

CONCEPTO DE DOCENCIA DE CALIDAD
EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Dra. Luz Ángela Aldana De la Vega

Cristina Costa París

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, 2011

CONCEPTO DE DOCENCIA DE CALIDAD
EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Eje de Profundización: Calidad de las Instituciones Educativas

Dra. Luz Ángela Aldana De la Vega, Investigadora Principal
Magíster en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes

Cristina Costa París, Investigadora Auxiliar
Grado en Ingeniería química, Escola Politècnica Superior d'Enginyeria de
Manresa, EPSEM

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación, Maestría en Dirección y Gestión
de Instituciones Educativas

Chía, 2011



**Universidad
de La Sabana**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 3 de agosto de 2011, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, la estudiante expuso y sustentó el trabajo de grado titulado: **“CONCEPTO DE DOCENCIA DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA”**, bajo la dirección de la Profesora Investigadora Dra. Luz Ángela Aldana de Vega.

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por la estudiante: **CRISTINA COSTA PARÍS**; los jurados le otorgaron la calificación de:

- NOTABLE -

Dr. ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO
Jurado

Dra. LUZ ÁNGELA VÁNEGAS SARMIENTO
Jurado

Dra. LUZ YOLANDA SANDOVAL ESTUPIÑÁN
Directora de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DOCENCIA DE CALIDAD..	14
1.1 CONCEPTOS BÁSICOS	15
1.1.1 Concepto de persona humana	15
1.1.2 Concepto de educación	18
1.1.2.1 Definición de educación.....	18
1.1.2.2 La acción educativa es enseñar y aprender	21
1.1.2.3 La docencia es la actividad de enseñar	21
1.1.2.4 La formación es la acción de aprender.....	21
1.1.3 Concepto de docente.....	22
1.1.4 Concepto de calidad.....	28
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
2.1 MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
2.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	33
2.2.1 Antecedentes y descripción del problema	34
2.2.2 Diagnóstico del problema	35
2.2.3 Objetivos de la investigación.....	36
2.2.4 Justificación	36
2.2.5 Limitaciones	37
2.3 TIPO DE INSTRUMENTO APLICADO	38
2.3.1 Breve descripción del software ATLAS.ti.....	40
2.3.2 Población y muestra de las entrevistas	40
2.3.3 Aplicación de las entrevistas	42

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	43
3.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	43
3.1.1 Análisis de los documentos institucionales relacionados con el concepto de <i>docencia de calidad</i>	43
3.1.2 Análisis de las valoraciones de los entrevistados sobre el concepto de <i>docencia de calidad</i>	69
3.2 CONCLUSIONES	76
3.3 RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS	87
ANEXOS	94

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Relación entre categorías y actividades potenciales.....	48
Figura 2. Diagrama de relaciones para la gestión de la docencia o docencia de calidad.....	76
Figura 3. Diagrama de relaciones para las variables exógenas y endógenas a la docencia de calidad.....	77
Figura 4. Atributos emergentes de las valoraciones del docente.....	83
Figura 5. Criterios de confiabilidad.....	84
Figura 6. Un modelo de gestión de la Docencia de calidad.....	89

LISTA DE ANEXOS

	Pág
Anexo A Tabla de la evolución histórica del concepto de la calidad	95
Anexo B Entrevista.....	100
Anexo C Marco legal y político	101

RESUMEN

La Universidad Católica de Colombia¹ está inmersa en un proceso de mejoramiento continuo en el que la calidad educativa constituye el eje vertebrador. Sin duda se trata de un concepto que una vez definido orienta y articula otros elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, de formación de los estudiantes universitarios. En este sentido, uno de los énfasis es propiciar la eficacia de sus servicios. Por ello, el objetivo de este estudio, se centró en hallar una definición del concepto de *docencia de calidad* para la Universidad.

Este estudio, se logró a través de los siguientes insumos a) análisis de los documentos institucionales y un estado del arte acerca del concepto, y b) entrevistas a docentes y directivos.

Los 14 documentos institucionales relacionados con la *docencia de calidad* fueron el fundamento para delinear un concepto para la Universidad.

A través de la aplicación de un análisis cualitativo (ATLAS.ti), se confirmó que el pilar fundamental de la *docencia de calidad*² es el docente. Se diferenciaron y organizaron las categorías que emergieron de este análisis, asociándolas a los atributos del docente, en comparación con otras que fueron identificadas como categorías exógenas. De ahí, se reconocieron las características que definen el deber ser de la docencia de la Universidad, y se dotó a la institución de nuevo conocimiento para diseñar programas que refuercen la calidad, tanto institucional como la del docente.

Palabras clave: docencia de calidad, docente de calidad, ATLAS.ti, universidad, educación, persona.

¹ La Universidad Católica de Colombia es una Institución de Educación Superior reconocida desde 1970 por el Ministerio de Educación Nacional y se encuentra ubicada en Santafé de Bogotá. Cuenta con programas en niveles de pregrados, especializaciones y maestrías, y también lleva a cabo procesos de investigación en campos estratégicos del desarrollo social. En la actualidad cuenta con cerca de 30.000 egresados activos, aproximadamente 12.000 alumnos y 900 profesores.

² De ahora en adelante, cuando se haga referencia a *docencia de calidad*, se hará referencia a la docencia de calidad en el ámbito universitario.

INTRODUCCIÓN

La Universidad, como un ente educativo dentro de la sociedad, tiene en su haber una serie de prácticas de calidad en relación con el área administrativa, con la labor docente, con los procesos pedagógicos, con la comunidad académica y con muchos otros aspectos, en un contexto muy concreto y determinado. Todos estos aspectos responden, en cada institución, a cuestiones como: qué y quién es la Universidad –identidad y naturaleza–, el para qué de su misión educativa (finalidad), qué debe hacer y con qué propósito, cómo debe hacerlo (metodología y carácter diferencial), y quiénes deben hacerlo (comunidad académica).

Todas estas funciones, se articulan alrededor de un eje común que constituye, como se explicará más adelante, su esencia fundamental, su razón de ser: la búsqueda del crecimiento humano.

De este modo ha de entenderse el concepto de educar: en función del concepto particular de persona. Se trata de educar a personas, pero dependiendo de la idea que se tenga de ellas, se va a plantear la educación.

Con todo, en atención al destinatario de la misma —la persona humana—, la tarea educativa tiene un valor eminente e inaplazable. La consecuencia lógica es que, por este valor insigne de la educación, fundado en la dignidad que tiene la persona como centro del acto educativo, se hace necesaria **la búsqueda de la excelencia en el proceso docente.**

Este trabajo versa sobre esta búsqueda de la excelencia o calidad en la docencia para reforzar la identidad propia de la Universidad Católica de Colombia, dado que el objetivo central de este proyecto es profundizar en el concepto de *docencia*

de calidad para poder mejorar todos los procesos relacionados con la educación de calidad en la Universidad Católica de Colombia.

Él busca encontrar el concepto de docencia de calidad que es pertinente a la Universidad Católica de Colombia, partiendo de un análisis de determinados documentos institucionales y de un estado del arte, desde el análisis de las concepciones de la comunidad académica, para reforzar los principios establecidos en el proyecto educativo institucional de la Universidad.

La pregunta que formula el problema es la siguiente: **¿cuál es el concepto de docencia de calidad pertinente a la Universidad Católica de Colombia?**

La Universidad Católica de Colombia, en sus procesos para la mejora continua de la calidad en la educación, ha visto la necesidad primera de encontrar claridad, precisión y exactitud sobre el concepto: *docencia de calidad*.

Es por eso, este estudio se plantea profundizar en este concepto para poder mejorar, como se ha dicho anteriormente, todos los procesos relacionados con la calidad en la Universidad.

En el proyecto educativo de la Universidad Católica de Colombia, se afirma que la persona es centro y raíz del acto educativo, es decir, genera su propio acto educativo y, por eso, es fundamental que la comunidad educativa participe en la construcción del concepto. Es importante conocer y comprender la concepción de la comunidad académica para generar la propia política de la Universidad Católica de Colombia en coherencia con la filosofía institucional.

La situación actual en la Universidad, respecto al concepto que se va a estudiar, es la de una institución educativa que trabaja diariamente por mejorar sus procesos de calidad. La Universidad también debe preocuparse por indagar cuál es el concepto de *docencia de calidad* que los docentes tienen como valoración. Docencia de calidad que se debe procurar, para poder actuar bajo el supuesto de

que todas las personas vinculadas a la Universidad trabajan desde sus labores específicas con propósitos y objetivos comunes para lograr su crecimiento, dentro de la institución educativa. La suposición de que el concepto está unificado representa un peligro porque, la institución educativa podría poner en riesgo el direccionamiento del plan estratégico, la planificación de procesos de la Universidad, la formulación de políticas institucionales y, hasta el currículo académico. Para evitar todo ello, se hace necesario diagnosticar, ejecutar, evaluar y verificar la docencia de calidad en la Universidad Católica de Colombia.

Los componentes de la docencia de calidad son, justamente, los atributos que la caracterizan y que son objeto de este estudio. Se espera que el resultado del proyecto repercuta en todos los procesos de la Universidad en cuanto a que estos componentes, encontrados como atributos necesarios para el logro de la calidad en la docencia, serán con toda seguridad, a su vez, variables de los procesos misionales, estratégicos y de apoyo. Con el mejoramiento de las variables conocidas como los atributos de la *docencia de calidad* se mejorarán los citados procesos.

Las limitaciones del estudio no se espera que sean un motivo relevante para el cumplimiento de su fin. Este proyecto contempla un estado del arte del concepto *docencia de calidad* y, por tanto, una inquietud o limitación será la imposibilidad de poder conocer todas las opiniones de los expertos con respecto al tema. También se tiene una gran expectativa en cuanto a que los entrevistados no se hayan planteado una reflexión en torno al tema de la *docencia de calidad*, hecho que restringe el trabajo y provoca que, quizás, no se puedan recoger las reflexiones reales de los mismos; sino sólo las que, en el momento de la entrevista, tengan más presentes.

Se estructura el estudio en una parte teórica y una práctica. En la primera, se hará una revisión de los fundamentos teóricos relacionados con el tema a abordar. Se explica qué es docencia, qué es persona humana, qué es educación, qué es docente y qué es calidad y se contextualiza al lector en la calidad universitaria.

En la parte práctica, se analizan una serie de documentos institucionales, seleccionados por tener relación con el concepto de *docencia de calidad*, se estudia un estado del arte y se analizan unas entrevistas, previamente realizadas. Esta parte aporta la base o el referente institucional que debe contener este estudio para cumplir su objetivo: estar enfocado al hallazgo de un producto propio de la Universidad Católica de Colombia. El estado del arte investiga cómo ha sido tratado el tema, hasta el momento, y cuáles son las tendencias acerca del concepto *docencia de calidad*. Finalmente, se analiza qué piensan los profesores sobre el concepto. Las conclusiones serán la propuesta de una definición y unos atributos para el concepto de docencia de calidad.

Es muy importante para la Universidad Católica de Colombia, la formalización de un instrumento que consta de dos herramientas de medición: a) análisis de los documentos institucionales relacionados con el tema objeto de estudio y de un estado del arte, b) aplicación de una *entrevista* para conocer las valoraciones de los profesores y los directivos de esta Universidad.

Este trabajo ha pretendido acercar más el discurso de la institución educativa a la conciencia colectiva de los profesores, es decir, la Universidad tiene una visión de la educación, de la persona, del estudiante muy particular, que ha sido elegido como definición de la misión educativa de la institución y, en las entrevistas, se ha podido evidenciar una brecha entre el contenido de los documentos institucionales y las expresiones o valoraciones de los docentes evidenciándose falta de claridad, o de conocimiento, o de identificación, o de comprensión de los documentos, por parte de los entrevistados. Es por este motivo, que se recomendará a la Universidad la puesta en marcha de estrategias de divulgación, de promoción y de motivación, entre los docentes, para aumentar su apropiación del proyecto educativo institucional de la Universidad Católica de Colombia.

En el Proyecto educativo de la Universidad se reza que el docente es su soporte fundamental. Por este motivo es fundamental acercar el discurso institucional al

profesor porque lo más estratégico para la Universidad es que se refuerce la identidad propia alrededor del profesor de la Universidad Católica de Colombia. Este profesor tiene una serie de atributos, condiciones y características para que pueda hacer realidad la misión y el PEI. Es por eso que es fundamental lograr una amalgama del profesor con el proyecto de la institución. En este trabajo se proponen dos recomendaciones para el logro de este propósito.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DOCENCIA DE CALIDAD

Para encontrar la definición del concepto de *docencia de calidad* pertinente a un centro determinado, se debe partir del concepto *educación* al que ese centro educativo se acoge.

El concepto de *educación* no se entiende sin el análisis previo del concepto de *persona* que es sujeto de esta educación. Es, por este motivo que, en primer lugar, se analiza el concepto de persona sobre el que se va a fundamentar este trabajo.

En segundo lugar, se estudia el concepto de *docencia*, para poder contextualizar exactamente el objeto de estudio. Esta indagación planteará diversos interrogantes como: ¿qué es la docencia?, ¿docencia es lo mismo que enseñanza, educación, instrucción, formación?, ¿quién es el docente?, ¿qué se espera de él? Este examen se centra en la reflexión de la práctica que se desarrolla en el ámbito universitario.

A continuación, se estudia el concepto de *calidad*. Ahora bien, no se puede obviar el análisis del concepto de dicha calidad y de lo que ésta representa en las universidades. Se observa que se está ante un concepto amplísimo y construido en contextos institucionales determinados. De ahí que se analizan las diferentes propiedades asociadas a ella y el concepto de calidad de los principales modelos de evaluación de la calidad educativa.

Posteriormente, se procede a la revisión de los dos conceptos más relevantes ‘persona y educación’ en el marco del PEI, la misión y la identidad de la Universidad.

1.1 CONCEPTOS BÁSICOS

Este proyecto se suscribe en el contexto de una noción específica de la *persona* y en el marco de una postura concreta respecto al acto de la *educación*. Tales bases permitirán abordar los conceptos de *docencia* y *calidad educativa*, los cuales constituyen el eje central de este estudio.

1.1.1 Concepto de persona humana. El concepto de persona humana tiene su raíz en el pensamiento greco-romano. Etimológicamente, tiene que ver con el término del latín *personare* y del griego *prósopon*. La primera procede del derecho romano y se refiere a quien habla por sí mismo, es decir, *per se sonans*, en ese caso, quien tenía voz propia era el que tenía derechos y reconocimiento social. La segunda viene del campo del teatro griego, pues *prósopon* era inicialmente la máscara con que los actores se cubrían la cara en el escenario; posteriormente se denominó con ese término al propio actor.

Sin embargo, fue el cristianismo quien, desde los anteriores conceptos, forja la idea de persona que luego se ha difundido ampliamente en la cultura occidental.

Así, como afirma Herrera (2002):

La vivencia del Evangelio por los primeros cristianos, les permitió experimentar que el hombre era algo sagrado, un fin en sí mismo, sujeto de derechos inalienables, libre y por lo mismo responsable, un ser en relación, es decir, intersubjetivo y en pie de igualdad con los otros, un “alguien” cuyo ser es tener que llegar a ser, como un proyecto de superación indefinida, individual y socialmente. (Herrera, 2002, p. 25).

No fue, por tanto, el pensamiento clásico el que desarrolló el concepto de persona aunque sí podemos decir que le preparó el camino.

Es el cristianismo, por tanto, al considerar al hombre como imagen de Dios, el que lleva a su plenitud el concepto de persona, entendido como lo peculiar, distintivo y singular de cada uno de los individuos de la especie humana; la

naturaleza, tomada directamente de la cultura griega, significa lo común o general a ellos. Así, el filósofo y pensador romano del siglo V, Boecio, acuñó la definición que aún hoy tiene gran difusión; “persona - dice él - es la sustancia individual de naturaleza racional” (Boecio, 1847).

En la actualidad, son el personalismo, junto con la neoescolástica, las filosofías realistas más clásicas y la fenomenología –sin olvidar algunos autores que, sin estar incluidos en estas corrientes de pensamiento, también aceptan las ideas fundamentales de esta noción de persona–, las escuelas que recogen esta concepción: la persona es un ser digno que necesita entregarse a los demás, que es capaz de transformar el mundo y alcanzar al verdad, que es espiritual y corporal, que tiene una libertad que le permite autodeterminarse, que está en el mundo de la afectividad y que está destinada a un fin trascendente.

Así, las principales notas que definen a la persona son:

1. La substancialidad-subsistencia, que indica que la persona permanece idéntica a sí misma, a través de los cambios.

2. La subjetividad, que muestra cómo la persona tiene un mundo interior distinto de los otros, que es un “alguien”, un “yo”, que se posee a sí misma.

3. La apertura, que la permite abrirse –trascenderse– hacia las cosas, las demás personas y también hacia Dios. Y lo hace mediante la inteligencia, la voluntad libre, la afectividad: sus facultades más elevadas.

4. El ser corporal y, por tanto, espacial y temporal, por lo que se mueve en un espacio y en un tiempo determinados.

5. El ser hombre o mujer, pues es persona masculina o persona femenina, esencialmente iguales, en los niveles más radicales, pero diferentes en sus manifestaciones concretas. “La corporalidad, la sensibilidad, la psicología, la inteligencia y la afectividad recorren caminos

distintos en el hombre y en la mujer y enriquecen, así, de modo inagotable el mundo del ser personal” (Burgos, 2009, p. 47).

En consecuencia, debido a la perfección enorme del ser humano que le coloca en el mundo del espíritu, el hombre queda ubicado por encima de los seres de la naturaleza. Esta grandeza es su *dignidad*, la cual hace que la persona nunca deba ser tratada como un medio, sino como un fin en sí misma. La persona es un “alguien” y no un “algo”, y su valor es absoluto. En consecuencia debe ser tratada “sea quien sea” con todo *respeto*.

Es, en esa dignidad de la persona, donde se fundamentan los derechos humanos. “El valor absoluto y la dignidad intrínseca de la persona, se traducen a nivel jurídico-social en la existencia de los derechos humanos o derechos fundamentales que la persona posee por el mero hecho de ser persona” (Burgos, 2009, p. 50). Sin embargo, esta persona no está hecha del todo porque puede perfeccionarse, afirma Millán–Puelles, así: “somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea, no todo lo tenemos que hacer” (Millán–Puelles, 1974, p. 304). El hombre, aunque lo es desde el inicio desde su concepción, no es de un modo completo y perfecto, y por tanto **puede y debe irse perfeccionando**.

Así, el comportamiento personal, que sea calificable de un modo ético o moral, es un comportamiento tal que con él, libremente, o cada uno es coherente con su propio ser de hombre o es incoherente con las exigencias de ese ser, y entonces se comporta de una manera que se podría llamar “inhumana”. Así es como el hombre afirma libremente su propio ser. **Naturaleza y libertad**, por tanto, son exigencias complementarias de ese perfeccionamiento de nuestro ser. Ni somos sólo naturaleza, y por tanto no hay libertad, ni somos, por el contrario, sólo libertad, con lo que se absolutizaría ésta y no existiría ningún referente de crecimiento. El obrar calificado de forma ética y recta es la forma práctica de asumir libremente nuestra propia naturaleza y el único modo de perfeccionarnos; el deber-ser que emana de nuestra naturaleza, implica la libertad de respuesta en el ser humano.

