

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: APORTES PARA SU DISCUSIÓN¹

ALEJANDRO VILLALOBOS CLAVERÍA
YENIA MELO HERMOSILLA

Resumen

Una adecuada formación de los docentes constituye un factor clave para la calidad de los procesos académicos de la universidad, la excelencia profesional y humana de sus egresados, que influye, entre otros aspectos, en el desarrollo económico, social y cultural del país.

En esta perspectiva, el presente artículo presenta una revisión conceptual de algunos temas esenciales asociados a la teoría y práctica del profesor universitario, con el fin de colocar en discusión la necesidad de investigar su labor pedagógica. De igual forma, esta revisión del estado del arte puede ayudar a focalizar iniciativas y políticas públicas en educación superior en distintos contextos.

Con todo, el trabajo presenta experiencias de formación de los docentes en universidades chilenas y extranjeras, que asumen características también alternativas en su organización y desarrollo. Focaliza su análisis y reflexión en la figura del docente, el entorno universitario y su impacto en la vida académica. Por tanto, revisa algunos factores determinantes en la docencia, tanto externos como internos del aula universitaria.

Palabras claves:

Profesor universitario - Universidad - Institución de educación superior - Formación docente

Abstract

A suitable formation of teachers is a key factor to the quality of academic processes of the university and also to the professional and human excellence of students graduated from it, which in turn has an impact, among other aspects, on the economic, social and cultural development of the country.

From this standpoint, the present article provides a conceptual revision of some essential subjects associated to the theory and practice of the university teacher in order to bring into discussion the need to investigate their pedagogical work. In a similar fashion, this revision of the state-of-the-art can be of help in focusing initiatives and public policies in higher education in different contexts.

However, this paper describes teacher formation experiences in Chilean and foreign universities which also have alternative characteristics in their organization and implementation. It focuses its analysis and reflection on the figure of the teachers, the university surroundings and the impact on academic life. Therefore, it reviews some key factors in teaching, both internal and external to the university classroom.

Key words:

University teacher- Chilean university- Higher education institution- Teacher formation

El contexto de la universidad del siglo XXI

El supuesto reflexivo del presente trabajo puede ser formulado del siguiente modo: La universidad del nuevo siglo exige, tanto del docente como del estudiante, la adopción de nuevos roles que se expresan en la condición del docente como formador y del estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, dicha actitud debe ser entendida como resultado de un nuevo contexto socio-cultural y económico que agobia al hombre contemporáneo, donde el profesor universitario puede ser un elemento de comprensión y cambio de la visión actual de lo humano.

“El modelo de formación universitaria vigente en España, pero que tiene mucho en común con el actual modelo en buena parte de Europa y de Latinoamérica, responde a las necesidades de una sociedad y de un mercado laboral que están desapareciendo. El contexto al que ha de responder la educación superior está cambiando, y es necesario que también se modifique el modelo de formación si se quiere dar respuesta a las necesidades de este nuevo contexto” (Mora, 2004: 20).

A continuación, se describen algunos aspectos esenciales que caracterizan el entorno social y cultural de la universidad del siglo XXI.

a) Globalización del mercado laboral:

En el actual mercado laboral de los graduados universitarios se percibe una fuerte tendencia hacia lo global, ya sea por el hecho que los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, como también se emplean en compañías transnacionales, cuya situación implica que sus métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global.

De este modo, esta globalización de los sistemas laborales muy especializados afecta el funcionamiento de las instituciones universitarias, las cuales deberán dar respuesta a necesidades de formación que ya trascienden su entorno inmediato.

Todo lo cual origina el requerimiento formativo de nuevas competencias y capacidades que potencien la empleabilidad de los egresados universitarios. Situación que supone un nuevo desafío al docente universitario.

b) Velocidad y cambio del conocimiento:

La principal característica de la sociedad del conocimiento es la velocidad y cambio que experimenta el conocimiento científico, donde la investigación y sus resultados tienden a transformar el núcleo de conocimientos básicos de cualquier profesión. En esta sociedad, la relativa estabilidad de las profesiones de la era moderna ya no es la situación imperante para la mayoría de las personas, como de los diversos sectores productivos.

Hoy día se requiere preparar sujetos para el autoaprendizaje, un aprender a aprender, donde todo es posible y la incertidumbre parece ser la única constante del devenir científico. Surgen nuevas profesiones y desaparecen antiguas ocupaciones, según sea el avance científico y el progreso tecnológico. Todo regulado con la celeridad y cambio que caracteriza la actual sociedad del conocimiento.

c) La sociedad del conocimiento:

La sociedad del conocimiento, concepto creado por Peter Drucker en su libro *La sociedad post-capitalista* (1974), postulaba la necesidad de elaborar una teoría económica que destacara al conocimiento científico como agente esencial en la producción de riqueza, es decir, dar un uso productivo al conocimiento y la investigación científica. Por tanto, el desarrollo científico debía estar en consonancia con el grado de productividad de una sociedad.

De este modo, una sociedad del conocimiento representa un tipo de comunidad que tiene capacidad para generar, incorporar y utilizar el conocimiento para responder a las necesidades de su desarrollo. Frente a lo cual, la creación y transferencia del conocimiento se convierte en la principal herramienta de la sociedad para

su propio beneficio y, por ende, obtener mayores posibilidades de una calidad de vida para todos.

Para el mundo universitario, la sociedad del conocimiento tiene dos características que impactan en su labor:

- la primera, se refiere a la transformación de la investigación científica y el conocimiento de frontera en un factor clave para el desarrollo productivo y social de la nación: desarrollar un conocimiento productivo;
- la segunda, se relaciona con la necesidad de ofrecer una formación general competente para una adecuada inserción social y productiva de sus egresados, como también preparar programas de educación continua, para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida de los profesionales egresados: una educación basada en competencias.

d) La economía del conocimiento:

El concepto de "Economía del conocimiento" es una nueva forma de comprender a la sociedad del conocimiento, donde el uso del conocimiento y su aplicación a los procesos socio-productivos se convierte en la principal fuente de la dinámica económica de las naciones, dada su estrecha vinculación a los mecanismos y resultados derivadas del desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, como también de la globalización de los mercados y del consumo.

La economía del conocimiento está basada en una interrelación de educación, conocimiento, innovación, creatividad, ciencia y tecnología, siendo éstos los principales motores de las economías y el desarrollo de las naciones. Actualmente el capital humano desempeña un papel importante en el crecimiento del PIB en los países de primer mundo. Detrás de estas personas hay una educación, una capacitación, ciertas habilidades de investigación y habilidades de auto-aprendizaje, entre otras características.

La economía del conocimiento no se limita a la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación, ni al comercio electrónico o la posibilidad

de transmitir información a cualquier parte del globo en cuestión de segundos. La economía del conocimiento demanda nuevas competencias vinculadas con las necesidades de la sociedad, involucra la capacidad de aprendizaje de las instituciones nacionales, el sector productivo y académico, así como la generación de redes interinstitucionales para la solución de problemas y el uso intensivo del conocimiento en el espacio social. Todo lo cual ayuda al desarrollo de las naciones y el mejoramiento de la calidad de vida de su respectiva población.

Tal vez, uno de los factores esenciales de la economía del conocimiento sea la disponibilidad del saber, en diferentes formatos y medios de comunicación.

e) Virtualización del saber:

El desarrollo telemático y los servicios de computación asociados a la Internet son el soporte tecnológico de una nueva realidad tecno-socio-cultural, como es la expresión de una real virtualización del saber. Esta nueva realidad virtual conocida como ciberespacio representa un nuevo ambiente para la adquisición, difusión y apropiación de conocimiento, con nuevos parámetros para el manejo y la gestión en el lector usuario.

