

La formación de investigadores en el contexto de la reforma académica de la Universidad Católica de Colombia

Ana Lucía Chaves Correal y Jorge Enrique Celis Giraldo
Universidad Católica de Colombia. (Bogotá, Colombia)
alchaves@ucatolica.edu.co, jecelis@ucatolica.edu.co

Recibido: Abril 6 de 2008

Arbitrado y aceptado: Abril 21 de 2008

Resumen

El aporte de este trabajo es exponer el proceso de reforma académica que ha llevado a cabo la Universidad Católica de Colombia desde hace más de tres años. Como parte de este proceso, se muestra cómo se requiere abordar la formación de investigadores –tanto de profesores como de estudiantes– para garantizar al máximo la actualización de los programas curriculares y su posicionamiento académico en el ámbito nacional como internacional.

Palabras clave: *Reforma curricular, competencias, formación de investigadores*

Researchers' training in the context of the academic reform in the Universidad Católica de Colombia

Abstract

Our contribution is to put forward the process of the academic reform that Universidad Católica de Colombia has carried out for more than three years. As part of this process, it is shown how necessary it is to deal with the issue of researchers' training –for both teachers and students– in order to grant the update of the curricular programs and their national and international academic position to the maximum effect.

Key Words: *Curricular reform, competences, researchers' training.*

Introducción

Este artículo tiene dos propósitos centrales. El primero consiste en explicar las razones por las cuales la Universidad Católica de Colombia emprendió una reforma curricular de sus programas de pregrado (tecnológicos y profesionales) y de sus especializaciones, desde hace más de tres años. Se enfatiza que la reforma fue pensada como *una estrategia de desarrollo*

académico para i) contribuir al proceso de mejoramiento continuo de la calidad de la educación al revisar y actualizar los programas y revivir el debate académico sobre el sentido de la Universidad y de la formación que ella imparte; ii) promover planteamientos curriculares de largo plazo que permitan articular los programas mediante la redefinición de los alcances educativos de

los diferentes niveles de formación que componen la oferta curricular, de lo cual podría desprenderse, entre otras cosas, una forma de estimular a los estudiantes a continuar estudios de posgrado en la Universidad;

iii) a partir de la revisión, actualización y ajustes de los alcances de los pregrados y las especializaciones, consolidar las maestrías en el corto plazo y en el mediano y largo plazo proyectar nuevos programas de maestría y los doctorados como un espacio formativo para continuar y potenciar la investigación que se desarrolla en la Universidad.

Una vez expuestas las razones y descritos los propósitos curriculares de la reforma, el segundo aspecto que se desarrolla es mostrar que la reforma académica va más allá de una reforma curricular. Sin la formación de investigadores –tanto de profesores como de estudiantes – varias de las metas de la reforma se pueden afectar de manera negativa. Asumir estos propósitos implica que la Universidad ponga a tono la formación de investigadores con la reforma académica, no sólo para fortalecer sus opciones curriculares y para potenciar el proceso de escolarización de los estudiantes, sino también para lograr dar el paso decidido hacia las maestrías y doctorados. Se requieren investigadores e investigación para que se genere articulación entre los niveles. Además, sin la consolidación de procesos investigativos, sería apresurado y poco responsable hablar de maestrías de calidad.

La formación de investigadores, en el caso de los estudiantes, supone definir los grados de competencias investigativas a desarrollar de acuerdo con el nivel educativo en que se encuentren: pregrado tecnológico o profesional, especialización o maestría. Es prioritario armonizar las competencias investigativas con los alcances educativos propuestos para cada uno de los niveles de formación, así como con el perfil de egreso de los programas. En principio, se espera que a medida que un estudiante ascienda en su proceso de formación (del pregrado al posgrado), las competencias investigativas sean cada vez más complejas hasta que él pueda estar en capacidad de hacer aportes originales y significativos al conocimiento (formación doctoral).

Es fundamental que los profesores del pregrado, paralelamente a la transformación de los planes de estudio, asuman la transformación de las estrategias y modalidades pedagógicas hacia un mejor aprovechamiento de la información y avances de su disciplina y profesión, lo cual implica contacto con los desarrollos de investigación, con los métodos y formas de acceso al conocimiento y relación con las comunidades académicas nacionales e internacionales.

