



UNIVERSIDAD FEDERAL DE LA BAHÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADUACIÓN EN EDUCACIÓN

SANDRA CAROLINA BUITRAGO RIVERA

**SIGNIFICADOS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROFESORES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**SIGNIFICADOS SOBRE QUALIDADE EDUCACIONAL ENTRE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**MEANINGS ABOUT EDUCATIONAL QUALITY AMONG HIGHER EDUCATION
PROFESSORS**

Salvador

2020

SANDRA CAROLINA BUITRAGO RIVERA

**SIGNIFICADOS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROFESORES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**SIGNIFICADOS SOBRE QUALIDADE EDUCACIONAL ENTRE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**MEANINGS ABOUT EDUCATIONAL QUALITY AMONG HIGHER EDUCATION
PROFESSORS**

Tesis presentada al Curso del Programa de
Posgraduación en Educación, Universidad
Federal de la Bahía, como requisito para la
obtención del grado de Doctora en Educación.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Virgínia
Machado Dazzani

Coorientadora: Prof. Dra. Giovana Cristina
Zen

Salvador, Bahía

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Buitrago Rivera, Sandra Carolina.

Significados sobre calidad educativa en los profesores de educación superior
= Significados sobre qualidade educacional entre professores da educação
superior = Meanings about educational quality among higher education
professors / Sandra Carolina Buitrago Rivera. - 2020.

192 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2020.

1. Ensino Superior - Colômbia. 2. Avaliação da qualidade da educação. 3.
Professores universitários. 4. Prática de ensino. I. Dazzani, Maria Virgínia
Machado. II. Zen, Giovana Cristina. III. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 378.861 – 23. ed.

SANDRA CAROLINA BUITRAGO RIVERA

**SIGNIFICADOS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROFESORES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Termo de aprovação como requisito para conclusão do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tese aprovada em 8 de maio de 2020 pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Virginia Machado Dazzani– Orientadora _____

Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Giovana Cristina Zen– Coorientadora _____

Dra. em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Marcelo Oliveira de Faria _____

Dr. em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA

Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS

Prof. Dr. Ramon Cerqueira Gomes _____

Dr. em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia/UFBA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- IF Baiano

Profa. Dra. Patrícia Carla Do Vale Zucoloto _____

Dra. Em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia/UFBA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Giuseppina Marsico _____

Dra. em Ciências da Educação pelo DISUFF/ Universidade de Salerno, Itália

Universidade de Salerno, Itália- UNISA

*Dedicada a todos quienes realizan de una u otra forma la trascendente, admirable e
impactante labor de enseñar*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco mi amado esposo quien ha sido mi puerto seguro, y quien ha estado conmigo apoyándome en los momentos más críticos, quien me trae paz cuando estoy en guerra conmigo misma, siempre motivándome y ayudándome hasta donde sus alcances lo permitían.

A mis padres que con su espíritu libre e independiente formaron mis alas para volar por el mundo.

A mi hermano Juan Pablo por alegrar y entretener mis días difíciles.

A la señora Conceição Carneiro que fue mi ángel de la guarda durante mi estancia en Salvador, quien por un tiempo me hospedó y me adoptó (con mi esposo y mis dos mascotas) en su bellissimo hogar sin aún conocerme y cuando más lo necesitaba pues yo no hablaba portugués y no conocía a nadie.

A mi acogedor grupo de pesquisa CULTS quienes fueron mi segunda familia en el extranjero que con paciencia y amor se abrieron a mí con sus valiosos aportes que construyeron parte de esta tesis, estoy muy agradecida con todos, especialmente con el Dr. Ramon Cerqueira quien me ayudó y orientó pacientemente todas mis dudas en los procesos administrativos del comité de ética, y a la hermosa Dra. Verônica Nascimento porque siempre se preocupa de mi bienestar físico y mental mismo cuando no se lo pida.

A los profesores y coordinadores del programa PPGE por las herramientas conceptuales otorgadas durante mis estudios.

A la profesora Dra. Giuseppina Marsico quien me recibió e hizo mi vida mucho más plena durante mi intercambio en Italia, así como a su grupo de pesquisa Gruppo di Ricerca Sulle Interazioni Sociali (GRIS) y a la Università Degli Studi di Salerno (UNISA) que me recibió como estudiante ERASMUS.

A la OEA que a través del programa CAPES conseguí estudiar becada en una de las mejores universidades de Brasil.

A mi Coorientadora la profesora Dra. Giovana Zen quien me facilitó hacer la práctica docente, en la que pude aprender mucho de sus sabias e interesantes clases de pedagogía.

A mi orientadora la profesora Dra. Virginia Dazzani quien me acogió y apoyó constantemente en mi proyecto de pesquisa, por su paciencia, comprensión y tiempo en las lecturas implicadas en cada página escrita en esta tesis y por todas las oportunidades ofrecidas para crecer profesionalmente.

A los profesores que estuvieron en la banca de cualificación, a la profesora Dra. Patricia Zucoloto y al profesor Dr. Marcelo Faria cuyos aportes teóricos iluminaron el camino para la consecución de este trabajo.

Y a todos aquellos que directa o indirectamente contribuyeron para que esto fuera posible.

RESUMEN

La presente investigación aborda los significados sobre calidad educativa a partir de la perspectiva de un grupo de profesores universitarios desde el enfoque sociocultural vigotskyano. En ella se prioriza al docente como sujeto de pesquisa, comprendiendo cómo el profesor universitario en Colombia define la calidad educativa y la analiza a partir del contexto de su universidad. Se identifican los recursos simbólicos y otras estrategias utilizadas por los docentes del sector público y privado para enfrentar eventuales dificultades encontradas en sus prácticas pedagógicas, y relacionar cómo las políticas educativas del país y de la institución en la cual los profesores están vinculados inciden en la construcción de los significados sobre calidad educativa. Para tal efecto, se entrevistan un grupo de profesores de una universidad pública y una privada, además de un grupo focal para cada tipo de universidad. Con base en los datos producidos en esta investigación se aportan elementos para la resignificación de la calidad educativa trascendiendo los preconceptos teóricos establecidos a lo largo de los tiempos y focalizando la calidad de la educación desde la perspectiva endógena, especialmente a partir de la perspectiva del profesor, dignificando de esta manera su labor.

Descriptores: calidad educativa, significados, prácticas pedagógicas, educación superior.

ABSTRACT

This research addresses the meanings of educational quality from the perspective of a group of university professors, from the Vigotskian sociocultural approach. Here, the professor is prioritized as a research subject, understanding how the university professor in Colombia defines educational quality and analyzes it from the context of his university. Symbolic resources and other strategies used by professors in the public and private sectors are identified to face possible difficulties encountered in their pedagogical practices and to relate how the educational policies of the country and of the institution in which the professors work affect the construction of their meanings on educational quality. For this purpose, a group of professors from a public university and another group from a private one are interviewed, and additionally a focus group from each type of university. Based on the data produced in this research, elements are provided for the re-significance of educational quality, transcending the theoretical preconceptions established over time, focusing on the quality of education from the endogenous perspective, especially from the perspective of professors, dignifying their work.

Keywords: educational quality, meanings, pedagogical practices, higher education.

RESUMO

A presente investigação aborda os significados da qualidade educacional na perspectiva de um grupo de professores universitários, a partir da abordagem sociocultural de Vigotsky. Nele, o professor é priorizado como sujeito de pesquisa, entendendo como o professor universitário da Colômbia define a qualidade educacional e a analisa a partir do contexto de sua universidade. Se identifica os recursos simbólicos e outras estratégias utilizadas pelos professores do setor público e privado, para enfrentar possíveis dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas e relacionar como as políticas educacionais do país e a instituição na qual os professores estão ligados influenciam na construção dos significados sobre qualidade educacional. Para isso, são entrevistados um grupo de professores de uma universidade pública e privada, além de um grupo focal para cada tipo de universidade. Com base nos dados produzidos nesta pesquisa, são fornecidos elementos para a re-significância da qualidade educacional, transcendendo os preconceitos teóricos estabelecidos ao longo do tempo, com foco na qualidade da educação na perspectiva endógena, especialmente na perspectiva do professor, dignificando seu trabalho.

Descritores: qualidade educacional, significados, práticas pedagógicas, ensino superior.

LISTA DE FIGURAS

| | Página |
|---|-----------|
| FIGURA 1. Línea del tiempo de la historia de la educación colombiana | 21 |
| FIGURA 2. Estructura del actual sistema educativo colombiano | 22 |
| FIGURA 3. Construcción de la problematización | 74 |
| FIGURA 4. Orden de formulación de preguntas sugerido en una entrevista cualitativa | 92 |

LISTA DE TABLAS

| | Página |
|---|------------|
| TABLA 1. Esquema de análisis de los significados detectados del discurso de los grupos focales de la universidad privada y de la universidad pública | 97 |
| TABLA 2. Esquema de análisis de significados en el discurso de las entrevistas semiestructuradas de la universidad privada y de la universidad pública | 130 |

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

| | |
|---------------|--|
| CAAE | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CINDA | Centro Interuniversitário de Desarrollo |
| CNA | Consejo Nacional de Acreditación |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| ECAES | Exámenes de Calidad de la Educación Superior |
| GFUPR | Grupo focal universidad privada |
| GFUPU | Grupo focal universidad pública |
| GPT | Grupos Profesionales de Trabajo |
| ICFES | Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| PISA | Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes |
| SACES | Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

TABLA DE CONTENIDO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUCCIÓN | 15 |
| 1.1 | CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 19 |
| 2 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 26 |
| 2.1 | PSICOLOGÍA CULTURAL SEMIÓTICA DE VALSINER | 26 |
| 2.2 | CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL | 37 |
| 2.3 | CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL VIGOTSKYANO | 40 |
| 3 | REVISIÓN DE LA LITERATURA | 46 |
| 3.1 | INVESTIGACIONES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA, SIGNIFICADO Y SIGNIFICACIONES EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR | 46 |
| 3.1.1 | La educación superior y sus lineamientos | 48 |
| 3.1.2 | Aspectos conceptuales de la calidad de la educación | 54 |
| 3.1.3 | Significados | 62 |
| 3.1.4 | Profesores de educación superior | 64 |
| 4 | PROBLEMATIZACIÓN | 74 |
| 4.1 | PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS | 77 |
| 4.2 | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN..... | 78 |
| 5 | JUSTIFICACIÓN | 79 |
| 6 | OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 86 |
| 6.1 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 86 |
| 7 | PERSPECTIVA METODOLÓGICA | 87 |
| 7.1 | PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN | 87 |
| 7.2 | MODALIDAD..... | 89 |
| 7.3 | PROCEDIMIENTOS | 89 |
| 7.3.1 | Procedimientos éticos | 93 |
| 7.4 | INSTRUMENTOS, MATERIALES Y FORMAS DE REGISTRO..... | 93 |
| 8 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 95 |
| 8.1 | CALIDAD EDUCATIVA: DESDE LAS SINGULARIDADES DEL DOCENTE | 96 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 8.2 | EDUCACIÓN COMO PROCESO DE RECONOCIMIENTO DEL SER HUMANO | 130 |
| 9 | CONSIDERACIONES FINALES..... | 153 |
| | REFERENCIAS | 165 |
| | APÉNDICE A - RUTERO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL..... | 186 |
| | APÉNDICE B - RUTERO DE GRUPO FOCAL | 188 |
| | APÉNDICE C - INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL..... | 190 |
| | APÉNDICE D - INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES DE LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS | 191 |
| | ANEXO 1 - CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN..... | 192 |

1 INTRODUCCIÓN

Al ser un proceso indispensable en la formación de las personas, los discursos sobre calidad educativa generan grandes debates en escenarios políticos y educativos en todo el mundo. Vizcaya (2018) menciona que la educación nos permite comprender el proceso de la vida y es la herramienta que facilita el crecimiento cualitativo y cuantitativo de las personas y de las sociedades. Asimismo, Vizcaya (2018, p. 6) ahonda sobre el término de política haciendo énfasis al

conjunto de las decisiones y medidas tomadas por determinados grupos que detentan el poder, en pro de organizar o administrar una sociedad o un grupo humano particular. De modo que, la política es tan antigua como la humanidad. Etimológicamente la palabra política, proviene del latín *politicus*, relacionada con la expresión *polis*, sinónimo de pueblo, vida ciudadana. Es aquí donde la educación y la política se cruzan, se ligan, y tienen un entronque sistemático, sistémico y práctico.

No obstante, un problema característico y vitalicio de Colombia es que existe un sistema político clasista que por años se ha adueñado del poder. Son unas cuantas familias ricas que han gobernado el país en sus diferentes ramas y jerarquías del poder político nacional (VIZCAYA, 2018). Tales elementos predominan sobre diversas reformas educativas que se han empleado en todos los niveles académicos durante la última década en Colombia. Algunas de estas reformas se convierten en actos administrativos de aplicación legal, mientras que otras no marchan de su fase inicial y terminan desapareciendo de acuerdo a las decisiones del gobierno de turno. Como consecuencia, el sistema educativo colombiano ha sido alterado sustancialmente, mientras que los objetivos y finalidades de las reformas no atienden el contexto y las necesidades del momento. De acuerdo con Lenis (2017, p. 7-8)

los referentes sociales de corrupción, malas prácticas ciudadanas, las crisis éticas de las instituciones estatales y privadas, la desinformación y “des-educación” de los medios de comunicación generan una creciente desesperanza sembrada en el poco sentido y dimensionamiento que la mayoría de los jóvenes dan a la educación y al estudio.

De acuerdo con Rincón (2010), los sistemas políticos de educación en Colombia son presentados a través de diagnósticos, conceptualizaciones y teorías que se relacionan entre sí para evidenciar coherencia, pertinencia e interés del sistema educativo colombiano. Pero es claro que la divulgación del discurso de esta política no garantiza la circulación efectiva de su información dentro de todas las esferas sociales, tampoco la comprensión de sus asuntos, sus

alcances y sus implicaciones; de hecho, la política está diseñada para su conocimiento fragmentado, más que para su explicación.

En algunas ocasiones, las reformas educativas propuestas han obedecido a cambios o introducción de metodologías y tendencias. La aplicación de estas reformas educativas incluye procesos de control y vigilancia, limitándose a la confrontación del cumplimiento de la normatividad. Solo hasta la promulgación de la Constitución Política de Colombia en el año 1991 surge en el ámbito de la educación, el espíritu de la calidad como objetivo rector de los procesos educativos. Como resultado se expide la Ley 30 de 1992 de la Educación Superior y con ella, la formulación de elementos y organismos legislativos encargados de fomentar y evaluar la calidad de los programas y de las instituciones de Educación Superior de Colombia. En cumplimiento de esta ley, nace el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Este organismo elaboró una serie de documentos que establecen requisitos, procesos y ordenamientos que regulan la evaluación y el aseguramiento de la calidad educativa de programas e instituciones. A partir de ahí, se organizó la educación superior del país como un servicio público que se basa en la difusión y promulgación de dichos documentos.

El sistema de gestión, evaluación y seguimiento del servicio educativo propuesto por el CNA ha sido permisivo con las universidades que crean sedes a lo largo y ancho del país sin las mínimas condiciones de calidad. Esto es evidente en la proliferación de programas académicos que, en muchos casos, no responden a las necesidades e intereses de la población y no atienden a los objetivos de una educación con calidad.

Para Rincón (2010), las políticas de mejoramiento de la calidad se enfocan en la formación en competencias y no en mejorar las condiciones sociales de los individuos, una pretensión que demuestra el desinterés frente a las desigualdades evidentes en el país. Del mismo modo, Rincón (2010, p. 40) apunta que:

La política de mejoramiento de la calidad pretende que todos los niños y jóvenes del país, sin importar su condición social, económica o cultural, accedan al sistema educativo, desarrollen competencias básicas y sean individuos aptos para convivir en la sociedad.

Cabe señalar que en Colombia hay un amplio consenso en torno a la necesidad de construir una política de Estado en educación que trabaje para alcanzar resultados a largo plazo. Sin embargo, hasta ahora se ha hecho todo lo contrario. Como lo afirmó De Zubiría (2018, p. 19):

El mundo no conoce de un país que haya garantizado el desarrollo sostenido sin invertir en educación y en ciencia. Todos los casos históricos, demuestran que en la educación y la ciencia están las llaves para impulsar el desarrollo, consolidar el tejido social, elevar la productividad y la creatividad, así como formar ciudadanos que respeten las diferencias y aprendan a trabajar en equipo.

En este sentido, el proceso de educación es siempre el escenario de cambios ideológicos dramáticos en los colectivos humanos (TATEO, 2019). Por todo esto, es necesario reflexionar sobre los significados de calidad educativa que tienen los profesores universitarios. Se habla de calidad de vida, de las instituciones, y de calidad en el trabajo; casi siempre sin precisar lo que se entiende por calidad o desde cuál enfoque se utiliza este término. Frente a esto, uno de los aspectos que motivaron la realización de esta investigación es la poca información relacionada con las políticas actuales de educación en Colombia en términos de su análisis y de la comprensión que hacen las instituciones y sus profesores en la transformación del sistema educativo.

Así mismo, la presente investigación parte de un interés personal y profesional que ha impregnado a la investigadora en el ámbito educativo, pues hace algunos años trabajó en universidades de diferentes tipos y condiciones socioeconómicas, incluyendo una de las universidades públicas más importantes de Colombia, y una de las universidades privadas más reconocidas del país. Esta experiencia permitió suponer que a partir de los diferentes contextos se desprende la variedad de significados, o como lo mencionó Peirce (1984), de *representamen* que la comunidad en general les asigna a sus mundos simbólicos y las diferentes maneras en que las personas actúan dentro de él. La variedad depende lógicamente de los intereses, experiencias y las perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de articulación. “De ahí que podamos decir que el término calidad es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional” (GIRALDO, ABAD, & DÍAZ, 2015, p. 4) y al mismo tiempo subjetivo, pues va a depender mucho de la cultura en que este término se desenvuelve. De acuerdo con Giraldo, Abad & Díaz (2015, p. 5):

La falta de una teoría sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas impiden que se pueda establecer una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime. Se sabe que todos los signos que rodean al mundo varían en términos de calidad, y al mismo tiempo todos difieren en su apreciación. Aunque se vive momentos en los que la “cultura de la calidad” constituye algo más que una simple moda, debemos reconocer que su definición al igual que otros conceptos parecidos, como por ejemplo el de belleza, depende del significado subjetivo de cada interpretante, por lo que es difícil efectuar una definición satisfactoria para todos.

La calidad puede significar cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones. Asimismo, Giraldo, Abad & Díaz (2015, p. 9) señalaron que:

La calidad debe estar primordialmente en las personas, en su forma de ser, de actuar, de pensar, de interrelacionarse con los demás, debe estar en los insumos, en los procesos del quehacer humano, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos, en la evaluación, en la calidad de las relaciones humanas. Es decir, la calidad debe estar en todas las herramientas y elementos que utiliza el maestro, el tutor, el ser humano para realizar su trabajo o estudio con efectividad, de tal forma que los resultados redunden en el mejoramiento personal y se transforme en beneficio, progreso y satisfacción social en todos los servicios que recibe de los demás.

Por otro lado, el Consejo Nacional de Acreditación (1998) define calidad como un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como el servicio se presta, según el tipo de institución. La calidad es evaluada en características universales, referentes históricos y misión institucional, desconociendo al profesor como uno de los actores principales del proceso educativo.

Es entonces que a raíz de dichas discrepancias entre lo que definen unos y lo que hacen otros, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los significados sobre calidad educativa que tienen un grupo de profesores universitarios del sector público y privado en Colombia? Para dar respuesta a este interrogante, se considera pertinente indagar esta situación, en primera instancia, desde la interpretación que hacen los docentes sobre el significado de calidad educativa. Luego, definir quiénes son los actores primarios y conocer cómo el profesor universitario en Colombia define la calidad educativa y la analiza en el contexto de su propia universidad. Además, se pretende dar solución a esta pregunta analizando la relación entre calidad educativa y la práctica pedagógica de los profesores del sector público y privado para así identificar los recursos simbólicos y otras estrategias utilizadas por ellos para enfrentar eventuales dificultades en su trabajo. Finalmente, se busca relacionar las formas en que las

políticas educativas del país y de la institución promueven los significados que los profesores atribuyen a la calidad educativa según las experiencias universitarias de ellos.

1.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar a contextualizar un poco la situación educativa actual colombiana, es importante hacer una aproximación de esta a través de la historia (ver Figura 1), así como lo explica Soto (2005, p. 130-131):

En Colombia, el siglo XIX se caracterizó por ser el período histórico de búsqueda de identidad como nación, en el proceso de formación de un nuevo Estado anticolonial, que obedeció a los principios político-filosófico- económicos del partido gobernante. Se conformaron los dos partidos tradicionales: liberal y conservador. Cada partido, con la ideología que fue estructurando, en los períodos de gobierno que ganaron, precedida en su gran mayoría por una guerra civil, establecieron su Constitución y con esta su pensamiento sobre la educación y la universidad. Los regímenes liberales se enfrentaron con la Iglesia católica en el proceso para determinar, principalmente, el control sobre la educación y la secularización de la misma. Se finaliza el siglo con el triunfo de la ideología conservadora y con esta el de la Iglesia católica a través del Concordato. La reacción liberal fue la de crear universidades con capital privado, sin embargo, se inicia el siglo XX en medio de la denominada guerra de los mil días y la universidad no estuvo ajena a las guerras de los partidos políticos y a los proyectos por incluir en el currículo las carreras técnicas. Pero, en este sentido, el cambio curricular, que tenía como objetivo modernizar la universidad, no se logró, porque el déficit permanente en las finanzas universitarias fue el principal oponente. En el siglo XX y XXI, este proceso continúa con similares características.

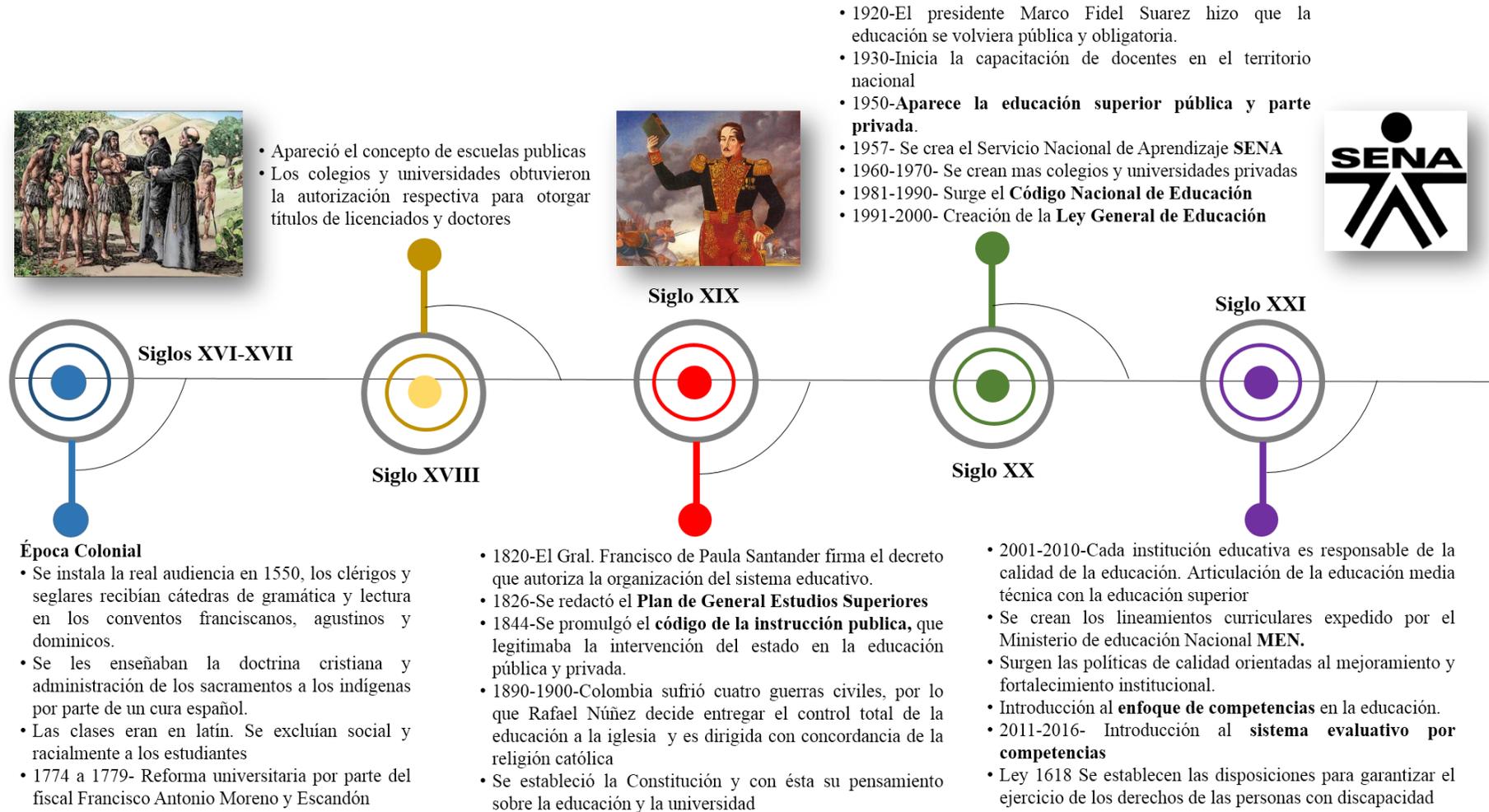
De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016, p.24), Colombia es el quinto país más grande de América Latina, con una población estimada de 47,6 millones de habitantes, en su mayoría jóvenes y relativamente diversos. Los colombianos son una mezcla étnica originaria de África, Europa y Oriente Medio. Los afrocolombianos y los indígenas constituyen los grupos minoritarios más grandes, con el 11% y el 3% de la población, respectivamente.

El conflicto interno colombiano, que lleva casi cinco décadas, ha golpeado todos los aspectos del desarrollo económico y social del país, incluida la educación. Una cuarta parte de los municipios tuvo tasas altas de violencia en 2013, amenazando la seguridad de las comunidades y las instituciones sociales, escuelas y colegios. Los niños, las familias y las comunidades de las áreas con altos índices de violencia y conflicto armado, están expuestos a

amenazas, muerte, reclutamiento forzado para la guerra y exclusión del sistema social y educativo (UNICEF, 2012).

De modo que, las oportunidades educativas en zonas de conflicto y para las personas desplazadas son limitadas, y en algunas partes del país son nulas. (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. 2016, p. 24)

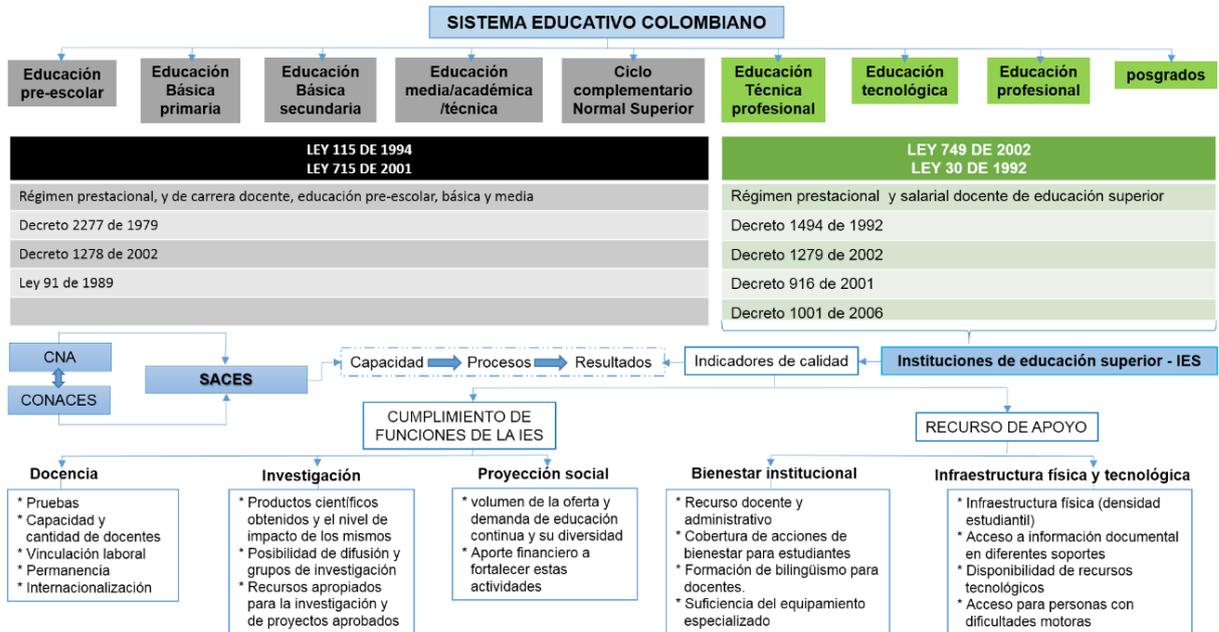
FIGURA 1 - LÍNEA DEL TIEMPO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA



Fuente: Adaptada de Oviedo (2018).

El Ministerio de Educación Nacional (2009a) estructuró al sistema educativo colombiano de la siguiente manera: educación inicial, educación preescolar, educación básica, educación media y educación superior (ver Figura 2).

FIGURA 2. ESTRUCTURA DEL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO



Fuente: Adaptada de Ministerio de Educación Nacional (2009a)

Vale destacar que la educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. Pueden acceder a los programas formales de pregrado quienes acrediten el título de bachiller y el examen de Estado, que es la prueba oficial obligatoria que presentan quienes egresan de la educación media y aspiran a continuar estudios de educación superior (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2009b).

La educación superior está regulada por políticas de calidad que giran en torno a cuatro estrategias fundamentales: consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles, implementación de programas para el fomento de competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos, y fomento de la investigación.

En cuanto a la consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SACES), sus principales objetivos van orientados a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan. También el SACES provee información confiable a los usuarios del servicio educativo y propicia el autoexamen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de

una cultura de la evaluación. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está conformado por tres componentes relacionados entre sí: información, evaluación y fomento (CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 2011, p. 3).

La evaluación es llevada a cabo con la colaboración de pares académicos y organismos asesores y de apoyo. El sistema evalúa periódicamente instituciones y programas en el momento de su creación para obtener o actualizar el Registro Calificado, y por solicitud de las instituciones cuando buscan la Acreditación de Alta Calidad. Esta última se ha convertido en una herramienta de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo de programas e instituciones, así como el punto de partida para afianzar la autonomía universitaria. De este modo, la acreditación de alta calidad pretende garantizar a la sociedad que los programas académicos y las instituciones de educación superior acreditadas cumplan altos requisitos de calidad. También que las instituciones realicen los propósitos y objetivos que han declarado tener y apunta al reconocimiento de la excelencia global a través del desempeño de grandes áreas de desarrollo institucional.

Los estudiantes son evaluados antes de ingresar a la educación superior y al egreso de su pregrado, mediante un esquema de evaluación de competencias acumuladas. En los últimos semestres de la formación de pregrado se aplican los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES). A través de estas pruebas, el Ministerio de Educación Nacional pretende comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior. Mediante los ECAES se obtiene información sobre el estado actual de la formación en las diferentes áreas, lo cual proporciona una visión de conjunto sobre los estudiantes, los programas y las instituciones.

Mediante el fomento, el Ministerio ofrece asistencia técnica en procesos de evaluación. Este acompaña planes de mejoramiento de instituciones que han tenido inconvenientes con la obtención del Registro Calificado. Del mismo modo, desarrolla proyectos enfocados a mejorar condiciones específicas de calidad como infraestructura, investigación, capacitación docente y promueve la pertinencia de la oferta en los diferentes niveles de formación o modalidades (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2016).

A su vez, existen dos tipos de educación superior: la educación pública y la educación privada¹. En este sentido, una carrera no es igual en todos los centros. Estas son algunas diferencias entre las universidades que planteó el Ministerio de Educación Nacional (2011). Según Aroche et al. (2014, p. 4-9):

- Las universidades públicas se basan en la nota de corte de los alumnos para establecer el orden de entrada de estos. Esto hace que en muchos casos los alumnos estén más preparados.
- La universidad pública está financiada por el Estado. Los alumnos tienen que pagar solo la matrícula de cada curso (entre otros gastos académicos como derechos de grado, certificaciones académicas, etc.), de manera que la universidad es más accesible.
- Algunas universidades públicas suelen dedicar más recursos a la investigación.
- A menudo, el nivel de exigencia en las universidades públicas es mayor que en las privadas. Los profesores no están tan encima de los alumnos y eso aumenta su autosuficiencia.
- Las universidades privadas no dejan de ser una empresa, por lo tanto, hay una jerarquía y un ideario muy marcados. En cambio, en la universidad pública los profesores tienen más libertad para hacer su trabajo.
- Muchas empresas valoran más a los estudiantes que han estudiado en la universidad pública. Las privadas tienen fama de que dan demasiadas facilidades a sus estudiantes a la hora de aprobar las asignaturas.

Entretanto, la educación impartida por las universidades privadas tiene estas características:

- Las universidades privadas reciben financiación por parte de organismos privados. No se ven afectadas por los posibles recortes presupuestarios del Gobierno y tampoco están influenciadas por los cambios políticos.
- Los alumnos de las universidades privadas acceden a ellas tras pasar un test o realizar una entrevista, por lo que es, en algunos casos, más sencillo que entrar en la universidad pública.
- Los profesores de la privada han de defender su plaza y si no hacen un buen trabajo pueden ser despedidos.
- Estas universidades tienen más recursos generalmente que las públicas, sobre todo en cuestión de equipamiento tecnológico. Los grados o carreras que ofrecen disponen de mucho más material para cada titulación.
- Los alumnos de las universidades privadas reciben un seguimiento más personalizado que en las universidades públicas. El número de estudiantes por clase

¹ No se trata de hacer una comparación entre lo que es una universidad privada y la universidad pública. Se hace una descripción basada en lo que expone el Ministerio de Educación Nacional colombiano (2011) para explicar los escenarios donde se llevó a cabo la presente investigación.

es menor, por lo que facilita esta atención a los alumnos. Los tutores siguen el trabajo y el rendimiento de sus alumnos, y los conocen personalmente.

- Las universidades privadas suelen estar más enfocadas al mundo laboral que las universidades públicas. Tanto en los programas educativos como una vez finalizada la carrera universitaria, con unas bolsas de trabajo más preparadas y eficaces y con convenios y contactos con empresas para la colocación de sus alumnos (AROCHE et al., 2014, p. 10-15).

Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió trabajar con un grupo de docentes de cada tipo de universidad inmersos en diferentes contextos socioculturales, a partir de la psicología cultural y la perspectiva semiótica. De acuerdo con lo que hasta ahora se ha planteado, existe la gran posibilidad de que los profesores que laboran en las instituciones de educación superior ejerzan la docencia según lo que en cada institución se estipule y exija. De igual modo, también es probable que dichos profesores realicen su práctica docente guiados por lo que cada uno de ellos considera que significa ese término. Es así como en esta investigación se observan y se describen de manera sistemática las acciones que realizan los profesores de educación superior en distintas instituciones de este nivel.

Por consiguiente, el interés de este estudio consiste en los significados que los profesores le dan al tema de calidad educativa, pues se parte del supuesto que ubica a los profesores en una actividad docente que se deriva de lo que ellos piensan. De acuerdo con Lupercio (2014), los lineamientos institucionales se basan (entre otras cosas) en las creencias de los profesores sobre la idea de docencia, en los significados que el profesor elaboró de manera intersubjetiva e intrasubjetiva, la forma en la que el docente ve su práctica, su lugar de trabajo, y sus posibilidades como profesionales y como docentes.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se refieren las corrientes literarias abordadas en la presente investigación, profundizando especialmente en las categorías teóricas de significados y en la psicología cultural desde la perspectiva semiótica de Valsiner (2000, 2007, 2014) y el enfoque sociocultural de Vygotsky (1934,1979,1992).

2.1 PSICOLOGÍA CULTURAL SEMIÓTICA DE VALSINER

En este apartado se presentan una serie de breves pero importantes reflexiones trabajadas en algunos textos de Valsiner (2000, 2007, 2014), cuya incidencia es importante para el presente trabajo pues cada vez son más amplios los estudios que demuestran la determinación esencialmente cultural e histórica de todos los procesos psicológicos calificables de cognitivos, emocionales, intencionales, perceptivos, y, en general, todos los llamados estados mentales y funciones psíquicas. De igual modo, la psicología también juega un papel dentro de la división disciplinaria del trabajo en la medida en que proporciona imágenes de lo que somos, cómo percibimos, pensamos o sentimos, y también quiénes somos o debemos ser (VALSINER & ROSA, 2007). Esto es así porque la psicología, como cualquier otra práctica y discurso social, está conectada con las preocupaciones actuales de la comunidad a la que pertenece, así como con todos los demás discursos sociales, ya sean científicos o incluso míticos. No puede sorprender entonces que las imágenes conflictivas de cómo o quiénes somos, o deberíamos ser, sean muy destacadas cuando se cambia de un contexto social a otro, ya sea en el tiempo o en el espacio (VALSINER & ROSA, 2007).

De modo que la cultura es entendida por la psicología cultural como un proceso semiótico y no como una entidad, caracterizada por ser un intercambio constante entre la construcción única del sujeto, la cultura personal, y la cultura colectiva históricamente construida y reconstruida (VALSINER, 2000). Bajo esta perspectiva, la cultura puede definirse como una mediación semiótica, es decir, una mediación establecida por signos y que integra el sistema de funciones psicológicas desarrolladas por el individuo en la organización histórica de su grupo social. Además, la cultura desempeña un papel regulador en los procesos inter e intrapsicológicos (VALSINER, 2007). Asimismo, la cultura trabaja tanto para la

transformación como para el mantenimiento de las normas de valores, que funcionan como guías y reguladores semióticos de nuestras experiencias de vida (VALERIO & LYRA, 2014).

De acuerdo con Méndez (2013), la psicología cultural estudia las diferentes maneras en las que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y transmutan la psique humana. Esta estudia las formas como el sujeto se constituye en una permanente interrelación con el otro, en el marco de los sistemas culturales que rigen las prácticas sociales en un momento histórico dado, por lo que la psique no se da sino en una cultura particular y es esa cultura la que confiere su particularidad. La interdependencia, la determinación recíproca y la dinámica de una dialéctica son algunas de las derivaciones que se desprenden de este axioma de partida. Así, no se llega a la unidad de un substrato universal, atemporal, a-histórico, y a-cultural, sino a la proliferación de divergencias, es decir, de modos de significación diferenciales que constituyen la singularidad y especificidad de cada cultura humana.

En ese orden de ideas, para Valsiner (2014) la definición de psicología cultural se integra, por una parte, al concepto de cultura y, por otra, al concepto de comportamiento humano. La cultura es un sistema de conocimiento que proporciona un modelo de realidad a través del cual se da sentido al comportamiento de las personas. De igual modo, este sistema está formado por un conjunto de elementos interactivos fundamentales, generados y compartidos por el grupo al cual se identifican, siendo eficaces en la consecución de sus objetivos. Está claro que para Valsiner la cultura es un sistema de conocimiento a través del cual "se categoriza la realidad" (VALSINER, 2014, p. 33). La cultura es, por tanto, un modo organizado y significativo de pensar la realidad, surgiendo en el proceso interactivo de grupalidad. En suma, se crea cultura para cohesionar e identificar al grupo, pero, sobre todo, para que el grupo sea capaz de conseguir sus objetivos.

Se habla también de que el comportamiento humano es "desfondado" (no determinado por el instinto); histórico e inacabado (biográfico y trascendente), y simbólico (representación, interpretación, e identidad). Lo que el hombre hace y el animal no puede hacer es, por una parte, "construirse una biografía" e interpretarla autoevaluativamente, tener conciencia moral, y sentirse sujeto. Por otra parte, el hombre, a diferencia del animal, puede construirse un mundo de referencia (cosmovisión, explicación de la realidad, mitos y religión, etc.).

En otras palabras, se puede definir la psicología cultural como el estudio del comportamiento humano desde la cultura, desde el hombre que construye su cultura para dotarse de sentido. Esta definición de Valsiner (2014) justifica la presente pesquisa, a la vez que se entrelaza con ella para centrarse en los significados que tienen los profesores de educación superior sobre el concepto de calidad educativa. En este sentido, la teoría de Valsiner (2014) impone un replanteamiento profundo de la psicología, haciéndola una psicología cultural de base que comprende el significado del comportamiento humano. Es así como la psique surge de lo biológico con la mediación de la cultura social, otorgándole sentido a factores como la educación y presión recibidas por el docente desde el medio social y físico.

Valsiner (2014) afirmó que la cultura es efímera, se siente como es, pero no se puede o no se tiene cómo definir. Este autor planteó que una noción contemporánea de la palabra cultura viene del término cultivar diferentes productos de la mente, significados, herramientas y símbolos que emergen del sistema sociocultural y de las mentes de los portadores de la cultura, de manera que interpreta este concepto como un proceso que tiene un lado sincrónico y otro diacrónico. La cultura es un proceso hecho por seres humanos, no una entidad, y, por tanto, el poder de la cultura se encuentra en las acciones de los agentes humanos en tanto ellos buscan reorganizar su mundo a través de la operación en tal proceso. En resumen, los seres humanos, en cualquier parte del mundo, son los que hacen la cultura, la mantienen y la destruyen. Asimismo, de acuerdo con Cortón (2011, p. 1-2):

Las instituciones son un espacio de cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura personal y colectiva de todos los sujetos que interactúan en la misma, a partir de su apropiación individual. La institución y su cultura tienen una relación peculiar al interactuar no solo con la cultura de la comunidad con la que comparten el espacio geográfico, sino, además, con la cultura de las diversas comunidades de las que proceden sus estudiantes, profesores y otros trabajadores con las que comparten el espacio social, concebido en este caso como espacio sociocultural. De modo que la función cultural de la escuela en la comunidad la definen como el principal centro cultural de la misma.

Cabe mencionar que la psicología como ciencia creó una barrera contra cualquier ligación con la cultura, como si esta contaminase el discurso científico que se supone debe ser puro y exacto. Contrario a este paradigma, Valsiner (2014) planteó la cultura en tres vertientes: la primera, entendida como proceso, está relacionada con la co-construcción de la persona y su contexto, mientras que la segunda vertiente, considerada como entidad, se refiere a la internalización y externalización. Una tercera vertiente aborda la coordinación y la regulación de las experiencias humanas. En esta teoría no se excluye la noción del *selfie* pues todas las

perspectivas psicológicas clínicas generales tienden a dar un énfasis al proceso intrapsicológico. Sin embargo, la psicología cultural no enfatiza en estos procesos porque se enfoca justamente en la dimensión cultural de la constitución del sujeto.

La cultura está en las relaciones de las personas, es construida por los signos y utiliza procesos simultáneos en los campos intra e interpsicológicos a través de una relación dialógica que se puede transformar en una relación dialéctica. Análogamente, se entiende que la psique es dual y cuyas partes están inclusivamente separadas por una membrana que las une y crea un espacio entre ellas. El uso y construcción de signos que ocurren en los campos inter/intrapsicológicos crea un proceso activo de mediación de las vidas de las personas a través de estos. En otras palabras, la cultura es la construcción de signos y utiliza procesos que ocurren simultáneamente en los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos. La persona construye relaciones significativas con el mundo primero, dentro del infinito interno subjetivo, mientras que el tratamiento del entorno percibido es significativo en sí mismo.

Frente a esto, Valsiner (2014, p. 63) insistió en la idea de que “la cultura se transmite, constituye un patrimonio o una tradición. También, que se aprende, no es una manifestación en un contenido particular de la constitución genética del hombre. Finalmente, que la cultura es compartida”. Asimismo, Valsiner (2014) destacó dos formas de transmisión de cultura, destacando el aspecto intergeneracional para la continuidad de la sociedad. En este sentido, la cultura puede ser transmitida de manera unidireccional o bidireccional, siendo necesaria la adopción constante de las personas a nuevas circunstancias vitales para garantizar esta transmisión.

Consecuente con lo anterior, el modelo de transmisión unidireccional de la cultura considera un polo como transmisor activo y otro como receptor pasivo, sin suponer una actividad de reorganización del mensaje por parte del receptor, ya que el mensaje es una entidad fija por sí mismo.

Por su parte, el modelo bidireccional y multidireccional obedece a sistemas abiertos humanos y biológicos, donde la novedad emerge constantemente y es siempre creada. Este sistema no es una incorporación pasiva al receptor y algunos elementos del mensaje son eliminados, otros modificados, y otros adicionados a través del análisis y síntesis del mensaje.

Por lo demás, no existe un objetivo dado, sino que este es transformado frecuentemente, dado el carácter ambiguo de los mensajes.

En otro orden de ideas, el primer término que Valsiner (2014) señaló es el de la mente social como una co-construcción y no como una comunicación, haciendo un paralelo entre homogenización y heterogenización. La homogenización del mundo social es una forma de control, y la heterogenización promueve la riqueza de interacción y proliferación de las diferentes cualidades de los individuos. Valsiner (2014) reintegró la noción de cultura como un proceso mediado por la interacción semiótica entre el hombre y el ambiente. Además, el autor también mencionó la intersubjetividad ilusoria que hace referencia a la suposición de que el otro individuo parece similar a nosotros y que actúa de manera que nos podamos sentir positivamente estimulados. Esto sirve de base para construir el proceso de interacción entre las partes involucradas (personas, países e instituciones), construyendo de este modo la actual intersubjetividad.

Estudios cognitivos de la comunicación humana establecen que todos los signos deben ser habilitables en la medida en que el ser humano es individualmente social y socialmente individual. Valsiner (2014, p. 54) afirmó que existen tres niveles de campos de representación:

1. Lugar: situar la parte dentro un contexto, necesita una localización del signo para que este sea interpretado. Es también un lugar social, una interacción activa con el contexto en el cual se está inmerso.
2. Memorias y fantasías: es la significación de aquel que escucha el campo de representación, no está preso al aquí y al ahora, es interpretado de acuerdo con las experiencias, fantasías pasadas y actuales.
3. Esquemas de sintaxis: evocados por un acto de discurso específico, sentidos posibles de interpretación, el hablante es intencional y codifica un determinado mensaje dentro de un conjunto de posibilidades de significados.

Bajo esa perspectiva, el modelo de Bühler (1990) se basa en la noción de tres funciones que el uso del lenguaje cumple:

1. Expresión de la comprensión subjetiva del remitente. El remitente construye el mensaje a través de la expresión, por lo que el punto de partida para la comunicación es la expresión de la subjetividad personal, siendo el resultado un mensaje construido. Este es un acto de presentación.

2. Apelación del impacto del mensaje en el receptor. El receptor no puede evitar el mensaje codificado en signos, está ahí para ser recibido, pero por un proceso que implica una reconstrucción activa.

3. Representación del estado de cosas de lo que está siendo reflejado por el lenguaje. El remitente se refiere a algún mundo externo que también puede ser percibido por el receptor; sin embargo, dada la no coincidencia de estas dos posiciones (emisor, receptor), el mismo mundo objetivo nunca puede ser el mismo desde dos puntos de vista.

Frente a esto, Valsiner (2014) planteó que el modelo de Bühler (1990) carece de dos características: en primer lugar, la organización jerárquica del mensaje no crea una dimensión de la distancia desde el referente en un tiempo determinado. Para el autor, el modelo de Bühler capta las realidades de comunicación, en donde no solo se les atribuye signos a estos (entre remitente y receptor) dados en el aquí y en el ahora, sino que también da un valor agregado personal y afectivo, otorgándole referencia y sentido. La generalización acontece todo el tiempo en el uso diario de los signos que resulta en categorías o descripciones abstractas, y tal reflexión trasciende lo irreversible, es decir, trasciende el tiempo. Este proceso crea campos de signos que pueden ser considerados, además, como categorías generalizadas e híper generalizadas. Entretanto, el modelo de Bühler envuelve constantes reposicionamientos entre el emisor y el receptor, ambos en relación con el otro, y diferentes niveles de abstracción del mismo mensaje. De manera que, distintas formas del uso de lenguaje operan para abrir los procesos de abstracción. La híper generalización es una apertura de signos que son más conocidos socialmente en cuanto la persona establece relaciones con el pasado y el presente a través del relacionamiento de la experiencia en estos dos tiempos.

