



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Dimensión de la Política Docente





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Dimensión
de la
política
docente

Bogotá, D.C., 2010

Consejo Editorial

P. José Antonio Balaguera Cepeda, O.P.
Rector General

P. Eduardo González Gil, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P.
Vicerrector Administrativo y Financiero General

P. Carlos Mario Alzate Montes, O.P.
Vicerrector General de Universidad Abierta y a Distancia

Omar Parra Rozo
Director Unidad de Investigación y Posgrados

Fray Javier Antonio Hincapié Ardila, O.P.
Director Departamento de Publicaciones

Nydia Patricia Dominguez Gutiérrez
Editora

© Derechos Reservados
Universidad Santo Tomás

Universidad Santo Tomás
Departamento de Publicaciones
Carrera 13 N° 54-39
Teléfono directo: 249 71 21
<http://www.usta.edu.co>
Correo electrónico: editorial@usantotomas.edu.co

Impresión
Universidad Santo Tomás
Departamento de Publicaciones
Bogotá D.C., Colombia
2010

Contenido

Presentación.....	5
Política institucional.....	7
Políticas y proceso de selección, aceptación y seguimiento de docentes para realizar estudios de maestría y doctorado	13
Plan de mejoramiento docente 2006-2011	17
La evaluación del docente en la USTA.....	29
La práctica pedagógica en la aplicación de los créditos académicos.....	49
Revisión y actualización de los programas de posgrado	57
Las reformas curriculares. Orientaciones para la acción.....	69



Presentación

El presente documento, dirigido a la comunidad académica de la Universidad Santo Tomás, propone algunas ideas orientadoras sobre las reformas curriculares que hacen parte de la compleja dinámica universitaria y que ayudan a verificar la debida aplicación de las políticas académicas e investigativas de la Institución, en coherencia con su proyecto educativo y su modelo pedagógico y con la dinámica general de la educación superior.

En efecto, uno de los factores de mejoramiento e innovación de gran significado e impacto en la educación superior lo constituyen las reformas curriculares que emprenden las instituciones y sus programas académicos particulares, al corresponder a los propósitos académicos y formativos que se buscan y a los requerimientos de los contextos en que se desarrolla la educación.

Para comprender y emprender debidamente las reformas curriculares es oportuno tener presente que el currículo se define como:

[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (Ley 115, art. 76).

Por tanto, las reformas curriculares implican la selección, organización y distribución de las experiencias de aprendizaje y formación a la luz de los criterios derivados de una clara concepción de la labor educativa. Con acierto se dice que el currículo es el PEI en acción, puesto que implica un conjunto de actividades y procesos que, de

modo intencional y consensuadamente, se programan para cumplir con los objetivos, los propósitos, las metas y los fines de la educación expresados en la ley y en el Proyecto Educativo Institucional.

El currículo se concreta en la interacción de los diversos procesos de la vida universitaria que, en el día a día, transforman las relaciones de la comunidad académica, renovando los proyectos académicos y estimulando el desarrollo de nuevas alternativas de formación, como un proceso flexible y adaptativo a los propósitos, intencionalidades y exigencias educativas en tiempo y espacio. El proceso curricular y sus reformas incluyen los subprocesos de diseño, desarrollo, ejecución y evaluación, y articula todas las acciones que sirven de instrumento para alcanzar los objetivos, los propósitos, las metas y los fines que la Institución se propone para lograr la formación de los estudiantes y el fortalecimiento de la comunidad académica.

Los directivos académicos, los consejos de facultad, los comités curriculares y demás instancias académicas encargadas del desarrollo de los programas tienen la responsabilidad de actualizarlos constantemente a través de las reformas curriculares para hacerlos pertinentes y acordes con los nuevos contextos, necesidades y desarrollos científicos y pedagógicos, en lo cual deben seguir criterios y líneas de acción coherentes con los principios misionales y pertinentes en relación con los contextos educativos, sociales y culturales.

Las reformas curriculares implican o exigen cambio de actitud, costumbres y procedimientos en los principales actores de la vida académica, como son los docentes,

los estudiantes, los directivos, entre otros. Si se parte de una visión holística y sistémica de la educación, se han de tener en cuenta los factores internos y externos que afectan los procesos educativos y emprender acciones articuladas y sistemáticas que se expresen en la organización y relación de los contenidos, las dinámicas y las experiencias formativas seleccionadas, a partir de las cuales se desarrollen los planes de estudio de los programas académicos, con el establecimiento de los límites, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes, con la debida flexibilidad que facilite los procesos de aprendizaje mediante el desarrollo de los conocimientos y las prácticas, lo que implica la formación integral, en ambiente de diálogo interdisciplinario, con una adecuada racionalización de recursos, en contexto de cambio, con interacción de saberes, ampliación de las fronteras de las disciplinas, diversificación de las áreas de conocimiento y práctica, reconocimiento de nuevos campos de investigación, de atención a los intereses y demandas de los estudiantes, de desarrollo académico y de práctica profesional.

Las reformas curriculares y su flexibilización exigen a la comunidad universitaria claros replanteamientos de los discursos, de las prácticas y las estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen, reproducen y transmiten, con los intereses de los estudiantes y los requerimientos y necesidades del entorno social.

P. Pedro José Díaz Camacho, O.P.
Vicerrector Académico General



POLÍTICA INSTITUCIONAL

La Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente es una dependencia asesora de las unidades de administración y gestión académica de la sede principal, en todo lo relacionado con los procesos de actualización, modernización y flexibilización del currículo, así como en las actividades conducentes a lograr el mejoramiento continuo de la calidad de sus docentes. Su campo de acción está definido, en lo general, por las políticas institucionales y particularmente por los lineamientos curriculares de la Universidad. Orgánicamente está adscrita a la Vicerrectoría Académica General, y como tal, desarrolla sus actividades bajo la directa orientación y supervisión del Vicerrector Académico General.

Origen

La Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente fue creada mediante el Acuerdo No. 12 del 10 de mayo de 2000, del Consejo Superior de la Universidad, como dependencia adscrita a la Vicerrectoría Académica General, para cumplir las funciones que se relacionan más adelante. Desde sus inicios se ha dedicado a dar apoyo a la Vicerrectoría y a las unidades académicas en los procesos de mejoramiento docente, en los procesos de evaluación de los docentes y en la aplicación de las políticas curriculares para programas de pregrado y posgrado.

A partir de 2005, asumió la responsabilidad de apoyar los procesos de mejoramiento docente, con la formulación del Plan de Mejoramiento Docente 2006-2011. De igual manera, bajo la orientación del Vicerrector Académico General ha propiciado e incrementado la participación de docentes en los cursos intersemestrales y en los

conversatorios programados con temáticas propias de la vida académica universitaria. Esta última actividad se inició en el 2005, y ha sido el espacio para la reflexión, por parte de los docentes, alrededor del quehacer de la Universidad y del cumplimiento de su misión y de sus notas sustantivas.

Además, coordina y orienta los procesos de evaluación de los docentes de todas las facultades y departamentos académicos de la sede principal. Esta importante actividad que se inserta en las políticas de mejoramiento continuo, involucra no sólo a los docentes a través de su propia autoevaluación, sino a los estudiantes y a los decanos académicos. Para los docentes que se vinculan por primera vez a la Universidad, tiene un curso de inducción, que aborda el reconocimiento de la filosofía institucional, la organización de la Universidad, sus servicios y políticas académicas y curriculares.

Como unidad asesora de la Vicerrectoría Académica General y de las distintas unidades académicas, propicia el cumplimiento de las políticas curriculares definidas por la Universidad; apoya los procesos de flexibilización curricular y de aplicación del sistema de créditos académicos, como estrategia para hacer partícipes al estudiante y al docente en los procesos de aprendizaje.

Para hacer posible lo anterior, la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente cumple las siguientes funciones básicas:

- Promover la generación de una cultura de planeación académica entre las divisiones y facultades académicas de la Universidad.
- Hacer el seguimiento al plan de mejoramiento docente y recomendar los ajustes y/o modificaciones que sean convenientes de acuerdo con las nuevas demandas y necesidades de la Universidad y de su comunidad de docentes.

- Diseñar estrategias y actividades para el mejoramiento de los docentes de la Universidad, a partir de la identificación de necesidades específicas detectadas en las facultades.
- Apoyar a las unidades de administración y gestión académica, a los comités curriculares y a las unidades de gestión de la formación en posgrado en los procesos de flexibilización curricular y en la adecuada aplicación del sistema de créditos académicos.
- Acompañar a las unidades de administración y gestión académica en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, en coherencia con las políticas curriculares de la Universidad.
- Hacer seguimiento y monitoreo al proceso de evaluación de docentes con miras a su mejoramiento continuo y proponer iniciativas para su continua actualización, en coherencia con las políticas de la Universidad.
- Promover con las unidades académicas la generación de cultura evaluativa como mecanismo de mejoramiento, incorporando en la misma a estudiantes, docentes y directivos académicos.
- Hacer estudios derivados de los procesos de inducción, evaluación y mejoramiento de docentes y desarrollo curricular. Socializar estas actividades con las unidades de administración y gestión académica para apoyar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida por la Universidad.

En este contexto, conviene precisar el papel del docente en el modelo pedagógico de la Universidad Santo Tomás. El Aquinate, quien estaba convencido del posible aprendizaje sin intervención docente –inventio–, consideraba que de pretenderse un aprendizaje sistemático es posible aprender con la enseñanza del docente, sin que su presencia implique el abandono de la participa-

ción activa del estudiante en su propio aprendizaje. "El docente no es un transmisor de un saber ya hecho y definitivo, sino un cooperador o auxiliar externo de la actividad racional del estudiante, con el fin de construir, de acuerdo con las condiciones de su inteligencia y de su experiencia, la estructura de su propio saber" (PEI-USTA, p. 84). Es decir, el estudiante no es simplemente un receptor de los saberes del otro, sino que en el aprendizaje se requiere la participación activa y la estrecha relación docente-estudiante, en donde el primero es un orientador y guía de los intereses formativos del segundo y, el estudiante es quien aprende con el docente de sus experiencias, de sus vivencias y del conocimiento del cual aquel puede ser portador. Docente y estudiante aprenden conjuntamente, puesto que si el docente deja de aprender en un mundo de conocimientos provisionales, pronto deja de ser competente para enseñar a estudiantes que tienen la posibilidad de acceder al conocimiento y a la información por medios que van más allá de las aulas. Significa que el aprendizaje es un acto comunicativo y colaborativo en el cual intervienen dos sujetos activos: el docente y el estudiante. "El mejor maestro no es el que se impone, el que se afirma como dominador, dueño del espacio mental, sino el que interviene ante todo para poner en marcha la reflexión y el poder del propio estudiante para inducir o deducir, evocar, relacionar, contrastar, analizar, definir, sintetizar, valorar y aplicar. En el proceso de aprendizaje el estudiante es causa principal y el maestro es agente externo mediador, suscitador y facilitador, "servidor" de la inteligencia de aquel" (PEI, p. 87).

Lo anterior implica que el docente de la Universidad esté plenamente comprometido con sus responsabilidades e identificado con los postulados filosóficos y pedagógicos que enmarcan su acción educativa.

Concepción enseñanza-aprendizaje dentro del marco institucional

En desarrollo de su misión y de su marco filosófico como Universidad católica y tomista, en el PEI se precisan los alcances de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, que se hacen evidentes en el documento de "Política curricular para programas académicos", que señala que las políticas de investigación y docencia en la USTA, están orientadas por su filosofía al desarrollo científico, cultural, económico, político y ético, a nivel nacional y latinoamericano; el currículo de la Universidad se dinamiza bajo la intencionalidad de los principios de autonomía institucional, personal y de cátedra, ética, libertad, pertinencia, pertenencia, universalidad, pensamiento crítico, diálogo, democracia, flexibilidad, inter y transdisciplinariedad. Todo ello bajo la clara concepción de que el estudiante debe recibir una formación integral en la que se hacen presentes las dimensiones de comprender, obrar, hacer y comunicar. Dimensiones en las cuales se construye una axiología de valores y competencias que permiten formar profesionales con elevado sentido de su responsabilidad como persona y como miembro de una comunidad y con las competencias suficientes para el ejercicio de una profesión con calidad, eficiencia y pertinencia con los tiempos y las necesidades propias de un mundo globalizado.

Interdisciplinariedad y flexibilidad del currículo en la USTA

Uno de los principios de la política curricular, definido por la Universidad, hace referencia a la inter y transdisciplinariedad (Documento de Política Curricular, p. 23) y que se explicita en los planteamientos que hacen posible el concepto de flexibilidad del currículo (pp. 31-37), cuyos alcances están claramente definidos en el numeral 4.3 del PEI (PEI, pp. 72-79). De este último es importante destacar los dos conceptos complementarios de flexibi-

lidad que define el PEI para la Universidad –capacidad de los programas para ajustarse a los cambios sociales y para adecuarse a las capacidades, vocaciones e intereses de los estudiantes–, así como la necesidad de considerar otros alcances de la flexibilidad: académica, administrativa y pedagógica. Para hacer posible la aplicación de la misma y de los conceptos de inter y transdisciplinariedad, la organización del trabajo académico establece como instancias operativas a las decanaturas de división, quienes aglutinan programas académicos similares. Esta estrategia organizacional permite el diálogo dentro de las disciplinas y de éstas con las otras disciplinas en las que se desenvuelve la actividad académica de la Universidad, a través de programas de formación, de investigación y de proyección a la comunidad.

Políticas institucionales procedimientos y responsabilidades

Además de las políticas de flexibilidad del currículo ya señaladas y como estrategias para su puesta en marcha, en el documento “La práctica pedagógica en la aplicación de los créditos académicos” se destacan algunas estrategias de acción para facilitar su adecuada implementación. Los propósitos de la flexibilidad curricular y de la adecuada aplicación del sistema de créditos académicos, en el marco de las políticas institucionales, se resumen en las iniciativas a las decanaturas de división y de facultad:

- Convertir el comité curricular de cada programa en un verdadero espacio de discusión y análisis permanente y sistemático de los comportamientos y desarrollos curriculares, de las pertinencias y coherencias internas del plan de estudios, de los comportamientos de la flexibilidad respecto del modelo de formación de la USTA y de las tendencias y demandas externas, en general, de todo aquello que acontece en el quehacer académico y que pueda afectar el aprendizaje. En estos procesos de análisis deben preservarse los postulados de la formación integral, promulgados en los documentos de política curricular de la Universidad. Sólo así estaremos abordando verdaderos procesos de renovación y actualización curricular.
- Promover el trabajo en equipo de los docentes alrededor del trabajo disciplinar e interdisciplinar, de las estrategias metodológicas y didácticas y del diseño de materiales multimediales que puedan ser compartidos entre ellos. El trabajo puede realizarse por áreas, por núcleos de interés o por cualquier otra forma de organización colectiva del trabajo académico imperante en las respectivas facultades, que permita construir espacios de mejoramiento en el proceso del aprendizaje y, por tanto, de la calidad del programa.
- Promover en docentes y estudiantes el uso constante, intensivo y adecuado de los recursos bibliográficos, hemeroteca y medios electrónicos que apoyan los procesos formativos. La biblioteca de la Universidad es un espacio que debe ser usado por todos los miembros de la comunidad académica con mayor regularidad y eficiencia.
- Diseñar y poner en práctica acciones de mejoramiento de los docentes alrededor de las demandas y necesidades del currículo y del programa en particular. En este sentido, la evaluación de docentes que se viene adelantando en la Universidad está arrojando información que, analizada en contexto, es de mucha utilidad para las decanaturas en los procesos de mejoramiento.
- Promover entre los docentes la producción intelectual alrededor de las dinámicas curriculares, así como la producción de medios y materiales educativos que apoyen el proceso del aprendizaje. Su socialización será necesaria para lograr sus mayores efectos en la calidad académica.

- Vincular de manera sistemática y por los medios y estrategias propias de las dinámicas de cada facultad, a los egresados del programa, quienes desde sus experiencias personales y profesionales pueden hacer aportes importantes en los procesos de mejoramiento, ajuste y revisión curricular. Es entendido que igual participación deben tener los docentes, los estudiantes y, en general, los actores centrales de la formación.
- Definir y poner en práctica estrategias que garanticen que los docentes y los estudiantes compartan espacios de aprendizaje, que vayan más allá de los momentos presenciales de aula y hagan posible y real el espacio de aprendizaje autónomo y/o de acompañamiento. En este sentido es necesario que las decanaturas definan acciones, posibles de verificar, para que los docentes acompañen efectivamente al estudiante en sus responsabilidades de aprendizaje. Sólo así será posible superar la generalizada creencia de que el estudiante básicamente aprende lo que le “enseña” el profesor en el aula. Debe tenerse en cuenta que en la concepción anterior, las unidades de aprendizaje y la consecuente verificación (evaluación) de logros y competencias está conformada por el trabajo y los contenidos desarrollados en el aula, el trabajo que desarrolla el estudiante con acompañamiento del docente y por su propio esfuerzo individual o grupal.
- Propiciar los principios de interdisciplinariedad del conocimiento, estableciendo las redes de comunicación necesarias entre docentes y entre programas comunes y abrir posibilidades reales de doble titulación.

Lineamientos de los planes de formación para el desarrollo profesoral de los programas académicos de pregrado y posgrado en la USTA

El Acuerdo No. 05 del 11 de abril de 2005, expedido por el Consejo Superior de la Universidad (anexo), acoge el documento preparado por la Vicerrectoría Académica General, titulado “Políticas y procesos de selección, aceptación y seguimiento de docentes para realizar estudios de maestría y doctorado”. En este documento se detallan las políticas y compromisos que asume la Universidad con los candidatos seleccionados, los compromisos del docente y los procesos y condiciones de selección interna. En desarrollo del mismo, se elaboró el documento “Plan de mejoramiento docente 2006-2011”, en el cual se detallan los objetivos, los campos de acción, las prioridades y las metas del mismo. Estas últimas contemplan programas de formación regular a nivel posgraduado y de educación permanente tanto en el país como en el exterior. Es importante resaltar que las prioridades están dadas de acuerdo con las condiciones específicas de la Universidad y las demandas de formación de cada una de las decanaturas de división –quienes son los responsables de dicha definición–; prioridades centradas en la cualificación de los docentes en los más altos niveles de la formación, enfatizando en los programas de maestría y doctorado pertinentes con las necesidades y demandas del desarrollo académico y científico de la Universidad y del país.

Mecanismos para articular la docencia con la investigación, la proyección social y el fortalecimiento de carácter interdisciplinario

Las políticas curriculares de la Universidad precisan los mecanismos y alcances para la vinculación entre sus funciones sustantivas: la estrategia fundamental se ubica

“...en torno a proyectos con identidad educativa que permitan atender los problemas específicos del contexto y diseñar y proponer alternativas de solución desde uno o varios campos de conocimiento y de práctica profesional” (Política curricular para programas académicos, p. 25). Respecto de cada una de las funciones, se destacan las siguientes estrategias:

En investigación

- La participación de estudiantes y docentes en proyectos de investigación que aporten a la solución de problemas sociales y de la comunidad, así como a la producción de nuevos conocimientos.
- El diseño de opciones de profundización desde los planes de estudio, y que sean coherentes con las distintas líneas de investigación de las facultades.
- La generación de cursos o actividades electivas que apoyen los trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes.

En proyección social

- Actividades y estrategias dirigidas al trabajo con empresas, comunidades, gremios entidades oficiales o privadas, organismos nacionales o internacionales que permiten la aplicación del conocimiento y contribuyen con la solución de problemas reales de la comunidad.
- Con presencia en los currículos de los distintos programas que ofrece la Universidad, de pasantías, prácticas empresariales, docentes y comunitarias, prácticas jurídicas a través del consultorio jurídico y psicológicas desde el centro respectivo y cualquier otra forma de expresión que entable la relación entre la docencia y la proyección a la comunidad.

- La existencia de diferentes formas de expresión que vinculen a la Universidad y a cada uno de sus programas con la comunidad nacional e internacional, tales como: eventos, simposios, seminarios especializados, programas de educación permanente.
- Con la creación de convenios la Universidad se vincula con otras instituciones, programas y proyectos, a través de los cuales expresa el cumplimiento de su misión y de sus propósitos formativos.

En docencia

- El diseño curricular, las prácticas pedagógicas y las estrategias metodológicas, acordes con el modelo educativo de la Universidad, están en coherencia con las dimensiones y el modelo tomista de formación integral (comprender, obrar, hacer y comunicar) que exige la presencia de las tres funciones sustantivas en el ejercicio de la docencia y en el proceso del aprendizaje.
- Los procesos de revisión y actualización curricular que consultan permanentemente las demandas y necesidades de la sociedad, las disciplinas y las profesiones, para hacer de los programas espacios de formación de personas y profesionales que respondan a dichas demandas.
- El diseño de actividades curriculares que involucran la relación Universidad-medio externo-comunidad, que hacen posible el cumplimiento de los propósitos de formación plasmados en las políticas curriculares y en el marco filosófico de la Universidad.



Políticas y proceso de selección, aceptación y seguimiento de docentes para realizar estudios de maestría y doctorado

Una de las funciones de la academia consiste en promover y apoyar la formación avanzada de los docentes en niveles de maestría, doctorado y posdoctorado a fin de poder contar con una planta de profesores de muy alto nivel formativo y garantizar así un servicio educativo de excelencia. Pero como esto se debe tratar de manera objetiva, planeada y con transparencia y no dejar al azar las situaciones coyunturales y subjetivas, es necesario establecer algunas políticas oficiales y criterios que sirvan de orientación en la toma de decisiones sobre la manera como la Universidad debe estimular y apoyar la formación de los docentes en niveles avanzados, dentro de las políticas de perfeccionamiento docente y de internacionalización. Igualmente se requiere establecer normas concretas y procedimientos que serán de aplicación específica para cada caso, con las variaciones que se consideren pertinentes y necesarias, lo cual establece lo siguiente:

A. Políticas y compromisos de la Universidad Santo Tomás

1. Aplicar lo establecido en el Estatuto Docente acerca del derecho de los docentes a “participar en programas de actualización de conocimientos y perfeccionamiento académico, humanístico, científico, técnico y artístico, de acuerdo con los planes que adopte la Universidad” (E.D., art. 25, 29 y 30) y según las políticas establecidas por la misma, especialmente en el campo de la internacionalización.
2. Apoyar las iniciativas y solicitudes de formación y perfeccionamiento del personal docente y administrativo, especialmente en niveles avanzados de maestría y doctorado, nacionales e internacionales, según los procesos de selección que se establezcan y las posibilidades presupuestales y administrativas, mediante préstamos, auxilios,

- becas, comisiones de estudio y otras modalidades. Cuando los programas de formación avanzada sean en convenio con otras universidades o instituciones nacionales e internacionales, se especificarán las condiciones particulares de la convocatoria, selección, financiación y demás aspectos pertinentes.
3. Establecer los criterios y procesos de selección a través de las instancias correspondientes (facultades, departamentos y demás unidades académicas y administrativas) para aprobar las solicitudes y candidaturas con sus respectivas condiciones. En la selección de los docentes se privilegiará a aquellos que tengan especiales méritos académicos, sean bien evaluados, se destaquen por su compromiso y sentido de pertenencia con la Institución, que realicen investigaciones o hayan participado en proyectos o pertenezcan a un grupo de investigación reconocido.
 4. Conceder a los docentes permisos remunerados para estudios, pasantías y similares, durante el tiempo necesario y acordado por las partes, según el tipo de estudios y lugar donde se realicen, manteniendo la vigencia de los contratos, con la garantía del reintegro laboral a la Institución al finalizar los estudios programados y así promover el desempeño académico según los niveles de formación alcanzados.
 5. Solicitar a los docentes en proceso de formación avanzada informes periódicos de seguimiento académico para evaluar sus avances y logros a fin de garantizar y verificar el debido empleo de permisos y auxilios económicos durante los tiempos previstos.
 6. Favorecer la ubicación laboral de los docentes de formación avanzada dentro de la Universidad, en los campos de su especialidad, para el adecuado desempeño profesional y académico, según las necesidades y conveniencia de la Institución.
 7. Suscribir con los docentes beneficiarios los convenios, comisiones de estudio, permisos y demás documentos que regulen los procesos de formación avanzada dentro del país y en el exterior.
 8. Requerir de los docentes beneficiarios, incluso con acciones legales, el cumplimiento de las cláusulas pactadas entre las partes para apoyar la formación avanzada de los mismos y cumplir los propósitos presupuestados.