Enseñar menos cosas, pero más a fondo, lleva sin duda a la necesidad de investigar, o bien, al investigar, se enseñan menos cosas, de manera más profunda y creativa. Se ha incentivado pensar el pregrado desde el posgrado y no en la vía del pregrado hacia el posgrado, a riesgo de caer en la trampa de pretender tener maestrías simplemente añadiendo un semestre más a nuestras especializaciones.

Es fundamental que los profesores y los jóvenes talentos –seguramente estimulados por sus profesores desde el pregrado–, realicen estudios de doctorado para que formen en la investigación a otros profesores y a sus estudiantes.

El título de doctorado se está convirtiendo en un requisito para acceder a la carrera docente en muchas universidades del país. Hay dos razones que explican esta tendencia. La primera es que la calidad de la docencia está asociada en gran parte al nivel de escolaridad de su cuerpo docente. Quienes trabajan en investigación saben relacionar el manejo de información con análisis de problemas, empleo de medios de representación escrita, uso de medios, laboratorios y prácticas académicas. Una buena docencia requiere, entre otras cosas, que los profesores responsables de ciertas áreas, especialmente las que dan fundamentación disciplinar o profesional dominen de manera suficiente los contenidos y enfoques de sus cursos, y la relación de éstos en los distintos niveles en los cuales estos se imparten. En segundo lugar, si se quiere que los estudiantes desarrollen competencias investigativas se requieren profesores formados para investigar. *Es muy complicado enseñar a investigar sin investigadores.* Por tanto, la cuestión de la formación de investigadores no se reduce a tener más profesores con títulos de maestría y de doctorado. Es necesario revisar a fondo el proyecto académico y hacer planteamientos curriculares de largo plazo. Cuando se atomiza alguna de las anteriores condiciones es posible que la investigación no sea de impacto científico; en el otro caso, la docencia deja de ser una cuestión trascendental en la formación de investigadores.

De igual manera definir estrategias articuladas que permitan orientar los esfuerzos a fortalecer académicamente las opciones curriculares, a orientar y retener a quienes ya se han formado, bien con el apoyo institucional o la combinación de lo institucional con sus propios medios, lo cual sin duda, hará que la Universidad sea selectiva y competitiva en algunos campos de estudio, en las líneas de investigación y también aclarará la identidad de los programas, de sus egresados y de la producción académica.

La Universidad Católica ha hecho un esfuerzo sostenido para apoyar con sus propios recursos la formación de docentes en los niveles de Maestría y Doctorado. Del año 2001, a la fecha, ha apoyado mediante diferentes modalidades, tales como auxilios educativos, descuentos en valores de matrícula en el caso de programas propios, descarga de tiempos, comisiones de estudio remuneradas, auxilios para viajes y estadía a 47 profesores en programas de Maestría, 14 profesores en programas de Doctorado, de los cuales 9 se encuentran en el desarrollo de su tesis.

¿Para qué una reforma académica en la Universidad Católica de Colombia?

A partir de los compromisos de la Misión, de manera especial "El fomento de la vida intelectual", "El fomento de la capacidad generadora de ideas por parte de la comunidad académica", "La reconquista de la universalidad propia de la Universidad" (Universidad Católica de Colombia, 2000 a) y el Proyecto Educativo Institucional que plantea en sus políticas una clara orientación de pertinencia cuando establece, entre otras cosas que "Se mantendrá una dinámica rigurosa frente al estudio y actualización de los planes curriculares, abriendo horizontes de análisis y comprometiéndose distintos sectores relacionados con el estado y proyección de la ciencia, con la formación y el desempeño profesional" (Universidad Católica de Colombia, 2000 b), así como de algunas tendencias en la educación superior colombiana y del extranjero, la Universidad Católica de Colombia se propuso continuar mejorando la calidad de sus programas de pregrado y proyectar el crecimiento con calidad de las maestrías.

Se consideró conveniente aprovechar y potenciar las fortalezas alcanzadas por la Universidad con sus pregrados para evolucionar hacia las maestrías. No es fácil asimilar este propósito cuando la fortaleza ha sido construida con base en sólidos pregrados; se pensó también el pregrado desde la maestría, para lo cual fue necesario definir y precisar tendencias en el desarrollo disciplinar y profesional, más allá del mercado o de las opciones laborales del pregrado como principal referente y con la convicción de seguir mejorando la calidad de ellos a lo largo del tiempo. En ningún caso se ha pensado descuidar el pregrado para dar paso a las maestrías; son dos niveles que requieren la mayor atención y dedicación de profesores y estudiantes. Se tiene la convicción de que si no se tienen pregrados de calidad tampoco se tendrán maestrías de calidad y viceversa.