De este modo, en el ciberespacio ningún libro se cierra al terminar, siempre permanecen abiertos al lector interesado. De igual forma, los diálogos, los foros temáticos, los programas, no terminan con la palabra fin, porque nadie está dispuesto a ser receptor de este nuevo mundo. Todo el mundo quiere participar.

Detrás de este proceso, se reconoce una simbiosis tecno-cognitiva entre los medios informáticos, la Web, la información que busca transformarse en conocimiento cuando se adquiere por el sujeto, dando una nueva dimensión al saber y por ende, transformando los modos de aprender del sujeto universitario. Se debe promover en el desarrollo profesional del egresado universitario esa gran inteligencia colectiva, que representa las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

f) Nuevas profesionales y nuevas competencias:

La globalización y las transformaciones sociales y económicas experimentadas durante las últimas décadas, plantean un desafío adicional a los sistemas educativos y de formación: adecuar y actualizar los contenidos curriculares y las certificaciones a las nuevas demandas laborales surgidas como producto de los cambios en el mundo productivo y de las nuevas realidades del empleo (Brunner, J. J. 2005).

En este sentido, la adquisición de habilidades y capacidades superiores en la gestión del conocimiento resultan fundamentales en esta sociedad del conocimiento, sobre todo, en aquellos países donde sus economías dependen del acceso y manejo de la tecnología, la información y las innovaciones que derivan de la investigación básica y aplicada. Situación que tiende a originar nuevas ocupaciones y nuevas profesiones.

6 Así por ejemplo, la tecnología digital no sólo está transformando los sectores económicos de las telecomunicaciones, la informática, la información y los medios audiovisuales, sino que también ha irrumpido en todos los sectores de actividad produc-

tiva, social y cultural del siglo presente. En otras palabras, las tecnologías de la información se han convertido en el corazón y en el alma de la Nueva Economía, donde la Internet sería su sistema nervioso y las nuevas profesiones, sus dispositivos de vida.

En suma, las capacidades requeridas para los empleados de la sociedad del conocimiento están asociadas al desafío de lograr un aprendizaje permanente, la resolución de problemas complejos y la actualización profesional que sean necesarias para el tipo de trabajo o la ocupación que desempeñe este ciber-trabajador.

La educación superior y el trabajo docente

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. Uno de estos documentos aprobados fue la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", donde se especifica:

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 y a tomar iniciativas, y no a 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 (UNESCO, 1998: Artículo 10 letra a).

De igual modo, frente a los docentes universitarios se señala en el texto "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior" (1998) que:

"La educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente" (UNESCO, 1998: Punto 1.6, letra h).

Al destacar la figura del docente universitario queda en evidencia una serie de situaciones que dificulta su labor cotidiana. Algunos de estos problemas que se reconocen en la actual institución universitaria son:

- a) El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia: así resulta que las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.
- b) La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
- c) La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, con clases a nivel de pre y post grado, como de post-título, dificulta su interés por adquirir formación pedagógica especializada.
- d) El predominio de indicadores administrativos asociados a una gestión exitosa no permite discutir una auténtica calidad de enseñanza, sino en función de dichas tasas que frecuentemente se asocian a la certificación o acreditación de la calidad propiciada por agencias interesadas externas.
- e) La crisis del financiamiento de la universidad está significando la transformación de una universidad de mercado, donde el profesor debe estar permanente-

mente preocupado de obtener recursos para su propio desarrollo profesional e investigativo.

- f) En algunos casos, la explosión de la matrícula universitaria y la posterior masificación de sus egresados ha originado dudas sobre la calidad de la enseñanza recibida y por tanto, ha afectado la imagen del profesor universitario sobre su idoneidad y experticia profesional.

Similar situación se percibe en la actuación docente del profesor universitario. Algunos obstáculos percibidos en los propios profesores son los siguientes:

- a) Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución.
- b) La clase frontal y expositiva como respuesta a la masificación del aula, impide un trabajo personalizado y una práctica reflexiva en los estudiantes. De igual forma, la precariedad de medios didácticos y tecnológicos favorece la práctica de una pedagogía tradicional en la formación superior.
- c) La resistencia al cambio en los docentes es el resultado de diversos factores, como por ejemplo: ausencia de motivación para cambiar su gestión didáctica, falta de identificación con su rol de profesor, dificultad para entender las propuestas de cambio por falta de una formación pedagógica inicial, creencia que la formación teórica es la mejor formación posible, entre otras.

En síntesis, todos los obstáculos y problemas expuestos que tienden a afectar el desarrollo pedagógico del profesorado universitario, han determinado la actual identidad docente que tiene el profesor universitario en su contexto cotidiano. De este modo, se puede entender la insatisfacción docente frente a la carrera académica, el status profesional, el sistema retributivo salarial, el clima laboral, el contexto laboral, etcétera.

El desafío de ser profesor universitario

Una docencia de calidad, sin duda, implica poner énfasis en la figura del docente, en sus métodos de enseñanza, en las destrezas pedagógicas que debe dominar. En este sentido, más allá de las conductas eficaces del docente, investigaciones más recientes en el campo de la pedagogía universitaria aconsejan vincular, la enseñanza de los profesores con el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel teórico como a nivel práctico. De este modo, la formación docente cobra sentido, al relacionarla con su objetivo primordial: la calidad del aprendizaje (Prieto, 2007).

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés, dado su impacto en la calidad de los aprendizajes logrados en la educación superior. Hoy día, es necesaria una formación en docencia universitaria por los siguientes motivos:

- a) Se debe educar a distintos sectores de la población y en distintas fases de la vida. Hay nuevo énfasis en el aprendizaje permanente del profesional y la constatación del ingreso masivo de estudiantes provenientes de los sectores de escasos recursos y, en ocasiones, con carencias culturales y un déficit inicial para estudios universitarios.
- b) Se promueve realizar profundos cambios en la docencia de pregrado, con el fin de acompañar la actual renovación que está experimentando la educación terciaria en todo el mundo. Esto implica abandonar el sistema "tubular" de los currículos rígidos de las carreras profesionales, para ofrecer una formación más abierta y flexible, mediante la adopción de un sistema modular en la enseñanza universitaria.
- c) Se debe entregar las competencias generales y transversales esenciales para los profesionales del siglo XXI, ya sea el dominio del idioma inglés (u otro idioma extranjero) y la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), en su labor específica. Todo lo cual debe aumentar las condiciones

de empleabilidad del egresado universitario en esta cambiante sociedad del conocimiento.

- d) Se debe organizar una respuesta institucional frente a los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza, la ampliación de su cobertura y la diversificación de la demanda en distintos niveles formativos (pregrado, postgrado y postítulos). Así por ejemplo, la cobertura para la enseñanza terciaria muestra un explosivo aumento de su matrícula de pregrado, con acceso mayoritario de los sectores populares. Una proyección de población chilena indica que en el año 2012, tendrá un total de 17 millones 400 mil de habitantes, de los cuales 2 millones tendrán entre 18 y 24 años. Se espera alcanzar como meta un millón de estudiantes en la educación superior, lo cual implica un cobertura de un 50% de la población chilena entre 18 y 24 años (MINEDUC, 2007).

En suma, la variedad y diferencias socioeconómicas y culturales de la población usuaria del sistema de enseñanza superior pueden suscitar nuevas interrogantes en las autoridades educacionales del país, como también a los docentes universitarios. Por cierto, la incorporación masiva de jóvenes que provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos a la educación superior es un gran desafío a la capacidad docente del profesor universitario.