Así, la libre afirmación del propio ser del hombre es posible porque este hombre es perfeccionable. Y lo es mediante la **educación**.

Con estas consideraciones es posible afirmar que el objetivo de la Universidad es el de servir a la persona y a la comunidad y llevarlas hacia la mayor altura alcanzable o posible, facilitándole ese perfeccionamiento. Persona es entonces la noción, fundamentada en la visión católico-cristiana del ser humano, que permite desarrollar los conceptos de docencia y calidad, de acuerdo al carácter que la Universidad Católica le quiere imprimir a su misión, en cuanto a institución educativa.

Para la elaboración de un marco teórico que permita llegar a una definición de docencia de calidad para la Universidad, este estudio se basará en el concepto de educación que sigue a continuación.

1.1.2 Concepto de educación

1.1.2.1 Definición de educación. Según la definición de educación del profesor Francisco Altarejos: “La educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos”. (Altarejos y Naval, 2000, p. 20).

Se puede afirmar que ese estado perfecto del hombre, en cuanto hombre al que se debe llegar por la educación, es el estado perfecto de sus potencias o facultades propias. Y ese estado, según la definición dada, es el estado de virtud. Por eso se puede concluir diciendo que “la posesión de las virtudes es el perfecto estado de las potencias operativas humanas y, por ende, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, fin de la educación” (Millán-Puelles, 1974, p. 37). Pero, ¿qué es la virtud? Aristóteles señala que “la virtud del hombre será también el hábito por el cual el hombre se hace bueno y por el cual ejecuta bien su función propia”. Las virtudes, por tanto, son hábitos o posesiones gracias a las que el sujeto está equipado para realizar, con perfección, las correspondientes operaciones.

Lo anterior muestra con claridad que, para llegar a ese fin de la perfección, es preciso educar la inteligencia y la voluntad; que hace falta, del mismo modo,

formar en virtudes; que la educación sólo podrá perfeccionar al hombre si toma como fundamento lo que éste ya es, es decir, su naturaleza; que se cumple en el hombre ése ya ser, aunque no del todo, porque puede irse haciendo con base en lo perfectible; es esta posibilidad y apertura la que le posibilita al hombre esa tarea apasionante de la búsqueda de la perfección, de modo que ésta no es una quimera o una utopía irrealizable, en cierto modo soñada o inventada por el mismo hombre.

Así, se llega a la conclusión de que la actividad educativa tiene como fin hacer que el hombre acondicione su libertad de una manera recta y permanente, de modo que, el uso de dicha libertad, sea el más conforme con la naturaleza propia.

La educación consiste en el despliegue progresivo, de uno mismo, hasta el más pleno desarrollo que a uno le sea posible. Esto quiere decir que abarca a la persona, toda entera, en su singularidad irrepetible. Es la educación la que, al facilitar los actos virtuosos como se acaba de indicar, conduce a la plenitud personal, puesto que se está facilitando la libertad para tender al bien; es decir, se favorece el despliegue del perfeccionamiento del hombre.

En ese despliegue, no se puede olvidar el abrirse a la realidad en la que se vive, realidad que es natural, social y también trascendente, comprometiéndose, con ella, mediante el uso recto de la libertad.

Al hablar de despliegue se habla, concretamente, de un crecimiento personal. Crecer como persona, a lo largo de la vida, es lo mismo que educarse. Es, por un lado, dar de sí mismo al máximo; es ser persona que hace suyas unas verdades valiosas, que afronta las dificultades con valentía, que se supera para hacer el bien a sí mismo y a los demás. También es progresar en riqueza interior al cultivar la propia singularidad. Y es crecer en sociabilidad, en capacidad de apertura al otro.

Con todo, en este análisis del sentido en que se usa aquí el término “despliegue”, falta un elemento decisivo, el hecho del “recto uso de la libertad”. En efecto, es necesario aprender el recto uso. Se trata de ese atributo esencial de nuestra dignidad humana que es el que hace posible todo crecimiento perfectivo

en cualquier dirección. Llegar a ser el que se es, supone una autodeterminación, un compromiso, es decir, un crecer en libertad.

Es algo que cada persona hace por sí misma y en sí misma, es el resultado de operaciones intelectivas, volitivas y afectivas. Es un proceso en el que se perfeccionan las facultades y potencialidades que cada uno tiene en su interior.

Ahora bien, después de dar algunas pinceladas sobre la educación, cabe la pregunta si ésta es posible, si el hombre es educable. Efectivamente, el hombre es educable porque nace imperfecto y lo es por naturaleza. Es así como siempre se ha enfrentado con la distancia que hay entre su indigencia natural y sus aspiraciones más altas, por ejemplo, su aspiración a la verdad, al bien, a la belleza, a la paz, a la justicia, al amor verdadero y permanente, a la inmortalidad. Todo hombre experimenta la propia debilidad y ésto ha llevado siempre al ser humano a ser consciente del abismo que le separa de la perfección, en cualquier campo. Se llega entonces a una conclusión: por eso mismo es educable, porque no es perfecto.

Pues bien, ante el dilema de ser lo que es y conformarse con ello, o luchar por lo que debería ser —según la propia naturaleza— ese hombre, que posee una inteligencia, una voluntad y un corazón que ama (y que por ello siempre puede dar más de sí, a golpe de libertad) caben dos posturas: la del tesón y la lucha o, por el contrario, la del abandono y la rendición. La opción es libre, pero la dignidad humana pide optar por la primera postura, tarea en la que colabora la educación.

En efecto, se trata, por un lado, de ir llegando poco a poco, al ritmo de las decisiones personales libres, a ser conscientes —mediante el estudio, el discernimiento y la convicción— de las realidades, tanto materiales como espirituales, de las que está hecha la vida humana, de modo que se aprecien en su valor verdadero. Y por otro, de llegar a un compromiso voluntario, y por tanto libre, con la tarea de esforzarse por encarnar esos valores en la propia vida, de modo tal, que se consiga caracterizarse por ellos en el grado más alto posible. Lo anterior debe traducirse en la tarea del trabajo por adquirir, paso a paso y a golpe de libertad, los hábitos, que son necesarios para encarnar esos valores y vivir según ellos. El hombre se educa, por tanto, a golpe de libertad.

1.1.2.2 La acción educativa es enseñar y formar. Para que se dé el acto educativo, de manera propia, es necesario que se dé una adecuada articulación entre enseñanza y aprendizaje. Se necesita, también, de dos actores (educador y educando) que deben integrarse en una actividad y una acción (enseñar y aprender). La actividad del educador culmina en algo hecho: la lección, pero la actividad de aprender no impide otras consecuencias como son, por ejemplo, la capacidad de hacer algo o la habilidad. El conocimiento es educativo, si se forma todo el hombre en inteligencia, voluntad, libertad y afectos. El aprendizaje es educativo si forma, pues formación es más que instrucción, porque ésta no es una acumulación de conceptos, sino que es una mejora de las facultades superiores del hombre. La mera instrucción puede ser un medio para la formación, pero no un fin.

1.1.2.3 La docencia es la acción de enseñar y formar. La enseñanza es una actividad y acaba con un producto: lo enseñado. La enseñanza que es sólo información, no educa. La enseñanza que educa, también informa pero nunca deja indiferente ante la lección. La enseñanza debe tener recursos intrínsecos para mover a la acción.

1.1.2.4 La formación es la acción de aprender. Formación es perfeccionamiento de una acción. Por eso, aprender es acción y no actividad:

No hay acción verdaderamente educativa que sea pura *poíesis* – enseñanza–, porque en toda acción educativa, aun en aquella que finalice en una obra exterior, hay un proceso de decisión en el que el sujeto no sólo decide sobre el objeto, sino también sobre sí mismo –es el aspecto formativo que conlleva la actuación educativa– (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona, 2003, p. 94).

Acción y actividad, se diferencian así: la segunda revierte en el exterior y la primera en una potencia. Si se acrecienta la potencia se da una mejora personal y, en consecuencia, un perfeccionamiento humano. La enseñanza es educativa cuando genera conocimiento, acto intelectual y acto de la voluntad; es decir: el aceptar o rechazar. Perfección humana es perfección intelectual y de la voluntad.

1.1.3 Concepto de docente. No cabe duda que la profesión educativa es una profesión *sui generis*. Por su misma naturaleza, cabe mencionar que es una profesión asistencial, donde la ayuda es el mejor servicio que se presta al educando, pues contribuye al mejoramiento y crecimiento personal. Si la ayuda es un elemento esencial en la actuación educativa, se podría destacar como el método que hace eficaz todo proceso educativo. En la medida que la ayuda sitúa en el auténtico quehacer educativo, la ‘reflexión’ (sobre ese quehacer) permite entender que la educación es básicamente una profesión asistencial: asistir, ayudar a quien lo necesita, enseñándole a buscar, encontrar y alcanzar la verdad; sin embargo este encuentro y logro, sólo lo puede realizar quien se enfrenta a la verdad, es decir, el educando.

Por esto, sólo desde la reflexión del propio quehacer profesional educativo y teniendo presente la noción de ayuda que acompaña a ese quehacer, se pueden distinguir **cinco características** que permiten identificar al profesional de la docencia: competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación. La comprensión de estas características permitirá descubrir a los verdaderos agentes del proceso educativo según Altarejos (Altarejos, 2003).

Competencia

La competencia se refiere a la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios que conlleva la docencia. “La persona competente no es tanto la que sabe y por eso puede hacer; sino la que sabe obrar y hacer y puede afrontar los problemas prácticos en su complejidad” (Altarejos, 2003, p. 44).

En el ofrecimiento que hace de la competencia, el profesional de la docencia se hace cargo del interés y beneficio del otro. Ahí radica la autoridad del docente, bien distinto a la potestad. “La autoridad es el saber socialmente reconocido y la potestad es el poder socialmente reconocido” (D’Ors 1986, p. 10). Como saber socialmente reconocido, refuerza y alienta la acción de los demás. En eso consiste precisamente la ayuda que se presta desde una profesión educativa que tiene un marcado matiz asistencial.

La tarea de ayuda suscita una relación afectiva mutua, entre el docente y el alumno, que, si bien no es el fundamento, sí es un recurso valioso y eficaz para el quehacer asistencial. A través de la competencia la impronta que deja el docente en el alumno es una ayuda muy eficaz para el obrar feliz.

Compromiso

La competencia no sería posible si no se diera el compromiso personal del docente. El compromiso es una característica básicamente no objetiva y reacia a toda estandarización por su misma naturaleza: un compromiso sólo puede entenderse como un acto enteramente personal, en el que cada quién se implica en aquello que realiza, dotando a la acción de una dimensión que va más allá de lo estrictamente estipulado. Al tratar de las otras dimensiones no es posible hablar de ellas sin el referente a esta característica. El compromiso arroja luz, ilumina e impulsa las demás caracterizaciones.

Desde esta característica es como cabe hablar de excelencia profesional, inscribiéndose en la dimensión subjetiva del trabajo que va más allá de la dimensión objetiva, lo que conlleva la necesidad de ser un buen ciudadano a la hora de educar para la ciudadanía. El compromiso supone desbordar las expectativas que presenta la dimensión objetiva, superando así la mera eficacia productiva y resaltando justamente el carácter asistencial que acompaña a la profesión.

La superioridad del trabajo en sentido subjetivo sobre el trabajo en sentido objetivo es de índole teleológica, lo cual implica que el acto de trabajar esté integrado por operaciones inmanentes y virtudes, a las cuales se debe su eficacia productiva. Más exactamente, el acto de trabajar es el cauce de las formas superiores hacia la posesión y dominio del mundo material. Por eso el trabajo no es un mero proceso mecánico. (Polo, 1996, p. 107)

Iniciativa

De acuerdo con la segunda característica, la profesionalidad del docente se sitúa en una perspectiva innovadora, en la medida en que el compromiso va más allá de una estricta ocupación. Desde esta perspectiva la iniciativa, la innovación, no es condición del trabajo, sino exigencia para quien trabaja. La dimensión subjetiva del trabajo alienta esta característica. La única manera de progresar, innovar, es con la aportación de la novedad de cada quién en aquello que realiza. Un trabajo mecanizado conlleva un proceso circular que no aporta nada nuevo a aquello que ya de suyo realiza. No cabe, por consiguiente, la uniformidad ni la unicidad en la tarea educativa.

Así entendida la profesión docente, más que una obligación es una vocación. Una llamada que comporta una respuesta de acuerdo con el compromiso personal, expandiendo más allá del mero quehacer, el logro de lo buscado. En ese empeño no está en juego sólo el trabajo ejercido, sino la mejora de quien lo realiza. Es decir, la dimensión *práctica* y *poiética* de la acción (Aristóteles). De este modo, puede decirse que en la profesión docente

Dedicación

Cuando nos referimos a esta característica lo hacemos en sentido de ofrecimiento, entrega o asignación. La dedicación es algo más que ocuparse de algo, ya que la ocupación tiende a la des-ocupación, para ocuparse de otras cosas.

La diferencia entre dedicación y ocupación puede verse, por un parte, por el componente de implicación intensiva y cualitativa de la dedicación; mientras que el componente de implicación de la ocupación es extensivo y cuantitativo. Desde esta perspectiva, el profesional de la educación hoy día tiende más a la ocupación que a la dedicación. Por otra, y desde la perspectiva que aporta el tiempo, la dedicación no consiste principalmente en invertir muchas horas, lo que resalta por el contrario, es la plena disponibilidad; mientras que en la ocupación se invierten muchas horas y falta disponibilidad, pues se pasa de una ocupación a otra. De esta forma, el tiempo invertido en un aspecto de la educación se ve como tiempo ocupado, no disponible para otros aspectos (en cierto modo, tiempo perdido). Así, las áreas más «etéreas», como la educación cívica, quedan marginadas por “falta de tiempo”.

Obviamente, la dedicación está en íntima conexión con la ayuda. Ver al otro como un prójimo, reclama para quien ejerce la profesión educativa, una actitud de permanente disponibilidad ante las necesidades que vayan surgiendo en el educando. Obsérvese que la dedicación no es una cuestión simplemente de ofrecer un servicio, sino de estar disponible para ayudar, reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros. Entender esta distinción requiere compromiso, en la medida en que la inobjetivación de ese compromiso desborda el mero cumplimiento de un deber, y entender la profesión como una llamada que exige una respuesta. Pero el ejercicio de esta característica sólo es posible desde la libertad de quien actúa y no desde la imposición externa de unos procedimientos. La distinta actitud que se tome desde el Estado fomentará la ocupación o la dedicación.

Responsabilidad

La conexión que se establece entre las diversas características que se vienen mencionando cobra mayor vigor al tratar de la responsabilidad. No cabe entender las características anteriormente señaladas, si no es desde la perspectiva de “hacerme cargo de”. La responsabilidad resalta el carácter comunitario que

acompaña a la profesión docente. Dicho de otra manera, lo que Donati conviene en llamar paradigma relacional, (Donati, 1998, p. 46) que va a resultar tan decisivo para la comprensión de un buen quehacer educativo. Al “hacerme cargo de”, el otro me importa como tal y así es posible constituir un “nosotros”.

Entonces, la responsabilidad:

Supone una obligación, pero no impuesta por instancias abstractas o códigos generales de conducta, sino acogida por el sujeto, que quiere hacerse cargo de las consecuencias de su acción por un lado, y pretende constantemente mejorar dicha acción por otro lado, para que las consecuencias sean crecientemente beneficiosas, para uno mismo y para los demás (Altarejos, 2003, p. 45-46).

Desde la responsabilidad, el profesional de la docencia se siente impelido a una permanente y constante formación, que mejore su competencia, facilite la iniciativa, haga eficaz su dedicación y consolide su compromiso. Es, por consiguiente, la otra cara de la libertad, la de su incremento; lo que incide directamente en la mejora de la calidad educativa deseada.

Ciertamente, la responsabilidad es una cualidad moral en sí misma. Es el fundamento y la razón de ser de la profesionalidad y, particularmente, de las profesiones asistenciales. Por lo que se viene señalando, obsérvese que ese carácter asistencial no es propio o exclusivo de determinadas profesiones, sino que acompaña, en mayor o menor medida, a cualquier profesión, remarcándose especialmente en aquellas cuya finalidad radica directamente en la ayuda, como es el caso de la educación, que es el que nos ocupa.

Al mismo tiempo, como apuntan las Declaraciones de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) del año 2008 (Declaraciones CRES, 2008), el docente debe tener la capacidad para adaptarse a los nuevos requerimientos de los estudiantes, de tal modo, que pueda hacer uso de medios formativos proporcionados por las TIC, en

otras palabras, debe tener la capacidad para usarlas y poder adaptarse a las modalidades presenciales o virtuales.

Fundamental, también, es el rol del profesor en la formación del juicio crítico y las estructuras de pensamiento del estudiante cuando se usan las TIC. De acuerdo a la misión de la Universidad Católica de Colombia, la educación es concebida como un acto de la inteligencia y la libertad de la persona y, por lo tanto, es de naturaleza moral. Por ello, esta formación del juicio crítico y de las estructuras del pensamiento del educando debe estar enfocada, soportada y fundada en los principios de la doctrina cristiana.

De igual forma, el docente debe saber desenvolverse e interactuar con los alumnos y con otros docentes de diferentes procedencias sociales y culturales a través de las TIC, ya que la globalización actual del mundo permite que la movilización del estudiante sea constante.

El docente debe estar actualizado para poder aportar nuevos contenidos a la enseñanza.

El docente debe también contribuir en el desarrollo del conocimiento para que el estudiante logre la articulación entre los distintos niveles de formación, y entre los programas académicos y el trabajo.

El docente debe saber que muchos de sus educandos pueden ser, el día de mañana, profesores de todo el sistema educativo. Por ello, es fundamental que el docente se capacite permanentemente para poder garantizar la calidad de la enseñanza.

Con esta breve descripción, se ha trazado un panorama que le facilita al lector ubicarse en la hipótesis de esta investigación.

Por esto, a lo largo de este trabajo, el lector encontrará hallazgos donde los conceptos e ideas fundamentales irán tomando su rostro. Lo que sí puede adelantarse es que esta descripción, ofrece un contexto desde el cual se abordará

el concepto *docencia de calidad* en las prácticas educativas que lleva acabo la Universidad Católica de Colombia.

Henry Newman (1946), filósofo y teólogo inglés beatificado por el actual Santo Padre en su reciente viaje al Reino Unido en Septiembre de 2010, en sus apuntes sobre el sentido de la Universidad afirma que a ésta, misionalmente, le corresponde educar el hombre de una manera integral y ayudarle a alcanzar lo que le es *propio a la naturaleza humana*, que es el *saber completo*, y ubicarle en el mundo de manera *responsable*. El cardenal afirma que, para fomentar el afán por la sabiduría, es preciso formar primero el *entendimiento* del estudiante.