Por otra parte, era insoslayable que para mantenerse en el escenario académico nacional e internacional se tenía que dar el paso hacia las maestrías. No hacerlo es caer en una contradicción con la misma naturaleza de la Universidad, que es reproductora y generadora de conocimiento.

La Universidad resumió los alcances de la reforma al afirmar que "Con esta revisión, actualización y proyección de los programas curriculares, la Universidad podrá redefinir sus pregrados y relacionarlos de una manera más clara con los posgrados; ampliar la oferta de posgrados, propiciando la vinculación a estos programas de un porcentaje importante de sus estudiantes y profesores de las categorías más altas del escalafón y elevar la producción y calidad de la investigación" (Chaves y otros, 2007 a). Al elevar la producción y calidad de la investigación, se alimentan los planes de estudio del pregrado, se plantea un horizonte académico al cual se orientan esfuerzos de formación de profesores, se abren nuevas alternativas de expansión de la oferta académica y éstas se caracterizan desde las fortalezas académicas, la consolidación de grupos y líneas de investigación.

¿Cuáles han sido los fundamentos curriculares de la reforma?

En el año 2006, como parte de los principios y las acciones establecidas en el *Currículo Institucional* (Universidad Católica de Colombia, 2005 a) y la Política de Créditos Académicos (Universidad Católica de Colombia, 2005 b), la Universidad Católica de Colombia definió criterios y lineamientos curriculares para orientar la revisión, actualización y proyección de sus programas de pregrado y de posgrado. En el documento *Directrices para la revisión, ajuste y proyección de los programas de pregrado y posgrado en la Universidad Católica de Colombia* (Chaves y otros, 2007 a), se encuentran dichos criterios y lineamientos.

De los criterios propuestos, de detalla el de la *articulación de niveles*. Este criterio permite comprender y establecer la relación entre la reforma y la formación de investigadores. Éste se definió como: "[...] cada nivel tenga sus propios objetivos y competencias, y tales objetivos y competencias deben estar pensadas como un complemento y profundización del nivel anterior, para que realmente pueda darse una integración entre ellos.

Esta claridad se evidencia en la duración de los programas, en las diferentes rutas para que un estudiante pueda transitar fluidamente de un nivel a otro, en el alcance y orientación de la investigación, en la secuencialidad y lógica de los componentes del plan de estudios, en el tipo de acercamiento pedagógico, en las interacciones con el sector productivo o académico y en el nivel de prácticas" (Chaves y otros, 2007 a). De acuerdo con este criterio, uno de los propósitos más importantes de la reforma fue la redefinición de los propósitos educativos de los diferentes niveles de formación que componen la oferta curricular. Se buscó clarificar los alcances y objetivos formativos de los niveles y su articulación, delimitando qué se espera de un estudiante una vez concluya su proceso de escolarización en un nivel determinado. Era necesario, por tanto, establecer los alcances educativos de cada uno de los niveles, en especial de los pregrados. Así pues, se encontró adecuado redefinir los niveles teniendo siempre presente que el pregrado es *un eslabón de una larga cadena educativa* y no el "último y único nivel" de la formación superior. De esta manera, la revisión de los pregrados siempre se pensó relacionada con la revisión de los posgrados. Los alcances planteados para los niveles de formación fueron:

Pregrados: Su propósito es desarrollar competencias generales (comunes a cualquier profesión o disciplina) y específicas de una profesión o disciplina que permitan a un egresado vincularse a programas de posgrado o al mercado laboral.

Especializaciones: Su propósito es afianzar las competencias generales y desarrollar competencias para profundizar en un tema muy específico de una profesión o disciplina. Las competencias y las asignaturas, por tanto, deben estar centradas en profundizar en un tema.

Maestrías: Su propósito es afianzar las competencias generales y dependiendo del énfasis asignado en el proceso de aprendizaje propuesto por el programa,

podrá desarrollar las siguientes competencias específicas: i) desarrollar competencias para la actualización en métodos o técnicas que permitan cualificar el ejercicio profesional y la producción científica

y tecnológica o ii) adquirir competencias para participar en actividades de investigación. De acuerdo con las anteriores competencias, una maestría podrá desarrollar un perfil profesional o uno investigativo.