B. Compromisos de los docentes

1. Seguir los procesos y procedimientos establecidos en las instancias correspondientes, y así acceder al apoyo económico y administrativo para la formación avanzada.
2. Gestionar becas o ayudas económicas en las universidades o instituciones elegidas para adelantar estudios avanzados o en otras instituciones y organizaciones de financiación de la educación que ofrezcan garantía de cumplimiento.
3. Cumplir los deberes inherentes a su condición de docentes de la Universidad, especialmente los establecidos en el Estatuto Docente (art. 26).
4. Cumplir los compromisos adquiridos en la relación laboral con la Universidad, según el tipo de contrato y el convenio específico que se establezca.
5. Desarrollar en forma satisfactoria el plan de estudios establecido e informar periódicamente a la Universidad (Vicerrectoría Académica) sobre su evolución y resultados.
6. Procurar que el proyecto de grado tenga relación con la política curricular de la Universidad, con el plan de desarrollo y de internacionalización del programa y de la Universidad y se refiera a problemas y necesidades de la región y del país, según la misión insti-

tucional; por lo cual se recomienda, si es necesario, contar con el aval de Unidad de Investigación de la Universidad.

7. Constituirse en multiplicador de los conocimientos adquiridos e implementarlos al servicio de la Universidad a través de la cátedra y de los distintos medios posibles de socialización, especialmente, al generar procesos de investigación, aplicación de conocimientos, diseño y ofrecimiento de programas nuevos de pregrado y posgrado, organización de simposios, seminarios, talleres de capacitación, publicación de artículos en las distintas revistas de la Universidad y otras actividades académicas que sean posibles y en coordinación con los directivos de los distintos programas y unidades académicas.
8. Una vez obtenido el respectivo título o diploma, si éste fue otorgado por una universidad extranjera, el docente deberá tramitar el reconocimiento o convalidación del título o su equivalente según la legislación colombiana ante el Ministerio de Educación Nacional; para ello contará con el apoyo de la Oficina de Relaciones Internacionales.
9. El docente beneficiado, una vez culminados satisfactoriamente sus estudios, deberá laborar en la Universidad en el campo específico de su formación, por lo menos durante el tiempo equivalente al empleado en los estudios programados, siempre y cuando la Universidad lo necesite, lo requiera y lo contrate.
10. En caso de interrumpir o suspender definitivamente los estudios programados, cuando el retiro o suspensión de los estudios suceda por causas atribuibles a la responsabilidad del docente beneficiario del apoyo económico, deberá reintegrar a la Universidad la totalidad de los dineros aportados por ésta, directa o indirectamente. La cuantificación del dinero reembolsable a la Universidad se hará según los

permisos remunerados, el salario mensual devengado en cada año o periodo y demás aspectos monetarios y contables involucrados.

C. Proceso y condiciones de selección interna

1. Presentar con varios meses de anticipación (al comienzo del programa de estudios), una solicitud escrita del docente a la facultad o departamento donde se halla adscrito, y con la información detallada del tipo de estudios, programa, duración, institución y demás términos de referencia, junto con la constancia de la aceptación por parte de la Universidad donde se llevarán a cabo los estudios, para recibir un aval o recomendación en esta instancia. La Universidad puede seleccionar los candidatos mediante concurso interno si es necesario.
2. Presentación y recomendación del Consejo de la correspondiente facultad, departamento o unidad académica, dirigida a la Vicerrectoría Académica, junto con la documentación mencionada en el punto anterior.
3. Estudio, evaluación y aprobación académica por la vicerrectoría correspondiente, previa revisión de la hoja de vida, del tiempo de vinculación con la Universidad, de la evaluación de su trayectoria académica, de su labor como docente, de las motivaciones e intereses del candidato, así como de su sentido de pertenencia y compromiso con la Universidad.
4. Informe de factibilidad, conveniencia y sostenibilidad económica por parte de la oficina de presupuesto de la Universidad (sede o seccional).
5. Aprobación por parte del Consejo o Comité Administrativo Financiero de las condiciones económicas, financieras, administrativas y demás aspectos contractuales específicos.

6. Aceptación por parte del Vicerrector Académico y del Rector respectivo (general o seccional) para trámites finales e iniciación de estudios y formación avanzada, con supervisión de la oficina jurídica correspondiente en lo que sea pertinente.
 7. Firma de un documento oficial específico por las partes y de un pagaré o de una póliza de cumplimiento.
 8. Aplicación de procesos y acciones de seguimiento y evaluación de los estudios mediante informes periódicos y uno final a la Vicerrectoría Académica respectiva.
- (Documento elaborado por la Vicerrectoría Académica General. Aprobado en el Consejo Superior el 24 de febrero de 2005 y en aplicación).



PLAN DE MEJORAMIENTO DOCENTE

2006-2011

PRESENTACIÓN

El marco legal y estatutario y las políticas de mejoramiento continuo de la calidad educativa de la Universidad Santo Tomás, exigen la conformación de una comunidad de docentes de las más altas calificaciones profesionales, éticas y pedagógicas; de forma tal que se conviertan en verdaderos animadores de los procesos de formación de los futuros profesionales, en coherencia con los postulados de la formación dominicana.

Así, el Proyecto Educativo de la Universidad promueve la formación integral, que se ha entendido como:

El desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal (letras y virtud), de tal manera que los estudiantes adquieran una conciencia superior, comprendan el propio valor histórico, la propia función de la vida, los propios derechos y deberes, que se hagan capaces de intervenir lúcida y responsablemente en la vida social, cultural y política, aportando su actitud creativa y su aptitud investigativo-crítica. La formación integral no separa u opone la formación de la persona de la formación profesional. La primera se completa con la segunda, y ésta cobra sentido pleno en el marco de la primera (PEI, p. 63).

Para su cabal logro y comprensión, se requieren condiciones especiales dadas por el ambiente en donde se desarrolla el aprendizaje, la disposición de medios y recursos que lo hagan posible; en fin, los elementos que permiten que la formación integral sea una realidad en la educación superior. Parte fundamental en este proceso es la que desempeñan los docentes universitarios. En nuestro caso, “el docente no es el transmisor de un saber ya hecho y definitivo, sino un cooperador o auxiliar externo de la actividad racional del estudiante, con el fin de construir, de acuerdo con las

condiciones de su inteligencia y de su experiencia, la estructura de su propio saber” (PEI, p. 84). Se insiste en que el papel del docente de la nueva educación es acompañar al estudiante en su proceso de formación, antes que pretender afirmarse como el dominador, el que se siente titular del saber y, por lo tanto, el que lo convalida con su sabiduría. En el proceso del aprendizaje, el estudiante es la causa principal del proceso y el docente, el animador, el orientador y el facilitador de la inteligencia del primero.

Ahora bien, las modernas tendencias curriculares, centradas en procesos de flexibilidad, en donde el estudiante decide autónoma y responsablemente sobre su propio ritmo de formación, exigen la presencia de docentes que tengan la formación académica y las calidades profesionales y pedagógicas que le permitan acompañarlo en tales decisiones y conducirlo por las rutas de aprendizaje más adecuadas. Este docente debe estar preparado para enfrentar las nuevas condiciones y tendencias del desarrollo científico, tecnológico y de las comunicaciones, que hacen posible el diálogo inmediato en cualquier lugar del planeta.

Las condiciones del nuevo mundo, en donde el conocimiento es el patrimonio más importante de la humanidad, hacen que los modelos educativos y, por ende, las instituciones que tienen la responsabilidad social de formar a sus miembros, renueven radicalmente sus prácticas pedagógicas y sus maneras de administrar el aprendizaje. Estos aspectos exigen la presencia de docentes con formación más interdisciplinar, con nuevas y renovadas visiones metodológicas y con más capacidad para el uso racional y adecuado de los medios disponibles, especialmente de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Las universidades de hoy se reconocen por sus calidades; entre otras, por la calidad de sus docentes y, sobre todo, por su capacidad para enfrentarse a los cambios permanentes que demanda el mundo globalizado.

En esta perspectiva, la Universidad Santo Tomás entiende la importancia y necesidad de formar una comunidad académica de docentes e investigadores de las más altas calidades profesionales y pedagógicas, que respondan a los retos del futuro y a las exigencias de su modelo educativo. El docente Tomasino no sólo debe ser un excelente profesional, reconocido como tal entre sus pares, sino un persona con capacidad para “guiar más allá de las ignorancias e insuficiencias actuales, aunque partiendo de lo que el estudiante ya sabe, y promoverlo hasta la autonomía de su propia razón” (PEI, p. 86).

El modo de entender la formación del docente tiene otro rasgo característico, consistente en calificar esta formación como continua; esto es, como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando el maestro decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continúa durante su desempeño como una necesidad fundamental de los procesos de trabajo para los que debe prepararse continuamente.

Se ha precisado que la formación docente debe responder a la triple finalidad de conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, abarcar, en los máximos niveles de profundidad posibles, las dimensiones de la persona y asumir un rol que constituya una alternativa de intervención en dicha realidad mediante el diseño, construcción puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para un proceso de aprendizaje llevado a cabo con estudiantes específicos, que se encuentran ligados a contextos determinados.

La capacitación para apropiarse crítica y constructivamente del saber responde a la necesidad de dotar a los docentes de herramientas para su formación continua, por medio de la apropiación conceptual e instrumental que caracteriza el trabajo académico. Como aquí se la entiende, esta línea formativa no se vincula sólo con la

apropiación de información relevante y con la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen, también con la construcción de modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos, aspectos propios de la esencia de la Universidad.

El presente Plan de Mejoramiento Docente de la Universidad Santo Tomás busca ser una herramienta que oriente las decisiones en materia de perfeccionamiento de su cuerpo profesoral en los próximos años, especialmente para dar cumplimiento al mandato del Consejo Superior, en cuanto a la formación en los más altos niveles académicos como son los de maestría y doctorado, pero que incluye estrategias de mejoramiento permanente para todos los miembros de su cuerpo docente.

OBJETIVOS DEL PLAN

- Formar y actualizar a los docentes de la Universidad en las distintas áreas del conocimiento y de acuerdo con las tendencias y prioridades del desarrollo académico y científico.
- Formar y/o actualizar a los docentes de la Universidad en el área pedagógica por medio de programas de posgrado y de educación permanente.
- Precisar los alcances de los distintos niveles y áreas de mejoramiento docente y definir los alcances de los mismos.
- Propiciar en los docentes su desarrollo científico y académico a través de la participación en distintas actividades propias de su desempeño universitario, en los niveles nacional e internacional.
- Definir las metas de formación y los compromisos de las partes en el proceso de mejoramiento docente.
- Disponer de información sobre los niveles de formación y actualización permanente de los docentes de la Universidad.

CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Cuando nos referimos a los docentes lo hacemos al pensar que estamos frente al actor que, posiblemente, más incide en la calidad de los procesos educativos y, por ende, en la calidad de la formación impartida a los estudiantes que pasan por las aulas universitarias. Al decir de la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior:

La calidad de las instituciones educativas depende de quienes producen, transforman y transmiten el saber, es decir, de los docentes y de los investigadores. Las instituciones de educación superior son lo que son sus profesores, y su historia es la historia de sus académicos, de la formación que han alcanzado, del prestigio que han logrado adquirir, de los nichos que han construido. En últimas, la excelencia académica radica en la calidad, la competencia, el compromiso y la motivación del cuerpo profesoral (MEN, ICFES. Hacia una agenda de transformación de la educación superior: planteamientos y recomendaciones. Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior, 1997, p. 15).

Por su parte, en la reunión mundial sobre la educación superior realizada en París, y convocada por la UNESCO en 1998, se insiste en la necesidad de contar con profesores de las más altas calidades académicas, personales y profesionales, en la necesidad de que las instituciones de educación superior diseñen programas de educación permanente para sus docentes, que permita su actualización académica, científica y pedagógica. En el artículo 10 de la Declaración de la Conferencia se afirma:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender a tomar iniciativas, y no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así

como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes, a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Siendo, además, la educación un proceso de toda la vida y no simplemente el resultado de la permanencia de unos cuantos años en una institución de formación, y conscientes de los enormes y rápidos cambios científicos y tecnológicos, así como de las demandas y comportamientos de las profesiones, se exige que los principales responsables de la formación, los docentes, se actualicen permanentemente y mejoren sus prácticas pedagógicas y didácticas acordes con las demandas de la nueva educación. Por ello, deben darse estrategias y mecanismos adecuados para la formación y actualización de los docentes universitarios.

De otro lado, las especificidades institucionales, dadas por sus orientaciones filosóficas y políticas, y por las ofertas educativas que aborde, además de la condición específica de ser parte de la educación superior, demandan programas y actividades de mejoramiento docente que les permita responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad. El Proyecto Educativo Institucional de la USTA, al referirse a las funciones sustantivas de la Universidad, insiste en la necesaria interacción en la "adquisición de la ciencia", para referirlo a los dos actores centrales del proceso educativo: docente y estudiante. Al respecto señala:

Los dos deben crecer en el aprendizaje, pues ninguno de los dos debe cesar de aprender, sobre todo en un mundo de conocimientos provisionales y de cambios acelerados de los saberes. Si el docente deja de aprender, pronto resulta incompetente para enseñar a estudiantes que son estimulados a ampliar sus conocimientos por medios que están operando más allá de las aulas y de los laboratorios de las facultades (p. 84).

Y más adelante, haciendo referencia a la misma función docente señala:

El papel del maestro no es proporcionar saberes definitivos, sino ayudar a que la acción del intelecto del estudiante se realice conforme a su propia operación, a partir de la personal experiencia sensorial..., el mejor maestro no es el que se impone, el que se afirma como dominador, dueño del espacio mental, sino el que interviene ante todo para poner en marcha la reflexión y el poder del propio estudiante para inducir o deducir, evocar, relacionar, contrastar, analizar, definir, sintetizar, valorar y aplicar... (pp. 86-87).

De esta manera, es claro que ser docente universitario representa una enorme responsabilidad social, toda vez que en él descansa buena parte de la formación de los estudiantes que le han sido encomendados por las instituciones y por los padres de familia y, en general, por la sociedad. Un docente universitario no puede ser cualquier persona que, simplemente, ha obtenido un título profesional y se considera apto para el ejercicio de la docencia. No es suficiente tener una excelente formación académica y sobresalir como profesional, es necesario que cumpla otras condiciones que le permitan convertirse en animador y orientador de la formación de sus estudiantes. Destaquemos entre las más importantes: a) facilidad para comunicarse, pues el acto educativo es fundamentalmente un acto de comunicación; b) formación pedagógica y metodológica que le permite interactuar con sus estudiantes y lograr los objetivos del aprendizaje; c) excelentes relaciones personales y adecuado manejo de las diferencias; d) profundos y actualizados saberes disciplinares y profesionales; e) portador y transmisor de valores éticos, por el ejemplo de vida.

Estas condiciones y otras hacen que el docente, efectivamente, sea tal y no un simple transmisor de conocimientos; además, son condiciones necesarias para hacer posible que se logren, tanto los objetivos de la formación, como los niveles de calidad esperados en los estudiantes y futuros profesionales. A través de estos

últimos, las instituciones de educación superior rinden cuentas a la sociedad sobre el tipo y la calidad de la formación impartida y la medida en que ellos responden a las demandas sociales.

Por lo anterior, en este mundo de “conocimientos provisionales y cambios acelerados de los saberes”, como lo dice nuestro PEI, los procesos de capacitación y actualización permanentes cobran toda su dimensión y urgencia y es allí donde se inserta la necesidad de contar con unas políticas y un plan orientador de la acción formadora y de mejoramiento permanente de los docentes universitarios al servicio de la USTA.

EL CUERPO DOCENTE ACTUAL

A primer semestre de 2010, la Universidad cuenta con 1.071 docentes. Del total, el 43.7% (468) está vinculado en la modalidad de tiempo completo y el 22.2% (238) en la modalidad de medio tiempo; lo que representa incrementos importantes respecto del año 2008, cuando el 31% estaba vinculado de tiempo completo y el 17% de medio tiempo. Del total de docentes, 48 cuentan con título de doctorado y 383 con título de maestría, lo que demuestra avances significativos respecto del año 2008, pues la planta de profesores con formación posgradual aumentó; todo lo anterior en aplicación de la política de desarrollo profesoral.

En las tablas siguientes se presenta el total de docentes según la dedicación en los periodos 2008I y 2010I.

TABLA 1. TOTAL DE DOCENTES SEGÚN LA DEDICACIÓN PERIODO 2010 –I

DIVISIONES, UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		CÁTEDRA LABORAL		TOTAL
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
CIENCIAS DE LA SALUD	60	45,11%	22	16,54%	51	38,35%	133
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	96	48,73%	35	17,77%	66	33,50%	197
CIENCIAS HUMANAS	60	32,09%	40	21,39%	87	46,52%	187
CIENCIAS SOCIALES	43	62,32%	16	23,19%	10	14,49%	69
INGENIERÍAS	49	34,75%	34	24,11%	58	41,13%	141
UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	127	57,99%	41	18,72%	51	23,29%	219
EDUCACIÓN*	19	38,92%	30	33,82%	10	27,26%	59
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS *	14	37,67%	20	36,50%	32	25,83%	66
TOTAL USTA	468	43,70%	238	22,22%	365	34,08%	1071

Fuente: Sistema de información SAC e INFORMA

* Educación y Ciencias y Tecnologías son Facultades con programas en Metodología Abierta y a Distancia

TABLA 2. TOTAL DE DOCENTES SEGÚN LA DEDICACIÓN EN EL PERIODO 2008-1

DIVISIONES, UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		CÁTEDRA		TOTAL DIV
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
CIENCIAS DE LA SALUD	46	45%	19	18%	38	37%	103
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	43	21%	30	14%	135	65%	208
CIENCIAS HUMANAS	55	30%	26	14%	104	56%	185
CIENCIAS SOCIALES	43	65%	10	15%	13	20%	66
INGENIERÍAS	28	25%	17	15%	69	61%	114
UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	69	28%	42	17%	133	55%	244
EDUCACIÓN*	17	31%	25	46%	12	22%	54
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS *	20	26%	14	18%	44	56%	78
TOTAL USTA	321	31%	183	17%	548	52%	1052

Fuente: Boletín Estadístico Universidad Santo Tomás - 2008

* Educación y Ciencias y Tecnologías son Facultades con programas en Metodología Abierta y a Distancia

En las tablas siguientes se presenta el total de docentes según el nivel de formación en los periodos 2008I y 2010I.

TABLA 3. TOTAL DE DOCENTES SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN 2010-I

DIVISIONES, UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	DOCTORADO		MAESTRÍA		ESPECIALIZACIÓN		PROFESIONAL		TOTAL
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
CIENCIAS DE LA SALUD	3	2,3%	33	24,8%	51	38,3%	46	34,6%	133
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	2	1,0%	78	39,6%	79	40,1%	38	19,3%	197
CIENCIAS HUMANAS	27	14,4%	54	28,9%	71	38,0%	35	18,7%	187
CIENCIAS SOCIALES	3	4,3%	22	31,9%	14	20,3%	30	43,5%	69
INGENIERÍAS	7	5,0%	58	41,1%	37	26,2%	39	27,7%	141
UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	3	1,4%	74	33,8%	58	26,5%	84	38,4%	219
EDUCACIÓN *	3	5,1%	36	61,0%	11	18,6%	9	15,3%	59
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS*		0,0%	28	42,4%	21	31,8%	17	25,8%	66
TOTAL USTA	48	4,5%	383	35,8%	342	31,9%	298	27,8%	1071

Fuente: Sistemas de información SAC e INFORMA.

* Metodología Abierta y a Distancia.

TABLA 4. TOTAL DE DOCENTES SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN EN EL PERIODO 2008-1

DIVISIONES, UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	DOCTORADO		MAESTRÍA		ESPECIALIZACIÓN		PROFESIONAL		TOTAL
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	
CIENCIAS DE LA SALUD	6	5,8%	24	23,3%	44	42,7%	29	28,2%	103
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	1	0,5%	83	39,9%	92	44,2%	32	15,4%	208
CIENCIAS HUMANAS	14	7,6%	42	22,7%	88	47,6%	41	22,2%	185
CIENCIAS SOCIALES	1	1,5%	12	18,2%	18	27,3%	35	53,0%	66
INGENIERÍAS	3	2,6%	34	29,8%	41	36,0%	36	31,6%	114
UNIDADES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS	1	0,4%	68	27,9%	59	24,2%	116	47,5%	244
EDUCACIÓN*	1	1,9%	35	64,8%	9	16,7%	9	16,7%	54
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS*		0,0%	21	26,9%	35	44,9%	22	28,2%	78
TOTAL USTA	27	2,6%	319	30,3%	386	36,7%	320	30,4%	1052

Fuente: Boletín Estadístico Universidad Santo Tomás 2005 -2008

* Educación y Ciencias y Tecnologías son Facultades con programas en Metodología Abierta y a Distancia

Como estrategia para asegurar la estabilidad laboral y el fortalecimiento de la comunidad académica, desde el 2009, los docentes clasificados en las categorías 3, 4 y 5 del escalafón docente se vincularon con contrato a un (1) año, y los que por primera vez ingresan a la Universidad, y acreditan títulos de maestría y doctorado, se clasifican en las categorías 2, 3 y 4, con los correspondientes efectos positivos en la escala salarial.

POLÍTICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN DE DOCENTES

CAMPOS DE ACCIÓN DEL PLAN

- Se enfatiza la formación en los más altos niveles del sistema educativo: maestrías y doctorados.
- Se continuará con el apoyo en programas de especialización que sean pertinentes con las necesidades específicas del desarrollo de los programas académicos y de la Universidad.
- Desarrollo de programas permanentes de actualización en saberes disciplinares y profesionales.

- Desarrollo de programas permanentes de actualización en saberes pedagógicos y didácticos: se priorizará la oferta de diplomados.
- Participación en eventos académicos, cursos, seminarios, talleres, etc., a través de los cuales se muestren avances en las tendencias de la educación superior en el ámbito nacional e internacional.
- Preparación y puesta en marcha del programa de inducción a los docentes neotomasinos.
- Desarrollo de un programa permanente de introducción a la vida universitaria Tomasina para los docentes de cátedra laboral.

PRIORIDADES DEL PLAN

El Plan de Mejoramiento Docente y, por consiguiente, los apoyos institucionales priorizarán:

- Doctorados y maestrías de investigación y/o profesionales, según el área, consecuente con lo aprobado por el Consejo Superior de la Universidad, mediante Acuerdo No. 05 del 11 de abril de 2005.

