

CULTURA DE CALIDAD Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR ESTUDIO DE CASO

Sandra Posada Bernal¹

INTRODUCCIÓN

Los cambios que han surgido a nivel mundial, como el la globalización, han llevado a generar un vínculo del sector comercial-mercantil a la educación y a las Instituciones de Educación Superior - IES-, donde este ha influido en el desarrollo de las universidades, que lleva el conocimiento al campo productivo en la formación de profesionales competentes. En ese sentido, la pertinencia de las funciones que cumplen las instituciones universitarias es elemento vital para potencializar el conocimiento y la educación avanzada en la perspectiva de los derechos a una educación con calidad, como un asunto de interés público para que las sociedades puedan racionalizar sus opciones de futuro y aspirar a los beneficios del desarrollo de propuestas institucionales y de flexibilización de los métodos de enseñanza, como factores predominantes.

Se trata de responder eficientemente a la múltiple demanda de formación y procurar los beneficios de la generalización de la educación superior de calidad, acercándola a los requerimientos de las distintas realidades regionales y acrecentando la incorporación de los grupos sociales, étnicos y culturales desfavorecidos y amenazados por la exclusión. De esta forma es necesario mejorar sistemáticamente la calidad de la educación superior, entendida en un sentido amplio como eficiencia de los procesos educativos, pertinencia social de las actividades académicas y búsqueda de la excelencia en el cumplimiento de las misiones institucionales. También se hace necesario promover procedimientos y procesos que permitan a las instituciones la administración confiable de sus desempeños, con la finalidad de asegurar el cumplimiento de los fines y objetivos que las fundamentan.

En la actualidad, las IES cada vez con mayor frecuencia se ven abocadas a trabajar en pro de la calidad de sus procesos y servicios, aspectos que se reflejan en las condiciones mismas de los programas académicos que ofrecen. Al analizar el contexto de la educación superior colombiana en la última década, es innegable el efecto que ha generado la búsqueda de la calidad, tanto en el

¹ Directora Académica, Facultad de Ciencias Sociales. Institución Universitaria Politecnico Grancolombiano.

sistema educativo planteado por las políticas gubernamentales como dentro de las instituciones que ofrecen programas de formación para aquellos que han terminado su etapa colegial. De aquí surge la preocupación por garantizar la sostenibilidad e incluso el mejoramiento de las condiciones de calidad requeridas por los organismos estatales para la obtención del llamado registro calificado que garantiza las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los programas académicos.

La adquisición del conocimiento y la inclusión de los procesos de formación en el ser humano, han llevado a que muchos quieran incursionar en este tema a través de la creación de instituciones que muchas veces suplen estas necesidades pero no siempre con la calidad esperada. Por ello a nivel estatal se han desarrollado una serie de normas que marcan la pauta al momento de determinar si una u otra institución cumple y garantiza las condiciones mínimas para que el estudiante pueda desempeñarse en el campo laboral.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo presenta una revisión bibliográfica de la cultura de calidad y las prácticas docentes, que hace parte del trabajo de investigación sobre el tema en la educación superior a través de un estudio de caso. Esta investigación se preguntó por ¿Cuáles son los elementos de la cultura de calidad que influyen en las prácticas docentes en la educación superior? Los objetivos alcanzados por la investigación tienen que ver con el análisis de los componentes de la cultura de la calidad que transforman las prácticas docentes en tres programas de pregrado con registro calificado. Adicionalmente, identificó elementos comunes de la cultura de calidad en tres programas de pregrado, indagó sobre las prácticas docentes en tres programas de pregrado que evidencian apropiación de componentes básicos de la cultura de calidad y finalmente evidenció los componentes de la cultura de calidad que subyacen de las prácticas docentes en tres programas de pregrado.

A continuación se presentarán los hallazgos más importantes que la literatura arrojó con respecto al tema de estudio. En este apartado se abordará el marco general de la política de calidad de la educación superior en Colombia y sus referentes legales, los cuales marcan la pauta mínima exigida por el estado para cualquier IES.

MARCO GENERAL DE LA POLÍTICA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro de la contextualización es inevitable mencionar que para hacer frente a los retos de la globalización y garantizar la competitividad de los países, independientemente de su nivel de desarrollo, la preocupación por la calidad (que nació en la industria) ha adquirido gran importancia en los diferentes sectores, incluso en el educativo, tal como lo señaló el Banco Mundial en sus informes de 1987 y 1999.

La UNESCO (1995, p. 8) manifiesta que “La calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior. Y ello porque la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las expectativas que suscita la educación superior dependen en última instancia de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes tanto como de las infraestructuras y del medio universitario. La búsqueda de la “calidad” tiene aspectos múltiples y las medidas para acrecentar la calidad de la educación superior deben estar destinadas a alcanzar objetivos institucionales y de mejoramiento del propio sistema.

En el contexto latinoamericano y del Caribe la preocupación por la calidad surge recientemente debido a la crisis económica que caracterizó a la década de los años 80's, a la sustitución del concepto de “estado benefactor” por el de “estado evaluador”, como resultado de las restricciones de financiamiento público y a los fenómenos de globalización y competitividad internacional, llevando a algunos a afirmar que la crisis actual de la educación superior no es de expansión sino de calidad.

En palabras Colás (en González, 2000, p.19), el énfasis que en los últimos años se ha dado al concepto de calidad educativa es el resultado de cómo han ido evolucionando las estructuras educativas y formativas, motivadas por el control que ejercen en las políticas públicas los diferentes agentes que en ella intervienen estamentos académicos y usuarios, generando la necesidad de rendir cuentas al sistema educativo, lo cual conlleva en el nuevo contexto educativo no solo a conocer los resultados de la educación sino a aprender a gestionar los procesos a través de modelos de gestión de la calidad.

Por lo anterior, Tunnermann (2006, p. 22) explica que en América Latina existe una incipiente tradición de autoevaluación o evaluación de las instituciones de educación superior (IES), dado que la calidad no ha sido una práctica común, como sucede en los países desarrollados. Según

Tunnermann (2006) la autoevaluación es un proceso que tiene por objetivo el estudio de una institución o de algunas de sus unidades (facultad, escuela, departamento, programa) organizado y conducido por sus integrantes, en la perspectiva de la propia institución, de acuerdo a un conjunto aceptado de estándares de desempeño, y tiene como principio el mejoramiento y la transformación.

En Colombia la política de calidad es promulgada como resultado de las presiones del Banco Mundial, y se evidencia en un Sistema Integrado de Aseguramiento de la Calidad, conformado por la exigencia de condiciones mínimas de calidad de cumplimiento obligatorio para la creación y el funcionamiento de programas (Registro Calificado), los exámenes de calidad de la educación superior (Pruebas ECAES y ahora Saber PRO), el observatorio del mercado laboral y la acreditación de alta calidad de programas académicos e IES ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

En el caso de las pruebas Saber PRO, se hicieron unos ajustes para el 2011 que incluyen la comprobación del desarrollo de las competencias de los estudiantes, a través de la generación de indicadores confiables, la construcción de indicadores de seguimiento, el garantizar la interpretación pedagógica de los resultados y como valor agregado, tener las competencias genéricas de los estudiantes independiente de su profesión. Para el diseño de estas nuevas pruebas de educación superior, se realizaron estudios internacionales usando como referencias varios documentos entre ellos: TIMSS: Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y ciencias, PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, PIRLS, SERCE Y PERCE: Estudios regionales comparativos y explicativos liderados por la UNESCO.

Estos exámenes tendrán que evaluar competencias genéricas, competencias transversales y adicionalmente podrá evaluar competencias específicas. Las competencias genéricas a evaluar en educación superior serán: a. comunicación en el idioma materno y otra lengua internacional, b. pensamiento matemático, c. ciudadanía y d. ciencia y tecnología y manejo de la informática. Las competencias genéricas que se evaluarán son: a. pensamiento crítico entendimiento interpersonal: lectura crítica, b. razonamiento numérico lenguaje cuantitativo y solución de problemas, c. cultura ciudadana y d. inglés y redacción. Finalmente, las competencias específicas a evaluar podrán ser

de 3 tipos: a. competencias específicas de área, b. competencias específicas de grupos de programas y c. competencias específicas de programa (exige mínimo 1500 egresados al año).