Tal vez, una forma de ayudar a enfrentar el desafío de llegar a ser profesor universitario en esta sociedad del conocimiento, lo sea mediante la descripción y análisis de algunos modelos de formación docente del profesor no pedagogo que se han implementado, tanto a nivel nacional como internacional.

Necesidad de un modelo de formación docente

La enseñanza universitaria ha sido la función esencial de la universidad, sobre todo cuando el proceso de transferencia pedagógica ocurre de manera regular y sistemática. De este modo, el profesor debe prepararse para actuar de una manera eficaz, dado que se considera

que la formación del profesor es un factor determinante de la calidad de enseñanza.

Ahora bien, cuando se habla de la formación pedagógica del docente universitario se debe pensar, tanto en la formación pedagógica inicial, como en la formación continua del docente; de tal forma, que este docente tenga posibilidad de desarrollo profesional en su quehacer docente. Para lo cual, las instituciones de educación superior deberían formular programas curriculares que permitan cambiar su concepción y práctica pedagógica, e incorporar elementos que optimicen su quehacer docente.

Al revisar la literatura específica sobre el tema y algunas iniciativas sobre esta problemática se reconocen varias denominaciones que ilustran esta preocupación. Así, por ejemplo, existen programas de formación permanente del profesorado universitario, talleres de perfeccionamiento del profesorado, cursos de perfeccionamiento o entrenamiento didáctico, etcétera. De igual forma, la creación de diplomados, magíster y programas de post grado sobre pedagogía universitaria es otra forma de abordar dicha problemática. Todo lo cual, busca facilitar y/o fortalecer la identidad profesional del profesor universitario.

Por cierto, pretender desarrollar la identidad profesional del profesor universitario significa considerar los siguientes aspectos en discusión:

- a) Crear las condiciones del cambio de una nueva identidad del profesor universitario en consonancia al contexto del siglo XXI, significa crear propuestas institucionales dirigidas al ámbito pedagógico y profesional del docente superior, como también al ámbito personal y social del profesor universitario, mediante la instalación de una adecuada carrera académica, incentivos y espacios para desarrollar investigación educacional, programas de apoyo al trabajo docente, seminarios y cursos de formación y/o actualización en pedagogía universitaria, entre otras.
- b) Focalizar las iniciativas en el mejoramiento de las tres funciones principales del profesor universitario, es decir, en la docencia, la investigación y la gestión curricular,

es decir, instalar capacidad científica en la planificación, conducción y evaluación de los procesos pedagógicos de la formación profesional universitaria. Para lo cual, se supone una adecuada investigación y gestión que incluye, el diagnóstico de las necesidades formativas de sus estudiantes y/o de su institución, como también lograr capacidad para el desarrollo de programas y actividades para alcanzar una formación de excelencia en sus estudiantes.

- c) Elaborar un modelo formativo del desarrollo docente del profesor universitario que sea capaz de dar respuesta, tanto a las necesidades individuales del profesor como a las necesidades de la propia organización universitaria. Tal vez, una forma de abordar dicha situación radica en la creación de un marco regulatorio nacional, tendiente a favorecer su profesionalización y por ende, su identidad ocupacional.

En suma, cualquier modelo de formación pedagógica del profesor universitario debería considerar los aspectos anteriores para crear las condiciones de su identidad profesional. De este modo, la formación del docente universitario para el ejercicio de su nuevo rol debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional, ya sea a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño, como también dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático.

Algunas experiencias nacionales en formación de profesores no pedagogos

En el ámbito nacional, varias instituciones han organizado iniciativas de formación pedagógica de sus docentes, para enfrentar los cambios que se están produciendo en el espacio universitario. Una de ellas es la Universidad de Concepción.

A través de la Dirección de Docencia, esta institución de educación superior (IES) regional, ha ofrecido permanente capacitación pedagógica a los académicos de la universidad, mediante cursos y seminarios de formación y actualización en Pedagogía Universitaria en la modalidad

de talleres. Algunos ejemplos de talleres desarrollados en los últimos cinco años fueron:

- La formación basada en competencias: nuevos desafíos para la formación profesional en la universidad.
- El Sistema Modular como instancia de mejoramiento de la formación profesional universitaria.
- Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la educación superior.
- Metodologías de Enseñanza - Aprendizaje Innovadores.
- Diseño de guías didácticas en la enseñanza universitaria.
- Selección de actividades de aprendizajes en función de competencias.
- Prácticas pedagógicas para el desarrollo de materias teóricas y experiencias.
- Perfil profesional y competencias desde una perspectiva pluridimensional.
- Hacia procesos de enseñanza - aprendizaje participativos e innovativos.
- Instrumentos de evaluación en un enfoque de competencias.
- El Portafolio como una herramienta para mejorar la calidad de la docencia universitaria.

De igual forma, esta universidad ofrece un fondo de apoyo a la docencia para estimular el perfeccionamiento pedagógico de sus docentes.

“La Dirección de Docencia apoya y financia la innovación en docencia, a través de Proyectos de Innovación Docente. Anualmente, en Concursos Internos, se asignan fondos a los académicos que presentan iniciativas de cambio que van desde la elaboración de Textos y Manuales hasta la creación de Software, Multimedia, Sistemas Interactivos, Sitios Web, entre otros (Proyectos tipo A). Otro tipo de Proyectos se orienta a innovar en el curriculum de las Carreras de Pregrado, orientándolos hacia nuevos modelos curriculares; al desarrollo de iniciativas de claro impacto cualitativo en la docencia, y a la realización de estudios encaminados a la innovación curricular (Proyectos tipo B)” (Dirección de Docencia).

Otra iniciativa que ayuda a la formación de docentes universitarios a nivel nacional es la inauguración de Las Jornadas de Docencia en la Universidad de Santiago de

Chile (USACH). Con fecha reciente, se realizó la Primera Jornada de Docencia del año 2008 denominada: “Contribuciones a una docencia centrada en el estudiante para su actuación competente”. La actividad fue organizada en conjunto por la Vicerrectoría Académica y el Centro de Desarrollo, Experimentación y Transferencia de Tecnología Educativa, CEDETEC, de dicha institución. Se contó con el apoyo de un experto canadiense en docencia, competencias y formación continua para profesores universitarios que fue presidente de la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria y, actualmente, es académico titular de la Universidad de Sherbrooke, Canadá.

El caso del MECESUP

En 1997, el Gobierno de Chile definió una nueva política de desarrollo de la educación superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que apunta a complementar el proceso de reforma de la educación iniciado en la última década.

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación de Chile, “es un instrumento de fomento que tiene por objeto contribuir al desarrollo de las instituciones de educación superior (IES) en el cumplimiento de sus funciones principales y su vinculación con el desarrollo nacional, tanto en el mejoramiento de la formación de pregrado, profesional y técnica de nivel superior, y de postgrado, preferentemente de doctorado, y de la investigación innovativa de alto nivel”.

Algunos de sus objetivos que están vinculados a la temática del presente trabajo fueron:

- Fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación.
- Promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior.
- Incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo regional y nacional.

Esta iniciativa gubernamental surge frente al reconocimiento sobre la calidad de la educación superior,

que es muy heterogénea y desigual en las universidades chilenas.