- Programas de formación académica y cursos de actualización, que deberán ser coherentes con las prioridades de la Universidad, y en especial, con las definidas por la decanatura de división y la facultad o departamento a la cual esté adscrito el candidato.
 - Pasantías o cursos de corta duración en instituciones nacionales o internacionales de reconocido prestigio y que estén directamente relacionadas con las funciones que desempeña el docente en el momento de acceder a ellas.
 - Participación en foros y eventos nacionales e internacionales especializados, en los que el docente tenga presencia como ponente o conferencista. Deberá someter a juicio previo de la Universidad, en la unidad académica donde labora la ponencia con la cual representará a la Universidad.
 - Cursos de actualización disciplinar de demostrada calidad y cuya duración no sea inferior a cuarenta horas.
 - Programas de diplomado que, a juicio de la Universidad, sean convenientes por su demostrada calidad y duración, especialmente en las áreas de docencia universitaria, pedagogía y currículo y evaluación educativa.
 - Programa especial, con apoyo de ayudas audiovisuales y a distancia, para los docentes vinculados por la modalidad de cátedra laboral, que se oriente fundamentalmente al reconocimiento con la vida y la pedagogía universitaria Tomasina.
- docentes que acreditan título profesional de pregrado o máximo de especialización.
- Estar vinculado a la Universidad como profesor de tiempo completo o de medio tiempo, con antigüedad no menor de dos años.
 - Exponer producción investigativa, prioritariamente en el área de desempeño como docente.
 - Presentar evaluaciones docentes con buena calificación durante el tiempo de permanencia en la Universidad.
 - Manifestar claro interés por el programa de formación al cual aplica.
 - Demostrar, a través de la respectiva decanatura de división, compromiso institucional y con el programa al cual está vinculado.
 - Ser presentado por el decano de división y el directivo académico de la facultad, dentro de los tiempos estipulados en la convocatoria.
 - Presentar la propuesta de investigación que abordará durante la duración del programa y que se enmarque en las políticas y prioridades de investigación institucional de la Universidad.
 - En caso de presentación ante una universidad en la cual haya sido admitido, el programa de maestría o doctorado deberá estar dentro de las prioridades de perfeccionamiento de los docentes del área o disciplina a la cual pertenece el interesado.

REQUISITOS PARA BENEFICIARSE DEL PLAN

- Postularse al programa propuesto por la Universidad o al programa para el cual haya sido seleccionado y aceptado el docente, en universidades nacionales o extranjeras. Para programas de maestría y doctorado en el país o en el exterior, se dará prioridad a los

COMPROMISOS DE LOS BENEFICIARIOS

Los ya establecidos por el Consejo Superior respecto del tiempo, los compromisos académicos y los informes durante el programa de formación (especialmente para maestrías y doctorados). Para participar en eventos académicos, seminarios, y pasantías, el beneficiado deberá realizar una actividad de socialización o las que defina

la decanatura de división en acuerdo con el programa académico correspondiente, a través del cual comparta su experiencia con los colegas de facultad y explicita los beneficios (a manera de compromiso) que su participación tendrá para el programa al cual pertenece. Dependiendo de la importancia y pertinencia del evento, el decano de división decidirá si las actividades de socialización involucran otras dependencias de la Universidad, en cuyo caso coordinará con la Vicerrectoría Académica General.

METAS DEL PLAN

- Formar a mediano plazo y como mínimo, ocho nuevos docentes a nivel doctoral en cada una de las divisiones, de acuerdo con las prioridades de la Universidad y de las facultades académicas. La Universidad financiará hasta el 70% de los costos académicos para programas en el país y en el exterior. Esto para un total de 40 docentes.
- Formar tres nuevos docentes de maestría, en cada una de las facultades y departamentos académicos, de acuerdo con las prioridades de la Universidad y de cada facultad. La Universidad financiará hasta el 50% de los costos académicos para programas en el país y hasta el 70% en el exterior. Esto para un total de 42 docentes
- Apoyar la formación de 24 docentes en programas de especialización en Bogotá, solamente en aquellas áreas estratégicas en donde no haya ofertas en programas de maestría y doctorado. La Universidad financiará hasta el 50% de los costos académicos tanto en la USTA como en otras universidades de Bogotá.
- Ofrecer dos cursos de diplomado por año en áreas estratégicas, especialmente en pedagogía, comunicación educativa y didácticas, y estrategias para el aprendizaje autónomo, dirigidos a los docentes de medio tiempo y tiempo completo, y abierto a los de cátedra. La Universidad financiará hasta el 50% a cada docente participante. Esto para un total de 12 diplomados y 360 participantes.
- Asistencia a 10 eventos académicos nacionales cada año, con participación de dos docentes por cada uno. Esto para un total de 60 eventos durante el periodo y asistencia de 120 docentes.
- Asistencia a dos eventos científicos internacionales cada año, con participación de dos docentes por año. Esto para un total de 12 eventos en el periodo y 24 docentes.
- Ofrecimiento de 10 cursos (dos por decanatura de división) de corta duración (máximo 40 horas cada uno), cada año. Esto para un total de 60 cursos en el periodo y 720 participantes.
- Apoyar la participación de docentes en pasantías en el exterior, en las que se adelanten actividades académicas que representen beneficio para el ejercicio docente y para el programa al cual está vinculado el docente. Duración máxima de tres meses cada una. Esto para un total de 18 pasantías en el periodo y 18 docentes beneficiados.
- Ofrecimiento de ocho cursos intersemestrales cada año, con la participación y oferta de las facultades académicas. Esto para un total de 48 cursos.
- Promover el conocimiento, la circulación y utilización de materiales impresos y virtuales sobre temas propios de la pedagogía Dominicana-Tomista.
- Ofrecer un programa permanente de aproximación con la pedagogía y la vida universitaria Tomasina, dirigido a los docente de cátedra.

CONSOLIDADO DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DOCENTE 2006-2011

BASES PARA EL CÁLCULO DE LOS COSTOS

- Programa de doctorado en el país: \$20 millones anuales por 3 años (sólo costos académicos).
- Programa de doctorado en el exterior: US \$15 mil anuales por 3 años (contempla sólo costos académicos, sin pasajes ni estadía del participante en el país sede del programa).
- Programa de maestría en Colombia: \$12 millones anuales por 2 años.
- Programas de maestría en el exterior: US \$12 mil anuales por 2 años (sólo costos académicos).
- Programas de especialización en la Universidad Santo Tomás: \$6 millones por el programa, por 1 año (sólo costos académicos).
- Programas de especialización en otras universidades de Bogotá: \$12 millones por dos semestres.
- Cursos de corta duración (máximo 40 horas): \$6 millones cada curso.
- Programas de diplomado con duración máxima de 120 horas: \$12 millones cada diplomado.
- Pasantías en el exterior: según duración, se reconocen pasajes, el sueldo del docente durante la pasantía y hasta el 50% del valor total de los costos académicos (máximo 3 meses de duración). Hasta US \$2.500 mensuales.
- Eventos científicos nacionales: se financiará el 100% de los costos de inscripción a un promedio de \$500 mil cada uno.
- Eventos científicos internacionales: se financiará hasta US\$3 mil por cada evento (incluye costos académicos y desplazamientos), más el sueldo del docente durante la duración del evento.

Plan de mejoramiento docente 2006-2011
Programas de posgrado metas físicas

Nivel/año	1	2	3	4	5	6	Total
Doctorado	10	10	10	10			40
Maestría	8	9	8	9	8		42
Especialización	4	4	4	4	4	4	24
Total	22	23	22	23	12	4	106

Plan de mejoramiento docente 2006-2011
Programas de posgrado distribución geográfica

Nivel y localización/año	1	2	3	4	5	6	Total
Doctorado							
Exterior	7	7	7	7			28
País	3	3	3	3			12
Maestría							
Exterior	3	3	3	3	3		15
País	5	6	5	6	5		27
Especialización							
USTA	3	3	3	3	3	3	18
Bogotá	1	1	1	1	1	1	6
Total	22	23	22	23	12	4	106

Plan de mejoramiento docente 2006-2011
programas de posgrado

Nivel y localización/año	1	2	3	4	5	6	Total
Doctorado							
Exterior	183.750.000	367.500.000	551.250.000	551.250.000	367.500.000	183.750.000	2205.000.000
País	42.000.000	88.200.000	138.920.000	145.860.000	102.100.000	53.600.000	570.680.000
Maestría							
Exterior	63.000.000	126.000.000	126.000.000	126.000.000	126.000.000	63.000.000	630.000.000
País	30.000.000	69.300.000	72.800.000	74.400.000	78.100.000	38.290.000	362.890.000
Especialización							
USTA	18.000.000	18.900.000	19.800.000	20.900.000	21.900.000	23.000.000	122.500.000
Bogotá	6.000.000	6.300.000	6.600.000	7.000.000	7.300.000	7.600.000	40.800.000
Total	342.750.000	676.200.000	915.370.000	925.410.000	702.900.000	369.240.000	3.931.870.000

Un dólar de los Estados Unidos equivale a \$2.500. Incremento anual estimado del 5% para los programas en el país.
Los costos se calculan sobre el porcentaje que cubre la Universidad.

Plan de mejoramiento docente 2006-2011 Educación permanente

Evento y localización/año	1	2	3	4	5	6	Total
Diplomados (2 por año)	12.000.000	12.600.000	13.200.000	13.900.000	14.600.000	15.300.000	81.600.000
Pasantías exterior (3 por año)	9400.000	9.900.000	10400.000	10.900.000	11400.000	12.000.000	64.000.000
Cursos corta duración /10 por año)	60.000.000	63.000.000	66.200.000	69.500.000	72.900.000	76.600.000	408.200.000
Eventos nacionales (10 por año)	5.000.000	5.200.000	5.500.000	5.800.000	6.100.000	6.400.000	34.000.000
Eventos internacionales (2 por año)	15.000.000	15.800.000	16.500.000	17.300.000	18.200.000	19.100.000	101.900.000
Cursos intersemestrales (8 por cada año)	12.000.000	12.600.000	13.200.000	13.900.000	14.600.000	15.300.000	81.600.000
Total	113400.000	119100.000	125.000.000	131.300.000	137.800.000	144.700.000	771.300.000

Un dólar de los Estados Unidos equivale a \$2.500. Incremento anual estimado del 5% para los programas en el país.
Los costos se calculan sobre el porcentaje que cubre la Universidad.

Plan de mejoramiento docente 2006-2011 Inversión total Resumen

Nivel y localización/año	1	2	3	4	5	6	Total
Doctorado	225.750.000	455.700.000	690170.000	697110.000	469.600.000	237.350.000	2775.680.000
Maestría	93.000.000	195.300.000	198.800.000	200400.000	204100.000	101.290.000	992.890.000
Especialización	24.000.000	25.200.000	26400.000	27900.000	29.200.000	30.600.000	163.300.000
Diplomados	12.000.000	12.600.000	13.200.000	13.900.000	14.600.000	15.300.000	81.600.000
Pasantías exterior	9400.000	9.900.000	10400.000	10.900.000	11400.000	12.000.000	64.000.000
Cursos corta duración	60.000.000	63.000.000	66.200.000	69.500.000	72.900.000	76.600.000	408.200.000
Eventos nacionales e internacionales	20.000.000	21.000.000	22.000.000	23.100.000	24.300.000	25.500.000	135.900.000
Cursoo internacionales	12.000.000	12.600.000	13.200.000	13.900.000	14.600.000	15.300.000	81.600.000
Total	564150.000	795.300.000	1.040.370.000	1.056.710.000	840.700.000	513.940.000	4.703170.000

Un dólar de los Estados Unidos equivale a \$2.500. Incremento anual estimado del 5% para los programas en el país.
Los costos se calculan sobre el porcentaje que cubre la Universidad.



La evaluación del docente en la USTA

PRESENTACIÓN

La práctica de la evaluación en el campo de la educación, como sucede en otros escenarios de la actividad humana, resulta fundamental para implementar procesos de mejoramiento y tomar decisiones oportunas y acertadas en la dirección, la gestión y la administración.

En el campo de la educación, la evaluación se refiere, entre otros aspectos, a la calidad de la enseñanza que se imparte, al desempeño profesional de los docentes y directivos, a los avances y logros de los estudiantes, a la eficacia de los métodos pedagógicos, a la calidad de los medios y materiales empleados, a la organización administrativa y física, a la adecuada utilización de la tecnología, a la eficiencia de la prestación del servicio, así como a los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes (Ley 115, art. 80). Lo anterior significa que, como se lee en el Modelo Educativo Pedagógico de la Universidad, "la evaluación es un componente clave en todo el proceso educativo y se constituye en un eje estratégico y dinamizador de la vida académica" (Modelo..., p. 57) en orden al desarrollo y cumplimiento de la misión institucional.

En este contexto, la evaluación de los docentes se ha de reconocer como un factor clave de verificación y apoyo a la calidad de la educación en la Universidad y a los procesos de mejoramiento de los programas, de las funciones sustantivas y de la misma Institución, en lo que corresponde a los docentes.

El documento que ahora se presenta a la comunidad académica de la Universidad Santo Tomás recoge, contextualiza y desarrolla diversas cuestiones relacionadas con la evaluación de los docentes y se constituye en un instrumento de reflexión acerca de lo que es la evaluación, los antecedentes y presupuestos del sistema que utiliza la Universidad, los principios que orientan su aplicación, los actores, las etapas, la interpretación y uso, así como los criterios de valoración y ponderación de los resultados y los nuevos instrumentos que se han comenzado a utilizar para llevarla a cabo.

Un equipo interdisciplinario de académicos, coordinados por la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente, ha hecho un trabajo juicioso e intenso de reflexión sobre la evaluación de los docentes en la Universidad Santo Tomás, cuyo resultado es, en parte, el documento que ahora se ofrece a toda la comunidad universitaria tomasina, como apoyo a la comprensión, actualización, aplicación y uso de este componente de la educación que ofrece la Institución. Se espera que toda la comunidad académica aplique sus mejores disposiciones y atención a las orientaciones, sugerencias y consecuencias de lo expresado en este documento.

GENERALIDADES

Para precisar el alcance de la evaluación de los docentes en la Universidad, se pueden usar conceptos de autores como Stufflebeam, que la entiende como “valoración sistemática de la actuación del profesorado y/o las cualificaciones en relación con el rol profesional definido para el profesorado y el ideario del sistema escolar.” Por su parte, Valdés (2005) expresa que “la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objeto de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales

con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.”

Siguiendo con Valdés (2005) en la misma línea argumental, dice que “en general, cualquiera sea la tendencia o enfoque psicopedagógico al cual se adscriba nuestra práctica educativa, la mejor estrategia para evaluar el desempeño de los maestros puede resumirse en: identificar primero qué es importante conocer acerca del maestro y, luego, determinar el procedimiento óptimo para obtener la información necesaria”. Es importante indicar que en lo operativo la evaluación del desempeño de los docentes, debe constar de una primera etapa que se circunscribe a la medición, toma de datos, recolección de información y una segunda (etapa) en la que se emiten juicios de valor como resultado del análisis y la confrontación de los datos obtenidos que, a su vez, responden a características previamente establecidas que generan decisiones acerca de las situaciones encontradas (De Juan, 2007).

La evaluación del desempeño de los docentes busca obtener información confiable sobre su calidad, su desarrollo personal y profesional, la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, el mejoramiento institucional y como fundamentación para futuras investigaciones (Gilio & Díaz, 2000).

Autores como Iwanicki (1998) indican que hay tres componentes básicos para una evaluación eficaz de docentes: en primer lugar, filosofía y propósitos; en segundo lugar, criterios y estándares de rendimiento y; en tercer lugar, procedimientos de evaluación. “La filosofía y los propósitos conllevan el significado del papel y funciones de la evaluación del profesorado en el proceso de toma de decisiones de tipo educativo. Explican por qué se evalúa a los profesores. Los criterios y los estándares especifican lo que se espera de los profesores en sus papeles profesionales. Los procedimientos de evaluación describen de qué forma se evalúa a los profesores”.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO

Uno de los actores fundamentales del proceso educativo es el profesor, también llamado docente, maestro, educador, pedagogo, entre otros. En la teoría pedagógica moderna cumple una función crucial de orientador y animador en los procesos pedagógicos desarrollados dentro y fuera del aula. Es tan importante su papel que, dentro de la educación formal, no se concibe el proceso educativo sin su participación y guía constante.

Mucho se ha escrito sobre el tema pero en este documento es importante resaltar lo siguiente. En primer lugar, Gimeno Sacristán (1996) expresa sobre los docentes:

El profesorado es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de aquella, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la codeterminan.

Por su parte Daniel Stufflebeam (1998), en concordancia con lo anterior, dice que "Los profesores/as competentes, con vocación y bien preparados para la acción docente son el activo más importante de un centro educativo".

Sobre la importancia del rol del docente en las instituciones universitarias recordemos las diferentes percepciones que expresan algunos autores: Salazar (2005) indica que tres son las características que debe cumplir el educador de hoy, la primera es ser consecuente con uno mismo (vocacional), la segunda es ser consecuente con los educandos (profesional), y la tercera es ser consecuente con la sociedad (vivir en el día); por su parte, Carrió (2005) expresa que el docente universitario debe ser un experto en el tema que orienta, mantenerse investigando para estar actualizado, decidir el mejor método para impartir los conocimientos, debe ser un líder, es decir una persona con carisma suficiente para que los estudiantes se sientan guiados, orientados, atendi-

dos, implicados y motivados para aprender, debe ejercer un rol de transmisión de valores y por este motivo tiene mucha responsabilidad. También debe ser buen conocedor de las nuevas aplicaciones informáticas en materia de formación para así dotar de más posibilidades y facilidades a los estudiantes para lograr sus objetivos académicos.

Si se quiere expresar las competencias que debe tener un docente que se desempeñe en este nivel educativo, es claro que cada institución define cuáles son las deseables para sus docentes, pero respecto al tema Zabalza (2005) expresa que hay nueve competencias necesarias para el profesor universitario actual, a saber:

- Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- Tutorías y acompañamiento a los estudiantes.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Implicarse institucionalmente e incluirse en equipos de trabajo.

Este tema está abierto para la discusión pero por ahora es importante recordar que cada institución define y enfoca la orientación del perfil del docente que requiere para llevar a cabo su proyecto educativo y su modelo pedagógico; que de la cercanía de las actuaciones y posturas de los docentes con este "ideal" dependa la realización exitosa de la misión educativa que se haya trazado.

PERFIL DEL DOCENTE EN LA USTA

Desde la pedagogía tomista, la docencia se concibe como proceso de doble vía, en el cual tanto el docente como el estudiante se acompañan en el camino del aprendizaje. Cada uno cumple un papel específico en esta relación sin privilegiar la posición de ninguno de ellos. Se desprende de lo anterior, que dicho enfoque pedagógico ha definido unas características para que el docente que siga su orientación educativa, según lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional. De esta manera las especificidades más relevantes son:

- Una de las características más importantes que debe tener el docente está relacionada con su contextualización y conocimiento de los principales postulados de la Institución, por tanto, dicho documento indica que: "En general, es preciso tener en cuenta que todo candidato, aun de cátedra, debe evidenciar conocimiento y respeto de los principios y filosofía de la USTA, lo cual supone oportuna inducción institucional; además, a su competencia profesional, debe añadir aptitud y experiencia docente" (p. 139).
- Si la pedagogía tomista propende por la enseñanza a partir de la problematización, (en consecuencia) el docente Tomasino debe adaptar su práctica a estos postulados y así se espera un "cambio en la función del docente: éste, en vez de transmitir los saberes recibidos o heredados y las conclusiones finales de las disciplinas, preferirá un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en problemas, establecidos a partir de la problematización o cuestionamiento de las teorías y hechos reales, vistos como inciertos, inseguros, dudosos, inestables, a los que se refiere el adjetivo problemático" (p. 33).

Para enfrentar este reto es necesario hacer claridad en lo que significa el compromiso con lo problemático "la relación interactiva de docentes y estudiantes resulta ac-

tivada y orientada de continuo por un corpus o conjunto de problemas de un determinado campo del saber, que es lo que significa el sustantivo femenino "problemática". Así, pues, la opción pedagógica no puede ser sino "problemática" (por problemas antes que por soluciones abstractas mediante exposición magistral)" (p. 34).

- En el área de la construcción del conocimiento, la postura tomista es muy clara, "El docente no es un transmisor de un saber ya hecho y definitivo, sino un cooperador o auxiliar externo de la actividad racional del estudiante, con el fin de construir, de acuerdo con las condiciones de su inteligencia y de su experiencia, la estructura de su propio saber. Se requiere una interacción mutua en la adquisición de la ciencia" (p. 84).
- Consecuentes con las actuales tendencias frente a la generación de competencias, se espera que la interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje se aborde así: "Se trata de una cooperación estrechísima entre ambos, que facilita y acelera el proceso de aprender, en la cual al docente se le exige señalar, orientar, guiar; y al estudiante, comprender, articular, indagar, urgir, solicitar, exigir. Los dos deben crecer en aprendizaje, pues ninguno de los dos puede cesar de aprender, sobre todo en un mundo de conocimientos provisionales y de cambios acelerados de los saberes. Si el docente deja de aprender, pronto resulta incompetente para enseñar a estudiantes que son estimulados a ampliar sus conocimientos por medios que están operando más allá de las aulas y de los laboratorios de las facultades" (p. 84).
- El docente debe mostrar que sus conocimientos, experiencia disciplinar y pedagógica son suficientes para desarrollar el proyecto curricular y que están acordes con el nivel de formación en el que se va a desempeñar; prueba de ello no son solamente los títulos que ostente sino también su producción aca-

démica, las redes académicas a las que pertenece y su reconocimiento dentro del área disciplinar en la que se desempeña. “El docente resulta indispensable, porque se supone depositario de un saber sistematizado y socialmente reconocido o legitimado, y porque –dada su competencia comunicativa– puede ayudar al estudiante a economizar tiempo y esfuerzo en la apropiación del mismo, sin que deje de “aplicar todas las fuerzas de su ingenio” (p. 85).

- Según Tomás el rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje se puede definir de esta manera: “El papel del maestro no es proporcionar saberes definitivos, sino ayudar a que la acción del intelecto del estudiante se realice conforme a su propia operación, a partir de la personal experiencia sensorial, pues según Aristóteles ‘nada hay en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos’. Al maestro compete guiar más allá de las ignorancias e insuficiencias actuales, aunque partiendo de lo que el estudiante ya sabe, y promoverlo hasta la autonomía de su propia razón” (p. 86).
- Las estrategias pedagógicas usadas por el docente deben tener por línea orientadora afirmaciones como: “El maestro ayuda a despertar en el estudiante una inteligencia que se ignora a sí misma, no en cuanto saber olvidado, como pensaba Platón, sino en cuanto descubrimiento personal de la propia capacidad de entender, a partir del saber inicial, de nuevas experiencias y del propio poder de inferir; debe guiar esa inteligencia en su desarrollo, en coloquio con ella” (p. 86).
- Una de las características primordiales del docente tomasino es su papel de guía y acompañante en el proceso del aprendizaje. “El mejor maestro no es el que se impone, el que se afirma como dominador, dueño del espacio mental, sino el que interviene ante todo para poner en marcha la reflexión y el poder del propio estudiante para inducir o deducir, evocar, re-

lacionar, contrastar, analizar, definir, sintetizar, valorar y aplicar. En el proceso de aprendizaje, el estudiante es causa principal y el maestro es agente externo mediador, suscitador y facilitador, servidor de la inteligencia de aquél” (p. 87).

La colaboración para que los estudiantes adquieran competencias investigativas debe estar precedida de la actividad investigativa del docente. Por tanto, “los docentes conservan, adaptan, renuevan y actualizan sus saberes investigando. Los docentes transmiten los saberes enseñando a investigar. No obstante, la investigación no está sólo en función de la docencia transmisora, sino que debe llevar a docentes y estudiantes a aplicar el saber consolidado para generar innovaciones, producir nuevo conocimiento o aportar soluciones a los problemas nacionales y locales. Por eso, la investigación no se reduce ni a dominar los saberes vigentes ni a aplicarlos. Apunta todo el tiempo a contrastar el saber con la realidad, que, de por sí, es problemática” (p. 27).

Para terminar, “la comunidad profesoral se organiza dentro de una razonable división del trabajo académico e investigativo; así evita la atomización de las responsabilidades e impide la multiplicación de catedráticos sin arraigo ni conciencia de pertenencia” (p. 135).

EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

ANTECEDENTES EN LA USTA

La evaluación de docentes en la USTA, en los últimos años ha evolucionado paulatinamente, siempre con la finalidad de contribuir en los procesos de mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se presta en la Institución. Es decir, que estamos hablando de una pieza en el engranaje para el cumplimiento de los objetivos de calidad presupuestados.

Hasta el año 2005, la evaluación de docentes era dirigida y aplicada desde cada facultad o departamento

académico, lo que la hacía específica según las particularidades de cada una de dichas dependencias académicas. Si bien, permitía a las facultades darse sus propios espacios para repensar la evaluación y tener un mayor control sobre los criterios a evaluar; asimismo, para la Institución era muy difícil realizar análisis generales sobre lo que ocurría con la planta docente, ofrecer garantías sobre la confidencialidad de la información, anticiparse y/o evitar errores que perjudicaran al docente antes y después de la realización de la misma. Por lo anterior y ante la inquietud de las directivas académicas de la Universidad, a partir de dicho año un grupo de trabajo, liderado por la Vicerrectoría Académica General desde la Unidad de Planeación Académica y Perfeccionamiento Docente, inicia la preparación de los nuevos instrumentos que habrían de emplearse de manera sistematizada. Al mismo tiempo, esta Unidad elaboró el documento que recoge tanto la política institucional en esta materia, como las estrategias y acciones a seguir en el futuro, lo mismo que los alcances del modelo y los públicos participantes. El documento final fue presentado y acogido por el Consejo Académico Particular en la sesión del día martes 28 de junio de 2005 (Acta No. 23).

El modelo incluía el desarrollo y consolidación de un sistema de información que hiciera posible la obtención, procesamiento y análisis de los datos aportados por los actores. Con base en lo dicho, se inició un trabajo coordinado con el Departamento de Sistemas, quien desarrolló el software que respondía a las necesidades planteadas en ese momento, que también era flexible y podía ajustarse a nuevas demandas como resultado de las dinámicas universitarias futuras.

Con la articulación de un modelo teórico y un sistema de información específico, se inició el proceso de validación y ajustes en el primer periodo académico de 2005. En dicha oportunidad se aplicó la evaluación por una única vez en el mes de abril y los únicos encuestados fueron los estudiantes. Se observaron fortalezas y debilidades

del sistema y se trabajó para mejorar en las deficiencias encontradas. Para el segundo periodo académico de 2005, se realizó la segunda aplicación en la cual se involucraron como actores a los propios docentes y a los decanos de facultad y directores de los departamentos académicos. A partir de este momento se inicia el monitoreo al sistema por parte de la unidad que lidera el proceso con el objetivo de verificar la validez de los resultados, así como los mecanismos empleados.

Para el primer periodo académico de 2006, se trabajó en la confiabilidad de las bases de datos que alimentaban el sistema, pues el año anterior se había detectado que los datos del sistema académico SAC no eran concordantes con los datos del sistema administrativo financiero SAF. Desde ese momento el Departamento de Sistemas ha venido trabajando para alcanzar el nivel óptimo deseado.

En el siguiente periodo académico se implementó un reporte que compilaba los resultados obtenidos por el docente a partir de cada uno de los públicos evaluadores, y que ponderaba dichos resultados para obtener uno que hiciera más fácil su uso como soporte para la toma de decisiones institucionales. También se consultó a docentes y directivos académicos a través del Consejo Académico Particular, para recoger inquietudes y sugerencias en relación con los instrumentos que se venían utilizando para autoevaluación por parte de los docentes y la evaluación por los decanos.

Seguido a esto, se adelantó consulta interna a un grupo de expertos en evaluación, cuyos resultados permitieron, en el primer periodo académico de 2007, hacer los ajustes correspondientes a los instrumentos que reciben la información. También se incluyó, para los estudiantes, docentes y decanos, una pregunta adicional que buscaba conocer el grado de importancia que los distintos actores le dan a la evaluación como mecanismo para el mejoramiento de la calidad. Los resultados

obtenidos fueron positivos y se constató que la comunidad académica comprendía la importancia del proceso y su relación con la calidad educativa.

JUSTIFICACIÓN

La preocupación de la Institución por la calidad del servicio y las necesidades cambiantes del entorno, hacen que las evaluaciones sean parte fundamental de cada uno de los procesos que se adelantan para cumplir las metas institucionales. Dentro del proceso educativo hay muchas formas, niveles y ámbitos para evaluar los avances de cada uno de los actores, todas deben estar precedidas de unos lineamientos básicos institucionales que permitan dar norte al proceso y que hagan del mismo una oportunidad para reafirmar los valores institucionales y la cultura evaluativa que de allí se desprende.

La evaluación en la USTA se entiende como una actividad que le proporciona sentido humano al proceso educativo y que además tiene el propósito fundamental de promover. Promoción como lo indica el PEI (2004), entendida como llevar a la persona más allá del estado actual, acompañarlo en el proceso de elevación gradual hasta el "estado perfecto del hombre". Y mediante la evaluación se precisa qué nivel de desarrollo se ha alcanzado y se trabaja en la definición de nuevas formas de orientar el proceso educativo. También es importante entender la evaluación como una oportunidad para aprender de lo vivido y realizar un ejercicio valorativo que nos permita tomar decisiones de mejoramiento.

A la luz de los lineamientos mencionados, las reflexiones institucionales que deben darse incluyen tanto los procesos del acto educativo en sí como los que lo apoyan. Así, tan importante es evaluar el aprendizaje como evaluar al docente en el cumplimiento de su función educativa, pues de su desempeño dependen en gran medida los avances de los estudiantes. Es claro que hay aspectos de orden institucional que están involucrados en el acto educativo, pero dependiendo del área

a la cual pertenezcan serán analizados oportunamente. Desde el punto de vista pedagógico, la Universidad está preocupada por evaluar el desempeño del docente, no sólo en el aula, también en los procesos investigativos de proyección social y otros asociados, dando el nivel de importancia que a estos temas le corresponde.

Consecuentes con la prioridad que se le ha dado al tema, después de cuatro años de aplicación bajo un modelo adoptado por la comunidad académica, se hace necesario discutir y reflexionar el proceso como estrategia para el mejoramiento continuo. Por eso, en el primer periodo académico de 2008 se aplicó la evaluación y la Vicerrectoría Académica General tomó la decisión de iniciar un proceso de metaevaluación del proceso de evaluación docente, que sirviera para generar nuevas y mejores formas de abordar este proceso al interior de la Universidad. A partir de allí, se conformó un equipo de trabajo con la coordinación de la ahora denominada Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente, integrado así:

- P. Diego Orlando Serna Salazar, O.P. Decano de la División de Ciencias Humanas.
- Johanna Sareth Acuña Gómez, docente adscrita a la Unidad de Desarrollo Curricular y Coordinadora del grupo de trabajo.
- Carlos Enrique Rondón Almeida, decano de la Facultad de Sociología.
- Miguel Antonio Pinzón Bello, docente adscrito a la Facultad de Estadística;
- Jorge Arturo Uscátegui Maldonado, docente adscrito a la Facultad de Comunicación Social.
- Juan Carlos Espinosa Méndez, docente adscrito a la Facultad de Psicología.
- Diana Amórtegui Osorio, docente adscrita a la Especialización en Gerencia de Instituciones de Educación Superior.

- Argemiro Enciso Hernández, director de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente.

Este equipo se reunió y trabajó durante todo el año 2009, particularmente, alrededor de los siguientes temas:

1. Antecedentes: se abordaron aspectos relacionados con lo que ha pasado en la Institución con la evaluación docente, su alcance, el tipo de evaluación, los objetivos de la misma, los actores del proceso, la operación del sistema, los resultados, los usos previstos y reales, los avances y dificultades presentadas en el proceso de evaluación.
2. Revisión y discusión conceptual: encaminado a la identificación de un marco orientador de la evaluación en la USTA, el concepto y alcance de la evaluación educativa, el modelo evaluativo que prevalece, definición de la evaluación como proceso o como sistema, el perfil del docente de la USTA, el papel de la evaluación del docente en la USTA, el grado en que la función docente contribuye en el cumplimiento de la misión institucional y en la aplicación de las políticas académicas y curriculares. Resultado de dicho trabajo es el presente documento, que fue presentado y avalado en el Consejo Académico Particular de la Universidad el día 23 de marzo de 2010 (Acta No. 67)
3. Consulta a los actores del proceso: se abordaron tres grupos de actores: estudiantes (representación estudiantil); docentes (representantes a los consejos de facultad); y directivos (decanos de facultad y directores de departamento). Para organizar las reuniones y los productos se designó un responsable para cada uno de los actores. Los estudiantes realizaron dos reuniones y entregaron un documento síntesis de sus acuerdos y propuestas. Los docentes también se reunieron dos veces pero no se entregó ningún documento de resumen. Los directivos académicos se reunieron en dos oportunidades y

los comentarios y sugerencias más relevantes fueron plasmados en un documento que se presentó en el Consejo Académico Particular.

4. Revisión documental acerca de las tendencias de la evaluación de docentes y su aplicación en otras universidades nacionales.
5. Revisión y ajustes a los aspectos instrumentales y operativos: en este aspecto se trabajó sobre los instrumentos de recopilación de información, los reportes de resultados, el modelo estadístico, los dispositivos tecnológicos y las estrategias operativas.
6. Elaboración de la propuesta de mejoramiento o modificación del actual sistema de evaluación de docentes.

Como resultado de lo anterior, a partir del primer semestre de 2010 se inició el trabajo conjunto entre el Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación y un subgrupo de trabajo para la implementación de los ajustes realizados, de forma tal que el nuevo aplicativo esté disponible para adelantar la nueva evaluación a partir del primer periodo académico de 2010.

OBJETIVOS

- Contribuir con los procesos de mejoramiento de calidad de los servicios educativos que ofrece la Universidad.
- Promover la cultura de la evaluación en la Universidad, entendida como proceso sistemático y de juicios de valor que propendan por el mejoramiento continuo.
- Contribuir con la implementación de las políticas institucionales en relación con el modelo pedagógico, la docencia, la investigación y la proyección social.
- Disponer de un acervo documental y estadístico que apoye las decisiones relacionadas con el mejoramiento de los docentes

- Disponer de información oportuna para apoyar las decisiones relacionadas con estímulos e incentivos a los profesores más destacados.

PRINCIPIOS ORIENTADORES: (Enciso, 2005)

Para que la evaluación docente cumpla adecuadamente con los objetivos que se ha trazado la Universidad y para garantizar que ella sea un referente importante en los cambios cualitativos del proceso educativo, se han definido los siguientes criterios, que habrán de orientar todos los momentos de la evaluación de los docentes en la USTA y deben ser practicados por todos los miembros de la comunidad universitaria que tengan relación con la evaluación.

- Transparencia: entendida como la capacidad para mostrar sin ninguna reserva la claridad del proceso y los resultados del mismo. La transparencia no deja duda sobre la validez de la evaluación.
- Claridad: entendida como la cualidad de que lo que se hace y se dice es claro para todos los que intervienen en el proceso de evaluación. Complementariamente, es de conocimiento de todos.
- Justicia: significa que se otorga a cada uno lo que se considera merece y le corresponde, independientemente de lo que corresponde al otro.
- Equidad: entendida como la capacidad para juzgar a cada uno con total imparcialidad.
- Oportunidad: se refiere a que el proceso se sucede en el tiempo, lugar y condiciones convenientes y adecuadas.
- Reserva de resultados: referida a que todos los actores de la evaluación deben administrar la información de tal manera que no se pongan en evidencia los resultados que puedan afectarlos.

ACTORES DEL PROCESO

Estudiantes: se constituyen en la principal fuente de información para este proceso evaluativo, pues son los que tienen contacto directo con los docentes y pueden expresar su opinión acerca de las actitudes del orientador, guía o acompañante en el proceso de aprendizaje. Es importante que expresen su percepción sobre el proceso de interacción docente – estudiante y que asuman con responsabilidad su rol en el proceso de aprendizaje. Se espera de ellos objetividad para dar sus opiniones y responsabilidad para afrontar la evaluación de sus docentes como referente importante para el mejoramiento de la Universidad. También son los directamente beneficiados con los resultados de los procesos de mejoramiento de cada uno de los docentes de la Institución.

Docentes: se hace necesario tener una opinión que implique una mirada autoreflexiva y autocrítica de las actitudes y comportamientos que se asumen en el desempeño de las funciones asignadas. Es necesario estar dispuestos a recibir los juicios de valor emitidos por las personas que reciben día a día nuestra orientación y/o acompañamiento, para poder observar nuestras fortalezas y dificultades, autoreconocernos con el único fin de mejorar.

Directivos académicos: una mirada distinta de las características que rodean el cumplimiento de las funciones del docente, desde una totalidad de las responsabilidades asignadas que deben ser valoradas en su conjunto y a partir de ello emitir juicios. Se constituye en el canalizador de todos los resultados de la evaluación, para llegar a un acuerdo de mejoramiento. Debe tener la claridad suficiente para generar acuerdos que beneficien a los estudiantes, al docente, a la facultad y a la Universidad. También debe conciliar esto con las funciones asignadas al docente y con los apoyos que brinda la Universidad al docente para ayudarlo a cumplir con sus compromisos.

ETAPAS Y PROCEDIMIENTO

Etapa 1. Preliminar

Inicia con la reunión de planeación que convoca a las dependencias de la Universidad comprometidas en el proceso. En esta reunión se tratan aspectos relacionados con las dificultades detectadas en la aplicación anterior; con las estrategias de promoción y divulgación antes, durante y después de la aplicación; con la indispensable orientación que se desprende de los lineamientos institucionales y la forma de hacerlos visibles en todas y cada una de las actividades; con el necesario acompañamiento realizado por las dependencias que tienen contacto directo con los actores del proceso; con el apoyo tecnológico, logístico y humano que realizan las dependencias que manejan el hardware, el software y las bases de datos necesarias para el funcionamiento del sistema; con la realización y entrega de la programación para asistencia a salas de sistemas, entre otros. A partir de allí, se generan los compromisos en cuanto a fechas y productos que hacen posible la oportuna puesta en marcha de cada aplicación y el mejoramiento continuo del proceso. La actividad de cierre de esta etapa es la prueba del sistema que se realiza algunos días antes de la fecha programada en el calendario académico y que permite obtener claridad sobre la efectividad de los ajustes y la confianza necesaria para realizar la siguiente aplicación.

Etapa 2. Desarrollo

Aunque el proceso evaluativo es continuo, la aplicación y captura en el sistema se realiza una vez por semestre, bajo una estrategia logística que incluye la previa entrega de la programación a las facultades-actividad a cargo de la Oficina de Registro y Control Académico-para que organicen lo necesario con el fin de garantizar la asistencia de estudiantes y docentes a las salas de sistemas. De acuerdo con el calendario académico de

cada semestre, durante una semana con estudiantes y dos semanas con docentes y directivos académicos, se procede al diligenciamiento de los formularios. Para tal efecto las salas de sistemas se liberan de clases y prácticas libres durante dicha semana y se activa la página web que permite acceder al sistema. Este procedimiento se realiza con la orientación, en cada sala, de un monitor designado y capacitado por la Universidad para que asesore y apoye a cada uno de los actores que deban diligenciar los instrumentos. Se tienen previstas salas especiales para la autoevaluación de los docentes y como contingencia para evitar congestiones o atrasos por grupos que no asistan en las horas y fechas programadas.

Etapa 3. Procesamiento de la información

Desde el Departamento de Tecnología de la Información y la Comunicación se lidera lo necesario para procesar la información obtenida y publicarla en forma tal que responda a los reportes definidos por la Universidad y a las necesidades de los usuarios.

Etapa 4. Resultados

Una vez finalizada la captura de la información por parte de los actores intervinientes, se pueden producir en línea todos los reportes, tanto los que muestran los resultados individuales del docente, el reporte que pondera los valores obtenidos por cada uno de los actores y ofrece un resultado cuantitativo total, como los reportes cualitativos y los reportes de interés general o de datos agregados, por facultades, divisiones y sede. Otra forma de entregar resultados es a través del informe que semestralmente presenta la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente en el Consejo Académico Particular, con información general sobre porcentajes de participación de cada actor de la evaluación y los análisis y sugerencias correspondientes, con el propósito de avanzar en la consolidación del proceso y en el uso de los resultados.

Etapa 5. Análisis y mejoramiento

Si bien, los propios docentes y los decanos de facultad son “productores” de la información para la evaluación de los docentes, los estudiantes son quienes participan en mayor proporción, lo que conlleva a definir y aplicar criterios de ponderación de la información y para la producción, interpretación y análisis de los resultados de la misma. Dichos criterios se definieron en el 2005 y fueron revisados en 2009, asignándose los porcentajes correspondientes a cada uno de los públicos antes mencionados.

Los principales usuarios de la información son las facultades y los departamentos académicos, quienes encuentran la información suficiente que les permite hacer lecturas diferenciadas y análisis críticos sobre lo que está sucediendo con la planta docente de la facultad o departamento y con cada uno de los docentes que la conforman. Pero hecho el análisis juicioso de los resultados de la evaluación, permite definir y tomar medidas consensuadas de mejoramiento, las cuales deben ser el resultado del diálogo entre los diversos actores del proceso y a partir de ellos, hacer acuerdos de mejoramiento en los cuales se comprometan las dos partes, tanto el docente como la facultad y que impacten positivamente en lo individual pero también en lo colectivo. Por lo tanto es posible proponer actividades generales de mejoramiento que sean pertinentes con las carencias detectadas y a las cuales se les deberá hacer el seguimiento respectivo por las facultades o departamentos.

Etapa 6. Monitoreo

Todo el proceso antes reseñado es objeto de seguimiento y acompañamiento permanente por parte de la unidad responsable de la orientación de la evaluación docente en la Universidad, para lo cual se apoya en los grupos de trabajo necesarios. Como resultado, se detectan nuevos requerimientos que permitan introducir oportunamente los ajustes pertinentes.

USOS (Rondón, 2009)

Concebido el desempeño docente como aquel que no se circunscribe solamente al que se demuestra en el aula de clase, los ámbitos del análisis, por lo tanto, contemplan la integralidad del desempeño de quienes cumplen su función como docentes; es decir, el marco de las funciones sustantivas de la educación superior: el proceso de enseñanza–aprendizaje, la investigación y la proyección social.

Diálogo:

La relación dialógica que se genera a partir de los resultados se debe producir principalmente entre cuatro grupos de actores:

Decano-docente, con el fin de dar a conocer preliminarmente los resultados de la evaluación del estudiante, la del decano y contrastarla con la percepción del proceso que tiene el mismo docente y que expresó en su autoevaluación. Allí se deben identificar experiencias exitosas así como problemas recurrentes, déficits estructurales así como iniciativas de mediano y largo plazo para afrontarlos, en término individual, identificando procesos formativos necesarios y de carácter colectivo, políticas para el desarrollo curricular y su articulación con los procesos de investigación y proyección de la facultad y/o universidad que inciden en el adecuado desempeño en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje y en el de la gestión del currículo como un todo complejo. Este es el espacio que privilegia la mirada histórica de la evaluación del docente, con el fin de ponderar la coyuntura de la evaluación en el marco del desarrollo del docente durante sus años de estadía en la Institución y en diferentes actividades.

Docente-estudiantes, con el fin de producir acuerdos de mejoramiento de las circunstancias de aula que potencien el logro de las metas construidas para el curso, asumiendo los compromisos que cada uno tiene frente

al proceso de enseñanza-aprendizaje. Identificar así los recursos y condiciones que han dificultado el correcto desarrollo de la asignatura.

Decano-comités académicos y/o curriculares, con el fin de identificar los aspectos que inciden en los procesos que afectan la integralidad del currículo, que soportan la flexibilidad del mismo, que tocan los enfoques pedagógico y de evaluación, que aportan a la movilidad, a la inter y transdisciplinariedad y aquellos procesos que facilitan o dificultan la trascendencia del proceso formativo a la sociedad.

El Consejo de Facultad, con el fin de identificar políticas para el desarrollo curricular, procesos de formación docente y gestión de procesos de reflexión colectiva en el marco de los procesos de:

- Enseñanza-aprendizaje.
- Gestión curricular.
- Articulación de los procesos de investigación formativa.
- Proyección social, formulación de eventos y el desarrollo de publicaciones.

Todos ellos con miras a que permitan hacer seguimiento a los procesos de mejoramiento y autorregulación que propendan por el aseguramiento de la calidad del programa.

Usos indirectos de la evaluación del desempeño docente

Si bien la evaluación del desempeño docente es una herramienta de identificación de elementos, a partir de los cuales se realiza una profundización en el conocimiento de las dinámicas que impactan el desempeño docente y sus resultados. Así abrir nuevos espacios de reflexión cuando:

- Permite la comparación entre facultades acerca de cómo los procesos académicos que llevan a cabo se

reflejan en aspectos de la evaluación del desempeño docente, que analizados a la luz de las políticas institucionales, las pueden invitar a introducir ajustes que incorporen experiencias exitosas en las otras.

- Facilita la identificación de docentes que a través de su estímulo y reconocimiento promueven una cultura hacia la continua superación de la persona, en términos de conocimiento, apuestas pedagógicas, sistema axiológico, relaciones con la comunidad académica, promoción de la formación integral, trabajo en equipo, entre otros.
- Ayuda a identificar temas de interés y necesidades de capacitación y formación para jornadas universitarias, eventos académicos y acciones de cualificación de los docentes, como políticas institucionales que propendan por la articulación interdisciplinar de su comunidad académica.
- Permite identificar y ajustar los perfiles de los docentes que requiere la Institución para el cabal cumplimiento de su misión y visión, así como los objetivos que se propone en el marco de sus planes de desarrollo.
- Contribuye para visualizar estrategias para la resolución de conflictos en el marco de la interacción de los actores del proceso pedagógico.
- Identifica aspectos relevantes al momento de formular políticas para la gestión de los procesos de promoción y continuidad docente en la Institución.
- Contribuye con el análisis de los recursos institucionales que deben hacer parte del plan de desarrollo con el fin de ofrecer condiciones idóneas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para mejorar la prestación del servicio educativo.

CRITERIOS DE VALORACIÓN Y PONDERACIONES

Los resultados finales de la evaluación se presentarán en la siguiente escala de grado de cumplimiento que, a su vez, se expresará en la escala de calificación de 0 a 5, así:

Escala	Calificación
Se cumple plenamente	5.0
Se cumple en alto grado	4.0
Se cumple medianamente	3.0
Se cumple en bajo grado	2.0
Se cumple insuficientemente	1.0
No se cumple	0.0

El resultado final se reflejará en la escala numérica anterior, la cual responde a las siguientes ponderaciones definidas por la Universidad:

Ponderación por factor:

Compromiso institucional: 20%.

Total de las horas asignadas para cada uno de los factores (docencia, investigación, proyección social, gestión académica): 80%.

Ponderación por fuente:

Cuando en la evaluación hay presencia de los tres actores:

Estudiantes: 50%.

Decano de facultad: 25%.

Autoevaluación del docente: 25%.

Cuando los actores son dos:

Decano de facultad: 60%.

Autoevaluación del docente: 40%.

INSTRUMENTOS

Una de las novedades que presenta esta propuesta es la aparición de un formulario diferente para cada profesor a partir de la carga académica asignada en el Sistema Académico, SAC. Esto quiere decir, que usamos un instrumento base (Anexo 1) pero a cada actor le corresponde diligenciar lo relacionado con las asignaturas y funciones que cumple cada docente. Para hacer posible lo anterior, se hizo el análisis cruzado del listado de las actividades que tiene el SAC para asignar a los docentes y las preguntas formuladas en cada instrumento.

A partir de la siguiente matriz de indicadores se construyeron los instrumentos para estudiantes, docentes y decanos académicos; sin embargo, no se aplicaron todos los indicadores aquí referenciados.