En síntesis, la psicología cultural de la mediación semiótica puede operar con modelos de comunicación que van más allá de la información dada. Los modelos técnicos de comunicación que, de hecho, correspondían a comunicaciones, no son aplicables a las relaciones de los seres humanos en el contexto de sus redes sociales, por lo que el proceso de significación se direcciona hacia la generalización. Por tanto, se necesita de signos, índices, iconos y palabras para romper las realidades concretas de las vidas de cada individuo. La acción colectiva de tal ruptura conduce al surgimiento de una semiósfera alrededor de los cuerpos en nuevos contextos en el tiempo presente (VALSINER, 2014).

Asimismo, Valsiner (2014) señaló que las personas actualmente descomponen mensajes comunicados por los signos y recomponen esos mensajes en nuevos patrones intrapsíquicos que son constructivamente traídos por la esfera de accesibilidad de los otros a través del análisis y la síntesis. De esta manera, los seres humanos permanecen relacionados unos con otros respecto a la singularidad subjetiva existente en cuanto los individuos son constructores de significados por antonomasia. Así pues, el proceso de internalización y externalización crea signos que, a su vez, crea una singularidad subjetiva entre los seres humanos. La persona en desarrollo se mueve hacia horizontes constantemente abiertos, tanto en el interior de la psique como en el exterior de la exploración del mundo externo, creando su significación a través de los signos. Es decir, la significación de la realidad externa para cada ser humano se da a través de la creación de signos, pero, a su vez, estos crean y recrean la unicidad humana. Al mismo tiempo, los individuos son de naturaleza social porque están constantemente trascendiendo el contexto social inmediato a través de la mediación semiótica.

La psicología cultural defendida en el libro *An Invitation to Cultural Psychology* es centrada en la persona. En el marco de la personología clásica de William Stern (1995) citada por Valsiner (2014), cada persona tiene su propio "mundo personal", resultado de las construcciones de cada individuo en particular, y, a su vez, la naturaleza interdependiente de ese mundo está más allá de toda duda. El mundo personal proporciona continuidad y cambio dentro de la persona, y los procesos de mediación de esta transforman la información codificada sobre el mundo en conocimiento personal internalizado.

Ahora bien, el diálogo entre lo finito y lo infinito es un fenómeno psicológico próximo dependiente del proceso de internalización y externalización que envuelve la secuencia de fronteras que distancia el infinito personal interno con el mundo exterior (LAMINAL citado por VALSINER, 2014). El uso del lenguaje es intencional, distanciándose dentro del contexto, pero no de él. Así entonces, la unidad dialógica de internalización necesita pasar por dos capas (capas I y II) antes de pasar a la capa interna (capa infinita e interna). El proceso de externalización, por otro lado, se da en la dirección inversa al proceso de internalización, siendo un modelo que implica la transformación tanto de los mensajes de internalización como de externalización, por lo que puede considerarse como doble transformación. Ahondando en el tema, Valsiner (2014, p. 45) lo expone de la siguiente manera:

Capa I: reconoce la polifonía de los mensajes en la frontera externa, puede ser selectivamente abierta para algunos mensajes comunicativos del mundo social

externo, permaneciendo cerradas para las otras. La función de la capa I, protege la psique contra la elevada continuidad de mensajes recibidos que pueden ser notadas, pero que las personas consideran ruido en el tiempo determinado; tiene la función de reservación periférico a la capa I. Es el destinatario 1 de todas las experiencias de mensaje, y es un punto de encuentro cuya importancia no se prioriza por la persona a través del catalizador, que decide sobre el destino de la posible transición del mensaje para la capa II; es un proceso de mudanza que facilita esto.

Capa II: generalización cognitiva. Una vez que un mensaje se introduce en la Capa I, se convierte en potencialmente internalizable, pero su mantenimiento y transformación depende completamente de su transferencia a la capa II. Se nota como un mensaje por el sistema intrapsicológico, pero no se integra en él. Este último, requiere la apertura del límite B para el mensaje, a través del "regulador social" que realiza una función catalítica. La acción de este último sobre el mensaje guía su transformación en una nueva forma.

Capa III: el núcleo interior de la psique se integra en el núcleo de la persona, a través de su sobre-determinación afectiva. Una vez que el mensaje es llevado para la esfera de la capa tres, ella adquiere profundas conexiones afectivas con la persona, ella toca a la persona profundamente. La capa tres, es la del significado personal profundo, sentimientos de la vida en términos de generalización personal, que orientan a la relación de la persona con el ambiente en sí mismo, la prioridad es entre las personas. Internaliza fenómenos o discurso social.

De este modo, Valsiner (2014) propone que la función de la música es promocionar muchos significados no verbalizantes. La música, en conjunto con los códigos verbales, tiene el potencial de penetrar en la capa III. Algunas sociedades practican procedimientos corporales invasivos con el objetivo de resucitar la internalización y alcanzar la capa III. Asimismo, los actos comunicativos no relacionados con el cuerpo, como algunos discursos verbales, abren la posibilidad de acceder a esta capa, es decir, a la psique del individuo.

De acuerdo con lo descrito, cabe destacar que la psicología cultural de la dinámica semiótica trasciende el concepto de "cultura compartida", centrándose en las acciones significativas coordinadas. Por lo demás, diferentes agentes (personas, instituciones sociales) regulan alguna experiencia de su vida, aunque limitadamente. La estructura de todo ambiente percibida o interpretada por cada individuo constituye un signo que bien puede representar señales o acciones para cada ser humano. En este sentido, Peirce (1974, p. 79) definió el signo como:

Un signo o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez, un signo más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto.

De este modo, Valsiner (2014) adoptó los términos de Peirce (1974) cuando habló de la relación de las etapas del pensamiento junto con funciones de la relación del ícono- índice- símbolo del *representamen* con el objeto, pues afirma que los seres humanos construyen sus

subjetividades únicas y colectivas a través de las señales. Es decir, se es humano mientras se creen, usen y abandonen distintos signos. De acuerdo con esto, el autor elaboró la noción de la construcción de signos en la perspectiva semiótica de Peirce, sin dejar constancia de cómo los dos opuestos, la unicidad y la uniformidad, pueden ser generados por el mismo sistema de significados. Los mitos que los seres humanos utilizan tienen límites incorporados que evitan que tales mitos sean puestos en duda por el individuo. Por lo tanto, el mundo social puede sufrir cambios en la moda, en las creencias de la salud, y en las ideologías.

De este modo, la semiosis no solo está presente en la vida humana, sino también en los animales y otros seres, plantas y organismos vivos; esta relación requiere el rompimiento de transitividad, y de la jerarquización del sistema regulatorio. Tales bifurcaciones ponen revuelo entre las dos soluciones estructurales existentes. Los sistemas vivos son caracterizados por esas jerarquías regulatorias intransitivas (cíclicas), que implican coordinación de procesos reguladores, suponiendo el quiebre de jerarquías y nuevas diferenciaciones.

Análogamente, el proceso semiótico existe por la necesidad de organizar la experiencia de vida, es decir, por la necesidad o capacidad de los seres humanos de producir significaciones para organizar o interpretar el mundo. El proceso de producción de significaciones está modificado por contextos específicos, así, cuando una significación es producida, el contexto emerge con ella, de manera que no pueden existir signos sin contexto, aunque, debido al tiempo, el significado puede distanciarse de su referente en tanto los signos distancian el proceso de producción de significado del contexto inicial. En resumen, los signos se diferencian de la experiencia en curso y están disponibles en el presente para hallar ese fenómeno en dirección al futuro.

A medida que emerge el flujo de la experiencia, el presente se torna regular. Los signos deben establecer una orientación residual de un flujo semejante en algún momento no especificado del futuro, y deben ser fijados para que sean utilizables en cuanto sean llevados adelante para anticipar situaciones semejantes en el futuro impredecible. La función de los signos siempre es orientada al futuro. Por lo demás, una característica esencial de los signos es que ellos pueden autorregularse, de ese modo, cuando un signo emerge, otro puede emerger paralelamente a este, inhibiendo su operación.

En otro orden de ideas, la semiosis humana está basada en complejos de signos de varios tipos, entre los que se encuentran, por un lado, los signos verbales, y por otro, los no verbales, usados ampliamente durante los procesos de creación de significados (índice-ícono). Las funciones de los signos no verbales se orientan hacia la generalización e hipergeneralización. En conclusión, el orden jerárquico proporciona la base para la estabilidad y transformabilidad de un sistema. Sin embargo, es la persona -el fabricante de signos-, quien controla la jerarquía de estos. Al respecto, las personas crean cosas y a través de ellas se imaginan que son hechas para alguna función, lo que lleva a una reflexión sobre lo que el objeto puede hacer por el autor. La primera creación de utensilios culturales demandó trascender las posibilidades inmediatas de las cosas. Para Valsiner (2014), el presupuesto incorporado sobre el concepto de posibilidad es que las posibilidades no cambian, sino que es el agente que hace uso de estas quien muestra una transformación (por ejemplo, los niños); es decir, estas existen, pero no son percibidas.

La construcción de significado crece y se generaliza, de modo que los objetos adquieren valor y permiten la comparación entre estos, y determinan las ligaciones entre ese valor con el significado personal de las necesidades (significado hipergeneralizado que nordea las relaciones de las personas con el ambiente). La generalización del valor acontece de manera trídica y no recíproca, por lo que el valor construido se puede generalizar posibilitando el intercambio de objetos de acuerdo con su valor abstracto, y van mudando según las personas se van relacionando con el objeto. Este valor se modifica e incluye transiciones inesperadas: singularización y sacralización. La singularización, por un lado, considera un objeto único y personalmente valioso, por lo que ningún valor equivalente le es aplicable, regulando la intercambiabilidad. La sacralización, entretanto, considera que un objeto tiene un significado especial y sagrado, fortifica aún más el movimiento del objeto fuera del ámbito de la intercambiabilidad.

El *Affordance*, desde la versión de Gibson citado en Valsiner (2005), se define como las propiedades del ambiente relativas al observador/actor, o lo que el ambiente/objeto puede proporcionar al observador. Caracteriza el relacionamiento no simétrico del ambiente con el actor, y no se modifica con los cambios de las necesidades de este. Puede ser pensado como la competencia o el desempeño del ambiente que va a depender del observador, quien será el encargado de hacer uso de algunas de esas competencias. El *affordance* no produce comportamientos, pero sí los restringe y los controla, de manera que es posible afirmar que este tiene un campo de posibilidades. En cuanto a esto, Gibson (1979) corrige el utilitarismo

simplificado en la noción de *affordance*, refiriéndose a la forma como los objetos llevan las simbolizaciones de las acciones aquí y ahora.

De forma similar, la psicología cultural considera que el *affordance* de los objetos no preexiste, sino que puede ser resultado de la adecuación funcional para los objetos futuros, imaginarios en ese momento. Son las experiencias vividas personal y artesanalmente producidas las que dan significado a los objetos y con ellos, dan significado a los seres humanos. De modo que el ciclo de la vida de un objeto indica la transición del mismo objeto de un estado de total utilidad a un estado antiguo o desechable. Algunos de estos pierden su valor con el tiempo en cuanto otros ganan. Quien hace uso de los objetos puede, en algunos casos, hacerlos “renacer”, y en otras ocasiones, pueden tener un ciclo de vida más largo que los de su creador (ejemplo: arte). Los objetos cargan significados externalizados que varían de acuerdo con las condiciones y necesidades de las personas.

Se considera entonces la manera en que las personas utilizan el término calidad educativa como mediador semiótico hipergeneralizado. No se puede establecer un único significado de "calidad", ya que su uso es posible en una inmensa variedad de contextos concretos. Las personas pueden asignarle la etiqueta "calidad" a cualquier cosa. Valsiner (2001) explicó que el significado de "sí mismo" es, en principio, indeterminado de dos formas. Esta naturaleza hipergeneralizada de la calidad la convierte en una categoría polisémica y difícil de describir, alcanzando el nivel de conceptos como el amor, la justicia, etc. Tales categorías resultan complejas y heterogéneas debido a los procesos de hipergeneralización, por lo que resisten definiciones precisas (VALSINER & BRANCO, 2014). Del mismo modo lo exponen Mattos y Chaves (2014), afirmando que las generalizaciones cognitivas se vuelven afectivamente cargadas de valores y, en este sentido, la conducta de los individuos se orienta por tales campos de signos hipergeneralizados.

Dentro del ámbito psicológico de una persona, el término calidad es una sobre generalización abstracta dentro de una amplia variedad de experiencias de la vida personal del pasado, vinculadas con la noción lingüística del mismo término. En consecuencia, es posible ver la calidad como un proceso que resulta de la construcción de un campo difuso de sentido personal hipergeneralizado, ejecutándose ordinariamente como un fondo implícito e indescriptible del funcionamiento diario (MÄRTSIN, 2010).

Las cosas se tornan objetos cuando las personas atribuyen valor a ellas. Este es un intercambio unilateral o bilateral socialmente regulado por la construcción cultural que se cruza con la construcción de valor y límites simbólicos. Así, algunos objetos no son apenas útiles, son incluso indispensables emocionalmente según el valor de cada cultura personal.

Por otro lado, el *Gegenstand* es el resultado de la acción humana hacia las cosas y la proyección en el objeto es la actuación relativa al objeto proyectado. En consecuencia, las relaciones humanas son colmadas con la transformación de otra persona en un objeto, sin que necesariamente este objeto (persona) pierda su autonomía.

Esta recapitulación conduce a pensar la posibilidad de que los seres humanos puedan distanciarse rápidamente de un entorno dado, así como rápidamente pueden sumergirse en él. De modo que la psicología cultural semiótica se centra en la dinámica de la creación de objetos en el flujo de la regulación de signos de la experiencia en curso. Esta experiencia tiene lugar en un campo holístico normalmente denominado "medio ambiente", que a su vez se hace significativo por acciones humanas (VALSINER, 2014). La teoría del *Habitus* de Bourdieu, citada por Setton (2002), plantea que las elecciones o los valores de las personas se construyen dentro de su inserción social y no en cada uno de nosotros; es decir, como un instrumento conceptual que ayuda a pensar la relación, la mediación y la subjetividad entre los condicionamientos sociales exteriores. Es decir, propone identificar la mediación entre individuo y sociedad.

2.2 CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

La psicología cultural se abre camino en el campo de la educación, a través de los escenarios de aprendizaje donde los estudiantes forman parte de una comunidad o cultura de practicantes (GONZÁLEZ, SÁNCHEZ & OLMEDO, 2015).

Tateo (2019) señala que los dilemas educativos utilizan la psicología cultural para explorar los desafíos, contradicciones y tensiones que ocurren durante los procesos educativos, considerando el efecto que estos tienen tanto a nivel individual como colectivo, pues el proceso de educación es simultáneamente constructivo y disruptivo.

Para entender los procesos educativos y la calidad de estos hay que entender la formación y las características psicológicas de las personas involucradas, los contextos en los que, directa o indirectamente, estos participan. Para entender la cultura tenemos que recorrer a los sentidos y significados que los profesores construyen (GUITART, 2008), pues ellos son los únicos responsables de la creación de realidades al interpretar, valorar y discutir aquello que les sucede y les rodea.

La psicología cultural comprende la calidad educativa como un proceso complejo, hilado a la dimensión cultural del sujeto constructor de su conocimiento y realidad (CARBAJAL, 2014). De acuerdo con Guitart (2008, p. 15),

El concepto de calidad se construye culturalmente, a través de las relaciones que los profesores establecen con sus pares, entorno, objetos y símbolos que los rodean. Además, está sometida al cambio y transformación a través de las crisis o puntos de inflexión en nuestro modo de valorarnos o de valorar la realidad. Confluyen aspectos intelectuales, cognitivos, con aspectos emocionales, afectivos, motivacionales. Por lo tanto, la cultura moldea y es moldeada por la vivencia que tienen los docentes en relación a su quehacer educativo.

De modo que la calidad educativa está regulada por la cultura, es decir, lejos de ser algo estándar, es algo muy concreto que tiene relación con el diseño de las prácticas del día a día.

Ahora bien, para abordar la psicología cultural en los procesos educativos hay que partir de la cultura como la dimensión simbólica que da sentido al comportamiento humano (CARBAJAL, 2014). Serrano (1996) hace referencia a esta en relación con la dimensión simbólica constituida por el conjunto de prácticas humanas que alcanzan significación en los entornos culturales del individuo. Ante ello, Echeverría (2001, p. 24) afirma que,

la dimensión cultural de la existencia social no solo está presente en todo momento como factor que actúa de manera sobre determinante en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social, sino que también puede intervenir de manera decisiva en la marcha misma de la historia. La actividad de la sociedad en su dimensión cultural, aun cuando no frene o promueva procesos históricos, aunque no les imponga una dirección u otra, es siempre en todo caso, la que les imprime su sentido.

Evidentemente hay una dimensión cultural omnipresente en la vida individual y social del ser humano que trasciende lo puramente productivo y funcional de su quehacer, una dimensión centralizada en la identificación y en el curso de la vida humana.

La psicología cultural parte del supuesto de que la actividad mental humana no se produce en solitario y no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta

el contexto cultural y los recursos que dan a la mente su forma y amplitud (VELA, 2011). Por ende, cualquier propuesta política debe tener en cuenta las implicaciones sociales, políticas y económicas que se derivan de la educación.

Asimismo, la psicología cultural contribuye para la comprensión de los procesos educativos pues Bruner (1997, p. 10) plantea que,

La educación se convierte en la puerta de la cultura, entendida esta como el conjunto de conocimientos, herramientas, valores, normas, etc. que hace posible la existencia de sistemas simbólicos compartidos y formas tradicionales de vivir y trabajar juntos. La escuela se convierte en unos de los referentes más importantes para que las personas encuentren su propio camino en un contexto cultural determinado, y a la vez, sean capaces de comprender dicho contexto cultural, sus complejidades y contradicciones. Por eso, la educación ya no se puede entender exclusivamente como una mera “transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países”

La narración es aquello que conecta los acontecimientos con el tiempo que permite a las personas integrar sus experiencias y entenderse mutuamente (BRUNER, 1997). Por eso, si la educación es la entrada a la cultura y, por tanto, a la individualización y socialización, todas estas están directamente relacionadas con las formas de interpretar la realidad de la escuela/universidad. En consecuencia, la escuela/universidad se debe esforzar en reconocer el tipo de significación que ofrece ya que es, desde ella, donde las personas construyen su identidad y sus modelos de acción. Los procesos educativos se construyen en el eje del desarrollo humano, pero dichas prácticas se producen en situaciones institucionales como la escuela o la familia que deben ser comprendidas como sistemas de actividad (VILA, 2001). En este sentido, para Bruner (1997), es importante dotar a la educación de un sentido cultural que, entendido como sistema de actividad, conduzca a las personas más allá de sus posibilidades actuales.

Entonces, tanto en las ideas de Vigotsky como en las de Valsiner, Bruner, y demás autores, la educación es lo que constituye la “humanidad”. En este sentido, la calidad educativa resulta capital para el desarrollo de las personas. En palabras de Vila (2001, p. 226):

La educación se sitúa en el centro del futuro de las personas como fuente de liberación y de identidad, como manera de que cada persona encuentre su propio camino para realizarse y aportar cosas a un contexto cultural determinado y, en definitiva, a una comunidad. De lo “local a lo global” o de lo “global a lo local”, tanto da. Lo importante es que la educación y las prácticas educativas asociadas devenga en contextos de desarrollo que hagan que el futuro de la especie humana sea más esperanzador y, en el cual, la igualdad, la solidaridad y la coherencia social sean el horizonte que embarque a las personas en proyectos de futuro.

De modo que la psicología cultural se ocupa de los fenómenos psicológicos que suceden debido a los aspectos socioculturales de la vida humana en contextos sociales variados (VALSINER & ROSA, 2007). Ese aspecto ayuda a la interpretación de los procesos educativos involucrados en los significados del término calidad educativa. Los discursos sociales y teóricos nos proporcionan imágenes del mundo, dándole sentido y significado a nuestras vidas. En palabras de Nae & Nae (2018, p. 90), nadie puede ver o tocar fenómenos como la educación, la economía o la sociedad, pero sí los objetivamos, hablamos y los hacemos realidad como entidades cuasi reales debido a su significado social generalizado que nos permite articular, organizar y dar sentido a nuestras experiencias diarias confusas. Por ello, los aportes teóricos de Valsiner & Rosa (2007) permiten delinear la presente investigación a través de la descripción y explicación de la experiencia de los profesores entrevistados y cómo esta influye en su acción.

En definitiva, es sumamente complejo separar los significados de calidad educativa construidos por los profesores universitarios, del aparato cultural donde esta se expresa, recrea y construye. Como lo afirma Guitart (2008, p. 16-17),

El tejido de nuestras vidas está íntimamente vinculado con el medio en el cual nos desarrollamos. A través de la participación en contextos socioculturales formamos una cierta imagen de quiénes somos. Desde esta perspectiva, los recursos de la psicología cultural permitieron comprender los procesos educativos a través del discurso de los implicados.

2.3 CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL VIGOTSKYANO

En este apartado se propone examinar el concepto de “calidad educativa” desde la óptica sociocultural, impulsado por los procesos que caracterizan la globalización. Se plantea la conciencia del significado del concepto desde sus actores, para construir significados alternos al término calidad y comprender los sentidos de su práctica. Se discute el rol que los docentes tienen para desempeñar la reflexión y la acción para el logro de esta meta, ya que en la mayoría de los discursos y revisiones teóricas que argumenta este concepto lo hace desde una lógica empresarial.

Desde la psicología de la educación, hay varias teorías que hacen énfasis en el componente cultural de los procesos educativos como el enfoque histórico cultural de Vigotsky

(1926). La psicología cultural plantea que la dinámica interna del aprendizaje está necesariamente relacionada con el contexto cultural. De acuerdo con Rodríguez (2010, p. 2),

Una de las tesis centrales del enfoque sociocultural, es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas. Estas actividades, que se realizan socialmente, se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas.

Estos significados se convierten en el conjunto de herramientas que se usa para construir nuestra realidad y actuar sobre ella. Una vez que el sujeto se apropia de ellos, estos significados comienzan a mediar su pensamiento y su forma de solucionar problemas (KARPOV, 2003). Por ello, la comprensión de estos es una condición necesaria para una práctica reflexiva, crítica y emancipadora. Sobre la base de lo expuesto, es relevante para esta investigación abordar la perspectiva del concepto de calidad educativa desde la reflexión sociocultural y del sentido endógeno del docente de educación superior. De acuerdo con Rodríguez (2010, p. 3-4),

El enfoque sociocultural tiene como premisa fundamental la idea de que para comprender la conciencia humana es necesario conocer las formas de actividad en las que se constituye, los instrumentos (concretos y simbólicos) con los que realiza dicha actividad, y las formas sociales en que se aprende el uso de esos instrumentos y su valor para transformar el medio ambiente y las condiciones de vida.

Es decir, que la percepción o significados de las personas entorno a algún hecho o fenómeno es producto de la vida en sociedad, a través de los signos y símbolos compartidos para realizar las actividades que dan sentido a su realidad.

Para profundizar el análisis del concepto de calidad educativa desde la perspectiva sociocultural de Vygotski (1979), también es importante subrayar el lenguaje como análisis de las formas de mediación de la actividad humana y su relación con las formas de pensamiento. De este modo, Rodríguez (2010, p.5) afirma que “en el curso del desarrollo humano, el lenguaje se transforma y sirve a funciones cada vez más complejas”.

En su articulación de la perspectiva histórico-cultural, Vygotski argumentó que la forma cómo los signos cambian la estructura y organización de la psique es similar a la forma en cómo la herramienta cambia la estructura y organización del trabajo. De modo que, tanto la herramienta como el signo forman un vínculo intermedio entre el objeto y la operación, entre objeto y sujeto. Las operaciones laborales, como los actos instrumentales, son acciones mediadas en tanto involucran un tercer elemento que conecta al ser humano con la naturaleza. Del mismo modo, Vygotski (1979) puntualizó diferencias entre las herramientas y los signos.

Una diferencia fundamental es que los signos están orientados al control de la psique y el comportamiento (tanto el propio como el de los otros), mientras que las herramientas son utilizadas para controlar la naturaleza y los objetos materiales. Otra diferencia fundamental es que los estímulos no se convierten en signos por sus propiedades inherentes, sino por sus procesos de significación (VAN DER VEER & VALSINER, 1991).

La perspectiva sociocultural establece como unidad de análisis el estudio del pensamiento, la comprensión de la acción humana y la elaboración de sentido subjetivo al considerar los motivos, la afectividad y la emotividad implicados en los actos de pensamiento (RODRÍGUEZ, 2010).

El enfoque sociocultural encamina a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico, y a examinar las condiciones que llevan a la producción de conocimientos. Solo desde una óptica que presuponga lo dicho como esencia de las producciones humanas, se puede interrogar el significado de las palabras y las representaciones de la realidad que se expresa en ideas y conceptos. Por otro lado, “también es importante reconocer que la literatura sobre el tema de calidad se ha tornado muy especializada y que se establecen diferencias entre los niveles iniciales, intermedios, superiores y universitarios con respecto al énfasis en los indicadores de calidad” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 9). Por ende, no se puede concluir un solo significado, sobre todo si ese significado desconoce la dimensión sociocultural y lo presenta como una categoría acabada e indiscutible.

Para Kumar (2004, p. 20), la calidad debe definirse en contexto por los agentes que la hacen emerger en sus prácticas y debe ser abordada a partir de “un sistema de parámetros socialmente determinados sobre el nivel de conocimiento, destrezas, hábitos y valores que debe ser alcanzado”. Este enunciado destaca la importancia de la conciencia de los fundamentos sociales de las prácticas educativas que parece estar ausente en la investigación y los debates contemporáneos sobre calidad. Muchas de estas investigaciones se enfocan en indicadores de resultados que no permiten apreciar el rol del educador como eje principal de calidad y promueve una visión instrumental, y a veces trivial, del aprendizaje (KUMAR, 2004).

Tras los indicadores cuantitativos de calidad, cada vez más suscritos a estándares de organizaciones internacionales, se encubre su dimensión subjetiva y endógena. De acuerdo con Egido (2005, p. 18),

Al hablar de calidad nos encontramos ante un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Como consecuencia, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre calidad educativa y sus procedimientos de evaluación.

El significado de calidad solo se puede repensar desde su realidad, su puesta en práctica, para transformar su significación y construir un sentido nuevo. Por ello, comprender el origen y significado del concepto, sus acepciones y las prácticas que lo convierte en actividad que regula la educación, es una condición necesaria para la transformación de la realidad que ha conformado. Entonces, “la calidad se ha convertido en una categoría abstracta, porque tiene unas características específicas que hacen que sea imposible hablar de ella como un concepto universalmente válido” (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2009, p. 4). La visión ideal de calidad educativa por la que se fundamenta la presente pesquisa implica la inmersión en una diversidad de factores endógenos y exógenos que deben ser considerados para establecer un concepto de calidad más humanizado y pertinente, pero sobre todo empalmado a la realidad de cada institución.

Actualmente, las políticas educativas focalizan sus objetivos en elementos puntuales del proceso de aprendizaje con el propósito de medir el grado de asimilación del conocimiento que adquieren los educandos. Para esto, se aplican pruebas que pretenden cuantificar la calidad de los profesores y universidades. De este modo, se asocian la evaluación sumativa en estudiantes y docentes como parámetros de calidad. Díaz (2015) expone que la evaluación que se administra a los docentes es impuesta por entes externos a la institución que implican aspectos políticos, económicos, administrativos, normativos y pedagógicos que condicionan la visión de la calidad a los intereses de quienes diseñan las políticas, los cuales producen en muchas ocasiones un choque histórico-cultural de realidades, percepciones y vivencias sociales.

Desde la visión normativa, el docente se convierte en una figura de “operario” que debe presentar resultados periódicos, ajustados desde la óptica de la educación como el seguimiento mercantilista de un proceso. Es, de este modo, que el panorama actual de la educación presenta desaciertos ya que no se aclara cuáles son los propósitos de la evaluación de la calidad. Díaz (2015) explica que quienes crean las estrategias, en la mayoría de los casos, desconocen el proceso educativo y los factores que forman parte de este. Del mismo modo, los que diseñan las políticas educativas se limitan a plantear estándares y logros que deben ser alcanzados por educandos y docentes, haciendo juego con la dicotomía de la medición y la revisión,

favoreciendo una relación de poderes entre el evaluador y el evaluado. De ahí que, la representación de calidad educativa debe acogerse a aspectos que permitan vislumbrar otros propósitos de la educación en concordancia con el contexto, necesidades y expectativas de los involucrados.

Las políticas deben contemplar y resignificar el trabajo y la actitud de los docentes, tomando como objetivo principal el mejoramiento de la interrelación entre sujetos y su relación consigo mismos, con el entorno laboral y social. La reacomodación de la concepción de la calidad educativa, tomando en cuenta los anteriores aspectos, redirecciona las prácticas y los factores que forman parte del proceso educativo y se sintoniza con propósitos que coinciden con las expectativas de los docentes y de las autoridades en educación. Según Díaz (2015, p. 183):

Al conocer y valorar más detalladamente los significados y la labor de los docentes, las nuevas medidas que involucran la evaluación de la calidad educativa traerán beneficios a todos los integrantes de la institución, pues los aspectos subjetivos que forman parte del proceso empiezan a ser tenidos en cuenta y la evaluación a acomodarse a estos nuevos aspectos.

La Universidad es un lugar dentro del que se encuentran y construyen culturas que afectan nuestras acciones y nuestra mente (BRUNER, 2001), por ello, es importante dejar en claro que el concepto que se tenga o desarrolle sobre calidad educativa siempre va a estar ligado a factores sociales y culturales de la comunidad institucional. Del mismo modo, va a depender del contexto universitario y de las características de la universidad, sea esta pública o privada.

En conclusión, en la aproximación del concepto de calidad educativa desde el enfoque sociocultural vygotskiano, los conceptos científicos y el lenguaje en que se expresan son concebidos como herramientas importantes para orientar el pensamiento y la actividad.

La globalización, el neoliberalismo y el conocimiento institucionalizado han dado origen al significado de calidad, por la cual se ha labrado y popularizado una visión de calidad educativa como un asunto técnico, cuyas formas de evaluación han sido extrapoladas irreflexivamente de la gestión empresarial. Una de las consecuencias más graves de la política actual sobre calidad educativa y rendimiento escolar es la evaluación estandarizada que ignora factores externos como la pobreza, la violencia, entre otros. Tales factores afectan el rendimiento esperado por dichas evaluaciones (GÓMEZ, 2004).

Ahora bien, para trascender y profundizar el enfoque actual sobre la calidad educativa, se requiere generar debates sensatos, críticos y académicos alrededor de las políticas educativas sobre calidad, donde intervengan todos los actores educativos (profesores, administrativos, directivos, padres de familia etc.). Esto promovería una real y consensuada definición sobre lo que significa para ellos la calidad educativa, arraigada a las realidades sociales, económicas, políticas y culturales de cada contexto institucional. De esta manera, los aportes teóricos de Vygotsky (1979) permiten repensar la educación y la práctica pedagógica, respetando al ser humano en su diversidad cultural y desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas independientes cognitivamente y psicológicamente.

A su vez, hay que considerar la dimensión cultural como eje central en la subjetividad de las personas inmersas en ella, pues, como lo plantea Briuoli (2007), la constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar sus significados acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad. A partir de ciertas condiciones indispensables, el ser humano se constituye en sujeto capaz de representar, simbolizar, comunicar y pensar.

En consecuencia, estas condiciones materiales y simbólicas de la vida hacen que los significados sobre la calidad educativa sean definidos como lo plantea Rodríguez (2010), a partir de una serie de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de alcance puede ser medido objetivamente. Ante esto es necesario problematizar el concepto de calidad educativa, meta analizar sus supuestos teóricos y proponer significaciones alternas. Así, la perspectiva sociocultural ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para realizar esta importante tarea.

3 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Comprender la calidad educativa a partir de los significados de los profesores universitarios ofrece elementos para orientar futuras prácticas profesionales con un enfoque ligado a la realidad social y política del país. Actualmente, los criterios normativos están enajenados de la educación colombiana ya que existe un declino del entendimiento de la educación en su dimensión pública y su afirmación en cuanto el desarrollo de los individuos. En efecto, hay una supremacía del discurso económico en las políticas públicas de educación en el mundo. No obstante, el concepto de calidad en educación es histórico, ideológico, político y multidimensional (DUK & NARVARTE, 2008), y su significado dependerá de los intereses de quién lo proponga (ASTORGA et al., 2007), por lo que se deben tener en cuenta a los docentes cuyo papel es protagónico en la acción educativa, “marcando el ritmo inicial de aprendizaje y sentando las bases del mismo” (ASCORRA et al., 2003; VAILLANT, 2002 citados por ARANCIBIA et al., 2012, p. 294).

De ese modo, a continuación, se presentan algunos estudios que muestran que la educación superior es un área cargada de experiencias y vivencias significativas para los sujetos que la integran y la sociedad donde se inserta. Eso conlleva a navegar en un sinfín de posibilidades que aportan conocimientos y saberes pertinentes para el mejoramiento y perfeccionamiento de la educación superior.

3.1 INVESTIGACIONES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA, SIGNIFICADO Y SIGNIFICACIONES EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se hace un barrido bibliográfico de los diversos conceptos, corrientes teóricas y reportes de investigación que enriquecen los planteamientos necesarios para enmarcar la relevancia y justificación de la presente investigación. Este barrido bibliográfico está organizado de acuerdo con el contenido y proceso de cada investigación y algunos campos temáticos que se formaron al presentar elementos coincidentes entre las mismas. La revisión de las investigaciones que enmarcan el estado del arte de este trabajo presenta elementos que apoyan la construcción del objeto de estudio.

La revisión bibliográfica realizada en este apartado se realizó con el objetivo de identificar qué se conoce del tema, qué se ha investigado, conocer los avances más destacados

que dicho tema ha tenido en los últimos cinco años y qué aspectos permanecen aún desconocidos. Esta revisión se realizó con los siguientes criterios de inclusión y exclusión descritos en las siguientes tres etapas:

Primera etapa: se definió que la revisión es de carácter descriptivo-exploratorio. Las preguntas que formularon en torno a esta fueron: ¿Qué se sabe sobre la calidad educativa, sus significados y significaciones en los profesores de educación superior?; ¿Qué características presentan los sujetos involucrados? Adicionalmente, fueron descritas las metodologías empleadas en los trabajos realizados.

Segunda etapa:

I. Se realizó la búsqueda bibliográfica de fuentes primarias y secundarias a través de principales bases de datos como SCIELO y REDALIC, y en fuentes documentales como periódicos electrónicos en psicología (PEPSIC), periódicos CAPES, bancos de tesis y disertaciones, Google académico, entre otras.

II. Se estableció como estrategia de búsqueda los descriptores: “calidad educativa”, “educación superior” y “profesor universitario”. Conviene destacar que no están presentes todos los elementos en cada investigación, pero sí se encontraron puntos de convergencia entre estos.

III. Se determinaron los criterios de selección de los artículos y documentos por idioma (inglés, español y portugués), número de citas, obras clásicas y publicaciones desde el año 2011 hasta el 2019. Lo anterior arrojó 220 resultados de los cuales solo 104 contienen información relevante sobre el tema. No obstante, ninguno ha profundizado sobre los significados relacionados con la calidad educativa desde la perspectiva del docente universitario, sino sobre la calidad basada en estadísticas, políticas educativas de calidad, la tecnología en la calidad, la calidad desde los estudiantes, la escuela y la calidad, competencias de calidad, significados de la enseñanza, significados de la docencia, entre otros semejantes.

Tercera etapa: redacción del capítulo a partir de los documentos hallados.

3.1.1 La educación superior y sus lineamientos

La educación se configura, a principios del siglo XX y principios del XXI, como un sector de la estructura social fundamental para la promoción de cambios en las formas de pensar sobre la sociedad, el Estado y sus complejas relaciones (GUIMARÃES, 2009). No obstante, los sistemas educativos en cualquier país y época histórica son parte de sus contextos sociales en constantes mudanzas, alimentando el cambio de estos contextos (VALSINER, 2018). Esto convierte a la universidad en un área de influencia de la cultura institucional integrada en el contexto sociocultural más amplio de la sociedad y comprometida con la calidad educativa. Las universidades están situadas en una sociedad que lleva su legado histórico y media las aspiraciones de sus miembros actuales que pueden pertenecer a las diferentes categorías socioculturales tales como clase, casta, religión, género, región, etc. También tiene una relación dialéctica con la sociedad. Estas dos caras de la universidad, es decir, un centro de aprendizaje y una institución incrustada en un sistema social, presentan dos retos principales: mantener la calidad y enfrentar los desafíos de ser inclusivo y, adherirse al valor de igualdad (MISRA & MISHRA, 2018).

Hay múltiples estudios que abordan la temática de la educación superior y sus lineamientos constitucionales. Por ejemplo, la UNESCO (1998) propone a través del diálogo y la confrontación, la visión más objetiva posible de las realidades y las perspectivas de la educación superior en el mundo. Entre ellos la declaración mundial sobre la educación superior del siglo XXI: Visión y Acción y el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1998). El documento presenta lineamientos y acciones prioritarias para la renovación y la revitalización de la educación superior. Explícitamente le apuesta a una educación al servicio de una comunidad inclusiva, cuyos fines sean el progreso sociocultural y económico de un país, definiendo la educación superior como "todo tipo de estudios, de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza, que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior". La UNESCO (1998) también expone que todos los países, especialmente los subdesarrollados, deben apostar en la educación superior como única alternativa de superación y competición con los países desarrollados e industrializados.

A través de los siglos se ha evidenciado que en la educación está el cambio y el progreso exponencial de un país. Cada vez más la sociedad se funda en el conocimiento, motivo por el cual la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, de las comunidades y de las naciones. Por tanto, la colaboración y el intercambio internacional son estrategias decisivas para el mejoramiento y promoción de la educación superior en todo el mundo.

La UNESCO (1998) proclama en primera instancia las misiones y funciones de la educación superior:

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;
- c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
- d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;
- f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente. (Art. 1)

Básicamente, en este primer artículo, la UNESCO (1998) apuesta a la formación docente como punto de partida para el mejoramiento de la educación, así como el fortalecimiento de los establecimientos educativos, espacios y entornos de aprendizaje adecuados para estimular y fomentar la investigación, siendo esta última una de las posibilidades más relevantes para alcanzar la calidad y nivel en educación superior. Del mismo modo, las instituciones de educación superior, su personal y sus alumnos, deberán preservar y

desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. Asimismo, las instituciones deben analizar constantemente las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, con libertades académicas, siendo, al mismo tiempo, plenamente responsables con la sociedad. Sin embargo, la realidad es diferente, como lo explica Nussbaum (2012, p. 1-2):

Estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y un significado global grave. Me refiero a una crisis que pasa desapercibida, como un cáncer; una crisis que probablemente sea, a la larga, mucho más perjudicial para la naturaleza del autogobierno democrático: una crisis mundial en la educación.

Nussbaum (2012) identifica la fuente del problema en términos de tendencias sociales, económicas e intelectuales que están generando un impacto bastante maligno en las políticas y prácticas educativas en todo el mundo. Hay que cambiar el enfoque de la discusión sobre la educación y construir uno que alimente los precedentes teóricos para un currículo y una pedagogía humanística y democrática en naturaleza y práctica. Parte del problema aquí es del contenido y de la pedagogía. Masetto (2003) explica que construir un plan de estudios es definir las características que queremos que desarrollen los profesionales capacitados en el curso en términos de conocimiento, habilidades, valores, actitudes humanas y profesionales. A lo que Nussbaum (2012) agrega que el currículo aleja el desarrollo de la imaginación, la criticidad, hacia lo que es directamente necesario para pasar la prueba.

Nussbaum (2012) se dirige principalmente a los directivos institucionales y a los responsables de las políticas educativas que tienen el poder de cambiar el estatus pero que actualmente son reacios a hacerlo, ya sea porque no comprenden las implicaciones de sus acciones, o porque carecen de una comprensión de las diversas posibilidades que existen para mejorar la calidad de la educación.

La educación en las instituciones debe ser pertinente en relación a la adecuación de lo que estas hacen y lo que la sociedad espera que hagan, especialmente con las actividades fundamentadas a la erradicación de la pobreza, de la intolerancia, de la violencia, del analfabetismo, del hambre, del deterioro del medio ambiente y de las enfermedades. Del mismo modo, la educación debe fomentar la paz a través de actividades interdisciplinarias y transdisciplinarias (HADDAD, 2008). Por eso, desde la enseñanza secundaria, la educación no solo debe preparar para la enseñanza superior y facilitar el acceso a esta, sino, también, ofrecer

una formación general y útil que prepare a los alumnos para la vida activa como seres honestos y éticos.

La variedad de programas académicos y el ingreso a estos deben ser accesibles para los educandos de manera tal que les permita entrar y brindar la base de formación rigurosa necesaria para el mundo moderno. Desde el punto de vista de Haddad (2008), la calidad de la educación superior es un concepto multifacético que debería comprender todas sus funciones y actividades, desde la enseñanza, programas académicos, investigación, becas, dotación de personal, alumnos, hasta infraestructura y entorno académico.

Los lineamientos internacionales de la educación superior planteada por la UNESCO (1998) conciben un modelo de educación centrado en el estudiante donde los planes de estudio no solo se centren en el dominio cognoscitivo, sino que incluya adquisición de conocimientos prácticos, significativos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. A su vez, un componente primordial para las instituciones de enseñanza superior es una firme política de formación del personal, estimulando en ellos la innovación, competencias, métodos de enseñanza y aprendizaje, y garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, velando asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza.

La declaración mundial de la educación superior en el siglo XXI, Visión y Acción y el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior (1998), afirma que hay que desarrollar los servicios de orientación, en cooperación con las organizaciones estudiantiles, a fin de tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos, disminuyendo y/o evitando la deserción escolar, brindándoles una gama de posibilidades que motiven la educación y la investigación. Adicionalmente, es necesario el fortalecimiento de medidas para obtener más participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Según Haddad (2008), se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones.

Es una prioridad potenciar y adaptar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación a las necesidades nacionales, regionales y locales, y el suministro de sistemas técnicos, educativos, y de gestión, permitiendo la diversificación y dominio del conocimiento a un público más amplio. Según Haddad (2008, p. 37),

La educación superior ha de considerarse un servicio público para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada. En la educación superior, la gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia.

Esto implica la planificación de estrategias acertadas de elaboración y análisis de políticas entre las intuiciones de educación superior y las correspondientes autoridades, recalcando así que la dimensión internacional es un eje específico de su calidad. En palabras de Haddad (2008, p. 8), “ha de darse prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos de corta duración”. Por ello, es indispensable la homologación y reconocimiento de estudios y diplomas que le faciliten a los estudiantes la movilidad de sus programas académicos.

Para finalizar, el hecho de abordar sucintamente la cuestión del papel de la educación superior para el desarrollo humano y el desarrollo social, acompañada por el punto de vista de la UNESCO, supone un reto debido al repertorio de argumentos que existen a nivel de diversidad y complejidad. Así, es indispensable que los lineamientos mundiales de la educación superior dirigidos por la UNESCO se pongan en marcha a través de la reforma y renovación profunda de sus planes, así como también a través de la alianza constante entre las partes interesadas (responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios).

Desde este contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano, desde el año 2008 le ha apostado fuertemente a las competencias genéricas, o transversales en todos los núcleos de formación en la educación superior, con el fin de monitorear y establecer referentes de calidad en la educación. Una identificación inicial de estas competencias genéricas para la educación se fundó a partir de la reflexión por parte de reconocidos miembros de la comunidad académica nacional, quienes hicieron un estudio del estado del arte actual y seleccionaron aquellas competencias que responden a las exigencias que demanda la sociedad de la formación

profesional, seleccionado así cinco grupos de habilidades: comunicación, pensamiento matemático, ciudadanía, ciencia, tecnología y manejo de la información (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2009a). En este estudio se amplía el espectro de competencias genéricas para la educación superior y se presenta el conjunto completo de competencias que se requieren para responder a lo planteado en la definición hecha por el MEN. De partida, está la dificultad de definir la palabra competencia, que para el gobierno es un “saber hacer en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2009a, p. 9). A través de los años, el estado ha dado lineamientos para formular las competencias de acuerdo con los avances y desarrollos científicos, tecnológicos y laborales del país, buscando siempre el sentido de pertinencia educativa. Con estos lineamientos, las competencias genéricas se constituyen en una de las estrategias más importantes para consolidar las ofertas de educación superior en el país con pertinencia y calidad, haciendo frente a los desafíos del mundo moderno.

Por su parte, en la década de 1990, en Estados Unidos, una Comisión se propuso identificar las competencias necesarias en el campo laboral que se enseñaban en la escuela, justificando la importancia de estas en el campo académico y productivo. Según el Ministerio de Educación Nacional (2009a), las competencias fueron clasificadas en dos grupos: las funcionales, definidas por aquello que la gente hace en el trabajo, y las capacitadoras, que son los conocimientos y procedimientos aprendidos en el colegio que subyacen a las competencias funcionales. El Parlamento Europeo (2006) afirma que existe un común interés por descubrir los conocimientos básicos que requiere todo aprendizaje, y sin los cuales resulta difícil desenvolverse en el mundo cada vez más desarrollado y competitivo del siglo XXI.

Es decir, la propuesta abordó una dimensión que comprende la formación para toda la vida, cuyo fin sea facilitar a los individuos adaptarse a los cambios continuos de la sociedad y la vida. En esencia, el Consejo Europeo propone un cambio en el sistema educativo donde su enfoque sea más en el aprendizaje que en la enseñanza, así como revisar las formas de evaluación, ya que las metodologías plantean limitaciones a ciertas áreas del conocimiento.

Las competencias genéricas en la educación superior están construidas para brindar condiciones de vida favorables para la sociedad. Con la política de pertinencia, el ministerio de educación colombiano busca concentrar en todos los planes de estudio las aptitudes necesarias para el desarrollo de un ciudadano productivo y justo, facilitar la transferencia de estudiantes

entre centros educativos, regiones y países. Según el exviceministro de educación de Colombia Gabriel Burgos, la intención de este marco de competencias propuesto es articular el sistema educativo en todos sus niveles con el mundo productivo, de tal manera que los estudiantes que desarrollen las competencias laborales puedan cumplir su proyecto de vida e insertarse en el mercado laboral, si así lo consideran. También se enfatiza que el ser humano contemporáneo debe ser una persona íntegra, con capacidad de hablar su lengua nativa correctamente y dominar una segunda lengua con pensamiento matemático y abstracto. Debe, aún, ser un individuo honesto, con valores y actualizado con las nuevas tecnologías. Es tarea de la educación superior formar personas con competencias que le permitan no solo saber desempeñarse en un cargo profesional, sino también con iniciativa para seguirse formado a lo largo de la vida para su progreso.

3.1.2 Aspectos conceptuales de la calidad de la educación

Las universidades de todo el mundo se están ahogando bajo un tsunami de sistemas de garantía de calidad (SZULEVICZ & FEILBERG, 2018), por eso son diversos los autores que ahondan el tema de calidad educativa (CHAPMAN 1994; BENSIMON 1995; LERENA 1989). Este es un concepto muy versátil y a la vez muy polémico, ya que es percibido desde diferentes paradigmas particulares de cada individuo, contexto social, político y de cada institución educativa.

Asimismo, las políticas de aseguramiento de la calidad están impulsadas por lógicas administrativas y económicas que a menudo son problemáticas o incluso incompatibles con los principios educativos. De modo que algunos autores como Chapman (1994), al analizar el fenómeno, han advertido que, a menos que se pesquise más allá de las declaraciones formales y se meta-analice la otra cara de la calidad educativa, las formas y contenidos de los sistemas de valores subyacentes, los parámetros de acción, las implicaciones políticas que trasladan las aspiraciones de calidad a relaciones sociales y prácticas, el término calidad resulta simplemente vago y propagandístico. Por su parte, Bensimon (1995) comprende que la calidad es un término inestable y maleable, determinado por factores sociales y políticos, contextos históricos y tradiciones culturales, marcos ideológicos de unos u otros signos. Del mismo modo, Lerena (1989) expuso que el término calidad es la evasiva que trata de camuflar términos políticamente

menos correctos (excelencia, élites, minorías) y las funciones inmortales de la educación, disimuladas bajo los imperativos de la calidad.