"A pesar de los esfuerzos que se han destinado al aseguramiento de la calidad y la acreditación en los últimos años, queda mucho por hacer para mejorar la calidad de la Educación Terciaria (ET) chilena. Particularmente, pedagogías y planes de estudios terciarios anticuados dificultan la transición hacia metodologías del tipo "aprendiendo a aprender". Otra preocupación se refiere a las calificaciones insuficientes de los docentes de la educación superior. Menos del 17% de los profesores universitarios posee un doctorado, y solo alrededor de un 24% de los docentes realiza investigación. Mejorar esta situación por la vía de renovar el personal académico se hace difícil debido al marco legal que impide una rápida rotación del personal senior" (MECESUP, 1997).

Por cierto, todo lo anterior indica la necesidad de capacitar pedagógicamente al profesor universitario, para enfrentar de mejor manera los desafíos de ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes de la enseñanza superior.

Otras expresiones alternativas tendientes a formalizar la formación del docente universitario son los estudios de postgrado, a nivel de Magíster y Doctorado en docencia universitaria que ofrecen algunas instituciones de Educación Superior chilenas. A modo de ilustración, se presentan tres programas de Magíster relacionados con Pedagogía universitaria y dos Programas de Doctorado en Ciencias de la Educación.

1. El Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Este programa busca desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y la capacidad para generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención orientados a mejorar la calidad de los procesos de formación profesional, en docentes de educación superior. Entre los ejes del Programa se

encuentran: a) campos disciplinares de la pedagogía universitaria, b) metodología, ejecución y evaluación de proyectos educativos y de intervención pedagógica, c) debate contemporáneo de la educación superior. Resulta interesante observar que la certificación es escalonada: al aprobar los dos primeros semestres lectivos se otorga la certificación de Diplomado en Pedagogía Universitaria, al aprobar los tres primeros semestres lectivos se otorga el Certificado de Egreso del Programa de Magíster con la mención correspondiente. Finalmente, la obtención del Grado de Magíster tiene como requisito haber elaborado, aprobado y defendido exitosamente la Tesis de Grado que consiste en una Tesis de Intervención Pedagógica.

2. El Programa de Magíster en Ciencias de la Educación, mención en Docencia e Investigación Universitaria, de la Universidad Central. Este Programa creado el año 2003, fue el primer Programa de Magíster en Pedagogía universitaria del país. Entre sus objetivos figuran: a) pensar crítica y reflexivamente sobre los desafíos del quehacer universitario nacional e internacional y gene-



rar propuestas curriculares actualizadas, b) realizar una práctica pedagógica con autonomía, libertad, responsabilidad, y clara conciencia de la dimensión ética de la interacción humana y c) investigar y conocer más allá

de su propio campo disciplinario, integrando saberes y escapando de los estereotipos habituales. El Programa focaliza entre sus distintas áreas temáticas: currículum en educación superior, paradigmas de investigación en educación, diseño y gestión de proyectos en educación superior. Posee también dos salidas intermedias: Postítulo en Educación Superior y Diplomado en Docencia en Educación Superior.

3. El Programa de Magíster **en Educación** con mención en Pedagogía y Gestión universitaria de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Este Programa favorece la reflexión de la práctica de formación a nivel superior, el desarrollo de capacidades comprensivas e indagativas y la adquisición de procedimientos metodológicos tendientes a mejorar el desempeño profesional en el nivel de la educación superior, en función de contribuir significativamente a la generación de respuestas, efectivas e innovadoras, a los actuales desafíos pedagógicos y de gestión de estas instituciones. Al igual que los casos anteriores, ofrece una formación escalonada. Al término del primer nivel, se obtiene el Diploma en Pedagogía Universitaria y la aprobación de todos los cursos correspondientes al segundo nivel se certifica mediante un Diploma en Gestión Universitaria. El grado académico de Magíster en Pedagogía y Gestión Universitaria se confiere a aquellos participantes que completen todas las asignaturas del plan de estudios y aprueben su examen de grado.

4. El Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Aconcagua (UAC). El propósito central de este Programa, ofrecido a partir del presente año (2008), es formar investigadores calificados para desarrollar y dirigir investigaciones originales que contribuyan a la solución de la problemática educativa en los ámbitos local, nacional y regional. Las áreas que focaliza dicho programa son: Currículum y Didáctica, Administración y Gestión de la Educación y Evaluación y Acreditación. El plan de estudios que tiene una duración de 30 meses, estructurados en 5 semestres, con un total de 8 módulos, 1.550 horas de estudio, más 650 horas destinadas al desarrollo de la Tesis. Cuenta con

dos instancias presenciales que consisten en rendir un examen de suficiencia del Ciclo Formativo y efectuar una defensa del proyecto de tesis.

5. El Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). El programa tiene como propósito fomentar el desarrollo de las ciencias de la educación y formar doctores que contribuyan al desarrollo de la investigación y a la comunicación del conocimiento científico en educación. Las áreas investigativas comprenden: Construcción Curricular, Aprendizaje y Desarrollo del Pensamiento del Profesor y del Educando, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Desarrollo del Lenguaje, Habilidades Académicas y Dificultades de Aprendizaje, Didáctica y Construcción del Conocimiento Escolar, Orientaciones Educativas. El programa de doctorado tiene una duración de seis semestres académicos y está constituido por 300 créditos, de los cuales 200 se relacionan con el desarrollo de la Tesis (Proyecto de Tesis Doctoral: 15 créditos; Tesis Doctoral: 185 créditos) y 100 corresponden al currículum de Formación Teórica.

Sin embargo, en los últimos dos casos se encuentran referidos a los ámbitos de las ciencias de la educación. No obstante, es el propio candidato quien puede elegir su tesis en el ámbito de la pedagogía universitaria.

Algunas experiencias internacionales en formación de profesores no pedagogos

En el espacio internacional, se observan distintas iniciativas y programas para la formación de profesores universitarios que contribuyen a mejorar la calidad de la docencia. A modo de ilustración, se presentan algunos ejemplos, de acuerdo a una distribución geográfica, en Latinoamérica, América del Norte y Europa. De igual modo que en los ejemplos nacionales, se considera el nivel de profundidad de los estudios (coloquios, programas de especialista, magíster, doctorado).

En Latinoamérica:

1. En Argentina existen varias alternativas de formación de profesores universitarios, como es el caso de: "Especialista en docencia universitaria, con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas", que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Su estructura curricular articula la formación pedagógica con la actualización en la propia disciplina. El eje de la formación pedagógica aborda todo lo relativo al rol docente, incluyendo como variables de análisis los niveles macro y micro educativo. Algunos dispositivos didácticos de dicho programa son: Análisis de casos, elaboración de propuestas, recursos didácticos, demostraciones experimentales, análisis y elaboración de videos, desarrollo de experiencias innovadoras aplicables al aula, planeamiento de unidades didácticas, resolución de problemas, observación de clases y práctica docente, entre otras.

Otro programa es el Magíster **en Docencia superior universitaria que se desarrolla** en Universidad Nacional de Tucumán y está avalado por el Ministerio de Educación y Cultura de Argentina. Su propósito central es profesionalizar la función docente en el contexto de la actual situación universitaria para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. Su estructura curricular, se organiza en torno a cuatro ejes de contenidos: a) universidad y sociedad, b) la institución universitaria y su *currículum*, c) la enseñanza universitaria y d) la práctica pedagógica.