Factores	Criterios	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5		
Docencia	Programa	Existencia	Socialización	Pertenencia	Desarrollo	Actualización		
	Disciplina	Indicador 6	Indicador 7	Indicador 8	Indicador 9	Indicador 10		
		Eventos académicos	Nivel de formación	Producción académica	Dominio disciplinar	Manejo segunda lengua		
	Pedagógica	Indicador 11	Indicador 12	Indicador 13	Indicador 14	Indicador 15	Indicador 16	Indicador 17
		Didáctica 1: Lenguaje	Didáctica 2: uso de recursos	Didáctica 3: acompañamiento	Metodología para el aprendizaje	Evaluación 1: Evaluación conre-alimentación continua	Evaluación 2: Diversas estrategias de evaluación	Evaluación 3: criterios públicos para la evaluación
	Interacción	Indicador 18	Indicador 19					
Cumplimiento	Relación docente-estudiante	Dinámica de grupo						
	Indicador 20	Indicador 21						
Investigación	Carga investigativa	Entrega de calificaciones	Cumplimiento de horarios					
		Indicador 22						
	Producción	Instrucción a factor						
		Indicador 23	Indicador 24	Indicador 25				
	Formativa	Publicación de productos	Socialización de productos en eventos académicos	Pertenencia activa en grupo de investigación				
Indicador 26		Indicador 27	Indicador 28					
Financiación	Dirección trabajos de grado	Jurado trabajos de grado	Semilleros de investigación					
	Indicadores 29	Indicadores 30						
Proyección social	Carga horaria	Convocatoria interna	Fuentes externas					
		Indicador 31						
	Practicas profesionales	Introducción a factor						
		Indicador 32	Indicador 33					
	Egresados	Supervisión	Relaciones interinstitucionales					
		Indicador 34						
Educación continuada y eventos académicos	Seguimiento							
	Indicador 35	Indicador 36	Indicador 37					
Emprendimiento y obtención de recursos	Diseño de cursos	Ejecución cursos	eventos académicos					
	Indicador 38	Indicador 39	Indicador 40	Indicador 41				
Gestión académica	Carga horaria	Apoyo a formación de empresas	Trabajo con comunidades	Elaboración de propuestas	Desarrollo de proyectos			
		Indicador 42						
	Comites y Equipos de trabajos	Introducción a factor						
		Indicador 43	Indicador 44					
	Coordinación	Participación activa	Cumplimiento					
Indicador 45		Indicador 46						
Reuniones de facultad/ departamento	Espacios de formación distintos al aula	Proyectos académico-administrativos						
	Indicador 47	Indicador 48						
	Asistencia	Apoyo						

REPORTES

Con el objeto de ofrecer información oportuna y pertinente de los resultados del proceso de evaluación de docentes, se ha definido un total de 25 reportes a los que se tendrá acceso en línea y que podrán ser consultados por cada uno de los actores participantes en el proceso, dependiendo del perfil de usuario que se les asigne. Dichos reportes se pueden dividir en cinco grandes grupos, así:

Reportes para docentes:

- Individual por asignatura (PF01).
- Individual resultado global (PF02).
- Individual comparado (PF03) con gráfico.
- Individual histórico (PF05) con gráfico.

Reportes para decanos de facultad y directores de departamento:

- Listado fuente y factor (DC01).
- Listado resultado global (DC02).
- Comparado por indicadores (DC03).
- Comparado por factores (DC04) con gráfico.
- Listado observaciones (DC05).
- Histórico facultad/departamento (DC06) con gráfico.

Reportes para decanos de división:

- Comparado por factores (DD01) con gráfico.
- Comparado por indicadores (DD02).
- Histórico división (DD03) con gráfico.

Reportes para Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente:

- Consolidado anual (UN01).
- Reportes de monitoreo del proceso (AV01, AV02, AV03, AV04, AV05, AV06).

Reportes para Vicerrector Académico General y Rector General

- Comparado sede (VR01).
- Comparado por factores (VR02) con gráfico.
- Comparado por indicadores (VR03).
- Histórico sede (VR04) con gráfico.

En el sitio web destinado para consultar los reportes se digita el usuario y la contraseña se puede tener acceso a cada uno de estos informes de resultados. Es importante recordar que cada nivel jerárquico superior tiene acceso a los reportes de los niveles inferiores.

REFERENCIAS

- Carrió, G. (2005). Principios y desafíos que todo docente debe conocer. <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/principios-desafios-todo-docente-debe-conocer-21911.html> Recuperado el 26 de enero de 2009.
- Enciso, A. (2005). La evaluación de docentes como estrategia para el mejoramiento continuo de la calidad académica. Bogotá: Serie Unidad de Planeación Académica y Perfeccionamiento Docente, USTA.
- Gimeno, J. (1996). "La profesionalidad escindida de los profesores en la Universidad". En Reforma y evaluación de la Universidad. Valencia: Editorial Dáquesta.
- Iwanicki, E. (1997). "Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas". En Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: Editorial La Muralla.
- Palazón, A. (2005). Hacia un nuevo perfil del docente universitario <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/nuevo-perfil-docente-universitario-21916.html> Recuperado el 26 de enero de 2009.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2004). Bogotá: Universidad Santo Tomás (USTA).
- Rondón, C. (2008). Usos de los resultados de la evaluación del desempeño docente de la Universidad Santo Tomás. Bogotá: Documento propuesta, USTA.
- Stufflebeam, D. et ál. (1998). Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Valdés, H. (2006). "La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba". En Memorias del Primer Seminario Internacional de Evaluación de la Educación. Bogotá: ICFES.
- Zabalza, M. (2005). Competencias docentes en la universidad y la docencia en el mundo de hoy. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.



Anexo 1

Instrumentos

ESTUDIANTES

No.	AFIRMACIÓN
CRITERIO 1: PROGRAMA	
1	El docente dio a conocer el programa de la asignatura o espacio académico previamente al desarrollo de la misma.
2	El docente hace explícita la importancia de la asignatura o espacio académico en la formación de los estudiantes.
3	El desarrollo de la asignatura o espacio académico a la fecha está acorde con la planeación realizada.
4	El manual del deportista fue divulgado oportunamente y es de su total conocimiento
CRITERIO 2: DISCIPLINA	
5	El docente hace uso de la producción académica de su autoría (libros, artículos, prototipos, módulos, material audiovisual, guías, entre otros) para el desarrollo de la asignatura o espacio académico.
6	El docente hace uso de la producción académica institucional para el desarrollo de la asignatura o espacio académico
7	El docente demuestra dominio de las temáticas de la asignatura o espacio académico.
8	El docente desarrolla en la asignatura o espacio académico, actividades que relacionan diversas áreas del conocimiento.
9	El docente estimula el uso de materiales en una segunda lengua para el desarrollo de la asignatura o espacio académico.
CRITERIO 3: PEDAGÓGICO	
10	Las explicaciones del docente son comprensibles.
11	El docente usa ayudas educativas que potencian el aprendizaje.
12	El docente hace acompañamiento al proceso de aprendizaje.
13	El docente aplica estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje.
14	El docente promueve la consulta de los desarrollos disciplinares recientes en la asignatura o espacio académico.
15	El docente hace retroalimentación oportuna de las evaluaciones que realiza.

16	El proceso de evaluación se realiza con estrategias diversas (pruebas escritas, exposiciones, tutorías, etc.).
17	Los criterios usados para evaluar son justos y transparentes.
18	Son claros los criterios que usa el docente para definir la participación de los deportistas en los distintos eventos y equipos.
CRITERIO 4: COMPROMISO INSTITUCIONAL	
19	El docente establece relaciones humanas basadas en el respeto.
20	El docente implementa estrategias que favorecen la convivencia dentro y fuera del aula.
21	El docente desarrolla actividades que estimulan la capacidad del trabajo en equipo.
22	El docente asiste puntualmente a sus clases y a las demás actividades programadas.
23	El docente utiliza el gimnasio de la USTA como soporte de la preparación física general.
24	El docente promueve las actitudes éticas, creativas y críticas derivadas de la misión institucional.

DECANOS

DOCENCIA

No.	AFIRMACIÓN
CRITERIO 1: PROGRAMA	
1	El profesor articula los contenidos temáticos del espacio académico con la estructura curricular del programa.
CRITERIO 2: DISCIPLINA	
2	El profesor demuestra estar actualizado en su disciplina.
3	El profesor participa en las actividades de formación permanente ofrecidos por la Universidad.
4	El profesor reporta producción académica verificable en el último año.
5	El profesor usa materiales en una segunda lengua, en su desempeño como docente.
CRITERIO 3: PEDAGÓGICO	
6	El profesor hace acompañamiento a los estudiantes.
7	El profesor establece relaciones humanas basadas en el respeto.
CRITERIO 4: COMPROMISO INSTITUCIONAL	
8	Ingresar las calificaciones oportunamente en el SAC.
9	El profesor asiste puntualmente a los espacios académicos que le corresponden.
10	El profesor promueve la formación integral en el marco de la filosofía institucional.

INVESTIGACION

No.	AFIRMACIÓN
11	El acompañamiento realizado por el profesor a los trabajos de grado asignados alcanza los resultados previstos.
12	El profesor presenta avances verificables de las actividades realizadas en los semilleros de investigación en los que participa.
13	El profesor cumple con sus responsabilidades en los procesos de investigación.
14	El profesor socializa sus productos de investigación en los espacios pertinentes.

PROYECCION SOCIAL

No.	AFIRMACIÓN
15	El profesor cumple con las actividades asignadas en el área de acompañamiento a egresados.
16	El profesor cumple con las actividades asignadas en el área de educación continuada.
17	El profesor cumple con las actividades asignadas en el área de eventos académicos.
18	El profesor cumple con las actividades asignadas en el área de emprendimiento.
19	El profesor cumple con las actividades asignadas en el área de proyectos de intervención social.
20	El profesor cumple con las actividades asignadas en el área de prácticas profesionales.

GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA

No.	AFIRMACIÓN
21	El profesor demuestra capacidad de trabajo en equipo. en los comités o grupos a los que está suscrito.
22	El profesor cumple en los plazos acordados con los compromisos adquiridos.
23	Entrega oportunamente informes sobre la gestión de proyectos académico y administrativos a su cargo.
24	La gestión del profesor en la coordinación de espacios de formación (laboratorios, centros, consultorios) cumple con las metas establecidas.
25	El profesor asiste a las reuniones convocadas por las instancias de la Universidad.
26	El profesor cumple con las actividades adicionales que le son encomendadas.

DOCENTES

DOCENCIA

No.	AFIRMACIÓN
CRITERIO 1: PROGRAMA	
1	Socialicé el programa del espacio académico al inicio del mismo.
2	Hago explícita la importancia del espacio académico en la formación de los estudiantes.
3	El desarrollo de mis espacios académicos está acorde con la planeación realizada
CRITERIO 2: DISCIPLINA	
4	En el desarrollo de mis espacios académicos demuestro actualización en la disciplina.
5	Participo en las actividades de formación permanente ofrecidos por la Universidad
6	He reportado producción académica verificable en el último año.
7	En el desarrollo de mis espacios académicos hago uso de materiales en una segunda lengua.
CRITERIO 3: PEDAGÓGICO	
8	Considero que mis explicaciones son comprensibles para los estudiantes.
9	Uso ayudas educativas que potencian el aprendizaje de los estudiantes.
10	Hago acompañamiento oportuno a los estudiantes, en su proceso de aprendizaje.
11	Aplico estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
12	Realizo oportunamente la retroalimentación de las evaluaciones efectuadas.

13	Implemento diversas estrategias para la evaluación.
14	Aplico criterios justos y transparentes para evaluar a mis estudiantes.
CRITERIO 4: COMPROMISO INSTITUCIONAL	
15	Establezco relaciones humanas basadas en el respeto.
16	Implemento estrategias que favorecen la convivencia dentro y fuera del aula.
17	Desarrollo actividades que estimulan la capacidad del trabajo en equipo.
18	Ingreso las calificaciones oportunamente en el SAC.
19	Asisto puntualmente a los espacios académicos que me corresponden.
20	Promuevo la formación integral en el marco de la filosofía institucional.
21	Promuevo las actitudes éticas, creativas y críticas derivadas de la misión institucional.

INVESTIGACIÓN

No.	AFIRMACIÓN
22	He alcanzado los resultados previstos en el acompañamiento realizado a los trabajos de grado.
23	Implemento actividades que conducen al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de los semilleros de investigación en los que participo.
24	Cumplo con mis responsabilidades en investigación propiamente dicha.
25	He socializado mis productos de investigación en los espacios pertinentes.

PROYECCIÓN SOCIAL

No.	AFIRMACIÓN
26	Cumplo con las actividades asignadas en el área de acompañamiento a egresados.
27	Cumplo con las actividades asignadas en el área de educación continuada.
28	Cumplo con las actividades asignadas en el área de eventos académicos.
29	Cumplo con las actividades asignadas en el área de emprendimiento.
30	Cumplo con las actividades asignadas en el área de proyectos de intervención social.
31	Cumplo con las actividades asignadas en el área de prácticas profesionales.

GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA

No.	AFIRMACIÓN
32	Demuestro capacidad de trabajo en equipo, en los comités o grupos a los que estoy suscrito.
33	Cumplo con los compromisos adquiridos en los plazos acordados.
34	Entrego oportunamente informes sobre la gestión de proyectos académico y administrativos a mi cargo.
35	Cumplo con las metas establecidas en la gestión de las áreas académico administrativas a mi cargo (laboratorios, centros, consultorios).
36	Asisto a las reuniones convocadas por las instancias de la Universidad.
37	Cumplo con las actividades adicionales que me son encomendadas.



La práctica pedagógica en la aplicación de los créditos académicos

FLEXIBILIDAD Y APERTURA

Todo ser humano, como ser único, cumple un proceso de construcción y perfeccionamiento con el fin de lograr un desarrollo óptimo e integral de acuerdo con las expectativas personales. Un currículo flexible permite un enfoque personalizado de la educación, que parte del respeto a las diferencias y a los propios ritmos del estudiante, que pueda garantizar la integridad de los componentes esenciales para lograr su perfil y desempeño, y que, además, le ofrezca la posibilidad de avanzar en un campo de su interés personal y profesional. Así se pueden identificar y desarrollar en los estudiantes sus potencialidades como profesionales, como ciudadanos y sobretodo como personas. Además, se permite involucrar programas nuevos, estrategias metodológicas y enfoques que atiendan a los retos cambiantes de la formación y al ejercicio de las profesiones.

La flexibilidad curricular no sólo debe estar relacionada con las disciplinas y los contenidos, sino que, además, induce el redimensionamiento en los tiempos, los espacios, los procesos y procedimientos, las relaciones, las visiones y concepciones. Es decir, la flexibilización curricular implica establecer formas de ver el mundo tanto de docentes como de estudiantes y de todos los miembros que constituyen la comunidad académica.

Aceptar la apertura educativa que busca formar personas para el mundo implica estar dispuesto a aceptar el cambio, a aprender de todo y en cada instante de la vida, a ganar en autonomía personal, a ser siempre creativo y a enfrentarse con seguridad a los retos de la globalización económica, social, política y cultural.

La flexibilidad como concepto aplicado en el diseño curricular y la formación docente se entiende en dos sentidos:

- Es una opción para ofrecer alternativas múltiples y diversas.
- Permite su adecuación a las características y posibilidades propias y también diversas de la comunidad educativa.

La flexibilidad curricular implica, entre muchos otros factores:

- Clarificar la estructura conceptual del currículo.
- Lograr mayores niveles de integración entre contenidos de una misma disciplina y respecto de otras disciplinas.
- Eliminar elementos, aspectos, contenidos, didácticas u otras manifestaciones educativas superfluas o poco significativas para la formación y el aprendizaje.
- Mejor distribución de los docentes y del tiempo, sin descuidar el rigor de la formación ofrecida, dándole más cabida a la investigación y a la proyección social.

Al hablar de flexibilidad curricular, se hace imperativa la construcción de currículos dinámicos, permanentemente abiertos al cambio, modificables a todo nivel (sistema, institución, espacio educativo) pertinentes y coherentes con las realidades del contexto socio-económico y cultural y con las demandas de un mundo globalizado. La flexibilidad curricular requiere de un proceso docente de alta calidad que a su vez exige la disposición de estudiantes, profesores, directivos y, en general, de todas las personas comprometidas con los procesos de formación en la Universidad.

El grado de flexibilidad que los programas académicos de la Universidad adopten para la formación del estudiante, debe facilitar la combinación del estudio con el

trabajo (práctica); la integración adecuada de áreas académicas, la definición de campos formativos obligatorios, opcionales y totalmente voluntarios, la utilización ágil, adecuada y oportuna de materiales y equipos de apoyo en el proceso de aprendizaje y el manejo más eficiente de los recursos institucionales.

A diferencia de la formación tradicional, que presenta serias limitaciones espacio-temporales, metodológicas y de contenido, la formación flexible implica una apertura de los límites en los diferentes procesos cognitivos y pedagógicos que en ella ocurren.

Esta apertura se refiere a:

- Cambios en los espacios de formación. El estudiante deberá tener la posibilidad para decidir sobre sus espacios de formación, los cuales no estarán limitados a los estrechos marcos de aula, ni a la definición rígida de horarios y jornadas.
- Mayor autonomía del estudiante para decidir sobre los ritmos y la elección de contenidos de su propia formación.
- Mayor posibilidad del estudiante para combinar los contenidos de su formación de acuerdo con sus intereses, capacidades y avances.
- Mayor oferta de medios y contextos de aprendizaje. El estudiante aprende utilizando diferentes medios de autoaprendizaje, autocontrol de su aprendizaje y autoevaluación de su propio desarrollo.
- Participación directa en la evaluación de sus aprendizajes a través de mecanismos de autoevaluación y heteroevaluación.

INTERDISCIPLINARIEDAD CURRICULAR

Hoy es una realidad que los límites de las disciplinas cada vez se hacen menos perceptibles, tendiendo a desaparecer, para dar paso a la verdadera interdisciplinarietà. Los fenómenos sociales, políticos y educativos son complejos y para su análisis se requiere el concurso de las diferentes disciplinas que tengan en cuenta no sólo el saber, sino el individuo, los grupos, el entorno y los fenómenos que allí se originan. El resultado es un trabajo más cualificado que la sumatoria de los trabajos individuales y, por lo tanto, de mayor eficiencia e impacto. Los problemas son complejos y justifican una mirada interdisciplinaria porque el enfoque disciplinar que ha prevalecido en los programas no ha logrado brindar soluciones a los problemas crecientes de la sociedad y ha limitado los alcances de la formación profesional, que en la actualidad se requiere más universal que local.

La interdisciplinarietà del conocimiento implica modificar las tradicionales prácticas de construir currículo, de impartir el aprendizaje, de hacer uso de las mediaciones pedagógicas y del trabajo aislado; implica el trabajo en equipo entre docentes y directivos, la apertura al diálogo entre disciplinas y la disposición para enfrentarse y poner las nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje. Además de construir con el estudiante espacios de convivencia, de tolerancia, de respeto, de ayuda mutua para “aprender en conjunto” y, finalmente, modificar radicalmente las formas y estrategias de evaluación del aprendizaje y del proceso educativo.

UNA NUEVA VISIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE

El enfoque positivista suponía que los elementos estructurales de los conocimientos se localizaban en el objeto, enfatizando los aspectos sensoriales y lógicos del conocimiento. Los planteamientos de Rousseau y de Kant

reflexionan sobre la influencia del sujeto en la percepción del objeto, lo que da lugar a la dimensión fenomenológica. El conocimiento se interpreta, entonces, a partir del sujeto y de su relación con otros sujetos. Las estructuras mentales juegan un papel importante en la construcción del conocimiento. Con base en estos postulados, Piaget le otorga un papel central a las estructuras del intelecto. La realidad se construye a través de operaciones mentales y de los procesos de comunicación social. El conocimiento es entonces subjetivo, objetivo e intersubjetivo.

El objeto del conocimiento ya no se percibe como una realidad absoluta, inmutable, verdadera. El conocimiento se construye con base en las estructuras intelectuales que ha logrado desarrollar el estudiante. El conocimiento es cambiante, evolutivo y aparecen nuevos modelos pedagógicos y corrientes curriculares de enfoque constructivista que originan didácticas activas y exigen escenarios pedagógicos distintos al aula de clase tradicional. Educar no es conducir sino formar, desarrollar, estimular, promover, provocar, seducir; es construir objetos de conocimiento con herramientas del propio pensamiento. Al decir de Aristóteles, lo más importante no es enseñar sino aprender; éste es el acto permanente del ser humano.

De esta manera, el nuevo paradigma educativo propicia la interacción sujeto-objeto en la que se perfila el nuevo papel del docente y del estudiante, en donde conjuntamente aprenden a ser, a hacer, a saber y a comprender; es decir, construyen colectivamente la formación integral, la cual se refleja en la cultura y se manifiesta mediante conocimientos, actitudes, normas y valores interiorizados que se convierten en parte esencial de la persona y en orientadoras de nuevas formas de pensar, sentir y actuar. Las ideas, los valores, los sentimientos y costumbres que definen la identidad de una sociedad, también, el tipo de hombre que debe formarse en la Universidad.

La formación integral implica concebir a la persona como un ser singular, irrepetible, autónomo, libre, trascendente, histórico, social y cultural.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA IMPLEMENTAR Y MANTENER ADECUADAMENTE EL SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

- Hay dos conceptos centrales a tener en cuenta para la interpretación y aplicación del crédito académico como unidad de medición del conocimiento adquirido por el estudiante y como referente de flexibilidad curricular: los contenidos significativos o básicos fundamentales, en contexto, y el aprendizaje autónomo. Ambos cobran su máxima expresión en los nuevos desarrollos curriculares, en particular en las fases de diseño e implementación.
 - En un proceso de implementación del sistema de créditos académicos es indispensable estar revisando permanentemente los conceptos y comportamientos de flexibilidad curricular, alcances y límites de la flexibilidad, aprendizajes significativos, contenidos básicos fundamentales necesarios para la formación integral y para el ejercicio de la profesión, rol del docente en los procesos de flexibilidad, aprendizaje autónomo y aprendizaje con acompañamiento, tutoría o asesoría académica, unidad de aprendizaje que integre el trabajo presencial y el trabajo independiente, formación y evaluación por competencias, investigación formativa y su relación con el trabajo de aula, relaciones entre la docencia, la investigación y la proyección social en la unidad curricular llamada programa académico.
 - Para adelantar una reforma curricular o para su actualización, debe revisarse a profundidad el “estado del arte” de las disciplinas y de la disciplina en particular, las demandas del entorno social, político, cultural y económico, así como las demandas y comportamientos propios del ejercicio de las profesiones.
- Todo ello incide directamente en las estructuras curriculares y hace que sean pertinentes.
- Un diseño flexible y, por consiguiente, un programa académico coherente con las tendencias y demandas de la flexibilidad, erradica las prácticas tradicionales de atomización del conocimiento en porciones desagregadas, llamadas asignaturas, para dar paso a la integración del conocimiento, a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, a través de núcleos problémicos u otras concepciones curriculares en donde la investigación juega un papel fundamental.
 - Como resultado de lo anterior y ante las tendencias de la nueva educación, el trabajo en equipo de los docentes prevalece sobre el trabajo individual, toda vez que deben integrarse contenidos, conocimientos, estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas alrededor del aprendizaje.
 - La adecuada aplicación y los alcances mismos de la flexibilidad deben permitir la “movilidad” de los estudiantes en el plan de estudios, dentro de los límites institucionales y de la complejidad del conocimiento. Ello significa suprimir el mayor número de obstáculos para que el estudiante pueda avanzar en su aprendizaje y decidir autónomamente sobre sus prioridades de formación, respetando los núcleos básicos que le permitan lograr una formación integral.
 - Dado que cada vez se hace menos perceptible la linealidad del conocimiento, los llamados correquisitos y prerrequisitos tienden a desaparecer y sólo perdurarán aquellos que se consideren estrictamente necesarios para avanzar en la complejidad del mismo. De igual manera, deben buscarse nuevas opciones para romper, sin alterar la normalidad institucional, las barreras de horarios y de jornadas de trabajo (diurna, nocturna, mixta). En este sentido, debe recordarse que, incluso legalmente, los conceptos de

flexibilidad y de créditos académicos rompen con las jornadas tradicionales ya citadas, de forma tal que el estudiante pueda “circular” en el horario de acuerdo con sus posibilidades e intereses. Deben tomarse las previsiones necesarias para impedir el “caos” académico y administrativo.