Por lo anterior, es fundamental comenzar a contextualizar cómo y cuándo la educación comenzó a hablar de calidad educativa. En síntesis, aproximadamente a inicios de los años 1980 se comenzó a hablar en Estados Unidos y en Europa del término calidad educativa para solventar diferentes desafíos como la limitación financiera, competición entre instituciones, cobertura, desmotivación de los docentes, autonomía institucional, etc. Así, se formó un ambiente propicio para el desarrollo y creación de programas de calidad en la educación superior, algunos de estos relacionados con la gestión y administración empresarial industrial, que enfatizan aspectos de eficiencia, productividad y reducción de costos (ESCUADERO, 1999).

La concepción de calidad que predomina está atrapada en la lógica de la eficiencia, la producción y la rentabilidad. Traduciendo a Lorenz (2012, p. 26):

La visión económica de la educación, en otras palabras, resulta ser un parásito completo de la visión profesional de la educación. y lo está minando y erosionando. Este carácter parasitario de la visión económica de la educación, incluida la destrucción constante de la base cultural de los valores económicos, hace que los problemas estructurales en curso en el sector educativo sean predecibles para el futuro. Este problema ya se puede ver en el fenómeno de la inflación de grado, que ocurre tan pronto como las calificaciones educativas ya no están cubiertas por su valor profesional. La reducción económica y la destrucción simultánea de la educación, que comenzó en la década de 1980, ha dado lugar a una tendencia a transformar las universidades en fábricas de diplomas, digitales y no digitales.

El lenguaje mercantilista ha permeado el sistema educativo y dicha mentalidad y su correspondiente terminología penetraron las políticas educativas, el discurso docente, y las instituciones educativas. La utilización actual de estos enfoques origina distorsión y ambigüedad en el uso del concepto calidad en la educación superior. Las diferencias en la comprensión y el manejo son tan diversas que proporcionan una especie de vulgarización de condiciones y características. Es así como las investigaciones que abordan el tema requieren un estudio preliminar sobre la comprensión de calidad en la educación superior. Inicialmente, Durkheim (1904) expresó que la educación es un proceso de socialización que involucra, además de actores; contexto y tiempo, de manera que la definición, así como la educación misma, cambia conforme pasan los años y el contexto. Por tanto, no se puede extrapolar el término de educación de hace unos años atrás con uno correspondiente a la actualidad. Las definiciones de calidad siempre estarán sobrepuestas e influenciadas por la sociedad, el

contexto y los actores. Por ende, es un despropósito intentar dar una definición absoluta y real a dicho término (BERTOLIN, 2009).

En esta perspectiva, la educación era valorada durante la década de los años 1980 más por el tipo de cobertura académica que por cualquier otra cosa. Tenían educación de calidad aquellos países con tasas elevadas de matrícula, altos niveles de permanencia de los alumnos en el sistema y tasas de graduación mayores. De acuerdo con Pérez (2006, p. 202),

Cuando los países fueron obteniendo altas tasas de escolaridad, surgió la preocupación por la calidad y fue ahí donde empezó a plantearse la necesidad de instrumentos para medirla. Así, la calidad se fue equiparando cada vez más a rendimiento o logro académico medido por los resultados de una serie de pruebas estandarizadas, fundamentalmente de lengua y matemáticas.

Luego, durante la década de los 1990, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) definió la educación de calidad como aquella que asegura que todos los jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararlos a la vida adulta. Por otro lado, Astin (1991) propuso que se debe hacer un cambio en el sistema de medición de calidad educativa cuyo fin sea alcanzar mejores niveles de calidad y excelencia académica, es decir, se deben tomar en cuenta 3 medidas. La primera, que la evaluación del aprendizaje del estudiante sea solo dominio personal del profesor para así evitar manipulación y empoderamiento de la información, de manera que no se privilegie la racionalización del resultado por encima de la información obtenida de tal evaluación. La segunda medida se relaciona con la socialización de la cátedra docente, donde colegas críticos constructivos y objetivos realicen visitas periódicas a las aulas y aporten una retroalimentación de la información para hacer más honesta y confiable la indagación. Aquí Astin (1991) exalta que no se deberá permitir que los docentes que se desempeñan como críticos de un determinado colega participen en decisiones que involucren a este. La tercera disposición que el autor planteó hace referencia al asesoramiento académico que facilita el contacto maestro y alumno donde se deben efectuar encuestas periódicas con el fin de obtener información acerca de las experiencias educativas tanto de unos como de otros y que permitan saber en qué medida están aprendiendo los estudiantes. En síntesis, la calidad se identifica no con el prestigio de las instalaciones físicas, sino mejor con un proceso permanente de evaluación, autoevaluación y autocrítica que hace hincapié en la contribución de la institución a la formación intelectual y personal de los estudiantes, con la implicación de todos los actores (egresados, profesores,

estudiantes, administrativos). Por eso es importante una evaluación endógena y exógena continua sobre la calidad educativa.

Actualmente la palabra calidad es un himno nacional que todos corean, pero muy pocos comprenden. De hecho, hay un deseo homogenizado de elevar la calidad de la educación argumentando que los estándares actuales no satisfacen las necesidades humanas, ciudadanas y productivas de los hombres y mujeres contemporáneos. Las políticas de calidad educativa planteadas en los años 1980 se han convertido en un discurso repetitivo de políticas en los programas, proyectos, y sobre todo en la realidad de cada país, con un carácter débil. Por supuesto que el concepto de calidad es ambiguo y está cargado de diversas connotaciones éticas, ideológicas y políticas, pues depende en primera instancia del concepto de educación que cada individuo tenga, y que a su vez se relaciona con el modelo de hombre y de sociedad que se pretende. Es por ello que existe una gran variedad de concepciones de este tipo y también de la filosofía del ser humano (PÉREZ, 2006). Cada vez más los principios de calidad humana, convivencia, equidad e igualdad social son usurpados por ideales de eficacia, competitividad, resultados, necesidades del mercado, capital; trayendo como consecuencia una sociedad trivial donde el concepto de calidad educativa solo tiene cabida en las instituciones más grandes, lujosas y con mayores recursos tecnológicos, que además cuentan con clases bilingües, profesores con numerosos estudios, entre otros aspectos relacionados.

Es preciso ratificar que la calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad de vida de las personas en otros ámbitos como la salud, lo social y lo político, aspectos que cada ser humano vive de manera particular. El conflicto armado, la pobreza, la salud y demás preocupaciones son aspectos que influyen en la educación, de ahí que toda propuesta de elevar la calidad de la educación de las mayorías, que no vaya acompañada de unas políticas sociales y económicas eficaces, está condenada al fracaso, no solo al fracaso escolar, sino también al fracaso de los centros educativos. Aunque egresen alumnos con altas calificaciones y “muy bien capacitados profesionalmente”, el sistema educativo no ha logrado inculcar en ellos la responsabilidad de trabajar y velar por el bienestar, honestidad y la vida digna para todos. De este modo, se debe pensar la calidad de la educación desde una perspectiva democrática y humanística, como lo expone Escudero (1999, p. 7):

La calidad de la educación es un lema de enorme predicamento y actualidad no solo por las cuestiones y valores que pone en juego, sino también, porque supone afrontar cuestiones educativas bajo la cobertura de ciertas concepciones, modos de

racionalización y regulación de los asuntos sociales particularmente moduladas por ideologías y urgencias que han adquirido una relieve y prioridad en el entorno sociopolítico y económico dominante.

Comprender los juegos del lenguaje a los que ha quedado expuesto el término calidad educativa, revee la importancia de construir un discurso sobre la educación como servicio público, como fundamento de los principios y valores que inciten al desarrollo de una sociedad crítica, equitativa y democrática.

En gran medida, se trata del diseño de un nuevo sistema escolar que responda a las actuales y distintas demandas sociales, económicas, tecnológicas y contemporáneas. De este modo, los currículos o programas académicos tienen más valor por sus contenidos (formación conceptual) que por su pertinencia en los procesos que se le siembran al alumno, por ejemplo, el aprendizaje de orden superior, creatividad, emancipación cognitiva, capacidad de trabajar en grupo, colaboración, etc. Por tanto, no se señala cualquier tipo de calidad, sino una calidad coherente e integralmente transversal con las demandas actuales.

Por su parte, Escudero (1999) planteó que el término calidad de la educación está secuestrado semántica y políticamente por un agujero negro saturado de significados y valores como eficacia, planificación, rentabilización, funcionalidad, optimización o rigor gerencial. Por su ascendencia y hegemonía cultural en este final de siglo, esta calidad pugna por relegar al baúl de los recuerdos aquellos otros valores proclamados, todavía pendientes por reflexionar. Se trata entonces de un modelo subterfugio, distractor y utópico decorado con biensonantes discursos y principios que cuanto más retumbantes y vacíos mejor. Parafraseando a Appel (1996), el razonamiento demencial es una forma de complicidad sobre las funciones todavía desempeñadas por los sistemas escolares, jerarquización de los sujetos y grupos según valores de mérito y esfuerzo personal. Es uno de sus recursos ideológicos más poderosos para la fórmula política, estrategia y práctica más idónea para que a la postre cada cual tenga la educación que merezca según su esfuerzo y mérito individual. Esta conflagración conceptual hace de la versión mercantil de la calidad una de las mejores coartadas de gobiernos neoliberales y conservadores, puesto así, no desgastan tiempo justificando sus políticas de detrimento, deficiencia conceptual, nulo liderazgo y compensación social.

Algunos autores como Chapman (1994) se han manifestado sobre el tema, refiriéndose en primera instancia a un modelo en que la calidad corresponde, en su vertiente sociopolítica, a una concepción de la educación como servicio público, y en su faceta más pedagógica, con

un principio general que apunta a facilitar el acceso de todos a un currículum para el desarrollo intelectual de alto valor, y a la creación de entornos favorables para el desarrollo integral (cognitivo, relacional, emocional, actitudinal) de los sujetos. De este modo, se lucha contra el paradigma de la educación como un ente meritocrático y universal, es decir, que resulta demasiado estrecho recoger las percepciones y propuestas que hoy profusan por construir y promover una educación de progreso.

Tedesco (2009), en su investigación acerca de Calidad de la Educación y Políticas Educativas, hace unas consideraciones para comprender el tema de la calidad educativa. La primera premisa se refiere al estado de insatisfacción con la oferta educativa representada en apatía e inconformidad por la educación brindada en cada uno de sus países, producidas por los cambios profundos en las dimensiones de la sociedad. A través de los tiempos, las problemáticas e insatisfacciones han cambiado y el rol de la educación se ha modificado, por lo que es necesario tener un punto de partida para comprender la naturaleza de los fenómenos que se están viviendo.

La segunda premisa de Tedesco (2009, p. 796) se refiere al impacto de este cambio de contexto en el saber pedagógico:

La educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de los paradigmas teóricos, técnicos y científicos, pocas prácticas profesionales se deben desenvolver en el marco de teorías que tienen sobre los mismos fenómenos, explicaciones y aplicaciones tan contrapuestas como las que existen en educación.

Esta debilidad está ocasionando desavenencia en la labor docente, puesto que muchos profesores encuentran inconsistencia entre las teorías y corrientes pedagógicas con la realidad académica en la que ellos se desenvuelven. En el mejor de los casos, esos profesores pueden crear prácticas empíricas poderosas, pero sin un fundamento teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados. Por otro lado, gran parte de las universidades y centros de investigación pedagógica siguen desarrollando teorías descontextualizadas, que al no poder ser aplicadas en la realidad se empobrecen en su propio desarrollo conceptual.

Luego, la tercera premisa plantada por Tedesco (2009, p. 789) son las diversas dificultades consecuentes de las dos anteriores premisas:

El problema ya no se reduce exclusivamente a la dificultad para transformar la educación desde el punto de vista de sus modelos de organización y gestión, sino a

las dificultades que tienen los diferentes modelos de gestión educativa para romper el determinismo social y crear unidad de sentido, proyección de futuro y todo lo que define la función de transmisión que tiene la educación y la escuela.

Con respecto a las nuevas tecnologías, se ha producido un fenómeno de proliferación de conocimientos e informaciones que abrió paso a la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de estos códigos. Asimismo, los pronósticos acerca de la importancia que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. En este sentido, para Tedesco (2009), estas condiciones hacen que la educación debe estar dirigida a desarrollar la capacidad de producir y utilizar conocimientos, cuya necesidad sea distinguir los tipos de conocimientos, tales como los relacionados con determinadas áreas de la realidad, y los conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, cómo pensar crítica y correctamente. Esto revoluciona el modelo de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de calidad educativa en el que el docente debe enseñar a sus estudiantes cómo aprender a vivir justa, social y democráticamente.

Redefinir el concepto de profesor como acompañante cognitivo permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como “modelo”. En este nuevo enfoque, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje, invalidando así el modelo actual donde el rol del alumno está basado en un excesivo instrumentalismo dirigido netamente a obtener mejores resultados cuantificables de acuerdo con unos criterios de evaluación mayormente impuestos por el profesor. La “modelización” del docente consistiría en poner de manifiesto la forma como un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. En consecuencia, para Delacôte (1996) se trata de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito.

En cuanto a la calidad de la educación, Álvaro Campo, director del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), afirmó que las competencias genéricas tienen una relación directa con las diferentes profesiones, por ende, hacen parte de la formación básica que todo individuo egresado de una universidad tiene. Por tanto, todos los componentes de las competencias genéricas ayudan a constituir un ser completo que no solamente tiene un desempeño profesional

específico, sino que también pueda relacionarse con otros seres humanos. Es decir, una persona con un conocimiento que le permita hacerse ciudadano del mundo, de un contexto histórico y cultural con unas herramientas básicas que son cada vez más determinantes en el mundo moderno. Estas competencias, en definitiva, ayudan a generar capacidades de aprendizaje y desarrollo autónomo.

En el trabajo desarrollado con el Centro Interuniversitario de Desarrollo (1990) se presenta una perspectiva simbólica de la calidad educativa desde la percepción de los docentes universitarios que complementa la perspectiva racional que predomina en el análisis conceptual tradicional de la calidad. El énfasis en esta perspectiva simbólica está en la capacidad de la universidad para construir su propia realidad pues, según este enfoque, “lo más importante acerca de algo no es lo que sucedió, sino el significado de lo que sucedió. El significado de un evento es determinado no simplemente por lo que pasó, sino por la manera que se interpretó” (CINDA, 1990, p. 149). De estos supuestos, se concluye que la interpretación personal de la calidad docente puede ser más importante que la calidad docente objetiva. El CINDA (1990) planteó una calidad docente interpretada y simbólica que tiene su propia identidad y que puede llegar a ser incluso diferente de la calidad docente objetiva. Entonces, el estudio de la apreciación de la calidad docente de los miembros de una universidad adquiere valor en la medida en que da significado propio y no simplemente porque es una medición aproximada de la calidad docente objetiva. Esa apreciación es, en última instancia, la real calidad docente para los que participan en una universidad, fruto de sus percepciones e interpretaciones, y en última instancia, pasa a ser el consenso de la realidad (CINDA, 1990).

Bajo la alusión política a la manifestación convocada como una pancarta genérica de calidad, se ha presentado hasta aquí una descripción somera de algunas de sus expresiones más visibles en el contexto de la reciente política educativa. Así, se concluye que mucho se ha escrito sobre calidad educativa, y cuanto más se escribe, menos se precisa.

Siguiendo la perspectiva de interpretación de algunos autores como Aboites, Gentili, & Torres (2010, 2014, 2005), en relación con la definición del término calidad educativa, se puede afirmar que existen varias posturas y controversias. Sin embargo, lo que nadie parece objetar es que es necesaria una educación de calidad para promover el desarrollo dentro de las distintas dimensiones en los niveles personal, social, regional, estatal y nacional. Las diferencias comienzan desde el momento en que es necesario decir en qué se piensa cuando se habla de

calidad educativa. No puede prescindirse de las culturas individuales de las personas, pues estas aportan a los distintos sectores una forma de mirar la realidad particular desde la identidad del actor y del círculo social al cual pertenece. De esta manera, la calidad de la educación se relaciona con la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes que una comunidad establece como aquellos que el sistema escolar debe mediar y construir (GENTILI, 2014), por ejemplo, los sistemas educativos desiguales o segmentados son de baja calidad. Hoy se vive una gran obsesión por establecer competencias universales que todo el mundo debe dominar para responder a los desafíos que se presentan en el sistema económico, político, cultural y familiar, sea cual sea el país en el que viva, su cultura, sus tradiciones, su historia. Para Gentili (2014, p. 3), este proceso de homogeneización de saberes tiene poco que ver con la calidad de la educación:

Por más sofisticada que sea la prueba, el rendimiento de los jóvenes en lengua, matemática y ciencias a partir de un conjunto de competencias que se suponen necesarias para enfrentar el mundo y establecer una nota para luego organizar a los países en un ranking, significa pasteurizar, empobrecer y transformar el debate de la calidad de la educación en algo banal pero tecnológicamente complejo.

Si bien esta premisa es cierta, es necesario evaluar la calidad educativa, aunque medirla supone reducir toda la complejidad a un número, una letra o un código, alimentando la obsesión rankeadora y mercantilista. El concepto de medición remite a un abordaje bastante controversial de la calidad educativa.

De este modo, en la presente investigación se concibe la calidad educativa como una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo que debe promover la soberanía cognitiva, el desarrollo integral de los seres humanos, la formación para el trabajo liberador y una ciudadanía plena. Por todo ello, la evaluación debe constituir una herramienta para facilitar un proyecto pedagógico democrático y emancipador (GENTILI, 2014).

3.1.3 Significados

Este estudio constituye la concreción de un proceso que devela los significados que los profesores universitarios tienen respecto a la calidad educativa, su relación con las acciones que realizan en su práctica docente y su relación con la teoría planteada sobre el tema. El objeto de conocimiento de la presente investigación lo constituye un fenómeno de naturaleza psicológica

y social: la significación. El profesor basa sus actuaciones en el significado que le otorga a su entorno, se considera entonces que es ahí donde "construye" el significado a partir de las interacciones sociales que tiene, pero también influye ese entorno para que sea capaz de reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto (VERGARA, 2005).

Entretanto, Vergara (2005, p. 692) agrega que la práctica docente es algo más que el simple "hacer" de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen, y los significados que adquieren en ese contexto.

Por lo anterior, se puede decir que una práctica docente, por su estructura, es híbrida e histórica, en la que se entrelazan criterios, metodologías, representaciones, escenarios personales y sociales y que comprende los significados que han asimilado los profesores durante su vida profesional.

Asimismo, en el proceso de apropiación los maestros se enfrentan con los significados del oficio que les antecede; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos educativos.

Una de las conclusiones de Vergara (2005) es que la práctica docente se reduce a las prácticas que realiza este para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, y no está determinada de antemano ni por el sistema ni por los maestros. No se encuentra escrita la forma en que debe ser y actuar el profesor, sino que todo lo que realiza está basado en las interacciones con los otros, de tal manera que, a través del tiempo, se va construyendo su forma de ser y de actuar en el ámbito educativo. Las acciones que realiza el docente están determinadas por sus significados y además tiene plena conciencia de ello. Es decir, que en toda práctica existe un entrelazamiento de experiencias, aprendizajes obtenidos que de alguna manera inciden en la función de los docentes. La formación permanente ha de articularse con procesos de reflexión sobre su práctica docente, porque este proceso le permite al profesor examinar sus creencias, saberes y supuestos que tiene sobre la práctica educativa, que a su vez le permite examinar la teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias, ya que estas son el motor que orienta la conducta de los individuos (VERGARA, 2005).

Por otro lado, Ferrada & Villena (2005) contempló el estudio de cuatro casos cuya finalidad fue la comprensión de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) en relación con los significados que los sujetos les atribuyen a sus prácticas cotidianas al interior de liceos municipales y con distintos tipos de organización. La metodología usada en la investigación de Ferrada & Villena (2005) fue cualitativo-interpretativa de carácter exploratoria. Las técnicas de recopilación de la información fueron la observación no participante y entrevistas semiestructuradas. Los resultados encontrados evidencian una clara diferenciación entre el tipo de práctica que asumen los GPT de acuerdo con las disciplinas (en el caso de los departamentos) y las orientaciones institucionales (en el caso del GPT institucional), lo que resulta también en una diferenciada construcción de conocimiento pedagógico al interior de cada caso.

Vinculan, por lo tanto, los significados que los sujetos le atribuyen al GPT y los roles que asume el grupo de profesores al interior de él. Al respecto, Ferrada & Villena (2005, p. 24), muestran que:

1. Cuando los significados sobre las prácticas profesionales se construyen en dinámicas de fuerte presión, control y dependencia jerárquica, se fortalece el rol técnico del profesor.
2. Cuando los significados sobre las prácticas profesionales se construyen en dinámicas de plena distensión, sobre la base de fuertes interacciones sociales de carácter horizontal, colaborativas y colectivas, en un marco de valoración del trabajo interdisciplinar, se fortalece el rol profesional del profesor.

Referente al conocimiento pedagógico y didáctico, D'Ávila & Gracia (2018) expusieron que estos provienen de la formación y la enseñanza del profesorado y se refiere a las habilidades, conocimientos y actitudes movilizados como respuestas a las situaciones escolares cotidianas desde los elementos del proceso de enseñanza previa como las acciones de investigación y planificación. Es decir, sin el conocimiento pedagógico y didáctico no hay forma de ejercer la docencia.

3.1.4 Profesores de educación superior

Un aspecto muy importante para este trabajo es la contextualización de los sujetos de estudio, que en este caso son docentes que laboran en universidades. Por ello, en este apartado se hablará de lo que significa ser un docente universitario, su perfil, formación profesional,

condiciones de trabajo (simbólicas y físicas) abordando así la perspectiva endógena del profesor.

Es necesario concebir diferentes perspectivas sobre lo que es la institución educativa (desde la que se encarga de la etapa más temprana hasta la que organiza la formación permanente, como instituciones “que tienen la función de educar”) y la profesión docente (entendida como algo más que la suma del profesorado que se dedica a esa tarea dentro de esas instituciones), adaptándose a los cambios acelerados que han sacudido esta centuria. En definitiva, la profesión docente debe abandonar la concepción decimonónica de donde procede realmente y que ha quedado totalmente obsoleta.

La profesión docente ha evolucionado a lo largo del siglo XX, pero lo ha hecho sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: centralista, transmisora, seleccionadora, individualista (CARNICERO, SILVA & MENTADO, 2010). Para que la institución educativa y el rol docente eduque realmente en la vida y para la vida, debe enfocarse más al carácter relacional, cultural-contextual y comunitario, porque es ahí en donde adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución, y donde se refleja el dinamismo social y cultural de la institución con y al servicio de toda la comunidad.

Ante esto, Imbernóm & Ernani (2000, p. 6) expresaron que:

Hoy la actividad docente requiere una nueva formación inicial y permanente, porque el educador debe ejercer otras funciones, como la motivación, la lucha contra la exclusión social, la participación, la animación grupal, las relaciones con las estructuras y con la comunidad. Frente a esta nueva imposición, pensar en la formación del profesorado como apropiación profesional supone la combinación de diferentes estrategias de formación y una nueva concepción del papel del docente, lo que no puede hacerse sin la participación concreta de los docentes.

En relación a ello, Knight (2006) sostiene que la idea que se tiene acerca de un profesor universitario abarca mucho más que una imagen basada en otras ideas compartidas referentes a lo que es la enseñanza y la educación superior. Estas percepciones, por lo demás, varían de una facultad a otra y se modifican a través de los tiempos, influenciadas también por las expectativas, prácticas y creencias propias que tienen los profesores sobre el contexto de trabajo. Por ello afirma que ser un buen profesor depende de la destreza personal manifestada en un ambiente rico y adecuado. En otras palabras, la transformación de un profesor, como cualquier otro cambio educativo y social en general, no es un resultado seguro, trata de actuar

bien a la luz de lo que se entiende que dice la experiencia y la investigación: transformarse en un mejor profesor es un proceso personal y social.

Como lo hace notar Knight (2006), ser profesor en una universidad tiene que ver con la influencia recíproca tanto del ambiente laboral como extralaboral, por ejemplo, sus ambientes extralaborales repercuten en sus vivencias de trabajo, y es así como no se puede tener la idea de que lo que sucede fuera del trabajo es un sistema cerrado sin relación con el mismo. Por lo tanto, la enseñanza universitaria es una red de comunicaciones, actividades, creencias y otras cuestiones relacionadas.

Como señala García (1999), las funciones que tradicionalmente se han asignado al profesor universitario son la docencia y la investigación. No significa que los profesores universitarios no realicen otras tareas (tareas administrativas, proyección social, organización de congresos, etc.), sino que los maestros dedican más tiempo y esfuerzo a estas actividades. De igual modo, García (1999, p. 6) citando a La Orden (1987) se refirió a esto con las siguientes palabras:

El profesor universitario, como maestro, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, es un profesional de la educación que necesariamente compartirá con los maestros de otros niveles algunas ideas básicas relacionadas con el aprendizaje de otras personas (los estudiantes). En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo que implica la capacidad y los hábitos de investigación que le permiten acercarse y expandirse a las fronteras de su campo de conocimiento. Estas características se asemejan a las científicas no vinculadas a la enseñanza y, en tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, que abarca el éxito y la conformidad de la conducta con un conjunto específico de normas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una cierta percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

La anterior afirmación indica que ser profesor universitario está arraigado al “Modelo Cultural” resultado de un proceso de significado emocional (DEACON, 1997; SALVATORE, 2004; ANOLLI, 2005) socialmente compartido, operado por grupos de docentes hacia la universidad y el papel profesional. Este proceso de significación no debe entenderse solo como la forma en que los maestros co-construyen el significado de su rol y de la universidad, sino que también representa la modalidad que los maestros toman para guiar su actividad profesional (MOLLO, 2011).

En otro aspecto, Zabalza (2009) afirma que la dimensión personal de la figura del docente universitario reside en su satisfacción personal y profesional. De modo que, la satisfacción personal juega un papel importante en las condiciones laborales de los docentes.

Zabalza (2009) también acuña que las condiciones labores de los docentes pecan y algunas veces por mucho, de fuertes presiones internas y externas, muy superiores a las que se ejercen sobre otras profesiones, pero, por otro lado, ofrecen un nivel de discrecionalidad y libertad muy superior a la mayor parte de las carreras.

Sin embargo, no se es profesor o profesora a secas, o trabajador y trabajadora a secas, sino una persona que desarrolla su actividad profesional en la docencia universitaria, y esto no debe ser olvidado. Como ratificó Zabalza (2009), olvidar esto solo produce desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional, y más en el terreno de una profesión como esta, en la cual parte de nuestras herramientas están vinculadas a cualidades personales propias. Ligado a lo anterior, Knight (2006, p. 23) afirma que:

Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan.

Esa satisfacción interior es reflejada en el ejercicio docente. No es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad en tanto resulta difícil combinar tradición y posmodernidad en el ejercicio profesional. De acuerdo con Zabalza (2009, p. 69) “la universidad, como cualquier otro espacio social, se ha preñado de dinámicas y presiones contrapuestas, se han difuminado los referentes clásicos, se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación”. Asimismo, Anolli (2005) agrega que la universidad es un escenario psicológico donde confluyen y dialogan diferentes culturas. Es el espacio intercultural cargado de sentimientos, vicisitudes y experiencias interpersonales, donde emergen nuevas formas culturales.

En suma, y siguiendo la idea de Zabalza (2009), actualmente se está en otra perspectiva de universidad y es necesario reacomodar el perfil docente. Al respecto, cabe destacar que este proceso ya está en marcha, con toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de papeles trae consigo. Las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y al desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda (GOÑI, 2005). Así, se modifican los perfiles del profesorado universitario, refiriéndose al conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y

tareas de una determinada profesión (BOZU & CANTO, 2009). En el caso del perfil del profesorado, para asegurar una docencia de calidad en conformidad con los nuevos retos, es necesario definir un perfil transferencial, flexible y multivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad actual. Tal perfil viene marcado desde hace algunos años por el histórico modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas, cuyo rol y acción educativa se moldea sistemática e interdisciplinariamente con la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer.

Asimismo, otra característica del perfil docente universitario es la del rol de investigador que crea conocimiento innovador y productivo. En la actualidad, algunas directrices proponen un nuevo modelo universitario donde el alumno es el centro de la acción docente: la evaluación de su trabajo, sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, serán el eje de actuación con el alumno, dando una nueva función a la figura del profesor, de manera que pase a ser un guía, un orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografías relacionadas con el estudio pertinente. El docente debe potenciar competencias genéricas en el alumno: personales, instrumentales e interpersonales, así como el logro en habilidades y destrezas profesionales que conformen su buen hacer profesional en un futuro inmediato.

Es así como en su investigación, Bozu & Canto (2009) señalaron que el perfil docente está basado en competencias. Con una nueva práctica docente, este profesional requerido sería un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas, lo cual lleva a pensar que mucho tendrán que cambiar los docentes y universidades para lograr tales objetivos. Grandes dosis de innovación, ilusión y formación serán necesarias para llevar a cabo tan ardua tarea. Se espera que el docente promueva el desarrollo de competencias para que los sujetos se desenvuelvan satisfactoriamente a las necesidades de un mundo variable y complejo. Además, estos autores afirmaron que el repertorio de las competencias profesionales del docente universitario se puede definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que, en la

medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula.

Por otra parte, Zabalza (2009, p. 77) consideró que el perfil docente de educación superior debe considerar las siguientes competencias:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - a. Organización del espacio
 - b. La selección del método
 - c. Selección y desarrollo de las tareas instructivas
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos
7. Tutorizar
8. Evaluar
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Según todo esto, el perfil del profesorado universitario en el actual contexto de la enseñanza universitaria requiere de competencias cognitivas específicas para una determinada disciplina: competencias meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados (VALCÁRCEL, 2003).

El profesor universitario, además de ser un experto en su área, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, es decir, competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas que, según Valcárcel (2003, p. 55), serían las siguientes:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Tras revisar el perfil profesional del docente universitario, queda que, en consecuencia, la función docente del profesorado incluye no solo las horas de clases dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de los estudiantes; acciones que muchas veces se hacen en casa, fuera de las horas laborales. Por lo tanto, con los nuevos planteamientos, el profesor es responsable de nuevas labores y deberá esforzarse más en organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico

(seminarios, talleres, trabajo de campo) para los estudiantes, trabajar con los estudiantes a través de tutorías personales o colectivas, etc. En síntesis, se refiere a las tareas de organización y diseño de las actividades que se van a realizar en el aula, la gestión del aula con todas las variables que eso implica: ambiente escolar, relaciones interpersonales, contexto, tipos de inteligencias de los estudiantes, motivación, actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido, de aseguramiento de la calidad de los procesos de control, entre otras.

A modo de cierre, se evidencia que, en el actual contexto de la enseñanza universitaria, es necesario valorar la competencia pedagógica y científica de los profesores, reivindicando la revaloración docente hacia la mejora de la calidad y la innovación educativa (BOZU & CANTO, 2009).

Ahora bien, indagando desde la perspectiva endógena del profesor y sus condiciones laborales (materiales) del ejercicio de la profesión académica, cabe destacar que el trabajo académico tiene una innegable naturaleza social: el desarrollo del trabajo en grupo que requiere habilidades especiales permite, como contrapartida, un ejercicio pleno de la profesión. Requiere, además, una infraestructura acorde que favorezca los intercambios, las reuniones, los encuentros, los debates, en fin, que permita un desarrollo integral de las distintas facetas de la vida académica. Es importante que la institución cuente con las medidas básicas para brindarle al docente un ambiente laboral ameno en el que pueda desenvolverse y desarrollar sus conocimientos de la mejor manera posible, contado además con fondos que posibiliten encarar viajes al exterior (asistencia a congresos, seminarios, *workshops*, etc.), potenciar las bibliotecas y material bibliográfico en general. Sin embargo, en muchos casos la realidad es muy diferente, las malas condiciones de trabajo se reflejan en la disminución de subsidios y de las becas para ingreso a la investigación. Este es un tema relevante, en cuanto implica, por una parte, el desmembramiento de grupos de trabajo ya institucionalizados y con una larga trayectoria y, por la otra, la imposibilidad de incorporar jóvenes graduados en condiciones de profesionalización (CHIROLEU, 2012).

Otro panorama poco alentador es la cuestión salarial y, en algunas universidades, los escasos o nulos incentivos de formación y capacitación docente que afecta mayormente a los contratados por hora cátedra.

Ahora, desde las condiciones laborales simbólicas que repercuten al docente en su ejercicio académico, está, entre otras, la necesidad de obtener reconocimiento social por la labor cumplida, al menos en dos ámbitos diferentes: en el campo profesional y en el campo social. Frente a esto, Becher (2001) indicó que el mecanismo más generalizado a través del cual puede buscarse el reconocimiento de la propia labor, es la publicación de los resultados de las investigaciones. Esto demuestra con claridad que el ejercicio de la docencia aun dentro de parámetros de excelencia no constituye por sí solo una fuente de reconocimiento por parte de los pares.

Según la investigación de Chiroleu (2012) sobre las “Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica, una aproximación a partir de las singularidades disciplinares”, en lo que respecta al ámbito social, existe una amplia coincidencia entre los docentes universitarios entrevistados cuando se refieren a la falta de reconocimiento de la función académica en el plano simbólico. Por una parte, en un contexto general de expansión del sector académico, que pasa de constituir un segmento de élite en una universidad del mismo carácter, a conformar un grupo de envergadura en una institución de masas. Por otra parte, el comercio y los intereses propios de la sociedad dispensan el plano material a la hora de asignar su lugar al campo científico y universitario en la estructura jerárquica de las profesiones. La sociedad asimila todas las jerarquías científicas y docentes como si su situación fuera comparable, a pesar de que la estratificación dentro de las respectivas carreras es muy acentuada y las condiciones de trabajo y la retribución en cada uno de los estratos resulta claramente diferencial (CHIROLEU, 2012). De este modo, la autora recalca que, en el plano simbólico, el rol académico no goza de un reconocimiento importante por parte de una sociedad cuyos modelos de éxito privilegian el plano material y no le dan un valor adecuado al conocimiento ni a la función ejercida por el académico.

Los seres humanos son, por naturaleza, sociales (ARISTÓTELES, 384-322, a. de C). De ahí que tiendan a agruparse en comunidades y que hagan esfuerzos por conservarlas. A partir de ello surgen dos elementos que son fundamentales para la educación: el poder y la cultura. Según el Centro Interuniversitario de Desarrollo (1990), el poder está asociado a la forma en que se organiza una comunidad, se genera y se ejerce a través de las diversas estructuras concéntricas de la sociedad, como son los clanes familiares, las clases sociales, los grupos étnicos, organizaciones político-administrativas, las organizaciones productivas y las instituciones educativas.

El CINDA (1990) agregó que la cultura puede interpretarse como el conjunto de códigos que regulan y cohesionan a una organización social, siendo una expresión simbólica que se refleja principalmente a través del lenguaje y el tipo de interacción entre los miembros de una comunidad.

Estas dos bases de toda sociedad, poder y cultura, son recíprocos entre sí. La cultura justifica y media el poder y, a su vez, el poder hace prevalecer ciertos códigos sociales por sobre otros. Ambos son dinámicos ya que están en permanente transformación. Una vez más, el CINDA (1990) enfatizó que el comportamiento de las personas en una estructura social está delimitado por la forma en que cada cual internaliza su posición relativa al poder y por la manera en que interpreta los códigos de su cultura. Surge así una síntesis propia e individual que es, a su vez, parte de una síntesis colectiva para un determinado grupo en un momento de la historia.

Es de este modo que la universidad se entiende y se transforma en una institución social, dadas sus características particulares. Ella es reproductora de la cultura prevalente en la sociedad en la cual se inserta, también es creadora de cultura, interceptando y dinamizando la sociedad de la cual hace parte. Al respecto, la sociedad ha encomendado a la universidad cuatro funciones principales: la investigación y creación cultural, la docencia y la extensión, las cuales se apoyan en dos funciones internas que son la gestión y el perfeccionamiento académico. Bajo esta perspectiva, tales funciones están imbricadas y son interactivas, de forma que resulta difícil aislarlas unas de otras. En este contexto, se entiende por docencia la actividad central, eje en el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Percibida en forma específica, la docencia se comprende como un proceso organizado, intencionado y sistemático a través del cual se promueven, dirigen, conducen o se facilitan aprendizajes significativos y acreditables (CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA, 1990).

En términos generales, el CINDA (1990) definió la función del docente universitario como el proceso de reproducción cultural orientado a la formación y el desarrollo de las personas que participan en él y que recibe una acreditación social válida dentro de la cultura en la cual se realiza, es decir, toda actividad explícitamente certificada que profundiza en la transformación de personas y en la preparación de seres humanos necesarios para una sociedad. Todo esto a través de la interacción formadora y la transferencia de información referida a valores, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos. Por tanto, la función docente

en una universidad comprende un conjunto de acciones tales como la definición de las concepciones curriculares que guían a la institución; la determinación de los perfiles profesionales; el tipo de práctica profesional que realizan los estudiantes, y todo lo referido al proceso de selección y evaluación de estudiantes y profesores; la investigación evaluativa sobre los procesos de formación profesional, los criterios para definir y aceptar tesis de grado, así como la determinación de crear o cerrar carreras; y todo lo relacionado con el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, el CINDA (1990) destacó que existe una clara ampliación del ámbito del profesor de educación superior, trascendiendo el acto pedagógico dentro del aula para preocuparse por el proceso de enseñanza-aprendizaje comprendido en un contexto más amplio. La docencia en la educación superior se concibe, entonces, como una función institucional que se vierte en la formación de personas capaces de sostener o transformar su entorno cultural.

4 PROBLEMATIZACIÓN

Los profesores de cualquier nivel educativo y área del conocimiento tienen en su bagaje recursos que les permiten realizar su labor docente de manera particular, cargándolos de unicidad y singularidad en su quehacer investigativo, administrativo o en cualquier otra área en donde se desempeñen. El presente estudio se interesa por el profesor de educación superior (específicamente el que labora en la universidad) y el significado que posee sobre calidad educativa, además de la repercusión de estos significados en la práctica específica en la institución donde labora.

En este capítulo se presenta una perspectiva general sobre la manera como los profesores de universidad significan la calidad educativa. Se reconoce aquí que buena parte de lo que realizan responde al significado que poseen de esta y su práctica. Igualmente se ahonda en las funciones que tiene el profesor dentro de la institución donde labora y que en muchas ocasiones no son solamente relacionadas con la docencia. Finalmente, se espera comprender los significados que integran la calidad educativa con el contexto académico de la población objeto.

FIGURA 3. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMATIZACIÓN



Fuente: Elaborada por la autora.

Para empezar, y como ya se avizoró, el tema de la calidad educativa se nutre de varios sentidos y significados, por lo que cada docente posee los suyos dependiendo del mundo donde se desarrolla, de manera que se debe suponer que sus actos son efectos y consecuencias de los procesos de internalización y externalización producto de la interacción con otras personas. Las actividades que realiza un profesor en las instituciones de educación superior para mantener y/o

mejorar la calidad educativa son múltiples y responden directamente a dos situaciones, siendo la primera una reflexión acerca de lo que para él significa calidad educativa, mientras que la segunda trata sobre su práctica en relación a estos significados. Es decir, las acciones que toman diariamente en su trabajo y que alimentan sus significados en relación a la calidad educativa universitaria.

Así, desde un enfoque reflexivo permanente y de innovación, se puede conseguir una educación de calidad que responda a las necesidades y demandas del alumnado. Innovar es responder a las necesidades de una sociedad en permanente cambio cultural, científico, tecnológico, lo que exige a las instituciones formar a sus alumnos para el presente y el futuro. También es importante tener presente que el concepto de calidad no es estático, antes bien, es una característica que indica el logro de metas, el avance en estas o el perfeccionamiento de estrategias y herramientas. Calidad no es lo mismo que perfección, pues ninguna acción humana lo es y por ende tampoco lo es ningún sistema educativo. No obstante, sí puede y debe proyectarse al progreso.

Cuando se habla de un programa o sistema educativo de calidad, se refiere a la idea de alcanzar competencias superiores de desarrollo en el aspecto humano, filosófico, profesional, científico o metodológico, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes y de toda la comunidad académica en general, puesto que es un sistema que funciona de forma correlacional, es decir, si funciona bien una de sus partes, estas van a repercutir en las demás y así sucesivamente. Melo, Bustamante & Arévalo (2015) afirman que la calidad educativa es un concepto que sirve de referencia para iniciar un proceso de análisis sobre esta compleja función. Lo anterior significa que las acciones que se impulsen pueden tener parámetros de interpretación, por lo que, además de contar con información relevante, permitiría orientar procesos de mejora en las instituciones de educación superior.

Por todo lo anterior, se considera que la labor docente es un elemento fundamental para la transformación y para el desarrollo educativo de las universidades, pero también uno de los obstáculos más grandes si no se les considera y atiende adecuadamente (CARNICERO, GARCÍA & MENTADO, 2010). Durante los últimos años, los docentes han perdido su identidad como autoridad académica y, en consecuencia, la contratación y la formación profesional son temas que también influyen significativamente en este proceso de calidad. Así, muchos profesionales, al asumir su compromiso cada día en condiciones de precariedad y en

algunos casos de subvaloración, acaban por debilitar su trabajo docente. Por ello, se hace necesario reflexionar sobre los significados que interpretan los docentes sobre este fenómeno, escuchando sus voces para evidenciar y comprender la calidad educativa desde sus contextos y realidades. Los medidores de la calidad educativa colombiana (exámenes ICFES, PISA, Saber Pro, entre otros), son importantes desde el punto de vista estatal para la creación de políticas públicas y para plantear intervenciones estatales o municipales, pero estos no expresan totalmente aquello que se necesita mejorar, sino una fragmentada parte de la situación educativa del momento. De modo general, las evaluaciones son hechas a través de medidas cuantitativas sin tomar en cuenta el componente cualitativo, evaluando aspectos más generales y cursionando hacia la contradicción de que ni siempre aquello que se espera de la institución, es aquello que las propias condiciones institucionales pueden ofrecer.

La experiencia indica que no basta con disponer recursos económicos en forma de estímulos o equipamiento material para garantizar que los docentes realicen mejor su trabajo y potencien la calidad de este. Para Carnicero, Silva & Mentado (2010), los esfuerzos deben enfocarse en el trabajo académico, pedagógico y de investigación. Iniciar un proceso de cambio a nivel personal y colectivo. Esto implica intervenir en una serie de acciones que tienen que ver con la planificación e iniciación de actividades específicas, la implementación, la continuación y la valoración de resultados o institucionalización de acciones concretas. Cualquier cambio, por pequeño que sea, se debe emprender de manera planificada, ordenada, consensuada y constantemente supervisada. A pesar de ello, la profesión docente es un campo del que mucho se habla, pero es poco atendido.

De acuerdo con Carnicero, Silva & Mentado (2010), en la década de 1990 en América Latina se llevaron a cabo algunos cambios que buscaban mejorar la calidad educativa. No obstante, los resultados no fueron los esperados pues existía una evidente desarticulación entre el proceso y las acciones que se llevaron a cabo. Es así como actuales investigaciones centran sus esfuerzos en los factores y actores implicados en la calidad educativa.

Hoy en día, pese a que se prolifera sobre la calidad educativa en todos los sistemas educativos, siguen intactas las estrategias de implementación de innovaciones y la preocupación por incluir al docente no solo como profesional, sino como ser humano social y uno de los principales actores en la promoción del cambio en la educación. La dificultad estriba

en el exceso de atención en los tipos de cambios que deben hacerse por encima del objeto de tales cambios, dejando de lado partes significativas del proceso.

Finalmente, la presente investigación tiene por interés resaltar aquellos panoramas acerca del rol docente universitario y su relación con las construcciones interpretativas que elabora sobre los significados de calidad educativa basadas en su contexto social y cultural.

4.1 PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

Es importante señalar que en las últimas décadas se han producido cambios significativos relacionados con la formación, actualización y con la indagación de nuevos conocimientos. Se ha asociado obligadamente la calidad y la eficacia del sistema educativo al quehacer de los profesores (CARNICERO, GARCÍA & MENTADO, 2010). En este sentido, la calidad educativa ha abarcado múltiples aspectos como el de los objetivos establecidos, los recursos destinados a su consecución, y de las necesidades e intereses de los implicados. Para incurrir en ella, se ha requerido incrementar la eficiencia y evaluación del sistema educativo, aprovechando los recursos, fortaleciendo el rol docente, mejorando los procesos de enseñanza, e interviniendo en aspectos relacionados con el fortalecimiento de la profesión.

De esta manera, las exigencias actuales involucran estrechamente la profesión docente con la mejora de la calidad, siendo un tema que puede ser interpretado desde diferentes perspectivas. Puede ser que para determinados individuos la calidad educativa recae en la función docente. Para otros, la calidad podría estar relacionada principalmente con objetivos, resultados, recursos, demandas sociales, y demás aspectos administrativos. A partir de la descripción de estas ideas, las preguntas problematizadoras que enrután la presente investigación son:

- ¿Cuáles son los significados con relación a la calidad educativa que tienen los profesores universitarios?
- ¿Para los profesores universitarios cómo es la calidad educativa ideal y la calidad educativa real (según el contexto cultural y laboral de la profesión docente)?
- ¿Cómo se construye el significado de calidad educativa en los profesores de educación superior?

- ¿De qué manera los significados del profesor de educación superior inciden en su práctica pedagógica?

4.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La calidad es en primer lugar, un concepto que puede aplicarse a cualquier elemento que forme parte del sistema educativo. Se puede hablar de calidad en la profesión docente, en los procesos de aprendizajes, en la infraestructura institucional, en los procesos educativos, en los objetivos y resultados académicos. En segundo lugar, es un concepto social, es decir, es directamente proporcional a la realidad específica de la que se hable, de la conformación social a la que se refiera, del país concreto del que se trate y de los patrones culturales que prevalecen en las organizaciones (CARNICERO, GARCÍA & MENTADO, 2010). Puede considerarse que la calidad es algo demandado por todos, pero dado de formas diferentes según las condiciones preexistentes, pues está mediado a través del universo interpretativo de cada individuo. Ante esto nace la pregunta orientadora de la investigación ¿Cuáles son los significados sobre calidad educativa que tienen un grupo de profesores universitarios del sector público y privado en Colombia?

5 JUSTIFICACIÓN

En este apartado se detalla la contextualización del tema, la justificación de los objetivos, y la relevancia social de la presente pesquisa.

Investigar los significados relacionados con la calidad educativa que tienen los docentes universitarios y su implicación en la práctica docente, teniendo como foco de análisis las experiencias sociales y culturales de estos en el contexto académico y personal, acarrea un sinnúmero de especulaciones con respecto al rol docente y su relación directa con la calidad educativa. De este modo, el debate sobre los desafíos de la calidad ha sido siempre un reto en la profesión académica, pues se reconoce que la educación se ha convertido en una fuente fértil de producción de conocimientos. De ahí que se les hayan asignado nuevas tareas a las instituciones educativas y en particular a la universidad por su creciente responsabilidad en formar la fuerza más calificada de la sociedad. De acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación Colombiano (2011, p. 4),

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad.

Reflejo de esto es el interés que esta temática ha suscitado en Colombia y varios países de Latinoamérica, pues se asume que a través de la educación se construye una sociedad más ecuánime, inclusiva y desarrollada, dada su responsabilidad en la mejora y transformación social. Dentro de este proceso, recae en los docentes una parte fundamental de la preparación del hombre a través de los distintos niveles de enseñanza y por consiguiente de la calidad educativa. Como lo afirma Carnicero, García y Mentado, (2010), el rol docente está sumergido en la estructura de interrelaciones complejas que componen la base tanto de la institución escolar como de la sociedad en general, por lo que todos los cambios e innovaciones que se han sucedido en la esfera social y científica han provocado determinados rasgos en la profesión del profesor universitario caracterizada por su complejidad, diversidad y su desarrollo en contextos específicos únicos e irrepetibles.

En consecuencia, se identifica el papel del docente como actor principal en quien recae la calidad educativa que plantea el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN). Sin

embargo, gran parte de estos docentes no están dotados de los mecanismos y condiciones necesarias para ejercer esta labor. Esto se debe en parte a que las políticas contemplan solo la idea exógena del profesor (evaluaciones, rutas de mejoramiento, caracterización institucional, auditorías, visitas, certificación, etc.) y se abandona por completo la idea endógena del profesor (sentimientos, presiones, relaciones interpersonales, significados, incentivos socioafectivos, formación profesional y personal, etc.).