En enseñanza superior, según Karl Jaspers (1959), no sólo se debe enseñar, también se debe investigar para aprender “el alumno debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica decisiva para su vida.., Son pensadores independientes, autores responsables, que siguen con espíritu crítico a su maestro y poseen libertad de aprender” (Jaspers, 1959, p. 392)

Respecto a esta tarea esencial del acto educativo, Karl Jaspers afirma por su parte:

Como puede observarse, el concepto de docencia, el cual es transmitido por estos pensadores de la educación, está en estrecha relación con este proyecto. Dicha unidad no puede más que tener por objetivo el desarrollo de todo el hombre. De allí se deduce que una docencia de calidad, es aquella que respeta la libertad académica y, además, la que no se limita simplemente a ser eficiente en la transmisión de conocimientos, sino que se preocupa, junto a ello, por promover las cualidades del ser humano, no sólo las ideas.

1.1.4 Concepto de calidad. En el libro *Calidad y servicio* (Vargas y Aldana, 2007) puede encontrarse una reseña histórica donde se puede comprender, con claridad, toda la *evolución del concepto de la calidad* desde principios del siglo XIX hasta la actualidad.

Con base en este libro y múltiples fuentes, se ha elaborado el Anexo A: Evolución histórica del concepto de calidad. Con la construcción de esta tabla, la

intención es evidenciar los cambios que ha ido sufriendo, a lo largo de la historia, el concepto de las personas sobre la calidad. Se comprueba que la historia de la calidad está relacionada con distintas variables: control del proceso, producción, productividad, competitividad, innovación, mejora continua de los procesos de producción y/o gestión, aptitud para el uso, prevención de errores, optimización, capacitación, precio, beneficio, costos y satisfacción del cliente, filosofía y compromiso con la excelencia, responsabilidad empresarial, motivación, modo de vida corporativa, cumplimiento de normas y requerimientos, conformidad con los requisitos, capacidad de satisfacer las necesidades que dan origen a los productos o servicios, características extras o complementos, confiabilidad, conformidad, durabilidad, utilidad, estética, estrategias, planes, estructuras, equipos de mejora, cero defectos, costos totales, relaciones con el cliente, trabajo en equipo.

Años atrás, en Colombia se aprobaron la Ley 30 de 1992 y la Ley 15 de 1994 mediante las cuales se buscaba regular el proceso educativo en el país. Gracias a la promulgación de estas leyes, se produjo un interés por los factores que marcaban la calidad en educación. Lo anterior no indica que antes de estas leyes, las instituciones educativas no se preocuparan por la calidad en sus procesos educativos, sino más bien que no le daban suficiente importancia, además no había un sistema de regulación suficientemente alentador para agilizar estos procesos. Con la Ley 30 y la Ley 115, la calidad se convierte en un factor esencial para regular la prestación del servicio educativo.

Por otra parte, es conveniente tener presente que el concepto de calidad, en educación, puede ser enfocado a partir de diversos criterios como: los resultados o la excelencia, los recursos, los propósitos, los cambios, la perfección y finalidad, los procesos, etc.

Aparte de ello, dicho concepto puede enfocarse desde los distintos modelos para evaluar las instituciones educativas en la educación media y superior. Así, por ejemplo, el concepto de calidad, del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) colombiano, implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promuevan el cumplimiento de una misión y de un ideal de excelencia. La pertinencia, la eficiencia y la eficacia de dichos planes deben evaluarse continuamente en el marco de un proceso de

autorregulación cuya expresión visible ante la sociedad y el mundo académico es la acreditación temporal y su continua renovación.

Calidad, según EFQM (European Foundation for Quality Management; modelo validado, en el 2007, por el Estado colombiano como Modelo de Gestión de Calidad en Educación) “Mide el grado de satisfacción que produce un producto o servicio al usuario, en las personas, en la propia organización y en la sociedad”, es decir, mide el grado de acercamiento a las necesidades y expectativas de los beneficiarios. Se mide a la calidad como una *categoría* para valorar los objetos, las personas, los procesos.

Calidad, en el Modelo de Acreditación Americano (SACS), es la coherencia entre la misión institucional y la huella de la institución en la comunidad académica, específicamente en sus egresados.

Con este marco teórico, se puede adelantar que el concepto de docencia de calidad va muy unido a la naturaleza, la identidad y la finalidad de una institución educativa.

En el ámbito universitario existen publicaciones internacionales en el marco de la calidad en la docencia universitaria (dos ejemplos de ello son *Quality in Higher Education* y *Quality Assurance in Education*). En Colombia existe un número de artículos bien representativos, estudios y publicaciones sobre la calidad en la universidad, y también es frecuente la ejecución de seminarios y congresos al respecto. Todo ello se debe a que la calidad en la vida universitaria es el pilar fundamental, pues todas las Instituciones de Educación Superior están enfocadas a cumplir los estándares de calidad exigidos, bien en su producción científica, bien garantizando óptimos currículos o bien definiendo indicadores y evaluaciones que mejoren los procesos de calidad tanto administrativos como del docente.

Claudia Aponte (2009), en los apuntes entregados a los alumnos para el seguimiento de las clases de *Calidad en la Institución Educativa* de la Maestría en Dirección y Gestión de las Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, propone la siguiente definición para la calidad: “Valor o atributo que refleja o identifica las características potenciadas o la esencia de la institución educativa de acuerdo con su naturaleza, su identidad y su finalidad”.

De acuerdo a esta definición de calidad y llegados a este punto, se puede pasar a resumir, de una manera somera, los rasgos que caracterizan a la Universidad Católica de Colombia en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que guardan una intrínseca relación con la *docencia de calidad*. Entre ellos se distinguen los siguientes:

1. Un concepto de *educación*, que tiene su base y fundamentación en la noción de *persona humana* que se recoge y desarrolla a partir de los pensadores clásicos y modernos de nuestra cultura occidental, bajo la luz de las fuentes cristianas.
2. Un carácter de universidad *católica*. Esto implica el desarrollo de una determinada concepción antropológica con los consiguientes valores, bases epistemológicas, y una determinada propuesta educativa.
3. Un concepto, de *docencia*, específico, porque de las fuentes cristianas se pasa a la noción de *persona* y de ésta al concepto de *docencia*, enfoque en el cual la Universidad Católica de Colombia se propone hacer énfasis. Busca, en otras palabras, orientar las funciones de la extensión y la investigación hacia el ejercicio docente, destacándose en el arte de educar, afinando sus recursos y habilidades en la tarea de formar íntegra e integralmente a sus estudiantes y docentes.

Por tanto, todo lo expuesto anteriormente explica el concepto de persona y de educación que trabaja la Universidad. Se trata, entonces, de libertad, sí, pero libertad que va de la mano con la verdad acerca del hombre. Sólo así es pleno para él. Si ambas no van juntas e interrelacionadas, la libertad se absolutiza y destruye, porque no tiene ninguna referencia sobre la cual ejercerse. Por esto es relevante que libertad y verdad, estén guiadas por la educación, pues ésta última es la que orienta la libertad para conseguir la plenitud humana.

En la Universidad, palestra de humanismo y cultura, es donde de un modo privilegiado, se debe dar la batalla para conseguir esta plenitud. Y esto a pesar de los obstáculos que desde el ambiente externo –y con frecuencia también interno– se oponen a esta noble y trascendental tarea.

En efecto, acertar en la educación es acertar en la formación del hombre –en su plenitud–, y ésta es “la tarea” de la acción educativa universitaria, –no como dicen algunos “una tarea”.

La educación no debe de ofrecerse de otra manera, sino con calidad porque, como se ha dicho anteriormente, la educación es la razón de ser de la universidad y, por tanto, es reflejo de su naturaleza, su misión y su identidad. Este reflejo ha de buscar la excelencia educativa que reclama la dignidad de la persona humana, objeto de la acción formativa o perfectiva de la educación y centro del acto educativo de la Universidad Católica de Colombia.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado y previamente a la explicación de la metodología utilizada en esta investigación, se dará cuenta de la modalidad de la investigación, definición del problema y tipo de instrumento aplicado, con el objetivo de contextualizar y justificar ampliamente la elección de esta metodología dentro del abanico de posibilidades que se ofrecían.

2.1 MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se enmarca dentro de un modelo de estudio que diagnostica un problema, partiendo de un referente teórico, y suscita un plan para su mejoramiento. Este tipo de investigación responde al “Análisis de una situación particular”.

2.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Si se quisiera formular una pregunta que resumiera el problema al que se pretende dar solución en este trabajo de grado, ésta sería la siguiente: **¿cuál es el concepto de docencia de calidad pertinente a la Universidad Católica de Colombia?**

Por este motivo, se puede desglosar, lo anterior, en las siguientes subpreguntas:

1. ¿Cuáles son las concepciones o valoraciones de los profesores y directivos sobre la docencia de calidad?

2. ¿Cuáles son los atributos que definen la *docencia de calidad* de acuerdo documentos institucionales y la revisión del estado del arte?

3. Teniendo en cuenta el estado del arte y las concepciones de los profesores, ¿cuál es el concepto que debería desarrollar la Universidad Católica de Colombia para garantizar una *docencia de calidad*?

2.2.1 Antecedentes y descripción del problema. Dado que este trabajo se centra en la docencia de calidad en un centro educativo determinado, la Universidad Católica de Colombia ha de considerar qué concepto de persona informa a través de la educación que se imparte en ella. En el PEI -Proyecto Educativo Institucional- de la Universidad se indica que:

La Universidad Católica de Colombia, conforme a su fundamento y sus principios, centra su Misión en la persona, para lo cual: (...) desde su naturaleza intelectual y su riqueza doctrinal, genera su propio acto educativo; concibe la educación como un acto de la inteligencia y la libertad de la persona y por lo tanto de naturaleza moral; desarrolla en su comunidad la virtud de la *studiositas*, para que se aprenda a pensar y se fomente así la potencia creativa e innovadora, además de adquirir conocimientos, destrezas y habilidades. Se presenta ante el mundo como origen de acciones intelectuales y libres. (PEI, p. 3).

En la misión también se define, la propia identidad, así: “La Universidad Católica de Colombia en la definición de su identidad, opta por concebir la persona como principio y no como resultado; por eso la coloca como origen de sus acciones intelectuales y libres ...” (Horta, 2000, p. 94).

Es así como la Universidad Católica de Colombia precisa su razón de ser y, desde esta perspectiva, busca orientar su proyecto educativo.

Las tres funciones sustantivas de una universidad son la docencia, la investigación y la extensión. Son la esencia de la Universidad. Constituyen parte de su identidad y de su propósito. Son su objeto social, es decir, el motivo por el que es conocida una universidad y son su parte operativa esencial.

La docencia es, en realidad, la función primera y más importante de las tres anteriores. No se entiende otro enfoque, para lograr esta función sustantiva de la Universidad, que el enfoque cualitativo. Todos aspiramos a una educación de calidad.

Si se tuviera el conocimiento certero de cómo debe ser esta educación de calidad no habría ninguna duda del camino a seguir, pero hay dos problemas: ¿cuál es el verdadero camino? y, lo que todavía es menos obvio, ¿cómo recorrerlo?

2.2.2 Diagnóstico del problema. Muchos son los autores que coinciden al definir el diagnóstico de un problema, por ejemplo Morenza, L.M. (1990), Abreu, E.(1990), Franco García, O. (1990), Santangelo López y Siveiro (1996), Bell Rodríguez, R. (1995), Gómez Gutiérrez, I. (1997), et al., porque consideran el diagnóstico como un proceso de evaluación e intervención, lo que en un momento del desarrollo del pensamiento fue –y es– importante, ya que al tener en cuenta los diferentes puntos de vista y aristas de un problema, se pueden ver al mismo tiempo sus posibles soluciones, es decir, ver "más allá del paisaje".

Para definir cuál era el problema a abordar en esta investigación, se estudiaron las posibles causas que permitieron que la Universidad Católica de Colombia no tuviera un concepto de *docencia de calidad* unificado y definido; así como también se analizó la promoción de este concepto, el cual no se había difundido lo suficiente entre los docentes. Otros aspectos estudiados fueron: por qué algunos profesores desconocían la política de incentivos que ofrece la Universidad a sus docentes (uno de los aspectos de calidad administrativa por la que ha propendido fuertemente la Universidad). Encontrándose resultados

interesantes que permitieron delimitar unos objetivos claros sobre los cuales focalizar este proyecto.

2.2.3 Objetivos de la investigación

General

Hallar el concepto de docencia de calidad pertinente a la Universidad Católica de Colombia, a partir de un recorrido de los documentos institucionales y de un estado del arte, desde el análisis de las concepciones de la comunidad académica, para reforzar los principios establecidos en el proyecto educativo institucional de la Universidad.

Específicos

1. Fundamentar y analizar el concepto *docencia de calidad* en la Universidad Católica de Colombia, teniendo en cuenta 14 documentos institucionales seleccionados por su impacto con el concepto y las tendencias actuales.
2. Realizar un trabajo empírico para conocer las valoraciones de los profesores sobre un determinado concepto.
3. Proponer a la Universidad de un nuevo insumo que estimule e incentive a los docentes para ejercer una docencia de calidad, diseñar programas para ejercerla y planificar la Universidad con estrategias que la incorporen.

2.2.4 Justificación. Es preciso tener en cuenta que no se está solamente ante una intención de educación, sino ante un propósito de *docencia de calidad*. Para poder brindar éste aporte educativo es necesario incorporar, en la gestión de todos los procesos de la Universidad, un ciclo de calidad que permita su logro. La Universidad Católica de Colombia, dentro de sus procesos para la mejora continua de la calidad en la educación, ha visto la necesidad primera de encontrar claridad, precisión y exactitud sobre el concepto: *docencia de calidad* para poder disponer de un concepto claro, pertinente, coherente, articulado a la identidad institucional, que unifique criterios que pueden ser semejantes, pero deben ser iguales.

Por eso, para poder mejorar todos los procesos relacionados con la calidad en la Universidad, este estudio se plantea profundizar y determinar este concepto.

Desde el punto de vista de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y, más concretamente desde el eje de calidad, este estudio es congruente con los avances cualitativos que se pretenden de sus alumnos. Desde esta profundización, se investiga cómo debe ser la docencia con las estrategias aprendidas que son la base, guía y orientación del proceso de este estudio. Dirigir y gestionar las instituciones educativas para el logro de la calidad pasa, forzosamente, por la práctica excelente de lo que constituye su razón de ser.

Las motivaciones personales que impulsaron a la autora de este trabajo han sido: el querer formarse, aprender y aprovechar la oportunidad para profundizar en el conocimiento del sector educativo colombiano. También el deseo de hacer un aporte a la institución educativa para la que trabaja.

Otro aspecto, que ha generado gran impulso para la realización de esta investigación, ha sido la motivación de haber encontrado auténticos profesionales en el lugar de trabajo en el que inicia.

2.2.5 Limitaciones. En cuanto a las limitaciones del proyecto, se observa que aparecen las referidas a: 1) una relativa dificultad en encontrar todas las fuentes de datos que se refieran al estado del arte a nivel mundial, 2) no había un precedente muy específico en cuanto a la reflexión personal del concepto *de docencia de calidad*, por esto los docentes no identificaron rápidamente todos los atributos relacionados con la docencia de calidad, 3) el preconceito que tienen los entrevistados, de asociar -de manera inmediata y espontánea- el concepto de *docencia de calidad* con el docente y 4) no se consideró el aporte de los estudiantes, ya que estos no fueron entrevistados. No se les aplicaron las

entrevistas, no por falta de relevancia sino porque la etapa de este estudio cubre solo hasta docentes y directivos. De todos modos se reconoce que esta población representa un invaluable aporte académico.

2.3 TIPO DE INSTRUMENTO APLICADO

La investigación además de sus objetivos generales y específicos, se planteó el objetivo de crear un instrumento metodológico sólido, confiable y verificable que contuviera dos herramientas. Una de ellas se diseñó con el objetivo de analizar adecuada y eficazmente toda la información producto de las entrevistas. La otra, el análisis de determinados documentos institucionales, se seleccionó con el fin de orientar y completar las concepciones y percepciones que arrojaron las entrevistas. De esta manera, el instrumento quedó diseñado por dos herramientas: a) análisis de documentos institucionales relacionados con el objeto de estudio y b) entrevistas a una muestra *no probabilística intencional*.

La metodología que se siguió fue la siguiente:

- A) Diseño de un instrumento metodológico y guía de trabajo
- B) Discusión de los resultados
- C) Conclusiones y recomendaciones

A) Diseño de un instrumento metodológico

1. *Análisis de los documentos institucionales relacionados con el concepto de estudio.* (Misión, PEI, políticas, programas y documentos relacionados con la docencia).

2. *Realización de entrevistas semi estructuradas* a través de tres categorías: Concepción, promoción y medición del concepto *docencia de calidad*. La entrevista es semi estructurada porque es abierta pero manteniendo una estructura de preguntas fija para todo sujeto que interviene.

3. *Análisis y sistematización de los resultados* de las entrevistas mediante el uso de ATLAS.ti (software adecuado para ello) bajo los parámetros definidos en el proyecto.

B) Discusión de los resultados fruto de las entrevistas *versus* el estado del arte del concepto para entregar, como producto del análisis, un concepto y unos atributos de la docencia de calidad.

C) Conclusiones y recomendaciones.

Para la recolección de la información se utilizó diferentes técnicas:

1) *Secundarias*: para el estado del arte, se utilizó bases de datos bibliográficos y especializados que permitieron una revisión del concepto.

2) *Primarias*: Las entrevistas semi estructuradas; se aplicaron a profesores y directivos que intervienen en la formulación de políticas educativas. La utilización de esta técnica de recolección de información es muy importante, para la Universidad Católica de Colombia, porque se pretende ahondar y comprender lo que las personas entienden por *docencia de calidad*; es por esta razón que no se hace uso de encuestas; sino de preguntas abiertas, aunque estructuradas. Se pretende disponer de un guión de preguntas en función de unas categorías que se quieren analizar, pero las preguntas se pueden redirigir para enfocar las respuestas de los entrevistados en lo que se desea conocer. Estas entrevistas serán sometidas a una prueba piloto, para asegurarse de su efectividad y a un posterior análisis de cualitativo con un software pertinente para ello (ATLAS.ti).

2.3.1 Breve descripción del software ATLAS.ti. Este software es utilizado para el abordaje y comprensión de las aproximaciones metodológicas que, junto con la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) se han aplicado por distintas disciplinas.

Los análisis se apoyan en los desarrollos informáticos de software (versión de Windows), como el ATLAS.ti y otros programas mejor conocidos, como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), que codifican y analizan los datos de las entrevistas.

El ATLAS.ti ofrece herramientas que facilitan el trabajo del análisis de datos pues, como afirma Muñoz (2005) a lo largo de su libro, permite manejar y codificar grandes cantidades de información textual.