- El tutor, orientador o asesor académico (el mismo docente) juega un papel fundamental en las decisiones que deba o quiera tomar el estudiante, respecto de sus avances en el aprendizaje y en el plan de estudios. Por ello, es necesario disponer de los profesores tutores que acompañen a los estudiantes durante su permanencia en el programa respectivo y en los aprendizajes o trabajos con acompañamiento.
- Aplicar el crédito académico significa, además, hacer verdaderas reformas curriculares y no simples revisiones o ajustes a los planes de estudio; por cuanto se disminuyen las cargas de presencialidad y se hace más participativo al estudiante en su propia formación. Esto implica hacer una reducción drástica de las asignaturas (no una simplificación de contenidos), para dar paso a los aprendizajes y contenidos significativos y en contexto. Este ejercicio implica suprimir de los planes de estudio aquellas asignaturas y contenidos que pueden adquirirse por medios distintos al aprendizaje presencial y que se consideran “complementarios” para la formación en el ser, el saber, el hacer, el conocer y el actuar.

En consecuencia, la aplicación del crédito académico no es el simple resultado de cambiar el número de horas de una asignatura por un determinado número de créditos (con frecuencia se comete este error), sino de hacer coherentes los contenidos con los objetos de estudio y las competencias a lograr. Por ello, es indispensable modificar la idea de los planes de estudio en donde se consideraba que el estudiante debía recibir de parte del profesor todos los conocimientos, hasta casi agotar-

los. La educación moderna insiste en los conocimientos significativos y contextuales que le permiten al alumno avanzar en el conocimiento complejo. Las unidades de aprendizaje dejan de limitarse a los contenidos de aula y, esporádicamente a los trabajos, a veces descontextualizados e inútiles, que desarrolla el estudiante. Las unidades de aprendizaje se construyen y evalúan considerando tres momentos del aprendizaje: el presencial de aula o laboratorio, el independiente por parte del estudiante (individual y colectivo), y el tutorado u orientado por el docente, pero que implica trabajo por parte del estudiante. Aquí, el aprendizaje autónomo cobra todo su significado cuando entendemos que el estudiante es quien se convierte en el centro de su propia formación y, por lo tanto, participa más activamente en la misma. A su vez, el docente ha de acompañar, orientar y asesorar al estudiante en su proceso formativo.

- En la nueva educación, el profesor cambia su tradicional rol de “dictador de clase y de titular del conocimiento”, para convertirse en orientador o animador de procesos de formación, para que el estudiante adquiera hábitos académicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento y la generación de capacidad de autoestudio, que le permitan incorporar nuevos saberes a su estructura cognitiva para su desempeño laboral y personal.
- Desarrollar el currículo basado en competencias y mediado por créditos académicos, significa modificar radicalmente las prácticas pedagógicas y didácticas a las que tradicionalmente están acostumbrados profesores y estudiantes y que pueden ser válidos en sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Estas nuevas prácticas se centran en el trabajo autónomo y, por lo tanto, las mediaciones pedagógicas y las estrategias de evaluación deben ser coherentes con esta nueva concepción educativa. El uso de medios educativos se hace más exigente, pero también

más pertinente con los momentos del aprendizaje; es decir, el docente debe modificar la concepción del enseñar por la de aprender a desaprender y aprender a aprender, conjuntamente con sus estudiantes.

- El trabajo independiente exige mucho seguimiento y asesoría del docente hacia el estudiante y debe obedecer a claras orientaciones académicas y de las competencias a lograr. Los avances en el trabajo independiente deben ser evaluados como parte integral de la unidad de aprendizaje. Para el seguimiento y la verificación de logros de aprendizaje se requiere que el docente disponga de mediaciones apropiadas (como guías, laboratorios, guías de lectura y de control de las mismas, entre otros.) para cada momento de trabajo independiente.
- El número de créditos de un programa obedece a criterios normalmente aceptados en las disciplinas y en las profesiones; además del valor que se le conceda a los aprendizajes significativos para el hacer, el saber, el saber hacer y el comprender.

Como consecuencia de lo anterior, es indispensable abordar e intervenir las estrategias metodológicas y didácticas apropiadas a los desarrollos y demandas del currículo.

INICIATIVAS PARA LA ACCIÓN

Para lograr los propósitos de la flexibilidad curricular y de la adecuada aplicación del sistema de créditos académicos, en el marco de las políticas institucionales, a continuación se proponen algunas iniciativas a las decanaturas de división y de facultad:

- Convertir el comité curricular de cada programa en un verdadero espacio de discusión y análisis permanente y sistemático de los comportamientos y desarrollos curriculares, de las pertinencias y coherencias internas del plan de estudios, de los comportamientos de la flexibilidad respecto del modelo

de formación de la Universidad Santo Tomás, de las tendencias y demandas externas y, en general, de todo aquello que acontece en el quehacer académico y que puede afectar el aprendizaje. En estos procesos de análisis deben preservarse los postulados de la formación integral, promulgados en los documentos de política curricular de la Universidad. Sólo así estaremos abordando verdaderos procesos de renovación y actualización curricular.

- Promover el trabajo en equipo de los docentes de la facultad, alrededor del trabajo disciplinar e interdisciplinar, de las estrategias metodológicas y didácticas y del diseño de materiales multimediales que puedan ser compartidos entre ellos. El trabajo puede realizarse por áreas, por núcleos de interés o por cualquier otra forma de organización colectiva del trabajo académico imperante en la facultad, que permita construir espacios de mejoramiento en el proceso del aprendizaje y, por lo tanto, de la calidad del programa.
- Promover en docentes y estudiantes el uso constante, intensivo y adecuado de los recursos bibliográficos, de hemeroteca y de los medios electrónicos que apoyan los procesos formativos. La biblioteca de la Universidad es un espacio que debe ser usado por todos los miembros de la comunidad académica con mayor regularidad y eficiencia.
- Diseñar y poner en práctica acciones de mejoramiento para los docentes alrededor de las demandas del currículo y del programa en particular. En este sentido, la evaluación de docentes que se viene adelantando en la Universidad está arrojando información que, analizada en contexto, es de mucha utilidad para las decanaturas en los procesos de mejoramiento.
- Promover entre los docentes la producción intelectual alrededor de las dinámicas curriculares, así como la producción de medios y materiales educativos que

apoyen el proceso de aprendizaje. Su socialización será necesaria para lograr mayores efectos en la calidad académica.

- Vincular de manera sistemática y por medio de las dinámicas de cada facultad a los egresados del programa, quienes desde sus experiencias personales y profesionales pueden hacer aportes importantes en los procesos de mejoramiento, ajuste y revisión curricular. Es entendido que igual participación deben tener los docentes y los actores centrales de la formación, como lo son los propios estudiantes.
- Definir y poner en práctica estrategias que garanticen que los docente y los estudiantes compartan espacios de aprendizaje, que vayan más allá de los momentos presenciales de aula y hagan posible el espacio de aprendizaje autónomo y/o de acompañamiento. En este sentido, es necesario que las decanaturas definan acciones para que los docentes acompañen efectivamente al estudiante en sus responsabilidades de aprendizaje. Sólo así será posible superar la generalizada creencia que el estudiante

sólo aprende lo que le “enseña” el profesor en el aula. Debe tenerse en cuenta que en la nueva concepción las unidades de aprendizaje y la consecuente verificación (evaluación) de logros y competencias está conformada por el trabajo y los contenidos desarrollados en el aula, el trabajo que desarrolla el estudiante con acompañamiento del docente y por su propio esfuerzo individual o grupal.

- Propiciar y hacer realidad los principios de interdisciplinariedad del conocimiento, establecer las necesarias redes de relación entre docentes y entre programas comunes y abrir posibilidades reales de doble titulación.

Finalmente, conviene recordar que en una unidad curricular, en este caso cada programa académico, se deben hacer presentes en el acto educativo la docencia, la investigación (particularmente la de carácter formativo y que se sucede en el aula como resultado del proceso de aprendizaje) y su proyección e interacción con la comunidad. Son las facultades las instancias inmediatas e idóneas para hacer posible esta integralidad.



Revisión y actualización de los programas de posgrado

INTRODUCCIÓN

En el marco de las nuevas relaciones entre los países, como resultado de los procesos de internacionalización y globalización económica, social, cultural y educativa, la educación superior ha venido sufriendo importantes transformaciones que le permitan adecuarse rápidamente a dichos cambios. La normatividad que se ha generado en Colombia y los esfuerzos de las propias instituciones son muestra clara de ello.

Por su parte, las competencias laborales y profesionales deben ajustarse a las nuevas demandas de los mercados y de los desarrollos empresariales, comerciales, industriales y de las empresas sociales y culturales; en fin, deben actualizarse de acuerdo con los comportamientos de los entornos propios de la globalización.

En el marco de la Ley 30 de 1992, y la ley 1188 de 2008 la reciente reglamentación del gobierno nacional para los programas de posgrado, particularmente el Decreto 1295 de 2010, establece los requisitos y condiciones para el registro certificado de programas académicos que se presenten al Ministerio de Educación Nacional, lo que obliga a hacer replanteamientos curriculares a los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior.

En el caso de la Universidad Santo Tomás, ésta debe ser una oportunidad para iniciar un proceso de revisión de los programas de posgrado y de generación de espacios de reflexión y organización de los mismos, de forma tal que sea posible establecer mecanismos y estrategias de comunicación e interacción entre ellos.

Particular importancia debe darse a la generación de opciones para que sea factible la doble titulación entre sus propios programas o con otros de instituciones nacionales e internacionales; para posibilitar el intercambio y la circulación de los estudiantes entre planes de estudio de los diversos programas y de los de programas de especialización hacia los de maestría y, en el futuro, a los de doctorado, mediante el diseño de mallas curriculares flexibles y que permitan los procesos de homologación y convalidación parcial de estudios y contenidos. Igualmente debe ser una oportunidad para hacer los replanteamientos necesarios en materia de estrategias pedagógicas y metodológicas de aprendizaje y de creación de espacios de investigación aplicada, según la modalidad y nivel de formación.

Las orientaciones que se presentan a continuación deberán ser tenidas en cuenta por todos los programas de posgrado que actualmente ofrece la Universidad y los que en el futuro se creen.

Este documento se pone a consideración de las decanaturas de división y de las facultades de la Universidad para que analicen sus alcances y lo enriquezcan con sus observaciones.

OBJETIVO

Dar orientación general para el proceso de revisión y actualización de los programas de posgrado que ofrece la Universidad, con miras a generar un verdadero espacio de formación posgraduada y obtener el registro calificado ordenado por los Decretos 2566 de 2003 y 1001 de 2006.

PROCESO DE ACTUALIZACIÓN Y RENOVACIÓN CURRICULAR

1. El documento Programas de especialización: orientaciones básicas para su organización o para creación de nuevos programas, presentado al Consejo

Académico Particular en sesión del 28 de junio de 2005 (Acta No. 23) y posteriormente remitido a todos los directores de programas de posgrado de la Universidad, forma parte de las consideraciones y orientaciones que se presentan a continuación. De allí se han extractado varias referencias que se han incorporado al presente documento.

Por otro lado, como las homologaciones y las convalidaciones entre programas de posgrado son cada vez más necesarias y forman parte de los procesos de movilidad académica, el documento denominado Homologaciones o convalidaciones entre programas de posgrado de la Universidad, presentado en el Consejo Académico Particular el 25 de abril de 2006 (Acta No. 30), también se ha integrado a éste como anexo. Igualmente es necesario recordar que la Universidad ha diseñado las políticas que claramente orientan su quehacer académico, en particular en el PEI y en el documento Política curricular para programas académicos, de amplia divulgación y conocimiento entre la comunidad académica.

2. El proceso de revisión y ajuste a que deban someterse los programas de posgrado deberá estar precedido de una evaluación del mismo que incluya, entre otros, los aspectos curriculares, pertinencia del plan de estudios, impacto en el desempeño profesional; calidad de los docentes; calidad y eficiencia en la administración y la gestión; calidad y oportunidad de los recursos disponibles; estrategias pedagógicas y metodológicas; calidad, pertinencia y oportunidad de los medios educativos utilizados, etc. Para ello, conviene elevar consulta a los estudiantes activos, a los egresados y a los docentes del programa.
3. Como resultado de la evaluación es necesario revisar y precisar con claridad el alcance del programa; es decir, su objeto de estudio y su carácter disciplinario o interdisciplinario. Esta precisión definirá los alcances

de cada una de las áreas temáticas que habrán de integrar el plan de estudios, así como la metodología a utilizar: presencial, semipresencial, a distancia o virtual.

4. Cualquiera sea el nivel del programa, los planes de estudio deben contener el mínimo (estrictamente requerido) de asignaturas, contenidos o módulos que ofrezcan los espacios necesarios para el aprendizaje independiente, con o sin acompañamiento.
5. Los planes de estudio deben liberarse de prerrequisitos que impidan el avance de los estudiantes o la posibilidad de elección de contenidos dentro de los límites institucionales de movilidad.
6. Deberá hacerse un importante esfuerzo para organizar un grupo de asignaturas, contenidos o módulos, a manera de “núcleo común” para todos los programas de posgrado, de forma tal que los estudiantes de todos los programas puedan concurrir al mismo. Esto significa incorporar en los planes de estudio una o varias de dichas ofertas. Las asignaturas, contenidos o módulos que formen parte del mismo puedan ser de carácter obligatorio u opcional.
7. La desaparición de las fronteras geográficas en materia de circulación del conocimiento, sumada a las crecientes demandas de comunicación entre los pueblos, induce la necesidad de fortalecer la formación de la competencia comunicativa en la educación superior, mediante el dominio de una segunda lengua. Para el caso de los programas de posgrado, ella deberá formar parte de las condiciones de ingreso. Si no fuere así, deberá ser un requisito de grado. Esta competencia se convierte en criterio de selección de los docentes que se vinculen a la Universidad, en particular a los programas de posgrado.
8. Será necesario establecer mecanismos de “enlace” en la investigación que se adelante en todos los programas; es decir, deben establecerse líneas y

proyectos a los cuales concurren los distintos programas, lo que permitirá, a la vez, definir posibles grupos de docentes de planta vinculados a la docencia y la investigación, que apoyen a los distintos programas de posgrado en sus desarrollos curriculares específicos. La Universidad tiene definidas sus políticas sobre líneas y proyectos de investigación y, en tal sentido, deben tenerse en consideración en el proceso de ajuste a los requerimientos del registro calificado. En este sentido, acogemos la apreciación del Ministerio de Educación Nacional cuando expresa que “la investigación debe ser institucional y desde allí articularse al programa” (MEN, agosto de 2006).

9. Por el papel definitivo que tiene la investigación en la formación posgraduada, la Unidad de Investigación y posgrados dará las orientaciones específicas, tomando siempre en consideración la modalidad del programa. Dentro de ellas se incluirá lo correspondiente a los trabajos de grado en los programas de especialización y maestría (de investigación o de profundización), y las tesis de grado, para el caso de los doctorados.

Al respecto, conviene recordar los alcances de la investigación en los distintos niveles de posgrado. Según el documento del ICFES, Especializaciones: diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política (2002), la investigación en los programas de especialización juega un papel importante, toda vez que:

Tiene por objeto la apropiación de métodos de aplicación del conocimiento para la solución de problemas sociales relacionados con la puesta en escena durante el ejercicio profesional. Ello implica reconocer que “para volver un problema académico una determinada necesidad social es necesario un proceso de traducción: traducción del lenguaje de la academia al de los intereses y necesidades sociales, traducción de intereses sociales en intereses académicos, traducción de saberes en técnicas y procedimientos, traducción de significados teóricos en significados sociales. En consecuencia, en la especialización se investiga para

innovar y cualificar las praxis ocupacionales dentro de los campos de actuación mediante procesos rigurosos y controlados según enfoques particulares; se constituye en la posibilidad de vivir una experiencia de investigación aplicada, articulada a contextos particulares y relacionados con las líneas de investigación propias de las instituciones. Si es un nivel de posgrado, la investigación juega un papel importante en las especializaciones como alternativa de generación de innovaciones tecnológicas; es decir, producción, sistematización, validación o evaluación de conocimiento en contextos de ejercicio profesional (p.78).

Por su parte, los alcances de la investigación en los programas de maestría y doctorado están definidos en los artículos 6 y 8 del Decreto 1001 de 2006:

10. Los programas de posgrado, cualquiera sea su disciplina y ubicación dentro de la organización de la Universidad, se deben ajustar a las directrices definidas por la misma. A manera de ejemplo se mencionan: la aplicación del sistema de créditos académicos; los mecanismos para la selección, vinculación y evaluación de los docentes; puntos de equilibrio financiero; estructura presupuestal de ingresos, gastos e inversiones; lineamientos para la investigación; participación en convocatorias para investigación, aplicación y clasificación de proyectos de investigación en Colciencias; estrategias y mecanismos de autoevaluación y autorregulación.

11. La concepción y alcances de los créditos académicos (capítulo IV, decreto 1295) y su aplicación en cada programa deben ser previamente analizadas con las unidades asesoras que tienen responsabilidad en el tema. Esto facilitará diseñar “mallas curriculares” que puedan “dialogar” académicamente entre sí y que faciliten los procesos de homologación y/o de convalidación de estudios y contenidos. El documento Política curricular para programas académicos de la Universidad (p. 46) establece el número de créditos que debe tener un programa de posgrado:

- Especializaciones: 20 mínimo
- Maestrías: 40 mínimo

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, en documento entregado en una jornada de capacitación de pares académicos, realizada en agosto del 2006, recomienda los siguientes rangos de número de créditos:

- Especializaciones: 25 - 32
- Maestrías: 50 - 60
- Doctorados: 80 - 100

Estas referencias numéricas permitirán a cada programa, por su propia naturaleza, modalidad y metodología, definir el número de créditos para lograr las competencias propuestas para el mismo. En este sentido, el concepto de crédito académico no es “simplemente numérico, ni de si se tiene o no acompañamiento docente, ni de si requiere un número determinado de horas de trabajo independiente, sino que incluye el concepto de cumplimiento satisfactorio de los objetivos del programa, las metas de aprendizaje y la adquisición de competencias” (tomado de MEN. Jornada de actualización de pares académicos para la evaluación de programas para la obtención de registro calificado, agosto de 2006).

12. Debe ser muy clara la concepción del crédito y su expresión en las metodologías y didácticas a utilizar. En todos los casos, los programas deben contemplar como mínimo:

- Las estrategias para apoyar el trabajo independiente del estudiante, que se deriva de la aplicación adecuada del crédito académico (tutorías, sesiones de acompañamiento, uso intensivo de tecnologías de comunicación, guías, lecturas orientadas y otras formas de ayuda para el aprendizaje).

- Por tratarse de programas de posgrado, la relación de horas debe ser como mínimo de una sesión presencial, con acompañamiento directo del docente, por tres de trabajo independiente con o sin acompañamiento. Este número puede variar dependiendo de la naturaleza del programa; los programas de maestría exigen más trabajo por parte del estudiante que los de especialización.

Esto indica la necesidad de replantear los programas académicos, sus planes de estudio y sus contenidos, dando mayor espacio para que el estudiante participe activamente en su aprendizaje, lo que significa que disminuye el trabajo presencial, para dar paso al trabajo autónomo o independiente, algunas veces con acompañamiento directo del docente, y otras con trabajo individual o grupal de los estudiantes. Esta estrategia pedagógica exige que las direcciones de programa tomen medidas cuidadosas en cuanto a seguimiento del trabajo de los estudiantes, a los criterios y mecanismos de evaluación del aprendizaje y en cuanto a la participación y apoyo tutorial de los docentes a los estudiantes en todo cuanto sea necesario para verificar el logro de las competencias previstas para cada unidad de aprendizaje. Es claro que las unidades de aprendizaje están conformadas por los desarrollos teóricos y prácticos en las sesiones presenciales y los que debe desarrollar el propio estudiante, con o sin acompañamiento del docente.

En concordancia con lo anterior, la evaluación no puede limitarse a verificar los avances alcanzados por el estudiante en las sesiones presenciales, sino que debe abordar los tres momentos del aprendizaje (presencialidad, trabajo dirigido y trabajo independiente). Esta opción implica hacer importantes esfuerzos con los docentes para modificar sus tradicionales prácticas pedagógicas y darle paso a la nueva concepción, en donde la mayor participación es la del estudiante. En todos los casos se considerarán

las relaciones necesarias que deben darse entre el conocimiento y la acción y entre el saber y el actuar, que hacen posible la relación dialógica entre la teoría y la práctica.

13. Todos los programas deben ajustar sus propuestas a las políticas administrativas y financieras de la Universidad, para lo cual pueden apoyarse en las instancias correspondientes. La Oficina de Presupuesto y la Sindicatura ofrecerán asesoría en este sentido. Especial cuidado y atención deberá darse a las políticas de punto de equilibrio financiero, aplicación de recursos por centro de costo y por rubro y los principios de racionalidad y eficiencia en el uso de los recursos.
14. La vinculación futura de los docentes debe ser cuidadosamente considerada para que la selección se ajuste exactamente a las demandas curriculares del programa. Por el nivel de formación de los programas, en este caso el posgraduado, los docentes deberán cumplir con el requisito mínimo de demostrar títulos del mismo nivel o superior al del programa al cual prestan sus servicios; igualmente demostrar experiencia docente en nivel de posgrado, competencias en una segunda lengua, habilidad para el uso de las TIC y su aplicación a los procesos pedagógicos y preferiblemente experiencias profesionales relacionadas con el área de participación en el programa. Se observarán las políticas vigentes en materia de contratación. Cuando haya alguna excepción claramente demostrada, el decano de la división correspondiente deberá sustentarla ante la Vicerrectoría Académica General y el Consejo Académico Particular. Lo anterior para dar cumplimiento a lo previsto en el citado decreto 1295.
15. Los requisitos sobre las condiciones institucionales comunes para todos los programas, deben insertarse en la documentación para el registro calificado,

siguiendo los lineamientos de la Unidad de Evaluación y Autorregulación Académica, con los ajustes de especificidad propios de cada programa.