En la opinión de Vergara (2005), los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente pueden llegar a determinar el tipo de acciones que realizan en su quehacer. Por ello, a partir de que el docente hace consciente lo inconsciente, puede llegar a implementar cambios en los significados que guían las acciones que realiza, entre otras cosas, ya que su forma de actuar estará regulada por lo que cree, sabe y supone. Los significados constituyen el eje central en la práctica docente y se ha convertido en una línea de investigación que da cuenta de la red de significados que se conjugan en el quehacer del profesor. De entrada, es pertinente señalar que los seres humanos son producto de la función de los significados que se tienen del mundo que los rodea. Los profesores, como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello.

Cuando se habla de significados no se hace referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente. No es posible que el profesor haga cosas que desconoce, que no están en su conciencia, porque los significados están asimilados a sus esquemas previos. A partir de un sistema teórico nuevo no es posible, de manera prescriptiva, configurar la práctica de manera distinta. Es necesario, sobre todo, entender la absoluta interdependencia y articulación entre significado, conocimiento, conciencia y mentalidad con acción y con el saber hacer del educador.

En este orden de ideas, respecto a la pregunta orientadora de investigación, se parte de cuatro ejes temáticos predominantes: el primero es la educación superior, mientras que el segundo tiene que ver con la calidad educativa. El tercer eje, por su parte, trata sobre los significados, y, finalmente, el cuarto eje temático son los profesores universitarios, cuyo fin permite dilucidar la investigación.

Según Vergara (2005), los significados son subproductos de experiencias previas, de teorías, filosofías y creencias. Es en este punto donde comienzan a singularizarse los significados, pues cada individuo tiene diferentes percepciones, distinto nivel de estructuración y con diferente grado de coherencia, y al mismo tiempo es desigualmente consciente de la incidencia de estos significados sobre su práctica docente.

Por consiguiente, los propósitos de la presente pesquisa se enfocan en comprender y analizar los significados de “calidad educativa” construidos por los profesores universitarios en Colombia y su relación con sus prácticas pedagógicas. Para ello se pretende conocer cómo el profesor universitario en Colombia define la calidad educativa y la analiza en el contexto de su universidad. La finalidad de este objetivo es comprender y categorizar dichas significaciones, y por consiguiente analizar los procesos de construcción de significados y su incidencia en la práctica docente.

Al respecto, se trata de analizar la relación entre calidad educativa y práctica pedagógica de los profesores universitarios del sector público y privado. En consecuencia, relacionar dichos significados para evidenciar la resonancia que tiene el contexto cultural y social en este proceso. Del mismo modo tensiona identificar los recursos simbólicos y otras estrategias utilizadas por los profesores universitarios para enfrentar eventuales dificultades encontradas en sus prácticas pedagógicas. Finalmente, dilucidar cómo las políticas educativas del país y de la institución en la cual los profesores están vinculados inciden en sus experiencias universitarias.

En este orden de ideas, es necesario trabajar con dos escenarios institucionales: la universidad pública y la universidad privada. La configuración de lo público y lo privado en la educación superior presenta gran diversidad, mostrando variantes muy marcadas en torno al financiamiento, a sus realidades, a la cultura a la que pertenece. Una de ellas está ubicada en una capital de estado y la otra está ubicada en un municipio. Aunque ambas universidades entienden la calidad de forma multidimensional, la diversidad, las condiciones sociales y políticas inciden en la construcción de significados que sus actores elaboran sobre el tema de la calidad educativa. Es así como estos dos escenarios se convierten en foco de análisis para la presente pesquisa en tanto representan una fértil confluencia de culturas y contextos diversos.

Del mismo modo, uno de los problemas que enfrentan las universidades colombianas tiene que ver con la deficiente capacidad para coordinar los diferentes niveles de gestión pese

a que se han establecido instituciones de auditoría y control reforzadas con herramientas de evaluación del desempeño. A su vez, esta incapacidad de gestión ha contribuido a empeorar las inequidades regionales y territoriales. Las instituciones a menudo desconfían de las posibles ideas sobre sí mismas que los académicos pueden producir o pueden querer utilizar la información de la investigación para obtener beneficios políticos particulares a corto plazo (VALSINER, 2018). En consecuencia, la corrupción, que es una de las mayores generadoras de inequidad, sigue siendo un problema grave alimentado por la burocracia ineficiente de un gobierno y la falta de transparencia en la información (NIETO & OLIVERA, 2012). Estos retos también son evidentes en el sector educativo, desde el nivel básico hasta el nivel superior. Es muy importante que el docente aprenda los contenidos que tiene que enseñar, pero es también relevante que aprenda a enseñarlos, y este es el papel fundamental de la pedagogía, que prácticamente ha estado ausente en todas las propuestas de reformas educativas (PÉREZ, 2006).

Ante este panorama es ineludible la relevancia social por la conveniencia de la pesquisa, pues resulta importante comprender lo que sucede en el pensamiento del profesor para decidir y/o determinar actuaciones frente a ciertos fenómenos sociales, máxime cuando se habla de calidad educativa. No es nada fácil asumir el peso de la responsabilidad sobre el tema. Sus opiniones, decisiones y pensamientos son reflejo de la interacción vivida dentro de su contexto y su mundo. Como lo afirmó Lupercio (2005), puede ser un mundo de vida distinto en cada etapa de su vida o en cada espacio de su existencia. Ser profesor universitario ha sido para todos una vivencia personal y social y, en este sentido, la docencia viene cargada de sentidos y significados particulares diferentes en cada individuo, pero elaborados en conjunto para cada caso concreto.

Además de todo lo anterior, cuando las políticas educativas mencionan la calidad de la educación superior, muy poco o nada reivindican el papel del docente como ente principal dentro del proceso, es de este modo que esta investigación trasciende los preceptos teóricos constituidos a lo largo de los tiempos para focalizar la calidad de la educación desde la perspectiva endógena del profesor y su concomitancia con la labor que ejerce en la institución donde labora.

La primera implicación práctica del presente estudio es exhortar a la retroalimentación, adaptación e implementación de políticas de calidad basadas en las necesidades, intereses, realidad social y académica de cada institución. Esto permitiría adicionalmente hacer un mapeo

de las ventajas y desventajas que tiene la universidad con respecto a calidad y tomar medidas en el asunto. En segunda instancia, tener en cuenta las subjetividades de los profesores en relación con la calidad, facilitaría la construcción de un nuevo modelo educativo colaborativo e incluyente que involucre y comprometa toda la comunidad, además de mejorar las condiciones, ambientes laborales y sociales del mismo. En tercera instancia, también se beneficiarían los alumnos, quienes gozarían del derecho a una educación digna y con principios de calidad fomentando nuevos profesionales más humanos, críticos y cualificados. En cuarto lugar, la región en general, pues tendrá una institución competente donde no solo se profese el tema de calidad educativa como hacen muchas universidades colombianas actualmente, sino que también, se planteen estrategias eficaces y eficientes, promoviendo altos niveles de desempeño con impacto en el entorno y la satisfacción de la comunidad.

En las bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia, “la alta calidad debe ser reconocida por la sociedad, pero para ello debe hacerse visible para que la existencia misma de los paradigmas de calidad sirva de norte a las instituciones y programas que aspiran a la excelencia” (GIRALDO, ABAD & DÍAZ, 2015, p. 12). Es completamente diferente hablar sobre los requisitos mínimos de calidad como los menciona el Consejo Nacional de Educación (CNA) (1998), que asegurar haber alcanzado niveles óptimos de calidad. Por ende, la institución o programa que alcanza altos niveles de calidad debe ser reconocida y analizada como el ejemplo de lo que debe ser logrado para todas las demás en el largo plazo. Esta no se improvisa ni se obtiene solo con la acumulación de recursos financieros o la buena voluntad de sus administradores. Como lo afirmaron Giraldo, Abad & Díaz (2015), es una tarea de largo alcance que requiere esfuerzo, compromiso y objetividad.

En este orden de ideas, el valor teórico de este trabajo contribuye a cubrir una laguna del conocimiento en la medida en que nutre las corrientes teóricas sobre calidad educativa universitaria desde la óptica docente, donde usualmente se ha hablado del tema bajo normas y leyes desarticuladas, algunas alienadas de la realidad sociocultural y personal de sus actores. Por ejemplo, la percepción cuantificada de la calidad educativa del Banco Mundial denota poco o nulo interés en la dimensión humana. Para describir un panorama más preocupante, es este el organismo encargado de asesorar establecimientos educativos (PÉREZ, 2006).

Como lo manifestó Torres (2005), en el nuevo modelo educativo del Banco Mundial se ignora por completo nada más y nada menos que la pedagogía, poniendo más énfasis en la

infraestructura que en el propio docente, como lo muestra su lista de los 9 insumos considerados para un aprendizaje efectivo en el siguiente orden de relevancia:

1. Bibliotecas
2. Tiempo de instrucción
3. Tareas en casa
4. Libros de texto
5. Conocimientos del profesor
6. Experiencia del profesor
7. Laboratorios
8. Salarios del profesor
9. Tamaño de la clase.

Se evidencia que para el Banco Mundial los docentes son analógicamente de igual o menor importancia que una silla de una institución, todo ello por no comprender la complejidad del proceso educativo, asumiendo unidimensionalmente los problemas educativos, siendo precisamente ese uno de los errores más comunes que se presenta cuando se percibe la calidad de la educación como un sistema de gestión empresarial. Evidentemente, el salario docente pasó a tener prácticamente la última prioridad, lo que promueve en los profesores la necesidad de ir de escuela en escuela para reunir un salario digno, así afectando significativamente la práctica educativa pues no se debe olvidar que la educación es un todo holístico y no debe reducirse a una serie de problemáticas aisladas enajenadas de la realidad.

Cabe aclarar que cualquier realidad, por certera que parezca, estará siempre subordinada a nuestra voluntad. Nada puede estar exento de este principio ontológico. Como lo mencionó Bateson (1972), la realidad es cosa de fe, lo que se percibe está mediado por la vida emocional a la que nos debemos y en la que se suele abreviar en cada recreación de lo que asumimos como real (VILLARRUEL, 2010). Con base en esto, nada puede ser objetivo. Así como lo afirmó Von (1994), ninguna observación puede hacerse sin observador. Es así como no existen bases para aceptar que una verdad idéntica para todos es posible, de concebir ahora que la experiencia es el punto de entrada y salida de nuestras percepciones, y de sostener el principio de Protágoras que argumenta que el hombre es la medida de todas las cosas: de las que existen, como existentes, y de las que no existen, como no existentes. En otras palabras, estamos determinados a los significados. Es importante, por tanto, preguntar ¿Qué significado tiene para la comunidad

que integra una institución educativa de nivel superior el concepto de “calidad educativa” ?, es esta una pregunta de absoluta relevancia que hasta el día de hoy ha sido poco profundizada. De ahí el interés de este estudio.

Teniendo en cuenta que la docencia está en el centro del desarrollo humano, es importante que la concepción de calidad educativa se exteriorice desde los significados construidos por las personas involucradas. En palabras de Paz (2013), el concepto debe tener una noción menos sistémica y que pueda acercarse más a la noción humana de calidad correspondiendo así a las necesidades propias de la persona.

Es necesario tener claro cuáles son los elementos intrínsecos que se valoran en el proceso para luego hacer énfasis en ellos. Dichos elementos deben surgir de las personas que desarrollan la actividad, pues es absurdo que se generen estándares desde perspectivas externas, enajenadas de las realidades socioculturales de cada contexto. En cambio, si se involucran y valoran los profesores, facilitaría la implementación, la aceptación y participación de estas políticas con mejores resultados para la educación y comunidad (PAZ, 2013).

En este orden de ideas, es de gran interés para la pesquisidora estudiar y profundizar un tema polémico, multifacético, y para algunos algo hostil, ya que más que revolucionar los significados de la calidad educativa colombiana, se busca reanalizar este concepto desde la óptica de sus actores. Además de eso, el compromiso de la investigadora con la educación superior la motiva a cuestionarse críticamente el entorno laboral y sociocultural en el que se desenvuelve. Asimismo, el conocimiento de los significados en las personas es un asunto anteriormente trabajado por la investigadora durante su maestría, cuyo proyecto fue determinar las representaciones sociales sobre democracia que tenía un grupo de estudiantes universitarios. Esto le permitió indagar las percepciones, creencias, e ideologías de las personas en un contexto específico.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta pesquisa es de carácter cualitativo con un enfoque sociocultural vigotskyano que dio sentido y enrutó la interpretación de los significados de los profesores, a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es comprender y analizar los significados de “calidad educativa” construidos por los profesores universitarios en Colombia considerando las relaciones que ellos establecen entre lo que dicen y lo que hacen.

6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender cómo el profesor universitario en Colombia define la calidad educativa y la analiza a partir del contexto de su universidad;
- Analizar las singularidades de los significados sobre calidad educativa construidos por los profesores universitarios del sector público y privado;
- Identificar los recursos simbólicos y otras estrategias utilizadas por los profesores universitarios del sector público y privado para enfrentar eventuales dificultades encontradas en sus prácticas pedagógicas;
- Relacionar cómo las políticas educativas del país y de la institución en la cual los profesores están vinculados promueven los significados atribuidos a la calidad educativa.

7 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En este apartado se aborda el delineamiento metodológico de la investigación, describiendo aspectos como el tipo de investigación, el paradigma investigativo, la modalidad, el procedimiento y los instrumentos. Así como la forma de registro y el contexto, con el fin de mapear la estructura que tendrá esta.

7.1 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico se fundamenta desde el método cualitativo bajo el enfoque sociocultural también llamado histórico-cultural de Vygotsky, este se relaciona también con la antropología y la psicología social (GARCÍA, 2002). Como se sabe, la profesión docente es, ante todo, una práctica educativa entendida como una forma de ver la realidad, por tanto, es una práctica social (GARRIDO, 2002). Del mismo modo, la educación es un trazo cultural compartido que se relaciona con lo que pasa en otros ámbitos de la sociedad y de las instituciones, por lo tanto, indagar por la calidad educativa desde la perspectiva del docente impone un camino para la transformación de esta.

El paradigma sociocultural vigotskyano es una teoría del desarrollo que se caracteriza por “hacer énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos, y utilizar un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la acción mediada como unidad de análisis” (MARTÍNEZ, 1999, p.3). A través de este paradigma sociocultural, se explica la relación que se establece entre los significados que tienen los profesores de educación superior sobre calidad educativa y su incidencia en la práctica docente, guiando la elaboración de conceptos y aproximaciones empíricas que se hace en el campo de la educación.

A su vez, uno de los conceptos más relevantes contenidos dentro de este paradigma es el signo. Este es una representación mental a través de la cual se puede conocer la realidad y que se relaciona con los conocimientos y saberes comunes de una cultura determinada. Tanto el *representamen* como el interpretante son entidades mentales: no se trata de realidades tangibles, sino de operaciones simbólicas que se realizan con el fin de comprender el mundo que nos rodea (MENDOZA, 2014). Por tanto, según Vygotsky (1931), la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socioculturales que pueden ser básicamente de dos tipos: las

herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos orienta en forma distinta a la actividad del sujeto. A través de la actividad mediada en interacción con su contexto sociocultural, el sujeto construye e internaliza las funciones psicológicas superiores y la conciencia. Por otro lado, los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados desde el interior.

En el paradigma sociocultural, el lenguaje es una clave primordial para el desarrollo cultural de las personas. Se considera como un sistema de signos constituido históricamente que media entre los individuos y sus culturas en una espiral dinámica, interactiva y compleja (KOZULIN, 2000; SCHNEUWLY, 1992). De este modo, se debe partir de la base de que cualquier tipo de signo tiene un origen y una razón social (SANTAMARÍA, 1997; VYGOTSKY, 1993).

De acuerdo con Mercer (2001), el lenguaje tiene dos facetas integradas como mediador semiótico. Por un lado, es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados, permitiendo pensar en forma conjunta (“Inter pensar”) y construir conocimientos en forma compartida. Por otro lado, es un instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos, planificar y reflexionar sobre ellos (p. ej. el habla interna, la autorregulación cognitiva). Para complementar, Hernández (2005, p. 4) afirma que “el lenguaje es un sistema de signos y cuando este se utiliza para comunicar y pensar da lugar al desarrollo de una función psicológica superior (hablar y escuchar el lenguaje)”.

Desde la posición de Carrera & Mazzarella (2001), uno de los principales aportes de Vigotsky fue incluir la educación en una teoría del desarrollo psicológico. De modo que el método de Vigotsky plantea que un comportamiento solo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir, su historia sociocultural, señalando que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social (VYGOTSKY, 1979).

A su vez, la consideración básica de Vygotsky (1994) es que el ser humano es de naturaleza social, por eso su desenvolvimiento consiste, entre otras cosas, en dominar ciertas formas de actividad y de conocimiento que han sido perfeccionadas por la humanidad durante el proceso de desarrollo histórico. Esto es esencialmente lo que proporciona los fundamentos para la interacción entre la forma ideal y la forma rudimentaria. El ambiente es la fuente de

desarrollo de esas características y atributos de la personalidad humana, que son latentes debido a la herencia sobre el organismo existente en el ambiente, pero solo pueden ser reencontradas en cada ser humano individual debido a su pertenencia a un determinado grupo social. Esto ocurre justamente porque el ser humano, en su faceta individual, representa una determinada unidad histórica viviente en un período histórico específico y en circunstancias históricas peculiares. Para Vygotsky (1993), el ambiente es al mismo tiempo situación y tradición que tiene su historia por ser socialmente construido, o sea, es históricamente procesado y socialmente situado.

7.2 MODALIDAD

Se trabajó bajo la modalidad de estudio de caso que, según Stake (1998), consiste en un caso particular que asimismo plantea especificidades propias, que tiene un valor en sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a esta modalidad como diseño de caso y distingue tres tipos de objetivos diferentes:

- Exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación.
- Descriptivo: intenta describir lo que sucede en un caso particular.
- Explicativo: facilita la interpretación.

7.3 PROCEDIMIENTOS

El proceso de recolección de datos se realizó de la siguiente manera:

1. Se llevó a cabo una prueba piloto de cada instrumento. La prueba piloto de la entrevista semiestructurada se realizó a dos profesores colombianos de educación superior que se encontraban en Brasil haciendo doctorado. A su vez, la prueba piloto del grupo focal, se realizó a 4 docentes brasileños de educación superior. La duración promedio de cada entrevista fue de 1 hora aproximadamente. El objetivo de la prueba piloto fue identificar y eliminar los posibles problemas de la elaboración de los instrumentos. Esto permitió establecer pautas para

reformular las preguntas de los instrumentos de manera más comprensibles y cortas (ver apéndice A y B)².

2. Después de validar los instrumentos, se prosiguió a ubicar, seleccionar y contactar profesores de una universidad pública y de una universidad privada en Colombia³ para explicarles el proyecto y preguntarles si tenían interés en participar de dicha pesquisa. Para ello, se tuvo en cuenta un grupo de profesores pertenecientes a la universidad pública en donde la investigadora realizó su pregrado (algunos del área de educación y otros del área de idiomas), quienes amablemente accedieron a ser entrevistados. En el caso de los profesores de universidad privada, se contactó a algunos antiguos colegas de trabajo que actualmente laboran en la universidad y quienes tenían disponibilidad de ser entrevistados (la mayoría del área de psicología y otros del área de derechos humanos). Todas las entrevistas se realizaron durante el mes de diciembre de 2018 en la ciudad de Bucaramanga y Barrancabermeja, en Santander, Colombia.

3. Después de agendar una cita con los participantes, se realizaron dos grupos focales (una sesión en la universidad pública y otra sesión en la universidad privada) cuya duración fue de aproximadamente de 1 hora por cada grupo. Cada grupo estuvo compuesto por tres profesores, un moderador y un redactor. También se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas a los profesores de la universidad privada y 2 entrevistas a profesores de la universidad pública⁴. Esto permitió obtener una noción general del grupo a abordar y conocer las opiniones o actitudes mediante la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sintieran cómodos y libres de hablar y comentar sus percepciones. Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), en los grupos focales existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema. Algunos autores lo consideran como una especie de entrevistas grupales que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad alrededor de uno o varios temas a través de la interacción. El objetivo de los grupos focales es generar esta interacción ente los profesores y analizar la forma en que

² La tesis siguió el orden conforme el cronograma planteado. Ver anexo 1.

³ La investigación se realizó en Brasil, pero las entrevistas se llevaron a cabo en Colombia, pues la población objeto y el tema de la pesquisa se refieren a dicho país.

⁴ El tamaño de la muestra se debió a la limitada disponibilidad de tiempo de los profesores entrevistados.

se construyen significados de manera grupal. Creswell (2005) indicó que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema, y para esta investigación se trabajó con un grupo focal de tres docentes para cada universidad en la medida en que se abordó una temática multi interpretativa y subjetiva donde se requiere de la visión específica de esta población.

Desde la perspectiva de Hernández, Fernández & Baptista (2014), el grupo focal es una técnica de recolección de datos, donde la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología. El formato de las sesiones consiste en reunir un grupo de personas para trabajar con los significados, conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos, o temas que interesan en el planteamiento de la presente investigación.

Desde la posición de Hernández, Fernández & Baptista (2014) se siguieron los siguientes pasos para estructurar el grupo focal:

1. Se determinaron, según el desarrollo de la investigación, dos sesiones del grupo focal: una sesión con el grupo de profesores de la universidad privada, y otra sesión con el grupo de profesores de la universidad pública, cada una compuesta por tres docentes. No se pudieron fusionar los dos grupos por dificultades geográficas ya que cada uno se encuentra en diferentes ciudades.

2. Se delimitó el perfil de los individuos, estableciendo que son docentes de tiempo completo con experiencia mínima laboral en la institución de educación superior (IES) de cuatro años y cuyo nivel de formación sea especialización o magíster.

3. Se organizó la sesión en un lugar confortable, silencioso y aislado que ellos mismos escogieron, pues los participantes debían sentirse tranquilos y dispuestos.

4. Se elaboró el reporte de la sesión que incluye principalmente⁵:

- Datos sobre los participantes (edad, género, nivel educativo y demás datos relevantes para el estudio).
- Fecha y duración de la sesión (hora de inicio y terminación).
- Grabación en audio.

⁵ Para ver detalles demográficos de los participantes de la investigación, ver Apéndices C y D.

Las entrevistas semiestructuradas permiten obtener información de forma libre y flexible en una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema (JANESICK, 1998), que en el caso particular es la calidad educativa colombiana. Partiendo de lo anterior, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas basadas en una guía de preguntas en la que el entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos. Las entrevistas semiestructuradas se usan comúnmente como herramienta para recolectar datos cualitativos, y cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y obtener mayor información (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2014). Las características de las entrevistas cualitativas fueron:

1. Las preguntas y el orden en que se hicieron se adecuaron a los participantes.
2. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
3. El entrevistador compartió con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
4. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
5. El entrevistador ajustó su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
6. Las preguntas son abiertas, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Por último, el propósito de la entrevista fue obtener respuestas en el lenguaje y perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”), lograr espontaneidad y amplitud de respuestas, así como que el entrevistado se relajara para evitar que la entrevista pareciera un interrogatorio. Esta, por lo demás, fue un diálogo en el que el punto de vista único y profundo del entrevistado fue fundamental. De este modo, la entrevista se formuló en el orden presentado en la Figura 3, de acuerdo con lo estipulado por Hernández, Fernández & Baptista (2014).

FIGURA 4. ORDEN DE FORMULACIÓN DE PREGUNTAS SUGERIDO EN UNA ENTREVISTA CUALITATIVA



Fuente: Hernández, Fernández & Baptista (2014)

7.3.1 Procedimientos éticos

El presente proyecto se inscribió en la plataforma Brasil y atendió a todos los requerimientos solicitados por el comité de ética mediante la Resolución n° 466/2012 sobre búsquedas relacionadas con seres humanos y la obligatoriedad de que a los participantes se les aclaren los procedimientos adoptados para el presente estudio, los posibles riesgos y beneficios. La pesquisa se encuentra registrada con el CAAE (certificado de presentación para la apreciación ética, por sus siglas en portugués) número 75501317.7.0000.5531 bajo el número de parecer 3095875.

Además, la resolución lleva consigo términos y condiciones a seguir y trata del Sistema CEP / CONEP, integrado por el comité de ética en pesquisa (CEP) y por la comisión nacional de ética en investigación (CONEP), componiendo un sistema que utiliza mecanismos, herramientas e instrumentos propios de interrelación que apunta a la protección de los participantes de investigación. La pesquisa incorpora referencias de la bioética, tales como autonomía, no maleficencia, beneficencia, justicia y equidad, entre otros, y pretende asegurar los derechos y deberes de los participantes de la investigación.

7.4 INSTRUMENTOS, MATERIALES Y FORMAS DE REGISTRO

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos que contribuyan a entender el fenómeno de estudio. Básicamente estos documentos son producidos por la gran mayoría de personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades que además los narran y los preservan para delinear sus historias y estatus actuales. Estos mismos documentos le pueden servir al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (HERNÁNDEZ, FÉRNANDEZ & BAPTISTA, 2014; SCHENSUL & LECOMPTE, 2013; VAN, 2011; ZEMLIANSKY, 2008). Entre tales elementos, para la presente pesquisa se emplearon grabaciones de audio y guías de entrevistas.

En primer lugar, las guías de entrevista son semiestructuradas, es decir, se presentan temas establecidos que deben tratarse, aunque el moderador tiene libertad para incorporar otros temas nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2014). El grupo focal se basa en la interacción

entre las personas para obtener los datos necesarios para la investigación, determinando previamente los criterios y considerando los objetivos de la investigación, siendo este último responsable de crear un ambiente favorable para la discusión que permita a los participantes expresar sus percepciones y puntos de vista (MINAYO, 2000). El grupo focal ocupa una posición intermedia entre la observación participante y las entrevistas en profundidad (GONDIM, 2002). Según Flick (2002), los grupos focales y los resultados obtenidos de este también pueden verse como un "prototipo de la entrevista semiestructurada".

De acuerdo con Carey & Asbury (2016), así como Kroll, Barbour & Harri (2007), las guías temáticas son breves, con pocas preguntas o frases detonantes. La aparente brevedad de la guía tiene detrás un trabajo minucioso de selección y formulación de las preguntas que pueden fomentar más la interacción y profundización en las respuestas. Al diseñar la guía, el investigador debe anticiparse a las posibles respuestas y reacciones de los participantes para optimizar la sesión. De igual forma, para elaborar la guía se tuvo en cuenta:

- a) La inmersión en el ambiente.
- b) La realización de una "lluvia de ideas" con expertos en el planteamiento del problema para obtener preguntas o temas.
- c) Efectuar la primera sesión como prueba piloto para mejorar la guía.

Análogamente, se siguió la metodología de Hernández, Fernández & Baptista (2014) para el análisis de los datos, cuya acción esencial consiste en proporcionar una estructura a la información obtenida, basándose principalmente en las observaciones y narraciones de los participantes, además de las narraciones del investigador a través de las anotaciones y las grabaciones. El propósito central del análisis fue explorar los datos, imponer una estructura a estos (organizándolos en unidades y categorías), describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones. También, descubrir los significados, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos. Esto con el fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema, comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, y vincular los resultados con el conocimiento disponible.

8 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo se desglosa en dos apartados. El primero, llamado Calidad Educativa, donde se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos del grupo focal a través de los tópicos más mencionados por los participantes (educación, calidad educativa, singularidades y políticas públicas). El segundo apartado, titulado Educación como Proceso de Reconocimiento del Ser Humano, donde se analizan los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, evocando principalmente la pedagogía humana como sustrato de los procesos educativos con patrones indelebles de la calidad en la educación superior.

Todo esto pretende dar respuesta a la pregunta problema de la investigación: ¿Cuáles son los significados sobre calidad educativa que tienen un grupo de profesores universitarios del sector público y privado en Colombia? Por consiguiente, se establecieron los ejes temáticos de análisis subyacentes en el discurso de los implicados que se describen en la Tabla 1.

En consecuencia, se trabajó con la guía conceptual de la psicología cultural semiótica de Valsiner (2014) y con el enfoque sociocultural vigotskyano, pues ambas corrientes teóricas conciben la cultura como sistema de conocimientos que proporciona un modelo de realidad construidos por las personas – en este caso, por los docentes. La teoría de Valsiner (2014) impone un replanteamiento profundo de la psicología cultural de base que redefine el significado del comportamiento humano y es así como la psique surge de lo biológico con la mediación de la cultura social, otorgándole sentido a factores como la educación, las presiones recibidas y las que siguen recibiendo el docente por el medio social y físico. Como se mencionó en la teoría de Valsiner (2014), la estructura de todo ambiente, percibido e interpretado por los profesores, constituye un signo para ellos, lo que crea constantemente señales y actuaciones de acuerdo con sus interpretaciones de tales significados. La psicología cultural se basa en la realidad social diaria de las personas en diferentes contextos, siempre considerando la historicidad de los fenómenos psicológicos, valorando la construcción de significados de las experiencias de la vida (VALSINER & ROSA, 2007) por personas en un contexto social e histórico (BRUNER, 1997).

En este sentido, se interpretaron los datos desde la perspectiva de Valsiner (2014) y Vygotsky (1934), dada la necesidad de organizar la experiencia de vida de los docentes. Es decir, por menester o capacidad de los seres humanos de producir significados y con ellos

organizar el mundo. A través del enfoque sociocultural vigotskyano se planteó la conciencia del significado del concepto de calidad educativa desde sus actores, para construir significados alternos al término y comprender los sentidos de sus prácticas. Esto les permitió a los profesores crear un conjunto de herramientas para construir su realidad y actuar sobre ella, siendo la comprensión de tales significados una condición necesaria para una práctica reflexiva y crítica.

8.1 CALIDAD EDUCATIVA: DESDE LAS SINGULARIDADES DEL DOCENTE

En la mayoría de los casos, los significados personales de los profesores son contruidos a partir de conflictos, negociaciones y renegociaciones con sugerencias sociales existentes. Eso garantiza el no isomorfismo entre la cultura colectiva y la cultura personal, haciendo de cada individuo una persona única mientras se basa en el mismo fondo de cultura colectiva (VALSINER, 2007). En este sentido, la cultura de la calidad no es algo monolítico que forma parte de la esencia de algo, sino que es fruto de la negociación de significados y prácticas que un determinado grupo de profesores realizan (GUITART, 2008). Así, la calidad se define en contexto por los docentes quienes la hacen emerger día a día en sus prácticas. Del mismo modo, se abordó la calidad a partir de los significados socialmente compartidos con base en el nivel de conocimiento, destrezas, hábitos y valores que debe ser alcanzado según cada profesor entrevistado.

TABLA 1. ESQUEMA DE ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS DEL DISCURSO DE LOS GRUPOS FOCALES DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA Y DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

| Objetivo | Eje temático | Algunos significados mencionados |
|----------|---|---|
| OB3 | Educación | *Interés del estudiante para su proceso formativo |
| OB1 | Calidad educativa | *Enfoque del valor complementar (competencias, formación para la ciudadanía y compromiso social) *Trascendencia al medio social y al estudiante *Pertinencia curricular * Clases con calidad (performance/puesta en escena) *Discursos y practicas contradictorias/ambiguas ("esquizofrénicas") el sistema educativo colombiano está desarticulado, confuso y poco transparente (autonomía institucional, evaluación) |
| OB2 | | * Trabajo docente/ cualificación docente en investigación, extensión o docencia/transversalidad de transparencia y oferta académica |
| OB2 | Singularidades del sector público y privado | * Todos los proyectos de investigación deben tener un impacto social * Recursos físicos y económicos (infraestructura) *Rendición de cuentas de la institución y de los estudiantes beneficiados por la educación publica |
| OB4 | Políticas públicas de calidad | *Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992: por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior de la educación superior *Ley 749 de Julio 19 de 2002: por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica |

Fuente: elaborada por la autora

Es importante comprender que el conocimiento del docente sobre educación, enseñanza o calidad, proviene de diferentes fuentes, entre las que se encuentran la formación inicial y continua, el plan de estudios, el espacio de conocimiento de las asignaturas a impartir, la experiencia, la cultura personal profesional, el aprendizaje obtenido a partir de las interacciones con sus compañeros, entre otros aspectos. En los procesos educativos se considera que el maestro tiene el papel central ya que moviliza y produce conocimiento durante el ejercicio de su profesión. Para ello, el maestro debe tener la capacidad de saber adaptarse metodológicamente, viendo la educación no solo de manera técnica, sino como conocimiento en el proceso de construcción. Como cada maestro tiene una gran cantidad de conocimiento derivado de un proceso individual y colectivo de construcción, capacitación y desarrollo profesional, esto influye en su práctica pedagógica y se manifiesta en diferentes significados en el acto de educar (PELLINI, 2008).

Consecuentemente, en el eje temático “educación”, los grupos focales hacen énfasis en la característica más significativa del proceso de aprendizaje, la cual recae en la actividad del que aprende. Eso significa que dicho aprendizaje no puede ser solamente un proceso de asimilación o absorción pasiva. Como lo menciona Kelly (1982, p. 244), el aprendizaje es un proceso de adaptación,

la cual precisa de un esfuerzo encaminado a un fin por parte del que aprende, su aprendizaje tiene lugar progresivamente y es una actividad de su mente, por ello no depende simplemente de los materiales que los libros contienen y ni de la explicación de los profesores, sino más bien del modo en que la mente del alumno reacciona en respuesta a tales agentes externos, como los libros y los maestros.

En sintonía con estas ideas, los profesores de los grupos focales entrevistados en la universidad pública (GFUPU, 2018) afirman que:

...Nadie puede ser educado en su contra, es un acto volitivo, que supone que ahí hay dos involucrados y para que ese proceso sea exitoso tiene que concurrir ambos, ser testigo de sus cambios, transformaciones, y de sus aprendizajes no solo disciplinares sino también emocionales, personales y sociales. De modo que, la relación y comunicación que hay con el otro (estudiante) participar en la formación del otro sea cual sea el tipo de formación, pero en lo posible hacerla mejor, hacerlo un mejor ciudadano, un mejor ser humano, y que se hace evidente en la decisión tomada respecto a la finalidad u objetivo que el estudiante busca.

De esta misma forma, Kelly (1982) planteó que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, que se conoce habitualmente por la expresión que emplean los profesores en su discurso sobre la “disposición para aprender” relacionada con la actitud con la que llega el estudiante a la clase. Como lo afirmó Kelly (1982), el aprendizaje es desarrollado a través de la actividad autónoma y supone la organización e integración de experiencias por medio del intelecto y sobre todo de la voluntad. Esto implica un grado de madurez física, mental, social y emocional; un nivel de comprensión y un presupuesto de interés que indica el grado de disposición fisiológico y psicológico para ocuparse en la actividad de aprender. Sangrà (2000, p. 10) señaló que “parte del éxito de los modelos formativos está en el interés, la motivación y la constancia del estudiante”, por lo que la disposición que la persona tenga en cada situación de aprendizaje será el resultado de su propia percepción del contexto y de las posibilidades que le brinda.

La disposición será el resultado de la interrelación de variables culturales, geográficas, temporales e históricas propias de cada sujeto, del grupo en el que vive y de lo que el contexto educativo le ofrece. Por eso, como dijo Carrasco (2000), en el aprendizaje intervienen los

sentidos, la inteligencia, la voluntad, y las emociones. Pereira (2005, p. 4) lo llama como “estudiante autorregulado”, quien es aquel que, desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual, es un participante activo en su propio proceso de aprendizaje, dirigiendo su propia conducta, con capacidad de formular o asumir metas. Dicho proceso abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje.

Por su parte, Zimmerman (1989, p. 5) definió el aprendizaje autorregulado como “el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen personalmente la cognición y los comportamientos sistemáticamente orientados hacia el logro de los objetivos de aprendizaje académicos”. Es decir, que participan autónomamente en su proceso de aprendizaje. Entonces, para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias -poder- y tener la disposición, intención y motivación suficientes -querer- para alcanzar los fines que se pretenden conquistar (NÚÑEZ, 2009). Esta es la idea que los profesores entrevistados dilucidan sobre el aprendizaje, que está determinado por variables no solo motivacionales, sino, además, cognitivas que permean una compleja diversidad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender.

Hasta el momento, el discurso de los docentes entrevistados concuerda con la perspectiva de De Zubiría (2018), quien considera que en Colombia la educación es de muy baja calidad, y es fácil detectar todos los esfuerzos que hace el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por maquillar la situación. Pese a ello, la realidad es inocultable, en la escuela actual los jóvenes no aprenden a pensar, comunicarse, ni convivir. Eso lo saben por experiencia propia los docentes universitarios entrevistados, que tienen la sensación de que los estudiantes, además de no aprender lo suficiente, dedican muy poco tiempo a estudiar contenidos académicos. Incluso, hay una opinión bastante generalizada entre los participantes, de que los estudiantes aprenden cada vez menos y tienen cada vez menos interés por aprender. Ese desinterés se dirige sobre todo a aquellos contenidos que se enseñan en las aulas mediante unos métodos de transmisión que, en muchos casos, no generan ningún entusiasmo en la mayor parte de los estudiantes. En este contexto, parecen tener sentido las palabras de la profesora entrevistada PYB (2017) de la universidad pública, al parafrasear a Pozo y Monereo (2001) afirmando que se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI. Bajo estos planteamientos, emerge un problema

motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza, aspectos que directamente inciden en la calidad de la educación colombiana.

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación? Ya que este concepto suele estar relacionado con los resultados alcanzados en las pruebas estandarizadas. Según esta premisa, una institución sería de calidad apenas si logra buenos resultados. Al respecto, el criterio utilizado para medir esta calidad en Colombia son las pruebas Saber y Pisa, TIMSS y TERCE 1, enmarcadas en el contexto internacional. Esta concepción, aunque parcialmente válida, simplifica en extremo un concepto mucho más complejo y diverso. Ante esto, De Zubiría (2018, p. 3) expresa que:

Personalmente conozco instituciones educativas que alcanzan muy buenos resultados en las pruebas Saber, pero que en realidad no tienen alta calidad, ya que esconden a los estudiantes que les generan menor confianza cuando llega el día de presentar las pruebas; abandonan áreas como educación física, valores, humanidades o artes, pues no están involucradas en las pruebas estandarizadas. Otras, si bien alcanzan buenos resultados, lo hacen obteniendo desviaciones muy altas en sus áreas o entre sus estudiantes. Es decir, que tienen estudiantes y áreas con extraordinarios resultados, pero otros con resultados regulares. También conozco instituciones que se han obsesionado tanto por alcanzar los resultados, que abandonan su PEI, sus sueños, su comunidad, historia e ideales educativos. Son instituciones que convierten el currículo de los grados 10 y 11 en verdaderos preIcfes. Son colegios que terminan por prostituirse y cambiar sus ideales con tal de aparecer en una lista en los medios masivos de comunicación.

Por consiguiente, la evaluación de la educación nacional, contrariamente a lo que se percibe a primera vista, no se limita al terreno pedagógico. Refleja las pautas políticas de los gobiernos y, muchas veces, pierde su carácter de diagnóstico de situaciones que deben perfeccionarse para convertirse en un instrumento de control del Estado (GUIMARÃES, 2009). La cuestión educativa no puede ser solamente el cumplimiento de los propósitos, sin incluir al mismo tiempo un análisis de los mismos. Vale la pena cuestionarse ¿Qué tan pertinente es lo que deben alcanzar nuestros estudiantes?, ¿Lo es para la sociedad y la época en la que vivimos?, ¿Son los contenidos abordados adecuados para el contexto?, ¿Lo que están aprendiendo los jóvenes es lo que deberían estar logrando en esta época y región? ¿Lo necesitarán en la vida?, ¿Es indispensable que lo aprendan? Sin resolver las preguntas anteriores, no se puede hablar de calidad, de manera que la pertinencia es un criterio constitutivo de la calidad en la educación (DE ZUBIRÍA, 2017). En este sentido, Guimarães (2009, p. 21) expresó que:

Es necesario verificar el servicio de quienes están evaluando: al servicio de la regulación, del mayor control del estado, del poder coercitivo sobre los docentes, sobre la escuela, más supervisión. O si es un instrumento que permite percibir dónde hay deficiencias y soluciones para corregirlas. Si el objetivo es el aprendizaje del

estudiante, el mejor método de evaluación es público y participativo. Si el objetivo es aumentar el control del estado sobre lo que se hace en la escuela, la evaluación externa lo hace bien.

Para los profesores, la “calidad educativa” tiene relación con el enfoque del valor agregado y/o complementario/secundario, refiriéndose a la necesidad de revisar el progreso de los alumnos. No obstante, resulta necesario aclarar que no se están refiriendo al tradicional método economicista al que hace referencia Haretche (2011, p. 1) sobre el tema:

El valor agregado es un modelo para analizar la trayectoria escolar de un mismo conjunto de estudiantes en cierto período de tiempo, por oposición a las mediciones que se realizan en un único momento, el foco en la medición del progreso de los niños permite controlar el efecto de variables externas a la experiencia escolar y las diferencias en los puntos de partida de los niños.

Por el contrario, hacen alusión al valor agregado expuesto por García (2014), como el valor que queda del proceso educativo relacionado con la incidencia del ser humano como individuo y como persona, con una mayor capacidad de interactuar, colaborar y compartir con otros, mayor gusto por relacionarse con el medio social y el medio ambiente. Relacionado también, con una mayor conciencia cívica y de participación democrática, así como una mayor capacidad de emprender acciones solidarias y capacidad empática en situaciones y con personas diversas. Asimismo, con todo lo relacionado con el desarrollo de los principios de equidad y justicia social.

En consecuencia, un segundo criterio que debe ser involucrado al hablar de calidad tiene que ver con la integralidad. Esta va acompañada de una lógica que prescribe cómo se vive en un mundo cada vez más complejo con problemas como el cambio climático, la obesidad generalizada, el aumento del extremismo político, el aumento de los costos de energía, la volatilidad de los precios de los alimentos. En definitiva, las universidades necesitan estándares de calidad para abordar estos problemas cada vez más complejos (SZULEVICZ & FEILBERG, 2018).

Sin embargo, la realidad sobre las prioridades educativas en Colombia es desconsoladora y así lo expone De Zubiría (2017, p.8):

Es preocupante que en un país que lleva 52 años en guerra, tengamos asignaturas para sacar derivadas desde el punto de vista matemático o pesos atómicos, pero que no las tengamos para comprendernos más a nosotros mismos, a los otros y al contexto. No tiene explicación que no haya asignaturas para desarrollar competencias ciudadanas. Más grave aún, que la formación ética no haga parte de las prioridades de las instituciones educativas, que no sea evaluada o que no sea incluida como criterio de

promoción de grado de los estudiantes. No tiene la más mínima presentación saber que los estudiantes poco éticos, poco autónomos y poco solidarios, se gradúen sin problema de los colegios y las universidades, pero que no lo hagan los alumnos que no recuerden los símbolos químicos, las montañas de Europa o el nombre de los presidentes del país en el siglo XIX.

Por su parte, los profesores reconocen de manera inmediata que existe una tensión y una crisis entre lo que debería ser la calidad educativa y como está siendo abordada. De este modo, el GFUPU (2018) plantea que,

La calidad, al igual que la belleza, está en el ojo de quien la ve y por ende alude a la subjetividad y a las identidades particulares, trayendo consigo diferentes enfoques de la calidad, algunos relacionados con los recursos de lo que disponen la institución, otros hablan de los procesos que se llevan a cabo dentro de las universidades, pero muy pocos o ninguno relacionado con el enfoque del valor agregado, es un enfoque muy pertinente para evaluar la calidad. Sin embargo, al momento de operacionalizarlo, pues se cae un poco en reduccionismo.

Comprender todo este debate es muy importante en la medida en que allí es donde los profesores juegan un papel como ente principal del proceso de contribución a una educación de calidad. Como lo expone PERKINS (2001, p. 264): “la educación depende, en última instancia, de lo que el maestro enseña y de lo que el alumno aprende, es decir, de lo que sucede en las aulas”. En efecto, la primera condición para superar un problema es reconocerlo y, desafortunadamente, el MEN no ha reconocido el gravísimo problema de la calidad de la educación en el país. En consecuencia, una educación muy impertinente que no logra enseñar a pensar a los jóvenes (DE ZUBIRÍA, 2018).

Por otra parte, los grupos focales traen a colación el enfoque de formación por competencias, que supone que los estudiantes están llamados a asumir un papel más activo en el aprendizaje. Es necesario que el maestro preserve su profesionalismo y liderazgo, definiendo con claridad en el marco institucional un horizonte de acción que lleve a sus estudiantes a ser conscientes de sus límites y a superarlos, pues de lo contrario, no hay sentido para la labor extenuante de muchos maestros; es en este punto donde el valor agregado se forma (VELÁSQUEZ, 2010). Del mismo modo, como se mencionó en la revisión de la literatura en el apartado sobre la educación superior y sus lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional colombiano, desde el año 2008, se refiere a las competencias en todos los niveles de formación en la educación superior, con el fin de monitorear y establecer referentes de calidad en la educación. Por su parte Beluche (2013, p. 3) resume la pedagogía de las competencias en tres pilares:

saber ser (comportamiento), saber hacer (habilidades) y saberes (conocimientos). Dividen las competencias en tres niveles según las capacidades que se entregan al educando: Básicas (efectividad personal), genéricas (mayor empleabilidad) y específicas (dominio funcional de un área).

Por ello, la mayoría de las reformas educativas en el mundo han fracasado en tanto estas no cuentan con programas de formación para docentes acordes con las nuevas necesidades de la época. Al respecto, no mejorarán los niveles de competencias de los jóvenes si los docentes no son formados en el desarrollo de competencias para interpretar, argumentar o proponer. Pensar el currículo desde la perspectiva de Masetto (2003) puede tener varias comprensiones. La primera está más relacionada con el concepto etimológico y significa todo lo que necesita ser enseñado o aprendido de acuerdo con un determinado orden de progreso en un ciclo de estudios. Es la idea de un plan de estudios vinculado a cursos, rutas, a una organización de asignaturas, o de conocimientos, o de todo aquello de lo que se debería aprender. La preocupación es: ¿Cómo ordenar lo que se necesita aprender en un orden determinado? Ante ello, De Zubiría (2013) agrega que la evaluación, desde la perspectiva de las competencias pensadas desde un enfoque del desarrollo humano, gestará el cambio necesario para una educación de calidad.

Relacionado a lo anterior, los profesores comparten la sentencia de Valsiner, Lutsenko & Antoniouk (2018) en relación a que el enfoque en la evaluación y la competencia, afecta la vida de las generaciones emergentes, crea molestias psicológicas en lugar de cultivar la pasión, la motivación y el compromiso.

En consecuencia, ya que los docentes tienen un papel protagónico en los procesos educativos, formarlos en el desarrollo de nuevas competencias es el inicio a mejorar la calidad. Para De Zubiría (2015), estas competencias son enseñar para pensar, interpretar, amar, convivir y argumentar.

Por esto, cuando los profesores del grupo focal de la universidad pública mencionan como valor agregado la educación por competencias reales, es necesario recordar la esencia del acto educativo, y en este proceso, son fundamentales dos aspectos que mencionan los participantes. En primer lugar, la formación para la ciudadanía y el compromiso social, generando personas conscientes de sí mismas, de su papel en el mundo a partir de su ámbito de acción. Además, es esencial generar liderazgo crítico en los estudiantes que se empoderen de los diferentes fenómenos sociales que acontecen a su alrededor y no seres enajenados y

precarios de la realidad, a lo que Nussbaum (2015) hace referencia del pensamiento crítico. Este último es particularmente crucial para la buena ciudadanía en una sociedad, solo así tendremos la oportunidad de un diálogo adecuado que transgreda fronteras.

Análogamente, esto solo será posible si los estudiantes aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar con razones fundamentadas que los hace proclives a apoyar una cosa en lugar de otra. Según Nussbaum (2015), cada persona debe asumir la responsabilidad de su propio razonamiento e intercambio ideas con otros, en un ambiente de respeto mutuo a la razón. Esto es esencial para la resolución pacífica de diferencias, dentro de un país como Colombia, que cada vez es más intolerante y polarizado por los conflictos histórico-culturales.

En segundo lugar, que los estudiantes puedan ser conscientes de las potencialidades y limitaciones de los desarrollos científicos-tecnológicos. Educar con calidad es enseñar para entender el mundo de manera crítica y apostarle a la transformación social de aquellos aspectos que impiden llegar; es la mirada que debería convocar a todos los docentes e instituciones (VELÁSQUEZ, 2010).