2. En Colombia, el Instituto de Educación de la Universidad del Norte en Barranquilla, ha organizado el Programa de "Especialista en Pedagogía universitaria". Dicho programa de especialización se centra en tres áreas formativas:

a) **Fundamentación Educativa:** Incluye módulos como Filosofía de la Educación, Procesos Curriculares, Desarrollo Humano, Evaluación Educativa e Investigación Educativa, b) **Contexto Universitario:** Incluye módulos como Redacción Científica, Modelos Administrativos en Educación Superior, Autonomía y Acreditación y Relaciones Universidad-Sector Productivo y c) **For-**

mación Pedagógica: Incluye módulos como Modelos Pedagógicos, Desarrollo del Pensamiento, Aprendizaje Significativo, Didáctica de la Pregunta, e Informática Educativa.

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Consorcio de Universidades (RUDECOLOMBIA) se desarrolla un Programa de Doctorado en Educación que obtuvo el premio de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). **Asimismo, el Programa de Doctorado de la Universidad de Antioquia, obtuvo la mención de honor.** Como se aprecia a través de sus áreas formativas, la formación en Docencia Universitaria se presenta como un espacio de formación que le permita al docente universitario profundizar en esos aspectos para mejorar su práctica pedagógica.

3. El Programa de Diplomado en "Nuevas competencias pedagógicas para la docencia superior", realizado en Ecuador, el 2º semestre del año 2006, en Alianza estratégica de Convenio Universidad Tecnológica Equinoccial - Universidad de Maryland, College Park (Center for Teaching Excellence), puede ser otro ejemplo interesante. En relación con las áreas temáticas del Diplomado, se destacan cinco ámbitos de interés: a) panorama de la educación universitaria nacional e internacional, b) procesos de acreditación nacional e internacional, c) uso de tecnología en la educación superior, d) enseñanza enfocada en el aprendizaje y e) evaluación del aprendizaje y autoevaluación docente para la evaluación institucional. La Metodología didáctica se centra en una combinación de clases magistrales, estrategias de enseñanza activa, trabajos prácticos monitoreados, desarrollo de un "Portafolio de Enseñanza" o un "Portafolio administrativo" para aplicar los conocimientos adquiridos, autoevaluarse y compartir con sus pares académicos.

4. En Brasil, con fecha reciente se inauguró la segunda etapa del XIV edición del Programa de Mejoramiento de la Educación, de la Universidad de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Porto Alegre, regulado por el Consejo Universitario. Su aplicación es obligatoria durante la actual etapa de prueba, para todos los docentes que entran en dicha institución. El objetivo principal de esta

nueva versión del programa es permitir a los docentes ser anfitriones de una nueva estructura institucional y promover algunas reflexiones en torno a la pluralidad y la diversidad de sus complejos compromisos académicos, sus derechos y responsabilidades docentes. El Programa contó con la participación de 204 profesores quienes se reunieron durante 20 horas para trabajar en torno de su quehacer académico.

Otro ejemplo de instancia formativa es el Programa de postgrado en Educación, bajo la forma de Magíster o Doctorado en Educación ofrecido por la UFGRS. La duración máxima del Magíster es de 24 meses para becarios y para el doctorado es de mínimo de 36 meses. La educación superior figura entre sus líneas de investigación bajo el nombre de "Universidad, Teoría y Práctica". Su objeto de estudio lo conforman las funciones de la universidad desde una perspectiva socio-histórica y política y las dimensiones de las relaciones macro y micro-institucionales, que sostienen y caracterizan los procesos de enseñanza y de decisiones educativas. En este contexto, se examinan las prácticas docentes y el desarrollo profesional de profesores de la enseñanza superior, en un ambiente de donde prima el respeto de la diferencia, la integración y las relaciones de cooperación entre las líneas investigativas.

En América del Norte:

1. En los Estados Unidos existen variadas experiencias en formación docente universitaria que se ofrecen en centros de excelencia para la enseñanza, en distintas universidades tales como la U. de Massachussets, U. de Princeton, U. de Columbia, U. de Stanford, U. de Maryland, U. de Maine, entre otras instituciones de destacada trayectoria académica. A modo de ejemplo, el programa de "Doctorado en Enseñanza Superior" de la Universidad de Stanford, tiene como propósito central preparar profesionales para llevar a cabo investigaciones en variadas dimensiones de la educación superior. Entre los campos temáticos del programa, se encuentran: a) historia de la educación superior, b) cambios curriculares y temas de

planificación académica, c) seminario de investigación en educación superior y d) reformas internacionales en educación superior.

De igual forma, otra experiencia en la línea de formación pedagógica en enseñanza superior es el caso del Centro de Excelencia Docente de la Universidad de Maryland que busca apoyar a instituciones en el mejoramiento y reforma de la educación universitaria y brinda una ayuda concreta a los distintos profesores y asesores técnicos, así como a los departamentos y facultades de dicha institución. El Centro también ofrece un programa de desarrollo profesional para profesores ayudantes de Posgrado, así como los Alumnos ayudantes de Docencia de Pregrado que trabajan con los docentes mentores. A modo de ilustración, en este Centro se incentiva a los becarios de postgrado y profesores ayudantes a escribir su declaración de la filosofía de enseñanza que forma parte de su Portafolio docente, herramienta que los conduce a reflexionar en forma permanente en torno a sus acciones docentes sobre la base de evidencias.

2. En México, existen distintos Programas de formación en docencia universitaria. A modo de ilustración, cabe mencionar el Programa de "Maestría en Pedagogía Opción Terminal en Docencia Universitaria" que ofrece la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dicho programa, desde un enfoque científico-aplicado, busca formar especialistas capaces de desarrollarse con alto grado de eficiencia y sentido profesional en su práctica pedagógica, y asumiendo la tarea docente como una vocación personal y profesional. Comprende tres módulos: el primero es un módulo básico, el segundo prepara para la especialidad de orientación y desarrollo humano y el tercero se concentra en la especialidad de Docencia universitaria. Los núcleos temáticos del tercer módulo son: Teorías del aprendizaje, Teorías educativas, Dirección del aprendizaje, Evaluación de procesos, Gestión educativa, Diseño curricular, Computación aplicada a la educación y Estrategias del desempeño universitario.

Otro ejemplo en México, es el Programa de "Especialidad en Educación Superior" que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). El Programa se

organiza en un solo módulo que aborda las siguientes temáticas: Panorama y Perspectivas de la Educación Universitaria, La Teoría del Conocimiento y los Contenidos Educativos, Elementos para el Análisis e Innovación de la Práctica Docente, Metodología de la Investigación, Sistemas de Información, Estructuración del Programa de Estudio y Estrategias y Recursos Didácticos

3. La Universidad de Sherbrooke, en Canadá, se encuentra avanzada en el ámbito de la pedagogía universitaria. El Programa: "Mes de la pedagogía universitaria" constituye una valiosa iniciativa que muestra de un interés por seguir en la línea reflexiva y de innovación, a través de distintas actividades que permiten profundizar en el tema pedagógico universitario. Asimismo, con un enfoque de alianza cooperativa y una capacidad de adaptación a las diferentes culturas, organiza programas de formación para docentes universitarios que trasciendan sus fronteras, como es el caso de la primera graduación del Programa de Magíster en Pedagogía universitaria, en la Universidad Católica de Bolivia. Otra instancia formativa es el "Diploma en Pedagogía de la enseñanza Superior" (Diplôme de pédagogie de l'enseignement supérieur -DPES) que tiene 30 créditos obligatorios y se orienta a la innovación pedagógica, asignando un especial énfasis al desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación pedagógica, la planificación de la enseñanza, la aplicación de dispositivos pedagógicos, la evaluación de los aprendizajes y el análisis crítico de las prácticas docentes.