En el programa se introducen las entrevistas, se codifican y se construye la teoría mediante la observación de las ponderaciones en las respuestas.

2.3.2 Población y muestra de las entrevistas. La población sobre la cual se realizó este estudio es la integrada por 172 docentes con diferentes vinculaciones a la Universidad (Tiempo Completo, Tiempo Parcial, Medio Tiempo, Hora Cátedra)³ y 5 directivos, quienes intervienen en la formulación de las directrices institucionales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad.

Con el fin de determinar una muestra representativa de la población objeto de estudio, a la cual se aplicaría la entrevista estructurada, se tomó una *muestra no probabilística intencional*. Para ello, se ha realizado un tamiz de la población, con unos criterios de selección de profesores para obtener un muestreo.

Los criterios del tamiz fueron varios:

1. Tiempo de total de dedicación a la docencia en esta Universidad, por contrato (interesaba saber si el profesor trabaja a tiempo completo o cátedra).
2. Tiempo de vinculación a esta Universidad (se escogieron profesores con menos de 5 años de vinculación, con 10 años y con más de 15 años).
3. Hombres y mujeres.

³ Para ampliar información sobre el profesorado y su vinculación en la Universidad Católica de Colombia ver el Reglamento Docente de la Universidad Católica de Colombia, p. 6.

4. Profesores de horario diurno y nocturno.
5. Profesores que participaron en procesos de autoevaluación (interesaban sólo éstos; aunque son casi la totalidad)
6. Profesores que han sido bien evaluados y profesores que no hayan sido tan bien evaluados.

Durante la ejecución de este estudio se reparó en que todos estos criterios no eran suficientes para encontrar la intención determinada de la muestra. Para ello, se añadieron los siguientes criterios para que ofrecieran mayor contraste en los resultados.

1. Tiempo total de Docencia
2. ¿Tienen o no estudios de Posgrado?
3. ¿Tienen o no estudios terminados en Educación o Pedagogía?
4. ¿Están cursando algún posgrado acogidos al plan de incentivos de la Universidad?
5. ¿Participan en el curso de inglés ofrecido por la Universidad?
6. ¿Pertenece a un grupo de investigación?
7. ¿Son tutores?

La entrevista se realizó a profundidad y la duración aproximada fue de 40 minutos.

De los 8 pregrados que tiene la Universidad, se escogió una Facultad solamente -la de Ingeniería-, la cual ofrece 4 pregrados, simplemente para delimitar la muestra.

Los directivos que intervienen en la elaboración de las políticas de docencia de la Universidad son, en el caso concreto de esta Facultad, los siguientes directivos: Decano de Ingeniería, Vice-Decano de Formación, Decano Académico de la Universidad y el Rector.

2.3.3 Aplicación de las entrevistas. En el Anexo B se enuncian las preguntas que fueron utilizadas durante las entrevistas.

Es importante comentar que estas preguntas fueron reformuladas porque, después de la prueba piloto, se detectó que la primera y tercera pregunta, no eran suficientemente claras para los entrevistados y daban lugar a confusiones.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para poder formular la definición y encontrar los atributos de la docencia de calidad que son pertinentes a la Universidad y poder enunciar unas conclusiones y recomendaciones, expuestas en el siguiente capítulo, se ha procedido a analizar la información recogida, es decir, se ha profundizado en los documentos institucionales y un estado del arte sobre el concepto de *docencia de calidad* y se ha ahondado en las entrevistas realizadas.

3.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.1.1 Análisis de los documentos institucionales relacionados con el concepto de *docencia de calidad*

La Universidad Católica de Colombia posee un amplio bagaje de valiosas y rigurosas investigaciones en torno a la educación. Algunas de éstas han sido reconocidas e incorporadas como documentos que forman parte del pensar institucional.

Entre estos documentos, se ha procedido a la **lectura**, el **análisis** y la **síntesis** de un número determinado, para poder determinar cuál es el concepto de *docencia de calidad* que, aunque no de manera explícita, está reflejado en ellos

La *lectura, análisis y síntesis*, de cada documento, ha aportado los insumos necesarios para formular una definición de *docencia de calidad*. Este concepto se ha ido construyendo y articulando, a medida que se obtenían ideas nuevas de los documentos institucionales, hasta completar la definición definitiva. Ésta última definición, propuesta en el apartado de las conclusiones, de *docencia de calidad*

debe justificar la participación de cada documento, de tal manera que sea congruente, consecuente y compatible con las contribuciones los mismos. En este sentido, se podría decir que se han tratado de hacer explícitos los rasgos distintivos de la *docencia de calidad* y que ya se encontraban de forma implícita en los documentos analizados, evidenciando así la definición que finalmente se propone en las conclusiones.

Se han estudiado los documentos que se enumeran a continuación, por considerar que son los más relevantes en la investigación que nos ocupa.

1. Informe sobre *Deserción y retención en la Universidad Católica de Colombia para fortalecer el Programa Institucional de Tutorías*. 2011.
2. *Consideraciones para el diseño de un sistema de desarrollo académico y evaluación del desempeño de profesores de la Universidad Católica de Colombia*. Propuesta conceptual. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°5, 2011.
3. *Política de estímulos e incentivos*. Mayo de 2010.
4. *Reglamento de la propiedad intelectual*. Septiembre de 2010.
5. *El docente de la Universidad Católica de Colombia a la luz de los elementos del modelo educativo*. 2009.
6. *Programa Institucional de Tutoría*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°4. 2009.
7. *El docente en el enfoque de créditos académicos*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°3. 2007.
8. *Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°3. 2007.
9. *Directrices para la revisión, ajuste y proyección de programas de pregrado y posgrado*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°1. 2007.

10. *El estudiante en el enfoque de créditos académicos*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°1. 2007.

11. *Guía para el diseño de asignaturas*. 2006.

12. *Currículo institucional*. 2005.

13. *Misión y proyecto educativo institucional*. 2003.

14. *Reglamento docente*. Mayo de 2001.

Del **Informe sobre deserción y retención en la Universidad Católica de Colombia para fortalecer el PIT**, se puede concluir que la *deserción estudiantil* es un fenómeno complejo que implica al *estudiante*, a la *universidad* y al *sistema de educación* del país.

En cuanto a los estudiantes, la deserción pone en riesgo sus posibilidades de *aprendizaje académico* y el llevar a cabo su *proyecto de vida*. En lo que se refiere a la Universidad Católica de Colombia, en primer lugar, amenaza el cumplimiento de los *propósitos misionales*, centrados en la *persona*, y puede poner en duda las condiciones de *calidad y eficiencia académica* de la institución. La deserción está estrechamente ligada a la *mortalidad académica* y a la *tasa de graduación* y es un factor de *riesgo financiero* para la Universidad por la eficiencia de los recursos disponibles.

Este documento pretende fortalecer y transformar el Programa Institucional de Tutorías (PIT), en un programa para la retención de estudiantes. Utiliza la encuesta de reconocimiento, realizada en el momento del ingreso de los estudiantes, para identificar las *variables o los factores que pueden afectar su permanencia*, a la vez que identifica las *características* de los estudiantes con deserción definitiva, inter-semestral o con riesgo de deserción. Describe los *servicios*, para los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia, y la apreciación de los mismos por parte de los desertores y en riesgo de deserción.

Propone *estrategias* para beneficiar la retención y aumentar el éxito académico, además de asociarles *indicadores de proceso y de resultados*.

Es relevante, para este estudio sobre la docencia, hablar de la oportunidad de mejora, detectada en este proyecto, acerca de la necesidad de fortalecer la formación de los docentes tutores para que puedan conformar con mayor idoneidad su perfil como tutores.

El segundo documento analizado, se refiere a la elaboración de unas **Consideraciones para el diseño de un sistema de desarrollo académico y de evaluación del desempeño de los profesores de la Universidad Católica de Colombia**. Este documento es un amplio *estado del arte* sobre el desarrollo académico y la evaluación del desempeño de los profesores, el cual finaliza en una propuesta concreta. El objetivo de este sistema es asegurar el mejoramiento continuo del desempeño del profesor, con viabilidad financiera y altos estándares en docencia según las políticas y la filosofía de la institución educativa.

La Universidad Católica de Colombia ha realizado, en este documento, un amplio estado del arte a nivel nacional e internacional. Fruto del análisis de este documento, se expondrán, a continuación, los hitos más importantes relacionados con las investigaciones sobre *la docencia de calidad*.

La Universidad Católica de Colombia ha definido un sistema que engloba estos dos subsistemas, el cual está en línea con la contratación y la desvinculación de profesores. Son dos procesos, importantes y necesarios, que en la Universidad Católica de Colombia, buscan potenciar las capacidades de los profesores en las actividades de gestión académica y hacer posible la realización de sus proyectos de vida. El sistema busca el perfeccionamiento individual e institucional de los profesores para elevar la capacidad de educación y obtener así, la retención y el desempeño académico de los estudiantes.

Para armonizar las diferentes *categorías del trabajo académico*, varios autores proponen concebirlas desde una perspectiva que incluya las siguientes categorías: descubrimiento, integración, aplicación, enseñanza; para,

fundamentalmente, poder contemplar la idea olvidada del rol de comunicar e ilustrar a la sociedad sobre nuevos conocimientos y cómo utilizarlos.

Las universidades corren el riesgo de no conectar las actividades de enseñanza y enfrentarlas con las de investigación cuando, lo que procede, es llevar los procesos de construcción de conocimiento, por medio de investigación, al aula. Adoptar una pedagogía de la investigación o de la indagación como enfoque en el aprendizaje, es el pilar fundamental de la calidad.

El Sistema de desarrollo académico y de Evaluación del desempeño es la base para la propuesta de los *Perfiles profesoriales* que se están elaborando en la Universidad. Estos perfiles son 5:

1. Clásico (igual peso de la investigación y la docencia).
2. Profesor (enseñanza).
3. Investigador (descubrimiento / integración).
4. Servicio y extensión (integración/aplicación),
5. Administrativo (integración/aplicación).

Estos perfiles se elaboran en función de las capacidades y del proyecto de vida de cada profesor y en función de las horas que el profesor pretenda dedicar a las diferentes dimensiones en su desempeño profesional. En coherencia con la Misión y el PEI de la Universidad Católica de Colombia, se centra el acto educativo en la persona y en su proyecto de vida personal.

Según un estudio de Kreber (2002, p. 66), las *actividades académicas* de los profesores son 17 y se categorizan en 4 *dimensiones*:

1. Descubrimiento,
2. Integración,
3. Aplicación,
4. Enseñanza

En la Figura 1 puede observarse un cuadro en el cual se hace una relación de las categorías de Boyer con las actividades potenciales de los profesores:

Dimensión	Actividades
Descubrimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollar investigación 2) Aprender sobre nuevos desarrollos en su propia disciplina
Integración	<ol style="list-style-type: none"> 1) Redes profesionales con colegas 2) Asesoría, tutoría y apoyo de colegas 3) Conversaciones informales con colegas 4) Proyectos interdisciplinarios 5) Desarrollos curriculares
Aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1) Afiliarse y participar en asociaciones profesionales 2) Trabajo en comités de la Institución o en cargos de responsabilidad que apliquen conocimiento de punta. 3) Presentaciones públicas, consultoría y servicio a la comunidad 4) Presentaciones fuera de la universidad en conferencias ante asociaciones profesionales 5) Trabajo conjunto con la Industria, pasantías y coordinación de pasantías industriales
Enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1) Asesoría a estudiantes en sus tareas, proyectos y tesis 2) Preparar y realizar evaluaciones del trabajo de los estudiantes 3) Aprender sobre cómo enseñar 4) Capacitarse en enseñanza 5) Enseñanza formal 6) Asesorar y aconsejar a estudiantes sobre el programa y sobre la carrera

Fuente: Universidad Católica de Colombia, 2011. *Consideraciones para el diseño de un sistema de desarrollo académico y evaluación del desempeño de profesores de la Universidad Católica de Colombia.* p 17.

Figura 1. Relación entre categorías y actividades potenciales

Siguiendo lo propuesto por Boyer (1990), la Universidad Católica de Colombia propone 5 indicadores de desempeño para la evaluación de la investigación. Estos indicadores, desechan la clásica medición, del volumen y el nivel de las publicaciones, y proponen estimar el nivel investigativo a través de: la pertinencia y el impacto en la sociedad, la consolidación de equipos de alto desempeño, las actividades de difusión y promoción para la apropiación social del conocimiento generado, la interdisciplinariedad del trabajo y de la aplicación como solución efectiva de problemas de la sociedad.

Debido a la naturaleza del aprendizaje humano, la *relación entre enseñanza-aprendizaje* no es tan simple. Intervienen *factores* que la convierten en una relación lejana a la proporcionalidad como podrían ser: a) antecedentes de aprendizaje, b) entorno familiar y social, c) situaciones coyunturales, d) variación del desempeño con el tiempo, entre otras.

Para la *evaluación de la calidad de la enseñanza*, Felder (2000) propone centrarse en 2 instrumentos: “el portafolio del profesor y el desempeño de los estudiantes en pruebas externas.”

En cuanto a la *evaluación de esta docencia*, puede afirmarse que la calidad de la enseñanza no está proporcionalmente relacionada (demostrado por Páramo, 2008) con el aprendizaje de los estudiantes, debido a que hay muchos factores que intervienen en la evaluación del estudiante sobre un curso y un profesor, y debido a un conflicto de intereses entre evaluador y evaluado.

De este modo, la alternativa es el *portafolio del profesor*. Consiste en que éste recoja *evidencias rigurosas y sistemáticas* para afirmar que su acción docente ha sido *eficaz*. Las evaluaciones pueden articularse con *información complementaria* para que los pares puedan evaluar, proponer y recomendar para este trabajo.

Boyer (1990) asocia la docencia de calidad al cumplir con unos mandatos que son *atributos del trabajo académico*, en el ámbito universitario y por parte del docente universitario, sea cual sea su dedicación. Investigación original, estudio de un problema intelectual serio y presentación ante colegas. Conocer el estado del arte de su disciplina. Compromiso ético y trabajo sometido a evaluación.

Otros estudios recientes (Alberts et al., 2000; Hammerness & McDonald, 2009, p. 273; Healey, 2000, p. 169; Nicholls, 2002; Shulman, 1987, p. 57; Viiri, 2003, p. 353) asocian la docencia de calidad a la presencia de unos conocimientos en el profesor, como son:

1. Comprensión disciplinar, esto es, del objeto de estudio, de lo que se espera enseñar.

2. Conocimiento adicional del objeto de estudio necesario para poder enseñarlo, relacionado con: posturas de la disciplina, su historia, su conexión con otras disciplinas, modelos, métodos alternativos.

3. Conocimiento pedagógico sobre lo que se enseña (dificultades de los estudiantes, estrategias para aumentar su comprensión, para promover la meta cognoscitiva, empleo de apoyos tecnológicos, estrategias de monitoreo y evaluación del progreso del estudiante, modelos sobre cómo aprenden los estudiantes, conocimiento curricular en la disciplina). PCK (Pedagogical Content Knowledge)

Por ello, la Universidad Católica de Colombia ve la necesidad del establecimiento de unos *Comités de carrera profesional o Comités de promoción de los profesores* para poder mejorar las condiciones del profesor, es decir, promocionarlo.

Según Nicholls (2002), docencia de calidad es la que *reconoce unos atributos como valores profesionales*: compromiso con altos logros en enseñanza; respeto por los estudiantes, su desarrollo y empoderamiento; compromiso con el desarrollo de comunidades de aprendizaje, tanto de estudiantes como de profesores; compromiso con motivar para seguir estudios superiores y buscar oportunidades equitativas para todos; compromiso con una continua reflexión y evaluación alrededor de la práctica de enseñanza y su correspondiente mejoramiento.

Asimismo, según Healey (2000) y Kreber (2000), la docencia de calidad se sustenta en la práctica reflexiva y está relacionada con *tres tipos de conocimiento*: conocimiento para enseñar, diseño de actividades de enseñanza; conocimiento pedagógico, lo que sabe de cómo aprenden los estudiantes; conocimiento curricular: metas, propósitos, racionalidad de un curso de un programa.

Según Pew National Fellowship Program for Carnegie Scholars en los EEUU, *una buena práctica docente* se caracteriza por: a) tener *objetivos educacionales* claros, b) contar con una *preparación adecuada*, c) hacer uso

adecuado de *métodos*, d) producir *resultados* significativos, e) demostrar *efectividad*.

Según Baudelot & Establet (2009) la calidad de la educación que se logre depende de la calidad *de la educación, previa al ingreso a la universidad, de los estudiantes*. Está demostrado que el nivel de educación, desarrollo e innovación que un país puede lograr, se relaciona con la calidad general de toda la población.

Estudios realizados por la (OECD) y otros, confluyen en que la calidad de la educación se *sustenta en tres grandes pilares: a) las competencias del estudiante que ingresa, b) la calidad de los programas, c) la calidad del profesor*.

La docencia, según Stigler & Hiebert (1999), es una actividad, de índole cultural, complicada, y muy condicionada por las costumbres y creencias.

Como principio, entre otros, para lograr resultados en las reformas Stigler & Hiebert proponen: “*centrar el foco en el aprendizaje*.” No en los métodos, ni en los recursos o contenidos. Focalizarse en *la enseñanza y no en el profesor*. Defiende que los estudios realizados, acerca del tema en cuestión, no han encontrado correlación entre los títulos, los años de experiencia del profesor o la investigación que produce con los desempeños de sus estudiantes. Y agrega que para la mejora debe trabajarse contextualizado, con los colegas y en comunidades de aprendizaje ya que la mejora debe ser una responsabilidad más del profesor: el sistema, con el que se trabaje, debe poder aprender.

Para Stigler & Hiebert las recomendaciones serían acerca de llegar a un *consenso sobre el mejoramiento continuo* (nada de episodios de mejora). Este consenso definiría las *metas de aprendizaje de los estudiantes* y alinearía las *evaluaciones* con las *metas*. Recomiendan la promoción del *aprendizaje permanente, en la enseñanza, de los profesores* con discusión académica y reflexión permanente sobre las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes.

Con todo lo expuesto con anterioridad se puede concluir que **educación de calidad es:**

Comprender lo que se enseña.

Interacción del profesor con el estudiante.

Comprensión de cómo enseñar, cómo aprender, cómo evaluar el aprendizaje.

Comprensión de la educación, currículo, teorías del aprendizaje.

Y las conclusiones sobre el **desarrollo profesional de la enseñanza**:

Debe centrarse en sus *prácticas de clase* y en la *disciplina concreta*.

Requiere del conocimiento de *elementos concretos y cercanos* de teorías educativas.

La *didáctica* de cada disciplina ha de ser realizada con el *acompañamiento por profesionales de la misma disciplina*.

De este modo, la Universidad Católica de Colombia, propone un *Modelo de desempeño académico* que se sustenta en 4 aspectos:

1. Dimensiones de desempeño.

2. Dimensiones de intervención del profesor: descubrimiento, integración, aplicación, enseñanza.
3. Gestión académica.
4. Otros desempeños adicionales al desempeño individual: desempeño de grupo, de la Facultad y de la Universidad Católica de Colombia.