En este punto los profesores mencionan también la importancia de la trascendencia de la educación al medio social y al estudiante. A la universidad colombiana le hace falta integrarse más a los problemas nacionales y sociales, de manera que le permita al estudiante saber aplicar sus conocimientos para ayudar a transformar esa sociedad. Así, la idea es educar para el hacer, pero basado en las necesidades que se requieren en la región, generando ese sentido crítico mencionado anteriormente.

De esta manera, la calidad tendría que estar asociada con respuestas provenientes de la academia y el sistema educativo, frente a las necesidades del país. Esta concepción evidenciada en los profesores entrevistados lleva a considerar el acto educativo y el rol de los sistemas educativos colombianos desde la perspectiva de construcción de una “sociedad educadora” que promueva comunidades y espacios de aprendizaje con fuertes vínculos y participación de los diversos agentes sociales y políticos (BRUNI et al., 2008). Esto, implica en la vinculación y visión integrada de los sistemas y procesos educativos con las realidades, sistemas y procesos sociales de la región. Dicho así, la educación no debería ser un tema de debate a nivel capitalista.

Asimismo, el grupo focal no solo plantea que la educación debe trascender en la vida de los estudiantes, sino que, también todos los proyectos de investigación llevados a cabo dentro

de la universidad deben tener un impacto social directamente con el sector. Tal como manifestó Bruni et al. (2008, p. 28), esto implica el “empoderamiento de las capacidades humanas, organizativas y técnicas de los actores sociales como sujetos y como agentes de la educación de todos”. Se plantea entonces, el desafío de cómo evaluar el impacto de la investigación en la sociedad. Como lo señaló el grupo focal de la universidad privada (GFUPR, 2018):

La investigación es un factor importantísimo, pero solo si se contextualiza la investigación con la realidad del país, porque las exigencias que están haciendo en Colombia, en términos tanto de las condiciones mínimas de calidad, como de acreditación, son exageradas y queremos nivelarnos con las exigencias a nivel mundial.

Esto quiere decir básicamente que, si no se atienden primero las insuficiencias de un país en detrimento, no es posible atender otras necesidades internacionales desvirtuadas de la realidad social del país.

Es claro que hoy en día la investigación da un gran sustento a muchas de las acciones y decisiones tomadas. Se entiende que esta última debe contribuir con beneficios sociales, culturales y económicos que ayuden a avanzar y mejorar la región. Así pues, más allá de las publicaciones, los investigadores necesitan proporcionar y monitorizar evidencias que demuestren este impacto social. De este modo, los docentes del grupo focal concuerdan con Vélez (2015), director del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, acerca de que las universidades no pueden seguir midiendo su impacto a partir del puesto que ocupan en relación con otras instituciones, sino desde la perspectiva de cambio y desarrollo que generan en las comunidades. Asimismo, Vélez (2015, p. 1) agregó que:

La relación que hoy en día existe entre ciencia, tecnología, industria y Estado, está basada en el desarrollo de proyectos que le sirven tanto al Estado como a la empresa, ya que son ellos quienes los financian, y este tipo de actividades hacen que la ciencia ingrese al aparato productivo y de desarrollo de los países. (...) estas tienen que ver con la habilidad científica para capacitar, formar y, sobre todo, incidir positivamente en quienes toman las decisiones de una región.

Se enfatiza entonces que la tarea de investigar no debe hacerse pensando exclusivamente en obtener un buen desempeño en los indicadores para lograr más inversión, sino para aportar en la construcción de una sociedad del conocimiento. Hay que tener muy claro lo que expone Vélez (2015, p. 1): “ni la calidad en la educación ni mucho menos en la investigación las miden los *rankings*, eso depende de la capacidad que se tenga para entender las necesidades de las comunidades, independiente de la disciplina que así lo haga”. Del mismo modo, Ojeda (2010, p 5) plantea que:

La investigación puede ser considerada como la “toma de consciencia” de la situación actual, una vez que hay consciencia se empieza a generar un cambio de manera intencional e interviniendo de manera positiva en él, se logra una diferenciación entre lo que se puede, se quiere o se deja de hacer.

Otra de las finalidades pronunciadas por los grupos focales es usar la investigación como una herramienta para crear programas, modelos o estrategias de intervención para prevenir o incidir en ciertas problemáticas sociales específicas de una población delimitada. A su vez, la investigación debe promover conductas saludables y positivas de impacto social. Un investigador debe profundizar y ampliar los conocimientos de la realidad social con el fin de analizarla correctamente y proponer soluciones a diversos problemas, si es que los hay. La investigación es una búsqueda que se caracteriza por ser reflexiva, consecuente y real. Por esto, un mejor estándar de vida puede lograrse en un país que disponga de recursos humanos altamente formados para establecer centros capaces de producir conocimientos y formar profesionales imaginativos que puedan innovar y crear. Pero, sobre todo, formar personas sensibles con las realidades sociales, culturales y políticas del país. La educación superior debería ser la plataforma para ayudar a los seres humanos a encontrar una variedad de códigos para dar sentido a las experiencias. Obtener un título no hace al estudiante universitario mejor que otro compañero analfabeto (VALSINER, LUTSENKO & ANTONIOUK, 2018). Por lo que la educación y los programas académicos deben trascender las instituciones educativas y conectar la educación con la vida en la sociedad.

En tal sentido, es necesario lograr la articulación y pertinencia de los sistemas educativos con los sistemas de producción, empleo, cultura, redes sociales, etc, para asegurar que la educación contribuya a construir sociedades más equitativas, pertinentes a las necesidades de cada sector. Si la inequidad de la educación depende de la realidad social, económica, cultural y política, uno de los primeros retos es generar un modelo de desarrollo nacional que construya una sociedad equitativa, solidaria, inclusiva y que sea fundamentalmente pertinente para la identidad de los pueblos. Este modelo debe responder a la identidad y la naturaleza de las etnias, culturas y diversidades. En palabras de Nussbaum (2015, p. 3),

...Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, están en riesgo de perderse en el frenesí competitivo, habilidades cruciales para la salud interna de cualquier democracia, y para la creación de una cultura mundial decente, capaz de abordar de manera constructiva los problemas más apremiantes del mundo. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica; la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un "ciudadano del mundo"; y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro.

Análogamente, el grupo focal de la universidad pública (GFUPU, 2018), manifiesta categóricamente esta preocupación de la pertinencia curricular en términos de transparencia y oferta académica, ratificando la necesidad de que estas ofertas respondan a las necesidades y problemáticas del país:

La pertinencia que responda a las necesidades y problemáticas del país, del país que quisiéramos tener. Y desde el punto de vista curricular, la formación de esa persona y esa persona no es solamente interdisciplinar, esa persona en todas sus dimensiones y sus potencialidades siguen siendo un ser en formación, de su relación con los otros, su relación social y política. Ahí hay aspectos para formar, de esa persona a nivel de la apropiación disciplinaria y científica, y ya en lo que va a hacer profesionalmente, eso desde el punto de vista curricular.

El gobierno tiene que ser más eficiente y honesto regulando la oferta educativa y siendo transparente con el servicio, sin privilegiar la educación privada en detrimento de la pública, pues Colombia tiene un sistema educativo desarticulado, confuso y poco transparente con programas saturados y alienados de las realidades del país o de la región. Los profesores manifiestan que se necesita un replanteamiento de las necesidades de formación con el propósito de hacer de Colombia un país sostenible en términos sociales, económicos, culturales y ambientales. En consecuencia, se está terminando la segunda década del siglo XXI y aún existen programas propios del siglo anterior, por lo tanto, hay una necesidad de otras formaciones y de que estos nuevos programas sean pertinentes con lo aprendido, esto tiene que ver con la actualización curricular y docente, pero también con los contextos en los que están inmersos.

Por su parte, el grupo focal de la universidad privada habla de pertinencia en relación con lo que necesita el sujeto, y no tiene que ver directamente con los temas, sino con el contexto y la globalización. Los docentes plantean que la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la pertinencia de los recursos, de los contenidos y de las estrategias que le permitan reconocer al estudiante el desarrollo de habilidades necesarias para estar en un mundo cada vez más competitivo. En este punto se puede observar un poco como el sector público le apuesta a una pertinencia educativa más enfocada al ser humano y su vínculo social, y el sector privado a una pertinencia más mercantilista y neoliberal. Al respecto, Tateo (2019, p. 18) declaró que:

La mercantilización de la educación y la dimensión instrumental del aprendizaje están ganando relevancia ideológica en todo el mundo, generando procesos que a veces pasan por alto a los verdaderos protagonistas del proceso de educación, es decir, el estudiante y la red que apoya su aprendizaje, incluidos maestros, padres y madres.

Producto de lo anterior, en Colombia se ha venido trabajando ese aspecto, entendiendo la pertinencia curricular desde la perspectiva de Malagón (2007, p. 25) como “los procesos, mecanismos, y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo, para fortalecer su vinculación con el entorno”. Sin duda, Malagón (2007) tiene razón cuando afirma que la acreditación como proceso para valorar la calidad de la universidad incluye la pertinencia como un factor de calidad de la educación superior. Pero la pertinencia es un proceso de doble vía, desde la universidad y desde la sociedad, de tal forma que, en su determinación, como en el proceso mismo de la acreditación, los agentes externos (sociedad, estado, sectores productivos, sistema educativo, etc.) y los agentes internos (comunidad universitaria) conjugan sus esfuerzos para consolidar una tarea central de la universidad: su responsabilidad social.

La pertinencia curricular debe tener cambios pedagógicos importantes y la relación de profesor y estudiante debe ser modificada y redefinida. Esta debe ser menos jerárquica y dependiente y más colaborativa e interactuante. De acuerdo con Malagón (2007, p. 88), “el conocimiento será apropiado de diferentes maneras, dentro y fuera de la universidad”.

Esto permite entender que la pertinencia debe tejerse en consonancia con los diferentes contextos. Como lo explica García (1996, p. 3):

Probablemente, en los países altamente industrializados la pertinencia económica adquiera un mayor significado; y en los países de América Latina, la pertinencia social constituya el mecanismo que permita la búsqueda de nuevos esquemas en la organización del mundo del trabajo, y por lo tanto de las profesiones.

Ante todo, la pertinencia curricular no es solamente una mayor vinculación universidad-sociedad en términos de retomar los problemas sociales como fuente para la producción de conocimientos. Es igualmente importante crear espacios de participación con las comunidades, construir confianza y credibilidad, cambiar la imagen de “isla” y “reincorporarse” en el mundo “real” (MALAGÓN, 2007). En este sentido, las instituciones de educación superior tendrán que reorientar su oferta académica en función de las necesidades del sector productivo y las necesidades del desarrollo, además de superar también la visión tradicionalista de las carreras, demasiado inflexibles para las necesidades del mundo actual.

No hay duda de que los profesores entrevistados presionan a un cambio profundo de las estructuras de la universidad, de su misión, su visión y de la cultura institucional dominante, no solamente para que la universidad se adapte, sino para que pueda ser una institución moderna, crítica, capaz de incidir, participar, acompañar y liderar los cambios del entorno.

Relacionado con ello, los grupos focales mencionaron el tema de las “clases con calidad” refiriéndose a esta como un *performance* o puesta en escena que el docente diariamente hace cada vez que está en frente de sus alumnos. Asimismo, los grupos focales coinciden en la responsabilidad que su práctica representa en la actualización del contenido o los componentes teóricos de las asignaturas, así como en la preparación de la materia para lograr conectar y articular con otras disciplinas que involucran la formación docente. Ellos reiteran la idea de buscar que eso que se genera en el aula en términos de conocimiento tenga una conexión con el mundo real de los estudiantes. Del mismo modo, hacen hincapié en el buen ambiente dentro de las aulas, necesario para tener una relación especial, didáctica y pedagógica que posibilite la asimilación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a esto, Rodríguez (2014, p. 105) planteó que:

El clima de aprendizaje es la interacción, la comunicación entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta debe darse entre el docente y los alumnos y viceversa, así como alumno-alumno. Dentro de este clima debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje.

Se comprende entonces que los ambientes de aprendizaje son otro elemento fundamental que contribuye a que la educación sea de calidad. Estos ambientes deben ser entendidos como las condiciones físicas, sociales y educativas en la “puesta en escena” que mencionan los docentes. También hace parte de estos ambientes el tipo de instalaciones, equipamiento, estrategias, didácticas, contexto y, sobre todo, el clima de las relaciones sociales. Según Rodríguez (2005), el ambiente de aprendizaje está constituido por condiciones naturales o propias del entorno en el que el estudiante se desarrolla, y por aquellas que la institución educativa planifica, provee, y gestiona. Aquí, el docente es quien completa el ambiente natural con recursos y actividades orientadas al aprendizaje. Los grupos focales consideran que un ambiente de aprendizaje adecuado se logra cuando todos en el salón de clase están a gusto: maestro y alumnos, apoyando al estudiante en el logro de aquellas metas que se han definido en una situación de aprendizaje, lo cual conlleva a una clase con calidad. Esto abarca la innovación en lo didáctico, en lo pedagógico y en lo investigativo, cuyo fin sea la interiorización de conceptos y las utilidades en su vida práctica, y para hacerlo bien el profesor debe estar comprometido en su quehacer.

En este mismo punto, los profesores del grupo focal de la universidad pública manifestaron que es necesario “reeducar a los colombianos para entender la cultura de la calidad

desde pequeños”. Ellos exponen que es necesario que Colombia se transforme en un país económica y culturalmente más competitivo y justo. Esto implica incrementar sus niveles de ciencia y tecnología, transformar sus sistemas jurídico, político y económico, pero, ante todo, reeducar a su gente. Lo anterior requiere lo que Aldana et al. (1996, p. 31) llama de reestructuración y revolución de la educación, una que genere el nuevo ethos cultural, que potencie al máximo las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos. Una educación que emancipe el desarrollo de saberes y talentos.

Lastimosamente, gran parte del sistema educativo colombiano actual se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la trans, multi e interdisciplinariedad, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas. Como se mencionó en el informe de Colombia al Filo de la Oportunidad (1996), la meta del sistema educativo colombiano debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, y la conciencia social y ecológica tanto global como local. Eso solo es posible lograrlo si se trasfiguran las bases fundamentales y se proporcionan elementos más pertinentes de la aplicación del saber que puedan adaptarse a situaciones reales en continua transformación.

Sin duda alguna, el modelo educativo debe ser desafiante y combativo contra el atraso educativo, el pesimismo, la violencia y la pobreza. Al mismo tiempo, debe promover los derechos humanos, la productividad económica, la estabilidad política, la mejor calidad de vida y acelerar la creatividad científica y tecnológica.

En este sentido, los grupos focales de ambas instituciones de educación superior confluyen en la falta de claridad y objetividad en la significación de calidad con relación a lo que se quiere comprender y/o medir. Los profesores afirman que, “el sistema educativo colombiano tiene discursos y prácticas contradictorias, ambiguas y esquizofrénicas, además de estar desarticulado, ser confuso y poco transparente”. El sistema piensa una cosa y hace otra, su pensamiento y su acción no coinciden. En consecuencia, los diferentes discursos y políticas educativas del presidente de turno son repetitivos y retrógrados. No obstante, cuando se revisa cuáles son esas medidas que toman los gobiernos, se evidencia la ausencia entre lo predicho y lo realmente hecho. Es decir, las intencionalidades pueden ser claras, pero las políticas reflejan la instrumentalización del ser humano, convirtiéndose en un reduccionismo de todos los procesos formativos. Inclusive, algunas veces, dichas reformas educativas solo se hacen para obedecer a políticas internacionales. Ante ello, advierte Tateo (2019) que la educación es un

campo heterogéneo, en el que no hay soluciones buenas para todos en todas partes, de manera que es incongruente que a fe ciega se adapten modelos educativos extranjeros desvirtuados del contexto sociocultural.

Por otro lado, los profesores universitarios describen tres incongruencias que colisionan con el significado de calidad que ellos tienen construido. En primera instancia, hablan de la autonomía institucional, sobre todo para el caso de las universidades públicas, afirmando que esa premisa solo se queda en el papel. Por ejemplo, si el gobierno decide emitir un decreto donde obligue a cambiar los currículos sin la participación de la comunidad académica en su planteamiento, la universidad está en la obligación de cumplir sumisamente con dicho decreto. Hay una incoherencia que atenta contra la autonomía y que lógicamente no contribuirá al fortalecimiento institucional en materia de calidad educativa. Por su parte, la Constitución Política de Colombia estableció los derechos derivados de la autonomía institucional en su artículo 28 de la Ley 30 de 1992:

Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Artículo 30. Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente ley.

En consonancia con lo anterior, la autonomía de la que hablan los profesores ha de entenderse como la posibilidad que se otorga a dicha universidad para actuar con un amplio margen de libertad. Contrario a esto, Marsico (2015) observa que el sistema de educación superior está funcionando como un entorno educativo militar o religioso, donde la adhesión a un determinado credo o conjunto de reglas es más valorada que cualquier exploración de nuevos mundos posibles. Para esto, se debe proceder según la voluntad político-administrativa o gerencial de los gobernantes de turno, excluyendo en muchas ocasiones tajantemente los responsables de actuar de acuerdo con la misma: principalmente los profesores.

Evidentemente, la autonomía institucional es generalmente reconocida como un componente esencial en el proceso hacia la mejora de la calidad educativa. Aun cuando no existe una fórmula sencilla para el mejoramiento de las instituciones educativas en general, la

autonomía supone, en definitiva, la introducción de más responsabilidad institucional (BORBONÉS, 1992). Se infiere que, efectivamente hay una urgencia de empoderar más a los profesores que a la burocracia, lo que supone que la autonomía funcionaría en estos casos como un motor que impulse el diseño, la dinamización y la gestión de una mejor calidad educativa (CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA, 1999). De modo general, se podría usar la definición de García (1996, p. 54) sobre la autonomía de centros educativos, entendida como la “capacidad de los centros educativos para decidir, administrar y gestionar libremente su programa de acción y sus recursos”. Aunque es evidente que el ejercicio de la autonomía institucional sobrelleva una resonancia de la competencia profesional de quienes han de disfrutarla, debe partirse entonces del reconocimiento de dicha autonomía y potenciar, tal competencia. No obstante, interpretando el discurso de los profesores del grupo focal de la universidad pública, si la propia administración educativa u otra instancia externa dictamina cuándo una universidad tiene la “capacidad” necesaria para ser autónoma, se estaría acentuando un declive de dirigismo o en una interpretación prohibitiva de la competencia profesional de los educadores. Esto remite a la definición que planteó Gento (1999, p. 31), sobre la autonomía de un centro educativo, que puede entenderse como “la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad, un proyecto o plan educativo específico, contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro”. Frente a esto, está demostrando que la intervención monopolizada y autoritaria del poder no mejora la calidad de la educación.

A esto se suma la necesidad imperiosa de que el gobierno se asesore con personas que realmente posean conocimiento sobre el tema, partiendo del reconocimiento de las debilidades del sistema educativo y con la intención clara de mejorarlo continuamente. Pues, no es extraño que la educación en Colombia sea un tema de gobierno y no de Estado, lo que agrava aún más la situación. Según lo manifiestan los profesores de universidad pública, “eso nos pone cada 4 años a pensar en la educación de modo diferente, porque cada presidente que llega, y cada ministro que llega cree que ese día se inventó la educación en Colombia”. En palabras de Robinson (2013), “el mayor problema que tiene Colombia es la forma en que funciona el Estado”. Hoy la sociedad está cada vez más atenta al tema educativo y está comenzando a exigir con fuerza acciones concretas alrededor del tema a sus futuros gobernantes. Como lo planteó el Pacto por la Educación Colombiana (2018, p. 8),

El destino del país depende de la educación; creemos en apostarle a ella como eje fundamental del desarrollo económico y social de Colombia. Por lo tanto, la educación debe ser siempre una prioridad en la agenda del Estado en todos sus niveles, los partidos políticos, las organizaciones gremiales y la sociedad civil en general.

Por esto, y por la importancia que tiene la educación para todos, el país necesita que los candidatos presidenciales y del Congreso se comprometan con este pacto para definir las políticas de Estado en educación que garanticen la continuidad e inversión que se requiere en los próximos años y dar el salto cualitativo que Colombia necesita. Sin embargo, como dice Valsiner (2018), la mejor estrategia para los políticos que miran a los académicos es ser distantemente amigables y aprensivamente no comprometidos.

Por ende, los grupos focales manifiestan que, para que el sistema educativo colombiano funcione mejor, necesita un ministerio de educación cualificado, ministros y viceministros que sepan del tema, y de un grupo de pensadores que tengan claro el tema de la educación. Tampoco es evidente una direccionalidad, por lo que el sistema se trastorna cada vez tornándose desarticulado y segmentado. Un ejemplo de esta desarticulación es el sentido instrumental de la evaluación. Como dijo Brown & Glasner (2003, p. 9), “si quiere cambiar los aprendizajes de los estudiantes, entonces cambie la forma de evaluar esos aprendizajes”. Por consiguiente, para mejorar la evaluación, es totalmente imperioso que las políticas se ejecuten en función de las verdaderas necesidades de la educación, y no de los intereses de un gobierno particular.

El grupo focal de la universidad pública habla sobre una evaluación sumativa y una evaluación formativa, una paradoja entre evaluar para calificar y evaluar para aprender. Ellos manifiestan una discrepancia entre lo que las políticas educativas entienden por el sentido de la evaluación, pues el sistema plantea unas competencias, de hecho, muy cuantitativas, que muy poco dan cabida a criterios cualitativos u otros modos de evaluación. Esta idea se ve ratificada por Salinas & Cotillas (2007, p. 19), que entienden por evaluación sumativa “la emisión de un juicio que se realiza al finalizar un período de enseñanza y que tiene por objeto calificar en función del rendimiento apreciado. Esto es, certificar el aprovechamiento o rendimiento al finalizar dicho período”. En última instancia, la evaluación sumativa estará representada por sus correspondientes numéricos en el acta de calificación. Por su parte, los profesores del grupo focal de la universidad pública le apuestan a una evaluación formativa que logre captar los logros progresivos del estudiante con la finalidad de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Existen a su vez unas presiones para esclarecer lo que realmente hay detrás de una nota o calificación, exigiendo mayor consistencia y transparencia de la evaluación sumativa.

Al mismo tiempo, existe la necesidad de que la evaluación tenga un carácter también formativo, es decir, que la evaluación sea una evolución presente en toda la enseñanza que pueda ayudar al estudiante en su desarrollo. Sin embargo, la paradoja entre ambos tipos de evaluación probablemente es inevitable. Como lo plantean Salinas & Cotillas (2007), es paradójico en la medida en que resulta muy complicado, por parte del docente, tratar de ser a la vez juez y orientador, y para el estudiante también resulta complicado tratar de dar un significado más amplio que el de obtener “la mejor calificación” al hecho de ser evaluado. Esto significaría repensar en una evaluación que además de juzgar sea capaz de educar, pasa necesariamente por la posibilidad de que el estudiante pueda tener la oportunidad de mejorar sus evidencias de aprendizaje a partir del juicio de su profesor o profesora. En coherencia con esos presupuestos, Coronel (2007) afirma que la finalidad de los exámenes no es atrapar al estudiante en un error. Con ello se corre el riesgo de premiar a los estudiantes que conocen la técnica de sacar buenas notas frente a aquellos cuyo rendimiento y esfuerzo han sido superiores. La evaluación ha de ser más bien una ocasión para que el estudiante analice cuál ha sido su aprovechamiento del curso y cuál es su nivel de conocimientos. En consecuencia, Coronel (2007, p. 29) sostiene que

La evaluación no es un sistema para detectar lo que el estudiante no sabe, sino para ayudarlo a asentar lo que sabe y a incentivarle para que aprenda lo que desconoce. La evaluación no es tampoco una herramienta de autoridad en la mano del profesor. La evaluación es una ocasión para profundizar en los contenidos de la materia. Si el estudiante ha aprovechado la oportunidad, es razón más que suficiente para reconocérselo, porque el saber no se mide únicamente cuantitativamente sino generativamente, es decir, como capacidad de seguir aprendiendo.

Se trata de una nueva cultura de la evaluación para los saberes que se enseñan en las universidades. Parafraseando a Brovelli (2001), hay que extrapolar la evaluación del lugar clásico de “control” y de parámetros eficientistas. Se busca realizar una mirada analítica y proponer, de la misma manera, prácticas críticas frente al constructo “evaluación” en los saberes, considerando esta como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

De hecho, Durkheim (1938) subraya que el examen, en el escenario educativo de la universidad medieval, se realizaba con la finalidad de mostrar la competencia adquirida por el alumno, y no como instrumento de certificación o de promoción. Solo accedían al examen aquellos alumnos que estuviesen en condiciones de exhibir el aprendizaje logrado de modo satisfactorio. A su vez, uno de los significados que emergen del discurso de los grupos focales

tiene que ver con el frecuente reduccionismo del concepto de evaluación, así como de la identificación de la evaluación con la calificación. Esto resulta de fusionar la evaluación al producto del proceso de enseñanza-aprendizaje y del valor que se le atribuye a la calificación expresado en una nota, por sus repercusiones individuales, institucionales y sociales. Es de este modo como la nota juzga acumulada y tajantemente un proceso continuo y no atiende las fortalezas y las debilidades del aprendizaje del alumno o de su potencialidad para aprender. En palabras de González (2000, p. 15) “la nota porta, necesariamente, una pobre información sobre el aprendizaje del estudiante, dado que solo se basa en determinados indicadores y criterios. Aquellos que han sido seleccionados al efecto y que no pueden abarcar toda la riqueza del aprendizaje”. Esto también fue mencionado por el grupo focal de la universidad privada, refiriéndose a las pruebas estandarizadas para el ingreso a la educación superior, las pruebas Saber Pro. Estas pruebas son una herramienta que los docentes consideran como un medidor insuficiente para probar que el estudiante puede ser un gran profesional, o un buen ciudadano, o que tenga habilidades cognitivas superiores, pues estos mecanismos desatienden otros factores predominantes propios del desarrollo humano como, por ejemplo, medir a los estudiantes desde su accionar y desde su participación en el proceso académico. Si bien, la nota no debería ser lo más importante, sino el sentido de evaluar. Para ello se tendría que pensar qué tipo de evaluación se está ejecutando para que el estudiante comprenda y tenga claridad acerca de qué tipo de profesional se quiere formar.

En tal sentido, la nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber (ÁLVAREZ, 1990), lo que ocasiona una distorsión del proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de su subordinación a los resultados: se aprende y se enseña en función del examen y para aprobarlo, lo que mayormente interesa es la nota. Valsiner (2008, p. 135) plantea que:

Tradicionalmente, el discurso educativo se ha establecido para satisfacer las imágenes sociales de los sistemas educativos en los que se suponía que los estudiantes "encajaban" y donde los resultados de la educación se definían por el logro del dominio del conocimiento que "estaba allí para saber". Esto equivale a la noción general de control unidireccional: el "poderoso" (institución, comandante de una unidad militar, padre, maestro) tiene un control irreversible e incuestionable sobre el "impotente" (el empleado, el soldado, el niño, el alumno).

Por ello, más que entablar una polémica entre la evaluación y la medición, se debería tratar de establecer relaciones estrechas entre la cualificación y la cuantificación contenidas en la evaluación. Frente a esto, González (2000, p. 17) subrayó:

Todo objeto posee atributos cuantificables y cualificables, por lo que al evaluarlo se requiere tener en cuenta ambos, siempre que sean esenciales, es decir, que informen sobre la naturaleza de aquello que se evalúa; y siempre que no se “fuerce” la relación entre los atributos objeto de atención, el sistema de referencia y los procedimientos que permite establecer la cantidad de dicho atributo o características del objeto.

Entonces, la cualificación hace énfasis en la descripción y caracterización de los atributos, en su especificidad, su idiosincrasia. La cuantificación establece relaciones de orden, de medida de los atributos. Por ello se requiere disponer de unidades de medidas más o menos precisas, más o menos estandarizadas, pero que siempre respondan a la naturaleza del objeto que se estudia o valora coherentemente (GONZÁLEZ, 2000). En este sentido, De Zubiría (2013) sugiere que en pleno siglo XXI hay que repensar la escuela de modo que no acepte los falsos dilemas que genera el pensamiento dogmático y que reivindique la integralidad como propósito formativo.

A su vez, el grupo focal de la universidad pública expone que la coherencia de la evaluación tiene que verse reflejada en el currículo, y para ello, el sistema de aseguramiento en la calidad de educación superior necesita revisar sus instrumentos y necesita dialogar las políticas. Especialmente tres de las leyes que están sobre el sistema de educación superior que lo rigen y lo trastocan: la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, y finalmente, la Ley 749 de julio 19 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica. Considerando además que los gobiernos que preceden estas leyes han ido generando decretos que contradicen el espíritu de las mismas.

Los profesores del grupo focal de la universidad pública opinan que se podrían converger esas tres leyes y hacer una sola Ley general de educación con el fin de articular y dar coherencia al sistema actual. Este último aspecto es el significado planteado por el grupo focal, que procede del eje temático “políticas públicas de calidad” (ver Tabla 1). Saldarriaga y Toro (2002, p. 9) definen sistema como el “conjunto de elementos relacionados entre sí, entre los que existe cierta cohesión y unidad de propósito. También se define como un conjunto ordenado de reglas acerca de determinada materia, o un modo de gobierno, de administración o de organización social”. Evidentemente, estas definiciones de sistema remiten a una relación de concordancia y equilibrio dinámico, cuyo efecto es mantener un cambio permanente. Por ende, siguiendo las ideas de Toro (2002), el sistema educativo se debe proveer con nuevas reglas de

juego para redefinir y orientar sus políticas públicas de educación en términos de funcionalidad y finalidad, manteniendo así un equilibrio con las demandas que surgen con el sistema social.

En síntesis, los mecanismos para las reformas de políticas públicas de calidad existen en función de la educación y la enseñanza que, para una sociedad dada, no tienen otro fin que la transmisión y potenciación de los acumulados culturales, así como la formación de individuos para la vida social. Por lo tanto, es necesario reorganizar el sistema educativo colombiano que parece estar regido por una telaraña de contradicciones e incoherencias. Es necesario acabar con la anarquía jurídica que rige al sector, que es una colcha de retazos. Por lo tanto, se debe presentar un proyecto de ley estadual que limpie el terreno donde se desarrollará la revolución educativa que propone el actual gobierno colombiano.

El sistema educativo comenzó al revés y sin tener un marco estructural. Primero emitió la Ley 30 de educación superior, después la Ley 115, la Ley de juventud, y por otro lado la Ley del menor. Todas estas incoherentes, inconexas y desarticuladas. Entonces, si se cree que con los mismos currículos y con las mismas facultades de educación es posible un cambio en la educación colombiana, lo más seguro es que estemos próximos a una nueva frustración en el anhelado cambio en la educación del país.

Un ejemplo de lo anterior lo explica De Zubiría (2019), teniendo en cuenta que el actual gobierno colombiano (2018-2022), en su propuesta educativa del Plan de Desarrollo, ignoró por completo el Plan Decenal 2017-2026, construido apenas hace un año atrás, desvalorizando el trabajo de destacados académicos y pedagogos. En este plan se definían diez desafíos en educación y las estrategias que tendría que afrontar la nación en los próximos diez años para mejorar la precaria calidad educativa actual. De modo que, el actual gobierno colombiano desaprovechó la oportunidad para construir una política de Estado en educación, sin siquiera contemplarla. Todo ello conlleva a repetir el ciclo sin fin al que estamos acostumbrados: volver a empezar de cero en materia de educación. Ante ello, De Zubiría (2019, p. 7) agregó:

Es poco lo que podemos resaltar del Plan en materia pedagógica, ya que, es muy pobre su análisis sobre los factores asociados a la calidad educativa. Más grave todavía, no ameritan una sola palabra en el extenso documento los temas del currículo, del modelo pedagógico, de la necesaria reestructuración por ciclos del desarrollo, de la cohesión de la comunidad educativa o del inaplazable relanzamiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Paradójicamente es un Plan de Desarrollo educativo, pero con muy pocas ideas pedagógicas, pensado para seguir haciendo “más de lo mismo” y de la misma manera.

Es de esta forma como la Ley General de Educación de 1994 sigue incumpliendo con garantizar a los niños la educación inicial de calidad, independientemente de su condición social, económica y regional. Para seguir ampliando el derecho, como exigen las democracias, se requiere que la sociedad civil asuma un rol más protagónico y les exija a sus candidatos y próximos gobernantes un compromiso con la educación serio y a largo plazo.

En conclusión, el sistema educativo colombiano es frágil frente a las contingencias del nuevo orden mundial. La Constitución de 1991 orientó a la educación colombiana en concordancia con sus principios y valores fundamentales para que formara ciudadanos en el perfil ético y político de los derechos humanos. No obstante, se queda muy corto cuando el discurso es llevado a la práctica, pues los fines del sistema educativo y los valores que simboliza, no fueron y aún no son compartidos, especialmente, el enfoque de derechos, libertades y la democratización en las instituciones. Asimismo, la incomodidad que manifiestan los docentes a la evaluación y al control de la calidad en las instituciones de educación superior y las erráticas gestiones y políticas implementadas por el ministro de turno impiden que la evaluación y el control se hagan de manera consensuada y coherente. Esta situación genera duras críticas por parte de los profesores entrevistados, señalando al gobierno como responsable de la mala calidad de la educación.

De hecho, las políticas para la evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia no están ni impulsando la calidad, ni están manifestando la calidad de las universidades. Todo esto se manifiesta en la calidad de vida y en el comportamiento social de la gente. Entonces hay una gran diferencia entre la política y su implementación, porque la política debe ir acompañada de unos ajustes también económicos, y es ahí donde las universidades hacen unos esfuerzos individuales, pero se vuelve a lo mismo. Se necesitan recursos para llevar todas esas políticas del papel a la práctica. Hasta cierto punto, la política se cumple, pero esta no depende solo de unos deseos individuales. El asunto mayor es que nunca se ha tenido una política de Estado, pero no solamente de educación sino en casi todos los escenarios de la vida institucional. En Colombia se tienen políticas de gobierno individualistas de ministros que desconocen los recorridos históricos y socioculturales hechos en determinadas áreas de la educación. Es decir, no se construye sobre lo construido, sino que cada encargado de la cartera de educación desempeña su labor de manera mesiánica, privilegiando beneficios particulares y sin dialogar con los demás implicados. En síntesis, más que políticas de gobierno, lo que necesita un país como Colombia es una política de Estado en materia de educación que

supere los intereses partidistas e ideológicos de quienes están llegando al poder cada cuatro años.

En consecuencia, las políticas educativas que emergen dentro del discurso de todos los profesores entrevistados sobre el trabajo docente plantean que la academia debe impactar. Es decir, que los profesores de educación superior deben tener las habilidades para incidir de manera más directa en términos del cumplimiento de las finalidades de la institución donde laboran. Lo anterior se debe ver reflejado en que los estudiantes sean individuos que “ayuden” a la sociedad, como evidencia de la calidad.

A su vez, los profesores del grupo focal de la universidad privada manifiestan con preocupación que, en algunas ocasiones pareciera que la docencia no fuera el eje central de la educación superior, sino que se centrara más en otras actividades de tipo administrativo. Además de eso, los profesores sienten que la universidad los concibe como los “multitareas”. En relación a ello, Carlotto (2002, p. 25) relató que:

El exceso de tareas burocráticas ha hecho que los profesores no se sientan respetados, principalmente cuando deben ejecutar tareas desnecesarias y no relacionadas a la esencia de su profesión. Es frecuente tener que llenar informes y formularios semejantes, a inúmeros departamentos de la misma institución, en un desperdicio de tiempo y de energía, que podrían estar siendo utilizados en actividades más productivas.

En consonancia con lo nombrado, los docentes manifiestan que ellos deben responder por varias cosas al mismo tiempo, por ejemplo, por investigación, docencia, horas administrativas y por proyección social. Por ello, el eje central de la docencia, desde la perspectiva del grupo focal de la universidad privada, es el contacto con el estudiante y la interacción en la puesta en escena con el mismo. Sin embargo, pareciera que fuera desplazado a un plano más secundario, repercutiendo así directamente a la calidad de la educación. Ante esto, Valsiner (2018, p. 371) expresa que:

Es precisamente el currículum invisible de las instituciones de educación superior, el de los planes de reorganización interminables, los paneles de revisión institucional, las prácticas de evaluación del profesorado, las reuniones de comité prolongadas y sin sentido, lo que mantiene a los académicos ocupados en el papeleo y reduce su tiempo creativo.

Se tiene en la educación superior una práctica de exclusión social de los académicos en relación a sus propios recursos creativos (DANIELS, 2006). Entre estos últimos, hacer espacio para el tiempo no fragmentado es crucial. Las prácticas sociales de programar varios tipos de

reuniones de comités durante toda la jornada laboral, fragmentan el espacio disponible para la creación de conocimiento, restándoles a los académicos el derecho básico de tiempo para la creación de nuevos saberes. Tal derecho es pasado por alto frecuentemente en los contextos contemporáneos de educación superior (VALSINER, 2018). Esto se ve reflejado en las narrativas de los maestros entrevistados que, además de sus labores, deben lidiar con los dilemas cotidianos y la forma de afrontarlos. Por ejemplo, cuando los planes de estudio cambian, los maestros también se sienten confundidos acerca de su rol profesional. Los puntos de inflexión como los cambios en la organización escolar se elaboran e incorporan a una nueva versión de sus significados que reflejan tensiones entre la necesidad de mantener una identidad coherente y sobrellevar los cambios (LIGORIO & TATEO, 2007).

De este modo, los docentes plantean que las instituciones de educación superior deben contar con un profesorado diverso, con rutas de acomodación de su vida laboral un poco más flexibles, y no hacer encajar a la fuerza el perfil del profesor universitario en investigación, extensión y docencia (dimensiones misionales de la universidad). Las tres actividades realmente son estresantes en la medida en que se soportan grandes cargas y mucha responsabilidad. Por ello, la dedicación del docente debería ser una exigencia desde el ministerio, estableciendo una dedicación mayor en términos de la docencia como tal. Es decir, dejar de lado todos los aspectos administrativos para los funcionarios correspondientes y volver la mirada nuevamente a la docencia directa que es la esencia del maestro. A su vez, los profesores de los grupos focales confluyen en que, al que le guste investigar, que sea investigador, y el que sienta pasión por el trabajo con la comunidad, que pertenezca a extensión y proyección social. No obstante, lo que las instituciones hacen en la actualidad es exigir a sus docentes tiempo en estas tres áreas, escribir libros o publicar artículos; lo que claramente es un despropósito para aquellos docentes que no sienten especial atracción por este campo. Sin embargo, esto no quiere decir que este tipo de maestros haga mal su trabajo, sino que debe concentrarse en lo que verdaderamente le apasiona. Se debe, además, buscar variedad de profesores en relación con el conocimiento didáctico del contenido y en relación con la dimensión humana y pedagógica. Ante esto Sánchez (2017, p. 2) expresó tácitamente:

La primera cuestión que afecta a la valoración de los profesores universitarios es que, a la hora de evaluar su labor, los campus están mucho más centrados en observar su actividad investigadora que la de docente. Por el lado institucional, porque es más fácil medir los resultados y el éxito investigando que dando clase, sujeto siempre a criterios más subjetivos. Las buenas clases deberían ser irrenunciables.

No obstante, el discurso de los profesores PLF & PIR (2018) manifiesta con ímpetu la necesidad del profesor investigador:

Uno debería investigar así trabaje en preescolar, un docente investigador permanentemente que genere un espíritu científico en sus estudiantes. No se puede orientar investigación sino se ha investigado, y la investigación se hace leyendo, en contextos, leyendo por supuesto textos, pero también escribiendo. Cuanto más básica sea la educación, un mejor docente debería haber, porque es allí donde se están poniendo las bases. Sin embargo, la realidad es distinta pues, hay un vacío muy grande en el trabajo de la investigación, y es el hecho de que los profesores no sienten el deseo, ni la responsabilidad de trabajar en investigación.

Una vertiente de ello son las exigencias que ejercen algunas universidades privadas con el tema de mostrar resultados de procesos de investigación. Algunos docentes de este sector afirman que en este tipo de universidades solo se hacen “simulacros” de investigación, es decir, realmente muchas universidades privadas juegan a que el docente realice cualquier cosa en investigación, que publique y que cumpla. Compartiendo el discurso de los docentes, Valsiner, Lutsenko & Antoniouk, (2018) afirman que existe una opresión cuando se quiere publicar un artículo. La forma monológica y basada en la evidencia existente para definir lo que es "científicamente relevante" es la principal fuerza opresiva contra la construcción del conocimiento.

En este orden de ideas, efectivamente se evidencia que la investigación en la educación superior está en una encrucijada. Por un lado, por la falta de afinidad que tiene algunos buenos docentes con el tema, y por el otro, la presión ejercida a los docentes para investigar desde la óptica del cumplimiento de requisitos de los estándares de calidad, sin importar la eficacia de la misma. Todo ello ha generado posiciones contradictorias entre los docentes universitarios, dado que algunos consideran dicha relación como complementaria, la cual contribuye a la educación integral para los estudiantes, que además obedece a la Misión y Visión institucional. Otros docentes consideran esta relación como algo difícil de lograr, puesto que consideran las áreas de docencia e investigación como mutuamente excluyentes. Según Letelier (1999, p. 19), la “docencia e investigación son habitualmente consideradas como las dos áreas de trabajo académico de más significado en una Universidad”. Ante ello, Valsiner (2018) explica que es necesario neutralizar ambas tendencias opuestas en la vida académica, la rigidez de apegarse a los viejos modelos de enseñanza unidireccional (profesor a alumno), y su rigidez opuesta de reemplazar la innovación intelectual por cuentas públicas de resultados cuantitativos (número de publicaciones, calificaciones, etc).

Es por ello que se hace importante tratar de definir cómo se presenta la interacción en estas dos áreas de desempeño para los docentes de las universidades del país.

La falta de conocimiento en las áreas humanas y sociales que ayudaría al maestro a comprender e interpretar sus prácticas empobrece su quehacer. Esta falta podría resolverse en la escuela de posgrado, pero en este espacio se prioriza la formación del investigador (CUNHA, BRITO & CICILLINI, 2004). Así, la formación de los docentes de educación superior se basa en la investigación de acuerdo con los estándares de calidad determinados por la institución. Fernández (2006) analizó que no se trata de negar la importancia de la investigación para profundizar su campo científico, sino de ponerlo en armonía e interpenetración con otras dimensiones, tan necesarias y complejas para la construcción de la identidad de ser maestro.

Asimismo, algunos estudios como el de Segura (2008), tratan de determinar de forma clara cuál es la relación entre docencia, investigación y extensión, y las consecuencias o beneficios que traen una u otra. Entre estos estudios se encuentran quienes consideran como positivo el aporte que la investigación hace a la docencia en aspectos metodológicos e innovación. Como lo menciona Correa (1999), dicha relación responde a las exigencias de las instituciones universitarias, pero también hay estudios que concluyen que en los centros de enseñanza donde la investigación es muy activa, se podría esperar menos calidad de la docencia. Otros autores como Simancas (2000), consideraron que esta integración parece imposible o una ilusión del discurso, porque como lo afirma Correa (1999), se observa un tradicional divorcio entre docencia e investigación.

Es en esta posición, destaca Segura (2008), que la investigación promueve nuevos conocimientos, pero la docencia va más allá, puesto que se fundamenta en el aprendizaje de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y valores. Así como los cimientos del proceso educativo para un profesor son el conocimiento de los alumnos y de él mismo, para las bases del investigador son los conocimientos previos y la habilidad que tenga para despegarse de ellos en busca de algo nuevo. Con base a esto, medir las trayectorias de los investigadores y de los docentes en forma independiente se podría realizar (si fuese necesario), pero el reto está en ser capaces de medir la trayectoria docente en forma integral, a través de las actividades que desarrolle en los pilares institucionales como son la docencia, la investigación y la extensión. Sujeto a ello, Toro (2006, p. 10) lo expone del siguiente modo:

Las universidades inevitablemente tendrán que atender dos demandas que de ellas hace la sociedad: la docencia y la investigación, es decir la generación, apropiación y adaptación de conocimiento. Siendo esto así, no podremos manejar dos culturas, una que rotula la docencia como el lastre que impide la producción intelectual de calidad y otra que acusa a la investigación de ser una intrusa perversa que está terminando por erosionar todos los valores docentes.

Ello exhorta entonces a la práctica docente desde una mirada renovada al reconocerle su carácter esencialmente formativo, e invita a asumir una actitud investigativa frente a aquellas situaciones problemáticas que emergen en el contexto de la enseñanza y de la formación (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2006). Esto sin que lo anterior signifique una obligación o un condicionante contractual del docente, si no, por el contrario, la idea es buscar una balanza entre la investigación, la docencia y la extensión, de modo tal que ninguna sea una carga para la otra, sino que sean una interconexión y un proceso transdisciplinario. Como lo dice De Ibarrola (1994), lo primero que hay que hacer es extirpar el mito de la investigación/docencia como obligación de cada profesor, para aceptarlo como responsabilidad institucional, respetando las mejores disposiciones e intereses de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Podría decirse que la calidad de la investigación es el primer indicador del nivel de un profesor universitario. No obstante, no se debe limitar a la comprensión de que un buen científico equivale a un excelente profesor pues esto a menudo es inválido y crea oposición (HEIDMETS et al., 2018). A raíz de todo esto, surge un nuevo dilema que plantea Da Rocha (2018), si un profesor universitario pretende ser conocido por la excelencia de su enseñanza, tarde o temprano se sentirán decepcionados, puesto que hoy en día un profesor universitario socialmente reconocido es aquel que desarrolla efectivamente investigación y, por supuesto, publica los resultados que generan impacto. Sin embargo, Estado, academia y mercado son heterogéneos, pues sus intereses, énfasis y preocupaciones no siempre son compatibles. Un lamentable ejemplo de ello lo expone Da Rocha (2018, p. 168):

Con frecuencia, los maestros son obligados a asumir responsabilidades administrativas, a pesar de que no tienen experiencia administrativa en absoluto. Este aspecto, combinado con la necesidad de tener en cuenta, simultáneamente, las demandas académicas y administrativas-legales, a veces tiene resultados dramáticos: en octubre de 2017, un rector brasileño de una importante universidad pública, la Universidad Federal de Santa Catarina, cometió suicidio saltando a la muerte desde el último piso de un centro comercial.

Esto refleja la dificultad de establecer un diálogo entre las políticas en investigación y proyección social, y el corrupto sistema educativo basado en regulaciones desarticuladas y

conservadoras. Estas con frecuencia no coinciden con las realidades institucionales públicas y privadas, sino con los intereses individuales (DA ROCHA, 2018).

Así, una posible solución que plantea Correa (1999) está en dejar vivir a los mejores investigadores y a los mejores docentes, estimulando ambas capacidades y valorándolas con mecanismos diferenciados, ya que ambos perfiles son necesarios en la Universidad.

Otro aspecto emergente en el discurso de los profesores del grupo focal de la universidad pública es lo relacionado con la rendición de cuentas de la institución (*Accountability*) y de los estudiantes beneficiados por la educación pública en términos de la “obligación” de evidenciar la correcta aplicación de los recursos del Estado. Si bien las universidades son el espacio por excelencia donde se forman los ciudadanos, estas también están obligadas a efectuar prácticas y valores que propicien el uso honesto y eficiente de los recursos públicos. Así lo señaló Ribeiro (1969) al afirmar que, en las universidades latinoamericanas, mantenidas exclusiva o casi exclusivamente por el Estado, el problema de democratizar la educación superior o la selectividad, debe expresarse claramente. En otras palabras, Lorenz (2012, p.17) define la rendición de cuentas como:

ser responsable, con la connotación de dar cuenta de las acciones de uno. La responsabilidad también tiene un significado técnico más limitado: el deber de presentar cuentas verificables. Es decir, una organización responsable es aquella que proporcionará documentación exhaustiva y coherente de lo que sea que haga.