Tabla 1. Competencias generales para los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia

| Competencias generales | Descripción de la competencia | Criterios de aprendizaje/evaluación |
|--|---|---|
| Analizar y Sintetizar | <ul style="list-style-type: none"> • Entiende, interpreta y descompone la información relevante (analizar). • Articula en un todo coherente y concreto los conceptos, temas y discusiones más importantes de la información analizada (síntesis). | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de conceptos, temáticas y discusiones • Selección y aplicación de conceptos relevantes para la descripción de fenómenos o sucesos determinados • Argumentación coherente que exponga de manera clara los hallazgos importantes fruto de un proceso de reflexión. |
| Comunicarse verbalmente y por escrito en la lengua materna y en una segunda lengua Expresar gráficamente los conceptos de un área de conocimiento y las ideas propias | <p>Utiliza adecuadamente las estructuras gramáticas del lenguaje para comunicar ideas, conceptos, problemas y soluciones sobre un fenómeno determinado.</p> <p>Esquematiza mediante diferentes opciones gráficas procesos de pensamiento sencillos y complejos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado de la gramática en la elaboración de un escrito y en la exposición de ideas • Esquemas • Relaciones • Mapas conceptuales • Cuadros sinópticos • Modelos |
| Comprender y comunicarse con otras áreas de conocimiento | <p>Conoce, comprende y se apropia de métodos, lenguajes y técnicas de su propia área y de otras áreas de conocimiento que complementen la capacidad de resolución de problemas (interdisciplinariedad)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de otros métodos, lenguajes y técnicas como importantes para la comprensión de fenómenos complejos • Articulación de conocimientos previos con nuevas formas de acercarse a un fenómeno determinado • Comprensión e interpretación holística de un fenómeno • Delimitación de un fenómeno específico • Búsqueda de información relevante • Análisis críticos de trabajos previos • Síntesis de los principales conceptos e ideas • Formulación de hipótesis • Aplicación adecuada de instrumentos de recolección de información • Interpretación de resultados. |
| Habilidades de investigación | <p>Articula procesos de búsqueda, indagación, formulación de preguntas, definición de métodos acordes al tipo de preguntas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de otros métodos, lenguajes y técnicas como importantes para la comprensión de fenómenos complejos • Articulación de conocimientos previos con nuevas formas de acercarse a un fenómeno determinado • Comprensión e interpretación holística de un fenómeno • Delimitación de un fenómeno específico • Búsqueda de información relevante • Análisis críticos de trabajos previos • Síntesis de los principales conceptos e ideas • Formulación de hipótesis • Aplicación adecuada de instrumentos de recolección de información • Interpretación de resultados. |
| Aprender y actualizarse | <p>Cultiva de manera permanente el autoaprendizaje y el proceso de formación, tener en cuenta los contenidos del aprendizaje, pero también la manera de organizarse y de actuar para aprender</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado del tiempo • Establecimiento de prioridades • Cumplimiento de las metas establecidas y entregar los productos acordados • Entrega oportuna de tareas (trabajos, ensayos, escritos, etc.) • Utilización de conceptos, métodos y técnicas diferentes a los de su opción curricular |
| Autocrítica y crítica | <p>Reconoce por sí mismo y con la ayuda de otros las fortalezas, debilidades y limitaciones que se presenten en el proceso de formación (a nivel personal, cognitivo y actitudinal), así como la búsqueda de soluciones.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Criticar y evaluar libremente las valoraciones y representaciones que tengan otros sobre sí mismos • Tolerar y valorar la crítica de otros |
| Solucionar problemas | <p>Comprende, interpreta y resuelve problemas articulados al contexto de la vida cotidiana, personal, familiar y social, desde marcos teóricos, con actitud crítica y habilidad para tomar decisiones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Realización de proyectos individualmente y en grupo • Solución de un problema haciendo uso de las herramientas y métodos apropiados • Reflexión sobre el trabajo desarrollado |
| Trabajar en equipo | <p>Identifica objetivos comunes y actuar en concordancia con el logro de los objetivos, asumiendo la propia responsabilidad dentro del equipo a partir de la asignación de las distintas tareas propuestas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación colegiada de los propósitos del equipo • Distribución adecuada de tareas según la potencialidad de cada miembro del equipo • Cumplimiento de tareas • Cooperación y colaboración • Tolerancia • Cumplimiento de los roles y funciones asignadas • Negociación • Reconocimiento de diferencias |

Doctorados: El propósito de este nivel de formación es afianzar las competencias generales y desarrollar competencias para formar investigadores autónomos" (Chaves y otros, 2007 a)

Ulteriormente la Universidad propuso las competencias como un marco de reflexión y orientación del rediseño curricular para contribuir a la "[...] delimitación de los alcances educativos de los diferentes niveles de formación, así como a la caracterización de los programas (*identidad*), facilitando su comparación" (Chaves y otros, 2007 a).