Este sistema cobija mecanismos y procesos de mejoramiento y nuevas metodologías, y en él confluyen el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y las IES.

La política de búsqueda de la calidad en Colombia fue incorporada por el gobierno Uribe como una de las cuatro (4) políticas prioritarias de la “Revolución Educativa: Colombia Aprende”, junto con la ampliación de la cobertura educativa, la pertinencia y la eficiencia, las cuales se evidencian en el Plan Sectorial de Educación 2006-2010.

En cuanto a los referentes legales del sistema de calidad en educación superior en Colombia, es pertinente mencionar que el Estado ha venido emitiendo una serie de Leyes, Decretos y Resoluciones Ministeriales, algunos de carácter voluntario como la acreditación y otros de carácter obligatorio, como es el caso de la acreditación previa, el registro calificado y las pruebas Saber PRO. A continuación se hace relación de esta normativa:

- a) Constitución Política (1991) en la cual se concibe la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (artículo 67); garantiza la autonomía universitaria y ordena al Estado facilitar los mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior (artículo 69). El Estado ejerce la suprema inspección y vigilancia para velar su calidad.
- b) Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior, en la cual se señala que la suprema inspección y vigilancia se ejerce a través de un proceso de evaluación para velar por la calidad de la educación superior. Determina también que el ejercicio de la inspección y vigilancia implica la verificación del cumplimiento de los objetivos de la educación superior, los pertinentes al servicio público y su función social y de los fines previstos en los estatutos de las instituciones.

- c) Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, define que la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Determina que es deber del Estado atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación.
- d) Decreto 2904 de 1994 define la acreditación, indica quienes hacen parte del Sistema Nacional de Acreditación y señala las etapas y los agentes del proceso de acreditación. (Modificado por el Acuerdo del CESU No. 03 de 2005).
- e) Ley 749 del 19 de julio de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica y se dictan otras disposiciones. Esta Ley establece que para ofrecer y desarrollar programas de formación técnica profesional, tecnológica y profesional de pregrado o de especialización se requiere tener registro calificado del mismo.
- f) Resoluciones del Ministerio de Educación Nacional que definen características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional.
- g) Ley 1188 de abril 25 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- h) Decreto 1295 de abril 20 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- i) Ley 2324 de julio 13 de 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.

En el marco normativo anterior se identifica que el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) es un mecanismo creado por la Ley 30 de 1992, con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplan los más altos requisitos de calidad y realicen sus propósitos y objetivos. Dentro del Sistema Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), creado por la Ley 30 de 1992, es el ente que orienta, organiza y fiscaliza los procesos de acreditación, y adicionalmente da fe de la calidad y recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan.

En referencia a la Autoevaluación, es indispensable mencionar que ésta constituye el fundamento de los procesos de mejoramiento y por ende de acreditación y adicionalmente, como consecuencia directa del reconocimiento que hizo la Constitución Política a la autonomía a la educación superior, desde 1991 las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas enfrentan un nuevo e importante reto: realizar de manera obligatoria y permanente la evaluación de sus programas de docencia, investigación y extensión o proyección social, como compromiso con la sociedad a la cual sirve. En tal sentido, el artículo 55 de la Ley 30 de 1992 establece: “la autoevaluación institucional es una tarea permanente de las Instituciones de Educación Superior y hará parte del proceso de acreditación”.

Respecto a los modelos de evaluación de la calidad, se presenta una amplia gama de posibilidades internas (autoevaluación) y externas, tal como lo describe Ruiz (1999, p. 29 a 42) para el caso colombiano se enmarcan básicamente en el Modelo de Autoevaluación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para la acreditación de programas e Instituciones y en la Norma ISO (Organización Internacional para la Estandarización) 9001 para la certificación de la calidad de los procesos.

Dentro de las exigencias de calidad en las IES, la gestión de la calidad en las instituciones educativas ha tomado gran relevancia e impulso por parte del Ministerio de Educación Nacional (2010, p. 18 a 51), incluyendo bajo este concepto las dimensiones directiva, académica, administrativa y de la comunidad. Esta estrategia hace parte de la política de eficiencia contemplada en el Plan Sectorial de Educación 2006-2010 y busca que la institución educativa se movilice hacia el logro de sus propósitos, desarrolle su capacidad para articular los procesos internos y concentre todos sus esfuerzos hacia la consolidación de un PEI, principalmente mediante la implementación de Sistemas de Gestión de Calidad en las instituciones educativas de todo nivel.

El sistema de gestión de calidad es definido por definido por la NTC 9000 como la forma en que una organización realiza la gestión empresarial asociada con la calidad, y consta de la estructura organizacional junto con la documentación, procesos y recursos necesarios para alcanzar los objetivos de calidad y cumplir con los requisitos de los clientes.

En la implementación de Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en las organizaciones escolares, generalmente se aplican la norma NTC-ISO 9001, o el Modelo EFQM. La primera es una norma internacional que se aplica a los sistemas de gestión de calidad (SGC) y se centra en todos los elementos de administración de calidad con los que una empresa debe contar para tener un sistema efectivo que le permita administrar y mejorar la calidad de sus productos o servicios. Esta norma fue elaborada por el Comité Técnico ISO/TC176 de ISO (Organización Internacional para la Estandarización) y especifica los requisitos que debe cumplir un sistema de gestión de la calidad en las organizaciones, para certificación o con fines contractuales.

El modelo EFQM® fue creado en 1992 por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad como un instrumento eficaz para la autoevaluación, diseñado para consolidar la excelencia en la gestión de las instituciones educativas, estructurando planes de mejora y de acción, que se ejecutan mediante equipos de mejora continua en las instituciones educativas de todo nivel. En este punto es pertinente mencionar la apreciación de González (2000, p.50) en el sentido que implantar un sistema de calidad en una institución educativa tiene dos aspectos diferenciadores: un aspecto técnico de ‘saber hacer’ y otro humano ‘querer hacer’, este último cobra sentido desde la ética de la profesión docente”.

Según López Rupérez citado por González (2000, p.61 a 64) pensar, diseñar e implementar un sistema de gestión de la calidad educativa se fundamenta en cuatro pilares: una concepción epistemológica basado en el enfoque sistémico que a su vez se fundamenta en el paradigma de la complejidad propuesto por Morin, una dimensión ética caracterizada por un entramado coherente de valores individuales y compartidos que marcan el estilo organizativo, la dimensión orientada a los resultados que hace que las organizaciones educativas de calidad han de ser eficaces y, la dimensión metodológica que se inspira en el concepto de mejora continua a través del ciclo PHVA (conocido como el Ciclo Deming: Planear, Hacer, Verificar y Actuar).

Luego de estos antecedentes legales, se abarcara en los apartados siguientes los conceptos que orientaron el trabajo de investigación tales como cultura de calidad y prácticas docentes.

CULTURA DE LA CALIDAD

Al analizar los factores que inciden en la calidad de la educación, específicamente de la superior, se identifican algunos relacionados con los elementos evaluados (insumos, agentes, recursos, procesos y resultados); y otros dependientes de los enfoques, modelos, criterios y hasta de los organismos evaluadores, generando en las instituciones el diseño e implementación de procesos de evaluación orientados a satisfacer las exigencias de unos y otros, de manera desarticulada y temporal. Para una mayor comprensión a continuación se hará una breve descripción de cada uno de ellos.