Los profesores del grupo focal de la universidad pública manifestaron que los estudiantes universitarios de este sector deben rendir cuenta de sus responsabilidades en su proceso de formación. Ellos se deben a una sociedad y van a llegar también a vincularse a unos procesos sociales, “por ello no se debería tener estudiantes de 15 semestres, pusilánimes y enajenados de sus realidades”. Como lo expuso Gurza (2014), ningún gobierno democrático puede sobrevivir sin rendición de cuentas. La transparencia requiere de la disposición de información confiable sobre los objetivos y metas institucionales y datos e información detallada de las operaciones de la institución. Así lo describe el manual único de rendición de cuentas de la Presidencia de la República de Colombia (2014, p. 7):

El proceso de rendición de cuentas por parte de las entidades que conforman la estructura de cualquier Estado trae consigo beneficios y oportunidades de mejora en la gestión pública. Al tener un proceso de rendición de cuentas, las entidades pueden ser percibidas como más transparentes y desde allí pueden elevar sus niveles de credibilidad y confianza ciudadana haciendo que se establezcan óptimos en la gestión

y direccionamiento de las entidades tanto del orden nacional como las del orden territorial. Para la ciudadanía, un buen proceso de rendición de cuentas tiene como beneficio la posibilidad de estar informado desde la fuente principal de la gestión y los resultados de esta de las diferentes entidades y temas sobre los cuales está interesada. Puede ejercer de mejor manera su derecho de la participación a través del control social.

Por su parte, los profesores del grupo focal de la universidad pública expresaron que directivos, estudiantes y profesores deberían hacer una mayor rendición de cuentas frente a la sociedad:

Somos costeados por los impuestos de los ciudadanos, entonces nosotros sí necesitamos rendirle más cuentas a la sociedad, porque nos financia el gobierno, pero nosotros tenemos que ser un poco más transparentes, tenemos que ser más eficientes. El estudiante de universidad pública tiene unas responsabilidades con la sociedad, tiene que formarse y ser excelente, porque es la sociedad quien lo está subsidiando.

Esta rendición de cuentas es para que los ciudadanos estén informados y conozcan las responsabilidades, procedimientos y reglas en un marco de participación social abierta y escrutinio público.

El derecho de acceso a la información, la transparencia y la rendición de cuentas han sido objeto de estudio importante en las últimas décadas en la administración pública, con la finalidad de incrementar los índices de democracia, confianza y legitimidad de las universidades públicas. Esto con el objetivo de lograr optimizar el servicio público, logrando una mayor satisfacción del ciudadano. Carrillo (2015, p. 2) expresó al respecto que:

Dentro de un país democrático, la transparencia y la rendición de cuentas juegan un papel fundamental al permitir que los ciudadanos no solo vigilen el quehacer de las estancias gubernamentales, sino que se divulgue de una manera activa la información que se posee, permitiendo que exista una mayor participación, interés y acercamiento por parte del ciudadano con sus gobernantes; es decir, se enriquece esa relación entre gobernantes y gobernados.

De este modo, el derecho de acceso a la información es fundamental para lograr la eficacia y el cumplimiento de otros derechos fundamentales. Al igual contribuye a combatir la corrupción con ayuda de la transparencia y la rendición de cuentas, teniendo como resultado un mejoramiento en la calidad de vida de los ciudadanos. El ejercicio y garantía del derecho de acceso a la información permite una sociedad informada que participa en la toma de decisiones, por lo tanto, la información brindada a estos actores deberá ser de calidad.

No obstante, los profesores del grupo focal de la universidad pública nombran la “transparencia” como requisito imprescindible para la rendición de cuentas, pues afirman que

no todos estos procesos cuentan con claridad y honestidad. Cossío (2008, p.100) indica al respecto que desde tiempo atrás “viene utilizándose la expresión transparencia para aludir a la cualidad consistente en permitir el pleno acceso de la ciudadanía, a las determinaciones provenientes de los órganos del Estado y a los procesos de que derivan”. Así, el grupo focal de la universidad pública alude a ella con frecuencia debido a la necesidad que se tiene de consolidarla como una política pública que sea eficaz y eficiente. La transparencia, en términos generales, se refiere al conocimiento público y al compromiso de todos los involucrados en este sector (maestros, estudiantes, administrativos, directivos, etc.) para mostrar honestamente a los ciudadanos el uso y los manejos de los recursos, cuyo fin sea impedir la apropiación privada de los espacios públicos (BENTHAM, 1991).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo principal de la transparencia en la rendición de cuentas es poder realizar una revisión a las instituciones y a sus gobernantes para poder establecer mecanismos que permitan un mejor desarrollo. Todo ello a través de la detección y corrección temprana de errores, contribuyendo a crear y elevar los niveles de confianza y legitimidad en las universidades, mismas que otorgan un fortalecimiento de la autoridad política.

En relación con lo anterior, a medida que la educación superior se convierte en una actividad dinámica y global, el manejo estratégico de su infraestructura física y de soporte institucional se ha convertido en un complejo elemento de importancia crítica. Las cambiantes necesidades asociadas con la atención de alumnos y la actividad de investigación y extensión, influyen de manera significativa en la manera como la infraestructura física y educativa debe planearse y manejarse. Más aún, en el contexto público, caracterizado por restricciones financieras y por la necesaria apertura y rendición de cuentas. Por esto, los profesionales que se encargan de diseñar o modificar las instalaciones físicas de instituciones de educación superior, enfrentan nuevos retos y oportunidades. Aspecto que trajo a colación los grupos focales, especialmente el grupo focal de la universidad privada sobre la importancia de una adecuada y dotada infraestructura para contribuir con la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con GFUPR (2018):

La calidad educativa no tiene que ver solo con los estudiantes, tiene que ver con los recursos que llegan, porque si hay poquitos estudiantes, no hay recursos para hacer inversión en libros, en un buen internet, en laboratorios, en dotaciones. No solo depende del profesor, yo pienso que la calidad se afecta cuando está condicionada a que haya un número determinado de estudiantes. Entonces lo ideal es que sea una

universidad pública que tenga dichos recursos físicos y económicos. La universidad privada tiene más planeación en la parte presupuestal e infraestructural pero no en la parte educativa.

Es decir, que un sistema educativo que experimente buenos resultados y forme profesionales de excelencia no solo depende de una destacada planta académica o de estudiantes aplicados. La Universidad San Sebastian (2018, p. 8) plantea que “un proyecto educativo no termina en el aula, sino que se abre a los espacios donde se desarrolla la vida universitaria, porque la formación de un estudiante es lo que ocurre en el aula, pero también fuera de ella”.

Como lo planteó Vergara (2016), el incremento en el ingreso de estudiantes, del número de programas y del número de universidades que han experimentado los países de la región, no estuvo acompañado de los recursos necesarios para asegurar la calidad en cuanto a docentes, directivos, materiales didácticos e infraestructura operativa, necesarios para garantizar la calidad del desarrollo de los programas académicos y del proceso de enseñanza- aprendizaje. Existe una crisis en términos de equidad relacionada directamente con el costo de la educación y con la capacidad de pago del estudiante. De manera que hoy puede ofrecerse educación de calidad, aunque a un alto costo, lo que provoca un claro desnivel entre la educación a la cual pueden acceder los jóvenes de las clases media alta y alta en comparación con la que se ofrece a los jóvenes de los estratos económicos medio y bajo. Por consiguiente, es importante tomar en cuenta que la infraestructura en una universidad es uno de los puntos necesarios para proporcionar un servicio de calidad a los estudiantes, pudiendo aumentar el desempeño de los docentes con la implementación de nuevas herramientas.

La infraestructura no solo abarca espacios de trabajo, sino también incluye herramientas que van a cumplir un rol importante en el desempeño de la universidad, logrando así poder obtener un ambiente conforme al requerido por los estudiantes y la comunidad educativa en general. En relación lo anterior, Jalil (2011, p. 7) plantea que:

Las universidades y centros de estudios son mucho más que lugares académicos o trabajo, son los segundos hogares de las personas que lo frecuentan, los sitios donde se permanece gran parte del año y donde se comparte vivencias, encuentros y un sinfín de actividades y experiencias de vida. Muchos de los estudiantes pasan varias horas al día en las salas, patios, laboratorios, dependencias, comedores, espacios deportivos y de esparcimiento. Por ende, los esfuerzos de la universidad deben ser orientados a que el estudiante y la comunidad educativa encuentren en la institución la acogida como en su propia casa, seguridad, limpieza, confort, bienestar y mucho agrado, con instalaciones adecuadas y pertinentes que se manifiesten en infraestructura ecológica y sustentable, que aporte al incremento de la eficiencia institucional y al desarrollo de innovación y mejora continua. Es importante que los equipos de trabajo estén en constante observación del entorno y se conecten con las ideas y requerimientos de la

comunidad, proyectando espacios que potencien la creatividad. Por ello, es fundamental que estos estén en constante capacitación y perfeccionamiento.

En resumen, una infraestructura adecuada para la educación superior debe ofrecer seguridad, uso óptimo de los recursos, un mínimo impacto sobre el medio ambiente, e integración al entorno. También debe lograr un uso eficiente de la energía y considerar espacios que tengan calidad, calidez, flexibilidad y confort para albergar a las personas que lo habitan.

Por otra parte, algunos podrían afirmar que, para el que quiera aprender, cualquier escenario es propicio. No importa el espacio donde se halle, el conocimiento es algo inmaterial y lo verdaderamente importante es concentrarse en el aprendizaje. Ante ello el Banco de Desarrollo de América Latina (2016, p. 3-4) explica que,

Si se traslada este razonamiento a la realidad de los sistemas educativos colombianos, la evidencia empírica es flagrante: contar con aulas y espacios de aprendizaje en buen estado es determinante en el momento de lograr que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados. En otras palabras, el estado de las instituciones de educación incide directamente en el desempeño de los alumnos, porque una buena infraestructura, con recursos pedagógicos y espacios renovados, posibilita que los jóvenes puedan estudiar motivadamente y, además, tiende a mejorar la asistencia e interés de los estudiantes y maestros por el aprendizaje. Por esta misma razón, las inversiones en infraestructura tienen un papel fundamental para solucionar el problema del acceso de los estudiantes y para mejorar su rendimiento.

Según el Banco de Desarrollo de América Latina (2016, p.7), las instituciones de educación (cualquiera que sea su nivel de enseñanza) deberán cumplir con al menos los siguientes parámetros para que una infraestructura pueda considerarse de calidad:

Condiciones de comodidad para los estudiantes, docentes y administradores: espacios para los docentes y los alumnos, con temperatura adecuada, ventilación e iluminación adecuadas, con servicio de agua, electricidad e Internet, así como sanitarios y sus respectivos drenajes de aguas negras. Espacios para el desarrollo de ensayos y prácticas como bibliotecas, laboratorios. Espacios para el desarrollo del talento y del entretenimiento, del deporte la cultura y el arte.

Las condiciones físicas de las instituciones tienen una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros aspectos educativos, incluyendo el ambiente familiar, la motivación, los buenos maestros, las bibliotecas, las tecnologías o los servicios para los estudiantes.

De igual manera, el Banco de Desarrollo de América Latina (2016, p. 12-14) indica que la inversión en la mejora de la infraestructura escolar tiene efectos en la calidad educativa en al menos las siguientes tres dimensiones:

1. La asistencia y culminación de los ciclos académicos. Varios estudios han encontrado que las condiciones físicas de los edificios escolares afectan positivamente las tasas de finalización, culminación del ciclo y el incremento de matrícula.
2. La motivación de los docentes. la infraestructura tenía un mayor efecto en disminuir el ausentismo que los niveles salariales de los docentes o el efecto de la tolerancia administrativa ante las ausencias.
3. Resultados de aprendizaje

Como lo explicó el Banco de Desarrollo de América Latina (2016), para mejorar la infraestructura de las instituciones es indispensable que las autoridades políticas y educativas perciban la importancia de estas para la comunidad educativa. De este modo, empezar propuestas inclusivas y abarcadoras que mejoren la calidad de la educación y con ello reducir la desigualdad e injusticia social, avanzando en el desarrollo regional.

Corroborando lo anterior, Bracho & Muñiz (2007) explican que la calidad del espacio educativo en el que tiene lugar la educación es importante. Aun cuando no existe un consenso en la definición de espacio, se dice que está asociado a las características de los lugares que habita un individuo. En este caso, a las características del lugar que ocupa el estudiante (ZAVALA, 2016). También Sáenz (2012, p. 11) describe la infraestructura escolar como el “conjunto de bienes muebles (mobiliario y equipo) e inmuebles (terreno, construcciones y áreas afines) de los cuales hacen uso las comunidades educativas para los propósitos básicos de la enseñanza y el aprendizaje”. El hacinamiento en el aula incide negativamente en el aprendizaje de los alumnos, se pierde el confort, lo que dificulta la atención y concentración de los educandos. Para Zavala (2016, p. 12),

La motivación personal o intrínseca, se asocia con actividades que son gratificantes en sí mismas, mientras que la extrínseca es inducida por el medio, y por otras personas y en ella cuenta la valoración que se haga de factores externos, siendo la infraestructura institucional uno de estos.

Para finalizar, los significados sobre la calidad educativa que emergen de los discursos de los grupos focales, son un constructo social, histórico y subjetivo. En cada región y/o sector social (tipo de universidad), en cada país y en cada momento histórico, se construye un imaginario sobre la calidad de la educación. Es de este modo que la calidad es un valor que requiere redefinirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Subyacen en ella los preconceptos que se adopten sobre sujeto, sociedad, vida y educación (EDWARDS & TORRES, 1993). En relación a esto, Schmelkes (2010) mencionó que la educación verdadera es la que ocurre en el interior de cada salón de clase. Su calidad depende de la calidad de las relaciones que se establezcan entre las personas que ahí laboran, y con su entorno sociocultural.

Por eso, la calidad de la educación solo podrá mejorarse, en la medida que cada institución fomenta e involucre a la comunidad educativa en la construcción de condiciones que dicha institución necesita para lograr resultados de calidad.

8.2 EDUCACIÓN COMO PROCESO DE RECONOCIMIENTO DEL SER HUMANO

En este apartado se presentan los análisis de las entrevistas semiestructuradas por medio de las cuales se obtuvieron los ejes temáticos descritos en la Tabla 2.

TABLA 2. ESQUEMA DE ANÁLISIS DE SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN EL DISCURSO DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA Y DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

| Objetivo | Eje temático | Algunos significados mencionados |
|-----------------|---|---|
| OB4 | Ausencia de las humanidades en los currículos | *Fortalecer las ciencias humanas en todos los programas académicos *Desconocimiento del estudiante como ser humano por parte del profesor |
| OB4 | Proyectos de nación que reconozca a los seres humanos como ciudadanos | *Reconocer las diversidades/ Reconocer la multiculturalidad |
| OB3 OB2 | Reivindicación de la labor docente/ empoderamiento de su conocimiento y campo profesional | *Escasas formación en el campo pedagógico. Mucho profesional y poco pedagogo *Reconocimiento social de los maestros. Dar garantías donde el docente se sienta cómodo y tranquilo en su proceso de docencia, investigación e incluso en su proceso de gestión *El profesor universitario debe ser un transformador de vidas, empático y mediador |
| OB1 | Dar respuestas a criterios del MEN/ pruebas estandarizadas | *Corrupción en los procesos académicos y administrativos de las universidades |

Fuente: elaborada por la autora

Una de las premisas que imperativamente persistieron durante las entrevistas de ambos sectores, público y privado, abarca la urgente necesidad de fortalecer las ciencias humanas en todos los programas académicos de todas las instituciones del país. Hay una focalización bastante amplia en los estudios ingenieriles y un imaginario donde se piensa que estudiar alguna ingeniería es lo más importante y de las ciencias humanas, poco o nada se conoce. En este sentido, no hay una concepción definida sobre lo que son las ciencias sociales en las regiones donde se llevó a cabo la investigación (Bucaramanga y Barrancabermeja). Al respecto, es de vital importancia mostrar a las personas que las humanidades son esenciales y centrales para

cualquier profesional con capacidad crítica. En consecuencia, una de las profesoras entrevistadas (PLM, 2017) planteó que:

Hay que trabajar más transdisciplinariamente e interdisciplinariamente, pues la ausencia de las humanidades en los programas de las universidades de cualquier parte del mundo, asistimos a una crisis de las humanidades. Entonces, las humanidades han desaparecido del currículo de formación de los universitarios en general, humanidades como arte, cine, literatura. Estas otras dimensiones de la formación del ser que lo hacen ser más íntegro, y tendríamos unos profesionales con unas visiones distintas de la realidad, pero entonces ha habido una desvalorización en ese proceso.

Se requiere un proceso de flexibilización fuerte para que el estudiante sienta que tiene muchas posibilidades de formación, que tiene muchas posibilidades de mirar toda la discusión educativa y que no es simplemente un currículo o una malla rígida que no le permite moverse. Las disciplinas hay que enseñarlas en el contexto de sus relaciones dinámicas con otras áreas y con los problemas de la sociedad (BUDWIG, 2018).

Asimismo, de acuerdo con Nussbaum (2010, p. 20), si esta crisis de las humanidades se alarga en el tiempo, los países de todo el mundo comenzarán a producir generaciones enteras de autómatas, de máquinas humanas en vez de ciudadanos con capacidad de reflexionar por sí mismos, de personas que piensen libremente y, “con la capacidad de poseer una mirada crítica y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos”. También se refirió a la pérdida de la capacidad de empatizar, de entender lo ajeno, lo que le sucede al otro.

En este orden de ideas y según los estudios de Nussbaum (2010), en la práctica, la totalidad de los países del mundo están eliminando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, en todos los niveles educativos, concebidas estas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales. Como lo expuso Castillo (2015), no solo es un problema que se observa mediante estadísticas aleatorias de datos asépticos que reflejan una crisis, sino que también es un problema de sensibilidad, de emociones, de humanidad. Gran parte de lo que somos como seres humanos ha surgido de las ciencias humanas, de la pintura, de la literatura, de la escultura o de la filosofía. Ante ello Nussbaum (2010, p.21) afirma que la humanización de los currículos se podría describir como el aspecto humanístico de las ciencias, el ámbito relacionado con lo imaginativo, lo creativo y la rigurosidad en el pensamiento crítico, que pierde terreno en la medida en que los países “optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta”.

Se trata de valorizar la educación y las preocupaciones de sus maestros y estudiantes, de situarlos en un nuevo esquema del pensamiento de la práctica docente y del proceso de enseñanza aprendizaje como acción entre humanos, y así humanizar. Humanizar la acción educativa significa entender cómo en ella las personas intervienen en todas sus dimensiones, incluso las más imponderables como los sentimientos y las emociones (ARROYO, 2008). En palabras de Cerini (2016, p. 1):

Reflexionar sobre la formación docente con una mirada humanizadora, inclusiva, integral y dialogante, que brinde una formación de base solvente, con actitudes de acogimiento y recepción, ayudará a los alumnos a apropiarse con interés de aquellos conocimientos que sus profesores les brinden.

Un docente siempre tiene que tener la impronta de poder entender las realidades que tienen lugar en su tiempo, interpretándolas desde sus aconteceres, pero en la profundidad esencial de sus significaciones y posibles consecuencias. Ante ello, Cerini (2016) plantea que los planes de estudio y currículos deben ser flexibles y mutables a las realidades contextuales donde los alumnos se hallan insertos.

Aprender esto es tomar conciencia de que, además de la verdad y la utilidad, existen los valores, los criterios que permiten distinguir y elegir lo más bueno, lo más bello y lo más justo. La dimensión valorativa de la condición humana no es menos esencial que las competencias cognitivas y técnicas. Un ejemplo de ello lo propuso Martín (2016, p. 6) al afirmar que:

Nadie querría para sus hijos la mayor sabiduría y la mayor destreza si no van acompañadas por la capacidad para valorar el mundo que les rodea. Aprender a apreciar una obra de arte o un paisaje natural requiere haber desarrollado capacidades para el juicio estético. Discernir lo que debemos hacer como algo diferente de lo que podemos hacer, requiere del desarrollo del criterio moral.

Esto es, asumir la existencia de un ámbito inmaterial que permite ir más allá de lo cognitivo. Por su parte, Castillo (2015, p. 9) planteó que:

Se está perdiendo incluso el trato humano entre personas, no nos vemos como iguales, no nos vemos como personas que sufren o disfrutan, ríen o lloran, sino como obstáculos que nos impiden lograr ese objetivo que nos han inculcado: generar renta, ser aptos para el sistema, ganar dinero y prosperar, independientemente de si te gusta lo que haces, de si trabajas por vocación o por obligación.

Se está perdiendo el trato humano como algo trascendental para que la sociedad no se deshumanice. En palabras de Nussbaum (2010, p. 25) “me refiero a las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como

relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización”. En relación con ello, los docentes entrevistados hacen mención del desconocimiento del estudiante como ser humano por parte del profesor en términos de la forma en que algunos profesores universitarios son muy “cuadriculados” y enajenados de la realidad del estudiante. De esta manera algunos docentes solo van a dictar su clase sin tener en consideración la vida personal o socioafectiva del estudiante. Se les está amputando su capacidad de análisis y criticidad y solo se les “programa” para ser un autómatas y memorístico. Como lo expuso Merani (1983), la escuela latinoamericana es una escuela creada para domesticar el pensamiento crítico y la conciencia y para formar individuos alienados, creando hábitos y respuestas automáticas lo más ajustadas a las necesidades del sistema. El pensamiento abstracto, reflexivo, es condición humana, y comienza a estructurarse en función del lenguaje, entonces ¿puede la escuela ser positiva sin desarrollar principalmente este aspecto, hoy disminuido por el afán de educar técnicamente? (MERANI, 1969).

Se requieren proyectos de nación que reconozcan a los seres humanos como ciudadanos, y por su parte, el docente debe estar en constante apertura, no solamente entre sus saberes disciplinarios, sino también en las discusiones pedagógicas que se van suscitando en su quehacer profesional y también en la capacidad de leer al otro. Ante ello, el profesor PTH (2018) agrega: “yo creo que gran parte del problema que tenemos a veces los docentes es que no leemos a nuestros estudiantes”. Igualmente, Rodríguez (2014) complementa diciendo que debemos conocer a nuestros estudiantes, pues aquí se encuentra el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque todos tienen capacidades y estilos de aprendizaje totalmente diferentes, para así trabajar con ellos y no en contra de ellos. El trabajo con jóvenes implica hacer frente a diversas situaciones como enojos, frustraciones y temores, de manera que es allí donde los docentes deben respetar estos sentimientos, y al mismo tiempo ayudar a que se pueda solucionar estos conflictos.

Lo anterior es nombrado por Nussbaum (2015, p. 2) como imaginación narrativa y la define como:

la capacidad de pensar en lo que podría ser estar en los zapatos de una persona diferente de uno mismo, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones y los deseos y los anhelos que ese alguien podría tener. Como he observado, la imaginación narrativa, siempre bajo el asedio del miedo y el narcisismo, es propensa a entorpecerse, si no se refina enérgicamente y se cultiva a través del desarrollo de afinidad y preocupación. Aprender a ver a otro ser humano no como una cosa sino como una persona completa, no es un logro automático: debe ser

promovido por una educación que refine la capacidad de pensar acerca de lo que puede ser la vida interna de otro.

Si no se aprende de este proceso de interacción y de una pedagogía más humana, la sociedad y el profesional van a estar destinados, en efecto, al fracaso emocional, porque la enseñanza y el aprendizaje se basan en el respeto y el interés por el otro. Esta también se fundamenta en la capacidad de no ver a los otros como objetos, sino como seres humanos sintientes y dolientes. Como lo dijo Zuleta (1997, p.4), “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”.

Las condiciones sociohistóricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. La finalidad de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. Es decir, la humanización del ser humano. En suma, educar es crear un perfecto equilibrio entre el individuo como ser que piensa y razona con su propia cabeza y no con la de otros. Educar es formar un ser totalmente integrado tanto por el aspecto individual como por el social (MERANI, 1958 citado por DE ZUBIRÍA, 2013).

Todos estos planeamientos expuestos por los profesores entrevistados develan la importancia de contar con una educación “integral” que forme para la vida y para el trabajo, que nos haga seres humanos capaces de responder a la diferencia, haciendo énfasis en el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales. En definitiva, no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos como lo afirma Faure et al., (1973), sino de prepararse para elaborar un saber en constante evolución y de aprender a ser.

Muy ligado a lo anterior, subyace el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, a lo que el Ministerio de Cultura de Colombia (1991, p. 371) agrega:

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo. Colombia es un país reconocido por su compleja y rica diversidad cultural que se expresa en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que forman la nación. La vitalidad de la cultura colombiana radica precisamente en su diversidad, el patrimonio más valioso de la nación. Afrocolombianos, raizales, palenqueros, gitanos, pueblos indígenas, comunidades campesinas, mestizos, y comunidades originadas en migraciones externas, enriquecen el mosaico cultural del país.

En consecuencia, una educación multicultural es una educación que pone en contacto al estudiantado con algunos hechos principales de la historia y cultura de muchos lugares o grupos

distintos, infundando el respeto y la empatía por el otro (Castillo, 2015). Es decir, ser consciente de la diferencia cultural es fundamental para promover el respeto hacia el otro. Esa capacidad de comprender a la otra persona pasa irremediablemente por conocer la cultura y las costumbres del otro sujeto, y solo mediante la humanización de los currículos se podrá aproximar a un mejor conocimiento del ser humano (CASTILLO, 2015).

Lo anterior se relaciona también con lo que manifiestan los docentes entrevistados cuando afirman que la educación debe facilitar la convivencia y/o comportamiento social. Para ello, la universidad colombiana tiene como gran desafío construir un proyecto de nación en el que la gente se reconozca como un ciudadano colombiano, con deberes y derechos, pero, ante todo, caracterizado por una diversidad cultural. El profesor PLF (2018), de universidad pública, agrega:

Nosotros odiamos la diversidad cultural y así la gente diga 'yo reconozco que aquí hay indígenas, negros, mestizos', en el fondo sigue existiendo el insulto al desprecio por el afro, el desprecio por lo indígena, el desprecio por lo campesino. La misma universidad hace que la gente del campo se desplace a las ciudades.

Como retroalimentación de lo anterior, la profesora PLM (2018), de universidad pública, afirmó que hace falta más comprensión de la política en la medida en que esta se está implementando sin mayor interpretación de todos aquellos elementos que la hacen posible. Es decir, existen ocasiones en las que el gobierno, ni siquiera acompañado de expertos y peritos en diferentes materias, no está capacitado en políticas de equidad de género. El agravante en este caso es que el gobierno no muestra mayor interés por rodearse de personas expertas, por lo que sus políticas suelen ser, la mayoría de las veces, completamente descontextualizadas de la realidad. Ante ello la docente PLM (2018) agrega,

En papel es bonito y todo aguanta. Esta universidad por ejemplo (universidad pública), se ha abierto más a respetar la política de inclusión, y eso está bien, porque yo creo que todo esto incide en la calidad educativa, incluir indígenas, afro, etc., ser un poco más abierta.

Otro elemento de la calidad educativa es la perspectiva holística. Es decir, que la institución y el estudiante no solamente estén asociados a los resultados, sino que también contemplen las particularidades y las diversidades que tienen. Colombia es un país de muchas diversidades y particularidades y cuando se tiene una concepción de calidad ajustada a ciertos resultados o pruebas, decididamente se pierde esa posibilidad y esa riqueza que podría dar la interculturalidad misma en el país.

Al respecto, Nussbaum (2001, p. 103) afirma que se trata de “una educación para todos los estudiantes, de modo que, en calidad de futuros jueces, legisladores o ciudadanos que desempeñen cualquier función, aprendan a tratar a las personas con respeto y comprensión”. De esta manera se conseguirá que se reconozcan y respeten, además de las diferencias, todo aquello que tienen en común los ciudadanos, aprendiendo a desarrollar comprensión y empatía con las culturas ajenas, con las minorías étnicas, raciales y religiosas, que confluyen dentro de su propia cultura. Lo anterior permite “desarrollar su comprensión de la historia y de la variedad de las ideas humanas sobre género y sexualidad” (NUSSBAUM, 2001, p. 107). Así se tendrá una mayor capacidad de visión crítica y se podrá actuar desde la reflexión y sobre una base de valores éticos acordes con una educación científica y eminentemente humanista. Castillo (2015, p. 14) resumió esta idea de la siguiente manera:

El hecho de educar humanamente supone que, si se educa bien, en la diversidad, desde los primeros años de vida se puede conseguir un ciudadano libre pensador, crítico y con capacidad de empatizar con lo que le rodea, dueño de su esfera, pero conocedor de la realidad que tiene alrededor.

Además, para Castillo (2015), muchos de los problemas que golpean a la sociedad mundial tienen que ver con el abandono de las humanidades, fuertemente relacionadas con los valores morales que aguanta y soporta tanto el conocimiento de la civilización humana como la humanidad misma.

En términos curriculares, Nussbaum (2001) sugiere que todos los estudiantes universitarios deben aprender sus conocimientos de manera no estereotipada. Deben aprender de la mayoría y de la minoría, dentro de su propio país, centrándose en la comprensión de cómo las diferencias de religión, raza y género han sido asociadas con diferentes oportunidades de vida.

Se apuesta entonces por una necesaria educación que enseñe sobre las diferencias culturales y que inculque en todos, el respeto y la valoración de las diferencias existentes entre culturas. La diversidad se produce en los distintos ámbitos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político, y en ocasiones se define como pluralidad. En cuanto a esto, Squella (1999, p. 253) planteó que:

Es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder.

Se debe notar que la relación de diversidad requiere como condición necesaria el reconocimiento al otro como un igual, como un ser legítimo objeto de los mismos derechos que los demás. En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del otro, es impracticable la relación de diversidad. Reconocer al otro significa, en términos de Levinas (2000), construir una "ética de la atención" en la que el otro no sea instrumentalizado ni manipulado.

Al mismo tiempo, Magendzo (2004) describió la labor que le espera a las instituciones y docentes de educación sobre la tarea de educar en pro y para la diversidad y la multiculturalidad. Dichos aspectos son mencionados por los profesores entrevistados en tanto surge la necesidad de atender relaciones interpersonales que son cada vez más verticales y convenientes, y en donde nadie quiere mirar a nadie, haciendo muy difícil la apreciación de los congéneres.

Solo de esta forma es posible construir una humanidad en donde todos y todas tienen el derecho a decir lo que piensan públicamente desde perspectivas distintas, a erradicar las discriminaciones y, finalmente cumplir con el artículo 2 de la Declaración Universal que establece que "toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición" (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 1948, p. 6).

Es posible considerar en este sentido, que la declaración de ser un país pluriétnico y multicultural descrita en la Constitución no es suficiente para lograr que el reconocimiento de la diversidad sea una propuesta política, y mucho menos para indicar que se ha tomado los espacios institucionales. Mucho se ha hablado de la educación para o desde la diversidad cultural sin que se pueda indicar la manera de integrar este componente a las actividades institucionales. Las reformas constitucionales en que la diversidad da paso al reconocimiento de derechos jurídicos a "las minorías", se articula a nuevas prácticas (políticas y educativas) para la inclusión. Sin embargo, este nivel discursivo no alcanza a transformar las prácticas institucionales o los planes de formación de docentes en las facultades de educación (ECHEVERRI, YARZA & RODRÍGUEZ, 2016). En esa lógica, Medina (2009, p. 13) señala que:

La educación intercultural en nuestro continente puede ser repensada como proyecto político y pedagógico, implica la construcción activa de espacios de formación de los

sujetos sociales que hacen eco del reclamo de los derechos históricos sobre la lengua, la memoria y el territorio.

De modo tal, la educación superior debe apostarle a la procura de una mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad y de eliminación de las discriminaciones. Como concluyó Magendzo (2005, p. 9), el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad “es la responsabilidad ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados y perseguidos”.

Adicionalmente, en Colombia convive una multitud de razas, idiomas, culturas, religiones y clases sociales, que, sin excepción, tienen los mismos derechos, incluido el de la educación. Por lo tanto, así como se configura el país, se conforman los salones de clases en colegios y universidades. Una educación de calidad respeta y reconoce la diferencia y por ello es importante generar mecanismos y estrategias para llevar esto a la práctica. Esa fue una condición principal que los profesores entrevistados detectaron para “ser un buen docente”; aquella persona transformadora de vidas, empático y mediador, que tenga un impacto a mediano y largo plazo en el progreso de la vida de sus estudiantes. Algo similar es mencionado por uno de los profesores entrevistados de la universidad pública (PLF, 2017):

Un docente tiene que ser ante todo un mediador, un mediador de los aprendizajes. Un mediador se caracteriza por eso, porque dialoga permanentemente. El profesor se encarga de legitimar o de transformar los valores de una cultura, o sea que nuestra responsabilidad es inmensamente grande, casi que me atrevo a decir, que son los padres y los profesores, en todos los niveles educativos, los que orientan los valores y por tanto el actuar de toda una sociedad.

Según esto, el docente debe tener la capacidad de transformar una persona en varias dimensiones (académica, personal, ética, etc.). En palabras de una de las profesoras entrevistadas de la universidad pública (PLM, 2018):

La característica principal de un buen docente es la de facilitar oportunidades para aprender, creando ambientes, espacios y oportunidades para que la gente aprenda y lo haga a su ritmo. De esta forma, debemos mediar en la dimensión humana, académica, espiritual y ayudar a la gente a encontrarse consigo mismo: sensibilidad humana. Como se ha dicho, estamos tratando con seres humanos. Son muy importante todos esos procesos de diálogo con el estudiante, a veces de mediar procesos emocionales o psicológicos. Entonces se requiere de esa creatividad para buscar la solución de problemas.

Frente a esto, Casassus (2009) explica cómo la capacidad emocional es la fuerza que nos impulsa a adaptar y transformar nuestros entornos. Es decir, es la capacidad de evolucionar, y por tal motivo es necesario reconocer su importancia al igual que las habilidades intelectuales.

Para ello se requiere mucha paciencia, tacto y empatía, ya que la docencia es un arte en el que el ejecutante debe ejercer su profesión convencido de que no se va a enriquecer económicamente, pero día tras día irá enriqueciendo su aspecto más humano. Esto se refleja en lo manifestado por una docente de universidad privada (PIR, 2018):

La docencia es el arte de poder formar personas y de transformar vidas. Para esto, precisamos afinidad y sintonía porque tenemos que ponernos en los zapatos de los estudiantes, pero eso también debe ir mezclado con ese empoderamiento que uno debe tener desde su experticia, desde su campo profesional, y la capacidad que uno debe tener para identificar esas formas de aprendizaje que tienen los estudiantes. No todos aprenden igual, por lo tanto, esa es una sutileza que nosotros debemos tener en el ejercicio docente. Tenemos que educar para transformar, para convertirnos en una sociedad mejor.

Sin duda, el docente universitario representado en esta ocasión por el grupo de profesores entrevistados, es aquel que hace una transformación de su práctica mediante el ejercicio reflexivo y el trabajo en equipo. Ante ello Coloma (2015) afirma que el quehacer docente “une la construcción profesional con la dimensión emocional y ética, junto con la disposición y la responsabilidad de enseñar”. El docente debe reconocer que la mejora no solo es producto de la enseñanza, sino también de las relaciones personales que se establecen con los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, el profesor debe tener la capacidad de aprender de otros, incluso de los mismos alumnos y, además, desear integrar lo aprendido entre ellos. Se habla acá entonces de un profesor de carácter más humanizador. Al respecto, Román & Díez (2004, p. 2) destacan las funciones del profesor que emergen en la actualidad, en el marco de la reflexión educativa: “profesor como mediador del aprendizaje, profesor como mediador de la cultura social e institucional, y profesor como arquitecto del conocimiento”. Esto incita en los estudiantes las capacidades de vivir y convivir como seres humanos, ciudadanos y profesionales en una sociedad holística de intercambios culturales, donde es indispensable el desarrollo de valores para aprender y socializar.

Por esta razón, la relación entre alumno y docente se establece bajo los principios de la empatía. Asimismo, Maroga (2015) llamó esta relación de empatía y transformación como competencias socioemocionales, donde la figura del profesor y las competencias de este tipo deben dominar su relación con la clase y los alumnos. Para Maturana & Paz (2006), los docentes con competencias socioemocionales pueden contribuir a la calidad de la educación para lograr formar personas integrales. Reconocer el gran rol transformador que tienen ayudará a volver a creer en el cometido y la importancia del profesorado. De forma similar, para Moroga (2015), lo anterior se configura en el marco de reflexión sobre cómo apoyar a los profesores en su

desarrollo personal y profesional, de manera que ellos puedan realizar una mejora en la relación con sus alumnos, revirtiendo finalmente en una experiencia de aprendizaje integral que contribuya a mejorar la calidad de ciudadanos que se están formando.

La calidad de la relación entre estudiantes y profesores es un aspecto fundamental para asegurar las condiciones que permitan iniciar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje de algo puede ocurrir si se dan ciertas condiciones emocionales, y si ellas no están, el aprendizaje no ocurrirá (CASASSUS, 2009). Del mismo modo, García (2012) afirma que no se aprenderá lo que no se quiere aprender, ni menos lo que no motiva, por lo que posiblemente no se estén dando las emociones positivas que impulsen en aquella dirección.

Los profesores universitarios y el sistema educativo actual, de modo general, necesitan este espacio afectivo, empático y mediador, que es fundamental en la transformación de vidas de las personas para relacionarse, solidarizarse, motivarse y llevar a cabo el aprendizaje de todo lo nuevo que llega a su vida. Es clave considerar las emociones como parte del aprendizaje, constituyéndose las competencias socio emocionales en una necesidad que trasciende al ámbito educativo (GARCÍA, 2012; CASASSUS, 2007).

La educación debe abogar por una reeducación emocional, donde la institución se ocupe de la dimensión más profunda de las personas. En palabras de Naranjo (2004, p. 8):

Ayudaría en esta educación más sensata comprender la historia de la cultura, por ejemplo, donde el alumno salga cautivo por algo que quisiera buscar o saber más. También por perder el miedo a lo terapéutico y espiritual en educación. Todo esto mediante la acción en el currículo de la función humana de reeducar interpersonalmente, ayudando al desarrollo de comunidades y privilegiando el autoconocimiento o cultura de lo espiritual.

En síntesis, la literatura y el discurso de los profesores fundamentan la idea de que la educación actual debería profundizar en la dimensión integral del ser humano, y que el factor socioafectivo es un componente de primer orden (MORAGA 2015). Asimismo, Zahonero & Martín (2012) destacan que dichos aspectos son ineludibles para impactar en los alumnos y transformar a una persona, para que esta logre un desarrollo pleno y contribuya a la sociedad con este nivel de desarrollo. Asimismo, Zahonero & Martín (2012) resaltan que no se ha insistido lo suficiente en la importancia que tiene para la práctica profesional docente de calidad, el equilibrio emocional, el bienestar psicológico, la satisfacción y compromiso con la profesión.

Con relación a la figura del profesor, los docentes universitarios entrevistados comparten la sentencia de Casassus (2007) que ratifica la importancia de la dimensión afectiva en esta profesión. Esto porque la educación es profundamente afectiva, y el compromiso emocional del profesor con sus alumnos hace la diferencia tanto en la calidad de los resultados de los estudiantes, como en el contexto educativo.

En general, el docente no enseña en abstracto, indiferente de sus propios sentimientos y emociones, al contrario, los transmite en el desarrollo de su práctica. Esto incide en el clima afectivo académico como un factor primordial para fortalecer una enseñanza de calidad. Casassus (2009) entiende la cercanía afectiva con los estudiantes, como el expresar el gusto por enseñar, generar expectativas positivas y realistas sobre la imagen de sus alumnos, así como el ajuste del docente a las necesidades de su grupo, dando espacio a un ambiente agradable y estimulante que favorece el aprendizaje.

La relación que se establece entre un profesor con sus alumnos es un aspecto importante en la formación integral de alumnos para la sociedad del mañana. De acuerdo con Maturana & Paz (2006, p. 32),

Los educandos se transforman en adultos de una clase u otra, según haya vivido esa transformación. No aprenden solo matemáticas, también aprenden el vivir que conviven con sus profesores y además aprenden el pensar, reaccionar y mirar que viven con ellos.

Es de esta manera como la docencia se puede considerar una de las profesiones con mayor carga afectiva e incluso con mayor estrés, al involucrar un trabajo diario que tiene como base las interacciones sociales que implican que el docente regule, además de sus propias emociones, la de sus alumnos, padres y colegas (PALOMERA, FERNÁNDEZ & BRACKETT, 2008).

El docente, como actor cultural, adquiere una importante magnitud en los procesos formativos de las nuevas generaciones, cuyo legado es social y culturalmente necesario. De esta manera, el docente lograría incidir en el alumno tanto en la construcción del conocimiento como en su concepción de mundo y comportamiento. Carbajal (2014) lo presenta como recurso didáctico propicio para conducir al estudiante hacia la búsqueda de su identidad y a la toma de conciencia de sus comportamientos con la posibilidad de transformarlos.

Desde esta perspectiva, la situación podría verse agravada por los posibles cambios que ha sufrido el rol del profesor. Un ejemplo de lo anterior es el aparente debilitamiento del estatus

social dilucidado en el discurso de los docentes y la imperante necesidad de reivindicar la labor docente y, asimismo, la escasa formación de profesores en el campo pedagógico. Es decir, hay muchos profesionales y pocos pedagogos. Area (2008) afirma que además de conocer la disciplina, hace falta conocimiento pedagógico y curricular para ejercer adecuadamente la “profesión de profesor”. Es decir, una cosa es ser un experto disciplinar y otra es saber transformar ese conocimiento científico en un conocimiento comprensible al alumnado, sabiendo crear condiciones o situaciones de aprendizaje. Esto está muy ligado a lo que expone Pimienta (2002, p. 5):

Los maestros traen consigo numerosas y variadas experiencias de lo que significa ser maestro. Experiencias que les permiten decir qué maestros fueron buenos. Reflejan a los maestros que fueron importantes en sus vidas, es decir, que contribuyeron a su formación personal y profesional. El desafío, entonces, es colaborar en el proceso de aprobación de maestros que se perciben a sí mismos como antiguos alumnos de la Universidad para verse a sí mismos como maestros en esa institución. Es decir, el desafío de construir su identidad como profesor universitario.

A su vez, Cunha, Brito & Cicillini (2004) aluden que, antes la profesión docente se basaba en el conocimiento objetivo, el conocimiento de disciplinas, muy similar a otras profesiones. Además, que hoy en día el dominio de este conocimiento es insuficiente en la medida en que el aprendizaje se concibe de una forma totalmente nueva. En este sentido, desde principios del siglo XX ha crecido de forma exponencial la desconfianza de la sociedad en el sistema educativo y en las instituciones, atribuyendo sus deficiencias solo o principalmente a los profesores, como si estos últimos fueran los autores de las frecuentes y contradictorias reformas educativas. En este sentido, Castillo (2017, p.1) trae a colación una sentencia muy compartida por los docentes entrevistados: “los profesores han asistido impotentes al deterioro de su imagen y a una desvalorización de la profesión docente”.

Consecuentemente, la falta de compromiso de algunos docentes con la asistencia a las clases, y la competencia pedagógica de los profesores que no son propiamente licenciados, crea a veces una desvalorización del conocimiento pedagógico. Al mismo tiempo se crea una paradoja acerca del valor por el conocimiento de las disciplinas, al no cuestionarse sobre cómo hacer para mediar procesos de aprendizaje en los estudiantes. De este modo, el profesor PTH (2018) afirma que:

...existen profesores extremadamente disciplinares, es decir, la preocupación del docente universitario es que su disciplina y su saber sea validado y sea muy bien “tratado”, desconociendo otros tipos de diálogos que se establecen. La disciplina, todavía sigue siendo muy enquistada en los procesos de formación, aunque estamos

en un mundo que está pidiendo diálogos de saberes, unos diálogos más inter o intra disciplinarios. El otro elemento tiene que ver con la escasa formación en el campo pedagógico, tanto en la reflexión del quehacer de la enseñanza en la perspectiva pedagógica, como en aspectos relacionados con la didáctica. Entonces, algunos profesores terminan enseñando como aprendieron, y resulta que se va repitiendo ese ciclo de un maestro que realmente no se piensa el acto de enseñar y que no reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza.

Esto se ve representado en lo que dicen D'ávila & Gracia (2018) en la descalificación profesional que actualmente está asociada con el marco educativo en el que estamos insertos. De manera que, quienes saben el contenido no necesariamente son quienes demuestran más habilidades para explicarlo. Las autoras puntualizan que muchos maestros enseñan sin el conocimiento adecuado que respalda su propia práctica (conocimiento pedagógico-didáctico). De hecho, muchos profesores no tomaron cursos de pedagogía, sino que son profesionales de otras áreas que comienzan a enseñar sin capacitación pedagógica previa. Por ello, surge el problema de la falta de conocimiento pedagógico y didáctico que están en la base de la práctica docente (D'ÁVILA & GRACIA, 2018).

Según Salinas (2016), esto último se conoce en la literatura como el “punto ciego de los expertos”, es decir, quienes saben mucho de pedagogía, pero poco del contenido. Este también apunta que lo más relevante es que la práctica de explicar un concepto científico de forma precisa está mediada por el conocimiento pedagógico de tal contenido, y no por el conocimiento del contenido en sí mismo. Salinas (2016, p. 5) explica que

El conocimiento sobre cómo enseñar un contenido es más relevante que el conocimiento sobre el contenido en sí mismo. Y eso hace sentido lógico con una docencia que no se instala desde el “saber transferido” sino desde el “saber construido”, donde estudiantes son guiados hacia el aprendizaje y no simplemente “rellenados” con contenidos que muchas veces están descontextualizados y son poco motivantes.

Por lo tanto, se debe dignificar la profesión docente con más teoría (grado y postgrado superior, como formación inicial para todo el profesorado) y con más experiencia (mediante unas auténticas prácticas) antes de asumir el reto de dirigir un aula. Se reconoce ahí la interacción entre didáctica y epistemología tal como lo expresó Libâneo (2012, p. 3):

Si el núcleo de la didáctica es el conocimiento científico de los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos de un contenido disciplinario, es imposible desvincularla de la epistemología, o sea, de la naturaleza del conocimiento, su génesis y su estructura.

Es importante señalar que el problema de la disociación entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico del contenido, radica en que la epistemología de las ciencias

enseñadas debe penetrar en el centro del trabajo pedagógico con esas ciencias. Es decir, los contenidos específicos deben ser estructurantes del conocimiento pedagógico del contenido (LIBÂNEO, 2012).

Por lo tanto, los profesores requieren comprender el conocimiento del contenido con el conocimiento pedagógico del contenido. Es precisamente una visión segmentada de esa relación que lleva a una formación poco sólida en la especificidad disciplinaria o a una formación pedagógica insuficiente para la auténtica enseñanza. Según Libâneo (2012), no basta que el profesor sea un experto en su materia, él necesita saber cómo la materia puede ser "transformada" para favorecer el aprendizaje de los alumnos, aún más si se tiene en cuenta la presencia en el aula de alumnos multiculturales y víctimas del conflicto armado y social.

Es así como Shulman (1987, p. 9) refiere el tipo de conocimiento pedagógico del contenido, como "las formas de representación y formulación del tema que lo hace comprensible a otros". Es decir, todo el esfuerzo que hace el profesor para hacer comprensible su tema en particular. Así lo enfatizó Pimenta (2002, p. 6):

En los procesos de formación docente, es necesario tener en cuenta la importancia del conocimiento en las áreas del conocimiento (nadie enseña lo que no sabe), el conocimiento pedagógico (ya que la enseñanza es una práctica educativa que tiene direcciones diferentes y diversas de significado en la formación de lo humano), el conocimiento didáctico (que se ocupa de la articulación de la teoría de la educación y la teoría de la enseñanza para enseñar en situaciones contextualizadas), el conocimiento de la experiencia de la asignatura docente (que dice sobre la forma en que nos conviene ser docentes en nuestra vida). Este conocimiento aborda situaciones de enseñanza y diálogos con ellos, revisándose a sí mismos, redirigiéndose, expandiéndose y creando.

En relación a ello, los profesores entrevistados manifestaron que algunos colegas necesitan adicionalmente la habilidad para traducir el contenido temático a un grupo diverso de estudiantes, usando estrategias, métodos de instrucción, y evaluaciones múltiples adecuadas a las limitaciones socioculturales de los ambientes de aprendizaje. Anclado a lo anterior, la humildad profesional es un factor incidente para una educación de calidad. Esta se refiere a un profesor que sea cercano, accesible, con quien se puede dialogar y a quien los estudiantes no teman preguntar; es alguien que no es engreído por su conocimiento. Pues cabe recordar que la acción educadora no es simplemente una actividad técnica que puede repetirse sin reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social (MERELLANO, ALMONACID, *et al.*, 2016). Esto requiere, por el contrario, una estrecha y confiada relación personal entre el docente, colegas y estudiantes, mediada por elementos éticos y morales que no pueden

desarrollarse de forma satisfactoria sin la conciencia social de la acción pedagógica por parte de los agentes educativos. De modo que, es necesario contar con un profesor que esté comprometido con el rol docente y con sus estudiantes y además que sea consecuente en su actuar y no tenga dobles discursos.

