propias concepciones y teorías.

-El maestro, con el estudiante, debe utilizar los medios masivos y electrónicos de comunicación para mantenerse actualizadamente informados sobre los avances de la ciencia.

3.7.- DESDE LA MÍSTICA, LA ETICA Y LA LÚDICA

Conceptos:

-Trascendencia quiere decir traspasar la acción a niveles superiores que obedecen a la idea de que somos evolutivos, susceptibles de perfeccionamiento y creadores.

-El principio de totalidad del ser humano incluye la unificación de él como individuo, con su entorno ecológico, social y con la esencia energética del universo.

-Los principios de la intuición, la sensibilidad y la fe traspasan los límites de la racionalidad a niveles creativos, afectivos, espirituales y con los cuales construye valores que son el fundamento de su quehacer y le dan sentido a su existencia.

Valores:

-La vocación ontológica de la persona humana es ser sujeto, no objeto.

-El disfrute trascendente de las actividades cotidianas.

-Conciencia de sí y de los otros en sus potencialidades y posibilidades que lo ayudan a su realización.

Aporte transversal a la educación:

-Motivación a través de la lúdica, la estética, la mística y la ética.

-Compromiso del docente y del estudiante en el proyecto de vida, en el proyecto de curso, el proyecto educativo y el proyecto histórico.

-Comprensión del juego de la vida para poder realizarse y trascender en él.

4.- DIAGNOSTICO DE NECESIDADES

Antes de ubicarnos en las necesidades de formación de los docentes es necesario que precisemos los criterios para ubicar las necesidades. ¿De que tipo de universidad hablamos? La UCC es una institución de modelo alternativo con radio de acción nacional y abierta al mundo y con diversidad de programas, miles de estudiantes y de egresados. **Nos apoyaremos en los vacíos anotados en la investigación en un orden de prioridades que nos conducirá de la cúspide institucional a la base estudiantil.**

5.- AMBITOS Y ACTORES DEL MODELO FORMATIVO DE LA UCC

Cualquier programa de formación continua, dentro de la Universidad Cooperativa debe contar, de alguna manera, con esas instancias sea para efectos normativos, programáticos u operativos. Veamos entonces la participación de cada una de ellas al Programa de Formación Continuada de Docentes Universitarios (FCD).

5.1.- ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS Y CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

Es a la Asamblea General de Socios y al Consejo Superior de la Universidad Cooperativa de Colombia a quienes corresponde conceptuar si es estratégico para la universidad un proceso institucional de formación continuada de docentes excelentes y tomar o no la decisión de organizar y poner en marcha su ejecución. Podrán hacerlo si están de acuerdo en que el

desarrollo de la institución, al nivel nacional, se soporta sobre su nivel académico y asumen el criterio de que la base de la educación de calidad la constituye una docencia de excelencia.

Son los docentes quienes motivan y forman para la investigación comprometida con la economía y gestión del conocimiento y la economía solidaria. Ellos son quienes pueden organizar equipos de estudiantes que optimicen el uso de dotaciones y recursos. Y sólo ellos quienes pueden formar profesionales con criterios sociopolíticos, responsabilidad social y visión solidaria.

El Acuerdo del Consejo Superior 018 de 2005, por medio del cual se creó el programa de desarrollo docente, capacitación y estímulo académico, reglamenta los criterios y procedimientos para su desarrollo:

“Con este programa se busca estimular y formar profesores que por su desempeño y potencial se beneficien a sí mismos y a sus áreas o unidades vía un programa de auxilio educacional condonable. El auxilio consiste en un soporte total o parcial del valor de la matrícula o costos de mantenimiento a todos aquellos profesores o directivos que tengan a su cargo actividades docentes, para adelantar programas profesionales de maestría o doctorado en la Universidad Cooperativa de Colombia o fuera de ella.

El valor objeto del auxilio será cubierto en tres partes iguales: 1/3 parte a cargo del Profesor o Directivo participante, 1/3 parte a cargo de la Seccional correspondiente y 1/3 parte a cargo del Fondo de Educación de la Cooperativa de Trabajo Asociado LA COMUNA o de la Cooperativa Multiactiva Universitaria Nacional

(COMUNA), cuando a ello haya lugar. Si el aspirante no está vinculado por la Cooperativa de Trabajo Asociado, este valor será cubierto directamente por él. Esta financiación se hará de acuerdo con los convenios realizados entre la Universidad y las dos cooperativas” (Art. 1 del Acuerdo 018 de 2005 del Consejo Superior Universitario).

5.2.- EL RECTOR NACIONAL

Le corresponde al señor rector como máxima autoridad de dirección de la Universidad, conocer los componentes de investigación, planeación e implementación del “*Proyecto de formación continua del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia*”. Es de su dominio conceptuar si el proyecto reúne las condiciones necesarias al nivel estratégico, normativo, programático y operativo para su puesta en marcha.

Si se reúnen esos requerimientos, tomará la decisión de presentar la propuesta, en fecha oportuna, al Consejo Superior Universitario para la toma de la decisión correspondiente. Se debe crear la normativa necesaria para la implementación del proyecto y la puesta en marcha con su proyección en todo el país.

5.3.- EL VICERRECTOR ACADÉMICO.

En relación con el proyecto de “*Formación continua del profesorado de la Universidad Cooperativa de Colombia*” es función de la Vicerrectoría Académica analizar su pertinencia para ponerlo en funcionamiento e incorporarlo al “*Plan Estratégico Nacional 2013-2018*” de la Universidad,

sobre todo en los siguientes programas:

- Renovación curricular.
- Institucionalización de la economía solidaria.
- Vinculación de la universidad y el contexto.
- Las TIC y la gestión educativa.
- Fomento a la autoevaluación y la autoregulación.
- Fomento de la investigación.

Si el proyecto es entregado y retorna aprobado por el Consejo Superior Universitario, el Vicerrector Académico perfeccionará, junto con el Vicerrector Administrativo, los aspectos presupuestarios para su puesta en marcha al nivel nacional. Posteriormente, el Proyecto será presentado dentro del Consejo Directivo. En ese organismo, que reúne a los Directores Académicos y Administrativos de todas las Seccionales de la Universidad, se buscará la implementación del Proyecto dentro del cronograma que se apruebe.

5.4.- LA ESCUELA NACIONAL DE POSGRADOS

El Proyecto de Formación Continuada de Docentes Universitarios de la Universidad Cooperativa de Colombia se dirige a profesionales en proceso de vinculación. A docentes universitarios o a docentes en ejercicio. Pertenece al dominio de la Escuela Nacional de Posgrados revisar el proyecto y aportar propuestas de mejoramiento. Los aspectos de mayor importancia para su análisis tienen que ver con el diseño curricular, los contenidos y competencias a desarrollar, las estrategias metodológicas para la dinamización del aula, el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la tutoría

presencial y virtual, el desarrollo de la investigación y la proyección social.

Otro aspecto que debe ser analizado especialmente por la Escuela de Posgrados tiene que ver con la metodología de la evaluación integral y permanente, con la pertinencia del currículo, la metodología de la enseñanza para el aprendizaje, el trabajo en equipo de aprendizaje, el acompañamiento presencial y virtual, la investigación y la proyección social. Y otro elemento que exige un serio análisis, pues es garantía de la calidad del Proyecto en su puesta en marcha, son las características del equipo docente: formación disciplinaria, preparación posgradual como docentes universitarios, experiencia docente universitaria, formación y experiencia en docencia virtual, experiencia investigadora y escritural, experiencia en vinculación de universidad y contexto, entre otras. Todos los aspectos anteriores deben estar ajustados al Reglamento de Posgrados de la Universidad Cooperativa de Colombia.

6.- IMPLANTACION DEL PROGRAMA DE FORMACION CONTINUADA DE DOCENTES

El desarrollo del programa de Formación Continuada de Docentes exige una estructura nacional y seccional que permita transformar en programas de formación las necesidades de actualización, innovación y práctica de todos los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia. Para el desarrollo el Programa de Formación Continuada de Docentes (F.C.D.) se articulan las siguientes instancias y funciones:

-Dirección Nacional de F.C.D.: Responde por la puesta en marcha del Proyecto según las directrices de las Vicerrectorías Académica y

Administrativa y las necesidades formuladas por las Direcciones de las SEDES.

-Dirección de Sede: Responde por la formación de los docentes de la Sede, las cuales deben constar en el Plan Anual de Mejoramiento (PAM) correspondiente.

-Coordinador de F.C.D.: Organiza el desarrollo de los programas de formación docente de la sede.