Frente a los elementos evaluados, surge el interrogante ¿Qué se evalúa en las Instituciones de Educación Superior (IES)?, identificándose de manera global cinco (5) elementos que intervienen en el “quehacer” universitario, ellos son: en primer lugar, los insumos, relacionados con el contexto social, económico, cultural, político y geográfico que rodea e influencia la institución; en segundo lugar, los agentes que intervienen directa o indirectamente en el proceso de formación, representados en los estudiantes, docentes, funcionarios, egresados, sector productivo y la comunidad; en tercer lugar, se relacionan los recursos humanos, físicos, técnicos, tecnológicos y económicos requeridos para la prestación de los servicios educativos; y en cuarto lugar, se ubican los procesos académicos y administrativos que garantizan el cumplimiento de las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social en las IES.

En este contexto surge la preocupación de garantizar la calidad en las IES y por ende en sus programas académicos, no solo para atender coyunturalmente las exigencias externas del Estado sino como característica distintiva de su quehacer, surgiendo como alternativa la necesidad de identificar el impacto de la cultura de calidad de las IES en sus prácticas docentes.

El análisis de la cultura de calidad exige clarificar la noción de cultura y cultura organizacional, la primera según Kahn (1975) citado por Cantún (2001, p69) incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, el lenguaje, la conducta, y cualquier otro hábito o capacidad adquirida por el hombre... Dentro de una cultura existen subculturas, las cuales consisten en grupos de individuos que interactúan dentro de aquélla, pero que se diferencian de los demás grupos por los valores y conductas que comparten” (Cantún 2001, p80).

Para Salsmann (1977) citado por Cantún (2001, p.71) la única medida que puede existir para evaluar una cultura es el grado en que esta ayuda al grupo o al país a responder a los retos que se le presentan. Cantún (2001, p. 72 y 73) cita el estudio realizado por Hofstede (1991) analizando las culturas desde cuatro dimensiones: individualismo/colectivismo; distancia del poder; masculinidad/feminidad; evasión ante la incertidumbre y concluye que las organizaciones de calidad son aquellas con tendencia al individualismo, escaso distanciamiento del poder, combinación intermedia entre cultura masculina y femenina; y alto nivel de evasión ante la incertidumbre.

El abordaje del concepto de cultura organizacional parte de definir las organizaciones como sistemas de personas que mediante una estructura de operación, y utilizando métodos de trabajo y servicio claramente definidos, se orientan al cumplimiento de una misión que involucra la creación de valor para sus grupos de interés e influencia (accionistas, clientes, empleados, sociedad, etc.) (Cantún 2001, p80).

Y llega a la concepción de cultura organizacional que la identifica como una subcultura dentro de la cultura social de Edgar Schein (1992) citado por (Cantún 2001, p81) y la define un patrón de supuestos básicos compartidos que la organización ha aprendido mientras resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna, que ha funcionado lo suficientemente bien para ser considerada válida, y por lo tanto, enseñada a los miembros nuevos como la forma correcta de percibir, pensar y sentir esos problemas.

Para Handy (1993) citado por Cantún (2001, p. 81 y 82) los factores que afectan la cultura de una organización son: la historia y propiedad, el tamaño, la tecnología, las metas y objetivos, el medio y el personal, la combinación de estos factores explica la afirmación de Senge (2002, p.365) respecto a que unas culturas escolares estimulan el aprendizaje y otras lo asfixian, y por ello un administrador puede cambiar las reglas por decreto pero no puede ordenar al personal que cambie de cultura.

Para transformar la cultura organizacional en una cultura de calidad Cantún (2001, p.84 y 85) menciona dos metodologías, una propuesta por Lewin (1951) que contempla el descongelamiento (preparar al grupo o a la organización para el cambio), el movimiento (realizar el cambio) y el

recongelamiento (asimilación de los hábitos por los miembros del equipo y adopción de políticas y procedimientos de evaluación y reconocimiento.); y otra planteada por Schein (1992) consistente en mecanismos primarios (forma libre de comportamiento de los individuos) y secundarios (métodos de trabajo y costumbres).

En todo caso el cambio de cultura de las organizaciones requiere de individuos con una cultura personal de calidad. Por su parte Senge (2002, p.366) plantea que el cambio de cultura en el ámbito educativo se debe realizar a través de un ciclo de aprendizaje en los individuos y en las organizaciones, que lleva a la adopción de nuevas prácticas y métodos como propios. El aprendizaje se debe introducir en tres niveles, el salón de clase, la escuela y la comunidad y se debe fundamentar en cinco disciplinas: dominio personal que crea una imagen de visión persona, visión compartida que fija un propósito común, modelos mentales orientados a desarrollar actitudes y percepciones, aprendizaje en equipo basado en el diálogo y la discusión, y pensamiento sistémico enfocado a la interdependencia y al cambio.

Según Cantú (2001, p.68) para hacer frente a los retos de la globalización las organizaciones han tenido que incrementar su competitividad, recurriendo para ello a implementar cambios que lleven al desarrollo de una cultura de calidad y recuerda que Peter Senge en su libro la Quinta Disciplina menciona que uno de los obstáculos para que las organizaciones aprendan es rechazar el cambio, culpando a un enemigo externo (Cantun 2001, p.68). Se concluye que no existen enemigos en el mercado sino competidores, y las empresas incluidas las mexicanas pueden hacerle frente a los retos mencionados, mediante un enfoque estratégico basado en la calidad total a través del desarrollo de una cultura de calidad basada en el trabajo en grupo, o puede huir argumentando un enemigo externo.

Es así como surge la necesidad de desarrollar una cultura de calidad, entendida esta como el conjunto de valores y hábitos que posee una persona, que complementados con el uso de prácticas y herramientas de calidad en el actuar diario, le permite colaborar con su organización para afrontar los retos que se le presenten en el cumplimiento de su misión (Cantún 2001, p87). Según Wall y Solum citado por Cantún (2001, p83) el cambio de cultura interno en una organización debe tener en cuenta “las leyes naturales de las organizaciones”: se obtiene lo que se habla, la

cultura del trabajo en equipo es reflejo del líder, no es posible ir más rápido que un paso a la vez, las organizaciones facultadas requieren confianza.

RELACIÓN ENTRE LA CULTURA DE CALIDAD Y EL DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL

La cultura que se refiere al comportamiento que tiene una influencia directa sobre el comportamiento y por ello esta suscita y refuerza ciertos comportamientos en las organizaciones. Tales comportamientos afectan al desempeño organizacional de manera fundamental, lo cual explica el interés y compromiso de los gerentes en la definición y ejecución de estrategias. Debido a que es así, es necesario analizar este aspecto en mayor detalle para asegurar una mejor comprensión del papel que la cultura desempeña al hacer que la estrategia funcione.

La lógica subyacente en la afirmación de que el desempeño afecta la cultura es sencilla y persuasiva, y se basa en los análisis anteriores sobre retroalimentación y controles y manejo del cambio. Si el desempeño organizacional es bajo, se lleva a cabo un análisis de causa y efecto para explicar la desviación negativa. Dicho análisis suele dar como resultado la toma de decisiones sobre lo que debe cambiarse para mejorar el desempeño, pero los cambios en variables cruciales orientados a dicha mejora –por ejemplo, los cambios en incentivos, las personas, las capacidades o la estructura organizacional- pueden afectar la cultura. Tales cambios, y las modificaciones en el comportamiento que producen, pueden dar forma a los modos como una organización hacen las cosas. Puede afectar los valores y las normas centrales que hacen ver a los atributos organizacionales como importantes o significativos. La cultura afecta el desempeño organizacional y se ve a la vez afectada por éste. La cultura no es una calle de una sola dirección. Es al mismo tiempo un factor independiente y causal, y una variable dependiente que en verdad puede cambiar incluso si es con lentitud o a regañadientes.

Según Cantún (2001, p87) las características culturales que tienen las personas con cultura de calidad son interés continuo por el desarrollo intelectual, saber colaborar con un grupo, espíritu de servicio a la comunidad, el respeto y el buen uso tanto del tiempo propio como ajeno, y un comportamiento acorde con el “decálogo del desarrollo”. Dicho decálogo representa un código de valores fundamentales para el desarrollo de una cultura de calidad: orden, limpieza, puntualidad,

responsabilidad, deseo de superación, honradez, respecto al derecho de los demás, respeto a la ley y los reglamentos, gusto por el trabajo, afán por el ahorro y la inversión (Cantún 2001, p 88 y 89).