En este orden de ideas, los profesores del grupo focal de la universidad privada sostuvieron que efectivamente hay una diferencia muy amplia en términos de quién es el profesor para la universidad pública y quién es el profesor para la universidad privada. Además, afirmaron que reviste mayor respeto el docente de la universidad pública y recibe más valoración que el docente de la universidad privada, y esto depende de quien esté en frente de la administración de los procesos. Al fin y al cabo, el perfil profesional del docente universitario es un constructo social de cumplimiento ético

Usualmente, a los maestros se les podría juzgar en concordancia con el estereotipo idealizado por la sociedad, o se les podría hacer reproches sustentados en el estereotipo colectivo de la universidad. Por ello, la percepción de dichos perfiles incide mucho con la calidad porque es algo que los docentes afirman afectarles sustancialmente. Esto es, el hecho de cómo son tenidos en cuenta, valorados y representados socialmente al pertenecer a un tipo de universidad (público o privado). Asimismo, los profesores hacen hincapié en la estabilidad laboral que ofrecen las universidades del sector público. En palabras textuales del grupo focal de la universidad privada: “no es lo mismo que usted esté trabajando cada 4 meses, a que usted esté trabajando un año, o tenga un contrato a término indefinido, o así sea, termino fijo inferior a un año”. Ello resta a la calidad educativa, pues si no se le da estabilidad laboral al profesor, quien también tiene familia, gastos, riesgos psicosociales y diferentes factores de estrés que ponen en riesgo la calidad que él brinda, muy probablemente no va a poder dar todo su potencial en el aula de clase por estar atendiendo otras necesidades básicas.

Con relación a lo anterior, Carlotto (2014) expresa que la frustración del docente por sus expectativas profesionales, aumenta en la medida que los profesores no perciben su relevancia en el contexto educativo. Sumado a esto las circunstancias de indisposición e insatisfacción laboral, donde la ambigüedad del rol docente estaría relacionada a la tergiversación de los objetivos, procedimientos y resultados de su trabajo.

En este punto, el papel emocional de la profesión docente adquiere una relevancia crucial, pues resulta un elemento clave tanto en el desempeño de la actividad profesional como en el bienestar y/o satisfacción que esta produce en el sujeto. Además, las emociones positivas del profesor tienen gran impacto en el aprendizaje, en el fomento del interés, en la curiosidad, y en el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, resulta inminente atender el desarrollo personal y profesional de la figura del docente. Las emociones nacen de los significados que los profesores tienen sobre determinada situación o suceso concreto en función de sus metas personales. De forma similar, la docencia es una parte fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, el nivel de exigencia hacia los docentes tiene que ser alto, se espera mucho de su trabajo y para ello es importante que estén motivados y satisfechos con su práctica (DONOSO & MUÑOZ, 2013). Sin embargo, analizando el discurso de los profesores entrevistados, se infiere que la enseñanza universitaria también puede promover una desfiguración del rol e identidad del maestro. Esto quiere decir, recibir órdenes de distintos sectores, cumplir innumerables funciones simultáneamente, generando así conflicto de prioridades y realizar tareas incompatibles entre sí.

En este orden de ideas, los profesores expusieron su preocupación sobre el precario reconocimiento social que se le tiene a los maestros. Dar garantías al docente para que se sienta cómodo y tranquilo en su proceso de docencia, investigación e incluso en su proceso de gestión. Ante ello, los profesores entrevistados de la universidad privada expresaron la imperante necesidad de “estabilidad laboral, apoyo a proyectos y capacitación, reconocimiento académico y económico” por parte de la institución donde laboran. Frente a esto, la docente PIR (2018) esbozó:

Nosotros en las universidades privadas, para poder hacer un doctorado, tenemos que pagarlo nosotros mismos. Los “beneficios” que la universidad da, son más bien a manera de préstamos o de un porcentaje de ayuda o subsidio, solamente. En una universidad pública, un profesor tiene un salario superior, cuando son profesores escalafonados, y mejores prestaciones de ley. De igual manera, en ambos casos, se necesita mayores estímulos a los docentes.

En consonancia con lo anterior, otro docente de universidad privada (PTH, 2018) afirma que:

El tipo de contratación es muy deficiente en las universidades privadas, además, la saturación de la carga académica y la carga de gestión, hacen que uno no tenga los

tiempos para dedicarse a reflexionar y mejorar su práctica. La estabilidad del docente, incluso a veces no depende de su calidad como docente y de su ejercicio profesional, sino del capricho de uno u otro funcionario de turno.

Como ellos, hay otros maestros jóvenes que caminan por una “cuerda floja”, manteniendo un frágil equilibrio entre el prestigio de ser maestros de educación superior y la inestabilidad de su situación laboral. Todo esto parece confirmar que la realidad del profesor universitario se resume en estrés, precariedad, desmotivación y poco aprovechamiento. Asimismo, se evidencia el desdibujamiento de los mecanismos de promoción, ascenso y contratación definitiva. Las actitudes y habilidades profesionales de los docentes están estrechamente relacionadas con las dimensiones personales, históricas y sociales tanto individuales como colectivas (LORTIE, 1975). En otras palabras, Berg, Huijbens & Gutzon, (2016, p. 170) demuestran que,

Hay muchas investigaciones y hallazgos que informan cómo los académicos en las universidades sufren problemas de estrés relacionados con el trabajo. Una encuesta de miembros académicos de la Asociación de Maestros Universitarios del Reino Unido, por ejemplo, encontró que el 93% de sus miembros sufrían estrés relacionado con su trabajo, y otros estudios han encontrado que los miembros de la facultad académica son más propensos a los problemas de salud mental en comparación al personal de otros sectores.

Al respecto, un estudio danés de Abrahamsen (2017) encontró que el 77% de los miembros de la facultad académica informaron que su lugar de trabajo es percibido como estresante. Los miembros de la facultad informaron que la sensación de no tener suficiente tiempo para investigar después de la combinación de tareas docentes, de investigación y administrativas, es lo que conduce al estrés relacionado con el trabajo.

La forma en que se lleva a cabo esta profesión es a menudo una mezcla entre cualidades individuales, y las características del entorno social y cultural en el que está inmerso el sistema educativo (LIGORIO & TATEO, 2007). En consecuencia y como lo afirma Kerby (1991), la identidad profesional que construye el docente universitario es un proceso dinámico que implica interpretación, reinterpretación y autoevaluación de experiencias de la vida en su relación con el rol profesional.

Lo anterior es articulado por Sidorova (2007, p. 8) cuando afirma que “los maestros participan en la reproducción de un sistema desigual e imperfecto, siendo la necesidad material y el prestigio de ser docentes los que fuerzan dicha complicidad”. La realidad es que los docentes que trabajan por horas cátedra no tienen derecho a saber cuándo se les contrata y

cuándo no, debido a que su servicio es temporal e incierto. Esto conlleva a que algunas veces se les informe de la terminación del contrato por correo electrónico, en período vacacional o unos días antes de que empiece el semestre. Dichas decisiones son inapelables y en la mayoría de los casos se centran en la administración de alumnos, es decir, la justificación de que no hubo los suficientes inscritos para la materia, o no tuvo una “buena” evaluación docente por parte de los alumnos. Dichos aspectos son especialmente comunes en las universidades privadas (ROJO, 2018). Para cambiar esto, es menester una autocrítica sobre el contexto neoliberal, clasista y de segregación que prevalece en la educación.

Entonces, ¿Qué entienden los profesores por reconocimiento social o revalorización de la carrera docente? Esto dependerá claramente del conocimiento, el contexto y la identidad profesional, elementos estrechamente relacionados con las narrativas docentes. Coburn (2001) dice que cuando los maestros cuentan sus historias de vida, también hablan sobre lo que más les importa en su vida profesional, las motivaciones que forman la base de su profesión y el rol percibido de la cultura organizacional y las condiciones prácticas dentro de las cuales trabajan.

De manera concluyente, los docentes entrevistados se refieren a recibir condiciones de trabajo dignas y acorde a las tareas que deben realizar. Hay que recordar que la mejora en las condiciones laborales de los profesores repercute directamente en la calidad del ambiente académico. Por lo tanto, parte de la revalorización docente también es reconocer que no todo depende de ellos, y que esta es solo una entre muchas reformas que aún falta por realizar. En resumen, Hurtado (2016, p. 3) reflexiona al respecto:

Debe implementarse una política a largo plazo para pensar en estrategias que dignifiquen la profesión y demuestren que ser profesor sí vale la pena y debe ser motivo de orgullo, que sea una profesión en la que se aprende y progresa. Es necesario que quienes decidan dedicarse a la labor docente, al igual que otros profesionales, tengan oportunidades de trabajo con condiciones dignas en todo sentido.

En consonancia con lo anterior, para que un docente sea valorado se requiere una mayor selección al momento de ingresar a las universidades, una formación exigente, una carrera que los obligue a capacitarse y mejores sueldos. Como lo hace notar Codo (1999), el deterioro de la imagen y el estatus social de la profesión docente es de alguna manera difuso, pero significativo en la conciencia social y en las determinaciones efectivas de las políticas educativas, de las administraciones públicas y privadas. El deterioro también se debe a las políticas de financiamiento y de la universidad, manifestándose también en los sentimientos de los propios maestros. Este hecho se expresa en los bajos salarios de los docentes, en la

desvalorización de la enseñanza a favor del prestigio asignado a la investigación (como si ambos constituyeran actividades dicotómicas), en la identificación de la profesión docente con el sexo femenino y sus propias pseudocaracterísticas y en la baja autoestima manifestada por los maestros de diferentes niveles de educación. En este contexto, la acción de pesquisar o enseñar se convierte en una posibilidad y al mismo tiempo, en un desafío, tanto en la construcción de la identidad del profesor como profesional, como en su práctica en el aula.

Igualmente, en el discurso de los docentes se evidenció el eje temático OB1 (ver Tabla 2), donde afirman que los procesos que regulan la calidad educativa en Colombia están realizados solo para dar respuestas a los criterios del MEN, señalando que existe corrupción en los procesos académicos y administrativos de las universidades para cumplir con dichos requisitos de la calidad. Se mide exclusivamente, mas no se evalúa la apropiación social del conocimiento. Es decir, lo que se investiga en las universidades ¿En qué beneficia a la sociedad? ¿Cuál es realmente el impacto y apropiación social del conocimiento que hay? eso, y otros factores cualitativos no se tienen en cuenta en la mediación de los procesos académicos. Entonces, si la revisión de la calidad se contemplara en aspectos más cualitativos y no solo se enfocara en incrementos presupuestales, esto ayudaría a mejorar el sistema educativo universitario. La profesora entrevistada PIR (2018) explica que:

La calidad educativa actualmente va de la mano con la certificación y con los procesos de acreditación, pero de ese proceso de acreditación parte también muchas cosas. Yo pienso que hay muchos vacíos en la actualidad que impiden que realmente se realice ese ejercicio docente como debe ser. Solamente se piensa en cumplir unas metas, que el mismo Ministerio de Educación establece. Los procesos de autoevaluación, que es medirse así mismo para saber qué falencias tenemos y hacia dónde debemos dirigir esfuerzos en la calidad, y que es realizada por la propia universidad, no son del todo transparentes, porque lo que se busca es cumplir con los indicadores. Entonces, debo cumplir con unos indicadores para mostrar que las cosas se están haciendo bien, pero este proceso de autoevaluación que se realiza, no es del todo objetivo, porque lo que estoy, es buscando entregar unos resultados que realmente no se están dando dentro de la institución. De este modo, lamentablemente la corrupción ha tocado incluso las mismas esferas de la educación superior en el país. Esto se ve reflejado en tener que encontrarnos con profesores que tienen que salir a la calle a hacer protestas para que les paguen sus salarios. Yo creo que el mismo gobierno tiene un reto muy grande y es el de estar constantemente vigilando los procesos que se construyen en el interior de las instituciones.

La calidad en muchas ocasiones se ha limitado a una lectura inadecuada de la realidad colombiana. A pesar de que la calidad quedó encasillada a un asunto de “mejorar resultados”, es decir, muy asociados a pruebas estandarizadas y procesos cuantitativos, esta es solo una mirada de la calidad. Hay que pensar si realmente hay otros horizontes para este concepto. Conforme a lo anterior, el profesor entrevistado PTH (2018) señaló que:

Desde la perspectiva de los derechos humanos, se trabaja mucho en cuáles serían unas condiciones dignas para una educación de calidad, empezando por elementos de la misma infraestructura y las condiciones materiales que tiene los chicos, pero también, la comprensión de ellos. En este caso, se trabaja en las comprensiones que los maestros tengan sobre las realidades de esos muchachos. El Ministerio te habla de integralidad, de ir más allá de las pruebas, es decir, hay unos documentos muy bien hechos, además porque algunos de estos los hacen o se los dan a hacer a reconocidos profesionales de la educación, pero cuando tú miras en la práctica ¿qué hacen las instituciones?, se cogen de una parte nada más y están muy preocupadas, es por estas lógicas de las cifras, y de subir estándares, independientemente de lo que se haga o no.

Ante este panorama, hay una inconsistencia entre la filosofía misma de la política y las prácticas que asumen las instituciones educativas ya que con eso las “miden”. Todo este sistema de evaluación y de seguimiento de la calidad termina siendo evidentemente un escenario donde las instituciones educativas “maquillan mucho” y no muestran la realidad de lo que se da al interior de la universidad. Por otro lado, se pierden escenarios importantes que posiblemente no estén en las lógicas evaluativas y cuantitativas, y que son mucho más ricos en el proceso de la docencia. En relación a ello, el profesor PTH (2018) afirma que:

“sería la investigación y la construcción de una impronta institucional. También se está perdiendo la autonomía institucional, todo ello porque no se piensa más allá de los estándares de la evaluación de la calidad”.

En este contexto, más allá del impacto de la corrupción en el desarrollo económico, esta problemática tiene fuertes implicaciones sociales aún poco estudiadas que dan cuenta de los efectos de esta sobre la calidad de la educación y en general, sobre el desarrollo humano de los pueblos, la desigualdad en la distribución del ingreso, y la pobreza (PRATS, 2008). Las instituciones de educación superior deben soportar la presión que ejerce la competencia que existe por recursos y reconocimiento. Sin duda, las instituciones más débiles son más propensas a caer en prácticas corruptas, en donde algunas pueden exagerar el éxito de sus procesos académicos con el fin de obtener la acreditación institucional. En este contexto, Heyneman (2014, p. 3) hace una importante diferenciación entre la corrupción institucional y corrupción individual:

La corrupción institucional, es decir: el fraude financiero, la contratación ilegal de bienes y servicios y la evasión de impuestos, es un problema que se puede manejar aplicando la legislación. La corrupción individual, que incluye la conducta indebida de profesores, hacer trampa en pruebas, plagiar y falsificar resultados de investigación, constituye una transgresión a los códigos de conducta profesional. En lo que respecta a la corrupción institucional, el control principal se realiza a través de la legislación y cumplimiento en los tribunales. En lo que respecta a la corrupción individual, el control se realiza a nivel interno en la universidad.

Junto a ello, la imagen institucional es muy importante, es muy común negar irregularidades cuando una universidad se percibe como corrupta. Por esto, Heyneman (2014) afirma que en todas las universidades de nivel mundial incluyen en sus respectivos sitios Web sus esfuerzos para combatir la corrupción.

Cabe señalar que algunos profesores de universidad privada y pública manifestaron violaciones de la ética institucional en la mala conducta de la investigación y la gestión académica. Así como irregularidades en el aula, tales como llegar tarde a clase y evaluar injustamente las tareas. Dichos aspectos van en detrimento del ideal de calidad educativa que construyen los profesores universitarios entrevistados. En ese sentido, por muy “común” que sea este tipo de conductas corruptas en el mundo, es importante recordar que revisar estas prácticas en los sistemas educativos adquiere relevancia en tanto estas pueden contribuir a profundizar las desigualdades educacionales existentes. Como lo señalaron Hallak y Poisson (2002, p. 12), “la corrupción en la esfera específica de la educación afectaría no solamente el volumen de los servicios educativos (incluyendo su calidad y eficiencia) sino también la equidad y la confianza pública en los sistemas educativos”.

Desde esta perspectiva se ha mejorado un poco el tema de la inserción de la calidad educativa en la educación superior, y en el caso de algunas universidades privadas, ha hecho que “entren en cintura” así sea para cumplir. A través de ajustes, o de desarrollo de políticas institucionales de mejora que, en otras circunstancias, posiblemente no lo habrían hecho. Por ejemplo, antes de instaurar las políticas de calidad, en algunas universidades se contrataban a los docentes solamente por hora cátedra y con contratos a cuatro meses, mientras que los que tenían una mayor estabilidad los contrataban por medio año y luego renovaban sus contratos. Consecuentemente, eso contribuyó para que las universidades empezaran a tener una planta de docentes más estable, por lo que se debe destacar la influencia que ha tenido la política en este caso.

Lo anterior ha servido para que las instituciones entiendan la necesidad de hacer procesos desde la importante mirada interna. No obstante, ¿En dónde está el punto de quiebre? Está en que muchas de las instituciones se han dedicado más a mirar cómo responder a los criterios de evaluación, a los indicadores que coloca la política misma, sin hacer una reflexión sobre la necesidad de tener un proyecto que sea más abarcador. Es decir, que esté más allá de un indicador y de un criterio de evaluación que permita realmente tener proyectos pedagógicos y educativos muy bien afinados y de largo plazo. Si bien la política sigue estando al servicio de

las instituciones o las instituciones al servicio de la política, en el cumplimiento de unas exigencias que se hacen, no se está pensando más allá ni se está realizando el respectivo metaanálisis, por lo que la medición de la calidad de la universidad de modo particular y la educación superior en general, debe trascender el mero estándar o proceso cuantitativo.

9 CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales de este apartado no serán concluyentes en lo absoluto, por el contrario, se busca describir de manera aproximada y breve un nuevo desafío intelectual para continuar el diálogo científico. Hasta aquí se han analizado los significados sobre calidad educativa construidos por un grupo de profesores universitarios en Colombia, considerando las relaciones que ellos establecen entre lo que dicen y lo que efectúan. Esta construcción de significados en las experiencias cotidianas de las personas se analizó como un proceso semiótico. La tarea investigativa fue ardua pero ampliamente gratificante, pues dirige la mirada más allá de lo que aparentemente es “evidente”, a situar las acciones humanas en su contexto histórico, y a examinar las condiciones que llevan a los profesores a la construcción de dichos significados. Todo ello, desde una óptica que presupone lo dicho como sustrato de las producciones humanas, así permitiendo analizar el significado de los discursos y las representaciones de la realidad que se expresa en conceptos.

Este apartado presenta una serie de reflexiones que enfatizan la pertinencia de la postura teórica elegida y responde a cada uno de los objetivos planteados en la investigación. Asimismo, se describen algunas consideraciones generales, seguido de los principales aportes de la investigación y posibles perspectivas para estudios futuros.

En este sentido, la psicología cultural de la dinámica semiótica propuesta por Valsiner (2004) y el enfoque sociocultural vigotskyano resultaron ser una base teórica importante que facilitó conocer y valorar más detalladamente los significados y la labor de los docentes, así como las nuevas medidas que involucran la evaluación de la calidad educativa. Dichos postulados teóricos permitieron considerar la dimensión cultural como eje central de las personas inmersas en ella, pues la constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar sus significados acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad.

Dentro de este contexto, las universidades siempre han estado preocupadas por la calidad. Sin embargo, como lo afirman Szulevicz & Feilberg (2018), lo que ha cambiado es la forma en que las instituciones son responsables de su calidad en la investigación y la enseñanza y, en consecuencia, cómo miden, supervisan, documentan y evalúan la calidad en la educación superior.

Para comprender cómo el profesor universitario define la calidad educativa, hay que analizar el origen y significado del concepto, sus acepciones y las prácticas que lo convierte en actividad que regula la educación. Estas son condiciones necesarias para la interpretación de la realidad que han conformado los docentes. Así, la concepción de la calidad de educación tiene una profunda connotación sociopolítica enmarcada en el contexto de la región en la que los profesores se desenvuelven. En concordancia con esto, Guitart (2008) afirma que la calidad educativa es un medio entretejido conjuntamente a través del cual se desenvuelven las prácticas y procesos educativos.

En relación a lo anterior y desde la visión de los profesores entrevistados, la calidad está situada en el progreso de los alumnos. Entendiéndose este progreso como el desarrollo social, ambiental, democrático, crítico, empático y con capacidades de imaginar comprensivamente la situación del otro. En este contexto, se presupone que la educación deberá conservar entre sus metas formativas una visión amplia y humanista, según la cual su función no será la de formar trabajadores ni mano de obra, sino personas. Es necesario tener consciencia de que en el futuro la idea que debe primar no será la de brindar conocimientos útiles para acceder al mercado de trabajo, sino que estos conocimientos sirvan para vivir, y lograr la tan anhelada paz colombiana, el bienestar social y evitar las desigualdades (COLOMA, 2015). Contrario a esto, muchas de las políticas educativas o normas institucionales parecen dar más importancia a las cosas que a las personas, pretendiendo mejorar la calidad de la educación tal como si se tratara de una visión netamente mercantilista. Esto resulta en la adquisición de dotación de infraestructura y de materiales didácticos por parte de las instituciones, de manera mucho más frecuente que la actualización, fomento y apoyo (simbólico y no simbólico) a los docentes.

Lo anterior lleva a reflexionar que, en las nuevas escuelas deberán primar la diversificación, la tolerancia, el respeto a la individualidad, la diferencia y la diversidad. Así como afirma De Zubiria (2013), las escuelas, de manera creciente, deberán ser el lugar para formar individuos únicos para la multiplicidad de opciones que ofrece la vida.

De ello resulta necesario decir que, la función de educar para el desarrollo humano se ha perdido debido a que los encargados de velar por ello se ocupan de irrelevancias. Por ejemplo, la educación actual fomenta la aprobación de exámenes para asegurar un lugar en el mercado de trabajo, y esto, justo cuando la dimensión humana se ha tornado sumamente urgente en el estado actual de mundo (NARANJO, 2004). Este es quizás el mayor obstáculo para las

reformas actuales en la educación superior. Como lo describe Valsiner (2018, p. 409), la "mentalidad de mercado", que piensa en términos de varios resultados de la investigación y su valor de presentación social para la sociedad, está en profunda contradicción con los procesos involucrados en la producción de conocimiento.

La escuela que todos conocemos no enseña, entre otras cosas mencionadas anteriormente, a conocernos a nosotros mismos y a expresar nuestros sentimientos. Es una escuela que sobrevalora lo cognitivo y que casi ha abandonado la dimensión socioafectiva. Por ello, De Zubiria (2013) afirma que somos seres muy frágiles en la vida afectiva, en el amor y los sentimientos, es decir con poca o nula inteligencia emocional. Se necesita entonces un modelo pedagógico dialogante que reconozca las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tienen las escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas.

Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes. No obstante, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se sensibilice ante los atropellos, la corrupción y las desigualdades sociales, y además que se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social (DE ZUBIRÍA, 2006). Para ello, son fundamentales dos procesos, la formación para la ciudadanía y el compromiso social, suscitando líderes empoderados ante los fenómenos sociales de su entorno.

Para los profesores entrevistados, la clave de la calidad está en la esencia del acto educativo y en la pertinencia curricular. Schmelkes (2010) afirma que en la universidad existe el riesgo de que la educación se haya convertido en un ritual no relacionado con la vida del alumno o de la sociedad en la que vive. Entonces, educar con calidad es enseñar para entender el mundo, es reeducar para entender la cultura de la calidad, desde pequeños. En síntesis, la calidad tendría que estar asociada con las respuestas que dé la academia y el sistema educativo frente a las necesidades del país, aportando soluciones que impacten a este.

Los profesores entrevistados analizan la calidad educativa desde el desarrollo de la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y ecológica tanto global como local. Ellos resignifican la cultura de la evaluación, donde sea esta el medio ocasional para que el estudiante analice cuál ha sido su aprovechamiento del curso y examine lo que aún desconoce, pues la nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber mismo. Por consiguiente, en sus discursos se evidencia la urgencia de empoderar más

a los profesores que a la burocracia. Esto supone que la autonomía que se les otorgue ha de ser el motor que los impulse a diseñar, dinamizar y gestionar una mejor calidad educativa.

Condensado lo anterior y basada en críticos expertos en el tema de la educación colombiana, como De Zubiría (2018), si se quiere avanzar en la calidad de la educación superior, se debe comenzar con la educación básica, por lo que resulta necesario trabajar esencialmente en tres acciones:

Primero: realizar una profunda reestructuración curricular. Esto significa que para todas las asignaturas y en todos los grados se debe consolidar la lecto-escritura, la escucha, el pensamiento, así como el conocimiento y la inteligencia inter e intra personal. Solo así es posible garantizar un lineamiento curricular más pertinente, más contextualizado y menos tradicional que el actual.

Segundo: cualificar la formación docente. Es imperioso articular el trabajo de la universidad y el colegio, repensar el currículo de formación y establecer nexos con maestros e instituciones innovadoras.

Tercero: impactar en la calidad. Esto tiene que ver con el clima de aula y el clima institucional, pues estudios indican que el clima del aula es la variable más asociada a la calidad de la educación.

En concordancia con esto, la forma en que los maestros perciben su rol profesional también está relacionada con su experiencia pasada como estudiantes y la influencia de sus figuras de referencia (padres, maestros, etc.). Para Ligorio & Tateo (2007), la calidad del maestro, a menudo, se percibe como el resultado de una combinación de habilidades personales y capacitación profesional. Ello implica que los resultados y las estrategias utilizadas en las profesiones están influenciadas por la vida personal que, a su vez, influyen en ella.

De ello resulta admitir que no es objetivo de la investigación unidimensionar el concepto de calidad educativa, porque no se trata de que todos los docentes muestren el mismo tipo de pensamiento, ni de ver las cosas de la misma manera. Por el contrario, la pluralidad de puntos de vista es lo que enriquece la investigación y ofrece la posibilidad de encontrar soluciones. Sin embargo, es importante estar todos de acuerdo en lo que es favorable y posible como movimiento hacia la calidad. Al respecto, este concepto significa, entre otras cosas, estar atentos

a los problemas de la demanda específica de la región en la que se trabaja. Esto quiere decir, en primera instancia, conocer y comprender sus exigencias y necesidades. En segunda instancia, implica establecer acciones anti-corrumpas, fecundas y permanentes. De Zubiría (2017, p. 18) lo resume así:

Si la calidad de la educación está asociada a la pertinencia, equidad, integralidad y al resultado en las pruebas de competencias, solo podremos mejorarla, cuando trabajemos por mejorar cada uno de estos criterios. Y solo así, alcanzaremos mejores resultados para todos en las pruebas nacionales e internacionales, pero particularmente en la prueba más importante de todas: la vida.

Ahora bien, la universidad no puede transformar la sociedad, pero sí puede contribuir a que la transformación sea de calidad, que se centre en la calidad de las personas, y que conduzca a una mejor calidad de vida.

El segundo objetivo planteado en la investigación analizó las singularidades de los significados sobre calidad educativa construidas por los profesores universitarios del sector público y privado. Se concluyó que el contexto donde se encuentra inmerso el docente incide notoriamente en la construcción de estos significados. Es en este punto donde comienzan a singularizarse los significados, pues cada individuo tiene diferentes percepciones, distinto nivel de estructuración y con diferente grado de coherencia. Al mismo tiempo, es desigualmente consciente de la incidencia que estos significados tienen sobre su práctica docente. Esto conlleva a dilucidar que los profesores entrevistados que trabajan en la universidad pública tienen un discurso más elaborado, crítico y “libre” con respecto a los cambios que se necesitan para lograr una determinada visión. Lo anterior es crucial porque implica una toma de conciencia sobre la situación en la que se vive, conociendo y fortaleciendo sus derechos, su legitimidad para exigirlos, y su capacidad para ejercerlos.

Desde esta perspectiva, el discurso de los profesores es en conjunto un proceso de empoderamiento. Es decir, es el camino por el cual ellos se convierten en actores primordiales a través de la organización y la imaginación de un ideal de calidad educativa. Además, para discutir y trabajar por un mismo objetivo, de tomar decisiones, de autogestionar su propio proceso de mejora y eliminar prácticas y políticas contradictorias.

Aunado a esto, el Modelo Cultural Local, llamado así por Mollo (2011), es la base de la actividad profesional de los docentes de universidad. Este modelo es construido y definido a lo largo de los años, este no solo guía la actividad, sino que representa las maneras en que los

maestros interpretan y dan sentido a lo que los rodea. Dicho esto, una singularidad evidente en el grupo focal es el tema de las relaciones interpersonales dado que la cultura moldea la vivencia de los docentes. En efecto, se evidenció que en la universidad privada existe un componente de confiabilidad y amigabilidad más cercano entre colegas, lo que implícitamente es un paso fundamental para el buen funcionamiento de las unidades académicas de las universidades y por ende de la calidad. En relación a ello, Yáñez (2006, p. 88) acota que es importante la existencia de una buena relación entre los profesores. Así pues, para lograr que haya confiabilidad entre ellos es necesario que se muestren íntegros, benevolentes, abierto en sus comunicaciones e identificados con su institución para así fomentar la calidad educativa.

Otro aspecto que singulariza estos dos escenarios (público y privado) es la rendición de cuentas. Esta es mucho más pronunciada y rigurosa en las universidades públicas cuya transparencia es fundamental dentro de un país democrático.

Asimismo, se deducen algunas consideraciones sobre el reconocimiento social y económico de los maestros en ambos sectores educativos. Primero, los profesores de universidad pública con contrato indefinido (profesores de planta), tiene mayores beneficios y facilidades en términos de permisos, formación, atención y contratación. Por otro lado, los profesores de universidad privada se encuentran un poco más limitados y vigilados por sus circunstancias contractuales. Además, el salario docente pasó a tener prácticamente la última prioridad, especialmente en el sector privado. Ello contribuye a la subvaloración del educador y a que, para poder sobrevivir, haya que ir de universidad en universidad buscando un mejor salario. Lo anterior afecta significativamente los demás ámbitos de la vida educativa, en tanto no se debe olvidar que la educación es un todo holístico y que no se puede reducir a una serie de problemáticas aisladas. Ante esto, hay profesores con inconformidad económica, laboral y con muy poco reconocimiento social. Por ende, no habrá una mejora de la calidad de la educación sino hay una mejora en las necesidades endógenas y exógenas del maestro.

En este orden de ideas, el tercer objetivo identificó los recursos simbólicos y otras estrategias utilizadas por los profesores universitarios del sector público y privado para enfrentar eventuales dificultades encontradas en sus prácticas pedagógicas. Por esto se pudo inferir desde el discurso de los profesores que, aquellos recursos simbólicos, son los elementos susceptibles de evocar en ellos los significados que le dan sentido y contexto a la realidad en la que trabajan. Valsiner & Rosa (2007) afirman que el mundo está lleno de lugares simbólicos en

relación con los cuales se llevan a cabo acciones significativas. Zittoun (2012) lo describe como la comprensión de qué hace cada persona cuando usa artefactos culturales o herramientas semióticas para hacer frente a situaciones nuevas e impredecibles. De modo que, estos recursos simbólicos son conjuntos de significados y experiencias que involucran la mediación semiótica y personal con otros y con el mundo.

Estos recursos requieren una interacción entre personas y elementos culturales. Dicha interacción es denominada por Zittoun (2012) como experiencia cultural. Debido a esto, tales mecanismos tienen la capacidad de reforzar los valores propios de lo que es un “buen” profesor en el contexto de sus realidades. Por lo tanto, el docente debe interiorizar su práctica ya que es él quien se encarga de legitimar o de transformar los valores de una cultura.

La capacidad emocional de los docentes es la fuerza que impulsa y transforma sus entornos, y esto se logra a través de la práctica reflexiva y el trabajo en equipo. Esta relación de empatía y transformación son producto de las competencias socioemocionales, donde la figura del profesor y los recursos simbólicos deben dominar su relación con la clase y los alumnos.

En términos generales, el problema de la calidad no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la universidad. Sin embargo, también se ve con toda claridad cómo la solución sí depende en gran medida del equipo de docentes, siempre y cuando este equipo sea capaz de modificar el sistema.

Se desprende que la actividad educativa no tendría sentido si no fuera por sus objetivos respecto a la sociedad en la que se encuentra inserta. Es el objetivo externo de la educación el que le da significado a la misma. Lo anterior puede parecer una obviedad, no obstante, en el operar cotidiano de las universidades, esa obviedad parece olvidarse. Como consecuencia, importa más organizar las actividades de forma que los alumnos sean capaces de aprobar un examen, con las normas y los reglamentos de la institución, que el verdadero sentido de la educación. Es decir, formar seres humanos íntegros y respetuosos de la diferencia. Al perderlo de vista, muchas veces sucede que educamos más para la universidad que para la vida.

Consecuentemente, otro recurso simbólico identificado para enfrentar eventuales dificultades encontradas en sus prácticas pedagógicas es el tan llamado “punto ciego de los expertos” (quienes saben mucho de pedagogía, pero poco del contenido). Es decir, todo el esfuerzo que hace el profesor para traducir su contenido temático a un grupo diverso de

estudiantes, tomando en cuenta las limitaciones contextuales y socioculturales en los ambientes de aprendizaje.

Muy relacionado a lo anterior, una dificultad que deben afrontar algunos profesores en su trabajo docente es la de lidiar con colegas poco humildes, personas inaccesibles social e intelectualmente. Ello imposibilita el intercambio de ideas, la reflexión educativa y la evolución profunda. Estas prácticas extendidas han contribuido a que la universidad (pública y privada) se distancie aún más de su función primordial, de las necesidades urgentes de una sociedad con múltiples problemas. En suma, la universidad se ha convertido en un instrumento de diferenciación social donde el ego, el arribismo, la arrogancia y la vanidad intelectual están por encima del servicio y el compromiso con la calidad educativa colombiana.

Seguidamente, el cuarto objetivo consistió en relacionar cómo las políticas educativas del país y de la institución en la cual los profesores están vinculados, promueven en los significados atribuidos a la calidad educativa. Se pudo concluir que la complacencia es el peor enemigo de la calidad, pues algunas universidades hacen hasta lo imposible por encajar, bien o mal, en los estándares que las políticas estipulan de lo que es calidad. Por ello, es urgente la necesidad de consensuar las políticas. Es necesario analizar el problema a fondo, discutir sus implicaciones y sus causas, proponer soluciones diversas, defender y argumentar sus implicaciones. El consenso que se logra después de dicho proceso supone una articulación más coherente al sistema. De esta manera, se debe clarificar el campo a través de una ley estadual. Evidentemente, la reforma educativa y la reforma social deben estar íntimamente ligadas, y la una sin la otra resultarían contraproducentes.

Es importante dejar sentado que en las políticas educacionales de Colombia y de las instituciones, hay una notoria ausencia de las humanidades. Esto interfiere en la precariedad de proyectos de nación que reconozcan los seres humanos como ciudadanos. Dicho de otro modo, ha habido una desvalorización en ese proceso, concebidas las humanidades como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas públicas e institucionales. Resumiendo, se trata de humanizar la acción educativa.

En ese sentido, se habla también de la creación de políticas que fomenten, como lo llama Nussbaum (2015), “la imaginación narrativa”, la capacidad de saber leer a los estudiantes en

sus diferentes situaciones, y respetando sus sentimientos, pues efectivamente, muchas veces los profesores caen en reduccionismos alienados de la realidad y necesidades de los estudiantes.

Ciertamente, otra incidencia de las políticas de educación es que en la práctica no se reconocen la diversidad y la multiculturalidad, pues en el fondo sigue existiendo el insulto y el desprecio por el indio, el afro, el campesino, el homosexual, etc. Hace falta más interpretación de las políticas, porque ahora se implementan sin mayor comprensión de los que realmente la hacen posible.

Para resumir todo lo expuesto en este capítulo, se considera que no se obtendrá verdadera calidad educativa si no nos preocupamos en forma continua y cotidiana por la justicia y la honestidad en los procesos institucionales. Asimismo, el objetivo del mejoramiento de la calidad en una institución es comprender los aprendizajes reales de los alumnos en función de sus necesidades. Para lograr mayores niveles de aprendizaje es necesario fomentar los procesos, que son fundamentalmente relaciones. Las tres relaciones más importantes en una universidad son: la relación entre colegas, la relación en el aula y la relación con la comunidad. Entonces, mejorar la calidad de la educación significa orientar los esfuerzos hacia las personas. De modo que, el mayor problema que tiene Colombia es la forma en la que funciona el Estado. En este sentido, se necesita un Ministerio de Educación cualificado, ministros y viceministros que sepan del tema y de un grupo de pensadores que tengan claro el tema de la educación. No hay una direccionalidad, el sistema se trastorna cada vez más y por eso está desarticulado. Hay que fusionar las tres leyes principales que regulan la calidad de la educación superior (Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley 30 de diciembre 28 de 1992, Ley 749 de Julio 19 de 2002), y así darle coherencia, sentido y consistencia al sistema educativo.

En síntesis, reconfigurar el significado de la calidad educativa es preocuparse todos los días, desde la práctica docente, por ofrecer aprendizajes relevantes a los alumnos y de esta manera a la calidad de los procesos de desarrollo de la sociedad (SCHMELKES, 1995).

Hay que reconocer que Colombia debe voltear su mirada hacia el sector rural, especialmente ahora si queremos lograr una paz autentica y duradera. Es necesario fortalecer las políticas educativas que han existido en el sector y se deben evaluar e implementar modelos educativos flexibles adecuados para sus necesidades.

Lo que sigue, constituye las premisas o pasos iniciales a partir de los cuales puede desarrollarse un plan o estrategia. La tarea es señalar la necesidad de que Colombia desarrolle un plan general de educación que brinde pertinencia, integralidad y equidad. Hay una necesidad de un proyecto civilizador que dé un nuevo sentido y significado a la vida en sociedad de los colombianos. Dicho proyecto debe integrar culturas de paz y convivencia, y esto debe gestarse con la participación equitativa de todas las universidades públicas y privadas de la nación. No obstante, se debe ser consciente y realista de que el sistema educativo colombiano, quiera y opte por el cambio. De Zubiria (2018, p. 23) sugiere algunos aspectos que también fueron mencionados en los discursos de los profesores entrevistados sobre la necesidad de:

La creación de un Consejo Nacional de Educación de alto nivel, presidido por el ministro y cuya función principal sea la construcción de una política Estadual que asegure continuidad en las decisiones y que ayude a garantizar un adecuado seguimiento del estado del sistema educativo, de la implementación y los ajustes que demanden todos los planes y acuerdos alcanzados y del impacto de las medidas que se tomen tanto en calidad como en el aseguramiento del derecho a la educación.

Esta es otra manera de decir que, el éxito de esta política estadual debe ser impermeable de las vicisitudes, de cambios políticos y de las ambiciones personales parcializadas. Aldana et al. (1996) afirma que, lo anterior implica un grado de madurez y compromiso de la dirigencia política que debe ser proporcionado, comprendido e impuesto por la gente misma, porque, en su ausencia, los esfuerzos presentes serán inútiles ejercicios.

En un sentido amplio, la educación es un proceso cultural complejo e indeterminado a través del cual los individuos de nuestra especie dejan de ser biológicos simples. De este modo, la educación no es un producto de la naturaleza sino una invención de la civilización humana (DAZZANI, 2016).

Entonces, se puede apreciar que el término calidad educativa al igual que el de cultura, es un concepto polisémico en sí mismo y que puede entenderse como un proceso de sistema de mediación simbólica. Asimismo, dicho significado está presente tanto en la esfera de las configuraciones sociales como en la constitución de las experiencias personales. Valsiner (2007) agrega que hemos construido el mundo y a nosotros mismos viviendo con otras personas y utilizando recursos simbólicos. Si pensamos así, la calidad de la educación debería estar concebida en la “ciencia del ser humano” en su complejidad y multiplicidad (DAZZANI, 2016).

En consecuencia, el contexto de lo público y lo privado permite la construcción de significados que impulsan la reconstrucción del mundo objetivo. Cada pieza, objeto y evento

comienza a tener un significado, en la medida en que el individuo es un sujeto que construye significados. El discurso para diferentes profesores puede ser similar y todos ellos están situados dentro de un contexto simbólico horizontal o singular. No obstante, cada uno se ve afectado de manera diferente por tales signos, construyendo una red de significados personales sobre un hecho culturalmente compartido (DAZZANI, 2016). La forma en que significamos y narramos nuestra experiencia, es también la forma en que “hacemos mundos” (GOODMAN, 1995) y “nos hacemos” (BRUNER, 2001). Es a través de este proceso que nos convertimos en seres humanos.

A partir de este momento, deberíamos reflexionar sobre el lugar de la escuela en sí, dentro de las diversas esferas de la vida humana. Debemos ser conscientes de los tipos de habilidades, poderes y virtudes en juego, de los tipos que las sociedades esperan y cómo cada individuo construye su propia versión de las cosas.

Para finalizar, retomando la pregunta de investigación planteada, la cual hace referencia a ¿Cuáles son los significados sobre calidad educativa que tienen un grupo de profesores universitarios del sector público y privado en Colombia?, se puede decir que el consenso y la construcción efectiva de la concepción de la calidad educativa será uno de los presupuestos fundamentales del éxito de cualquier transformación de la educación. Se trata de construirla socialmente y, no solo de convencer sobre un concepto de calidad, sino de construir esta categoría de manera social e inclusiva. Asimismo, de establecer una perspectiva intercultural abierta a la diversidad. En otras palabras, se trata de construir un concepto de calidad inseparable de la equidad o, más aún, sustentado sobre la misma.

Bajo esta perspectiva, algunos aportes de la presente investigación fueron:

- Permitió interpretar y ofrecer una visión de cómo es la calidad de la educación través del discurso y pensamiento del profesor como ser humano en la sociedad, desde aspectos económicos, políticos y socioculturales, cómo interactúan con su entorno y cómo actúan. Esto permitió crear nuevas estrategias de organización de políticas de gobierno y de enseñanza, promoviendo el desarrollo de la humanidad.
- Permitió comprender las subjetividades de los individuos en su contexto laboral y cultural.
- Enriqueció la comprensión de las experiencias vivenciales de los profesores universitarios y su situación particular, su percepción de mundo y de las realidades que se obvian.

- Permitió la comprensión, de modo general, de que la calidad educativa es el proceso de humanizar críticamente a la persona, de modo que siempre esté conectada y sensibilizada dentro de sus realidades y contextos socioculturales.
- Planteó estrategias que apuntan a la evolución y a la resignificación de la calidad educativa universitaria desde la perspectiva de sus actores.

Es importante abrir los campos en la investigación educativa y también es urgente que la educación superior se vea fortalecida por la calidad de sus docentes. Por lo tanto, una línea de investigación sugerida en esta tesis, son las competencias socioemocionales de los profesores universitarios, pues tienen relación directa con la calidad de sus clases y por ende de la educación. Otra línea derivada de lo anterior, es sobre el síndrome de Burnout y el desgaste profesional de los profesores universitarios, cuya incidencia afecta directamente el trabajo docente.

En consecuencia, se aspira a que los resultados obtenidos aporten en la comprensión de los significados que los profesores tienen sobre el concepto de calidad educativa y estimulen una mayor investigación sistemática en esta área. De modo que, este trabajo podría convertirse en el punto de partida y en un documento de consulta y referencia para futuros estudios.

Cabe aclarar que en la presente pesquisa se hace una “evaluación” parcial de la calidad educativa, por lo que para el futuro sería interesante replicar la investigación a un mayor número de docentes utilizando como instrumento la narrativa autobiográfica. Como Bruner (1990) ha mencionado varias veces, la clave para acceder a la reconstrucción de los significados que los individuos elaboran de una cultura dada es un cuestionario. Otro elemento que ayudaría a enriquecer y aclarar dichas construcciones de significados en torno al tema de calidad educativa podría ser también escuchar la voz de otros protagonistas importantes de este mundo: los estudiantes.

En conclusión, esta tesis plantea un panorama de discusión y análisis sobre el sentido que tiene la educación en nuestra sociedad. Se considera que es un valioso aporte para inaugurar un diálogo que apunte a repensar nuestra sociedad y su crisis desde un nuevo enfoque que revea la calidad de la educación desde la perspectiva endógena, especialmente a partir de la perspectiva del profesor, dignificando de esta manera su labor.

REFERENCIAS

- ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. De la comercialización al proyecto Tuning de competencias. **Educación Superior y Sociedad**, v. 15, n. 1, p. 25-54, 2010.
- ABRAHAMSEN, C. Stress og arbejdsvilkår blandt universitetsansatte forskere. **Tænketanken DEA**, p. 1-13, 2017.
- ALDANA VALDÉZ, E. et al. **Colombia al filo de la oportunidad**. Bogotá, D.C. 1996.
- ÁLVAREZ, J. M. La ética de la calidad. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 199, p. 8-12, 1990.
- ANDINA. El 37 % de docentes tiene un segundo empleo u ocupación en el país. **Andina**, Lima, 2015. Disponible em: <<https://andina.pe/agencia/noticia-el-37-docentes-tiene-un-segundo-empleo-u-ocupacion-el-pais-554712.aspx>>.
- ANOLLI, L. **Psicologia della cultura**. Bologna: Il Mulino, 2005.
- APPEL, M. W. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.
- ARANCIBIA CARVAJAL, S. et al. Representaciones sociales sobre calidad y equidad en educación. **Salud & Sociedad**, 3(3), p. 293-311, 2012.
- ARCHILA, M. Actores sociales y democracia en Colombia. **Credencial historia**, n. 107, 1998.
- AREA MOREIRA, M. Pensamiento simplón: para enseñar no basta con saber la asignatura. **Manarea**, 2008. Disponible em: <<https://manarea.webs.ull.es/pensamiento-simplon-para-ensenar-no-basta-con-saber-la-asignatura/>>. Acceso em: 15 Octubre 2018.
- AROCHE, T. et al. La educación pública en crisis. **La Huella Digital**, 2014. Disponible em: <<http://www.lahuelladigital.com/la-educacion-publica-en-crisis/6/>>.
- ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: BARBOSA, A., et al. **Currículo: políticas e práticas**. Décima. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008. Cap. 8, p. 131-164.
- ASTIN, A. ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? **Revista de educación superior**, (78), n. 78, p. 1-10, 1991.
- BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA. La importancia de tener una buena infraestructura escolar. **CAF**, 2016. Disponible em: <<https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>>.
- BATES, R. **Práctica crítica de la administración educativa**. Valencia: Servei de publicacions, v. 562, 1994.
- BECHER, T. **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BEIL, R.; KENNETH; KETNER. Peirce, Clifford, and quantum theory. **International Journal of Theoretical Physics**, v. 42, n. 9, p. 1957–1972, 2003.

BELUCHE, O. Sin permiso, 2013. Disponível em: <<http://www.sinpermiso.info/printpdf/textos/la-educacin-por-competencias-y-el-neoliberalismo>>. Acesso em: 08 junio 2018.

BENSIMON, E. M. Total Quality Management in the Academy: A Rebellious Reading. **Harvard Educational Review**, 65(4), v. IV, n. 65, p. 593-611, 1995.

BENTHAM, J. **Código constitucional**. Barcelona: Península, 1991.

BERG, L.; HUIJBENS, E.; GUTZON, H. Producing anxiety in the neoliberal university. **The Canadian Geographer**, Lund, v. 60, n. 2, p. 168-180, 2016.

BERGAMO, P. **Educação universitária: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade**. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BERTOLIN, J. Calidad en educación superior: la diversidad de concepciones e inexorable subjetividad conceptual. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação superior**, 14(1), p. 127-149, 2009.

BORBONÉS, C. Sociedad y Educación. **Revista de ciencias de la educación: Universidad de Barcelona**, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 169 -179, 1992.

BOZU, Z.; CANTO HERRERA, P. J. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesioanles docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 2, n. 2, p. 87-97, 2009.

BRACHO, T.; MUÑIZ, P. **Indicadores de desempeño y gestión en los planteles de educación media superior**. México, p. 1-117. 2007.

BRIUOLI, N. M. La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. **Historia Actual Online**, n. 13, p. 81-88, 2007.

BROVELLI, M. Evaluación curricular. **Fundamentos en Humanidades**, v. 2, n. 4, p. 101 - 122, 2001.