En este modelo, se considera la posibilidad de diferentes *perfiles en el desempeño*. Se proponen 4 tipos:

1. Perfil balanceado.
2. Perfil de enseñanza intensificada.
3. Perfil de descubrimiento e integración intensificados.
4. Perfil de aplicación intensificada.

El *tipo de perfil* lo selecciona cada profesor y debe responder a un acuerdo entre el profesor y la Universidad, ya que debe buscarse un balance.

El perfil profesional del profesor debe incluir 7 dimensiones en su capacidad de desempeño, a saber:

1. Formación disciplinar.
2. Competencia para enseñar.
3. Comunicación en un 2º idioma.
4. Uso de las TIC.
5. Gestión curricular.
6. Gestión de la calidad.
7. Habilidad para investigar.

Estas capacidades pueden traducirse en unos atributos asociados a ellas. Por ello, es necesario definir la carga profesoral; lo que se espera que todo profesor

desarrollo durante un periodo determinado. Las actividades de un profesor se dividen en 2: a) actividades básicas y b) proyectos estratégicos (cada profesor tiene *fortalezas diversas*. No es aconsejable tener un esquema de carga profesoral único, sino manejar diferentes perfiles según las *necesidades y apuestas*.

La Política de estímulos e incentivos fue reformada en mayo de 2010 y busca exaltar la labor sobresaliente en las actividades de los docentes. Intenta fomentar el desarrollo personal y profesional de los docentes, y estimula la eficacia y la capacidad creadora, a la vez, que fomenta la formación y capacitación científica y pedagógica del docente.

Los estímulos e incentivos son una forma de fomentar el desarrollo humano y profesional de los docentes e investigadores, con el objeto de seguir avanzando en la mejora continua de la calidad de la educación.

Esta política busca valorar a los docentes por sus méritos, compromiso y logros alcanzados a través de su labor académica.

En Septiembre de 2010, la Universidad Católica de Colombia formuló su ***Reglamento de la propiedad intelectual*** en el cual se pautaron todos los conocimientos científicos creados por los docentes, el personal administrativo y los trabajos elaborados por los estudiantes, ya que es fundamental como contribución a la generación de una docencia de calidad:

La actividad intelectual del hombre genera el cuerpo organizado de conocimientos que permite comprender las causas de los fenómenos verificables, así como su aplicación en la producción de bienes y servicios. Esta actividad supone el estudio de diferentes esferas del conocimiento y su empleo en todos los sectores de la sociedad. (Reglamento de la propiedad intelectual, Universidad Católica de Colombia, 2010, p. 5)

La creación de este tipo de reglamentos es necesaria para proteger los conocimientos generados en el marco universitario de la Universidad Católica de Colombia. "De esta manera, el conocimiento es actualmente valorado como un bien susceptible de aprobación, control y protección, por cuanto se encuentra estrechamente relacionado con la cantidad y calidad de bienes y servicios que produce una sociedad".

En el documento de la propiedad intelectual de la Universidad, se defiende, también, la idea de que mediante el mismo, se estimula la producción intelectual. El hecho de tener aprobados, reconocidos y protegidos los esfuerzos personales, en un documento propio, fomenta la vida intelectual y da la tranquilidad y confianza necesaria a la persona que los produce.

En 2009, se elaboró un documento institucional llamado *El Docente a la luz de los elementos del modelo educativo*. La visión del docente en la Universidad Católica de Colombia, se puede valorar a través de dos elementos del modelo educativo. Por una parte, desde el PEI y los lineamientos del currículo institucional y, por otra, desde los procesos expresados en el currículo institucional.

1. Desde el PEI y los Lineamientos del Currículo Institucional.

a. Persona

Lo más importante, de todo lo expresado en el PEI, es que la persona es el centro del acto educativo. Este docente se valora a sí mismo y a los estudiantes como personas.

b. Estudio

En este concepto se define la finalidad de la educación como el perfeccionamiento del hombre.

c. *Studiositas*

En la Universidad Católica, los docentes fomentan la virtud de la *studiositas*, de varias formas: enseñando a los estudiantes a

aprender a pensar, fomentando la potencia creativa e innovadora, y ayudando a adquirir destrezas y habilidades.

d. Proyecto de vida

Crea las condiciones, a través del currículo institucional, para fomentar la responsabilidad y la realización personal dentro de su concepción de vida.

2. Desde los procesos expresados en el currículo institucional

Los procesos expresados son reconocimiento, enseñanza, aprendizaje, acompañamiento, evaluación y formación permanente. A través de todos estos procesos, el docente comienza un proceso de formación y aprendizaje permanente para mejorar su calidad.

A modo de conclusión, puede afirmarse que dentro del proceso de calidad docente de la Universidad Católica de Colombia, su PEI fija unas condiciones de calidad en lo más alto de los estándares, al querer asegurar estándares de perfección humana basados en el camino del perfeccionamiento cristiano; estándares de los más altos, dentro de los modelos de perfección. Esto lleva a un compromiso del docente, para enfocarse en cada individuo como un ser único e irrepetible. Lo anterior obliga a hacer el esfuerzo de no masificar la educación, sino de perfeccionarla a nivel del individuo.

El Programa institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Católica de Colombia surge de la necesidad observada en el diagnóstico resultado del informe de las actividades de tutorías realizadas hasta 2003.

En este diagnóstico, se observó que cada Facultad tenía experiencias muy valiosas de tutorías, pero faltaba uniformidad de la misma, es decir, una política institucional que unificara criterios en las acciones tutoriales.

A partir de estas evidencias, se formularon las presentes Políticas para, además, enfocar preventivamente y formar al estudiante, a partir del

reconocimiento de su potencialidad, realizado dentro del marco del Proyecto de Reconocimiento.

Después de la reflexión y el debate, asumido por un equipo conformado por profesores de los programas académicos sobre las tendencias actuales de la educación superior y sobre las teorías y modelos de tutoría nacionales e internacionales, se definió un *enfoque conceptual y metodológico* para la tutoría de la Universidad Católica de Colombia.

La población, objetivo del PIT, son los estudiantes de los tres primeros semestres de la carrera con una situación académica crítica o de riesgo (periodo de gracia, repitentes, con transferencia, reingreso o cancelación de asignaturas).

El Programa Institucional de Tutorías está, obviamente, sometido a un proceso de mejoramiento continuo y de consolidación, a través de la experiencia y se evalúa permanentemente.

De esta manera, el citado programa, se convierte, desde 2004, en una *estrategia formativa* de la Universidad Católica de Colombia que contribuye a *aumentar los indicadores de retención de los estudiantes*. Si, a través de este programa, se logra aumentar la retención de los estudiantes, se está trabajando en pro de uno de los factores que contribuyen en el aumento del número de graduados de la universidad y se está trabajando, en definitiva, en pro de la docencia de calidad.

La *finalidad del PIT* está perfectamente alineada con el mejoramiento continuo de la calidad institucional cuando afirma: “promover el desarrollo de la persona y contribuir a la integridad de su formación, en coherencia con la Misión de la Universidad Católica de Colombia”.

Las consecuencias de la planificación, ejecución y evaluación del PIT, bajo un ciclo de calidad, son la *permanencia* de los estudiantes en la universidad, la *disminución de los índices de deserción* y la *lucha por la abolición del rezago* y la *mortalidad académica*.

Con el PIT, se pretenden *reconocer las diferencias individuales*, fomentar la *adquisición de identidad personal* frente al grupo de compañeros y frente a los docentes, *integrar* al grupo de compañeros, *relacionarse* –de manera personal– con los docentes, *reforzar la vocación profesional*, *apoyar la solución de los problemas de rendimiento académico y personal*, desarrollar las *competencias comunicativas*, *identificar a los estudiantes con talentos y canalizarlos hacia programas que ofrece la universidad*, desarrollar la propia *autonomía*, elaborar el *proyecto de vida de los estudiantes*, *adaptarlos* a la vida universitaria.

En el año 2007, la Universidad Católica de Colombia edita el documento llamado *El docente en el enfoque de créditos académicos*. Este documento tenía como objetivo preparar el tránsito del diseño curricular hacia un modelo de créditos que la Universidad no tenía. Este sistema de créditos implicó un nuevo sistema que facilitó la apertura, la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil.

El documento hace una descripción de los tipos de créditos, obligatorios y electivos. También hace una referencia directa de cómo desarrollar, el tiempo de acompañamiento directo al estudiante y cómo enfocar la orientación del trabajo independiente de los estudiantes.

El aporte de este trabajo, hacia un modelo de docencia de calidad, es claro: una modernización del proceso de aprendizaje y docencia a través del sistema de crédito académico. Este sistema obliga al docente a comparar sus conocimientos con los estándares nacionales e internacionales en el diseño de asignaturas, por lo que lo obliga a ponerse al día en conocimientos de su área específica.

Por otra parte, le permite rediseñar el proceso de aprendizaje del estudiante, no sólo mediante la docencia directa, sino hacia el proceso de reflexión y aprendizaje del estudiante, logrando autonomía en su aprendizaje, responsabilidad, autocontrol y hábitos de estudio.

Posteriormente y en la serie de *Orientaciones académicas y curriculares*, se edita el documento *Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia*.

La Universidad asume la discusión y formulación de las competencias como un elemento del marco de reflexión y orientación de lo curricular. Su finalidad es contribuir al proceso de revisión, actualización y proyección de los programas de pregrado y posgrado.

La Universidad entiende *competencia* como “lo que la persona es capaz o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas”, (González y Wagenar, 2004, p. 79). Las competencias se clasifican en *generales* (aquellas que son comunes y transversales a cualquier área del conocimiento; habilitan para que el estudiante pueda apropiarse la cultura académica) y *específicas* (se refieren a las áreas de titulación, relacionan específicamente el conocimiento con las destrezas y habilidades propias).

El documento está dividido en tres capítulos.

El primero desarrolla el *marco institucional* en que descansa el concepto de competencia para la Universidad Católica de Colombia. Los principios de *potencialidad* (facultad de una persona para producir un acto de coherencia con la misma y en orden a la perfectibilidad de la persona que la ejecuta) y *perfectibilidad* son los pilares que dan sentido a la formulación institucional de este concepto.

El segundo presenta las *implicaciones curriculares y pedagógicas* de la formulación de las competencias en el contexto de la Universidad. Implicaciones para la revisión y actualización de las diferentes opciones curriculares y para la formulación de los planes de estudio (asignaturas y créditos académicos).

El tercero define las *competencias generales* de los egresados de los programas. Descripción, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación para evidenciar cada competencia.

En coherencia con la misión institucional, la propuesta de las competencias generales se obtuvo con la siguiente metodología participativa:

1. Análisis de varias fuentes:

A) La Misión y el PEI

B) El Currículo Institucional

C) Los desarrollos, sobre el tema de las competencias, elaborados por distintas unidades académicas de la Universidad Católica de Colombia.

D) Las conclusiones sobre el taller sobre diseño de currículos por competencias a nivel universitario, realizado en octubre de 2005, con la participación de representantes de distintos programas.

E) El Proyecto Tuning, como fuente externa.

2. Elaboración de un documento con la definición de *competencias* y *el listado de competencias generales*.

3. Estudio, por parte de las unidades académicas, sobre este nuevo marco de orientación curricular y puesta en común.

4. Matriz propuesta por las facultades y unidades académicas.

5. Construcción, por parte de la Decanatura académica, de una nueva versión de las competencias: *Matriz de las competencias generales*.

La Universidad Católica de Colombia entiende que la competencia no puede limitarse a una dotación de conocimiento. Un estudiante, visto como persona, es un ser en permanente desarrollo de sus potencialidades, en sus ámbitos: físico, afectivo, moral, social y trascendente, tendiente al bien común.

De acuerdo con el enfoque de las competencias a la luz del concepto de persona de la Universidad, éstas deben comprender los siguientes elementos:

A) Habilidades, destrezas y conocimientos relacionados con el nivel de formación.

B) Metas y propósitos.

C) Situaciones en las que poner en práctica las capacidades, para alcanzar las metas, para corroborar el desarrollo de las capacidades.

Tiempo que debe dedicarse al trabajo académico, ya que el desarrollo profesional es inherente.

El siguiente documento analizado se refiere a las *Directrices para la revisión, ajuste y proyección de programas de pregrado y posgrado*.

Este documento fue elaborado a la luz de los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad de los programas, para dar unos lineamientos claros y unificados para la revisión de los programas y su desarrollo, la revisión, actualización y proyección como un proceso de reflexión constante y permanente, para fortalecer la identidad institucional.

Este documento define los criterios (apertura, flexibilidad, movilidad, articulación entre los niveles de formación, coherencia curricular, competitividad y pertinencia) y las directrices sobre las cuales se deben revisar y actualizar los programas de pregrado y de posgrado.

Con esto, no sólo se propone actualizar los programas, sino planificar la oferta educativa de la Universidad en el mediano y largo plazo.

Este documento está organizado en tres capítulos:

1. En el primero se conceptúan los criterios para revisar y caracterizar los programas curriculares.
2. En el segundo capítulo, se define la naturaleza de los programas en los distintos niveles de formación (pregrado, especialización, maestría y doctorado) y los lineamientos para diseño.
3. En el tercero, se expone el proceso para realizar la revisión y ajuste de los programas.

Por otra parte, una revisión de los criterios es importante para entender los factores que mejorarán los programas, el estudio de sus planes de estudio y los factores para una mejor docencia de calidad.

1. Criterios:

- a) *Apertura*: permite reconocer como importantes y válidas otras experiencias educativas, de tal manera que se puedan incorporar ‘en la organización curricular’ nuevas propuestas académicas, formas diferentes de interactuar con otras unidades académicas de la misma institución, de otra universidad y con la sociedad en su conjunto.
- b) *Flexibilidad*: posibilidad de los estudiantes de desarrollar sus intereses, expectativas y perfiles durante su formación.
- c) *Movilidad*: como resultado de la aplicación de los principios de apertura y flexibilidad, la movilidad consiste en las diferentes opciones que tiene un estudiante para desplazarse dentro de su programa, en otros programas del mismo nivel de formación o de niveles superiores en la Universidad, o fuera de ella.
- d) *Articulación ente los niveles de formación curriculares*: cada vez es más usual que la oferta educativa de una universidad esté constituida por programas de pregrado y de posgrado. Cada nivel debe tener sus propios objetivos y competencias, pensadas como un complemento y profundización del nivel anterior, para que realmente pueda darse una articulación.
- e) *Coherencia curricular*: se entiende como la relación entre el perfil del egresado, planteado en el programa, y los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación propuestos en las asignaturas.
- f) *Competitividad*: se entiende como la capacidad de la institución y del programa para relacionarse con su entorno, con el fin de crear, mantener e incrementar fortalezas diferenciales en su propuesta educativa impactando, así, en el desarrollo de la sociedad.

g) *Pertinencia*, que se entiende como la capacidad de un programa para responder a las necesidades del entorno local.

El estudiante en el enfoque de créditos académicos. El concepto de crédito académico de este documento se refiere al tiempo estimado de actividad académica, del estudiante, en función de las competencias académicas que se espera que el programa desarrolle.

Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante.

Los créditos académicos se definen como *obligatorios* - aquellos que garantizan la formación como profesional - y créditos *electivos*; que complementan y enriquecen la formación académica.

Los créditos académicos favorecen la educación centrada en el aprendizaje del estudiante, las estrategias de enseñanza basadas en el reconocimiento y potencialidades del estudiante, el desarrollo de competencias, la elección de actividades formativas, la asesoría académica, la movilidad entre carreras, el avance en el plan de estudios y el poder cursar asignaturas de otros programas.

En el instructivo **Guía para el diseño de asignaturas**, se orienta el diseño de las asignaturas/módulos, que hacen parte de los currículos de los diferentes programas, y que conforman los planes de estudio de los programas de pregrado y posgrado de la Universidad Católica de Colombia.

La Universidad Católica de Colombia entiende *la asignatura o módulo* como la unidad académica que cursan los estudiantes para alcanzar las metas u objetivos de aprendizaje definidos en el currículo. En este mismo sentido, el *diseño de asignatura/módulo* se constituye en el *plan* para concretar dichas metas u objetivos. En él se definen los contenidos, procesos, estrategias de enseñanza y de evaluación a seguir y que son necesarios para el desarrollo de las competencias definidas en los currículos.

En Septiembre de 2005, se definió en un documento denominado **Currículo Institucional** todo lo relacionado con el currículo de la Universidad Católica de Colombia.

El currículo, en la Universidad Católica de Colombia es asumido como la expresión práctica de opciones teóricas e intencionalidades definidas a partir del estudio sobre la naturaleza y el quehacer de la universidad y, por tanto, sobre el hombre, sobre la educación, el conocimiento y la sociedad, permite establecer ejes orientadores para no caer en la inmediatez y el activismo de la práctica educativa sin reflexión, o en un mero ejercicio metodológico o técnico, sin fundamentación.

Conforme la comunidad académica estudie, avance y proponga nuevos conceptos validados prácticamente, se podrán enriquecer los planteamientos sobre el currículo. La Universidad Católica de Colombia ha trabajado con la premisa de buscar coherencia entre la misión, expresada en el PEI, y la práctica educativa en la Universidad y, es por eso, que se pone especial énfasis en los *elementos de identidad*. Este documento expresa los lineamientos conceptuales y metodológicos para integrar los elementos de identidad de la Universidad en el currículo.

La Misión y el Proyecto Educativo de la Universidad Católica de Colombia, se definieron, por escrito, en un documento editado en 2003.

La Misión de la Universidad Católica de Colombia (Universidad Católica de Colombia, 2002, p. 2, 3) afirma que ésta “genera su propio acto educativo desde su naturaleza intelectual y su riqueza doctrinal”, es decir, genera su propia acción de educar y lo hace utilizando su intelecto y su doctrina para ser “*origen* de acciones intelectuales y libres”. Lo anterior implica que, todo acto educativo que se desarrolla en la Universidad Católica de Colombia, no puede ser ajeno a las personas que integran la universidad y éste acto educativo no puede estar en

contraposición con los principios de la doctrina de Cristo; de la que se declara “adicta y fiel colaboradora”.

De la anterior afirmación, se extrae una primera conclusión fundamental, que se ha ido repitiendo y se repetirá a lo largo de este trabajo: la construcción del acto educativo, y todo lo relacionado con él, tiene que pasar necesariamente, en la Universidad Católica de Colombia, por la comunidad académica.

Esta es una característica prioritaria de la docencia de calidad de la Universidad Católica de Colombia desde el punto de vista de la coherencia misional, ya que necesaria u obligatoria para la docencia de calidad.

La Misión de la Universidad asegura que la educación es concebida como un acto de la inteligencia y la libertad de la persona y que, por tanto, tiene *naturaleza moral*.

Esto significa que una de las propiedades características de la educación en la Universidad es que, en esencia, es moral, es decir: la educación sí importa, sí influye y no es algo indistinto para el comportamiento de las personas porque las condiciona en cuanto al comportamiento humano de éstas.