De estas características culturales de la cultura de calidad se destacan el trabajo en equipo y la actitud de servicio; en cuanto al trabajo en equipo Johnson y Johnson (1987) citado por Cantún (2001, p102) plantea que un grupo consta de dos o más personas que interactúan y se influyen mutuamente, cada una con roles específicos y bajo normas comunes, y que se ven a sí mismos como una unidad que persigue metas comunes para satisfacer sus aspiraciones y necesidades individuales; las piezas fundamentales para el trabajo en equipo son involucramiento, participación, colaboración y adicionalmente la capacitación para el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo (Cantún 2001, p 103 y 109).

Frente a la actitud de servicio Cantún (2001, p136) afirma que una virtud esencial de toda persona u organización de calidad es la de reflejar una actitud de servicio para entender y atender lo que el cliente quiere, necesita y espera de ellas. Las organizaciones se estructuran, dirigen y administran como una cadena de valor, y su valor al cliente no está solo en el conjunto de funciones con que cuenta el producto sino en las que espera y desea el cliente. La cadena de valor puede ser vista como un conjunto de eslabones que representan los diversos procesos que se llevan a cabo en una organización para proporcionar al consumidor un producto y un servicio de calidad (Cantún 2001, p138).

UN MODELO DE CULTURA Y CAMBIO DE CULTURA

Adicional a los métodos de cambio de cultura de Lewin y de Schein citados por Cantun (2001, p. 84 y 85), a continuación se presenta una concepción de cultura, detallando los efectos de la misma y la forma de cambiarla. Para este trabajo se tuvo en cuenta que la cultura se compone de los valores principales, las normas, los sistemas de creencias de una organización y define y genera una propensión a actuar de ciertas maneras. Este paso supone que existe una cultura organizacional establecida. Por otra parte la cultura afecta el comportamiento individual y organizacional, el “modo como hacemos las cosas”.

Entre los comportamientos se encuentran las maneras como las IES compiten, cómo tratan mutuamente las personas (docentes y estudiantes, directivos y otros miembros de la comunidad

académica), el punto hasta donde se asumen riesgos y los resultados deseados, como la creatividad y la innovación. Así, por ejemplo, la cultura puede afectar el punto hasta donde las IES evitan o asumen los errores, cuyos efectos pueden ejercer considerable impacto sobre el modo como la organización opera y ejecuta los planes cotidianamente. Por el contrario, las culturas organizacionales que asumen los errores, los tienen en cuenta como componentes necesarios de la asunción de riesgos y cambios como algo inevitable y beneficioso para el logro de metas de las IES, entre ellas las relacionadas con la ejecución. Evidentemente, la cultura puede ejercer efectos positivos o negativos en el comportamiento de las IES y afectar potencialmente los resultados de la ejecución.

Por otra parte, la estructura de recompensas dice a los individuos qué es importante, a la vez que refuerza el comportamiento de los mismos de manera coherente con las metas y la cultura organizacionales. Las acciones del liderazgo pueden igualmente indicar qué comportamientos y resultados se valoran por parte de la organización. Esto hace que se genere una alineación positiva de la cultura, las metas, el comportamiento y los métodos de refuerzo. Todo está en sincronía. Un buen desempeño presta credibilidad a la primera línea del modelo. Los efectos de la cultura son positivos y todo está bien con el mundo. El bajo desempeño, sin embargo, plantea un problema e indica que algo no funciona.

En concordancia nuevamente con el análisis de los controles y del cambio, las desviaciones significativas en el desempeño, sean positivas o negativas, deben explicarse. Sólo para efectos ilustrativos, este ejemplo sólo se concentra en el bajo desempeño, que supone significativas desviaciones negativas con respecto a las metas o los resultados deseados. Lo que se necesita es un análisis completo de causa y efecto para explicar el desempeño negativo. Éste es un prerrequisito indispensable para el cambio organizacional. Sin claridad de causa y efecto, el aprendizaje y el cambio organizacional sencillamente no son posibles.

El proceso de cambio comienza con el análisis de causa y efecto que acaba de examinarse. Los resultados de este análisis, incluidos los problemas subyacentes que afectan negativamente el desempeño y la lógica sobre la cual se basan los cambios contemplados, deben comprenderse plenamente y comunicarse de manera adecuada. El análisis de causa y efecto nos dice qué falló y por qué, pero este conocimiento o aprendizaje es inútil si no llega a las personas adecuadas, a los

individuos que pueden actuar a partir de la información. Dicha información debe transmitirse y comunicarse con eficacia.

Por consiguiente, el primer paso del cambio cultural es la comunicación y el intercambio de información. Las razones y la lógica que subyacen tras la necesidad del cambio deben ser complejas, inequívocas y convincentes. Los datos que apoyan y justifican el cambio deben llegar a las personas adecuadas. Cuando no pueden establecerse las causas de bajo desempeño debido a los muchos factores o fuerzas del cambio complejo que se presentan simultáneamente, no se produce aprendizaje. El análisis de causa y efecto arroja poca o ninguna luz sobre las causas del bajo desempeño. Se deduce lógicamente que, bajo estas condiciones, la comunicación y el intercambio de información sobre la necesidad del cambio no tienen lugar. Las razones y la lógica del cambio no son completas, inequívocas o convincentes. El análisis de causa y efecto no produce resultado claro alguno. El primer paso del cambio cultural, entonces, no puede lograrse. La comunicación eficaz y el intercambio de información no pueden ocurrir.

La participación o el compromiso activos de los actores clave en el planteamiento y la ejecución del cambio, por ejemplo, pueden reducir la resistencia. La mayoría de individuos se resiste a los cambios o a los nuevos programas de ejecución que se les imponen. Se resisten a los nuevos métodos que representan cambios sorpresivos o sobre cuyo desarrollo no tienen influencia alguna. Usualmente, algo de participación, discusión y compromiso en torno a los cambios que afectan a la cultura tienen un efecto positivo.

Es importante definir los beneficios del plan de ejecución que se intenta y de los cambios propuestos, sean culturales o de otro tipo. Es necesario difundir los beneficios del cambio, junto con los nuevos valores e impulsores de excelencia. Si se espera que el cambio cultural agregue nuevos y emocionantes elementos de trabajo, este hecho debe quedar claro. Los nuevos incentivos ligados al desempeño, la autonomía creciente en una estructura nueva y descentralizada y las oportunidades de aprender, crecer y avanzar son ejemplos de los aspectos positivos de los nuevos métodos de ejecución y el cambio cultural, en los cuales se puede poner énfasis para reducir la resistencia al cambio.

Un punto relacionado es que, al manejar el cambio, es importante hacer publicidad a la preservación de los mejores aspectos de la cultura antigua. Estos se cuentan elementos o características como el espíritu empresarial, la informalidad entre colegas y la orientación hacia el cliente. Preservar lo bueno y familiar en los momentos de cambio puede reducir la resistencia a los nuevos métodos o situaciones que se proponen.

Los cambios en la cultura o los métodos de ejecución pueden tener algunos efectos negativos. Incluso en este caso, los “negativos” pueden convertirse en “positivos”, por decirlo así. Ciertos empleos podrían eliminarse o alterarse (un “negativo”), pero asegurar que los empleados desplazados serían los primeros en capacitarse para los nuevos empleos es un “positivo”. O bien pueden establecerse servicios de apoyo a los gerentes desplazados de la compañía para ayudarles a hallar nuevos empleos en la misma división o en otras divisiones o lugares (un “positivo”). Así mismo, si bien puede haber alguna reducción en el número de empleos técnicos o administrativos (un “negativo”), dichas reducciones se harían por desgaste natural y por retiros previstos (un “positivo”).