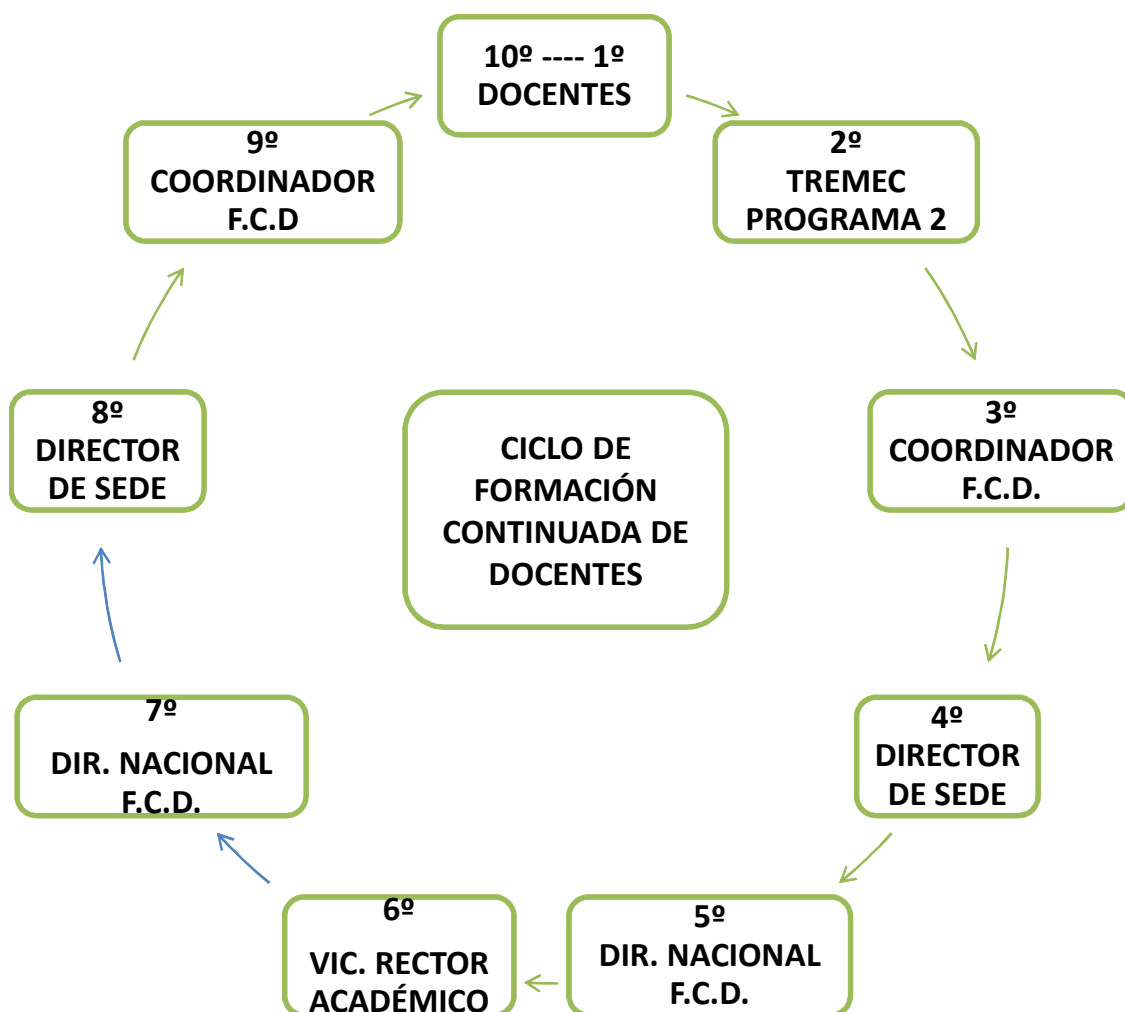
-TREMEC: El Equipo de Mejoramiento de la sede en el 2ª Programa del Plan Estratégico “*Renovación y gestión curricular*” diagnostica las necesidades de formación de los docentes de la sed.

-Docentes: Con base en su compromiso con la calidad educativa manifiestan sus necesidades de formación y participan en los programas.

6.1.- ORGANIZACIÓN DEL CICLO DE FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES

El itinerario del Ciclo de Formación del Docente Universitario de la Universidad Cooperativa de Colombia se recorrerá en los diez pasos que se describen a continuación:

Grafico 9 Ciclo de Formación Continua de Docentes



Vamos a analizar el desarrollo de las fases de este ciclo de formación continua de docentes.

6.1.1.- Los docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia

En 2009 (Balance Social, 2010) los docentes de la UCC eran 4.440 y de ellos el 74% tiene formación de posgrado y un 26% sólo tiene formación profesional. La mayoría de quienes tienen posgrado lo han obtenido desde la Especialización Universitaria y continúan haciéndolo desde la modalidad presencial, la virtual o la mixta (blended learning) para las cuales la

Universidad tiene Registro. Para la formación profesional los docentes pueden desarrollar la Maestría en Educación o las especializaciones en Multimedia para la Docencia o en Gerencia de Proyectos Educativos. Para 2012 se espera iniciar el desarrollo de la Maestría en Educación con Modalidad Virtual.

El programa de formación continuada de docentes tiene como prioridades garantizar espacios para su formación, capacitación permanente, carrera profesional y condiciones laborales. En 2009 participaron 2266 profesores (51%) en programas según la siguiente tabla:

Tabla 33: Capacitación y actualización de profesores (UCC, 2009).

| Temas | Participantes | Participación |
|-------------------------------|---------------|---------------|
| Economía Solidaria | 411 | 18.1% |
| Currículo y pedagogía | 514 | 22.7% |
| Idiomas | 169 | 7.5% |
| TIC | 367 | 16.2% |
| Investigación | 366 | 16.2% |
| Educación y gestión ambiental | 119 | 5.3% |
| Otros | 320 | 14.1% |
| Total | 2.666 | 100% |

Ilustración 1 Fuente; Sedes. Consolida: Dirección Nacional de Planeación, Bogotá, 2009

6.1.2.- El Trabajo en Red de Equipos de Mejoramiento Continuo

Uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo de la Universidad es su Plan Estratégico Nacional (PEN). Se construye cada seis

años de forma democrática y participativa entre todas las seccionales y entidades de la Universidad. La propuesta estratégica de la UCC consta de diez políticas, nueve objetivos estratégicos y nueve programas; sobre los cuales se formulan los proyectos que son el soporte del cumplimiento de las metas nacionales. El actual es el “*PEN 2007-2012, Sinergia Institucional*” y dentro de él se encuentra el Programa “*Innovación y gestión curricular*”.

Para cada uno de los Programas hay un Gerente Nacional, un Líder Seccional y un Responsable por Facultad y Programas. A la articulación como equipo de los responsables de cada uno de los niveles se la denomina Equipo de Mejoramiento Continuo y a la estructura y estrategia organizativa se la denomina TREMEC, Trabajo en Red de Equipos de Mejoramiento Continuo. El Plan Estratégico Nacional, integra las metas acordadas por los TREMEC de todas las Seccionales. El PEN es actualizado con un Plan Anual de Mejoramiento (PAM).

En lo que atañe al Proyecto de Formación Continuada de Docentes vemos que pertenece al 2º Programa de Renovación Curricular cuyo objetivo general es:

“Implementar un modelo de gestión e innovación curricular que asegure procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen formación con calidad en cada uno de los programas académicos de la Universidad, en consonancia con los fines y valores institucionales” (PEN, 2007-2012).

El objetivo, contenido y metas del 2º Programa del PEN deberá ampliarse para que incluya explícitamente el campo de la Formación

Continuada de Docentes. Al respecto son funciones del TREMEC 2ª :

-Consultar y explorar anualmente las necesidades sentidas por los docentes, coordinadores y decanos sobre su formación continua.

-Orientar y motivar a los docentes sobre campos de formación necesarios para su mejoramiento profesional.

6.1.3.- Coordinador de Formación Continua de la Sede

En cada una de las Sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia deberá organizarse una Coordinación de Formación Continua. Es responsabilidad de la Coordinación:

-Recibir las solicitudes de formación continua de los docentes.

-Consolidar los resultados en un programa que incluya temas, tiempos, docentes, metodologías, tecnologías, recursos y materiales didácticos necesarios.

-Consolidar los requerimientos en un Plan Anual de Formación Docente y entregarlo al Director de Sede para su tramitación al nivel nacional.

6.1.4.- Director Seccional o de Sede

La Dirección Académica y la Dirección Administrativa de cada Sede conforman, el nivel superior de gestión de la organización de la Universidad Cooperativa de Colombia en una región o ciudad. En cuanto al programa de Formación Continua, le concierne a la Dirección Académica apoyada por el Consejo Académico, responder por el estudio de las necesidades de formación de los docentes, las cuales deben constar en el Plan Anual de Mejoramiento (PAFD) de la Sede.

Las Direcciones de Sede deben aportar a la Dirección Nacional de Formación Continua los datos del número de preinscritos para participar en los diversos programas de formación (cursos, diplomados, especializaciones, Maestría, Doctorado).

6.1.5.- Dirección Nacional de Formación Continua

El Programa de Formación Continua tendrá un Director Nacional cuyo objetivo es el desarrollo óptimo de la formación para la docencia excelente, según las directrices de las Vicerrectorías Académica y Administrativa. La Dirección desarrollará estas funciones:

-La estructuración del Programa Anual de Formación Continua de Docentes. Revisar la coherencia del proyecto en cuanto diseño curricular, contenidos estratégicos, metodología utilizada y calidad del profesorado.

-La actualización del portafolio de servicios de la PFDC-UCC con la información sobre las necesidades de formación surgidas de las diversas Direcciones Seccionales, de sus TREMEC y de los docentes.

-El Calendario Académico para el desarrollo del Programa de Formación Continuada de Docentes.

-El desarrollo de diversos diplomados sobre los temas puntuales que exigen la renovación curricular, el desarrollo tecnológico, la normatividad oficial, institucional o estratégica.

-La asesoría a los equipos docentes, coordinadores de programas, Facultades y Seccionales que presenten propuestas sobre formación continuada para su mejoramiento y ajuste a la normatividad vigente.

-La promoción para la participación de los docentes en las Especializaciones, Maestrías y Doctorados.

6.1.6.- Vicerrectoría Académica

Es función de la Vicerrectoría la supervisión de PFDC en los aspectos académicos y la gestión en torno a lo presupuestario. El visto bueno al proyecto implica:

- Entrega a la Rectoría para la revisión correspondiente de los aspectos académicos, presupuestales y normativos.

-Entrega posterior al Director Nacional de Formación Continua para su implementación y desarrollo.

6.2.- DESARROLLO DEL CICLO DE FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES

Está aprobado al nivel nacional del Programa Anual de Formación continua de docentes y corresponde ahora ponerlo en marcha. El ciclo continua su avance a través de las instancias anteriores, hasta llegar a los docentes que los esperan. Se proponen a continuación los pasos que faltan del ciclo.

6.2.1.- Dirección Nacional de Formación Continua

El Director Nacional entrega a los directores el Plan de Formación Continua aprobado, con las orientaciones sobre contenidos, fechas, docentes, presupuestos, registros que permitan su montaje, desarrollo, evaluación, remuneración de docentes y reconocimiento de participantes.

6.2.2.- Dirección Sede

Una vez conocidos los calendarios y programas aprobados

corresponde a la Dirección de Sede velar por la implementación del Programa con la calidad correspondiente.

6.2.3.- Coordinador de Formación Continua

Entre sus compromisos están la promoción de los eventos, la inscripción y matrícula de los estudiantes, la coordinación de docentes, el acompañamiento de los eventos, la evaluación de desarrollo y a divulgación de resultados. En los componentes presenciales de los programas vela por los recursos y soportes tecnológicos de los diversos módulos, tutorías y socializaciones. Se preocupa de los desplazamientos y permanencia de los docentes que provienen de otras ciudades o Sedes de la Universidad. En los componentes virtuales, organiza el soporte para videoconferencias, tutorías, biblioteca virtual y socializaciones.