En Europa:

1. En Alemania, la vía hacia la docencia universitaria se encuentra en plena evolución. En efecto, el sistema universitario alemán, caracterizado por dos etapas indispensables en la vida de un académico (el doctorado y la habilitación) postula una nueva forma de acceso a la cátedra universitaria. Un nuevo tipo de docente -"el juniorprofessor"- tendría la posibilidad de asumir responsabilidades docentes, una vez doctorado. Esta nueva categoría del personal académico, que tiene una

duración máxima de seis años, permitiría al académico e investigador que se inicia, realizar un trabajo científico, de enseñanza independiente, con la asignación de un presupuesto propio y la posibilidad de ser promovido. En este contexto, el sistema de "habilitación" docente, sin ser oficialmente abolido, ya no será la única vía de acceso en el proceso de acceder a una cátedra universitaria. Otras alternativas de acceso son: calificación a través de trabajo profesional, calificación como asistente científico en una universidad o centro de investigación extrauniversitario (Sperschneider, 2001).

2. En España, la Universidad de Sevilla desarrolla: a) seminarios de didáctica universitaria para fomentar la reflexión de los profesores acerca de su práctica docente, el perfeccionamiento y mejora continua como profesional; b) talleres de recursos informáticos, destinados a incorporar Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas usuales de enseñanza-aprendizaje; c) programa de ayuda a la docencia para la innovación que consiste en una convocatoria anual que proporciona recursos adicionales a las iniciativas innovadoras presentadas por grupos de profesores, referentes a temáticas como: estrategias de enseñanza, técnicas y evaluación de los aprendizajes, diseño de materiales didácticos y otras iniciativas; d) programa de formación para profesores noveles, para estimular la creación de grupos formativos constituidos por varios profesores de reciente incorporación y un profesor mentor.

En otras universidades de España, como el caso de la Universidad de Barcelona y Universidad de Valencia, desarrollan también Programas de formación docente universitaria. En la Universidad de Barcelona, por ejemplo, se implementó un Curso de Inducción a la Docencia universitaria que cuenta con: módulos de planificación, metodología y evaluación universitaria, talleres de comunicación y motivación y construcción de portafolios docentes (Feixas, 2002).

3. En Reino Unido, el programa de acreditación de la Staff and Educational Development Association (SEDA) incentiva a los profesores experimentados para presentar un Portafolio de evidencias acerca de su quehacer

docente, sin pasar por un entrenamiento formal. En este caso, la preparación apoyada para "Accreditation for Prior Learning" parece ser la trayectoria más apropiada (Gibbs, 2001).

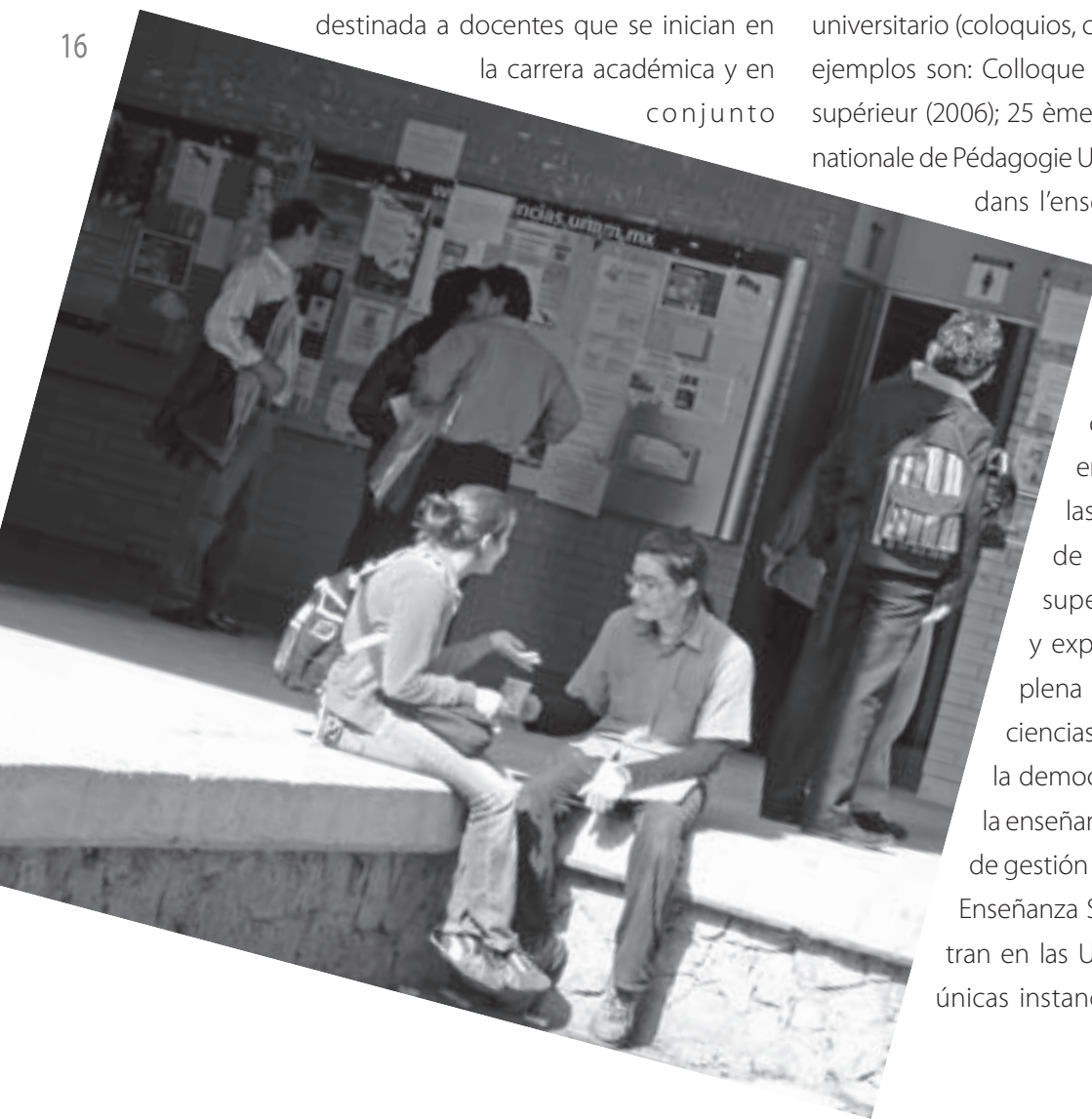
Otro caso interesante en el Reino Unido, se encuentra en la Universidad de Londres. En este contexto, resulta interesante mencionar el programa del King's College (King's Institut for Learning and Teaching - K. I. L. T.), en el cual existe un aprendizaje integrado de conocimientos conceptuales, competencia práctica y desarrollo personal que se organiza en el programa del Master en Práctica Educativa (MAP), acreditado por la Academia de Educación Superior. Es un programa académico compuesto por tres fases que se pueden cursar como elementos independientes, o de forma conjunta. Su diseño favorece la flexibilidad y permite conocer la variedad de necesidades e intereses del personal docente en los diferentes momentos de su carrera académica. La primera fase está

destinada a docentes que se inician en la carrera académica y en conjunto

con los cursos obligatorios se ofrece un curso optativo denominado "Portafolio crítico", donde se examinan las nociones básicas y se proporcionan varios ejemplos para ayudar en la construcción de un portafolio docente. La segunda etapa que está destinada a académicos con experiencia previa, ofrece cursos sobre Investigación Pedagógica en Educación Superior y ayuda a comprender la naturaleza de la profesionalización en educación superior. La tercera etapa o etapa final del Master en Práctica Académica culmina con la realización de una tesis. Cabe señalar que en esta última etapa, se pretende fomentar y desarrollar una conciencia crítica de la variedad de métodos y metodologías de investigación en educación, sus puntos fuertes y débiles, y su conveniencia para la propia investigación, entre otras metas (García Nieto; Asensio; Carballo; García García y Guardia, 2005 b).