El cambio cultural puede generar incertidumbre y tal vez incluso temor en cuanto a la seguridad laboral, las nuevas responsabilidades y los modos distintos de hacer las cosas. Resaltar los “positivos” del cambio es importante para reducir la resistencia al cambio. La comunicación oportuna y el intercambio de información son importantes para reducir la resistencia al cambio cultural. La difusión de los aspectos positivos del cambio y la reducción de la incertidumbre exigen una comunicación eficaz. Si las personas no cuentan con la información, la inventan para llenar el espacio. La naturaleza no admite los vacíos de la información. Los rumores prosperan en este suelo fértil y en su mayoría tienen implicaciones negativas para el cambio. Es mucho mejor ser proactivo e ir un paso adelante, es necesario concentrarse en la comunicación de los “positivos” del cambio y en las acciones requeridas para mejorar los “negativos”.

El cambio cultural definitivamente tiene lugar si la necesidad del cambio está bien documentada y se comunica adecuadamente, y si la ejecución se concentra en los incentivos, las personas, los controles y la estructura organizacional, y se dirige hacia el cambio del comportamiento y hacia nuevos modos de llevar a cabo los negocios. El exceso de velocidad o el movimiento muy acelerado cuando se trata de un cambio cultural parecen a veces deseables pero son peligrosos. En

ocasiones la velocidad es peligrosa. Una nueva cultura no puede legislarse con facilidad, obligarse a que exista o exigirse a la orden. Las personas deben ver y creer en la necesidad del cambio y en la lógica de los nuevos métodos de ejecución que la respaldan. Pueden desarrollarse nuevos valores, normas, modos de hacer las cosas y propensiones a actuar, pero tales resultados suelen tomar algún tiempo.

Es posible contemplar cuales son los efectos de la cultura organizacional sobre el comportamiento y el desempeño de las personas que hacen parte de una IES teniendo en cuenta que cada organización tiene una cultura. El conocerla comprender la trayectoria de IES y su enfoque actual. Por otra parte la cultura organizacional fomenta el compromiso con la filosofía y los valores institucionales, a través de ellos es posible trabajar por metas comunes. En ese orden de ideas esta cultura representa un mecanismo de control, para detectar comportamientos deseables y alejar los indeseables.

Es posible pensar que la cultura organizacional de una IES tiene en cuenta la manera como se comportan los miembros que la componen, las normas comunes en cada uno de los equipos de trabajo de la institución, los valores que desde los fundadores de la misma predomina, entre otros aspectos.

PRÁCTICAS DOCENTES

Una de las maneras de explicitar la realidad de las instituciones de educación superior está en sus prácticas docentes, identificando que existe una relación directa entre estas y el currículo, en la medida que es el currículo el que estipula las prácticas que se realizan en un contexto estipulado. Las prácticas docentes están determinadas por los usos, tradiciones, técnicas, didácticas en torno al currículo en un sistema educativo, ya que es en este, como lo expone Gimeno (2007, pp.13), en donde se da un cruce de diversas prácticas, entre ellas las pedagógicas que gravitan en torno al currículo, haciéndolo una realidad. Como asegura Grundy (citado en Gimeno 2007, pp. 13) “Es una construcción cultural y es un modo de organizar una serie de prácticas y todos los que actúan en ella son sujetos, elementos activos”.

Se podría afirmar que el currículo es un campo práctico sobre lo real, de un contexto determinado, que tiene un entramado cultural, político, social y pedagógico, y es donde la práctica de este tiene su valor concreto. También, el currículo como praxis quiere decir, que muchas acciones intervienen en su configuración y cuando se habla de práctica, no solo es la pedagógica de enseñanza, sino por el contrario como complejo proceso social intervienen como lo señala King quien nos dice que el currículo viene dado por sus propios contextos como lo son:

- El contexto de aula: Encontramos elementos como: profesores, libros, alumnos, contenidos.
- Personal y social: condicionado por las experiencias que cada uno tienen para aportar a la institución (Destrezas, aptitudes, intereses)
- Histórico escolar: Experiencias educativas de las formas pasadas, creencias, reflejos institucionales generando incidencias en las que sucederán.
- Contexto político: Por las relaciones dentro de clase reflejan patrones de autoridad y poder, expresión de relaciones del mismo tipo en la misma sociedad exterior.

Estos contextos dan un valor real al currículo cobrando este significado. Ya que el currículo no solo es un fenómeno educacional sino también sino que también se expresan determinaciones personales, culturales y sociales.

Dentro del marco del currículo propio a cada institución, las prácticas docentes se convierten en la materialización de los contenidos del primero, es decir, es aquí donde convergen todas las acciones de una serie de influencias de manera secuencial, en ocasiones coherentes como en otras contradictorias pero, en una construcción permanente impartidos por los profesores en las aulas y/o por el intercambio entre profesores y alumnos (práctica pedagógica de enseñanza). Son las prácticas docentes quienes le dan vida al currículo de las instituciones.

Gimeno Sacristán identifica ocho subsistemas o ámbitos de las prácticas relacionadas con el currículo, generando significado pedagógico.

1. El ámbito de la actividad político-administrativa: la administración educativa es la que regula el currículo. La realiza bajo distintos esquemas de intervención política, reducido el margen de

autonomía. Este ámbito pone claro las determinaciones exteriores, legitimadas por poderes democráticamente establecidos.

2. El subsistema de participación y control: en el currículo el control de su realización están a cargo de unas instancias con competencias definidas pero están varían de acuerdo al marco jurídico con la tradición administrativa y democrática de cada contexto. Sin embargo las funciones de concreción modificación, vigilancia, evaluación, resultados también están en otros órganos de gobierno como lo son los profesores, asociaciones, sindicatos, padres, alumnos. Teniendo y necesitando todo currículo un equilibrio de poderes, decisión y determinación de sus contenidos y formas.
3. La ordenación del sistema educativo: la determinación de ciclos, especialidades paralelas o en general toda estructura de niveles del sistema educativo tránsito, salidas y entradas conforman la ordenación del sistema educativo.
4. El sistema de producción de medios: este se centra en la concreción de las prácticas es decir donde se puede observar en los materiales didácticos diversos de los que se sirve el profesor y los alumnos. Sin embargo estos medios no son agentes instrumentales neutros ya que tienen un papel determinante y que pretenden ejercer el control en las prácticas.
5. Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.: en la medida en que el currículo es una selección de cultura, igualmente existe desigualdad entre diversos colectivos académicos y culturales, formándose grupos de especialistas que crean dependencias en los colectivos de docentes creando una influencias en intereses específicos.
6. Subsistema técnico pedagógico: formadores, especialistas e investigación en educación. Debido a la gran variedad de formación y especialización de los docentes se necesita re direccionar esos conocimientos sugiriendo esquemas de ordenar las prácticas y modelos a entenderlas. De esta manera se convierte en significativo y genera capacidad de respuesta a las necesidades dominantes del sistema educativo.
7. El subsistema de innovación: debido a las mismas necesidades de unas sociedades desarrolladas se ha visto el cambio social, creándose movimientos de renovación pedagógica dando paso a la innovación.
8. El subsistema práctico pedagógico: este subsistema es el que más nos atañe dentro de los cuales se encuentra el subsistema práctico pedagógico, configurado por profesores y alumnos cuya interacción se expresa en prácticas de enseñanza-aprendizaje, que están bajo enfoques metodológicos muy diversos, determinados por las tareas académicas y dejando muy marcado

el puesto tradicional del profesor y de aprendiz del estudiante. Su realización varía de acuerdo a su contexto práctico en el que intervienen tipos de prácticas muy diversas, determinadas por las prácticas pedagógicas.

Respecto al término práctica se han generado diversos conceptos, entre ellos Carr (1999) nos dice que es una praxis (acción), el saber hacer en una situación moral y en actuar de manera coherente con el saber. Por su parte Gimeno (1999) la define como el ejercicio de la frecuencia de acciones que se presentan de manera continua, basados en conceptos culturales y normativos.