6.2.4.- Docentes

Se cierra acá el Ciclo de Formación Continua del Docente Universitario. El docente es el objetivo. La calidad del aprendizaje estará condicionada por su propia motivación y la idoneidad de los contenidos, la metodología y las estrategias docentes. Se necesitan docentes excelentes para una docencia de calidad.

En alguna de las Seccionales de la Universidad se puede organizar la Sede del Programa de Formación Continuada de Docentes. Una sede apropiada para el desarrollo del Programa es la Seccional de Bogotá. En esta Seccional se han desarrollado cinco Especializaciones para la formación de docentes: Docencia Universitaria, Gerencia de Proyectos Educativos, Dificultades en la Enseñanza y el Aprendizaje Multimedia para

la Docencia y la de Docencia Vía Internet.

También en la Seccional de Bogotá se ha desarrollado un segundo nivel de formación continuada a través de la Maestría en Educación, de la cual son ciclo propedéutico las anteriores Especializaciones. En esta Seccional se cuenta con un equipo interdisciplinario de docentes, todos con maestría o doctorado en educación y con experiencia en la formación de docentes universitarios. Se podría responsabilizar a este equipo de la propuesta del Proyecto de Formación Continuada y si este fuera aprobado, de su posterior puesta en marcha.

7.- MODALIDADES DE FORMACIÓN

La democratización de la educación es el Primer Programa del Plan Estratégico de la Universidad. Por ello inicio en Colombia el proceso de descentralización de la educación universitaria, iniciando labores como universidad de forma simultánea en cinco ciudades y actualmente cuenta con Sedes en 23 ciudades. En su desarrollo ha ido incorporando en la acción pedagógica las diversas modalidades de educación.

7.1.- MODALIDAD PRESENCIAL

La UCC tiene la mayoría de sus programas desarrollados desde la modalidad presencial. La formación continuada de docentes con las Especializaciones en Docencia Universitaria, Multimedia para la Docencia y Gerencia de Proyectos Educativos (antes Proyecto Educativo Institucional) se realiza de forma presencial en la ciudad de Bogotá y han sido desarrollados en diferentes ciudades por el equipo interdisciplinario de

Bogotá.

La Seccional de Bucaramanga tiene Registro Calificado del Ministerio de Educación Nacional, para poder desarrollarlo de forma autónoma. La Maestría en Educación se desarrolla de manera presencial en la ciudad de Bogotá. La mayoría de la programación de formación continua solicitada por los docentes de cada Sede se desarrollará de manera presencial y con docentes de esa ciudad.

7.2.- MODALIDAD VIRTUAL

La Universidad Cooperativa de Colombia inicia la capacitación con Modalidad Virtual precisamente para fortalecer la Formación de sus docentes en el país. Obtiene Registro Calificado en 2003 para la Especialización en Docencia Universitaria vía internet y para la de Multimedia para la Docencia. En el año 2009 se solicitó Registro Calificado para la Especialización en Gestión de la Calidad con Modalidad Virtual e inició en 2010 la programación para la obtención del Registro Calificado para la Maestría en Educación con Modalidad Virtual.

El programa Universidad Virtual Cooperativa (UCC, Balance Social, 2009), fue creado por Acuerdo 02 de 2007 del Consejo Superior de la Universidad con los siguientes objetivos para el trabajo en ambientes electrónicos de aprendizaje:

- Diseñar las estrategias de medios o incorporación de tecnologías de información y comunicación.
- Dirigir la cualificación de profesores.
- Apoyar la implementación de estrategias pedagógicas.

-Diseñar los procesos académicos y administrativos bajo los requerimientos del modelo de gestión del programa.

-Definir la oferta de programas (debidamente registrados o acreditados), diplomados o cursos.

En 2009 la Universidad Virtual tenía 945 estudiantes en sus programas de formación docente de pregrado:

- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática.

-Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemática e Informática.

Como principales programas y cursos para la formación continua de docentes, con la modalidad virtual, se destacan los siguientes:

-Plataformas tecnológicas y medios para la educación virtual.

-Modelos y estrategias pedagógicas en a virtualidad.

-Producción de contenidos virtuales.

-Coordinación de proyectos de e-Learning.

-Creación de programas virtuales.

-Diseño instruccional.

-Tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje.

7.3.- MODALIDAD MIXTA O BLENDED LEARNING (MBL)

Como impacto de la formación de docentes para la implementación de las TIC, en 2009 se realizaron 244 cursos virtuales con participación de 9.438 estudiantes 220 asignaturas se desarrollaron con apoyo virtual a las

clases presenciales (Balance Social, 2009).

La mayoría de los programas realizados en la Sedes de formación docente se desarrollarán en MBL. Para los desarrollados nacionalmente se analiza la forma de combinar presencialidad y virtualidad. El equipo interdisciplinario de docentes, que es itinerante, se desplaza a otras ciudades para las sesiones presenciales o para la socialización de trabajos. Todo lo demás se hace de forma virtual.

8.- CONTENIDOS DE LA FORMACION

La formación continua de un docente vinculado a una institución, exige un modelo de comprensión diseño y desarrollo que responda a la complejidad que la misión de la universidad contiene. Son múltiples los componentes y los niveles de debe comprender y desarrollar el educador. No es lo mismo el profesional que desea vincularse a una institución, que en el que ya lo logró y debe enfrentarse a la docencia con un determinado currículo.

Pero al docente profesional, el centro y la facultad le exigen participar en el proceso de mejoramiento de la docencia, la investigación, la proyección social, la administración y el bienestar.

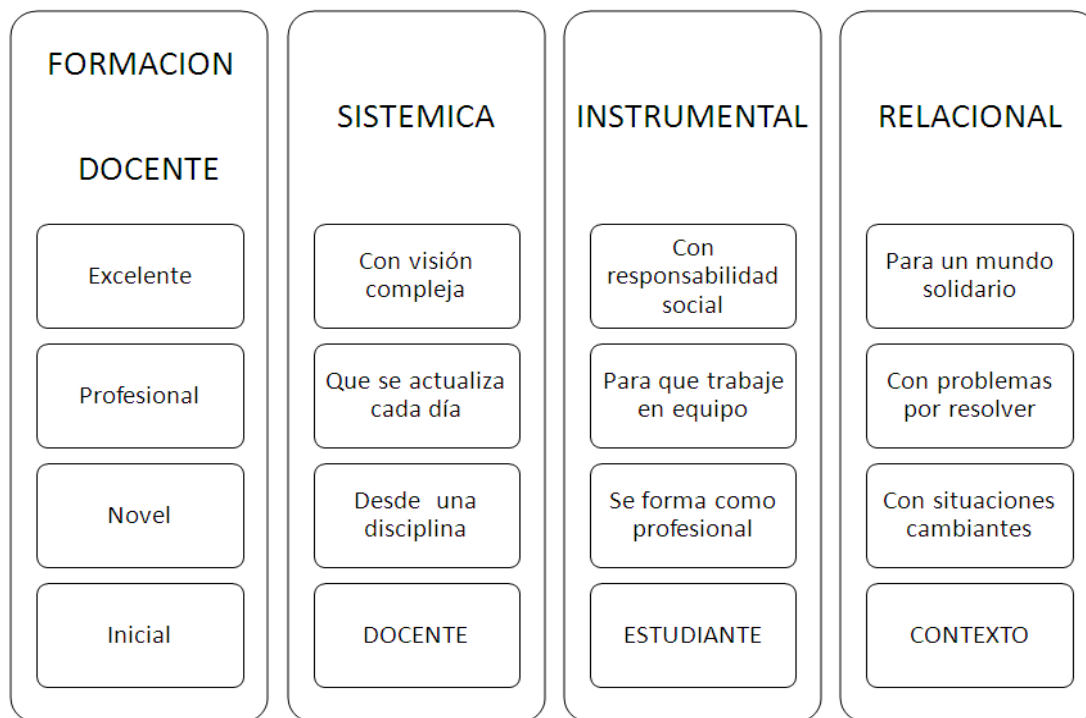
La matriz que se propone muestra tres dimensiones y cuatro niveles:

-Las dimensiones orientan sobre las líneas de formación continua: un docente que forma estudiantes para una sociedad determinada.

-Los niveles indican el proceso continuado de formación: cuando desea vincularse, cuando inicia como docente, cuando hace de la docencia

su profesión de vida y cuando se orienta a la excelencia en las tres dimensiones.

Gráfico 10: Matriz de formación docente.



Fuente: Velandía Crisanto

8.1.- FORMACIÓN DEL PROFESOR INICIAL

Si un profesional desea vincularse como docente en la Universidad se le ofrece el programa de formación inicial como Especialista en Docencia Universitaria con duración de 14 meses. Durante el desarrollo del programa puede vincularse como docente. Cuando el profesional que se vincula tiene formación como docente se le invita a participar en algunos cursos con un temario específico: el conocimiento de la Universidad en el proyecto educativo, el plan estratégico, la reflexión sobre la sociedad, el país y la región, las características del estudiantado, el modelo pedagógico, la metodología, el reglamento estudiantil, el estatuto docente, sus derechos

y compromisos.

8.1.1.- Formación en competencias sistémicas

-Cerebro y conocimiento: orienta sobre el conocimiento y cultivo de las funciones mentales de aprendizaje de tipo lógico, creativo-relacional y práctico y su aplicación en los procesos de enseñanza para el aprendizaje.

-Ciclo Cibernético de transformación: integración de los procesos de investigación, planeación y gestión y su aplicación en el aula de clase.

-Cursos de inglés: según el nivel del docente y su uso en los materiales didácticos.

-Teoría de la Organización Humana: subsistemas sociales, persona, grupo, sociedad, cultura y educación.

8.1.2.- Formación en competencias Instrumentales

-Metodología Interdisciplinaria: se orienta sobre el desarrollo del aula dinámica con agenda, tiempos y liderazgos; la orientación para el aprendizaje, la organización de los equipos de trabajo, el desarrollo de tutorías y la socialización como eje de la evaluación de competencias.