Sin ser un poco insistentes, con las competencias también se buscó tener un referente para facilitar la articulación entre niveles. Es importante aclarar que la definición que se presenta de las competencias en el documento *Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia* (Chaves y otros, 2007 b), se hizo con base en una revisión cuidadosa y exhaustiva de los principios y fundamentos del acto educativo que profesa la Universidad mediante su Misión y su Proyecto Educativo Institucional. Por ninguna razón las competencias reemplazaron o reemplazarán el acto educativo; el sentido y las finalidades del acto se mantienen, pues él confiere la identidad institucional al proceso de formación que viven los estudiantes en la Universidad.

Las competencias se dividieron entre generales y específicas y se definieron así: "Las competencias generales son aquellas que son comunes y transversales a cualquier área de conocimiento, profesión o disciplina, son las competencias que pueden ser utilizadas en cualquier contexto o situación (capacidad transferible). Estas competencias por lo general habilitan a un estudiante para que pueda apropiarse la cultura académica de una universidad.

Las competencias específicas se refieren a las áreas de titulación, relacionan específicamente el conocimiento concreto con las destrezas y habilidades propias de las disciplinas académicas y confieren identidad y consistencia a un programa de formación. Es importante tener en cuenta que las competencias específicas son decisivas para la identificación de las titulaciones y para definir los alcances formativos de los diferentes niveles educativos en la Universidad Católica de Colombia: pregrado, especialización, maestría y doctorado" (Chaves y otros, 2007 a). La Universidad definió unas competencias generales, a partir de los aportes de los distintos programas y unidades, que todo estudiante de la Universidad debe potenciar durante su proceso de formación y demostrar una vez concluya éste.

A continuación se presentan y describen las competencias generales que tienen relación con la investigación. Para cada una se propuso un conjunto de criterios que sirven para orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, así como para evaluar su desempeño. Con el fin de concretar los planteamientos curriculares, una vez revisados y ajustados los planes de estudio, y como una manera de especializar la oferta académica por campos y áreas de conocimiento, la Universidad planteó la creación de un Catálogo de Asignaturas cuyo objetivo fue organizar la oferta de asignaturas bajo criterios académicos y abrir un nuevo

esquema de administración académica, el cual requiere en primera instancia el entendimiento de una lógica diferente al manejo cerrado de planes de estudio que desde una perspectiva administrativa reúne disciplinas variadas dependiendo de los requerimientos profesionales.

La idea de organizar de esta manera las asignaturas fue, desde la descripción de los propósitos, temas y créditos de las asignaturas, posibilitar la movilidad de los estudiantes entre los programas curriculares de la misma Universidad (sean de pregrado o posgrado) y con otras de universidades del país y del exterior. De igual manera diferenciar los niveles de formación, frente a los alcances ya redefinidos.

Actualmente los programas se están revisando y diseñando las asignaturas de acuerdo con los planteamientos curriculares del programa, el cual redefinió alcances; también atienden a una nueva manera de entender el trabajo académico con las implicaciones del sistema de créditos académicos, y sus requerimientos pedagógicos.

En el diseño de asignaturas, se plasma de manera documental el sentido de la reforma, lo cual implica en muchas ocasiones cambios drásticos, sin contar con el otro y más difícil componente de una reforma académica, el cual tiene que ver con el cambio cultural y de las formas de trabajo académico.

¿Cómo se pensó el proceso de reforma?