Restrepo y Campo (2002) conceptualizan la práctica desde dos miradas. La primera como ejercicio de la praxis en la cual es una actividad permanente con unas reglas, creando hábitos como modos de ser, y estas a su vez generan nuevas prácticas; es como un marco táctico es decir, el saber decidir y hacer lo apropiado, un saber cotidiano que guía la elección individual y permite desarrollar una sabiduría práctica. La segunda mirada es desde el modo de realizar una acción y darle una forma que le es propia como la forma es decir, del estilo que refleja del modo de ser de quien realiza la acción.

Estos últimos autores apuntan a la razón de ser de las prácticas docentes y de la educación, la cual apuestan a la formación integral del individuo, donde el reto debe ser el espacio que genere posibilidades del proyecto de humanidad y que su esfuerzo debe ir encaminado hacia el desarrollo humano.

La práctica pedagógica es donde el currículo toma su valor, es aquí donde se torna un “dialogo” es decir donde convergen los agentes sociales, elementos técnicos, alumnos, profesores entre otros. Se materializa en una práctica y toma significado dentro de esta. Ahora bien, para que el desarrollo de las prácticas docentes que se realicen es necesario dirigirnos a dos actores fundamentales que son: el papel que desempeña el docente y el estudiante.

Dirigiéndonos al primero podríamos decir que el papel de los docentes en las prácticas docentes se ha visto en la necesidad constante de responder a los cambios sociales que han influido en los planteamientos de la educación y de manera especial en el docente, exigen al docente tener habilidades y no solo ser una fuente de conocimientos. Además, es de suma importancia para la

práctica, la formación de los profesores y el tan cuestionado tema de la mejora de la calidad de la educación, por eso es necesaria la actualización profesional docente ya que está condicionado el desarrollo del currículo y las exigencias en términos de calidad.

El docente tradicionalmente se ha convertido en el mediador o modelador de los contenidos entre el conocimiento y los estudiantes. Es la autonomía, sus metodologías, ética, actitud, aptitud, los intereses, tiempos, y las frecuencias, lo que determinaran, segmentaran y/o potencializarían las relaciones de saberes, personales y de conocimiento en que desarrolle su profesionalismo.

Cada profesor establece el marco determinante de las prácticas. Aunque el docente sea mediador o modelador, en ocasiones se convierte por el currículo en elemento material y cultural llamados recursos instrumentales para lograr unos fines. Así son llamados por Carr y Kemmis, citado por Gimeno Pág. 58. Por eso es importante que el docente sepa discernir, no por el contrario el que maneja técnicas engorrosas para situaciones complejas.

En el ámbito universitario es necesaria la renovación de las prácticas metodológicas “para que se convierta en un lugar de encuentros y discusiones científicas que marque la conciencia de los estudiantes y oriente su pensamiento, es necesaria la didáctica dentro de las prácticas docentes de forma decisiva hace el sentir de la universidad”. Gimeno y Pérez (La enseñanza su teoría y práctica). Si bien el docente no solo tiene el deber de traer el currículo a su práctica también tiene el derecho de hacer sus propios aportes significativos (Grundy, 1987, 98).

Para una mejora de la práctica es necesaria la autonomía sin embargo la falta de esta, afecta a aquellos que participan en una práctica curricular, especialmente a los profesores y a los alumnos, además cuando los docentes aplican sus metodologías y los estudiantes en una práctica altamente controlada. Es de tener claro que el profesor está condicionado en sus prácticas porque estas transcurren dentro de una institución y sus acciones deben estar en el contexto de esa realidad educativa. Sin embargo la educación busca perfeccionar sus fortalezas por medio de un “estilo”, el cual entendemos como la manera en que la educación permite a la persona ese acercamiento a su ser integral y es así como se pretende que a través de tres herramientas, autonomía, trascendencia y justicia, este estilo de educación apuntándole hacia el desarrollo de las aptitudes humanas, Restrepo y Campo (2002).

Esto nos lleva a pensar que nuestros aprendizajes y sobre todo en las prácticas docentes, no se pueden limitar solamente a la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino que implica para nosotros un proceso activo de ensamblar, extender, restaurar e interpretar y por tanto construir conocimiento desde los recursos de nuestra experiencia, la información que recibimos (Carretero, 1998) y el sentido y significado que le demos a este aprendizaje.

La práctica debe ser una reflexión constante, ya que es una interacción constante de actuar, reflexionar, de manera cíclica entre planificación, la acción y la evaluación integrada a la investigación- acción. Restrepo y Campo (2002) reconocen también el papel protagónico que tiene el docente en las prácticas docentes, a quien como actor principal se le delega la responsabilidad de alcanzar los propósitos de las IES, partiendo de la idea que como modelo a seguir, todas sus acciones deben estar permeadas por una integridad influenciada fuertemente por lo ético y lo moral, siendo este el principio fundamental para poder desarrollar este estilo o modelo de educación.

Estos autores nos dicen que el desarrollo máximo del hombre, se da cuando el maestro, docente, profesor o educador parte de un conocimiento más amplio de su alumno. Es decir, cuando el maestro en el proceso de acompañamiento y auto reflexión logra saber qué quiere, qué necesita, cómo se comporta o reacciona, cuáles son sus capacidades y debilidades, cuáles son sus intereses, entre otros. Con ello, el profesor debe brindar herramientas para que se fortalezcan las habilidades, actitudes y el alumno despliegue al máximo su desarrollo integral, para que pueda actuar y transformar la sociedad y la cultura en la que vive.

Se sugiere tener tres aspectos fundamentales para su desarrollo: la auto reflexión como reconocimiento de sí mismo, el valor formativo de la acción curricular, entendiendo esta no como fin en su contenido sino, como mediador y el dar sentido a lo formativo y las interrelaciones, pero no precisamente en el sentido de relacionarse socialmente con las personas que interviene a lo largo de la vida, sino de la importancia de la relación alumno maestro y el grado de acompañamiento de este último en la puesta en escena del estilo educativo.

Cabe aclarar que el currículo que convierte en el intermedio mediador entre la sociedad exterior a las instituciones y las prácticas sociales concretas que se ejercitan en ellas, convirtiéndose en un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, cumplen un papel activo tanto los docente como los alumnos, siendo primordial el profesionalismo de los docentes indagadores a sus prácticas convirtiéndose en una cultura real tanto para profesores como para alumnos.

A la luz de estos autores anteriormente citados se podría afirmar que un elemento fundamental de las prácticas docentes son las relaciones que se dan en estas, teniendo como ocupación prioritaria el desarrollo humano de cada miembro de la sociedad, que utiliza como base fundamental y herramienta principal el currículo. De igual manera es importante que el plan de estudios y/o contenidos sean definidos por diversos intereses, ya sean de tipo cultural, político o social y que en sus prácticas se vea siempre reflejado el interés por generar una formación integral.

Sin embargo, en el diario vivir de las instituciones esto puede actualmente estar siendo usado como documentación, como herramienta de captación, atendiendo fines económicos o de posicionamiento social, todo lo anterior en el peor de los escenarios. Ahora bien es de suma importancia y tener claro que el cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza no solo será poner los conocimientos actualizados en el currículo, acomodándose al desarrollo de la sociedad, la cultura o el responder a la igualdad de oportunidades, sino tener los instrumentos y regulaciones de las acciones de manera adecuada, y transformar las prácticas docentes de manera pertinente.

El currículo tiene algunas exigencias académicas como el hecho que en ocasiones aún prevalece el academicismo a las prácticas reales, sumándole a la defensa de una calidad de la cultura que no corresponde con la impartida en el aula. Es prudente pensar que si estas garantías se estén dando a nivel institucional, seguiría el papel importante del maestro en este estilo de educación, es necesario revisar si la mayoría de estos pudieran estar atendiendo los requerimientos de este estilo en el proyecto educativo institucional, que haga parte del plan de estudios, que el currículo este inmerso en estos preceptos y que las prácticas cotidianas en la educación sean parte de un proyecto de exaltación de la integralidad humana.