-Equipos de aprendizaje: sobre la organización de los estudiantes en equipos. Integración, normatividad, organización de reuniones, manejo de conflictos. Se diferencian entre los grupos colaborativos, cooperativos y solidarios.

-Aprendizaje vía internet: uso de la virtualidad en el aprendizaje, instrumentos de la web, portal de la universidad, uso de bases de datos y búsqueda experta.

8.1.3.- Formación en competencias relacionales

-Seminario sobre Cooperativismo y movimientos solidarios.

-Taller-vivencial en Competencias Sociales.

-*Panel triple sobre “Una Universidad, Todo un País”*: se organizan tres grupos en que hay directivos, docentes y estudiantes. Cada grupo asume la posición de uno de los estamentos. Se habla de la Misión, Visión, Valores y Responsabilidad Social de la Universidad.

8.2.- FORMACIÓN DEL NUEVO PROFESOR (NOVEL)

Para efectos de formación continuada entendemos como nuevo profesor a aquel que inicia su segundo año de participación como docente. Importa que renueve su currículo, desde una visión actualizada de su disciplina, orientada por competencias, con mayor conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes concretos con quienes va a trabajar, con capacidad de organizar grupos de estudio y de apoyo a la dinámica activa que exigen el modelo pedagógico y la metodología.

8.2.1.- Formación en competencias sistémicas

-Curso-taller “*Escribir para publicar*”, de acuerdo a las disciplinas.

-Taller-entrenamiento: Estrategias Pedagógicas para el Sistema de Créditos.

-Métodos y metodología de la investigación científica: marco teórico y diseño de instrumentos.

8.2.2.- Formación en competencias Instrumentales

-Cursos permanentes de inglés. (8 niveles).

-Seminario-taller en Universidad Siempre Nueva PEN y PAN: Plan Estratégico Nacional y Plan Anual de Mejoramiento.

-Taller-entrenamiento en Tutoría y acompañamiento Virtual

-Diseño curricular basado en competencias.

8.2.3.- Formación en competencias relacionales

-Seminario-taller sobre resolución y manejo de conflictos en el aula.

-Seminario-taller sobre formas de cooperación y tipos de cooperativas.

-Taller vivencial en Creatividad, Autorización e Innovación en educación.

8.3.- FORMACIÓN DEL PROFESOR COMO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

Para efectos de la formación se considera profesional de la docencia al profesor que combina la actualización de posgrado en su disciplina, con la de posgrado en educación. Se preparará entonces para el trabajo en equipos de mejoramiento continuo en alguno de los nueve programas del Plan Estratégico Nacional de la Universidad, al nivel de programa, facultad, centro o institución y de las funciones misionales de la Universidad.

8.3.1.- Formación en competencias sistémicas

Métodos y metodología de la investigación científica:

-Trabajo de campo, análisis de información.

-Curso-taller sobre informe de investigación.

-Seminario-Taller sobre informe de investigación.

8.3.2.- Formación en competencias Instrumentales

- Docencia en Ambientes Educativos Virtuales.
- TICs para la gestión en educación.
- Curso- taller sobre evaluación integral y permanente.
- Seminario-Taller de Proyectos *CONADI* (Comité Nacional de Investigación): Formulación, desarrollo y presupuesto.

8.3.3.- Formación en competencias relacionales

- Taller-entrenamiento: docencia en inglés; docencia del inglés.
- Entrenamiento en pasos para lograr el estado alfa o de relajación.
- Seminario-taller: didáctica de la comunicación social.
- Curso-taller sobre Gestión Cooperativa, integración e internacionalización.

8.4.- FORMACIÓN HACIA LA EXCELENCIA ACADÉMICA

El profesor excelente es una persona cuyo ejercicio docente impactó en sus estudiantes y realizó la difusión del conocimiento. A él-ella no hay que insistirle en la actualización de conocimientos y la mejora de su calidad docente. Su compromiso es la construcción de conocimiento, la socialización de saberes y la formación de sucesores.

8.4.1.- Formación en competencias sistémicas

- Panel de Expertos sobre Redes Sociales y TREMEC (Trabajo en Red de Equipos de Mejoramiento Continuo).
- Seminario-taller sobre Open Acces y Derechos de Autor en entornos virtuales. Acceso a las Bases de Datos de la Biblioteca.

-Taller-entrenamiento: Inglés para la comunicación científica.

8.4.2.- Formación en competencias Instrumentales

-Seminario-taller sobre recuperación de la práctica docente.

-Seminario-taller sobre modelos de gestión educativa.

-Análisis cualitativo en ATLAS-ti, AnSWR o EZ.TEXT.

8.4.3.- Formación en competencias relacionales

-Entrenamiento vivencial en ludomistética: la lúdica del guerrero, la mística del amante, la estética del artista y la ética en la excelencia.

-Seminario-taller sobre escenarios y estrategias de la docencia universitaria.

-Seminario-Taller sobre Acreditación de Instituciones Universitarias.

9.-ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE FORMACIÓN

El modelo pedagógico que busca desarrollarse en la Universidad Cooperativa de Colombia privilegia estrategias pedagógicas activas, cooperativas y solidarias. Esas estrategias pretenden incidir en primer lugar en el desarrollo de las competencias individuales de los estudiantes. Consideran que el desarrollo personal se mejora si el proceso formativo se centra en el trabajo en equipos y busca que la educación se transforme en compromiso de transformación social.

9.1.- ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

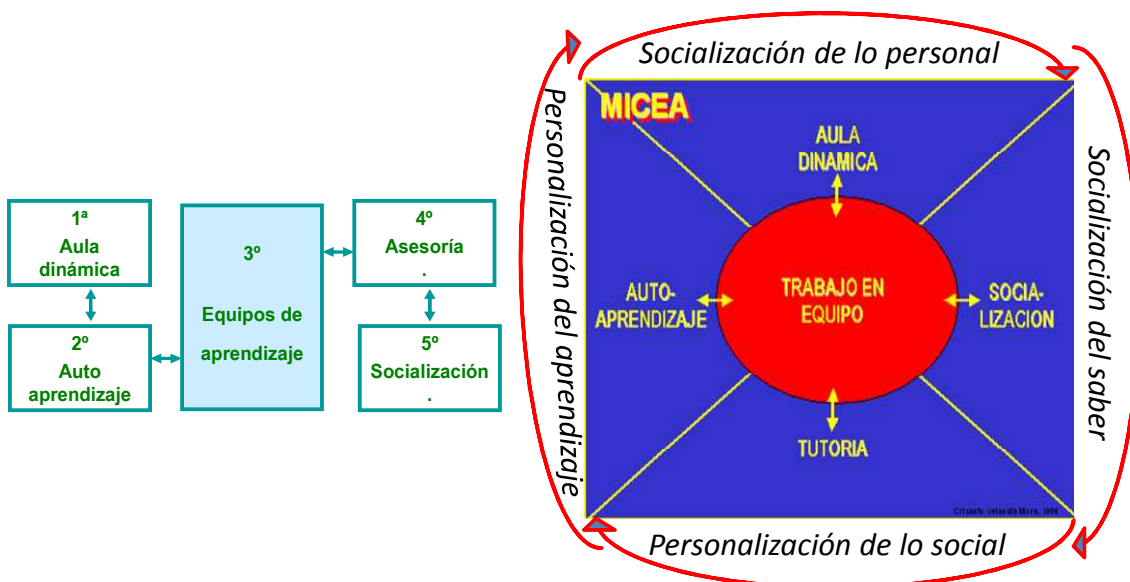
Los procesos de formación continuada de docentes integran el desarrollo y cultivo de Competencias Sistémicas, Instrumentales e

Interpersonales. Se fortalecen con la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA), una metodología formativa centrada en el trabajo de equipos, que busca el cultivo de funciones y el desarrollo de competencias y se proyectan socialmente con el uso del Ciclo Cibernético de Transformación (CCT) un proceso constructivo que integra la investigación, la planeación y la gestión.

9.1.1.- Metodología Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA)

Ya se ha comentado MICEA (Velandia, 2005) como una metodología que integra las cinco grandes estrategias que ha utilizado en sus procesos de aprendizaje. Cuando ellas se utilizan en el proceso formativo potencian el aprendizaje. En la experiencia formadora los docentes utilizan en cada unidad temática la siguiente secuencia:

Grafico 11: Las Cinco Estrategias de MICEA



Fuente: Crisanto Velandia (2005)

-Aula Dinámica: organizan a los estudiantes en equipos y con ellos planean y organizan las diferentes sesiones del Aula Dinámica, que se caracteriza porque tiene un agenda explícita con temas, tiempos, técnicas, liderazgos, y evaluación del desarrollo. El desarrollo participativo de la clase tiene momentos lógicos, creativos y prácticos.

-Autoaprendizaje: los estudiantes reciben orientaciones, guías, vínculos para el aprendizaje autónomo a través de lecturas, ejercicios, prácticas, escritos que cultivan sus funciones cerebrales y mejoran sus estrategias de aprendizaje.

-Trabajo en Equipo de Aprendizaje: los equipos de aprendizaje organizados por el docente en el aula, con participación de tres a cinco participantes, tienen tiempos, lugares, normas y procedimientos de reunión. Estos encuentros pueden ser presenciales o virtuales, fuera o dentro de la institución. En ellos el equipo repasa lo trabajado en el aula, comparte el trabajo individual y la tutoría recibida, e integra resultados para el trabajo el trabajo asignado.

-Tutoría: el profesor tiene reuniones periódicas con un representante de cada Equipo de Aprendizaje y con ellos comenta la experiencia de autoaprendizaje y de trabajo en equipo, resuelve inquietudes y da orientaciones para la continuidad del trabajo organizado. Estas reuniones se pueden hacer de forma presencial o virtual.

-Socialización de Experiencias e Intercambio de Saberes: en este encuentro se presenta el producto de los trabajos individuales o de equipo y se desarrollan procesos de auto y heteroevaluación.