El proceso de revisión de los programas de pregrado y posgrado se dividió en dos fases. La primera consistió en transformar los programas de pregrado y de acuerdo con los resultados del ajuste de éstos, iniciar la revisión de los posgrados como segunda fase. La Universidad adelantó la revisión y actualización de sus programas de pregrado durante el año 2006. En diciembre se presentó a consideración del Consejo Superior y su posterior aprobación el ajuste de los programas y sus respectivos planes de estudio. También se aprobó un nuevo Reglamento Estudiantil-Pregrado (Acuerdo No. 123 del 13 de diciembre de 2006) para que los estudiantes, que ingresaron a partir del primer periodo académico de 2007, pudieran avanzar en sus programas de acuerdo con sus intereses intelectuales, teniendo en cuenta su disponibilidad de tiempo y usando al máximo la oferta educativa de la Universidad. Para tal fin, se establecieron nuevas figuras para el avance académico de los estudiantes: la titulación en dos programas, cursar asignaturas de posgrado como parte del plan de estudios de pregrado permitiendo así la articulación entre el pregrado y el posgrado, opciones para que los estudiantes configuren su carga académica, entre otras.

En esta primera fase, la Universidad logró que las unidades académicas descongestionaran los planes de estudio de asignaturas que por sus objetivos y contenidos no respondían o no tenían relación alguna con el nuevo perfil de egreso propuesto en el programa. En este mismo sentido, se precisaron cuáles asignaturas tendrán créditos obligatorios y cuáles electivos y mediante estos últimos se dejó la puerta abierta para la articulación de los programas de pregrado y posgrado.

También se propendió que mediante el nuevo diseño de los programas y la flexibilidad que en esta primera etapa se debe lograr que los estudiantes puedan acortar los tiempos para el desarrollo del programa de pregrado (según sus intereses, capacidades y expectativas) y así iniciar más pronto el posgrado.

Al concluir la primera fase, la Universidad emprendió la tarea de revisar y actualizar los programas de posgrado. Para tal fin, se retomaron los criterios generales y los lineamientos específicos estipulados para los posgrados. El principal resultado de este trabajo que permite la actualización de las especializaciones y su articulación con los pregrados, consiste en posibilitar un avance en la formulación de las maestrías (profesionales y/o investigación) y hacia futuro de los doctorados.

Se requiere llevar a cabo –en principio– las siguientes acciones:

- Revisar de una manera juiciosa y rigurosa los programas de especialización para determinar si los perfiles y campos de desarrollo académico e investigativo pueden tener una mayor consolidación y proyección en un nivel de maestría.
- Consolidar y articular el trabajo que desarrollan los grupos de investigación con la formación que se imparte en los posgrados. La investigación es sustento y fuente de desarrollo de los posgrados en general, y la formación particular que se imparte en las maestrías y doctorados
- Incluir con mayor decisión los posgrados en los desarrollos curriculares y en los procesos administrativos de las unidades académicas. Es fundamental para que los posgrados tengan la misma importancia, centralidad y visibilidad que los pregrados en la Universidad.
- Continuar estimulando y apoyando a los profesores a cursar maestrías y doctorados, pues ello incrementa de manera decidida la calidad de la docencia y la investigación en los programas.
- Considerar en la política de contratación vigente, que los *profesores de planta*, que prestan sus servicios en los programas de pregrado, puedan integrar a su carga de trabajo las actividades que corresponden a la docencia, investigación y extensión en los programas de posgrados.

Es oportuno anotar que el trabajo que están realizando las unidades académicas con miras a la obtención del Registro Calificado de las especializaciones, es una buena oportunidad para la actualización de dichos programas.

Es importante, que además del proceso de evaluación frente a los estándares definidos en el Decreto 1001 de 2006 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las unidades académicas articulen los criterios y lineamientos dados por la Universidad para los posgrados. De manera simultánea, la Universidad está elaborando una propuesta para reformar el Reglamento de Estudios de Posgrado con el fin de armonizarlo con los principios de flexibilidad, apertura, movilidad y articulación de sus programas de pregrado y posgrado.

Comentarios finales: armonización entre la reforma y la formación de investigadores

La formación de investigadores debe ser vista desde dos perspectivas. La primera relacionada con lo curricular y la segunda con la titulación de los profesores en programas de maestría y sobre todo de doctorado.

En el primer caso, tal como se mencionó, es urgente definir las competencias investigativas que se desarrollarán en cada nivel educativo y la manera en que éstas se articulan con las generales. Actualmente se trabaja con la Dirección General de Investigaciones en la definición de los alcances que tendrían los trabajos de investigación para cada uno de los niveles: trabajo de grado en los pregrados, proyecto de investigación en las especializaciones y tesis en las maestrías.