16. El “modelo” de autoevaluación a que se refiere el decreto reglamentario será el mismo para todos los programas y para ello se atenderán las orientaciones de la Unidad de Evaluación y Autorregulación Académica. Lo anterior con el objeto de ir conformando un verdadero sistema de autoevaluación y autorregulación institucional, de hacer de la misma una práctica permanente y cotidiana y de optimizar los recursos disponibles para ello. En cuanto a la evaluación de docentes, se seguirán las orientaciones, procedimientos e instrumentos de la Universidad para los programas de pregrado y posgrado, aprobados por el Consejo Académico Particular.
17. Como la Universidad viene trabajando en la preparación de un reglamento general básico para los programas de posgrado, todos deben ajustarse al mismo. Las especificidades propias de la naturaleza de cada programa y del nivel de formación se elaborarán de manera sencilla y sin que representen repetición y dualidad con la reglamentación general. En todo caso, deben primar los criterios de claridad, flexibilidad y rigurosidad académica, propios de la educación posgraduada.
18. Al igual que en la integración de los diseños curriculares ya citados, si bien deben existir convenios específicos por programa, será necesario buscar alianzas con otras instituciones nacionales e internacionales que apoyen o cobijen a varios programas de posgrado. En este caso, la mejor opción es integrar esfuerzos entre programas de una misma disciplina. Es muy importante que los programas (especialmente los de maestría y, en el futuro, los de doctorado) estén vinculados a redes nacionales y/o internacionales y que sus docentes formen parte de comunidades académicas y científicas. De igual manera, como la doble titulación es una política de la Universidad, también debe hacerse posible en la formación posgraduada, bien sea entre programas de la Universidad o con otras instituciones del país o del exterior. La Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales de la Universidad dará las orientaciones precisas sobre este tema y apoyará el proceso de celebración y ejecución de los convenios. En cuanto a los aspectos relacionados con la investigación y la vinculación de docentes a redes o comunidades científicas, la Unidad de Investigación ofrecerá la orientación pertinente.
19. Cuando existan varios programas de una misma disciplina, será necesario hacer un trabajo coordinado entre ellos para identificar ayudas y medios educativos que sean de uso común. Nos referimos especialmente a los recursos docentes, bibliográficos y documentales, laboratorios y tecnologías de información y comunicación, entre otros. Las decanaturas de división son las instancias de la organización académica que deben velar para que se logren tanto la integración y el “diálogo” curricular, como la optimización en el uso de los recursos disponibles.
20. Los programas de especialización que hayan adquirido “madurez” académica, organizacional y gerencial y que claramente puedan convertirse en el futuro, en programas de maestría, deben rediseñarse teniendo en cuenta este escenario, de manera que cuando esta opción se haga efectiva el programa de especialización sea un “primer ciclo” que se pueda convalidar para la maestría.
21. La revisión, actualización y/o ajustes a los diseños curriculares deben tener siempre en consideración las tendencias y estándares internacionales y la posibilidad de homologación de estudios en el

exterior. Este punto es muy importante dadas las condiciones de apertura que se avecinan en materia económica y educativa.

Finalmente, es claro que para hacer posible el cumplimiento de lo anterior se deben conformar grupos de trabajo, en los cuales participen los directores de los

programas y los docentes especialmente designados para el trabajo de registro calificado, preferiblemente vinculados a los respectivos posgrados. Debe enfatizarse que el proceso de registro calificado, más que un fin en sí mismo, debe ser la oportunidad para establecer una verdadera red de programas de posgrado, articulados entre sí y con los programas de pregrado.



Anexo

Homologaciones o convalidaciones entre programas de posgrado de la Universidad -Propuesta metodológica-

JUSTIFICACIÓN

Las nuevas tendencias de la educación superior, enmarcadas en los procesos de globalización académica, científica, tecnológica, económica, social y cultural, muestran la necesidad de que las instituciones de educación superior desarrollen la capacidad para adaptarse, oportuna y adecuadamente, a los cambios que allí se producen y que estén en condiciones de participar con pertinencia y calidad en dichos cambios. Su responsabilidad de formar profesionales altamente calificados trasciende lo meramente informativo para adentrarse en la complejidad del conocimiento, aplicándolo y recreándolo.

Los rápidos cambios del entorno nacional e internacional obligan a generar nuevas condiciones en los procesos de formación del talento humano, de tal forma que éste sea capaz de enfrentarse a dichos cambios. Es una realidad que los aprendizajes de hoy deben orientarse más a la formación de estructuras de pensamiento y a la capacidad de cambio, con la adquisición de competencias que le permitan asumirlos en el momento en que ellos se suceden. El profesional de hoy debe estar preparado para cambiar de ambientes y escenarios de trabajo con alguna regularidad; lo que indica que pretender insistir sólo en los aprendizajes cognoscitivos significa desconocer las realidades del entorno.

Por ello, se hace necesario buscar estrategias para que las ofertas académicas tengan la suficiente flexibilidad de adaptación a los cambios y, sobre todo, que sean pertinentes con las tendencias y demandas de la formación de talento humano altamente calificado. La formación de posgrado y la educación permanente juegan cada vez un papel más protagónico en la formación de los profesionales, toda vez que a través de ellas

se hace posible la actualización y adaptación a las demandas y complejidades de los procesos globalizados. En este sentido, la Universidad Santo Tomás debe hacer las provisiones necesarias para lograr que sus programas de pregrado y posgrado se preparen para enfrentar los cambios en los mercados laborales y ocupacionales. Para el caso de los programas de posgrado, la reglamentación y los mecanismos de actualización curricular previstos, además de las orientaciones claramente dadas por las autoridades universitarias, facilitarán estos procesos. En el caso de los programas de posgrado que actualmente se ofrecen, y los que habrán de ofrecerse en el futuro, y en el marco de las políticas curriculares de la propia Universidad y las que se desprenden de la legislación nacional e internacional, se evidencia la necesidad de iniciar la búsqueda de estrategias y mecanismos que faciliten avanzar en la etapa de actualización curricular, con la respectiva pertinencia interna y externa.

El primer espacio que debemos recorrer hace referencia a la búsqueda de mecanismos de flexibilización entre los programas que ofrece la Universidad, siendo la homologación o convalidación de contenidos una de las estrategias más importantes. Es también necesario abordar la opción de doble titulación entre los programas de posgrado, como ya se ha iniciado en pregrado.

Estas dos estrategias de modernización de la educación son impostergables y exigen la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Para hacer posible este proceso de flexibilización, en este documento se presenta una propuesta metodológica que permita, en corto tiempo, avanzar en la homologación de estudios y, consecuentemente, en las decisiones para la doble titulación entre programas de posgrado.

Sin embargo, es necesario precisar que estos procesos están mediados por otros criterios propios del desarrollo del conocimiento y de la formación profesional y que

contribuyen con la necesaria flexibilidad de los procesos formativos. Entre ellos destacamos:

- La interdisciplinariedad entendida como “el conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, para que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada” (Tamayo, ICESI). Está dada por la integración de disciplinas y constituye un proceso dinámico en la forma de ver, acercarse, conocer y tratar un problema desde el punto de vista de integración disciplinar. La creciente complejidad del conocimiento ha hecho que difícilmente se mantengan definidas las fronteras de las disciplinas, lo que hace que entre ellas se den “interfases” que obligan al tratamiento interdisciplinario del mismo. El cual resulta uno de los campos que debe incorporarse en los análisis curriculares y en las estrategias pedagógicas para la construcción y/o reconstrucción del conocimiento.
- Si bien no existe consenso acerca de la aplicación del concepto de competencia en la educación superior, tampoco es claro el alcance de las que deben lograrse en este nivel de formación, ni menos en la formación de posgrado, la legislación vigente insiste en la formación por competencias. Para ello, las instituciones vienen adelantando las discusiones para aproximarse al nivel y tipo de competencias que esperan lograr en sus estudiantes a lo largo de su permanencia en un programa. De todas formas, es un aspecto de necesaria discusión en las etapas de reformas y renovaciones curriculares. Las competencias en general hacen “relación al saber hacer en contexto” (Tobón, 2005), en donde se ponen en dinámica interactiva las dimensiones de la formación integral, referidas al ser, al hacer, al saber y al saber hacer, y es la pedagogía la que hace posible, como acción comunicativa, la formación integral por competencias.

- En los programas de posgrado de la Universidad Santo Tomás deberán hacerse mayores esfuerzos para lograr los postulados de la formación integral y de la formación por competencias, atendiendo tanto a las dimensiones de la formación integral definidas para la Universidad, como en sus políticas curriculares, plasmadas en el documento Política curricular para programas académicos. Es necesario desde luego tener en cuenta las orientaciones planteadas para los programas de especialización en el documento Programas de especialización: orientaciones básicas para su reorganización o para creación de nuevos programas. Los aspectos centrales de dicho documento aplican, igualmente, para los programas de maestría, por cuanto unos y otros son parte de la formación de posgrado que preserva identidades propias del nivel, tales como la investigación, la flexibilidad curricular y académica, la formación por competencias y la aplicación del sistema de créditos académicos.

En la aplicación de la propuesta que se presenta a continuación es condición indispensable tener en cuenta las consideraciones anteriores que, en su conjunto, contribuyen con los procesos de flexibilidad que hoy demanda la educación. El espacio de aplicación son los posgrados de la Universidad Santo Tomás, en sus diferentes modalidades y estrategias metodológicas: especializaciones y maestrías presenciales, semipresenciales y a distancia.

OBJETIVOS

- Facilitar los procesos de homologación o convalidación de estudios entre los programas de posgrado que ofrece la Universidad.
- Desarrollar mecanismos e instrumentos que hagan posible la doble titulación entre los programas de posgrado de la Universidad.

PROCEDIMIENTO SUGERIDO

1. Las asignaturas o contenidos (independientemente de las denominaciones que se hayan adoptado en los diferentes planes de estudio) que tengan relación directa con el marco filosófico de la Universidad y la formación institucional pueden ser homologados directamente, independientemente de la duración e intensidad en cada programa.
2. Para las demás asignaturas y contenidos se debe:
 - Hacer la revisión de todos los programas de estudio, verificando cuidadosamente las denominaciones de las asignaturas, cursos, bloques, núcleos problémicos, módulos u otras denominaciones de la estructura del plan de estudios, según el enfoque curricular adoptado.
 - Verificar los equivalentes en créditos académicos. Cuando no se haya hecho la reestructuración curricular en créditos académicos, verificar posibles equivalencias entre el número de horas y el correspondiente en créditos académicos.
 - Identificar aquellas asignaturas que puedan ser comunes en su denominación. Independientemente del número de créditos académicos.
 - Hacer la revisión de los contenidos programáticos de las asignaturas que pueden ser comunes para compararlos con los del programa analizado. Entre ellos, verificar los que se consideran nucleares o básicos en la asignatura. Si esta cercanía se da, es posible asumir una opción de homologación o convalidación, aplicando algunas medidas para complementar, si fuere necesario, los contenidos faltantes. Para ello hay opciones, como tutoriales, lecturas dirigidas, trabajos rigurosos escritos, seminarios, eventos académicos u otros.

- Como es posible que algunos contenidos similares o iguales se ofrezcan en asignaturas con distinta denominación, será preciso hacer las revisiones de contenido de todos los programas en los que se puede presentar esta situación. Identificadas las similitudes, se puede proceder a hacer la homologación o equivalencia con lo previsto anteriormente, si fuera necesario.
 - Cuando existan diferencias horarias y de número de créditos académicos, pero haya contenidos similares o iguales, se puede proceder a la homologación, tomando las previsiones mencionadas en cuanto a medidas pedagógicas que permitan hacer la equivalencia completa. De igual manera se tendrá en cuenta la aprobación de la asignatura en el programa de procedencia, con una calificación mínima de 3.5.
 - Cumplido lo anterior, el director del programa, previa autorización del respectivo decano académico, procederá mediante acta escrita a hacer la convalidación. Esta acta deberá reposar en la carpeta académica del estudiante y reportarse, según la práctica establecida por la Universidad, al Sistema de Información Académica (SAC).
 - No podrán ser homologables los trabajos de grado ni las actividades eminentemente prácticas propias de la especificidad de cada programa.
 - Las homologaciones podrán darse hasta en un 60% de la totalidad del plan de estudios.
- Para proceder a los análisis antes señalados, será necesario que todos los programas de posgrado dispongan de los materiales correspondientes (planes de estudio, contenidos programáticos, intensidades horarias, créditos académicos, etc.) y los puedan suministrar a los otros programas.
- Las convalidaciones u homologaciones de estudios realizados en otros programas externos, se continuarán adelantando como lo tiene previsto el reglamento estudiantil de la Universidad



LAS REFORMAS CURRICULARES

Orientaciones para la acción

Contexto

Hoy en día, las reformas curriculares en la universidad son motivo de diferentes estudios que han generado controversia en torno a las verdaderas opciones que se deben tomar. Diversas posiciones son evidentes, desde quienes insisten en defender las prácticas, las estructuras y los contenidos tradicionales, hasta quienes consideran que es indispensable repensar el currículo desde el punto de vista de una nueva educación totalmente centrada en el estudiante, quien, a su vez, debe ser mucho más partícipe y responsable en su propia formación. También se plantea la necesidad de avanzar en la concepción de centrar la formación en el aprendizaje, más que en la enseñanza, lo que implica cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas, en las formas de diseñar el currículo y en los contenidos mismos. En este último caso (los contenidos) es común la aceptación de que el conocimiento tiene un crecimiento exponencial permanente que hace imposible que se lleve y se administre del todo en un programa académico y, mucho menos, que sea el docente quien lo posea.

Lo cierto es que es indispensable abordar nuevas formas y estrategias curriculares en la universidad, lo que implica modificar las tradicionales formas de revisión –a veces simplista y de mero maquillaje, como lo señalan algunos expertos, de las estructuras curriculares– y, por ende, de las prácticas pedagógicas y didácticas propias de las disciplinas y profesiones.

Formación y currículo

Es necesario hacer una revisión, desde los procesos investigativos, de lo que está sucediendo en la nueva educación y en los alcances de la formación: el entorno, las disciplinas y profesiones, los métodos, medios y mediaciones pedagógicas, los contenidos, los tiempos de duración y permanencia de los estudiantes en un programa, los tiempos de presencialidad y de trabajo independiente; los verdaderos alcances de la flexibilidad curricular; en fin, en todos los ámbitos de la formación.

Por otro lado y, como antes se esbozó, no es necesario ni tampoco suficiente abordar reformas que apenas hagan “retoques” a los planes de estudio y a algunos de sus contenidos, sino que deben tener un alcance holístico, en el que se aborden las dimensiones internas y externas que afectan los procesos educativos. En otras palabras, se requiere revisar lo que está sucediendo, tanto en el contexto local, nacional e internacional en educación superior, en relación con el desenvolvimiento de las disciplinas y de las profesiones, así como en los sectores productivos comprometidos con una determinada profesión. Otro de los temas que preocupa a los expertos en desarrollo curricular hace especial énfasis en la necesaria interdisciplinariedad que se debe dar en todos los programas de formación, conociendo que actualmente el conocimiento es cada vez más inter y transdisciplinario y, por tanto, las formas de construcción del conocimiento son de niveles de complejidad cada vez mayores.

En estos sentidos, es evidente la necesidad de optar por nuevas opciones curriculares que propendan a la búsqueda de contenidos significativos o fundamentales, que comprometan más a los estudiantes con su propia formación, que enfatizan en el desarrollo de competencias, que le permitan al estudiante aprender a aprender más allá del aula de clase y acceder, clasificar y utilizar

la información más significativa para su desempeño en el resto de su vida. En esta época es más importante que el estudiante adquiera estas competencias, toda vez que los conocimientos adquiridos en la Universidad caen rápidamente en obsolescencia –por el crecimiento ya dicho en la producción del conocimiento– y deben ser renovados permanentemente, si se quiere mantener los exigentes niveles de competitividad que demandan los mercados de trabajo y las complejidades sociales.

Las dinámicas del aprendizaje

La Universidad no puede evitar la realidad de los cambios que todos los días se generan en el entorno ni puede pretender que nada ha cambiado y, por tanto, insistir en seguir manteniendo los mismos planes de estudio a los que, de tiempo en tiempo, se les hace pequeños ajustes o “maquillajes”. Los expertos vaticinan que los aprendizajes obtenidos en la universidad caen rápidamente en obsolescencia como afirmaba el padre de la administración moderna, Peter Drucker, en el sentido de que lo que el estudiante aprende en el primer año de su carrera, cuando la está terminando, posiblemente ya no le es útil.

Entonces, ¿para qué insistir en conocimientos poco significativos? Por ello: es necesario que los planes de estudio se concentren en lo indispensable y que las estrategias pedagógicas desarrollen en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender y así garantizar que puedan continuar su aprendizaje durante toda su vida profesional. En este sentido, se insiste también en que se desarrollen competencias generales y específicas que habilitan a una persona para el ejercicio básico de la profesión, antes que llenarlos de contenidos en forma superficial que, en cualquier caso, van a quedar obsoletos al poco tiempo (Obregón, 2005).

Sin embargo, todo ello no será posible si los administradores y los gestores curriculares no asumen crítica y colectivamente los procesos de rediseño y renovación curricular y si los profesores no se preparan para enfrentar las nuevas dinámicas, métodos, estrategias y didácticas que de esto se deriva. Sólo es posible avanzar en los cambios que se demandan si se cuenta con equipos de docentes altamente cualificados y con la formación pedagógica adecuada para entender, participar y promover las nuevas dinámicas educativas y estar dispuestos a cambiar sus conceptos y prácticas. Igual debe suceder con las estructuras administrativas que soportan los procesos curriculares y de formación.

En el documento de Modelo Educativo Pedagógico de la USTA, elaborado por Díaz y Rodríguez (2009), se precisa que: desde la perspectiva de Tomás de Aquino y de la tradición pedagógica dominicana, el rol y la función del maestro no puede ser unilateral y autoritaria, ni la actividad del alumno puede concebirse como un activismo protagónico en solitario, sino que juntos entran en un proceso constructivo y amigable de diálogo e interacción colaborativa con respecto al aprendizaje y la adquisición del saber. Desde esta perspectiva:

El maestro no produce en el discípulo la luz intelectual ni produce tampoco directamente las ideas sino que mediante la enseñanza mueve al discípulo para que él mismo por la virtud de su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyos signos le expone exteriormente. Así como la salud del enfermo se logra no según el poder del médico sino la facultad de la naturaleza, de modo semejante la ciencia se causa en el discípulo no según el poder del maestro sino según la facultad del discente (Tomás de Aquino).

Estructuras y actores del currículo

Volvamos sobre las estructuras curriculares de corte asignaturista, cargadas de contenidos: es de conocimiento común que los planes de estudio (como parte de

un currículo) que están diseñados por asignaturas tienen la doble característica de incorporar tantos contenidos como asignaturas se hayan definido, sin mayor relación ni integración, tanto vertical como horizontal, y, por regla general, están recargados en número de asignaturas por periodo académico. A ello se adiciona la condición que, normalmente, los contenidos son diversos y dispersos entre sí, sin que exista la noción de articulación y “diálogo” interdisciplinario y sin la certeza de la verdadera importancia de los contenidos para la formación y para el futuro desempeño profesional; con el ingrediente de que este atiborramiento de contenidos sacrifica espacios indispensables para promover en el estudiante otras competencias, capacidades y habilidades más importantes para su futuro, como son las que le facilitan la apropiación de los desarrollos científicos y tecnológicos, a los cambios en los mercados de trabajo y, por tanto, de las profesiones, con la necesaria rapidez, exactitud que le permitan su propia supervivencia; es decir, por atiborrar de conocimientos, muchos de ellos inútiles o poco necesarios, se sacrifica la posibilidad de ayudarle a adquirir competencias para aprender y desaprender permanentemente y de acuerdo con las exigencias a que se verá enfrentado como profesional y como persona en un mundo cada vez más interdependiente y globalizado.

Sea cual fuere la “postura” o “apuesta” curricular que se tome, lo cierto es que las reformas curriculares, y dentro de ellas las de los planes de estudio, deben corresponder con unas condiciones particulares. Al respecto, Castro (2003) reconoce que:

- El aprendizaje de conceptos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, constituye el soporte fundamental del diseño curricular.
- La distinción de los tipos de aprendizaje constituye una cuestión esencial para determinar la orientación de la enseñanza escolar cotidiana, y para balancear los componentes psicológicos de la formación integral de la persona.

- En el vivir real, los diversos tipos de aprendizaje se encuentran interrelacionados; en la práctica diaria del aula y de la escuela en general, no se les puede tratar de desarrollar por separado.
- Cualquiera sea el modelo curricular que aplique un sistema, en la práctica diaria la enseñanza sólo puede desarrollar la personalidad del niño mediante la elaboración de conceptos, el fortalecimiento de habilidades y destrezas y el cultivo de los valores.
- El alumno debe construir su propio aprendizaje en medio de un sistema de interacciones sociales que para él, sean relevantes y significativas.

Por todo lo expuesto, es necesario que las reformas curriculares o los ajustes a los planes de estudio sean de carácter sistemático y sistémico, aborden lo fundamental de la formación personal y profesional, comprometan nuevas opciones pedagógicas y didácticas que sean coherentes con las posturas curriculares. Pero ello, no es suficiente: se debe promover la participación de los verdaderos actores del proceso, como son los estudiantes, los docentes, los directivos académicos, los egresados, los empleadores; estos dos últimos son quienes pueden devolverle a la Universidad sus experiencias y sus vivencias en relación con la validez o no de los aprendizajes obtenidos durante su permanencia en un determinado programa de formación y le permite saber a la Universidad y al currículo sobre lo que está sucediendo y demandando en los mercados de trabajo. Los cuales pueden hacer los aportes más importantes en las reformas curriculares, porque es a través de ellos –los egresados, los empleadores y el sector productivo– se puede verificar la verdadera pertinencia de los planes de estudio en relación con la cotidianidad. La invitación es a que el abordaje sistemático y reflexivo de las estructuras curriculares consulten todos estos actores, el contexto y se mantengan y fortalezcan en el marco del modelo de formación propio de nuestra Universidad humanista y cristiana, fundamentada en la filosofía tomista.

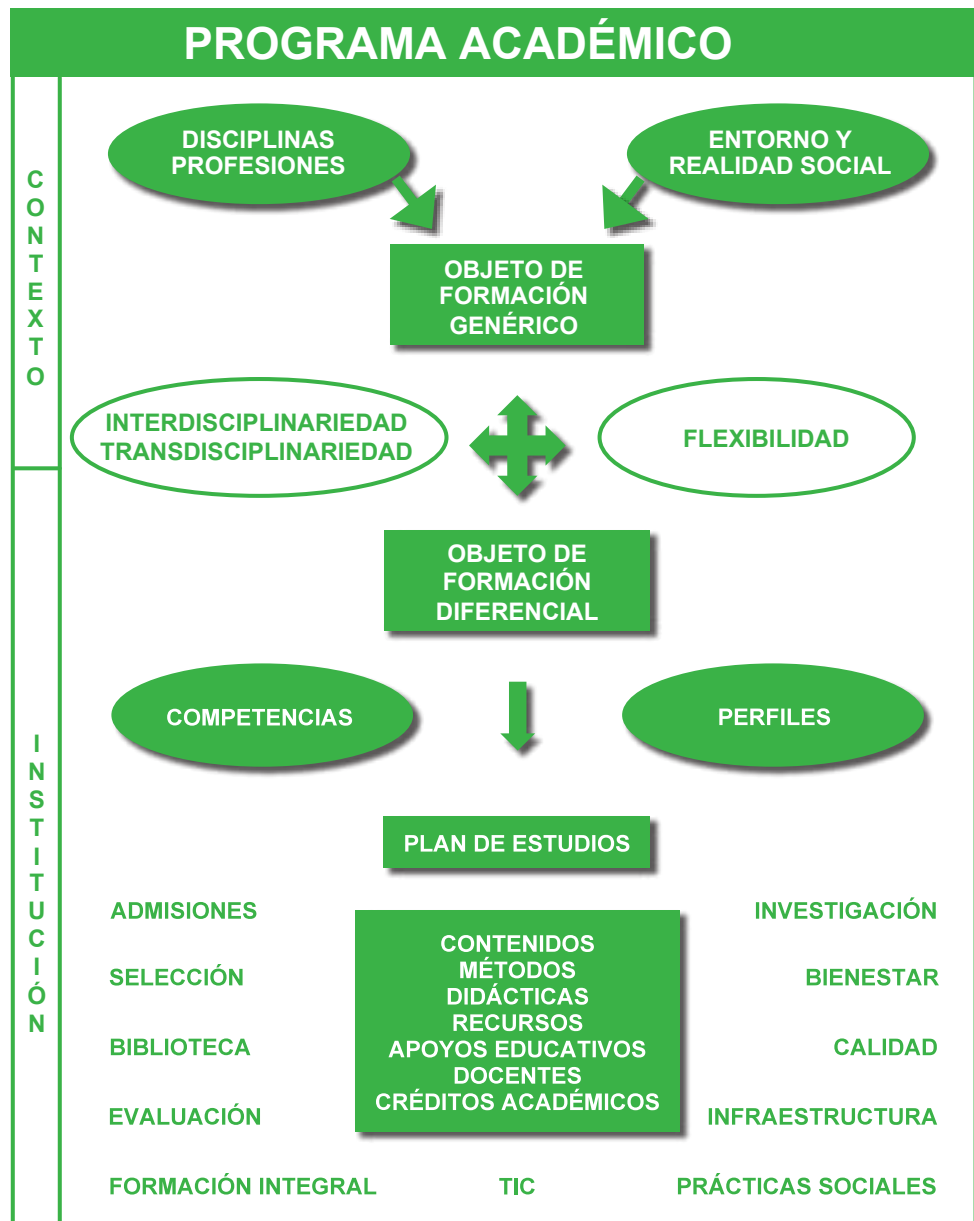
Condiciones de la renovación curricular

En el momento actual de la Universidad se manejan dinámicas académicas que han cobrado toda su fuerza y se vienen haciendo importantes esfuerzos por renovar sus estructuras curriculares, dándoles mayores opciones de flexibilidad, modernizando sus planes de estudio, actualizando los contenidos y, por consiguiente, en las prácticas pedagógicas se hace imperativo tomar en consideración los aspectos aquí analizados, junto con otros, como la internacionalización, la doble titulación, el dominio de dos o tres lenguas y, en general, las tendencias que, de una u otra forma, inciden en los procesos formativos y educativos. Estos procesos se deben abordar ordenadamente, de forma tal que la intervención curricular lleve a reformas que realmente respondan a las necesidades, demandas y expectativas de los estudiantes y de la sociedad. La intervención sistemática hace referencia a la definición de procesos de evaluación del currículo, que permitan identificar con seguridad y oportunidad las deficiencias que puedan estar sucediendo en el proceso educativo y de formación, a fin de introducir los ajustes requeridos.