Esta afirmación incita a reflexionar sobre la responsabilidad de la educación en la formación para el comportamiento futuro de las personas.

La *docencia de calidad*, es en este sentido, estaría relacionada con las acciones moralmente buenas, es decir, con la formación para las acciones con finalidad moral buena.

La Misión de la Universidad sostiene que se “desarrolla la virtud de la *studiositas* para que se aprenda a pensar y se fomente la potencia creativa e innovadora, además de adquirir conocimientos, destrezas y habilidades”.

Docencia de calidad, en conexión con ese fundamento, se enfoca a enseñar a pensar, a ser creativo e innovador, además de simplemente, impartir conocimientos; se amplía el horizonte del objetivo educacional.

Consecuencia de esta Misión institucional, la Universidad Católica de Colombia, se compromete a una serie de acciones como son:

1. La promoción o el fomento de la vida intelectual.
2. La extensión de la enseñanza social de la Iglesia.
3. El ejercicio –de manera plena– de la capacidad de conocer las personas.
4. La de generar ideas.
5. Emerger a la persona humana como el origen de sus acciones, en lugar, del resultado de las mismas.
6. Exaltar la dignidad del hombre.
7. Resaltar la cualidad de universal de la Universidad, es decir, que la universidad busque compatibilizar las diferentes interpretaciones de la realidad con la verdad y el bien.
8. La ayuda para el logro de las aspiraciones de las personas.
9. La toma de conciencia de las realidades de Colombia.
10. Ofrecerle al hombre las condiciones intelectuales para elegir a Dios.

La plena realización de estos compromisos transforma a la Universidad Católica de Colombia como una universidad donde se imparte docencia de calidad.

La primera afirmación del PEI de la universidad es la de la manifestación de una plena coherencia con la misión de la Universidad.

Los pilares del PEI de la universidad son los siguientes:

1. Antropológico; es el estudio de la realidad del hombre; de lo que el hombre es y de su finalidad.
2. Epistemológico; es la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.
3. Universalidad; la cualidad de armonizar las diversas interpretaciones de la realidad con la verdad y el bien.
4. Doctrina Católica y Social de la Iglesia

5. Administración y gestión; Para adecuar los recursos, estructuras y procesos de la universidad al cumplimiento de la misión institucional.

Estos son los sustentos y los apoyos que - junto con las políticas de la orientación general, de las personas, de los procesos, de la proyección social, de la organización, administración y gestión, del bienestar y de los egresados - hacen posible el desarrollo misional en la Universidad Católica de Colombia.

Todos estos fundamentos deben ser la base real del desarrollo de la docencia para considerarla de calidad.

En cuanto que se transgredan, se pone en duda la autenticidad o veracidad de lo que se afirman pilares, es decir, ya se piensa en una indeterminación misional o en una institución de educación sin calidad.

Este análisis nos permite determinar la coherencia misional y del proyecto educativo institucional como uno de los factores determinantes de la docencia de calidad.

El **Reglamento docente** establece las normas básicas que rigen las relaciones entre la Universidad Católica de Colombia y sus docentes. Los objetivos de este reglamento son: *establecer las condiciones* para ejercer la docencia en la Universidad, *desarrollar personal y profesionalmente a los docentes, reconocer los méritos* académicos y profesionales. Definir los requisitos y condiciones de ingreso, selección, dedicación, clasificación y promoción, derechos y deberes, inhabilidades e incompatibilidades, estímulos e incentivos, evaluación de desempeño, régimen disciplinario, régimen de participación en la vida de la Universidad y retiro de la institución. Propender por la excelencia académica, moral, filosófica y humanística del personal docente. Estimular la eficacia, la capacidad científica y pedagógica del docente.

Para incorporarse a la Universidad, este reglamento clasifica a los profesores en 5 categorías: a) primera, b) segunda, c) tercera, d) cuarta, e) quinta, según el nivel profesional adquirido por el docente.

La vinculación a la Universidad está caracterizada y establecida por horas de dedicación: tiempo completo (40 horas), tiempo parcial (30 horas), docente de medio tiempo (20 horas) y, por último, docente hora cátedra.

3.1.2. Análisis de las valoraciones de los entrevistados sobre el concepto de *docencia de calidad*.

El presente capítulo describe los hallazgos asociados al concepto de calidad en la Universidad Católica de Colombia. Inicialmente, se realiza la presentación de los aspectos metodológicos y posteriormente, se comenta los resultados del proyecto teniendo en cuenta tres niveles centrales de análisis: *Concepto* sobre la *docencia de calidad*, *promoción* o desarrollo de la *docencia de calidad* y *evaluación* de esta promoción.

Esta parte del proyecto, se desarrolló metodológicamente con la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2003), y con apoyo del software ATLAS.ti., también se elaboraron las conclusiones desde un *diseño emergente* que permitió la aparición de nuevas categorías de análisis, derivadas de los datos obtenidos en entrevistas a docentes, administrativos y directivos de la Universidad Católica de Colombia.

Una vez obtenida la información completa -a través de las entrevistas pilotadas y corregidas-, se realizó la codificación de la misma en tres niveles de análisis: a) codificación abierta, b) codificación axial y c) codificación selectiva.

De acuerdo con los supuestos teóricos de la Teoría Fundamentada, se utilizó el *método de comparación constante* (Valles, 2000), y se realizó la inspección de categorías identificando los conceptos y sus propiedades. A través de este método, se analizaron y codificaron los datos de forma simultánea y se sometieron a la evaluación de tres jueces (dos expertas en investigación cualitativa y la investigadora principal) con el fin de generar **categorías comprensivas** que permitieran establecer el significado de *calidad de la docencia* universitaria en la Universidad Católica de Colombia. En el análisis de los datos, se seleccionaron **unidades de análisis** (frases) según su contenido para establecer los **códigos teóricos y emergentes**. Se comprobó la “saturación teórica” cuando no se encontró información adicional para desarrollar nuevas propiedades a las categorías.

Procedimiento:

Se realizó siguiendo la propuesta de Valles (1999) sobre diseño emergente en tres fases:

Fase I: Formulación del problema. Se identificó el tema y los ejes centrales o categorías de estudio, que son la concepción, la promoción y la medición, para identificar los atributos asociados a la *docencia de calidad*.

Fase II: Selección de contextos, casos y fechas. Se estableció que la obtención de información sería a través de dos fuentes: docentes y directivos de la Universidad Católica de Colombia.

Fase III: Selección y estrategias de obtención, análisis y presentación de los datos. Se estableció realizar la estrategia de recolección de información a través de la técnica de investigación cualitativa denominada *entrevista semiestructurada* que, según Valles (1999), se caracteriza por tener un guión derivado de las categorías orientadoras mencionadas en la Fase 1 y, a su vez, permite formular nuevas preguntas derivadas del proceso conversacional entre el entrevistado y entrevistador.

Población y muestra de las entrevistas

Como se ha mencionado en el apartado 2.3.2 de este trabajo, se diseñó un guión de entrevista (Anexo B) y se seleccionó 24 miembros de la Universidad Católica de Colombia: 19 docentes de la facultad de Ingeniería, 5 directivos que intervienen en la formulación de políticas relacionadas con la docencia de calidad como tamaño de muestra de un universo total de 178 docentes.

Análisis de los resultados

De acuerdo con el guión de la entrevista realizada (Anexo B), una de las categorías, establecidas para formular la definición de docencia de calidad, es la

valoración del docente o directivo del concepto *docencia de calidad*. En la Figura 1, se muestran las diferentes variables que se han asociado a esta categoría de análisis, tales como la gestión logística y administrativa o investigaciones y publicaciones, y las relaciones entre ellas. Las variables están representadas en orden de izquierda a derecha según la saturación que presenta cada una de ellas, de tal manera que puede decirse que la variable que se encuentra más a la izquierda de la imagen es la que más se ha repetido a lo largo de todas las entrevistas (269 veces) y que la variable pegada al margen derecho del dibujo, casi no se ha citado (2 veces).

Con esta lógica se afirma que el docente es considerado, por él mismo y por los directivos, como el actor principal del acto educativo. Se observa, por el número de saturaciones, que los entrevistados son muy críticos con las valoraciones de su universidad y tienen muchas cosas que decir; tanto buenas como malas. Esto último denota un gran interés, de la comunidad entrevistada, por contribuir y aportar en todos los procesos de la Universidad.

Se considera muy importante, para la docencia de calidad, el desarrollo del docente como una promoción de la misma y los entrevistados ven esa necesidad de desarrollo en todas sus dimensiones que van, desde una buena selección y categorización inicial, hasta una formación bilingüe del docente, que también desea ser formado para ser un buen tutor y estimulado e incentivado con políticas adecuadas para ello. A su vez, las tutorías académicas son calificadas como un factor de medición del desarrollo de la docencia.

En este gráfico, puede observarse, también con saturación alta (23), la gran importancia que se le dá a la investigación y publicación del profesor desarrollada por él mismo como un aspecto que contribuye a la cooperación e internacionalización. Ésta es considerada como una promotora y una evaluadora de la promoción de la docencia de calidad, es decir, como una forma de alcanzar o desarrollar la docencia de calidad, pero también como un indicador de logro de la misma que puede dar cuenta de si se está alcanzando el objetivo. El entrevistado

lo considera desde el punto de vista endógeno, es decir, como un factor que depende él más que de una u otra política institucional.

Las políticas de estímulos e incentivos, se consideran necesarias para la calidad en la docencia y, en este sentido, y acorde con lo citado anteriormente, los entrevistados tienen muchas propuestas e iniciativas para la Universidad.

Los programas de bienestar caracterizan esta docencia a la que se quiere tender y, los entrevistados, son considerados los protagonistas de los mismos para su desarrollo y para la mejora de su calidad de vida.

En las conclusiones, se reiterará la poca consideración, dada por parte del docente, al concepto de persona que reconoce al estudiante y su formación como persona humana. Esta noción es misional para la Universidad Católica de Colombia. Este hecho se puede explicar de dos maneras: el profesor no tiene una plena identificación institucional (no conoce o no tiene apropiada la misión y el proyecto educativo de la Universidad) o de tipo curricular (todavía piensa en el estudiante como individuo, receptor de conocimientos, en lugar de una persona con capacidades a desarrollar).

Al docente de calidad no le preocupa, en exceso, el desarrollo del currículo en las facultades porque considera que es una característica que ya se está trabajando de manera correcta, aunque sí echa de menos o le gustaría llevar a cabo la socialización con los pares, en este sentido.

Reducir o controlar los niveles de deserción de los estudiantes es otro atributo considerado para la *docencia de calidad* y, al mismo tiempo, un indicador de la misma.

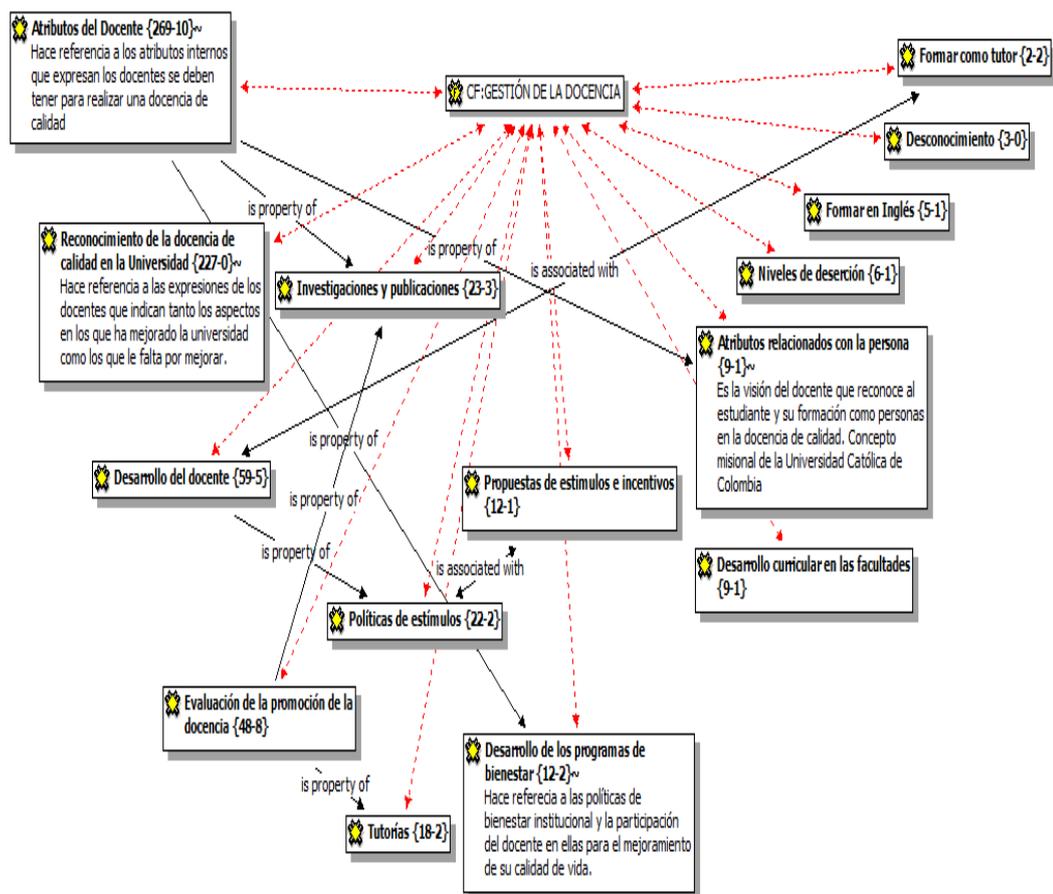


Figura 2. Diagrama de relaciones para la gestión de la docencia o docencia de calidad

Con los datos aportados por este análisis, se ha identificado unas *categorías emergentes* de tal manera que las variables pueden reagruparse como función del docente, y asociarse como factores externos o situaciones en las que el docente no puede intervenir porque le vienen dadas por la institución. Este primer tipo de variables se relacionan, mayoritariamente, con los atributos que son afines con el docente, mientras que la segunda agrupación puede constituirse como el conjunto de directrices institucionales o legales, o **factores exógenos al docente**.

En la siguiente gráfica (Figura 2), se han representado las variables anteriores relacionadas/organizadas como *factores exógenos* y *endógenos* al profesor. Esta

valoración y experiencia como educador. De este modo, cuando el docente, en sus respuestas, hace referencia a los factores exógenos, reconoce los lineamientos institucionales y de política de educación nacional como aspectos fundamentales y necesarios para realizar una docencia de calidad. En este sentido, se expresan entre otras, categorías relacionadas con los soportes misionales de la Universidad (*coherencia institucional*), esto es, desarrollo de políticas asociadas al currículo, evaluación docente, bienestar universitario, gestión administrativa e infraestructura, como aspectos que favorecen y/o desfavorecen la docencia de calidad. En otras palabras, “la docencia de calidad *depende* de las directrices y estructura que provee la Universidad”.

Por el contrario, cuando el profesor realiza una atribución interna sobre la calidad de la docencia, hace referencia a la capacidad del docente para aprovechar los aspectos favorables que le provee la institución universitaria y centrándose en los atributos del docente como la plataforma para una docencia de calidad. En ese sentido, se exponen categorías centrales relacionadas con la formación docente de manera integral. Esto es, formación en estrategias pedagógicas para la docencia, bilingüismo y tutoría; para la investigación, capacidad de desarrollar y publicar proyectos que contribuyan a la internacionalización de la Universidad y; finalmente, para la proyección social: capacidad de generar propuestas de educación continuada.

Como se observa en la Figura 3, hay una serie de codificaciones que no están alineadas, verticalmente, ni con la columna de los atributos endógenos, ni con la de los exógenos. Ésto se debe a que son clasificados como pertenecientes a ambos grupos, por ejemplo, el atributo *desarrollo del docente* es función de las políticas de estímulos e incentivos, de la selección y categorización docente y de la formación directa del docente; pero también es función de él, directamente, de querer acogerse a esas políticas, formarse y ser seleccionado y dejarse capacitar.

3.2 CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones generales de este proyecto. Se presentan enumeradas en bloques, según los objetivos propuestos al principio del estudio.

1. El concepto de *docencia de calidad* pertinente a la Universidad Católica de Colombia, definido a partir de un recorrido de los documentos institucionales y de un estado del arte, desde el análisis de las concepciones de la comunidad académica es el siguiente:

La *docencia de calidad* es una docencia cuyo principal referente es el *docente* como *soporte sobre el cual se desarrolla toda la vida universitaria* -entendiendo éste como el *quehacer pedagógico* con los estudiantes- dentro de un *marco institucional* que le provea todas las *políticas*, espacios y recursos necesarios para su ejercicio. Un docente debe *saber investigar*, debe saber publicar, debe saber cómo *evaluar*. Un docente de calidad es un docente que sabe hacer *tutorías* y no debe *desconocer* los *procesos institucionales de operación*. Requiere *capacitación*, en todas sus dimensiones como docente. Es un docente que conoce la problemática de la *deserción estudiantil* y la importancia de la atención al estudiante, y es por eso, que se debe formar como un buen *tutor*. Este docente trabaja con conocimiento de las *políticas de estímulos e incentivos* que tiene la universidad. Es un docente que tiene como referente principal de su clase pedagógica, el *estudiante*, pero que tiene como referente macro la *institución* y está articulado a los procesos que la institución le provee, tanto en *desarrollo de currículo*, como de otras *políticas institucionales*. A la vez, es un docente crítico porque aporta de

manera constructiva al perfeccionamiento de lo anterior. Es un docente que debe tener *calidad de vida*, lograda a través del desarrollo de un *proyecto de vida* en la Universidad Católica de Colombia. Es un docente que debe formar y formarse como persona buscando la verdad, como principio regente dentro de una universidad de orientación Católica. Debe dar la opción, a los estudiantes, de poder llegar a Dios a través de esta verdad.

2. Los **atributos** o características que identifican esta docencia de calidad anterior son los siguientes:

Docente de calidad

Relacionados con los procesos de los estudiantes

Relacionados con la investigación

Relacionados con atributos misionales

Relacionados con el desarrollo curricular

Relacionados con la cooperación y la internacionalización

Relacionados con los programas de bienestar

Relacionados con el aprovechamiento de recursos

Relacionados con la gestión logística y administrativa

Relacionados con la persona

Relacionados con la legislación

Crecimiento del docente

Selección y categorización docente

Políticas de estímulos e incentivos del docente

Formación como tutor, en inglés

Evaluación adecuada de la promoción de la docencia de calidad

Evaluación adecuada del docente

Portafolio del profesor

Autoevaluación
Investigaciones y publicaciones
Tutorías
Evaluación externa del alumno (Prueba <i>Saber Pro</i>)
Cooperación e internacionalización
Acreditación
Benchmarking universitario
Desempeño profesional de los egresados
Desarrollo de investigaciones y publicaciones
Fomento de grupos de investigación
Correcta evaluación de la investigación
Tutorías con el estudiante
Desarrollo de los programas de bienestar institucional
Desarrollo curricular en las facultades
Concepto antropológico de persona
Reparación de los niveles de deserción
Formación en inglés
Conocimiento del concepto <i>docencia de calidad</i> en todas sus dimensiones

3. Resultado de un estado del arte de la significación de *docencia de calidad* se fundamenta este concepto con la siguiente afirmación:

La docencia de calidad es un conjunto de acciones y actividades recíprocas encaminadas al logro de los mejores desempeños de los profesores en la enseñanza de sus disciplinas y un alto grado de aprendizaje de los alumnos.