En el caso de los profesores, es necesario aumentar el número de profesores con títulos de doctorado con el fin de tener investigación que sea el sustento de nuestras maestrías. Pero se ha reiterado la necesidad de revisar el Estatuto Docente y la Política de Contratación para introducir una figura que se denomina el *profesor de la Universidad*. Se debe superar el hecho de contar con profesores de planta en el pregrado y profesores de cátedra para los posgrados. De esta manera es muy difícil contar con una comunidad académica que soporte las maestrías.

A continuación se presentan unas reflexiones sobre el tema de los profesores. Los profesores en las instituciones de educación –sobre todo las de educación superior– por su *formación, experiencia y tipo de contratación* son el estamento que configura la identidad institucional o como dirían algunos expertos dan la *verdadera personalidad* a la institución. De ellos depende hacer realidad la Misión y el Proyecto Educativo Institucional en primer lugar, y el éxito, por otro, de los proyectos que se pongan en marcha tendientes a procurar mejor calidad en las funciones misionales de las universidades: docencia, investigación y extensión. Ellos son la población más estable (dependiendo obviamente de la tasa de rotación) y los que posicionan, por tanto, una universidad en el medio universitario nacional y del extranjero.

Hechas estas consideraciones, que no son de poca monta, se encuentran los siguientes puntos sobre los que se deben fortalecer acciones tendientes a desarrollar los posgrados (sobre todo maestrías), la investigación y la extensión.

a) Caracterizar y especializar cada una de las categorías definidas en el Escalafón Docente por funciones (docencia, extensión e investigación). Sin esta interrelación e interacción por categoría y funciones es imposible perfilar cargos, tipos de contratos y estímulos para los docentes. Se debe superar el *privilegiar un solo tipo de perfil y rol de profesor: el profesor-docente en el pregrado*.

b) Estimular la investigación sobre la docencia, lo cual llevaría a comprender que el trabajo de diseño de asignaturas que hacen los profesores en el contexto de la revisión y actualización de los programas de pregrado y posgrado les exige revisión exhaustiva, proponer

nuevas metodologías de enseñanza y evaluación con los estudiantes. De igual manera, es necesario valorar que la puesta en práctica de nuevos planteamientos curriculares que requiere dar especial atención y recursos a la investigación en el aula, a la investigación sobre didácticas, sobre apropiación de métodos de enseñanza y formas de aprendizaje.

c) *Continuar en la implementación de estímulo a la investigación y no a las labores administrativas asociadas.* En parte se debe a la visión que se tiene de la investigación en algunos sectores de la administración universitaria. Se concentra en lo formal, dejando lo real de la investigación: elaborar y realizar proyectos de investigación y adelantar desarrollos que se derivan, tales como la escritura académica, la divulgación y difusión de sus resultados.

d) Sistematizar y orientar los esfuerzos en la formación de profesores en programas de maestría y doctorado. La Universidad apoya a los profesores, pero no es muy claro el para qué lo está haciendo, además de cualificar su personal docente. La Universidad debe otorgar ayudas, como lo hacen muchas universidades, a partir de un plan de desarrollo de las unidades académicas. En esos planes se consignan las áreas en que las unidades quieren ser líderes y requiere inexorablemente la formación de profesores a nivel de posgrado. Eso no se puede dejar en manos de la inercia institucional. Es fundamental tener en cuenta que los planes son uno de los criterios que tiene en cuenta Fulbright y Colciencias para otorgar créditos condonables

a los profesores que cursan programas de doctorado en el país y en el extranjero.

Referencias

- CHAVES, L., CELIS, J. E., RAMÍREZ, L. M., LOZANO, A., (2007 a) Directrices para revisar, actualizar y proyectar los programas de pregrado y posgrado en la Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Ediciones de la Universidad Católica de Colombia. ISBN-978-958-97840-5-1. Documento disponible en <http://ucatolica.edu.co/>
- CHAVES, L., CELIS, J. E., NAVAS, M. P., (2007 b) Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Ediciones de la Universidad Católica de Colombia. ISBN-978-958-97840-4-4. Documento disponible en <http://ucatolica.edu.co/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1001 de 2006.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA (2000 a). Misión. Bogotá. Ediciones de la Universidad Católica de Colombia.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA, (2000 b). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá. Ediciones de la Universidad Católica de Colombia.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA, (2005 b) El Currículo Institucional. Bogotá. Ediciones de la Universidad Católica de Colombia.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA, (2005 b) Política de Créditos Académicos. Bogotá.