Aun cuando en la mayoría de las situaciones, durante la puesta en escena, estos preceptos se vean truncados y sean faltos de garantías, ya sea por el número de alumnos en el aula, o por los compromisos a nivel social que adquieren algunas instituciones en la parte evaluativa, o por la clase de formación profesional que tuvo el maestro, en algunos casos en ciertos niveles socioculturales se acude a el saber específico (idioma, tecnología, física y/o matemática bilingüe), pero sin la formación pedagógica de base que atienda a una adecuada formación integral.

Enfocándonos ahora en el otro actor fundamental para el desarrollo de las prácticas docentes como lo es el estudiante, partimos del interrogante si ¿El estudiante se convierte en un actor pasivo o activo de los procesos de modelación y aprendizaje que se realizan en las prácticas docentes?, es indispensable analizar que tradicionalmente el alumno venía desarrollando un papel pasivo, los tiempos y procesos han cambiado y hoy en día el estudiante se ha convertido en un ser crítico, indagador, reflexivo, investigador, creativo y consciente de su realidad social, política, económica y educativa.

Hoy en día se tiene un ser con libertad consciente. Es decir, se cuenta con estudiantes que han adoptado un papel activo dentro del aula, que se han convertido en críticos de los modelos educativos y de los docentes. Sin embargo aún falta que el alumno sea capaz de hablar y escuchar sobre tradiciones, perspectivas teóricas. Se considera necesaria la práctica de la docencia universitaria que se salga de la práctica rutinaria y las clases magistrales saliendo de los viejos usos metodológicos. Lograr coherencia entre lo que se hace, lo que quiere y lo que debe hacer. De igual manera es necesario reevaluar las relaciones pedagógicas en el aula a una permanente observación, análisis de quienes lo componen, el papel que asumen cada uno de quienes lo injieren y como los sistemas educativos y quienes intervienen están directamente influenciados por los componentes políticos-culturales que moldean, realizan, conservan las relaciones de los sujetos que intervienen.

La realidad de las instituciones de educación superior se explicita en sus prácticas docentes y lo que estas implican, identificando que existe una relación directa entre estas y el currículo, en la medida que es el currículo el que determina las prácticas que se realizan – desarrollan en un determinado contexto.

Las prácticas docentes están determinadas por los usos, tradiciones, técnicas, didácticas en torno al currículum en un sistema educativo, ya que es en este, como lo expone Gimeno (2007, 13), en donde se da un cruce de diversas prácticas, entre ellas las pedagógicas que gravitan en torno al currículum, haciéndolo una realidad. Como asegura Grundy (1987, 68) citado por Gimeno Pág. 14. “Es una construcción cultural y es un modo de organizar una serie de prácticas y todos los que actúan en ella son sujetos, elementos activos”. Se puede afirmar que el currículum es un campo práctico sobre lo real, que tiene un entramado cultural, político, social y pedagógico, y es donde la práctica de este tiene su valor concreto.

Dentro del marco del currículo propio a cada institución, las prácticas docentes se convierten en la materialización de los contenidos del primero, de manera secuencial, impartidos por los profesores en las aulas y/o por el intercambio entre profesores y alumnos (práctica pedagógica de enseñanza).

Gimeno Sacristán identifica ocho subsistemas o ámbitos de las prácticas relacionadas con el currículo, dentro de los cuales se encuentra el subsistema práctico pedagógico (1), configurado por profesores y alumnos cuya interacción se expresa en prácticas de enseñanza-aprendizaje (1a), que están bajo enfoques metodológicos (1b) muy diversos, determinados por las tareas académicas (1c) y dejando muy marcado el puesto tradicional del profesor y de aprendiz del estudiante. Su realización varía de acuerdo a su contexto práctico (1d) en el que intervienen tipos de prácticas muy diversas, determinadas por las prácticas pedagógicas.

Responder a los cambios sociales que han influido en los planteamientos de la educación y de manera especial en el docente, exigen al docente tener habilidades y no solo ser una fuente de conocimientos. El docente tradicionalmente se ha convertido en el mediador o modelador de los contenidos entre el conocimiento y los estudiantes. Es la autonomía, sus metodologías, ética, actitud, aptitud, los intereses, tiempos, y las frecuencias, lo que determinaran, segmentaran y/o potencializarían las relaciones de saberes, personales y de conocimiento en que desarrolle su profesionalismo. Cada profesor establece el marco determinante de las prácticas.

En el ámbito universitario es necesaria la renovación de las prácticas metodológicas “para que se convierta en un lugar de encuentros y discusiones científicas que marque la conciencia de los

estudiantes y oriente su pensamiento, es necesaria la didáctica dentro de las prácticas docentes de forma decisiva hace el sentir de la universidad”, Gimeno y Pérez (año).

Si bien el docente no solo tiene el deber de traer el currículo a su práctica también tiene el derecho de hacer sus propios aportes significativos (Grundy, 1987, 98), ¿Será que esto no queda enmarcado en una posición dominante que tiene el docente dentro del aula y sus prácticas?, se considera que el docente constituye un factor condicionante de la educación y más concretamente de los aprendizajes de los estudiantes.

Es de tener claro que el profesor está condicionado en sus prácticas porque estas transcurren dentro de una institución y sus acciones deben estar en el contexto de esa realidad educativa. Sin embargo la educación busca perfeccionar sus fortalezas por medio de un “estilo”, el cual entendemos como la manera en que la educación permite a la persona ese acercamiento a su ser integral y es así como se pretende que a través de tres herramientas, autonomía, trascendencia y justicia, este estilo de educación apuntándole hacia el desarrollo de las aptitudes humanas, Restrepo y Campo (2002).

Esto nos lleva a pensar que nuestros aprendizajes y sobre todo en las prácticas docentes, no se pueden limitar solamente a la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino que implica para nosotros un proceso activo de ensamblar, extender, restaurar e interpretar y por tanto construir conocimiento desde los recursos de nuestra experiencia, la información que recibimos (Carretero, 1998) y el sentido y significado que le demos a este aprendizaje.

Restrepo y Campo (2002) reconocen también el papel protagónico que tiene el docente en las prácticas docentes, a quien como actor principal se le delega la responsabilidad de alcanzar los propósitos de las Instituciones Educativas, partiendo de la idea que como modelo a seguir, todas sus acciones deben estar permeadas por una integridad influenciada fuertemente por lo ético y lo moral, siendo este el principio fundamental para poder desarrollar este estilo o modelo de educación.

Estos autores nos dicen que el desarrollo máximo del hombre, se da cuando el maestro, docente, profesor o educador parte de un conocimiento más amplio de su alumno. Es decir, cuando el

maestro en el proceso de acompañamiento y auto reflexión logra saber qué quiere, qué necesita, cómo se comporta o reacciona, cuáles son sus capacidades y debilidades, cuáles son sus intereses, entre otros. Con ello, el profesor brinda herramientas para que se fortalezcan las habilidades, actitudes y el alumno despliegue al máximo su desarrollo integral, para que pueda actuar y transformar la sociedad y la cultura en la que vive.

Se sugiere tener tres aspectos fundamentales para su desarrollo: la auto reflexión como reconocimiento de sí mismo, el valor formativo de la acción curricular, entendiendo esta no como fin en su contenido sino como mediador y el dar sentido a lo formativo y las interrelaciones, pero no precisamente en el sentido de relacionarse socialmente con las personas que interviene a lo largo de la vida, sino de la importancia de la relación alumno maestro y el grado de acompañamiento de este último en la puesta en escena del estilo educativo.

A la luz de estos autores citados se podría afirmar que un elemento fundamental de las prácticas docentes son las relaciones que se dan en estas, teniendo como ocupación prioritaria el desarrollo humano de cada miembro de la sociedad, que utiliza como base fundamental y herramienta principal el currículo. De igual manera es importante que el plan de estudios y/o contenidos sean definidos por diversos intereses, ya sean de tipo cultural, político o social y que en sus prácticas se vea siempre reflejado el interés por generar una formación integral. Sin embargo, en el diario vivir de las instituciones esto puede actualmente estar siendo usado como documentación, como herramienta de captación, atendiendo fines económicos o de posicionamiento social, todo lo anterior en el peor de los escenarios.