9.1.2.- Matriz de Funciones y Competencias para la Excelencia (M-FCE)

Morín (1999) considera el conocimiento del cerebro humano como un saber necesario para comprender la identidad como un saber necesario para la educación del futuro. MacLean (1990) parte de un enfoque evolutivo y considera que el ser humano sintetiza los grandes procesos de la cerebralización. El desarrollo del cerebro creó al hombre (Damasio, 2010) para la investigación, la prospectiva, la ética, el arte, la ciencia y la capacidad de mejoramiento. Luria (1982) continúa a Vigotsky con su teoría de los procesos mentales.

El conocimiento del cerebro, dice De Gregori (2002a), viene progresando lentamente en los aspectos neurofisiológicos y más lentamente aún en lo que respecta a su educabilidad y utilización, que es precisamente lo que más nos interesa, pues una hipótesis de nuestro trabajo es que mientras más sepamos del cerebro más sabremos de educación. Vincula las funciones cerebrales con los procesos educativos y las integra en una matriz con los niveles de actuación (De Gregori, 2002b).

Tabla 34: Matriz de funciones y competencias.

| Matriz de cultivo de funciones mentales y desarrollo de competencias | | | |
|--|--|---|--|
| Niveles | Funciones lógicas. Competencias sistémicas | Funciones prácticas. competencias instrumentales | Funciones creativas. Competencias interpersonales |
| Nivel de Comando | Epistemología Pensamiento complejo. crítica del conocimiento, | Administración Gestión estratégica y prospectiva, | Estética, ética, mística. Escatología, Justicia universal, espiritualidad cósmica. |
| Nivel de Asesoría | Actitud científica Lógica, sentido crítico, investigación, | Planeación Organización, coordinación, asesoría, proyectos, tecnología | Prospectiva Futurización, utopía, premonición, estrategia, poesía. arte, |
| Nivel de Coordinación | Clasificación Sintetizar, comparar, referenciar, graficar, redactar, citar. | Trabajo profesional Manual, intelectual, organización, trabajo en equipo. Métodos. | Creatividad Intuición, fantasía, deportes, lúdica, optimismo, innovación. |
| Nivel de Ejecución | Comunicación Lenguaje numérico verbal. Seguir instrucciones, | Vida cotidiana Sobrevivencia, reproducción. Trabajo manual. | Sensibilidad, afectividad Amor, relación humana expresar alegría, dolor |

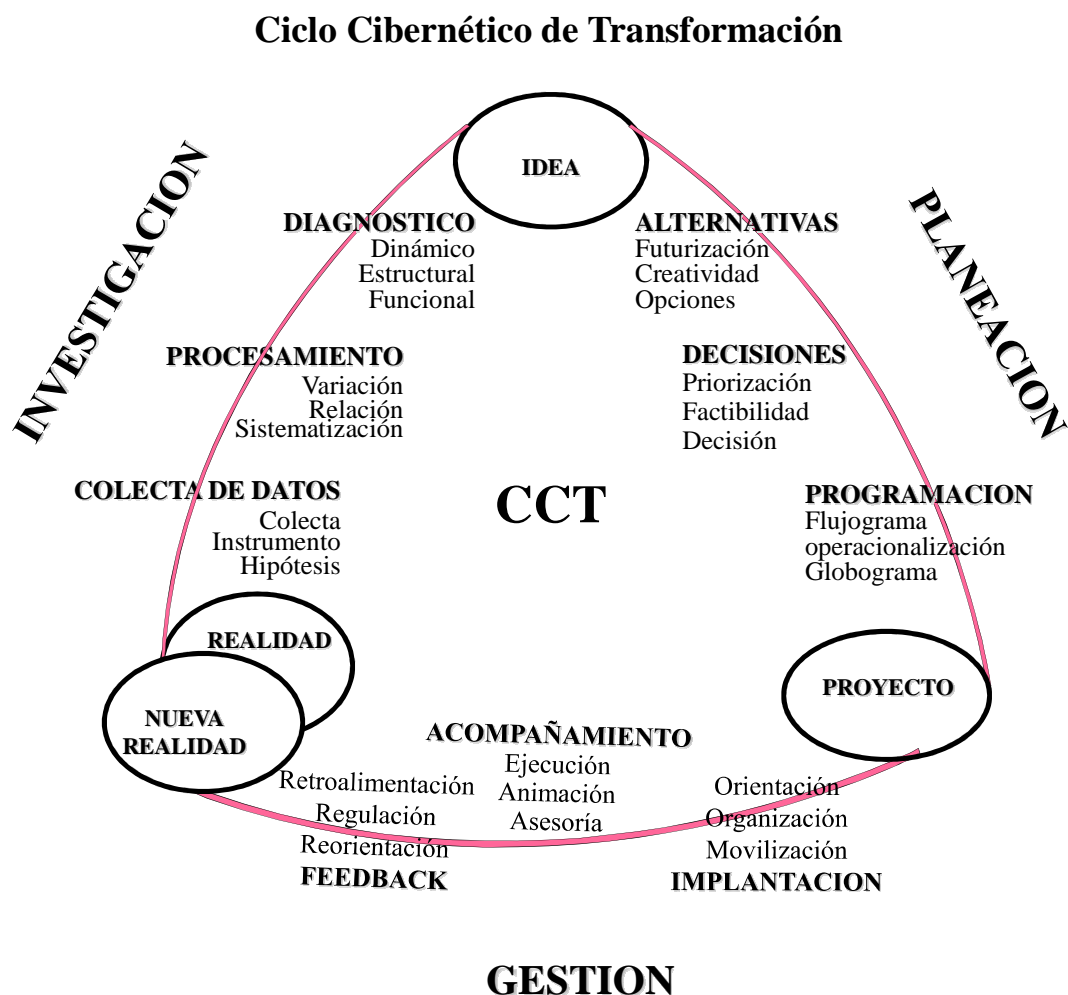
Fuente: Velandia (2000)

El Equipo interdisciplinario de formación de docentes utiliza esta matriz que facilita el diseño curricular, la planeación del desarrollo de competencias y la evaluación de aprendizajes y desempeños.

9.1.3- Ciclo Cibernético de Transformación (CCT)

La secuencia integrada mínima de las funciones triádicas del cerebro es la del “*pensar-sentir-actuar*”. La ampliación de estas funciones permite construir el Ciclo Cibernético de Transformación o CCT (De Gregori, 2002b), que integra los procesos de investigación, planeación y acción y le da a la acción educativa una nueva dimensión y compromiso: formar estudiantes como actores conscientes de los procesos de transformación.

Gráfico 12: CCT, Ciclo Cibernético de Transformación.



Fuente: Crisanto Velandia (2002)

El ciclo cibernético de transformación (CCT) aporta al proceso de formación de docentes para la educación superior un instrumento interdisciplinario que permite articular en la persona y en el currículo las funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social. El

CCT posibilita múltiples aplicaciones en la educación, algunos son el cultivo personal, el diseño curricular y, sobre todo, un vínculo común con las metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje: Ciclo del Aula Dinámica, Reunión de Equipos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje con Método de Casos y la Investigación Acción Participativa.

9.2.- TÉCNICAS DE FORMACIÓN

Para la organización de las experiencias formadoras se tendrán en cuenta las estrategias seleccionadas por los docentes en el proceso de investigación y que privilegian el desarrollo de diversas competencias. Todas las acciones formadoras se apoyaran en las estrategias activas presentadas:

9.2.1.- Técnicas para competencias lógicas o sistémicas

- Seminarios* sobre temáticas solicitadas por los docentes.
- Mesas redondas* con expertos en educación.
- Compartir experiencias* con profesorado de titulaciones o áreas afines.

9.2.2.- Técnicas para competencias creativas y sociales o Interpersonales

- Talleres* de gestión sobre personal, procedimientos, tiempos, recursos y servicios.
- Proyectos* de investigación en relación con temáticas del área.

9.2.3.- Técnicas para competencias prácticas o instrumentales

-Nuevas tecnologías y programas específicos.

-Tutoriales en el portal de la universidad.

-Pasantías por prácticas exitosas.

10.- RECURSOS ECONÓMICOS

La Universidad Cooperativa de Colombia ha venido implementando, para el desarrollo de algunos programas o dependencias, una estrategia presupuestario basada en la proporcionalidad (Rectoría, Investigación, Bienestar) que se implementará para la formación docente. Se destinará, entonces, un 2% de los ingresos anuales para el Programa de Formación Continua de Docentes, que girará en torno a los 3.000 millones de pesos (11,45 millones de euros). Este presupuesto asegura un desarrollo eficaz del programa.

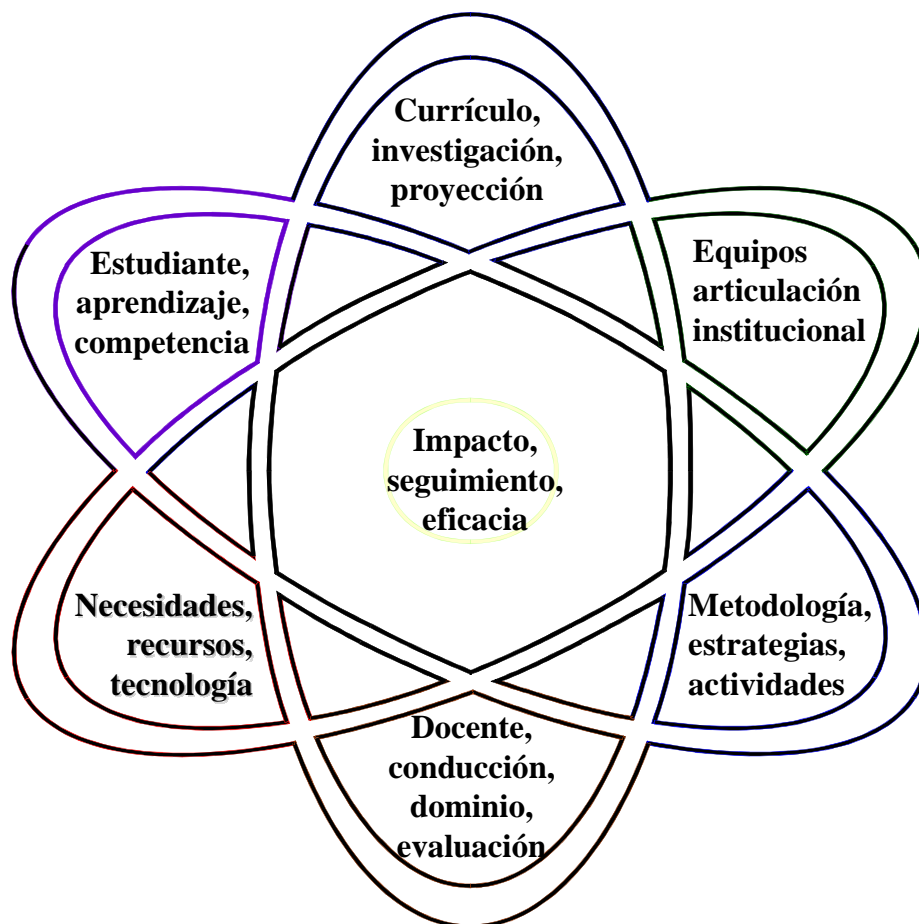
11.- EVALUACIÓN Y MEJORA

La Estructura para la Formación Docente Continua y el desarrollo del Programa de Formación Continua de Docentes será objeto de evaluación permanente en su diseño, implementación y resultados. Corresponde a cada una de las instancias comprometidas con la formación continua de docentes elaborar su propio plan de evaluación de las personas, los procedimientos, los recursos y los tiempos utilizados en ella. Su contenido se reflejará en el Informe de Gestión de las instancias correspondientes al nivel de Programas, Sedes y Nacional y se divulgará en el Balance Social anual.