Cualquiera sea la decisión que se tome, tanto las reformas curriculares como los ajustes a los planes de estudio, deben cumplir con las siguientes condiciones:

- Rigurosidad: lo que significa que el análisis debe obedecer a principios y criterios educativos, debe contemplar todos los aspectos propios de la dinámica del programa y, en especial, se debe tener claro que se están interviniendo procesos educativos y formativos, en los cuales no se puede ser apresurado.
- Sistemática: se debe abordar en el orden y la secuencia que exige el tratamiento de un objeto de conocimiento que se debe modificar o recrear y que aunque se aborda desde lo parcial, ello obedece a

- una concepción sistémica, en la cual la modificación de alguna de las partes, necesariamente afecta al conjunto o viceversa.
- Pertinencia: referida a que aquello que se aborda como objeto de modificación y responda a las características del currículo y del plan de estudios, a las políticas institucionales, a las causas, internas y externas, que están originando el cambio y objeto de formación.
 - Coherencia y pertinencia interna: hace alusión a que los cambios que se hagan en el currículo o en el plan de estudios deben estar en correspondencia con cada una de las partes que integran el conjunto, a su debida articulación y con la filosofía institucional.
 - Secuencialidad: referida a la lógica imperante en el ordenamiento de actividades, saberes y contenidos que se contemplan en el currículo y en el plan de estudios.



Propuesta metodológica

El abordaje sistemático de las reformas implica una metodología y una ruta precisa que facilite alcanzar los resultados que se esperan. Para esto se sugiere lo siguiente.

Un trabajo colectivo

Las reformas curriculares o de los planes de estudio no pueden ser el resultado de una persona o de un experto que señala los ajustes y culmina con una imposición de cambios. Necesariamente tienen que ser el resultado del trabajo colectivo para el que se hace imperante conformar los equipos que habrán de abordar sistemáticamente los procesos de reforma y renovación curricular, en los cuales deben estar presentes los distintos estamentos que conforman la comunidad del programa: directivos académicos, docentes, estudiantes, investigadores, egresados y, de ser posible, los empleadores que son quienes pueden indicarle al programa las necesidades y expectativas en la formación de los futuros profesionales, en el marco de los mercados de trabajo y de las estructuras ocupacionales. Los equipos pueden asumir diferentes roles dentro del proceso, pero siempre estarán orientados en su acción por el Consejo de Facultad y el decano respectivo. En esencia, son los comités curriculares los que deben cumplir esta función y quienes lideran las acciones que permiten hacer el seguimiento y la intervención sistemática a que nos hemos venido refiriendo. Ello significa darles el verdadero alcance a estos comités, despojándolos de otras actividades propias de la cotidianidad académica y de la gestión del programa; y que corresponden a los consejos de facultad o de división, dependiendo de su ámbito y alcance.

Cada facultad define su propia dinámica de participación, pero ella es indispensable para darle legitimidad a los cambios. En todo caso, la participación en el proceso es

una meta fundamental. En 1999, en un texto del depósito de documentos de la FAO que se titula *Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola*, se cita a Lewin (1991), quien señala que existen ejemplos en todo el mundo, de intentos de cambios de programas educativos fallidos, porque quienes tenían la capacidad de hacer los cambios no compartían y aún se oponían abiertamente a las propuestas de quienes diseñaban los cambios. Prosigue diciendo que “los sistemas educativos son sistemas populares”, y que la operación efectiva de los sistemas educativos y de cualquier cambio que se requiere depende de las “motivaciones, entusiasmo y compromiso de los miembros”.

Un proyecto investigativo

Un proceso de reforma curricular se debe entender como un proyecto de investigación en el que intervienen diversos actores y que se rige por sus propias normas, en el marco de las políticas y orientaciones institucionales. En esta medida, cada uno de los integrantes del equipo cumplen un rol específico, pero todos deben confluir en el objetivo común de avanzar e intervenir el currículo desde la perspectiva de su permanente mejoramiento y actualización. Parte de ello es el trabajo permanente que permite superar los “hitos” históricos de reforma en la cual se hacen ajustes basados en los comportamientos de un momento histórico determinado.

El contexto

Definida la metodología y las reglas de trabajo o curso de acción, se deben abordar dos dimensiones del contexto o entorno: el propio de la institución y el externo. El primero se relaciona con las políticas institucionales, en este caso la USTA, su marco filosófico y político, su

misión y su visión de la educación superior y como universidad, sus políticas académicas, su modelo de formación pedagógica y, en general, su clima como empresa del conocimiento. Este ámbito le marca a los programas su especificidad e identidad, sin que pierdan su carácter universal. El contexto externo guarda relación con las reglas que se dan en todos los comportamientos – económicos, sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos a nivel local, nacional e internacional–, en los que se desenvuelve la Institución.

Especial atención se deberá prestar a la revisión de lo que está pasando en las disciplinas y en las profesiones¹, las cuales guardan relación con el programa académico que se revisa, y se debe dar desde sus comportamientos, metodologías, alcances científicos y, en general, de todo lo que pasa en ellas, puesto que son las que, de manera más cercana e inmediata, señalan nuevos derroteros a los programas de formación profesional. El conocimiento profundo de estos dos referentes son los que permiten revisar, en primera instancia, el objeto de formación del programa, desde su ámbito universal como disciplina o como profesión. Aquí es pertinente precisar que mientras las profesiones ponen su énfasis en la prestación de servicios para la satisfacción de determinadas necesidades sociales, en las disciplinas se busca primordialmente construir interpretaciones y ampliar el campo del saber. Se podría aducir que no se hace ningún aporte desde esta perspectiva, pero no lo es así cuando se está indagando o investigando sistemática y permanentemente sobre dicho contexto, lo que lleva a la actualización, también constante, del objeto de formación.

1 La distinción entre disciplina y profesión –que no son excluyentes más que para efectos metodológicos y demostrativos– es concebida desde distintas perspectivas. Para el caso citemos lo que dice Weber (1922-1997), quien entiende la profesión como “la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancia”. “Profesión es, entonces, sinónimo de ocupación que asegura la subsistencia” (citado en el libro *Disciplinas, Serie Calidad de la Educación Superior* No. 4. ICFES, MEN, 2002).

Podremos entonces afirmar en la verificación académica de que es éste y no otro el objeto de formación de la disciplina o profesión que se está interviniendo y para la cual se han definido las condiciones curriculares y el modelo de formación correspondiente. También podremos afirmar que estamos frente a un objeto de formación propio de una disciplina o de una profesión, que se puede suceder en cualquier institución de educación superior, en este caso de cualquier universidad.

Complementariamente, se hace indispensable revisar lo que está sucediendo en la dimensión de la formación integral y de la educación superior, en general, desde las tendencias educativas y legislativas en el ámbito nacional e internacional. Esto nos conduce a verificar cuáles deben ser los alcances reales de la flexibilidad curricular a los que queremos y debemos llevar el programa, sus métodos y didácticas más apropiadas y pertinentes con la postura curricular elegida y la necesaria interdisciplinariedad² que queremos imprimirle al programa.

2 Morin (2005) define la disciplina como “una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien está englobada a través de un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella se constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias [...] interdisciplinariedad puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea, como las diferentes naciones se reúnen en la ONU sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propios derechos nacionales y sus propias soberanías en relación a las usurpaciones del vecino. Pero interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica”. Por su parte Banguero (2008) se refiere a la interdisciplinariedad como “la integración, no yuxtaposición de disciplinas, para la identificación y solución de problemas de naturaleza compleja. Contrario a lo que ocurre en el enfoque disciplinar, en el cual se dividen o fraccionan los problemas para ser estudiados en sus componentes por profesionales según su especialidad, en el enfoque interdisciplinario, las disciplinas se congregan para estudiar en su totalidad y complejidad un problema con el propósito de generar una solución integral al mismo. En consecuencia, este enfoque, por definición, no da lugar a soluciones divergentes, como sí ocurre, en ocasiones, en el disciplinar, por la ausencia de una instancia conciliatoria de los eventuales conflictos”.

Sobre la formación integral, en el documento de Díaz & Rodríguez (2009) se explicita que:

[...] la USTA comprende y define la integralidad en cuanto que todas las dimensiones de la persona en el orden del tener, del hacer y del obrar se han de orientar al desarrollo de la estructura fundamental del individuo: su carácter de persona, de fin. La persona es una unidad multidimensional abarcadora de las dimensiones somáticas, psíquicas y espirituales, dueña de sí y que tiene, en tanto sujeto, capacidad de autosubsistencia (se pertenece a sí misma y no es propiedad de otra cosa), de autodeterminación (capacidad de actuar desde sí misma: libre albedrío) y de autoperfeccionamiento (fin en sí misma y por tanto, realidad única, original e irrepetible). Por su corporeidad es apertura a las cosas, al mundo de los otros (coexistencia) y, finalmente, apertura al absoluto. El hombre en cuanto es el ser que se trasciende en un horizonte infinito, lleva en él mismo la dimensión que lo religa a Dios, quien es el término y futuro absoluto del hombre y de la historia.

Se trata, pues, de una integralidad que se abre y remite a una concepción del hombre que postula lo divino de su deseo de plenitud y búsqueda de felicidad (Aristóteles & San Agustín); más concretamente, no sólo de un humanismo teocéntrico, sino de un humanismo cristocéntrico, el humanismo del hombre-Dios, que nos recuerda el sentido del misterio absoluto y de la eternidad, sin olvidar la perspectiva histórica de la Encarnación.

Será necesario precisar el tipo de docente que demanda el programa, desde su formación académica y científica, como desde su vocación docente y de sus propias condiciones, vivencias y experiencias personales y profesionales que habrán de ponerse al servicio de su labor como docente de dicho programa. Aquí es importante precisar que el mejor docente es el que siempre está en actitud de seguir aprendiendo. Ningún docente que ejerza estas funciones sabe todo lo que es necesario saber en su campo, lo que le implica aprender todos los días al lado de su estudiante y acompañarlo para que éste se beneficie de sus saberes y experiencias, siempre enriquecedoras en un proceso formativo.

El documento de la FAO, al que se hizo referencia en párrafos anteriores, menciona cómo especialistas en educación y en diseño y evaluación de planes de estudios, entre ellos Davies (1971). Estos autores observan que los docentes y capacitadores tienden a concentrarse en decisiones relacionadas con la enseñanza y no con el aprendizaje. Piensan más acerca de lo que ellos deben hacer y menos en lo que los alumnos deberán hacer, o en las experiencias que los estudiantes tendrán que realizar para aprender. Algunos docentes deciden que la mejor manera de manejar el aprendizaje es hablar constantemente, y "llenar" a los estudiantes como si fueran recipientes vacíos. Al respecto se debe recordar que:

- Los estudiantes aprenden por sí mismos; los docentes no pueden aprender por ellos.
- Aprenden a su medida y a su modo.
- Cuando los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje se sienten más motivados para aprender. Esto significa que las decisiones que el docente tome, se deben referir tanto a las actividades del estudiante como a las que él mismo debe emprender para garantizar el logro de los objetivos del aprendizaje.

Alcances y especificidad

La revisión del contexto (interno y externo), en su conjunto, es la que permite precisar los alcances y las especificidades de un programa académico ofrecido por una institución con un marco filosófico específico, pero manteniendo su carácter de universalidad y autonomía académica que le son propios. Es precisamente en esta dimensión en la que se logra la especificidad del campo de acción u objeto de formación del programa y que hace la diferencia con otros ofrecidos por instituciones similares y que para nuestro caso está enmarcado en el carácter humanista y cristiano de la Universidad. Di-

cho objeto de formación diferencial permitirá, al lado del modelo de formación de la Universidad y de sus dimensiones de la formación integral, precisar, en primera medida, los perfiles de formación académica y profesional y posteriormente las competencias propias de éste, que serán las que se espera que el estudiante adquiera una vez haya cumplido con todos los requerimientos del programa; competencias que estarán, de nuevo, enmarcadas en el contexto institucional y que serán el “sello de garantía” de la Universidad con la sociedad.

A propósito de las competencias, hay diversas interpretaciones y discusiones en torno a su definición, a sus alcances y a su taxonomía, pero en nuestro caso, ellas se deberán dar primordialmente en las dimensiones del “comprender (visión racional estructurada), obrar (acción conforme a valores éticos), hacer (acción transformadora y productora) y comunicar (interacción a través de los diferentes lenguajes)”, como se precisan en la Política Curricular para Programas Académicos de la USTA (2004).

De allí se pueden desprender las que son específicas de la naturaleza del programa y del tipo y características del profesional que se desea formar. Es importante siempre tener en discusión y la construcción de las competencias de la dimensión del ser como ciudadano y como miembro de una comunidad de la cual forma parte y con quien tienen una responsabilidad social, tanto la persona formada como la institución que intervino en su formación. Lo anterior trasciende la concepción más comúnmente entendida y utilizada de que la competencia es el “saber hacer en contexto”, pues lo importante es generar las capacidades profesionales para responder a las demandas del mercado. Esta visión limita la opción de formar al hombre y promoverlo hasta su estado perfecto en cuanto hombre o estado de formación integral, como reza el PEI de la Universidad Santo Tomás (2004), en el cual su apuesta es entregar a la sociedad una persona formada en todas sus capacidades.

El plan de estudios y lo demás

El plan de estudios, como parte de una estructura curricular, es el componente que se interviene con mayor frecuencia, a veces olvidando el conjunto del cual forma parte, lo que hace correr el riesgo de perder el horizonte de formación previsto y que no es posible alcanzar con el solo evento de cumplir o cursar un “plan de estudios”. En el plan de estudios se definen las jerarquías y se ordenan los contenidos, los saberes y las experiencias que se habrán de recorrer sistemáticamente bajo unas condiciones determinadas y con unos métodos y estrategias previamente definidas. Con él se espera hacer visible la intencionalidad del currículo al formar personas profesionales que se han previsto.

Sin embargo, no es él solo quien permite la formación, se debe asumir una postura curricular que tenga un claro alcance y el modelo de formación, junto al tipo de profesional que se quiere formar. De esta manera es posible dimensionar el plan de estudios como la organización sistemática de contenidos y actividades que permiten alcanzar lo deseado. Esto se puede entender como el diseño concreto respecto de unas determinadas enseñanzas, realizadas por una universidad, sujetas a las directrices generales comunes y a las correspondientes directrices generales propias, cuya superación da derecho a la obtención de un título universitario reconocido públicamente. Es decir, es la secuencia regulada de contenidos, asignaturas u otra forma de expresión que permiten, en tiempos determinados, alcanzar una titulación que habilita para el ejercicio de una profesión.

Visión y diseño integral

En todos los casos, el diseño o ajuste al plan de estudios se debe abordar integralmente, tomando en consideración todos sus componentes; pero se debe tener claro que un plan de estudios básicamente busca satisfacer las

expectativas y los intereses de un grupo de estudiantes y responder asertivamente a las demandas y a las tendencias del desarrollo social, más que a la satisfacción de intereses institucionales o de sus docentes. En esta medida, la consulta a los interesados debe estar a la orden del día cuando se trata de estos procesos. Cuando se hace referencia al análisis integral significa que, así se trate de ajustes aparentemente sencillos, siempre deben estar presentes todos los aspectos del plan de estudios, como sus metodologías y didácticas, sus niveles de flexibilidad y, consecuentemente, la aplicación adecuada del concepto de "crédito académico", la pertinencia, secuencia y validez interna y externa de los contenidos existentes y los que se intervendrán, el rol del docente en coherencia con las modificaciones, el rol del estudiante en su proceso de formación y los mecanismos para hacer efectiva su participación en su propio aprendizaje, las estrategias de seguimiento y evaluación del aprendizaje, el uso de medios educativos, en particular de las TIC y, en general, todo aquello que forma parte de la coherencia y pertinencia de un plan de estudios. Hacer ajustes sin la mirada integral es correr el riesgo de escindir o particionar el plan de estudios, con los consiguientes efectos en el estudiante y en su formación personal y profesional.

Integración institucional

Cuando se trate de programas comunes que se ofrecen entre las sedes y las seccionales de la Universidad, se deben establecer los respectivos canales de coordinación y comunicación, de tal forma que los procesos curriculares mantengan la unidad institucional, disciplinar y profesional, cualquiera sea la modalidad en que se ofrecen (presencial y distancia, entre otras).

Articulación de funciones

Un programa académico de formación es una unidad curricular en sí misma, lo que implica que las funciones

de docencia, investigación y proyección a la comunidad se hallan presentes en su diseño curricular y, por consiguiente, en todos los procesos educativos que allí se suceden. Por tanto, es indispensable tener en cuenta esta condición al momento de abordar las reformas o ajustes a que nos hemos venido refiriendo, para lo cual se requerirá establecer las transversalidades necesarias en el currículo y en el plan de estudios, de manera tal que se establezcan las relaciones precisas entre ellas, en el marco del objeto de estudio o de formación del programa. Este ejercicio facilita y coadyuva a la interdisciplinariedad, como condición necesaria en planes de estudio modernos y actualizados.

Finalmente, retomando parcialmente el documento de la Unidad de Planeación Académica y Perfeccionamiento Docente, presentado al Consejo Académico Particular en la sesión del 25 de septiembre de 2007 y, a manera de corolario: ninguna reforma, ajuste o renovación curricular se sucede sin que se haga la revisión sistemática de los comportamientos del entorno y las características específicas de la institución en las cuales ellas se sucedan. De igual manera, es indispensable contar en dichos procesos con la participación de los actores comprometidos con la formación y con los egresados del programa, por lo que ellos representan para acercar la realidad académica a las condiciones externas y de los mercados de trabajo.

Los procesos de renovación o actualización curricular y, por ende, de los planes de estudio, exigen tomar acciones y medidas cuidadosamente planificadas que respondan a diversas condiciones, como:

- La renovación o actualización curricular aborda la integralidad del programa académico intervenido, mientras que las modificaciones a los planes de estudio se refieren a aspectos específicos, tales como cambios en las denominaciones de las asignaturas o módulos, actualización y reordenamiento de las

secuencias en los contenidos de las asignaturas o módulos. Tanto las reformas curriculares, como los ajustes a los planes de estudio deben consultar, en todos los casos, el objeto de formación, la identidad del programa, la coherencia interna y la pertinencia de los ajustes, las didácticas particulares, las secuencias en los contenidos y la viabilidad para su implementación.

- Cuando se trata de programas de formación articulados y secuenciales, en las reformas o ajustes se deben mantener dichas condiciones, toda vez que una porción del plan de estudios forma parte de una cadena de contenidos que solamente se puede romper si el cambio responde argumentativamente a una nueva lógica de secuencialidad y articulación. Si esto último no se da, se puede perder la identidad y la integralidad del programa.
- En todo caso, las reformas curriculares afectan los planes de estudio, mientras que las modificaciones a estos últimos no necesariamente implican reformas curriculares. Las primeras son integrales (contenidos, estrategias metodológicas, secuencias de asignaturas, actividades complementarias, etc.), mientras que los ajustes a los planes de estudio, si bien se deben considerar desde la perspectiva integral, abordan aspectos parciales en los contenidos y en la estructura.

Bien sea que se trate de reformas curriculares o de ajustes a los planes de estudio, siempre deberán ir acompañados de las medidas que se tomarán para garantizar que ello no afecte negativamente a los estudiantes ni a la administración del programa. Asimismo, se deberá garantizar que las transiciones que originan los cambios estén lo suficientemente socializadas con todas las personas comprometidas o afectadas. Estas medidas se deberán dar desde el mismo comité que ha propuesto los ajustes, y quienes tienen la responsabi-

lidad de aprobación se deberán abstener de ello hasta tanto se verifique la existencia de las medidas que se han de tomar. En esta dirección:

- El Comité Curricular es la instancia primaria para analizar y proponer los ajustes del caso, los cuales se deben consignar en las actas correspondientes, con sus justificaciones y motivaciones. Los cambios que se susciten deben ser el resultado de consensos entre los miembros de la comunidad académica del programa y del indispensable diálogo interdisciplinar.
- El Consejo de Facultad analiza la viabilidad y pertinencia de las propuestas presentadas por el Comité Curricular, así como la aplicabilidad y las implicaciones de las medidas requeridas para evitar traumatismos académicos y de gestión del programa.
- Cuando se trate de reformas curriculares, es el Consejo Académico Particular el que acoge o recomienda ajustes a las propuestas de los consejos de facultad y prestará especial atención a los mecanismos previstos para garantizar la normalidad en la aplicación de los cambios propuestos y a las gestiones necesarias ante otras instancias internas y externas.

Cuando se trate de ajustes menores a los planes de estudio, pero –como se señaló anteriormente– que responden a dinámicas académicas propias de este tipo de iniciativas, son los consejos de facultad, los cuales autorizan y garantizan el desarrollo de las actividades previstas para la aplicación, sin traumatismos, de los ajustes correspondientes. En estos casos, los decanos de división informarán al Vicerrector Académico General los ajustes realizados y las medidas que se aplicarán.

Se ha de informar, documentar y tramitar, oportunamente lo que corresponda a la Oficina de Registro y Control y a las demás dependencias que tengan relación con lo actuado.

REFERENCIAS

Castro, E. (2003). Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso de América Latina. Chile. Universidad Central de Chile. Recuperado de: http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc_12786_1_01022007.pdf

Díaz, P. & Rodríguez, E. (2009). Modelo Educativo Pedagógico. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Académica General.

Morin, E. (2005). Sobre la interdisciplinariedad. Recuperado de: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin%5Fsobre%5Fla%5Finterdisciplinaridad%2Epdf>

Obregón, D. (2005). "Reformas curriculares". Revista de Estudios Sociales. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) (1999). Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola. Roma. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/009/w9693s/W9693S00.HTM>