4. En Francia, se organizan distintas actividades en torno a la educación superior y al tema del profesor universitario (coloquios, congresos, entre otros). Algunos ejemplos son: Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur (2006); 25 ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire: "Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un

changement de paradigme", (Université de Montpellier, 2008). A modo de ilustración, en el Coloquio sobre el docente universitario, realizado en la ciudad de Lyon, algunas de las temáticas que fueron objeto de estudio fueron: la enseñanza superior frente a las necesidades y expectativas de una sociedad en plena evolución, la evolución de las ciencias y el trabajo pluridisciplinario, la democratización y la masificación de la enseñanza superior y las nuevas formas de gestión de los Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior (CIES) que se encuentran en las Universidades y constituyen las únicas instancias formales de la formación



docente. Por ejemplo, en caso del Centro Iniciación a la Enseñanza Superior de la Sorbona, el primer año, la formación se organiza en torno a tres ejes: a) el primer eje sobre el funcionamiento de la institución universitaria, el sistema universitario en Francia y la organización de la investigación, b) el segundo eje acerca de la formación en el oficio del docente-investigador, con conferencias acerca del ingreso a la Universidad, la heterogeneidad de los estudiantes, la evaluación, los aspectos pedagógicos relativos a la enseñanza superior, la producción de conocimientos y su valorización y c) el tercer eje sobre el usos de la información y el trabajo intelectual. Incluye el trabajo con documentos, Internet y aspectos de pedagogía universitaria.

En otros países de Europa, en universidades de Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Polonia, el requisito inicial para el ingreso a la plaza de profesor universitario es el doctorado o, en su defecto, tener una destacada formación y ejercicio profesional. En la Universidad de Cracovia hay un requerimiento de tipo pedagógico para llegar a ser profesor universitario: se precisa un "certificado" que se puede obtener tras estudios pedagógicos-psicológicos y la realización de un "practicum". No obstante, se exige del requisito al profesor que disponga de un buen expediente académico y del doctorado; esta situación es otra forma para llegar a ser profesor universitario (García Nieto *et. al.*, 2005 b)

Por último, en países, como Irlanda, Finlandia e Italia, no existe una mención escrita respecto a la exigencia del doctorado; sin embargo, la mayoría de los postulantes a cargos de profesor universitario poseen el grado de doctor en la especialidad. Cabe señalar que en este conjunto de países, también se entiende la calidad del candidato básicamente en términos de competencia científica y no pedagógica (García Nieto *et. al.*, 2005 b).

En suma, aunque se considera muy importante el tener estudios pedagógicos, todavía no es estrictamente necesario en todas las instituciones de enseñanza superior universitaria, para ingresar como profesor permanente. Publicaciones, trabajos de investigación, actividades científicas del candidato y el grado de doctor en la espe-

cialidad, constituyen los criterios principales que permiten apreciar la experiencia del docente cuando postular a un cargo docente.

Propuesta de trabajo para generar un modelo de formación pedagógica en profesores universitarios

Según la literatura revisada y las experiencias descritas, es posible elaborar un modelo de formación pedagógica para profesores universitarios no pedagogos implica considerar los siguientes aspectos:

- a). - El diagnóstico de necesidades formativas del profesorado universitario puede ser el punto de partida para el diseño de estrategias de formación docente. También, debe considerar la autoformación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesores universitarios, con lo cual se potencia su labor pedagógica.
- b). - Las estrategias curriculares de formación docente deben ser flexibles y contextualizadas, útiles y prácticas, donde se pueda integrar la teoría y la práctica docente; a la vez, dentro de un espacio para la reflexión crítica y creativa que permita la innovación y el cambio de actitud del profesorado.
- c). - Los programas de formación docente deben comprender diferentes alternativas de formación, ya sea en sus temáticas, el nivel de profundización, disciplinas pedagógicas o problemáticas, duración y tiempos de formación, entre otros elementos. Todo lo cual debe permitir adecuarse a las necesidades formativas del profesorado y al mismo tiempo, responder a las exigencias planteadas de cambio a su labor docente.
- d). - Promover el cambio de las estructuras internas universitarias y desarrollar una política de desarrollo del personal docente en el área de la docencia superior, mediante la organización de una dirección de docencia u órganos similares, una atractiva escala de remuneraciones, proyectos de docencia innovadora, crear un fondos de publicaciones de manuales o textos de estudios, etc. En suma, todas estas iniciativas pueden

ayudar a responder a las IES frente a la heterogeneidad de su alumnado, sus carencias culturales y cognitivas de ingreso, entre otros factores que han configurado un nuevo tipo de alumnado universitario.

En resumen, todo lo anterior permite que la Universidad del siglo XXI tenga docentes que ayuden a su modernización, tanto institucional como curricular, lo cual ofrece mejores condiciones para una adaptación de la enseñanza universitaria a las exigencias de las sociedades latinoamericanas. Al mismo tiempo, la institución universitaria es capaz de incorporar nuevas concepciones del aprendizaje y enseñanza, focalizando su quehacer en los sectores sociales que presentan carencias y están desprovistos culturalmente. Sin olvidar que debe ofrecer educación y formación académica a lo largo de la vida profesional, a sus egresados y titulados.

Conclusiones

En estos últimos años, el tema de la pedagogía universitaria ha cobrado una vital importancia para la agenda política de la educación superior, en distintos países, organizaciones y gobiernos. Por tanto, la formación de los profesores universitarios se encuentra en un estado de rápida expansión y desarrollo en todo el mundo.

La formación pedagógica del docente universitario puede ayudar a entender los actuales procesos de incertidumbre y de cambio que caracterizan esta sociedad del siglo XXI. La importancia de esta nueva visión sobre el desarrollo del profesor universitario no pedagogo surge de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su respectiva docencia. Para tales efectos, resulta de vital importancia que las universidades generen y consoliden programas estables de formación para el docente universitario, en forma rigurosa y sistemática, basándose en resultados de procesos de investigación que contribuyan al diseño de actividades pertinentes a las necesidades reales de los docentes y del contexto socio cultural. De igual modo, la docencia de los profesores universitarios está motivada por los cambios sociales constantes, que exigen el desa-

rollo de unos planes de estudios actualizados, flexibles y homologados con otros países

Cabe señalar que las acciones de capacitación docente aisladas se orientan a resolver problemas específicos de los sectores demandantes, por tanto, su carácter puede ser asistencial. En estos casos, las estrategias tienden a solucionar situaciones inmediatas, sin que impliquen necesariamente un plan de acción articulado institucional. No obstante no deben ser desestimadas, debido a que, en muchos casos, son un primer paso hacia una posterior capacitación sistemática ofrecida por programas formales.

En cuanto a la existencia de programas de capacitación docente formales, constituyen un avance muy significativo, puesto que ordenan y sistematizan las acciones dentro del contexto profesional e institucional, asimismo, potencian el proceso de cambio que se pretende impulsar. Frecuentemente ambos modalidades de intervención se complementan y enriquecen mutuamente, en la práctica universitaria. Por cierto, la formación de los docentes universitarios debe ser valorada en los procesos de acreditación, como también, deben promoverse programas específicos para profesores noveles y docentes con mayor experiencia.