11.1.- QUÉ EVALUAR EN LA FORMACION

Los aspectos que pueden evaluarse en un proceso de formación son múltiples. El siguiente gráfico hace una síntesis de esas dimensiones que se deben tener en cuenta en el diseño, el desarrollo y la evaluación de la formación:

Gráfico 13: Dimensiones de la evaluación de la formación.



Fuente: Velandia (2005).

11.1.1.- Recursos y necesidades

- Caracterización de las necesidades de personas, grupos y programas.
- Administración de los presupuestos, recursos docentes, normativos,

locativos y de tiempos y tecnología.

11.1.2.- Talento humano

-Identificación de intereses, objetivos y aprendizajes de los participantes.

-Desarrollo de competencias lógicas, creativas, sociales y prácticas de los participantes.

11.1.3.- Grupos e institución

-Ambiente relacional, afectivo, normativo, de participación, pluralismo y democracia, acuerdos y compromisos dentro del evento.

-Articulación con los Equipos de Mejoramiento Continuo.

-Articulación con el Plan Estratégico Nacional y sus Programas y Proyectos.

11.1.4.- Métodos y actividades

-Procesos, estrategias y acciones pedagógicas desarrolladas.

-Respuesta a necesidades, materiales educativos y didácticos.

11.1.5.- Currículo, investigación

-Concepciones, enfoques y tendencias explicitadas y su soporte teórico en documentos entregados.

-Motivación y orientación para la investigación, el desarrollo de proyectos y de prácticas.

-Criterios de evaluación.

11.1.6.- Conducción docente

- Dominio teórico y metodológico.
- Capacidad de motivación, problematización, participación, organización y compromiso.
- Tipo de evaluación desarrollada en cada agenda.
- Evaluación final del docente realizada por los participantes.
- Autoevaluación, informe de actividades y estudiantes presentada por el docente.

11.2.- CÓMO EVALUAR LA FORMACIÓN Y QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAR

-La base de las estrategias de evaluación surge de la coherencia entre objetivos, contenidos y metodología utilizada. Las enseñanzas activas y de equipo exigen evaluaciones personales y grupales. La evaluación de competencias exige una mirada triple: sobre el dominio de los conceptos, la utilización creativa de los mismos para planear soluciones a problemas diversos y la capacidad de una acción transformadora exitosa.

-La metodología dinámica de MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje) utilizada en los procesos de formación, permite ubicar una gran diversidad de momentos, estrategias y técnicas de la evaluación permanente, junto a la auto y la heteroevaluación.

-En cada sesión del aula dinámica hay momentos de síntesis, creatividad, evaluación y reorientación que permiten evaluar contenidos, metodología, participación, aplicabilidad y posibilidades de mejora.

-El trabajo de autoaprendizaje genera evidencias para evaluar comprensión del tema, desarrollo de actividades de búsqueda,

investigación, experimentación o práctica, calidad y oportunidad de presentación,

-El trabajo en equipo aporta evidencias de colaboración, cooperación, integración de saberes y manejo de tecnologías.

-La tutoría genera evidencias evaluables de cumplimiento, capacidad de pregunta, capacidad de feedback y comprensión de orientaciones.

-El momento de la socialización de saberes y recuperación de experiencias es la estrategia central de evaluación. Es un evento organizado por un equipo de estudiantes, cada tarea o compromiso adquirido por los estudiantes y los equipos es socializado ante todos.

-Para la presentación de cada uno hay un equipo evaluador, que a veces se complementa con la evaluación de otros grupos.

-De este proceso de socialización se generan evaluaciones individuales, grupales y de todo el curso. Para la evaluación del curso por los estudiantes se generan siete grupos que entregan informe escrito sobre el uso de técnicas y recursos y tecnología, competencias de los estudiantes, desarrollo del trabajo grupal, conducción del docente, profundización y vivencia de conceptos, recuperación y socialización de experiencias y visión e impacto de la experiencia.

La utilización del CCT (Ciclo de Cibernético de Transformación) y su aplicación al aprendizaje basado en problemas o en proyectos permite y exige técnicas y estrategias diferentes si se evalúa el proceso de teorización, el de investigación, el de planeación o el de gestión.

11.3.- MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA FORMACIÓN

El mérito a la gestión excelente del programa le permitirá a cada

Facultad y Sede concursar para ser reconocido como Práctica Exitosa al final del año. Si esa experiencia fuere reconocida por el Consejo Directivo Nacional como la Práctica Exitosa del Año recibirá recursos para ser propagada en todas las Sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia.

En un futuro, y cómo resultado de la implementación del Programa de Formación Continua de Docentes que incluirá la Formación Inicial, Profesionalización Docente, Formación Continuada y Formación para la Excelencia, se diseñará anualmente el Plan de Formación Docente que se caracterizará por ser integral, coherente, articulado y producto de la consulta de los Equipos de Mejoramiento Continuo (TREMEC), el diagnóstico de las necesidades, las estrategias de formación y la Matriz de Funciones y Competencias para la Excelencia (M-FCE).

RESUMEN

La estructura para la Formación Continua de Docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia que se presenta en esta propuesta, responde a la Misión, Visión y Valores de la Institución. Busca fortalecer el desarrollo del Plan Estratégico Nacional 2007-2012 “*Sinergia institucional*”, con eje en el programa 2ª de Renovación Curricular y aporta elementos significativos para el Plan Estratégico 2013-2018. Como respuesta al diagnóstico de las necesidades institucionales de la Facultad de Educación se presenta una propuesta de concreción del Modelo Pedagógico para la UCC y el correspondiente modelo formativo.

El objetivo central es la presentación de una posible Estructura para la Formación Continua de Docentes que facilite el Ciclo de Formación que

parte de las necesidades docentes y asciende hasta la Dirección de Formación continua para retornar nuevamente hasta los docentes transformado en programas y actividades formativas. La propuesta explicita las modalidades y las estrategias de formación, los contenidos y los recursos. Termina con la presentación de los aspectos que debe tener en cuenta el proceso de evaluación de cada evento del programa total y la mejora continua de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ACESAD, Asociación Colombiana de Educación a Distancia. Bogotá, Colombia. Disponible: <http://www.acesad.org.co/joomla/> Consultado (15-X-2010).
- ÁGUEDA, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: En el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- ALBERICI, A., SERRERI, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- ALCUDIA, R. (2004). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- AMIDON, D. y otros (2005). *Knowledge economics*. Vol. I: Principles & Standars. Tartu: University Press.
- ARAMENDI, P. (2004). *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- ARAMENDI, P, AIERZA, M., BUJAN, C, (2005). *La incidencia de la convergencia europea de la educación superior y la nueva concepción de los créditos (ECTS) en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado universitario*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- ARIAS, J., CARDENAS, C., ESTUPIÑAN, F. (2005). *Trabajo Cooperativo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- AUSUBEL, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

- BALL D., COHEN, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. *L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.), Teaching as the learning professional: Handbook of policy and practice.* 3-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- BARCELONA (2002). Declaración de Barcelona. Disponible: <http://www.virtualeduca.org/educacionsuperior.htm> Consultado: (17-III-2011).
- BATESON G. (1993). *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente.* Barcelona: Gedisa.
- BATISTA, E. (2007). *Modelo Pedagógico Cibernético.* Medellín: Editorial UCC.
- BAUME C., BAUME D. (1997). *Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios.* Oxford: Oxford Brooks University.
- BAUSELA, E. (2005). *Formación inicial del profesorado universitario: becarios. Predoctorales.* REIFOP, 8 (6). Disponible: <http://www.aufop.com/aufop/home/> Consultado: (21-II. 2010).
- BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate.* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BERTALANFFY, L. (1982). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas. Estudios científico-filosóficos.* España: Santisteban.
- BETANCOURT, S. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, y desarrollo de competencias socioemocionales.* San Sebastián. UPV. Tesis doctoral.
- BIGGS J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Barcelona: Narcea.
- BLAZQUEZ, F. (1999). Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado.* 34, 171-185.

- BOLONIA (1999). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Disponible: <http://www.eees.es/es/documentacion>
Consultado: (17-III-2011).
- BORONAT, J., CASTAÑO, N., RUIZ H. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde un programa de orientación universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 2(1). 293 – 301. Disponible <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultado: (10-III-2011).
- BRANDEN, N. (2001). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- BRUNNER, J.J. (1994). *Desafíos de innovación en la docencia universitaria*. Santiago: FLACSO.
- CAPRA, F. (2005). *La trama de la vida*. Barcelona: Integral.
- CASTILLO, S., CABRERIZO, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum. Vol. I*. Madrid: McGraw-Hill.
- CASTRO J. (2003). Discurso Colfuturo, Disponible: www.apice.org.co/Discurso20-20colfuturo.pdf Consultado: (10-III-2011).
- CEBRIAN, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- CERES (2010). El programa Centros Regionales de Educación Superior – CERES. Bogotá, Colombia. Disponible: <http://ceres.siderpco.org/portal/noticias/blog> Consultado: (10-III-2011)
- CDL (1996). Código Deontológico de los Doctores y Licenciados de Córdoba. Disponible: http://www.cdlicordoba.es/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=12 Consultado: (13-01-2011).