BROWN, S.; GLASNER, A. **Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques**. Madrid: Narcea, 2003.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

BRUNER, J. Self-making and world-making. In: BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. **Narrative and Identity Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v. I, 2001. p. 25-37.

BRUNI CELLI, J. et al. **Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe.** Madrid: Fe y Alegría, 2008.

BUDWIG, N. Changing Views of Knowledge and Practice in American Higher Education. In: VALSINER, J.; LUTSENKO, A.; ANTONIOUK, A. **Sustainable Futures for Higher Education. The Making of Knowledge Makers.** Washington, D.C: Springer International Publishing AG, 2018. Cap. 1, p. 3-22.

CARBAJAL GARCÍA, S. E. Incidencia de la psicología cultural en el aprendizaje de la literatura. **Sophia: colección de filosofía de la educación**, (16), Cuenca, n. 16, p. 276-298, 2014. ISSN 1390-3861.

CAREY, M.; ASBURY, J.-E. **Focus group research.** [S.l.]: Routledge, 2016.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, v. 4, n. 2, p. 145-162, 2004.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho Docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2007.

CARNICERO, P.; GARCÍA, P.; MENTADO, T. **Nuevos retos de la profesion docente. II Seminario Internacional Relfido (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente).** Barcelona: FODIP, 2010. ISBN 8469320734, 9788469320730.

CARRERA, B.; MAZZARELLA, C. Vygotsky: enfoque sociocultural. **Educere**, v. 5, n. 13, p. 41-44, 2001.

CARRILLO HINOJOSA, A. P. Transparencia y rendición de cuentas en las universidades públicas de México. Un análisis del índice de transparencia y acceso a la información de las universidades públicas en México 2007-2008, p. 152, 2015. Disponible em: <https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk01OMN6Y4MS6wCanFziCe7a2U33QCg%3A1585705614154&ei=jvKDXufuCOGW_QaPt4LwAg&q=Transparencia+y+rendici%C3%B3n+de+cuentas+en+las+universidades+p%C3%BAblicas+de+M%C3%A9xico.+Un+an%C3%A1lisis+del+%C3%ADndice+de+transparenc>.

CASASSUS, J. **El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador.** UMCE. Santiago de Chile, p. 12. 2007.

CASASSUS, J. **La educación del ser emocional.** Segunda. ed. Santiago: Cuarto Propio, 2009.

CASTAÑEDA BERNAL, E.; CONVERS, A. M.; GALEANO PAZ, M. **Equidad, desplazamiento y educabilidad.** Buenos Aires: IPE - UNESCO, v. II, 2004.

CASTILLO CEBALLOS, G. Reivindicar la figura del profesor. **El confidencial**, 2017. Disponible em: <<https://www.elconfidencialdigital.com/opinion/gerardo-castillo-ceballos/reivindicar-figura-profesor/20170330141902108647.html>>.

CASTILLO, J. **La crisis de las ciencias humanas en la actualidad.** [Tesis de grado]. Castellón de la Plana. 2015.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA. **Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Colección Gestión Universitaria, 1990.

CEPAL/ UNESCO/ OREALC. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Copyright. ed. Santiago de Chile: [s.n.], v. 2, 1993.

CERDA, H. **Los elementos de la investigación**. tercera. ed. Bogotá, D.C.: El Búho Ltda., 2013.

CERINI, A. ¡A humanizar educando! **Iberciencia**, Paraná, 15 noviembre 2016.

CHAPMAN, J. Never Mind the Width, Feel the Quality. **School Effectiveness and Improvement**, 1994. 1-21.

CHAVES SALAS, A. L. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. **Educación**, **25(002)**, Costa Rica, v. XXV, n. 002, p. 59-65, Septiembre 2001. ISSN 0379-7082.

CHIROLEU, A. **Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares**. Buenos Aires. 2012.

COBURN, C. E. Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 23, n. 2, p. 145-170, 2001.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. cuarta. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLOMA MANRIQUE,. Nuevos desafíos en la docencia universitaria. **Revista electrónica en blanco y negro**, Lima, v. VI, n. 1, p. 2-12, 2015. ISSN 2221-8874.

COLOMA MANRIQUE, C. Nuevos desafíos en la docencia universitaria. **Blanco & Negro**, v. 6, n. 1, 2015.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 Ddel 28 de diciembre de 1992. Diario Oficial No. 40.700. [Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior], Bogotá, D.C., 1992.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. Diario Oficial No. 40.700. [Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior], Bogotá, D.C., 1992.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Diario Oficial No. 41.214. [Por la cual se expide la Ley general de educación], Bogotá, D.C., 1994.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 749 de julio 19 de 2002. Diario Oficial 44.872. [Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica], Bogotá, D.C., 2002.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA. **Décimos encuentros de consejos escolares autonómicos y del Estado**. Junta de Andalucía. Andalucía. 1999.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. **La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia**. Bogotá, D.C. 1998. (0123-5222).

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. **El sistema de mejoramiento continuo del Consejo Nacional de Acreditación**. Bogotá, D.C. 2011.

CONSEJO NACIONAL DE SALUD. **Resolución N° 466, 12 de diciembre Del 2012**. [S.l.]. 2012.

CORONEL RAMOS, M. Reflexiones sobre la evaluación de materias en humanidades. In: SALINAS, B.; COTILLAS, C. **La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior**. Valencia: Universitat de València, 2007. p. 23-29.

CORREA, S. La integración docencia – investigación en la universidad ¿ilusión del discurso o acción posible? **Educación física y deporte**, v. 20, n. 2, p. 5-15, 1999.

CORTÓN ROMERO, B. La escuela, principal centro cultural de la comunidad. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 3(29), Mexico, v. III, n. 29, Julio 2011. ISSN 1989-4155.

COSSÍO, J. R. **Más allá del acceso de la información**. Primera. ed. Ciudad de México: Siglo XXI, 2008.

CRESWELL, J. **Diseño de investigación. Aproximaciones**. Buenos Aires: Sage, v. III, 2005.

CUNHA, A. M.; BRITO, T. T.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a). Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, n. 11, p. 1-15, 2004.

DA ROCHA, J. T. The Constitutive Crisis of Universities: Born to Be for Few, Challenged to Be for All. In: VALSINER, ; ANTONIOUK, ; LUTSENKO, **Sustainable Futures or Higher Education. The Making of Knowledge Makers**. segunda. ed. [S.l.]: Springer International Publishing AG, v. VII, 2018. Cap. 16, p. 175-185.

DANIELS, H. The ‘social’ in post-Vygotskian theory. **Theory & Psychology**, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2006.

D'ÁVILA, C.; GRACIA, L. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, C.; VERENA MADEIRA, A. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada**. Salvador: EDUFBA, 2018. Cap. 21, p. 21-46.

DAZZANI, V. Education: The Process of Becoming. In: VALSINER, J., et al. **Psychology as the Science of Human Being**. [S.l.]: Springer International Publishing, v. 13, 2016. Cap. 20, p. 375.

DE IBARROLA, M. Evaluación de la investigación en ciencias sociales: Las preguntas clave. **Avance y Perspectiva**, v. 2, n. 13, p. 161-174, 1994.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. **Red Iberoamericana de Pedagogía - REDIPE**, p. 1-17, 2013.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. **Educación y ciudad**, n. 19, p. 39-56, 2015.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. ¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación? **Magisterio**, Bogotá, 2017. Disponible em: <<https://www.magisterio.com.co/articulo/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-calidad-de-la-educacion>>.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. ¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia? **Semana**, Bogotá, 2018. Disponible em: <<https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-samper-propone-cuatro-formas-de-mejorar-la-calidad-en-la-educacion-de-colombia/584383>>.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. ¿Por qué no es cierto que Colombia esté invirtiendo mucho en educación? **Revista Semanz**, Bogotá, 2018. Disponible em: <<https://www.semana.com/educacion/articulo/el-cambio-que-necesita-la-educacion-en-colombia/558650>>.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J. La calidad de la educación, gran ausente en el Plan de Desarrollo. **Semana**, Bogotá, 2019. Disponible em: <<https://www.semana.com/educacion/articulo/la-calidad-de-la-educacion-gran-ausente-en-el-plan-de-desarrollo-por-julian-de-zubiria-samper/607078>>.

DE ZUBIRÍA, J. **Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante**. Bogotá, D.C.: Magisterio, 2006.

DEACON, T. W. **The symbolic species: the coevolution evolution of language and the human brain**. New York: Norton & Company, 1997.

DELACÔTE, G. **Savoir apprendre: les nouvelles méthodes**. París: Odile Jacob, 1996.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - DANE. Visibilización de la población étnica en el Censo general 2005: Análisis comparativo de los principales indicadores demográficos. **Revista de la Información Básica**, Bogotá, v. IV, n. 2, p. 56, 2010.

DÍAZ BARRIGA, F. **Caracterización del paradigma sociocultural**. México. 1997.

DÍAZ PALACIOS, J. Re-significación y re-conceptualización de la categoría calidad educativa: una nueva mirada, una nueva perspectiva. **Revista Colombiana de Educación**, (68), Bogotá, v. 1, n. 68, p. 173-194, Septiembre 2015.

DONOSO, M.; MUÑOZ, M. Incidencia del bienestar docente en la construcción de la identidad personal y profesional. **IDUS**, p. 329-342, 2013.

DURKHEIM, É. **L'Année Sociologique**. Bogotá, D.C.: Babel, v. VII, 1904. 684-686 p.

ECHEVERRI, J.; YARZA, V.; RODRÍGUEZ, H. Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 5, n. 45, p. 23–30, 2016.

ECHEVERRÍA, B. **Definición de la cultura**. primera. ed. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, 2001.

EDWARDS RISOPATRON, A. V.; TORRES, M. R. **El concepto de calidad de la educación**. segunda. ed. Quito: Libresa, 1993.

EGIDO GÁLVEZ, I. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. **Tendencias pedagógicas**, n. 10, p. 10-28, 2005.

ESCUADERO, J. Calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. **Acción pedagógica**, 8(2), Merida, p. 4-29, 1999.

FAURE, É. et al. **Aprender a ser. La educación del futuro**. Segunda. ed. Madrid: Alianza y Unesco, 1973.

FERNANDES, C. M. **Formação do professor universitário tarefa de quem?** octava. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FERNÁNDEZ POLCUCH, E. La medición del impacto social de la ciencia y la tecnología, 2000. Disponible em: <http://www.ricyt.org/manuales/doc_view/62-la-medicion-del-impacto-social-de-la-ciencia-y-tecnologia>. Acceso em: 15 Junio 2018.

FERRADA TORRES, D.; VILLENA SPULER, A. La construcción de significados pedagógicos investigaciones la construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, 32(2), p. 7-25, 2005. ISSN 0718-0705.

FERRADA TORRES, D.; VILLENA SPULER, A. La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. **Estudios Pedagógicos**, 31(2), p. 7-25, 2018.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: DE MARTIN W., B.; GASKELL, G. **pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

GARCÍA CASTAÑO, J.; PULIDO MOYANO, R.; MONTES DEL CASTILLO, Á. La educación multicultural y el concepto de cultura. **Revista iberoamericana de educación**, n. 13, 1993.

GARCÍA GARRIDO, J. L. **Diccionario europeo de la educación**. Madrid: Dykinson, 1996.

GARCÍA GUADILLA, C. Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. **Colección respuestas**, n. 2, p. 213-216, 1996.

GARCÍA PÉREZ, J. B. Valor añadido en educación. **INED 21**, 2014. Disponible em: <<https://ined21.com/p7460/>>. Acceso em: 08 Junio 2018.

GARCÍA RETANA, J. Á. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. **Educación**, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, v. 2, 1999.

GARCÍA, M. T. La Concepción Histórico - Cultural de L. S. Vigotsky en la Educación Especial. **Revista Cubana de Psicología**, v. 19, n. 2, p. 95-98, 2002.

GARRIDO, S. **Doncencia no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, v. I, 2002.

GENTILI, P. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. **SITEAL**, Rio de Janeiro, p. 1-11, 14 Noviembre 2014.

GENTO PALACIOS, S. Autonomía del centro educativo impulsor de la calidad institucional. **Acción pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 30-45, 1999.

GIBSON, J. **The Theory of Affordances**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

GIRALDO, U.; ABAD, D.; DÍAZ, É. **Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia**. Bogotá, D.C. 2015.

GÓMEZ YEPES, R. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. **Revista educación y pedagogía**, 16(38), Medellín, v. XVI, n. 38, p. 75-89, Agosto 2004.

GONDIM GUEDES, S. M. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

GONZÁLEZ GIJÓN, G.; SÁNCHEZ MARTÍN, M.; OLMEDO MORENO, E. M. Las estrategias cognitivas desde el enfoque sociocultural para la mejora de la calidad. **EDUSK. Revista monográfica de educación**, (4), São Paulo, n. 4, p. 94-124, 2015. ISSN 2177-9163.

GONZÁLEZ, M. Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. **Revista pedagogía universitaria**, Habana, v. 5, n. 2, 2000.

GOÑI ZABALA, J. El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 20, n. 3, p. 323-324, 2005. ISSN 0213-8646.

GOODMAN, N. **Modos de fazer mundos**. Lisboa, Portugal: Asa, 1995.

GUIMARÃES, L. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: CARVALHO LORDÉLO, J. A.; DAZZANI, V. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. Cap. 1, p. 18-29.

GUITART, M. E. Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. **Fundamentos en Humanidades**, 9(2), San Luis, p. 7-23, 2008.

HADDAD, G. La educación superior, agente del desarrollo humano y social: el punto de vista de la UNESCO. **UPCommons. Portal de acceso abierto al conocimiento de la UPC**, Cataluña, 2008. ISSN 978-84-8476-343-7.

HALLAK, J.; POISSON, M. **Ethics and corruption in education: Results from**. Paris: IIEP, 2002.

HARETCHE, C. Valor agregado en educación: qué es y cómo se usa. **Observatorio regional de políticas de evaluación educativa**, n. 25, p. 2-16, 2011.

HEIDMETS et al. Good University and Excellent Professor: Competing Quality Perspectives in Higher Education. In: VALSINER, J.; LUTSENKO, A.; ANTONIOUK, A. **Sustainable Futures for Higher Education. The Making of Knowledge Makers**. Tallinn: Springer International Publishing AG, 2018. Cap. 13, p. 123-139.

HERNÁNDEZ, G. La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. **Perfiles educativos**, v. 27, n. 107, p. 85-117, 2005.

HEYNEMAN, S. Cómo la corrupción pone en riesgo la educación superior. **Internacional Issues**, p. 3-5, 2014.

HURTADO, M. F. Urgente, dignificar la profesión docente. **Semana**, Bogotá, 2016. Disponible en: <<https://www.semana.com/educacion/articulo/dia-del-maestro-dignificar-la-profesion-de-docente/473150>>.

IMBERNÓN, F.; ERNANI, R. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JALIL, O. La infraestructura educacional es clave en el proceso de formación académica. **EMB Construcción**, Santiago, 2011. Disponible en: <<http://www.emb.cl/construccion/articulo.mvc?xid=195&tip=5&xit=la-infraestructura-educacional-es-clave-en-el-proceso-de-formacion-academica>>.

JANESICK, V. **"Stretching" exercises for qualitative researchers**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

JOSEHPS, I.; SURGAN, S.; VALSINER, J. **The process of meaning**. Thousand Oaks: CA: Sage, 1999.

KARAM CÁRDENAS, T. Epistemología y Comunicación en la obra de Gregory Bateson. **Entelequia: revista interdisciplinar**, (3), p. 127-140, 2007. ISSN 1885-6985. Acceso en: 19 Noviembre 2017.

KARPOV, Y. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary. In: KARPOV, Y. **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 65-82.

KELLY, W. A. **Psicología de la educación**. Séptima. ed. Wisconsin: Morata, 1982.

KERBY, A. P. **Narrative and the self**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

KITAYAMA, S.; COHEN, D. **Handbook of Cultural Psychology**. New York: The Guilford Press, 2007.

KNIGHT, P. **El profesorado de educación superior: formación para la excelencia**. segunda. ed. Madrid: Narcea ediciones, v. I, 2006.

KOZULIN, A. **Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

KROLL, T.; BARBOUR, R.; HARRI, J. Using focus groups in disability research. *Qualitative Health Research*. **Qual Health Res**, **17(5)**, p. 690-698, 2007.

KUMAR, K. **Quality of education at the beginning of the 21st Century: Lesons from India**. UNESCO. [S.l.]. 2004.

LARA RODRÍGUEZ, G. Reseña de "El sujeto como centauro: ensayos e investigaciones en psicología de la cultura" de Rengifo Herrera, F. J. **Revista Latinoamericana de Psicología**, **41(3)**, p. 606-607, 2009.

LENIS MEJÍA, J. D. Factores que tienen en crisis a la educación en Colombia. **Las 2 Orillas**, Bogotá, 2017. Disponible em: <<https://www.las2orillas.co/factores-tienen-crisis-la-educacion-colombia/>>.

LERENA ALESON, C. De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. **Política y Sociedad**, **3(91)**, Madrid, v. III, p. 91-99, 1989. ISSN 1130-8001.

LETELIER, S. M. Relaciones entre docencia e investigación: un campo de estudio. **Seminario-Taller Docencia Investigación: Alianza estratégica para el fortalecimiento de la excelencia académica**, n. 12, p. 16-30, 1999.

LEVINAS, E. **Ética e infinito**. Segunda. ed. Madrid: Graficas Rógar, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **A INTEGRAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA DAS DISCIPLINAS: UMA VIA PARA A RENOVAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA DIDÁTICA**. Simpósio "Epistemologia e didática" – XV ENDIPE. [S.l.]: [s.n.]. 2012. p. 12.

LIBÂNEO, J. C. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. 35ª Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: [s.n.]. 2012. p. 10.

LIGORIO, B.; TATEO, L. "Just for passion": dialogical and narrative construction of teachers' professional identity and educational practices. **European Journal of School Psychology**, Roma, v. 5, n. 2, p. 115-142, 2007.

LIMA DOS SANTOS, G. **Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes**. Salvador. 2010.

LORENZ, C. If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. **Critical Inquiry**, **38(3)**, Chicago, p. 599-629, 2012. ISSN <https://doi.org/10.1086/664553>.

LORTIE, D. **Schoolteacher: A sociological study**. Segunda. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUPERCIO NÚÑEZ, P. **Los significados de la docencia en los profesores de educación superior**. [Tesis doctoral]. Guadalajara. 2014.

LURIA, A. **Language and cognition**. New York: Wiley, 1982.

MAGENDZO, A. Educar para la diversidad. **Altablero**, Bogotá, 2004. Disponible en: <<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>>.

MALAGÓN PLATA, L. A. La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. **Revista de la educación superior**, Santa Cruz, n. 127, p. 113-134, 2003. ISSN 0185-2760.

MALAGÓN PLATA, L. A. La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. **Educación y Educadores**, **9(2)**, p. 79-93, 2006.

MALAGÓN, L. A. **Currículo y pertinencia en la educación superior**. Primera. ed. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

MALHOTRA, N. **Investigación de mercados**. quinta. ed. México: Pearson Educación, 2008.

MARSICO, G. **Jerome S. Bruner beyond 100 Cultivating Possibilities**. Switzerland: Springer, v. 2, 2015.

MARTÍN GORDILLO, M. Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 42, 2016.

MARTÍN, C. et al. Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. **IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, **8(14)**, 2017.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. Á. El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 1999. ISSN 1607-4041.

MÄRTSIN, M. Identity in Dialogue: Identity as Hyper-Generalized Personal Sense. **Theory & Psychology**, **20(3)**, v. 20, n. 3, p. 436–450, 2010. ISSN 0.1177/0959354310363513.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2003.

MATTOS, E.; CHAVES, A. M. Exploring the Role of Catalyzing Agents in the Transition to Adulthood: A Longitudinal Case Study with Brazilian Youth. In: VALSINER, J.; CABELL, K. R. **The Catalyzing Mind: Beyond Models of Causality**. [S.l.]: Springer Science & Business Media, v. 11, 2014. Cap. 9, p. 167-189.

MATURANA, H.; PAZ DÁVILA, X. Desde la matriz biológica de la existencia humana. **PRELAC**, n. 2, p. 30-39, 2006.

MCINNIS, C. Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching. **Quality in Higher Education**, v. 2, n. 6, p. 143-152, 2010. ISSN 10.1080/713692738.

MEDINA MELGAREJO, P. Interculturalidad-es en educación. **Decisio**, v. 3, n. 24, p. 3-15, 2009.

MELÉNDEZ, L. Formación de la actitud docente del profesor universitario desde una perspectiva organizacional. **OMNIA**, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2004.

MELO, N.; BUSTAMANTE, L.; ARÉVALO, D. Enfoques y etapas de la calidad educativa. **UNIMINUTO Gestión educativa**, 2015.

MÉNDEZ ALBARRACÍN, F. **Ilustración de personajes de leyendas urbanas de la ciudad de Cuenca, aplicadas en postales didácticas para niños de 6 años. [Tesis de grado]**. Cuenca, Ecuador. 2013.

MENDOZA, F. La clasificación de signos según Peirce. Un breve recorrido. **Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA)**, p. 1-8, 2014.

MERANI, A. **Nuestros hijos, esos desconocidos**. Buenos Aires: Alfa, 1958.

MERANI, A. **Psicología y Pedagogía. Las Ideas Pedagógicas de Henry Wallon**. Primera. ed. México: Grijalbo, 1969.

MERANI, A. **Naturaleza humana y educación**. Buenos Aires: Grijalbo, 1977.

MERANI, A. **La educación en latinoamerica: mito y realidad**. Primera. ed. México: Grijalbo, 1983.

MERCER, N. **Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.

MERELLANO, E. et al. Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 937-952, 2016.

MERRELL, F. **Semiótica De Charles S. Peirce Hoje**. [S.l.]: Unijuí Esoterismo edition, 2012.

MINAYO DE SOUZA, M. C. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Séptima. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTERIO DE CULTURA. Política de diversidad cultural, 1991. Disponible em: <http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf>. Acesso em: 11 Julio 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2002-2006**. Ministerio de Educación Nacional - MEN. Bogotá, D.C., p. 36. 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Educación Superior**. Bogota, D.C. 2009a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Qué es la educación superior? **MinEducación**, 2009b. Disponible em: <<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196477.html>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Al día con las noticias. Monitoreo de prensa, 2011. Disponible en: <<http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-269805.html>>. Acceso en: 14 Marzo 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Informe Dirección de Calidad**. Bogotá, D.C. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, 2016. Disponible en: <<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-235585.html>>.

MIRANDA, E. M. et al. **Nuevas regulaciones en el estado posbienestar. Sus efectos en el trabajo académico y en la identidad de los actores**. Córdoba. s.f.

MISRA, G.; MISHRA, R. K. New India-Universities in the Middle of Economic Development. In: VALSINER, J.; LUTSENKO, A.; ANTONIOUK, A. **Sustainable Futures for Higher Education**. Maharashtra: Springer International Publishing AG, 2018. Cap. 15, p. 151-174.

MOLLIS, M. Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en américa latina: dos caras de la misma reforma educativa. **Revista de la Educación Superior - RESU**, n. 169, p. 24-45, 2014.

MOLLO, M. Le Forme Dell'Università Tra Tradizione e Cambiamento. In: MOLLO, M. **formare menti dimensioni professionali e culturali dell'insegnamento universitario**. Primera. ed. Salerno: Cooperativa Universitaria Editrice Studi, 2011. Cap. 3, p. 111-123. ISBN 978-88-95028-94-1.

MORAGA ROJAS, M. **Las competencias relacionales del docente: su rol transformador**. [Tesis de grado]. Universidad de Chile. Concepción, p. 36. 2015.

NAE, G.; NAE, V. Building the (Higher)Education Stakeholder: The Realities of Economics in Higher Education. In: VALSINER, J.; LUTSENKO, A.; ANTONIOUK, A. **Sustainable Futures for Higher Education. The Making of Knowledge Makers**. [S.l.]: Springer International Publishing AG, 2018. Cap. 9, p. 77-93.

NARANJO, C. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Barcelona: La llave, 2004.

NIETO, S.; OLIVERA, M. Hacer realidad la reforma en Colombia: el proceso de reforma de la transferencia regional. **OECD Development Centre Working Papers**, Paris, n. 309, 2012.

NOTIMEX. Universidades públicas, obligadas a rendir cuentas: Función Pública. **Excelsior**, Ciudad de México, 2014. Disponible en: <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/10/24/988694>>.

NÚÑEZ, J. C. **Motivación, aprendizaje y rendimiento académico**. Universidad de Oviedo. Braga. 2009.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Madrid: Katz, 2010.

NUSSBAUM, M. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2012.

NUSSBAUM, M. El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. **El Heraldo**, Barranquilla, 2015. Disponible en: <<https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>>.

OBSERVATORIO DEL PROGRAMA PRESIDENCIAL DE DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO. Panorama actual de Barrancabermeja. **Observatorio del programa presidencial de derechos humanos y DIH**, Bogotá, v. X, p. 2-20, Diciembre 2001. ISSN 1657-818-X.

OJEDA, A. **El impacto de la investigación en la vida social de los grupos y las personas**. México: Universidad Iberoamericana, 2010.

ORGANIZACIÓN CIUDADELA EDUCATIVA. Centro Cultural Horizonte Ciudadela Educativa, 2010. Disponible en: <<http://www.etpbarranca.org/comunicacion/2010-es/dove.html>>. Acceso en: 14 Marzo 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. París. 1948.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS - OCDE. **Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Colombia**. París: OCDE, 2016.

PALOMERA, R.; FERNÁNDEZ, P.; BRACKETT, M. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. **Revista electrónica de investigación psicoeducativa**, v. 6, n. 15, p. 437- 454, 2008. ISSN 437- 454.

PARLAMENTO EUROPEO. **Posicion del Parlamento Europeo. Documento legislativo consolidado**. Bruselas: Parlamento Europeo, 2006.

PAZ MOSCOSO, C. Calidad de la docencia en enfermería: un concepto desde la percepción de sus actores. **Fundación Educación Médica FEM**, v. 2, n. 16, p. 97-104, 2013.

PEIRCE, C. S. **Extractos de la ciencia de la semiótica**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

PELLINI, C. Saberes docentes e formação profissional. **Intrumento. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Petrópolis, v. 10, p. 143-145, 2008.

PEREIRA GONZÁLEZ, L. M. La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. **Revista latinoamericana**, Mérida, n. 11, p. 1-8, Enero 2005.

PÉREZ, A. Calidad de la educación popular. **Artículos Arbitrarios**, 11(37), Caracas, p. 201-208, 2006.

PERKINS, D. **La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Barcelona: Gedisa, 2001.

POZO, J. I.; MONEREO, C. **El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo**. Madrid: Santillana, 1999.

PRATS, J. O. Causas políticas y consecuencias sociales de la corrupción. **Papers**, Barcelona, n. 88, p. 153-164, 2008.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Manual único de rendición de cuentas**. Bogotá, D.C.: Gobierno de Colombia, 2014.

PRIETO PARRA, M. Construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. **Revista Enfoques Educativos**, Valparaíso, v. 6, n. 1, p. 29-49, 2004.

RAMOS, A. Bucaramanga: Una ciudad republicana. **Credencial Historia**, Bogotá, D.C., n. 234, 2009.

REDACCIÓN EL TIEMPO. Ley marco para la educación: Bula, 2018. 1. Disponible en: <<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-853351>>.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RINCÓN VILLAMIL, Ó. A. Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva Pierre Bourdieu. **Magistro**, 4(8), Bogotá, v. IV, n. 8, p. 33-48, Agosto 2010. ISSN 20118643.

ROBINSON, J. **El mayor problema que tiene Colombia es la forma en que funciona el Estado**". Bogotá, D.C. 2013.

RODRÍGUEZ AROCHO, W. El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. **Actualidades Investigativas en Educación**, 10(1), v. 10, n. 1, p. 1-28, Abril 2010. ISSN 1409-4703.

RODRÍGUEZ VITE, H. Ambientes de aprendizaje. **Ciencia Huasteca**, v. 2, n. 4, 2014.

ROJO, M. Los profesores de asignatura no somos voluntarios. **Animal político**, México, 2018. Disponible en: <<https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/los-profesores-de-asignatura-no-somos-trabajadores-voluntarios/>>.

ROMAN PERÉZ, M.; Díez López, E. La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. **Novedades educativas**, Buenos Aires, v. 12, n. 113, p. 38-40, 2004.

RÚA DELGADO, C. F. **Política regulativa en la educación superior**. Bogotá, D.C.: ECOE Ediciones, 2013.

SACRISTÁN, J. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988.

SÁENZ, W. **Convergencia Nacional Educativa de Costa Rica**. San José. 2012.

SALDARRIAGA, J.; TORO, J. **¿Qué reformó la Reforma Educativa? Un estudio para Medellín**. Medellín: Corporación Región, 2002.

SALINAS FERNÁNDEZ, B.; COTILLAS ALANDÍ, C. **La evaluación de los estudiantes en la educación superior**. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.

SALINAS, I. ¿Es necesario que un profesor sepa la materia para enseñarla? **El mostrador**, 2016. Disponible em: <<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2016/12/01/es-necesario-que-un-profesor-sepa-la-materia-para-ensenarla/>>.

SALVATORE, S. **Visioni di Università**. Roma: Carlo Amore, 2004.

SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA. **Metodología de la investigación**. sexta. ed. México, D. F.: McGraw Hill Education, 2014.

SÁNCHEZ CABALLERO, D. Ser mal profesor en la universidad no tiene consecuencias. **El diario**, Madrid, 2017. Disponible em: <https://www.eldiario.es/sociedad/evaluacion-profesorado-universitario-panales_0_649535783.html>.

SANGRÀ, A. La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. **Cuadernos IRC**, n. 7, p. 31-39, 2000.

SANTAMARÍA SANTIGOSA, A. La naturaleza semiótica de la conciencia: una aproximación sociocultural. **Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development**, n. 80, p. 3-15, 1997.

SCHENSUL, S.; SCHENSUL, J.; LECOMPTE, M. **Initiating ethnographic research: A mixed methods approach**. [S.l.]: Rowman & Littlefield, v. II, 2013.

SCHMELKES, S. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: s/e, 1995.

SCHMELKES, S. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: ACUDE, 2010.

SCHNEUWLY, B. La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. **Comunicación, lenguaje y educación**, n. 16, p. 49-59, 1992.

SCHWARTZMAN, S. Políticas de Educación Superior: el contexto. In: BRUNER, J. J. **Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato**. Santiago de Chile: Flacso, 1993.

SEGURA CARDONA, A. M. ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? **Investigaciones Andina**, v. 10, n. 17, p. 6-57, 2008.

SERRANO, J. La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. In: GORDO LÓPEZ, A.; LINAZA IGLESIAS, J. L. **Psicologías, discursos y poder**. Madrid: Aprendizaje visor, 1996. Cap. 1, p. 93-108.

SETTON, M. D. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, (20), São Paulo, n. 20, p. 60-70, Agosto 2002. ISSN 1413-2478.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIDOROVA, K. Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada, Mérida, Yucatán, p. 9, 2007. Disponible em: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>>.

SIMANCAS, K. Y. Investigación y docencia: ¿Una relación necesaria? **Educación**, n. 99, p. 25-30, 2000.

SOTO ARANGO, D. Aproximación histórica a la universidad Colombiana. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, 7, v. VII, p. 101-138, 2005.

SQUELLA, A. Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad chilena actual. **Perspectivas**, Santiago, v. 2, n. número especial, p. 519-543, 1999.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

SZULEVICZ, T.; FEILBERG, C. What Has Happened to Quality? In: VALSINER, J.; LUTSENKO, A.; ANTONIOUK, A. **Sustainable Futures for Higher Education. The Making of Knowledge Makers**. Segunda. ed. [S.l.]: Springer International Publishing AG, v. 7, 2018. Cap. 26, p. 313-326.

TATEO, L. **Educational Dilemmas. A cultural psychological perspective**. [S.l.]: Routledge, 2019.

TATEO, L. The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In: TATEO, L. **Educational Dilemmas. A cultural psychological perspective**. Abingdon: Routledge, 2019. Cap. Introducción, p. 1-21.

TEDESCO, J. C. Calidad de la educación y políticas educativas. **Cadernos de pesquisa**, 39(138), São Paulo, v. 39, n. 138, p. 795-811, Diciembre 2009.

TODOS POR LA EDUCACIÓN. Pacto por la educación. **Todos por la educación**, 2018. Disponible em: <<http://todosporlaeducacion.co/col/index.php/trabajemos/pacto-por-la-educacion>>. Acceso em: 12 Junio 2018.

TORO, J. R. **Los nuevos roles del docente universitario**. [S.l.]. 2006.

TORRES, R. Del predominio de los criterios económicos a una visión integral de la educación. In: TORRES, R. **Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo**. [S.l.]: Entreculturas, 2005. Cap. 3.

TRILLA ET AL. **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela dle siglo XXI**. Barcelona: Editorial Graó, 2001.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior del siglo XXI: visión y acción**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: [s.n.]. 1998.

UNICEF. **Estudio de país: Colombia, iniciativa global por las niñas y los niños fuera de la escuela**. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Bogotá, p. 106. 2012. (978-958-8514-41-3).

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA. Histpria. **Universidad Cooperativa de Colombia**, s.f. Disponivel em: <<http://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/historia.aspx>>. Acesso em: 14 Marzo 2017.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. **Diploma en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria**. Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación. Medellín. 2006.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Historia de la unviersidad, s.f. Disponivel em: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/02-19%20WEB_HistoriaUIS.pdf>. Acesso em: 14 Marzo 2017.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Algunas consideraciones en torno a la evaluación como medida de calidad de la educación. **ONPE, (4)**, Bogotá, v. 4, n. 26, p. 1-12, Abril 2009. ISSN 1900-4508.

UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN. La importancia de una buena infraestructura en la educación, 2018. Disponivel em: <<https://www.uss.cl/blog/importancia-buena-infraestructura-educacion/>>.

VALCÁRCEL CASES, M. **La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior**. Córdoba. 2003.

VALERIO, T.; LYRA, M. A construção cultural de significados sobre adoção: um processo semiótico. **Psicologia & Sociedade, 26(3)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 716-725, 2014. ISSN 1807-0310.

VALSINER, J. **Culture and human development**. London: SAGE, 2000.

VALSINER, J. Process Structure of Semiotic Mediation in Human. **Human Development, 44(2)**, p. 84-97, 2001. ISSN 10.1159/000057048.

VALSINER, J. **Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology**. New Delhi: SAGE, 2007.

VALSINER, J. Open intransitivity cycles in development and education: Pathways to synthesis. **European Journal of Psychology of Education, 23(2)**, p. 131-147, 2008. ISSN 10.1007/BF03172741.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. Londres: SAGE, v. I, 2014.

VALSINER, J. Higher Education in focus. Insights Through the Cultural-Historical Activity Theory. In: MARSICO, G.; VALSINER, J. **Beyond the mind. Cultural Dynamics of the Psyche**. [S.l.]: Information Age Publishing, 2018. Cap. VI, p. 363-374.

VALSINER, J. The Clicking and Twitting Society. In: MARSICO, ; VALSINER, **Beyond the Mind**. [S.l.]: Information Age Publishing, 2018. Cap. 20, p. 397-414.

VALSINER, J.; BRANCO, A. Towards cultural psychology of affective processes: Semiotic regulation of dynamic fields. **Estudios de Psicología, 31(3)**, n. 31, p. 243-251, January 2014. ISSN 10.1174/021093910793154411.

VALSINER, J.; LUTSENKO, A.; ANTONIOUK, A. **Sustainable Futures for Higher Education: The Making of Knowledge Makers**. [S.l.]: Springer, v. VII, 2018.

VALSINER, J.; ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Understanding vygotsky: A quest for synthesis**. Cambridge: Blackwell, v. 29, 1991.

VAN MAANEN, J. **Tales of the field: On writing ethnography**. [S.l.]: University of Chicago Press, 2011.

VARNEY, A. Charles Peirce, concepto de signo y triadas, relaciones de funcionamiento. **Word Press**, 2015. Disponible em: <<https://aleesota.wordpress.com/2015/10/28/charles-peirce-concepto-de-signo-y-triadas-relaciones-de-funcionamiento/>>. Acceso em: 11 Febrero 2017.

VELA DOS SANTOS, R. Perspectiva psicocultural de la educación y autogestión pedagógica: una propuesta organizativa en el salón de clases. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo 2(3)**, Guadalajara, v. II, n. 3, p. 153-176, Diciembre 2011. ISSN 2007-7467.

VELÁSQUEZ, D. El valor agregado en los procesos educativos. **El Cuaderno Blog**, 2010. Disponible em: <<https://diegovelasquezg.blogspot.com/2010/08/98-el-valor-agregado-en-los-proceso.html>>. Acceso em: 8 junio 2018.

VÉLEZ CUARTAS, G. Calidad de la investigación debe medirse por su impacto social. **Agencia de Noticias UN**, Manizales, 2015.

VERGARA, M. Significados de la práctica docente que tienen los profesores. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1)**, p. 685-697, 2005.

VERGARA, R. Infraestructura universitaria, 2016. Disponible em: <https://www.academia.edu/19159008/Infraestructura_universitaria>.

VILA, I. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In: TRILLA, J., et al. **l legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. Barcelona: Graó Editorial, 2001. Cap. 8, p. 207-226.

VILLALOBOS, O. ¿Qué es el empoderamiento? Más allá del discurso trillado. **Journal Rural**, 2015. Disponible em: <<http://journalrural.com/mas-alla-del-discurso-trillado-que-es-el-empoderamiento/#sthash.LDWF14Uj.dpbs>>.

VILLARRUEL, M. Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 5, p. 110-118, 2010. ISSN 696-4713.

VIZCAYA SÁNCHEZ, L. A. Educación y política en Colombia. **Las2 Orillas**, Bogotá, 11 Mayo 2018.

VIZCAYA SÁNCHEZ, L. A. Educación y política en Colombia. **Las 2 Orillas**, Bogotá, 2018. Disponible em: <<https://www.las2orillas.co/educacion-y-politica-en-colombia/>>.

VON FOERSTER, H. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

VYGOTSKI, L. **Obras escogidas I**: El significado histórico de la crisis en la psicología. Madrid: MEC-aprendizaje-Visor, v. I, 1926.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Aprendizaje visor, v. II, 1931.

VYGOTSKI, L. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Aprendizaje Visor, v. II, 1934.

VYGOTSKI, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Buenos Aires: Grijalbo, 1979.

VYGOTSKI, L. **Obras escogidas**. Buenos Aires: Visor, 1992.

VYGOTSKI, L. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Visor, v. II, 1993.

YÁÑEZ GALLARDO, R. Los componentes de la confiabilidad en las relaciones interpersonales entre profesores universitarios. **Estudios Pedagógicos**, **32(1)**, p. 77-90, 2006.

YIN, R. **Case Study Research. Design and Methods**. London: SAGE, 1989.

ZABALZA, M. Ser profesor universitario hoy. **La cuestión universitaria**, Compostela, n. 5, p. 68-80, 2009. ISSN 1988-236x.

ZAHONERO ROBIRA, A.; MARTÍN BRIS, M. Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. **Tendencias Pedagógicas**, México, v. 20, p. 51-70, 2012.

ZAMOA RAMÍREZ, M. El control subjetivo del proceso del trabajo. **Enciclopedia Virtual**, 2007. Disponible em: <<http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2007/merzr/3.htm>>. Acceso em: 14 set. 2016.

ZAVALA, M. D. L. Á. Infraestructura escolar y su impacto en el rendimiento académico. **Revista Así es**, (2), Ciudad de Guatemala, n. 2, 2016. ISSN 978-99939-61-48-2.

ZEMLIANSKY, P. **Methods of discovery**: a guide to research writing ethnographic research. [S.l.]: s/e, v. I, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, New York, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989. ISSN 0022-0663/89/J00.75.

ZITTOUN, T. The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In: VALSINER, J.; ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 343-361.

ZULETA, E. **Educación y democracia: un campo de combate.** Bogotá, D.C.: Omega, 1997.

APÉNDICE A - RUTERO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Lugar de la entrevista: _____

Día _____ Inicio _____ Fin _____

Número de la entrevista: _____

PREGUNTAS

I. IDENTIFICACIÓN

1. Nombre
2. Edad
3. Formación profesional

II. TRAYECTORIA PROFESIONAL

4. Años que tiene en la docencia
5. Años que tiene en la docencia universitaria
6. Años de laborar en esta universidad
7. Asignaturas que ha impartido en esta universidad
8. ¿Qué otra actividad realiza en esta universidad fuera de la docencia?
9. ¿En qué otra universidad imparte clases?
 - Tipo de contratación en esa universidad
 - Termino fijo
 - Profesor cátedra
 - Temporal/ocasional
 - Otro
 - ¿Tiempo que labora en ella?
 - Asignaturas que ha impartido en esa universidad
10. ¿Tiene experiencia en otros niveles educativos? ¿Cuál o cuáles?

III. MOTIVACIONES

11. ¿Qué motivos o experiencias lo llevaron a ser docente?
 12. ¿Qué es lo que más le gusta de ser docente?
 13. ¿Qué es lo que menos le gusta de ser docente?
 14. ¿Qué lo motivó a trabajar en esta universidad?
 15. ¿Qué lo motivó a trabajar en otras universidades? (si es el caso)
-
16. ¿Qué es lo que más le gusta de la institución donde labora?
 17. ¿Qué es lo que no le gusta de la institución donde labora?

IV. DOCENTE

1. ¿Qué significa para usted la docencia en general?
2. ¿Qué características debe tener un docente?
3. ¿Qué considera que le falta por aprender o corregir, para mejorar su práctica?
4. ¿Qué características particulares posee un docente de universidad respecto de los otros niveles educativos?
5. ¿Cuáles cree usted que deben ser las funciones del docente de educación superior?

V. SIGNIFICADOS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA

6. ¿Cómo considera usted que debería ser la calidad educativa?
7. ¿En qué medida su práctica docente contribuye a la formación de los estudiantes?
8. ¿Cómo contribuye usted en su trabajo a una educación de calidad?
9. ¿Considera usted que son eficientes los mecanismos que evalúan y regulan la calidad educativa en la educación superior? ¿Por qué?
10. ¿Qué semejanzas y diferencias cree usted que puede tener la calidad educativa en una universidad privada y una pública?
11. ¿Qué coincidencias o inconsistencias encuentra entre las políticas de calidad educativa y lo que realmente se hace dentro de la universidad?

VI. CONTEXTO

12. ¿Qué hace la universidad para fomentar la calidad educativa?
13. ¿Qué aspectos considera usted que debe mejorar la universidad para tener una educación de calidad?
14. ¿Qué ventajas tiene usted como docente en esta universidad?
15. ¿Qué desventajas cree que tiene el tipo de contratación en esta universidad?
16. ¿Cómo influye la universidad donde trabaja con el significado que usted tiene sobre calidad educativa?

APÉNDICE B - RUTERO DE GRUPO FOCAL

Lugar de la sesión: _____

Día _____ Inicio _____ Fin _____

Número de la sesión: _____ Moderador _____

Lista de participantes del grupo focal

1. _____

2. _____

3. _____

Presentación: (esto se habla)

Buenos días/tardes. Mi nombre es Carolina Buitrago y estoy realizando un estudio sobre los significados sobre calidad educativa que tienen los profesores universitarios. La idea es poder conocer sus distintas opiniones o percepciones sobre el tema y su incidencia en la práctica docente. En este sentido, siéntanse libres de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas; lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para la investigación, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación, tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabe la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

| Objetivo | Tópicos | Preguntas |
|--|-------------------------|---|
| Dilucidar los significados que los profesores de educación superior dan a la calidad educativa. | Preguntas de apertura | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llaman? ¿Tiempo de experiencia en esta universidad? ¿Qué asignatura (s) imparten? • ¿Cómo entraron a trabajar a esta universidad? • ¿Qué motivos lo llevaron a ser docente? • ¿Qué significa para ustedes la docencia? • ¿Qué es lo que más les gusta de ser docente? |
| Comprender la relación que tiene la experiencia profesional docente con su construcción del significado de calidad | Preguntas de transición | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente cuando yo les digo calidad educativa? ¿A qué les remite el concepto? ¿Por qué? ¿Algo más? • ¿Cómo creen que afecta su experiencia laboral y personal en el significado que tienen sobre calidad educativa? |
| Analizar los procesos de construcción de significados sobre calidad educativa y su incidencia en la práctica docente en relación con los estudiantes | Preguntas específicas | <ul style="list-style-type: none"> • Para ustedes ¿qué criterios o situaciones debería evaluar la calidad educativa? • ¿Qué coincidencias e inconsistencias encuentran entre las políticas de calidad y lo que realmente se hace dentro de la universidad? • ¿Qué hace la universidad para fomentar la calidad educativa? • ¿Cómo saben ustedes que están impartiendo clases con calidad? |

Situaciones

1. “esta materia si es difícil, solo la aprueban 1 o 2 estudiantes del curso”
2. “la nota disloca el sentido del aprendizaje, pero sin ella los estudiantes no estudian”
3. “El profesor profesional es aquel que enseña no apenas porque sabe alguna cosa, sino principalmente porque sabe enseñar”
4. “yo nunca doy un 5.0 porque es la perfección y ningún ser humano es perfecto”
5. “Tengo tantos años de experiencia que ya ni necesito planear clases”

APÉNDICE C - INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL

| Docente | Edad | Profesión | Sector | Años de experiencia | Asignaturas que imparte |
|---------|------|---|---------|---------------------|---|
| PMHQ | 55 | Licenciada en Biología Licenciada en ciencias de educación química Magister en educación Especialista en ecología, medio ambiente y desarrollo Especialista en docencia universitaria | Público | 13 | *Licenciatura en pedagogía *Diseño y planeación curricular *Teorías del aprendizaje *Educación ambiental *Química del carbono *Procesos químicos, *Orientación de trabajo de grado *Práctica docente *Seminario de modelos pedagógicos *Didáctica |
| PYIB | 55 | Psicóloga Especialista en psicología clínica Maestría en filosofía | | 30 | *Psicología y desarrollo *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa *Teorías del aprendizaje y evaluación del aprendizaje. *Políticas educativas y evaluación de políticas educativas. |
| PCAR | 44 | Licenciado en ciencias educativas Especialista en administración educativa Magister en filosofía | | 24 | *Filosofía de la educación, *Fundamentos de pedagogía *Experiencias pedagógicas, *Gestión escolar y *Políticas educativas *Seminarios de pedagogía *Currículo *Calidad educativa y gestión escolar |
| PERV | 50 | Psicóloga Magister en educación Especialista en docencia universitaria Especialista en gerencia de servicios de salud | Privado | 24 | *Psicología educativa *Psicología del aprendizaje *Historia de la psicología *comunicaciones asertivas *Psicolingüística *Principios profesionales y éticos *Psicología social *Psicología comunitaria |
| PDMS | 35 | Psicóloga Especialista en psicología clínica | | 7 | *Clínica *Seminarios de campo clínico *Psicopatologías |
| PNIS | 48 | Psicóloga Especialista en docencia universitaria Magister en educación | | 17 | *Psicología educativa *Procesos psicológicos *Filosofía e historia de la psicología *Principios éticos y profesionales de la psicología |

**APÉNDICE D - INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES DE
LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS**

| Código | Edad | Formación profesional | Sector | Años de experiencia en la actual universidad | Asignaturas que imparte |
|---------------|-------------|--|---------------|---|--|
| PLF | 43 | Licenciado en lenguas modernas, inglés y francés Especialista en la lectura y la pedagogía Magister en lingüística y español | Público | 9 | *Semiótica, *Lingüística *Prácticas pedagógicas *Didáctica de la lengua *Asignaturas que tienen que ver con procesos de escritura y lectura en posgrados |
| PLM | 39 | Licenciada en idiomas Especialista en docencia universitaria Magister en lingüística aplicada. | | 8 | *Principios generales de investigación educativa *Teoría de adquisición de lenguas *Metodología de la enseñanza del inglés (práctica y pedagógica) *Tecnologías y educación *Prácticas I y II |
| PTH | 50 | Licenciado en ciencias sociales Estudios en derecho Magister en docencia | | 10 | *Investigación *Formación *Educación en derechos humanos *Educación postconflicto y paz. |
| PIR | 42 | Profesional en negocios internacionales Especialista en gerencia integral de proyectos Magister en educación | Privado | 4 | *Oportunidades de negocio *Consultorio I y II *Metodología de la investigación |
| PPG | 29 | Licenciada en inglés Magister en neuropsicología y educación | | 1 | *inglés en todos los niveles |