Es una declaración de que el conocimiento se adquiere a partir de investigación síntesis, práctica y enseñanza. El docente de calidad debe ser un académico erudito. Quienes enseñan deben, sobre todo,

estar bien informados y ser versados en el conocimiento de sus campos. Por otra parte, deben tener visión de la disciplina, su historia, conexión con otras disciplinas, modelos y métodos alternativos. También es necesario un conocimiento pedagógico sobre lo que se enseña. Por último, ser un docente con valores profesionales, que implica un compromiso con lo que se enseña, respeto por los estudiantes y una continúa reflexión de la disciplina. La docencia de calidad necesita de unos indicadores para su evaluación. Estos indicadores vienen dados por los niveles de deserción, pruebas saber pro, evaluación del estudiante, evaluación por pares y portafolio del docente. Esta última herramienta, aplicada por el mismo docente, es una consigna de la experiencia docente y de los problemas que se le presentan. La docencia de calidad necesita también de un Comité de la carrera profesoral para tomar decisiones sobre el citado portafolio.

4. Fruto del análisis de las valoraciones de los profesores y utilizando la herramienta cualitativa ATLAS.ti, la noción de *docencia de calidad se identifica con unos factores endógenos y exógenos al docente* (Figura 4). En sus concepciones se deduce que el docente hace una atribución interna o externa, a su calidad como docente, dependiendo de su valoración de calidad como educador. Cuando no se está bien valorado se suele hacer atribución externa, de tal manera que acude a aquellas categorías asociadas con las características institucionales y legales, como las causantes de su desempeño como docente. Por el contrario, cuando el docente hace una valoración positiva de su calidad como docente suele hacer atribución interna. En este sentido, acude a su formación, calidad investigativa y estrategias pedagógicas, entre otras, como parte de la justificación.

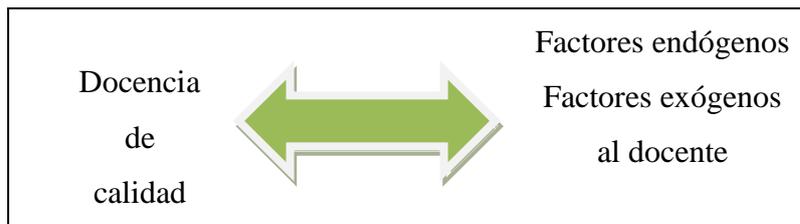


Figura 4. Atributos emergentes de las valoraciones del docente

5. Un aporte adicional es que el análisis de la información recogida en las entrevistas se orientó desde los fundamentos metodológicos de la Teoría Fundamentada. Primeramente, se obtuvieron los niveles de análisis y la clasificación de categorías centrales, derivadas de conceptos teóricos y emergentes. De esta manera, se realizó un procedimiento sistemático y riguroso del análisis de los datos textuales.

Dentro de las características metodológicas de este estudio, se contemplan dos **criterios de calidad, para evaluar el trabajo realizado**, planteados por Lincon y Guba (1985, citados por Valles, 1999 p. 103) referentes a la *credibilidad* y *transferibilidad* de la información y análisis realizado de la misma (Figura 5).

La credibilidad proporciona la validez interna, con la *veracidad* como criterio de referencia. La transferibilidad proporciona la validez externa, con la *generalización* como criterio de referencia.

La credibilidad de este estudio se relaciona con el uso de un conjunto de recursos técnicos como son: la revisión de la información con las preguntas reformuladas, el registro de las entrevistas, la transcripción de las mismas, la corroboración de datos, el gran número de entrevistas realizadas, la triangulación de información, la verificación y discusión de la misma con investigadoras especializadas, etc. Es decir: distintas formas de contraste de la información.

La transferencia se logra a través del procedimiento de muestreo cualitativo y enmarca la muestra seleccionada como característica de la comunidad universitaria de la Universidad Católica de Colombia.

<i>Cuantitativos</i>	<i>Criterio de referencia</i>	<i>Cualitativos</i>
Validez interna	VERACIDAD	Credibilidad
Validez externa	GENERALIZACIÓN	Transferibilidad
Fiabilidad	CONSISTENCIA	Dependibilidad

Fuente: Adaptado de Erlandson y otros (1993)

Figura 5. Criterios de confiabilidad

Con lo anterior se concluye que **esta parte cuantitativa del análisis que se ha llevado a cabo en este proyecto ha sido validada según Vallés (1999).**

Esta explicación se presta, también, para hacer extensivo el concepto de *docencia de calidad*, identificado en este estudio, a la comunidad universitaria de la Universidad Católica de Colombia.

6. Como conclusión del análisis cualitativo de las entrevistas a los docentes y directivos, se desprende la necesidad de la creación de un modelo de gestión de la *docencia de calidad*. Modelo basado en la puesta en práctica de tres proyectos relacionados con el fortalecimiento de la labor pedagógica del docente, con la preparación del estudiante para el ingreso a los estudios universitarios y con el refuerzo de la identidad institucional.

En este apartado de las conclusiones se pretende nutrir a la Universidad con la propuesta de dos Programas para el desarrollo docente y del estudiante, respectivamente. El enunciado de estos programas, que se realiza en las

recomendaciones, es un insumo para el ejercicio de la *docencia de calidad* a la par que una estrategia para incorporarla.

Este proyecto sirve para abrir nuevas líneas de trabajo en torno al estudio de las competencias que debe desarrollar el docente de calidad. Este es un trabajo derivado del presente que, por su gran dimensión, debe abordarse en un nuevo estudio.

Asimismo es, también, interesante, para la Universidad, realizar un estudio comparativo de la tenencia o no de las variables elegidas como tamiz, en el momento de la elección de la muestra. Se podrá hallar las diferencias en las valoraciones de los profesores que cumplen un perfil y las de los que no lo cumplen.

3.3 RECOMENDACIONES

1. El valor del instrumento para la realización de los objetivos planteados, en este estudio, ha sido muy importante. El estudio de los documentos institucionales ha ofrecido un referente misional del concepto buscado y las entrevistas fueron el elemento que permitió contrastar las percepciones, los conceptos, las ideas y las valoraciones sobre el concepto de *docencia de calidad* de la comunidad académica en sus instancias, docente y directiva. Asimismo, el estado de arte ha permitido explicar las aportaciones de este trabajo al estado del conocimiento actual.

Es por este motivo que se propone su utilización como **método institucional de construcción de conocimiento**, porque combina diferentes fuentes de saber (estado del arte, documentos institucionales, valoraciones personales), aportes, perspectivas y percepciones tanto de los docentes como de los directivos.

La definición de este instrumento para la construcción de conocimiento para la Universidad Católica de Colombia es la siguiente:

1. Selección y análisis de los Documentos institucionales relacionados con el objeto de estudio.
2. Revisión del estado del arte del concepto de estudio.
3. Realización de entrevistas semi estructuradas para conocer las valoraciones, de la comunidad académica seleccionada, sobre el tema en cuestión.
4. Análisis y discusión de los resultados.
5. Formulación del concepto con la integración los tres insumos mencionados.
6. Conclusiones y recomendaciones del estudio

2. Se recomienda la creación de un Modelo de gestión para la *docencia de calidad*, que se compone de tres proyectos, para garantizarla. Como se puede observar en la Figura 6, este modelo de gestión estaría compuesto por la ejecución de tres proyectos.

El primer proyecto que se propone está pensado para el refuerzo del estudiante en sus inicios en la etapa universitaria y se denominaría **Refuerzo del PIT**.

En las valoraciones de los profesores hay una clara manifestación de que el estudiante no llega al primer año universitario con un mismo nivel básico disciplinar, respecto a sus compañeros. El docente lo atribuye a que, misionalmente, la Universidad acepta a todo estudiante (y así es: la Universidad no hace *selección* sino que hace *admisión* porque considera que todas las personas tienen virtudes para potenciar) y, desde este proyecto investigativo, se propone el refuerzo de esta formación propedéutica, mediante un proyecto que suponga un preparatorio para el estudio de la disciplina. De esta manera, se asegura un mismo nivel de conocimientos en todos los estudiantes que cursan se primer semestre académico, se contribuye a la disminución de los niveles de deserción y, lo más importante, se aportan insumos valiosos para la definición del proyecto de vida que la Universidad construye para sus estudiantes.

El segundo proyecto de denominaría: **Refuerzo de la didáctica docente** y estaría encaminado hacia la resolución de las carencias detectadas en las entrevistas de de los docentes.

En las entrevistas se evidencia una demanda de los profesores por recibir formación en la dimensión pedagógica de sus disciplinas respectivas. Es decir, el docente siente que, aunque conozca la materia que imparte, a veces, no sabe cómo llegarle al estudiante.

Finalmente, se plantea la creación de un proyecto para el refuerzo de la filosofía institucional, en toda la comunidad académica de la Universidad denominado **Reflexión continua del PEI**.

Como se ha comentado con anterioridad, de las entrevistas de los profesores y directivos, se deduce una falta de identificación plena con respecto al pensar de la Universidad Católica de Colombia. Este hecho queda plasmado en la poca saturación de la categoría que considera al estudiante como una persona, y no como un individuo para la mera recepción de conocimiento.

Dentro del proceso de calidad docente de la Universidad Católica de Colombia, su PEI fija unas condiciones de calidad en lo más alto de los estándares, al querer asegurar estándares de perfección humana basados en el camino del perfeccionamiento cristiano; estándares de los más altos, dentro de los modelos de perfección. Esto lleva a un compromiso del docente, para enfocarse en cada individuo como un ser único e irrepetible.

Un Modelo de Gestión de la Docencia de Calidad
Basado en la puesta en práctica de los proyectos propuestos por una investigación
cualitativa

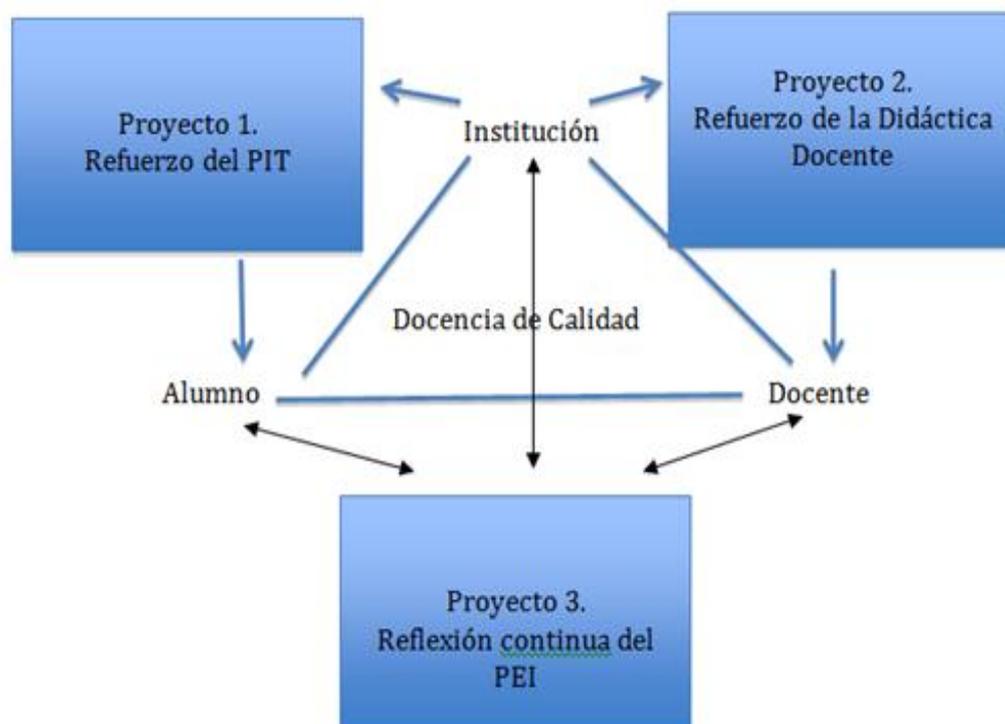


Figura 6. Un modelo de gestión de la Docencia de calidad

REFERENCIAS

Alberts, B.; Kenny, Shirley S.; Booth, Wayne C.; Glaser, M.; Glassick, Charles E.; Ikenberry, O. Stanley y otros (2000). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for American's Research Universities*. Boyer Commission. Recuperado el 2 de Febrero de 2011, en <http://www.stonybrook.edu>

Altarejos, F. y Naval, C. (2000), *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F (2003). “La docencia como profesión asistencial”, en VV: AA., *Ética docente*, (2ª ed). Barcelona: Ariel. Cfr. Rudduck, J., Berry, M., Brown, N., Frost, D., “Schools learning from other schools: co-operation in a climate of competition”, *Research Papers in Education*, Volume 15, Number 3 (October 1, 2000), pp. 259-274.

Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.

Aponte, Claudia (2009). *Clase de Calidad en la Institución Educativa*. Universidad de la Sabana.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* traducción de Patricio Azcárate Corral. Madrid, 1873, tomo I, libro II, capítulo VI, pp. 43-46.

Baudelot, Ch. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain*. Paris: Seuil.

Boecio, M.S. *Liber de persona et duabus naturis, contra Eutychen et Nestorium* (en J. Migne, *Patrologiae. Cursus completus*, Paris, Vrayet de Surcy, 1847, t. LXIV, col. 1338-1354), c.III, col. 1343.

Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Burgos, J. M. (4ª edición revisada, 2009). *Antropología. Una guía para la existencia*. Madrid: Ediciones Palabra.

Declaración mundial sobre la educación superior siglo XXI: visión y acción en su marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, 1998. Recuperado el (7 Junio de 2011) en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Declaraciones CRES, 2008. Recuperado el 1 de Julio de 2010, en http://www.cres2008.com/2008_06_01_archive.html

Donati, P (1998). *Il principio di sussidiarietà e il nexò familia-scuola*, en VV.AA., *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola*, Brescia, La Scuola, Cfr, Del mismo autor, (1991) *Teoría relazionale della società*, (Milano, Angeli).

D'Ors, A. (1986) *Derecho Privado romano*. Pamplona: Eunsa.

Felder, Richard M. (2000). *The scholarship of teaching*. Chem Engr. Education, 34 (2), 144 (2000). Recuperado el lunes 3 Junio 2011, en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/scholartea ch.pdf>

- González, J. y Wagenaar, R. (2004). *Proyecto Tuning*. España: Universidad de Deusto y Groningen.
- Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). *Redefining teaching, re-imagining teacher education*. *Teachers and teaching, Theory and Practice*, 15(2), pp. 273-289.
- Healey, M. (2000). *Developing the scholarship of teaching and learning in higher education: A discipline-based approach*. *Higher Education Research and Development*, 19 (2), pp. 169-189.
- Herrera, D. (2002). *La persona y el mundo de la experiencia: contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá: Volumen 4 de publicaciones de Universidad de San Buenaventura: Serie filosófica.
- Horta, E. (2000). *Acerca de la misión de la Universidad Católica de Colombia*. Bogotá: Acta colombiana de Psicología, n°3.
- Jaspers, K (1959). *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo. Ed. Sudamericana
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher education*, 5 (1), pp. 61-78.
- Kreber, C. (2002). Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), pp. 151-167.
- Millán-Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación española de Cajas de Ahorro.

- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona. Versión 3.03
- Newman, C.J.H. (1946). *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Madrid: Ediciones y Publicaciones españolas, S.A.
- Nicholls, G. (2002). *Developing teaching and learning in higher education (first ed)*. New York: RoutledgeFalmer.
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Revista educación y educadores, 11 (1)*, pp. 11-30.
- PEI, Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica de Colombia. 2003
- Polo, L. (1996) *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, pp. 57 (1)*.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado, p. 9 (2)*.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teacher gap*. New York: Free Press.
- Universidad Católica de Colombia, 2001. *Reglamento docente*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2002. *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2005. *Currículo institucional* Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2006. *Guía para el diseño de asignaturas*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2007. *Directrices para la revisión, ajuste y proyección de programas de pregrado y posgrado*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°1. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2007. *El docente en el enfoque de créditos académicos*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°3. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2007. *El estudiante en el enfoque de créditos académicos*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°1. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2007. *Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°3. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2009. *El docente de la Universidad Católica de Colombia a la luz de los elementos del modelo educativo*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2009. *Programa Institucional de Tutoría*. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°4. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2010. *Política de estímulos e incentivos*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2010 *Reglamento de la propiedad intelectual*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2011. *Consideraciones para el diseño de un sistema de desarrollo académico y evaluación del desempeño de profesores de la Universidad Católica de Colombia*. Propuesta conceptual. Serie: Orientaciones académicas y curriculares. N°5. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad Católica de Colombia, 2011. Informe sobre *Deserción y retención en la Universidad Católica de Colombia para fortalecer el Programa Institucional de Tutorías*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad EAFIT, *Características de calidad: hacia una*

Universidad autorregulada. Documento de referencia para las universidades. Medellín (Antioquia, Colombia). Universidad de Antioquia, p. 199.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Valles, M. (2000). La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En: García, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ª Edición Revisada. Madrid: Alianza.

Vargas, M.E. y Aldana de Vega, L. (2007). *Calidad y servicio. Conceptos y herramientas*. Bogotá: Ediciones ECOE.

Viiri, J. (2003). Engineering teachers pedagogical content Knowledge. *European Journal of Engineering Education*, 28 (3), pp. 353-359.