Es prudente pensar que si estas garantías se estén dando a nivel institucional, seguiría el papel importante del maestro en este estilo de educación, es necesario revisar si la mayoría de estos pudieran estar atendiendo los requerimientos de este estilo en el proyecto educativo institucional, que haga parte del plan de estudios, que el currículo este inmerso en estos preceptos y que las prácticas cotidianas en la educación sean parte de un proyecto de exaltación de la integralidad humana. Aun cuando en la mayoría de las situaciones, durante la puesta en escena, estos preceptos se vean truncados y sean faltos de garantías, ya sea por el número de alumnos en el aula, o por los compromisos a nivel social que adquieren algunas instituciones en la parte evaluativa, o por la clase de formación profesional que tuvo el maestro, en algunos casos en ciertos niveles

socioculturales se acude a el saber específico (idioma, tecnología, física y/o matemática bilingüe), pero sin la formación pedagógica de base que atiende a una adecuada formación integral.

Ante el interrogante ¿El alumno se convierte en un actor pasivo o activo de los procesos de modelación y aprendizaje que se realizan en las prácticas docentes?, es indispensable analizar que tradicionalmente el alumno venía desarrollando un papel pasivo, los tiempos y procesos han cambiado y hoy en día el estudiante se ha convertido en un ser crítico, indagador, reflexivo, investigador, creativo y consciente de su realidad social, política, económica y educativa. Hoy en día se tiene un ser con libertad consciente. Es decir, se cuenta con alumnos que han adoptado un papel activo dentro del aula, que se han convertido en críticos de los modelos educativos y de los docentes. Sin embargo aún falta que el alumno sea capaz de hablar y escuchar sobre tradiciones y perspectivas teóricas.

Atendiendo al alumno y sus necesidades desde una perspectiva pedagógica y humanística, generalmente se ha propendido por un currículo dominante en unos momentos, ya sea por sus modelos teóricos o prácticos, debido a que el currículo generalmente es un conjunto planificado, dejando de lado o no siendo consciente de las experiencias de los alumnos.

Con la propuesta sugerida por Campo y Restrepo (1999) (Gaitan2005 Pág. 49) quienes nos dicen que es inevitable precisar que las prácticas permiten a las instituciones educativas llevar sus intenciones formativas, a través de:

- Procesos de reflexión permanentes entre alumnos y profesores, acerca de sí y del mundo, concientizándolos del proceso de formación.
- El valor formativo permanente de todas las actividades que se realicen.
- La formación integral se desarrolle permanente en las distintas modalidades, entre esas la interacción profesor-alumno

Se considera necesaria la práctica de la docencia universitaria que se salga de la práctica rutinaria y las clases magistrales saliendo de los viejos usos metodológicos. Lograr coherencia entre lo que se hace, lo que quiere y lo que debe hacer. De igual manera es necesario reevaluar las relaciones pedagógicas en el aula a una permanente observación, análisis de quienes lo componen, el papel

que asumen cada uno de quienes lo injieren y como los sistemas educativos y quienes intervienen están directamente influenciados por los componentes políticos-culturales que moldean, realizan, conservan las relaciones de los sujetos que intervienen, de igual manera la constante coherente entre lo que se hace, lo que quiere y lo que se debería hacer.

REFERENCIAS

Banco Mundial (1987). Financiamiento de la educación en países en desarrollo. Opciones de Política. Washington.

Birkmayer, J.D. (2000). Theory-based evaluation in practice. *Evaluation Review*, 24, 407-432.

Briones, G. (1991). Evaluación de programas sociales. México: Trillas.

Campo, R y Restrepo M. (2000). Formación Integral. Modalidad de la educación posibilitadora de lo humano. Bogotá. Universidad Javeriana.

Cantú Delgado, H., (2001). Desarrollo de una cultura de calidad. México: McGraw-Hill.

Carr. W (199) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa Crítica. Madrid. Ediciones Morata

Carretero, M (comp) (1998) Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires. Editorial Aique.

Couturejuzón González, Lourdes. (2004). Impacto de la Maestría en Informática en Salud. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. 1997 - 2002. Ministerio de Salud Pública Centro de Cibernética Aplicada a la Medicina. Ciudad de La Habana. Revisado por última vez el 14 de Noviembre de 2006, encontrado en: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/revsalud/lourdestesis.pdf>

Díaz, L., Martínez, J., Rodríguez, L. y Luna, M. (2010). Evaluación del impacto: definición y aplicación contextual en el ámbito educativo. Bogotá: Universidad del Rosario

Diez, R. (sin año). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_eva/pdf/man_eva.pdf. Recuperado el 7 de septiembre de 2010.

Gaitán, C y Otros (2005) Prácticas Educativas y procesos de formación en la Educación superior. Javegraf

Gimeno, J., (2007) El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid Ediciones Morata.

Gimeno, J., y otros. (2008) La enseñanza su teoría y práctica. Madrid. Editorial Akal.

Gimeno, J., y otros. (2008) Comprender y transformar la enseñanza. . Madrid: Ediciones Morata.

Global University Network for Innovation – GUNI (2006). III Conferencia Internacional sobre Educación Superior (2006)

González Ramírez, Teresa (2000). Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. En enfoque metodológico. Serie Monográficas Española. Ediciones Aljibe.

Goss, S. & Mearns, D. (1997). A call for pluralistic epistemological understanding in the assessment and evaluation of counseling. *British Journal of Guidance & Counseling*, 25, 189 - 199.

Guzmán M., (2004). Metodología de evaluación de impacto. Santiago de Chile: División de Control de Gestión.

Handy, C., (1993). *Understanding Organizations*. 4th Ed. London, Penguin Books.

Hofstede, G., (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.

Lewin, K. (1951) *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.

Mark, M., Henry, G.T. & Julnes, G. (1999). Toward an integrative framework for evaluation practice. *American Journal of Evaluation*, 20, 177-199.

Menou, M. J. (1993). *Measuring the impact of information on development*. Ottawa: International Development Research Centre.

Mercier, C. (2000). An application of theory driven evaluation to a drop-in youth center. *Evaluation Review*, 24, 73-81.

Ministerio de Educación Nacional. Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/publicaciones. Recuperado el 7 de septiembre de 2010.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), (1984). *Seguimiento y evaluación. Pautas básicas para el Desarrollo Rural*. Roma.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992, Ley 1188 de 2008, Decreto 1295 de 2010.

Ruiz, J. M., (1999). *Cómo hacer una evaluación de Centros Educativos*. Nancea S.A de Ediciones, Barcelona, 3a edición.

Salmi, Jamil (2009). *El Desafío de Crear Universidades de Rango Mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento – Banco Mundial. Mayol Ediciones. Washington, mayo de 2009.

Schein, E., (1992) *Psicología de la organización*. México: Prentice-Hall.

Senge, Peter y otros (2002). Escuelas que aprenden. Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en educación. Grupo Editorial Norma. Traducción Jorge Cárdenas Nanne

Serna, Rollin Kent (1996). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana (Cuba), noviembre de 1996.

Shulman, L., (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher. 15(2): 4-14.

Shulman, L., (1993), Teaching as community property. Change (Nov/Dec) 6-7.

Sidani, S & Sechrest, L. (1999). Putting program theory in to operation. American Journal of Evaluation, 20, 227-239.

Steckler, A. & McLeroy, K.R. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction. Health Education Quarterly, 19, 1-9.

Stenhouse, L., (1984), Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección Inaugural. Guatemala, 31 de enero de 2006

UNESCO (1995). Políticas para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. P. 2 Edit. ICFES.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI. Visión y Acción. 9 de octubre de 1998

Universidad Centroamericana (2006). Glosario básico de términos de evaluación educativa. Nicaragua. Recuperado el 5 de abril de 2011.

Valles, Miguel (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis S.A., Madrid. Primera re-impresión.