CNA (1992). ¿Cuál es la razón de la acreditación de alta calidad? MEN, Bogotá, Colombia. Disponible: http://www.cna.gov.co/cont/acr_alt_cal/index.htm Consultado: (10-III-2011).

CNA (2010). Se incrementa el número de Programas e Instituciones de Educación Superior con Acreditación de Alta Calidad. Bogotá, Colombia. Disponible: <http://www.cna.gov.co/1741/article-243154.html> Consultado: (10-III-2011).

COCHRAN-SMITH, M. (2005). *Studing Teacher Education. The Report AERA of the Panel on Research and Teacher Education*. USA: AERA.

COLOMBIA, DIARIO OFICIAL (2005): Ley 975 “Justicia y Paz”: Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros del grupos armados, organizados al margen de la ley. BOPV (25-VII-2005) Disponible: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Ley-975-Del-2005-Colombia/246899.html>. Consultado: (10-II-2011).

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2006). Cumplir la agenda de la modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación. Disponible: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:ES:PDF> Consultado: (10-II-2011).

CONACES. Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Disponible: <http://web.mineduacion.gov.co/EsuperiorDOC/CONACES.htm> Consultado: (10-II-2011).

COWEN, R. (2006). *Seminario internacional sobre "La ley de educación nacional: una oportunidad para revisar la relación educación y trabajo"*. Disponible: www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=850903). Consultado: (10-II-2011).

CHABOLA, J.M. (2001). *Proyecto Docencia. Para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*. México: Plaza Valdés.

DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creo al hombre*. Barcelona: Ediciones

Destino.

DANE (2009). Población. Disponible: www.dane.gov.co. Consultado: (12-IV-2009).

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DE GREGORI, W. (2002). *Capital intelectual. Administración sistémica*. Bogotá: Mc Graw Hill.

DE GREGORI, W. (2002b). *Construcción Familiar-Escolar de los Tres Cerebros*. Bogotá: ISCA. Editores,

DE LA TORRE, C. (2000). *Diseño y desarrollo de un sistema tutorial a través de internet*. Disponible: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227731045.pdf Consultado: 22-III-2011).

DE LA TORRE, S., BARRIOS, O. Coord. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.

DELGADO, J.M. Coord. (1995). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

DELORS, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DIAZ, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Bogotá: ICFES.

ECOHUELLAS. (2009). Colombia construirá planta de biocombustible en México. Disponible: <http://ecohuellas.wordpress.com/2009/02/27/colombia-construira-planta-de-biocombustible-en-mexico/> Consultado: (10-III-2011)

ESCRIBANO, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la

- enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-112.
- ESCRIBANO, A., DEL VALLE, A. Coords. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- EURYDICE. (2003). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. *Informe III. Condiciones laborales y salario. Educación Secundaria Inferior General*. Unidat Europea. Bruselas.
- FAO. (2002). Países exportadores de banano. Disponible: <http://www.fao.org/docrep/007/y5102s/y5102s05.htm>. Consultado (10-II-2009).
- FERNANDEZ, A. (2008). *La gestión de la formación del profesorado en la universidad*. Salamanca: BIBLID 20, Ediciones Universidad de Salamanca.
- FERRERES, V. (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. *J. M. Rodríguez (Coord.), Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. (pp. 43-71), ICE, Universidad de Huelva.
- FONSECA, M.C., AGUADED, J.I. (2007). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas de docencia universitaria*. Oleiros: Netbiblo.
- GAITAN C. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- GARCIA, M. (2009). *Colombia Buena. Lo excelente de Colombia*. Disponible: www.colombiabuenacom.com/.../ubicacion-geografica-d-colombia.html Consultado: (18-III-2011).
- GARCÍA, N. y otros (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. Convergencia europea y universidad. *Revista de Educación. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*. mayo-agosto, Madrid.
- GARCÍA, X.M., PUIG, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

- GIBBS, G. (2005). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria, Vol 1, No 1*. Disponible: http://revistas.um.es/red_u/article/view/11431/11011 Consultado (17-II-2010).
- GIMENO, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- GOÑI, J.M. (2006). *Espacio europeo de educación: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- GRASHA, A. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Cincinnati: Alliance, University of Cincinnati.
- GUTIERREZ, A. y otros. (2001). *Educación, mundialización y democracia: Un circuito crítico*. México: Universidad Iberoamericana.
- HARGREAVES, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- IBARRA, O. (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- ICETEX, (2009). Desempleo, intervención del Banco de la República. Disponible: <http://www.icetex.gov.co/portal/LinkClick.aspx?fileticket=JBfvZ%2Bff2CA%3D&tabid=1194&mid=2551>. Consultado: (19-X-2010).
- ICETEX (2010). Informe de Gestión. Disponible: <http://www.icetex.gov.co/portal/LinkClick.aspx?fileticket=PoB0HZ9nuJY%3D&tabid=1194&mid=2551> Consultado: (19-X-2010).
- ICFES (1999). *Nuevo examen de estado. Propuesta General*. Bogotá: ICFES.

- IGAC (2010). *Conozca los nuevos mapas y productos del IGAC 2010*. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- IMBERNON, F. Coord. (2005). *Vivencia de Maestros y Maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- JENSEN, E. (2004). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- KALMANOVITZ, S., LOPEZ, E. (2005). *Tierra, conflicto y debilidad del estado en Colombia*. Disponible: www.eumed.net/cursecon/ecolat/co/sk-paz.htm. Consultado: (11-XI-2009).
- KNIGHT. P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Barcelona: Narcea.
- KNIGHT. P. (2006). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Barcelona: Narcea.
- KNOWLES M. (1978). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- LAMBERT, L., TICE, S. (1992) *Preparing Graduate Students to Teach: A Guide to Programs that Improve Undergraduate Education and Develop Tomorrow's Faculty*. Washington: American Association for Higher Education.
- LEAL, F. Edit. (2006). *En la encrucijada. Colombia en el Siglo XXI*. Bogotá: Editorial Norma.
- LEBRERO, M.P. (2007). Estudio comparado de los nuevos tipos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 343, 275-299. Madrid.
- LEY 30. Colombia. (1992). Por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación superior. Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf Consultado: 22-III-2011.
- LOPEZ, A.M. (2006). *El currículo en la educación superior: Un enfoque*

posmoderno, basado en competencias. México: Publicaciones Cruz.

LOPEZ, A. (2007). *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona: Editorial Grao.

LÓPEZ, V.M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.* 18(3).

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: The University of Chicago Press.

LURIA, A. (1982). *El cerebro en acción.* La Habana: Revolución.

MALAGON, L.A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior.* Bogotá: Editorial Magisterio.

MANZANO V., TORREGO. E. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación,* 350 septiembre, diciembre 2009. Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos.* Barcelona: Octaedro.

MARCELO, C. (1999) La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *Revista de Educación,* 33-57.

MARCELO, C. (2008). *El profesor Principiante. Inserción a la docencia.* Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación* 350, 12-23.

MARGALEF, L., ALVAREZ, (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación* 337.

MARINA, J.A., BERNABEU, R. (2007). *Competencia Social y ciudadanía.* Madrid: Editorial Alianza.

MARÍN, M., TERUEL M.P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 18(2), 137-151.

MARTIN-MORENO, J. (1982). *Sociología de las profesiones*. Madrid: CIS.

MATURANA, H. (1976). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

MEC. (1992). La formación del profesorado universitario. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEN. (1964). Resolución 4156. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Disponible: http://www.universidadcooperativa.org/principal/index.php?option=com_content&task=section&id=3&Itemid=40 Consultado: (11-III-2011).

MEN. (1980). Ministerio de Educación Nacional. Decreto 80 de 1980, Colombia por el cual se organiza el sistema de Educación Possecundaria. Disponible: www.mineduccion.gov.co/1621/article-104674_archivo_pdf. Consultado: (10-III-2011).

MEN. (1983). 24195 Por el cual se reconoce como Universidad a la Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible: www.ucc.edu.co/Medellin/Paginas/FacultaddeCienciasEconomicas.aspx. Consultado: (23-XI-2010).

MEN. (1991). Ley 30 por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación superior. Disponible: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf Consultado: 22-III-2011.

MEN. (1998). Decreto 272. Por el cual se reglamentan primas de vacaciones. Disponible: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma_temas.jsp?i=2112 Consultado: (23-XI-2010).

MEN. (2000). Población universitaria. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Disponible:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132946_archivo.pdf Consultado: (11-III-2011).

MEN. (2003). Decreto 2230 de 2003. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html> Consultado: (11-III-2011).

MEN (2003a); Decreto 2566 de 2003, Ministerio de Educación Nacional. Colombia por el cual se establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html> Consultado: (11-III-2011).

MEN (2008). Informe Colombia. Observatorio de buenas prácticas de dirección. Disponible: <http://www.ucm.edu.co/planeacion/wp-content/uploads/2010/07/10.1.Evolucion-ES-2001-2008.pdf> Consultado: (11-III-2011).

MEN. (2009). Ministerio de Educación Nacional. Observatorio Laboral). Disponible: www.graduadoscolombia.edu.co/.../articles-238140 Consultado: (11-III-2011).

MEN. SNIES (2009). Sistema Nacional de Información en Educación Superior. Colombia. Disponible: <http://menweb.mineducación.gov.co> Consultado: (11-III-2011).

MEN (2010). Matrícula en IES Colombianas públicas y privadas. Disponible: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=45 Consultado: (23-II-2011).

MEN. (2010); Decreto 1295 de 2010, Ministerio de Educación Nacional, Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior Disponible: <http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/decretos/2010/1295.htm> Consultado: (11-III-2011).

MERA, D. (2009). Universidades desfinanciadas, ¿y sin ministra? Bogotá:

El Espectador, 13 octubre 2009.