Con todo, la formación pedagógica no sirve únicamente para actualizarse, sino que puede ser un elemento o herramienta para interpretar y comprender ese cambio constante que ocurre en esta universidad - sociedad del tercer milenio, donde la universidad es el principal reflejo o repercusión de dicho cambio.

En resumen, para guiar la reflexión académica puede ser interesante proponer las siguientes interrogantes:

- ¿Qué formación inicial debe tener el profesorado universitario?
- ¿Qué compromiso institucional deben tener las universidades para promover la adquisición de nuevas competencias pedagógicas del profesorado?
- ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas existentes y cómo darlas a conocer en las universidades?
- ¿Cómo potenciar procesos de innovación docente en las universidades?

- ¿Cómo motivar al profesor universitario para cambiar su rutina pedagógica e incorporar nuevas formas de una enseñanza innovadora?

En la actual sociedad del conocimiento y la información se requiere con urgencia definir nuevos parámetros que sirvan como marco referencial a la labor del profesor universitario, que ayuden a mejorar su quehacer didáctico y la eficacia de los distintos métodos de aprendizaje. Por cierto, el conocer acerca de prácticas innovadoras y de acciones estratégicas de otros países, brinda mayores oportunidades de desarrollar prácticas docentes efectivas. El próximo desafío que se plantea en los contextos nacionales e internacionales es establecer marcos para proponer una formación de los profesores universitarios más universal y más igualitaria, tanto en su calidad, como en sus resultados, favoreciendo el trabajo en redes en las universidades. Al respecto, la investigación desempeña un rol primordial para develar lo que ocurre en ámbitos globales y particulares, como también al interior de las universidades.

Referencia

1 Proyecto de investigación FONDECYT n° 1070466: "La construcción del sujeto docente universitario en universidades regionales. Factores claves en su desempeño académico y profesional".

Bibliografía

- Abal de Hevia, Isabel; Donato, María H. (s. f.): *Dispositivos para el mejoramiento de la docencia universitaria*. Facultad de Ciencias Veterinarias. Buenos Aires, Argentina.
<http://es.geocities.com/yelipsagomez61/swhct/t3/antedecente3.pdf>
- Brunner, José Joaquín (2005): *Nuevas competencias, exigencias profesionales y life long learning*.
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevas_competen.html
- Carr, W.; Kemmis, S. (1989): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Comission Nationale Française pour L'UNESCO (2006): *Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur*. Institut national de recherche pédagogique. 22-24 juin. Lyon, France.
<http://www.barbier-rd.nom.fr/coulonsympo.pdf>
- Dahlman, Carl (2007): *The Challenge of the Knowledge Economy for Latin America*. GCG Georgetown University - Uniersia 2007 v. 1 n. 1, págs. 18- 46.

Diez, Mary E. (2002): "La innovación en la formación de docentes: un ejemplo y un contraejemplo de reforma basada en estándares en los Estados Unidos de América", en *Perspectivas*, v. XXXII, n. 3, septiembre.

Congrès de l'Association pour le Développement des Méthodes de formation dans l'Enseignement Supérieur (AIMES) et l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) (2000): *Colloque sur la formation pédagogique des enseignants du supérieur*. Université de Nanterre, Paris.

Conferencia Mundial de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. (1988) "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior". Punto 1. 6, letra h. *Publicaciones UNESCO*, 9 de Octubre.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaracion_spa.htmUNESCO

Feixas, Mónica (2002): *El profesorado nóvel: Estudio de su problemática en la universitat autònoma de Barcelona*. Departament Pedagogia Aplicada. Facultat Ciències de l'Educació. Universidad Autònoma de Barcelona.

García, Narciso; Asensio, Inmaculada; Carballo, Rafael; García, Mercedes y Guardia, Soledad (2005 a): "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. Convergencia europea y universidad", en *Revista de Educación*. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, n. 337, mayo-agosto, Madrid.

García, Narciso; Asensio, Isabel; Carballo, Rafael; García, Mercedes; Guardia, Soledad (2005 b): *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (E. E. E. S.)

Gibbs, Graham (2001): "La formación de profesores universitarios un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias", en *Boletín de la RED-U*, v. 1, n. 1, pp. 2.

González Maura, Viviana (1999): "El profesor universitario, ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?", en *Revista Cubana de Educación Superior*, v. IXI (3), pp. 39-48, en <http://www.campus-oei.org/valores/boletin18.htm>

González Maura, Viviana (2004): El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 33/7.

González Tirados, Rosa María y González Maura, Viviana (2007): "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades", en *Revista Iberoamericana de Educación* n. 43/6. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

IESALC (2006): *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas.

Otard, Jean François (1997): *La Condición Postmoderna. Informe sobre el Saber*. Editorial Cátedra, Buenos Aires.

MECESUP: (1997) *Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior*
<http://www.mecesup.cl>

Melo, Yenia y Villalobos, Alejandro (2006): "El proceso de formación de un investigador: Vivencias y reflexiones", en *Revista de Investigación y Postgrado*, v. 21, n. 002. Universidad Pedagógica Experimental libertador, Caracas, pp. 69-101.

Melo, Yenia y Villalobos, Alejandro (2007): "La historia de vida de un investigador exitoso. Aspectos humanos y académicos", en *Revista Visiones de la Educación*, a. 7, n. 11, Primer semestre, Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. pp. 65-78.

Mora, José Ginés (2004): La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, pp. 23-37.

Perales, M. J. , Sánchez, P. y Chiva, I. (2002): El " 'Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria' como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 8, n. 1.

http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm

Prieto, Leonor (2007): *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea S. A. , Madrid.

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Chile, Santiago.

http://www.uc.cl/educacion/menu_secundario/admision/index_adm_doctorado.html

Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.

Sperschneider, Anne (2001): "Doctorado, 'habilitación' y Juniorprofessur. La vía hacia la docencia universitaria en la República federal de Alemania", en *Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación*. Diciembre. Educación Superior: Perfil profesional del profesor. Santiago de Chile, diciembre.

Villalobos, Alejandro y Melo, Yenia (2008): "El profesor universitario: nuevos caminos de la docencia en la enseñanza superior", en *Revista Visiones de la Educación*. Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile. n. 13 (en prensa)

Villalobos, Alejandro y Melo, Yenia (2008): "La universidad regional como factor de desarrollo local", (en proceso de arbitraje en *Revista de Educación Superior*. Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México.

Páginas de universidades consultadas

Universidades Nacionales

Pontificia Universidad Católica de Chile

<http://www.puc.cl/>

Universidad de Aconcagua

<http://www.uaconcagua.cl/>

Universidad Católica de la Santísima Concepción

<http://www.ucsc.cl/index.htm>

Universidad de Concepción

<http://www.udec.cl/index.html>

Universidad de Santiago, Chile.

<http://www.usach.cl/portada.php>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

<http://www.umce.cl/>

Universidades extranjeras

Universidad de Barcelona, España.

<http://www.ub.edu/homeub/welcome.html>

Universidad de Buenos Aires, Argentina

<http://www.uba.ar/homepage.php>

Universidad del Norte, Colombia

<http://www.uninorte.edu.co/>

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

<http://www.unt.edu.ar/>

Universidad Autónoma Popular del Estado de Puebla, México

<http://www.upaep.mx/>

Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/>

Universidad de Sherbrooke, Canadá

<http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/index.html>

Universidad de Sevilla, España

<http://www.us.es/>

Universidad de Stanford, E. E. U. U.

<http://www.stanford.edu/>

Universidad de Maryland, E. E. U. U.

<http://www.umd.edu/>