ANEXO A

TABLA DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE LA CALIDAD

EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD	NOMBRE	ÉPOCA	APORTE A LA HUMANIDAD
<p>CALIDAD SE CONSIGUE CON EL CONTROL DEL PROCESO</p>	<p>Walter Andrew SHEWHART</p>	<p>USA, 1891 – 1967</p> <p>ÉPOCA INDUSTRIAL</p>	<p>CREADOR DEL CÍRCULO DE LA CALIDAD (PHVA) o CÍRCULO DE SHEWHART. INTERVALOS DE TOLERANCIA REGLAS PARA LA PRESENTACIÓN DE DATOS</p> <p>Publicó su libro "Economic Control of Quality of manufactured product" que significó un avance definitivo en el movimiento hacia la calidad. Fue el primero en reconocer que en toda producción industrial se da variación en el proceso. Esta variación debe ser estudiada con los principios de la probabilidad y de la estadística. Observó que no pueden producirse dos partes con las mismas especificaciones, lo cual se debe, a las <i>diferencias que se dan en la materia prima</i>, a las <i>diferentes habilidades de los operadores</i> y las <i>condiciones en que se encuentra el equipo</i>. Más aún se da variación en las piezas producidas por un mismo operador y con la misma maquinaria.</p> <p>La administración debe tomar en cuenta este hecho relacionado íntimamente con el problema de la calidad. No se trata de suprimir la variación, sino de <i>ver qué rango de variación es aceptable</i> sin que se originen problemas.</p> <p>* "Economic Control of Quality of manufactured product" (1931); "Statistical method from the viewpoint of quality control" (1939).</p> <p>Muchos artículos en revistas profesionales. Concepto estadístico de intervalos de tolerancia y de las Reglas para la presentación de datos.</p>
<p>CALIDAD VISTA COMO UN PRODUCTO</p> <p>(=producción eficiente)</p> <p>(productividad, competitividad, innovación, mejora continua)</p>	<p>William Edward DEMING</p>	<p>EEUU, 1900.</p> <p>Evolución de la calidad de Japón</p> <p>ÉPOCA INDUSTRIAL</p>	<p>IMPULSOR DEL DESARROLLO DE LA CALIDAD EN EL JAPÓN SE LE CONSIDERA "PADRE" DE LA REVOLUCIÓN DE LA CALIDAD CON SUS 14 PUNTOS: Desarrolló 14 puntos relacionados con la administración empresarial (Teoría de Deming)</p> <p>* Las 7 enfermedades mortales de la gerencia.</p> <p>* Contribuyó al resurgimiento del Japón como potencia industrial.</p> <p>* Fomentó la cultura de la Calidad Total a nivel mundial.</p> <p>* En 1951 la JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers), instituyó el Premio Deming para reconocer a organizaciones y personas que se hayan destacado por</p>

			sus aportaciones en esta disciplina.
<p>ADMINISTRACIÓN DE LA CALIDAD</p> <p>(calidad = aptitud para el uso)</p>	<p>Joseph JURAN</p>	<p>Rumania, 1904 – 2008</p> <p>EPOCA INDUSTRIAL</p>	<p>Primer científico en hablar de Aseguramiento de calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trilogía de Jurán. • Fuerte incidencia en el mundo por sus publicaciones, su instituto de asesorías y su participación en la Sociedad Americana de Control de Calidad. • Mapa de planeación de la calidad (pasos con los que se puede generar la calidad) Los costos - asociados a la calidad - son de dos tipos: evitables e inevitables. Afirma que la Alta Administración es la responsable del cambio, abogando por crear el cambio cuando el proceso necesita mejorarse y por prevenir el cambio cuando los problemas son esporádicos. • Investiga los Costos de calidad.
<p>CALIDAD COMO UN SISTEMA</p> <p>JIT - POKA-YOKE; CALIDAD COMO PREVENCIÓN DE ERRORES</p> <p>(=optimización en la producción)</p>	<p>Shigeo SHINGO</p>	<p>Japón, 1909 ÉPOCA INDUSTRIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Creación del SISTEMAS POKA-YOKE para detectar los defectos de la producción. * El JUSTO A TIEMPO; el sistema de cero inventarios o el sistema de Toyota * Sistema de JALAR versus EMPUJAR * Sistema de control visual.
<p>CALIDAD VISTA COMO UN PROCESO</p> <p>(Calidad ligada a la capacitación, precio, beneficio, costos y satisfacción del cliente)</p>	<p>Kaoru ISHIKAWA</p>	<p>Japón, 1915 - 1989 ÉPOCA INDUSTRIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Autor del Diagrama causa-efecto o herramienta "Espina de pescado" * Los círculos de calidad * Autor del libro "¿Qué es el control total de la calidad?" * Resaltó las diferencias culturales en las naciones para el logro del éxito de la calidad.
<p>CALIDAD TOTAL</p> <p>(=filosofía y compromiso con la excelencia; responsabilidad de todos, compromiso)</p>	<p>Armand V. FEIGENBAUM</p>	<p>EEUU, 1922 ÉPOCA INDUSTRIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Fue el primero en hablar de Control de Calidad Total (CQT). * Tres pasos hacia la calidad (liderazgo + Técnicas modernas + Compromiso de la organización). * Los cuatro pecados capitales. * 19 pautas para el mejoramiento de la calidad.

<p>de la alta dirección, motivación y capacitación continua)</p> <p>(=modo de vida corporativa; forma de administrar la organización)</p>			
<p>CALIDAD VISTA COMO UNA FUNCIÓN DE PÉRDIDA</p> <p>(=satisfacción del cliente, innovación, foco hacia la excelencia).</p>	<p>Genichi TAGUCHI</p>	<p>Tocamachi, Japón,</p> <p>1924</p> <p>CONTEMPO-RÁNEO</p>	<p>Ha publicado más de cuarenta libros y cientos de artículos.</p> <p>Profesor y consultor. Ha recibido el <i>Premio Deming</i> en 4 ocasiones.</p> <p>Su contribución más importante ha sido la Ingeniería de la calidad; <i>combinación de métodos estadísticos y de ingeniería para conseguir rápidas mejoras en costes y calidad mediante la optimización del diseño de los productos y sus procesos de fabricación. Métodos Taguchi® (diseño de experimentos), Quality Function Deployment (QFD), Total Quality Management (TQM) y otras sistemáticas de calidad desarrolladas por ASI.</i></p> <p>Desarrolló el concepto FUNCIÓN DE PÉRDIDA DE LA CALIDAD.</p> <p>Aportó el concepto de diseño robusto</p>
<p>CALIDAD VISTA COMO "CERO DEFECTOS"</p> <p>(Calidad = cumplimiento de normas y requerimientos precisos; conformidad con los requisitos)</p>	<p>Philip B. CROSBY</p>	<p>EEUU,</p> <p>1926 - 2001</p> <p>CONTEMPO-RÁNEO</p>	<p>* Creador del concepto Cero Defectos</p> <p>* Principios absolutos de la calidad</p> <p>* 14 Principios de calidad</p> <p>* Principios de prescripción de la salud corporativa.</p> <p>* Vacuna para la salud corporativa</p> <p>* 4 pilares que deben incluir los</p> <p>Programas corporativos de alta calidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación y actitud de la administración. 2. Administración profesional de la calidad. 3. Programas originales 4. Reconocimiento. <p>LAS 6 C's DE CROSBY (Comprensión, Competencia, Compromiso, Comunicación, Corrección, Continuidad).</p> <p>Las 3 T's de Crosby (Tiempo, Talento, Tesoro).</p>
<p>CALIDAD VISTA SEGÚN EL SISTEMA KAIZEN</p> <p>(= mejora continua de los procesos de producción y gestión)</p>	<p>Masaaki IMAI</p>	<p>Tokyo, 1930</p> <p>CONTEMPO-RÁNEO</p>	<p>Es el creador del Kaizen: sintetiza algunas de las principales teorías sobre la calidad, aplicándolas a todos los ámbitos de la empresa.</p> <p>Principios de innovación y de mejora continua.</p> <p>PRINCIPIOS KAIRU (innovación) PRINCIPIOS KAIZEN (mejora continua).</p> <p>Kaizen significa mejoramiento continuo para todos: trabajadores y administradores. Cambios importantes. Pequeños cambios o mejoras graduales. Orientado a</p>

			especialistas. Todo es mejorable. Información cerrada. Información abierta, compartida. Búsqueda de nuevas tecnologías. Uso de la tecnología existente.
CALIDAD VISTA COMO SATISFACCIÓN DEL CLIENTE	Jan CARLZON	Suecia, 1941 CONTEMPORÁNEO	Creación del concepto MOMENTOS DE LA VERDAD , a partir del cual desarrolló un programa de administración de la calidad para empresas de servicio.
CALIDAD INTRÍNSECA (= capacidad de satisfacer las necesidades que dan origen a los productos o servicios)	Vicente FALCONI	1940 - CONTEMPORÁNEO	* Modelo de Sistema de Gestión Integrado . * Metodología de la Resolución de problemas . * Teoría del Control de la calidad total . * 5 Dimensiones de la calidad: Seguridad + Moral + Costo + Entrega de los productos y servicios + Calidad intrínseca.
CATEGORÍAS DE LA CALIDAD (=rendimiento , características extras o complementos, confiabilidad, conformidad, durabilidad, utilidad, estética, calidad percibida)	David GARVIN	CONTEMPORÁNEO	El liderazgo es de la alta dirección; ya no es la sola supervisión. La transformación, que se hace necesaria del estilo occidental de gestión, requiere que los gestores sepan ser líderes. Propone 8 dimensiones críticas o Categorías de calidad.
CONCEPTO DE CALIDAD SUBJETIVO Y PERSONAL	James HARRINGTON	CONTEMPORÁNEO	* Miembro honorífico de sociedades para la Calidad en China, Singapur, Chile, Reino Unido, Taiwán, Argentina, Brasil, y Colombia. * Prolífico autor de numerosos libros y artículos, publicó: <i>The Improvement Process</i> , que en 1987 fue uno de los libros de negocios más vendidos de ese año. * Sus obras han sido traducidas a diversos idiomas, como chino, ruso, italiano, español, portugués, y francés. * Fundamentos teóricos y Proceso de mejoramiento formado por 10 actividades básicas en las empresas.
CALIDAD	John OAKLAND	CONTEMPORÁNEO	Teoría contemporánea de la calidad. Modelo práctico de calidad total formado por 12 puntos.

<p>TOTAL</p> <p>= política de calidad; estrategias, planes, estructuras, equipos de mejora; cero defectos, costos totales, relaciones con el cliente, eliminar barreras internas, trabajo en equipo)</p>			
<p>CALIDAD COMO RESPONSA BILIDAD EMPRESARIAL</p>	<p>Shigeru MIZUNO</p>	<p>Japón</p>	<p>* Libro "Control de calidad total a todo lo ancho de la compañía" (1988).</p> <p>* Teoría de políticas de calidad.</p>
<p>CALIDAD DESDE LA REESTRUCTURACIÓN GENERAL DE LOS PROCESOS EMPRESARIALES Y DE PRODUCCIÓN</p>	<p>R. SCHONBERGER</p>		<p>* 17 puntos de acción para la excelencia en la fabricación.</p> <p>* Escribió el proceso de mejoramiento.</p>
<p>LA CALIDAD NO PUEDE DEFINIRSE PERO SE RECONOCE CUANDO SE VE</p>	<p>Robert PIRSING</p>	<p>EEUU, 1974 - CONTEMPORÁNEO</p>	<p>* "Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta: una investigación en valores" (1974). Su teoría se centra en la persona: sentimientos, fortaleza y voluntad.</p>

ANEXO B

ENTREVISTA

Se establecen cuatro categorías de análisis mediante las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo entiende/percibe/asume usted la calidad de la docencia?, ¿qué concepción tiene de ella?
2. ¿Cómo cree que debería ser una *docencia de calidad* pertinente para la Universidad Católica de Colombia?
3. ¿Cómo cree que se debe incentivar o promover?, ¿qué hace la Universidad para desarrollarla?
4. ¿Qué aspectos piensa usted que dentro de la promoción de la *docencia de calidad*, se deben evaluar?, es decir, ¿cómo puede medir la Universidad si está desarrollando bien la *docencia de calidad*?, ¿cómo evalúa, esta promoción de la *docencia de calidad*, la Universidad? ¿Qué tan efectivo es? (Indicadores, criterios, variables).

ANEXO C

MARCO LEGAL Y POLÍTICO

Este marco es necesario para la contextualización política y legal de este estudio, pues él determina la viabilidad jurídica del Proyecto. Muestra la correspondencia y pertinencia de las normas y criterios que forman parte de la calidad del trabajo y le dan fuerza en el momento de abordar la negociación interna para su aprobación e implementación.

El marco legal está compuesto por normas de carácter Constitucional, Decretos, Leyes y Lineamientos que conforman la normativa legal de Colombia y que aplican al presente trabajo.

1. Constitución Política de Colombia

Artículo 27. Establece que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”.

Artículo 67. “... Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos;...”

Artículo 68. “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”.

Artículo 69. El cual otorga la responsabilidad al Estado de velar por la calidad de la educación.

2. Ley 30 de 1992

Reafirma en el *Artículo 4* dentro de los principios, las libertades de Enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Artículo 6-h. El objetivo fundamental de la Educación Superior es promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.

Artículo 53. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad, que las instituciones que hacen parte del Sistema, cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.

Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).

Artículo 54. El Sistema previsto en el artículo anterior contará con un Consejo Nacional de Acreditación integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración.

Artículo 163. El régimen de personal docente será el consagrado en los Estatutos de cada institución. Dicho régimen deberá contemplar, al menos, los siguientes aspectos: requisitos de vinculación, sistemas de evaluación y capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario.”

3. Lev 115 de 1994

Artículo 74. Sistema Nacional de Acreditación. El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación, JUNE, establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas a que hace referencia la presente ley, con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación.

El Sistema Nacional de Acreditación deberá incluir una descripción detallada del proyecto educativo institucional.

Artículo 80. Evaluación de la Educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo.

Artículo 109. Finalidades de la Formación de Educadores.

La formación de educadores tendrá como fines generales:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Artículo 110. Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.

La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

Artículo 113. Programas para la formación de educadores. Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.

Artículo 168. Inspección y vigilancia de la Educación. En cumplimiento de la obligación constitucional, el Estado ejercerá a través del Presidente de la República, la suprema inspección y vigilancia de la Educación y velará por el cumplimiento de sus fines en los términos definidos en la presente ley. Ejecutará esa función a través de un proceso de evaluación y un cuerpo técnico que apoye, fomente y dignifique la educación.

Igualmente, velará y exigirá el cumplimiento de las disposiciones referentes a áreas obligatorias y fundamentales, actividades curriculares y extracurriculares y demás requerimientos fijados en la presente ley; adoptará las medidas necesarias que hagan posible la mejor formación ética, moral, intelectual y física de los educandos, así como su acceso y permanencia en el servicio público educativo.

El Presidente de la República o su delegado, en ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia, de conformidad con lo establecido en el inciso tercero del artículo 80 de la presente ley podrá aplicar a los establecimientos educativos, previo el correspondiente proceso y cuando encuentre mérito para ello, las sanciones de amonestación pública, suspensión o cancelación del reconocimiento oficial.

4. **Ley 1188 de 2008**

"Por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones".

Artículo 2. Condiciones de calidad. Para obtener el registro calificado de los programas académicos, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas y condiciones de calidad, de carácter institucional:

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

5. **Decreto 1478 de 1994**

Artículo 7. De conformidad con el artículo 100 de la Ley 30 de 1992, deberán presentarse, además los siguientes documentos:

1. El régimen de personal docente, el cual deberá contemplar al menos los siguientes aspectos: objetivos, clasificación de los docentes, selección, vinculación, evaluación, capacitación, distinciones académicas, estímulos e incentivos, situaciones laborales derechos y deberes, régimen de participación democrática en la dirección de la institución, régimen disciplinario y retiro de la entidad.

6. **Decreto 1295 de 2010**

Artículo 5-5.7 Personal docente. Las características y calidades que sirven al fortalecimiento del personal docente, de acuerdo con los siguientes requerimientos y criterios:

5.7.1. Estructura de la organización docente:

La institución debe presentar la estructura y perfiles de su planta docente actual o futura, teniendo en cuenta la metodología y naturaleza del programa; la cifra de estudiantes prevista para los programas nuevos o matriculados para los programas en funcionamiento; las actividades académicas específicas que incorpora o la cantidad de trabajos de investigación que deban ser dirigidos en el caso de las maestrías y los doctorados. La propuesta debe indicar:

5.7.1.1. Profesores con titulación académica acorde con la naturaleza del programa, equivalente o superior al nivel del programa en que se desempeñarán. Cuando no se ostente la pertinente titulación, de manera excepcional, podrá admitirse un número limitado de profesores que posean experiencia nacional o internacional y que acredite aportes en el campo de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades, debidamente demostrado

por la institución.

5.7.1.2. Profesores vinculados a proyectos de relación con el sector externo o que tengan experiencia laboral específica referida a las actividades académicas que van a desarrollar, cuando sea del caso.

5.7.1.3. 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, o con especialización cuando se trate de programas técnicos profesionales y tecnológicos. Las funciones sustantivas de un programa están en cabeza de los profesores de tiempo completo. La institución además de presentar el núcleo de profesores de tiempo completo debe presentar los perfiles de los demás profesores contratados o que se obliga a contratar indicando funciones y tipo de vinculación.

En razón de que los roles de los profesores de tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra son distintos, no es factible invocar equivalencia entre estas modalidades de dedicación para efectos de establecer la cantidad de profesores de tiempo completo y medio tiempo con vinculación al programa.

5.7.1.4. Idoneidad de los profesores encargados de desarrollar los programas a distancia o virtuales, y los mecanismos de acompañamiento y de seguimiento de su desempeño. Cuando la complejidad del tipo de tecnologías de información y comunicación utilizadas en los programas lo requiera, se debe garantizar la capacitación de los profesores en su uso.

5.7.2. Un plan de vinculación de docentes, de acuerdo con la propuesta presentada que incluya perfiles, funciones y tipo de vinculación.

5.7.3. Un plan de formación docente que promueva el mejoramiento de la calidad de los procesos de docencia, investigación y extensión.

5.7.4. Existencia y aplicación de un estatuto o reglamento docente.

7. Lineamientos para la Acreditación de Programas (2006)

Característica 10. Selección y vinculación de profesores

La institución ha definido criterios académicos claros para la selección y vinculación de profesores, que toman en cuenta la naturaleza académica del programa, y los aplica de forma transparente.

Característica 10. Número, Dedicación y Nivel de Formación de los Profesores

En conformidad con la estructura organizativa de la institución y con las especificidades del programa, éste cuenta con el número de profesores con la dedicación y el nivel de formación requeridos para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión o proyección social, y con la capacidad para atender adecuadamente a los estudiantes.

Característica 13. Desarrollo profesoral

En conformidad con los objetivos de la educación superior, de la institución y del programa, existen políticas y programas de desarrollo profesoral adecuadas a las necesidades y objetivos del programa, y en los que efectivamente participan los profesores del mismo.

Característica 14. Interacción con las comunidades académicas

Los profesores mantienen interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y las necesidades del programa.

Analizada gran parte de la legislación, las políticas y lineamientos en los aspectos que influyen directa o indirectamente sobre la docencia de calidad, es necesario explicar, además de lo expuesto en el primer párrafo, que el marco legal y político, orienta y determina en las IES:

- 1) La *formulación de criterios* para concretar el perfil de los profesores que aplican para su selección, vinculación, evaluación, capacitación y estímulo que garanticen una docencia de alta calidad y el establecimiento de un ambiente de trabajo mediante reglas claras del juego que permiten mantener el norte de la docencia.
- 2) Los *mecanismos para el reconocimiento público* de un desempeño sobresaliente de la docencia mediante la acreditación de instituciones o programas.
- 3) *Responder a los requerimientos de condiciones mínimas de calidad* dentro de los parámetros del registro calificado en el marco de la inspección y vigilancia y la política de aseguramiento de la calidad.