MÉRIDA, R. (2002). La cooperación en la universidad: Una manera de construir la convivencia y compartir los aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5(1). Disponible <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> Consulta;(05-II-10).

MONTENEGRO, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá Editorial Magisterio.

MONTENEGRO, M.L. LOPEZ, L. (2007). *Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de derecho. Resultado de una investigación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia.

MORENO, M.G. (2004). *Didáctica*. México: Editorial Progreso.

MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

MORIN, E. (2010). Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI. Entrevista de Antonio Roveda. *Revista Signo y Pensamiento* 56, 435. Bogotá: Universidad Javeriana.

MOSQUERA, G. (1995). Cambiar para que todo siga igual. *Revista Lápiz*, 111, 14-19.

MÜLLER R. (1970). *Teoría de la Organización Humana*. Sao Paulo: Fesp.

OCDE (2005). La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Junio del 2005, 77. 3.

ORTEGA, ISABEL. (2007). El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, 2. 100-115. Disponible:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383787> Consultado: (11-III-2011).

OSPINA, S. (2003). *La especialización en Docencia Universitaria. Una mirada desde lo docentes*. Medellín: Editorial UCC.

PAJARES, J.L. (1992). *Current directions in self –efficacy research*. Greenwich: JAI, Press.

PAGANI, R. (2002). *El crédito Europeo y el sistema de educación español*. Disponible: <http://eees.ua.es/ects/credito%europeo.pdf>. Disponible: (17-III-2011).

PALOMERO, J.E. (2003). *Enseñar y aprender en la Universidad*. Universidad de Zaragoza.

PARRA, M.C. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Venezuela: una Tarea Inconclusa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008,1 N° 3. Trujillo.

PEDRÓ, F. (2004): *Fauna académica: La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.

PEN. (2000). Plan Estratégico Nacional, PEN 2000-2006. Camino a la excelencia. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

PEN. (2007). Plan Estratégico Nacional, PEN 2007-2012. Sinergia Institucional. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PEY, R. (2007). *Proyecto Tuning América Latina. Seminario de Evaluación de Competencias*. Pucón, Chile. Disponible: <http://www.uctemuco.cl/docencia/seminario/presentaciones/rpey.pdf>. Consultado: (11-III-2011).

PIAGET, J. (1984): *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Ed. Crítica.

PLANELLA, N, Coord. (2006). *Pedagogía social en la sociedad de la*
645

información. Editorial. Barcelona: UOC.

PORTAFOLIO (2007). Petroleo, Departamento de Energía de los EEUU Disponible:<http://www.google.com.co/#hl=es&biw=1259&bih=627&q=portafolio+2007+petroleo+departamento+de+energia+EEUU&aq=f&aqi=&aql=&oq=&fp=4b7925f7cd15af04>. Consultado: (11-III-2011).

PORTELA, PALOMA. (2001). *Gestión del conocimiento*. Harvard. Business Review. Edic. Deusto Bilbao.

POSNER, G. (2000). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw Hill.

PRAGA (2001). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. <http://www.eees.es/es/documentacion> Consultado: (17-III-2011).

PRIETO, L. (2008). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

PUNSET, E. (2010). *El viaje al poder de la mente*. Barcelona: Ediciones Destino.

RAMSDEN, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Cornwall: International Ltd.

RAMIREZ, J. (2006). De la crisis a la confianza en las profesiones: Algunas orientaciones para el estudio de las profesiones educativas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. 12-13. 279-288.

RESTREPO, J., APONTE, D. Edit. (2009). *Guerras y violencias en Colombia. Herramientas e interpretaciones*. Bogotá: CODHES.

RODRIGUEZ R.M. (2007). *Mejora continua de la práctica de la docencia universitaria*. Disponible: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224596123.pdf Consultado: (23-I-2011).

RODRIGUEZ, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *En Revista de Educación*. 331, 67-69.

RODRIGUEZ, S. Coord. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria*. 646

Barcelona: Octaedro.

ROJAS, P. (2001). Los complejos productivos. De la teoría a la práctica. IICA. En Cuaderno Técnico N° 15. Bogotá. Colombia. Disponible: www.cideiber.com/infoPaises/Colombia/Colombia-04-01.html.

Consultado: (6-IX-2010).

ROMAN, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el Aula*. Sevilla: EOS.

ROSZAK, A. (1973). *American Behavioral Scientist* 27, 6557,770. July, 1984.

RUÉ, J., LEDEIRO, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades Académicas*. Madrid: Narcea.

RUEDA, M. (2008). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM.

RUIZ, A., ROJAS, R. (1998). *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés.

SACES (2008). *Condiciones de calidad para la Maestría en Educación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

SALAMANCA (2001). *Declaración de Salamanca. Sobre necesidades educativas especiales*. Disponible:

<http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/19/20>

[Trigueros.pdf](http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/19/20) Consultado: (17-III-2011).

SALAS, J.F. (2007). *Colombia camino de ser el primer exportador de carbón a EEUU*. Disponible:

<http://www.analitica.com/va/economia/opinion/7873386.asp>

Consultado: (11-XI-2009).

SALAS, M. (2007). *La elaboración del proyecto docente: el método de la economía de la educación y programación de la asignatura*. Editorial Barcelona: UOC,

SALAS, R. (1999). *Neurociencia y educación*. Valparaiso:Forfil.

- SANCHEZ, J.A. (1996). *Formación inicial para la docencia universitaria*. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF> Consultado: (22-III:2011).
- SÁNCHEZ, P., ZUBILLA, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de educación* 3-3. Instituto de evaluación. Madrid: San Fernando del Jarama.
- SÁNCHEZ-PARGA, J. (2005). *La docencia universitaria. Para un manifiesto antipedagógico*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- SANGRÀ, A., GONZÁLEZ, M., BATES, T. (2004) *La transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- SANTIAGO, K., LUKAS, J.F. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Grupo Anaya Comercial.
- SANZ, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTZE, M. (2009). ¿Renacimiento político “inducido” como oportunidad para la resolución del conflicto?. Bogotá: *UN Periódico*.
- SILVA, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Lisboa: Gedisa.
- SMITH e INGERSOL (2004). What are the effects of induction and mentoring on begininng teachers turnover. *American educational research journal*. 41 (3), 681-714.
- SIUCC (2010). Portal de información y servicios de la Universidad Cooperativa de Colombia. Disponible: <http://portal.siucc.ucc.edu.co:8880/> Consultado: (20-XI-2010).

SOITU.ES (2008). Colombia tendrá seis plantas de producción de biodiesel en 2009. Disponible: http://www.soitu.es/soitu/2008/10/17/info/1224273655_591636.html Consultado: (12-III-2011).

SOLANA, F. (2000). *Educar ¿Para qué?*: México: Editorial Limusa.

SORBONA (1998). Declaración de la Sorbona. Para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. Disponible: <http://www.eees.es/es/documentacion> Consultado: (18-III-2011).

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 3° Ed.

TAU-B DE KENDALL: SALAFRANCA, L. (2005). *Análisis estadístico mediante aplicaciones informáticas: SPSS, Statgraphics, Minitab y Excel*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

TENJO, F. (2006). *Comportamiento reciente (2005-2005) del sector floricultor colombiano*. Disponible: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra363.pdf> Consultado: (12-XI-2009).

TORRE, J.C., CORIA, G. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

UCC. (1983); Resolución 24195 de 1983, por la cual el Ministerio de Educación Nacional. Reconoce a la Universidad Cooperativa de Colombia como organismo de educación superior. Disponible: <http://diario-oficial.vlex.com.co/vid/resolucion-1850-43179580> Consultado: (13-III-2011).

UCC, PEN. (2000). *Camino a la excelencia: Plan Estratégico Nacional 2000-2006*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

UCC, PEN. (2007). *Sinergia Institucional: Plan Estratégico Nacional 2007-2012*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

UCC, BALANCE. (2009). *Responsabilidad social en la Universidad Cooperativa de Colombia. Balance Social 2009*. Bogotá: Editorial UCC.

- UNASUR (2009). UNASUR y las bases militares en Colombia. Disponible: <http://www.asc-hsa.org/node/748> Consultado (12-VII-2010).
- UNESCO (1994). *¿Qué formación para los profesores?* París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.* París.
- UNESCO (1998). *Autonomía, Responsabilidad Social y Libertad Académica. Documento de trabajo para la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”* París.
- UNESCO (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe.* México: ANUIES.
- UNIVIRTUAL (2010). *Universidad Virtual Cooperativa. UCC.* Disponible: <http://www.univirtual.net/> Consultado: (12-III-2011).
- UPV (2007). *Plan Estratégico 2007-2010.* Euskampus, Disponible: <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdhm/es/> Consultado: (12-III-2011).
- UVC (2008). *Universidad Virtual Cooperativa.* Disponible: <http://www.univirtual.net/> Consultado: (12-III-2011).
- VALCARCEL M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.* Memoria de investigación. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- VELANDIA, C. (1985): *Dinamización del Aula.* Bogotá: ASIC.
- VELANDIA C. (2000). *Metodología Interdisciplinaria, Manual,* Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- VELANDIA C. (2005). *Modelo pedagógico con fundamento en Cibernética Social,* Bogotá: Editorial UCC.
- VELANDIA C. (2005b). *Las estrategias de MICEA. Una metodología de Docencia universitaria centrada en equipos de aprendizaje.* Suficiencia Investigadora (Inédito), San Sebastián: Universidad del País Vasco.

España.

VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

VILLA, A., POBLETE, M. (Dir.) (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

VILLALOBOS, A., MELO, Y. (2008). La Formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Vol. LVIII, 39, octubre-diciembre, 2008, 3-20*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL. México.

VILLAR., L. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. España: Editorial Mc Graw Hill.

WIENER. N. (1949). *Cibernética o el control y la comunicación en el animal y en la máquina*. Cambridge.

YUFERA. P. (1995). *Introducción a la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Alianza.

ZABALZA, M.A. (1996). La enseñanza universitaria: roles, funciones y características. En: J.M. Rodríguez (Coord.), *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. (pp. 43-71), ICE, Universidad de Huelva.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. (2005). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.