

El Docente Universitario y su Espacio de Formación Fundamentación de una Propuesta

Ana Beatriz Martínez
Universidad Central de Venezuela
beatriz@yahoo.com
Rosa E. Amaro
Universidad Central de Venezuela
rosant@cantv.net

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la línea de la investigación didáctica, en virtud de que entre sus objetivos se plantean, por una parte, el análisis de las dimensiones, perspectivas e imperativos que se deben contemplar en los programas de formación y actualización docente del profesorado universitario, y por otra parte, contribuir a su definición desde una perspectiva del desarrollo profesional continuo y permanente. En concordancia con estos objetivos, se llevó a cabo una extensa revisión teórica conceptual de la literatura sobre el tema, que permitió a los actores involucrados, reflexionar sobre el Programa de Formación y Actualización Docente del Profesorado de la UCV y traducir -finalmente- el producto de esta reflexión en la propuesta formativa construida en el periodo 2004-2008, convenientemente sustentada y referenciada en las nuevas tendencias en el ámbito que nos ocupa. En términos generales, los resultados apuntan a la necesidad de institucionalizar los programas permanentes de formación y actualización dirigidos a todo el personal docente universitario en el marco de su desarrollo profesional sin discriminación alguna, así como inducir al profesor -y en general a los responsables de las decisiones políticas y estratégicas- a reconocer la importancia de una continua mejora del desempeño docente en la universidad. Este estudio adquiere relevancia contextual en tanto que el mundo académico concibe el proceso de formación docente como una fuente permanente de creación y de divulgación de conocimientos e iniciativas que contribuyen a fortalecer la práctica docente en los espacios institucionales, y al mismo tiempo constituye una fuente de referencia importante para instituciones gestoras de programas de formación y actualización del docente universitario.

Palabras clave: *programas de formación y actualización docente, profesor universitario, desarrollo profesional, formación continua y permanente.*

Institutional Programs for the Continuous Formation of the University Teacher. Foundations for a proposal

Abstract

The purpose of this didactic research was to provide a theoretical analysis of the dimensions, perspectives and the requirements which must be studied regarding the university professors' formation and preparation programs. With this study, we also hoped to reach a clear definition of such programs, from a professional, continuous and lifelong development perspective. An extensive literature review was made, providing input to a theoretical base for the analysis of the Universidad Central de Venezuela Formation and Upgrading Programs and, as a result, it was established a formation and upgrading proposal for the 2004-2008 period. The obtained results show the existence of an urgent need to institutionalize these programs, as well as, induce the corresponding authorities, especially those in top of administrative positions, to recognize the importance of providing continuous formation programs aimed at improving professors performance. Finally, we state that with this kind of programs, the teaching practice is strengthened as a permanent source of knowledge and creation, therefore, this research could be an important point of reference not only for the Universidad Central de Venezuela, but also for other institutions interested in designing and implementing continuous teachers formation and preparation programs.

Key words: *university professor, formation and preparation programs, professional development, continuous and lifelong formation and preparation.*

Introducción

La Universidad cuenta con excelentes profesionales preparados en distintas áreas disciplinares que los capacita para desarrollar con experticia, su función en su respectiva especialidad, pero con escasa competencia y formación para gestionar convenientemente los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar con propiedad su función como docente.

La formación y actualización del profesor universitario es un factor esencial para el mejoramiento y desarrollo de la calidad de la institución a la cual pertenece. Sin embargo, no es fácil producir cambios profundos y perdurables que permitan alcanzar esa meta, porque el cambio implica modificar actitudes, creencias, conceptos y comportamientos. Para que el cambio se logre con éxito, las acciones formativas en docencia universitaria deben conjugar adecuadamente una serie de factores que en este trabajo se destacan como imperativos en la formación del docente universitario, que aluden específicamente al enfoque, el tiempo, la oportunidad, la orientación y el apoyo requerido en su proceso formativo desde una perspectiva que privilegia la función del docente reflexivo.

Se plantea además la necesidad de desafiar al docente universitario para que reconozca la importancia y la complejidad de la práctica docente que desarrolla específicamente en este nivel y estimularlo para que -en el marco de su desarrollo profesional- participe en programas de formación y actualización que respondan tanto a sus necesidades individuales como a las que plantea la propia institución universitaria en los ámbitos pedagógico, profesional, personal y social. No se trata de “pedagogizar” al docente en detrimento de la necesaria profundización del conocimiento disciplinario, se trata de insistir en la necesidad de un docente cualificado que no sólo domine los contenidos disciplinares, sino que sepa enseñarlos.

Así como para el ejercicio profesional de calidad, el profesor universitario debe haber adquirido una formación específica y sistemática sobre el oficio correspondiente, su desempeño como docente también demanda una formación específica que le permita

cumplir adecuadamente como profesor universitario y enfrentar la concepción fuertemente academicista y transmisora del conocimiento que prevalece en la universidad, favoreciendo aprendizajes receptivos, la mayoría de las veces desconectados de los intereses y problemas del alumnado.

En tal sentido, se plantea la urgencia de solventar las debilidades de los modelos de formación y actualización del profesorado, que entre otros aspectos, incida convenientemente en el componente didáctico de las respectivas áreas disciplinares. Las/os profesoras y profesores universitarios somos “licenciados en...”, “doctores en...”, “especialistas de...”, “expertos de...”, pero carecemos de estrategias y habilidades para enseñar “significativamente” esos conocimientos a un alumnado universitario cada vez más heterogéneo.

En consonancia con el enfoque que en este trabajo se asume, se aboga por una formación y actualización permanente que permita al profesor universitario, la revisión crítica de los problemas que se presentan en su práctica pedagógica y apunte, a través de su análisis, al fortalecimiento de su función docente. Este trabajo está organizado en cuatro apartados fundamentales. En el primero de ellos se abordan las dimensiones de la formación docente, en el segundo se plantean algunas consideraciones en torno a la formación y actualización del profesorado desde una perspectiva del desarrollo profesional, en el tercero se presentan algunas perspectivas que describen la formación y actualización para situar la que se sustenta en este trabajo así como los imperativos que deben tomarse en consideración en los programas. Por último, se presenta una propuesta referida a un programa de Formación y Actualización Docente dirigida al profesor universitario, en la cual se proyectan los planteamientos abordados en el transcurso del trabajo.

1. Fundamentos teóricos y conceptuales. Las dimensiones de la formación docente

La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación (Fullan 2002:122).

La voluntad de aprender, la interrelación entre personas pero también el deliberado esfuerzo institucional, posibilitan en el ámbito de la formación docente, el surgimiento de contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman. Esta visión del aprendizaje adquiere particular complejidad en la era tecnológica por cuanto supone asimilar no solo el manejo de nuevas herramientas y conceptos sino la asimilación de un modo distinto de asumir el hecho pedagógico.

La formación docente se presenta como un fenómeno complejo y diverso que toma en cuenta la dimensión personal en cuanto a la voluntad de formación, la dimensión social en cuanto a el aprendizaje con los pares y desde los pares y finalmente la dimensión organizacional que demanda contextos de enseñanza que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento dentro de la organización (Bell y Gilbert, 1994).

La dimensión Personal

En cuanto a la dimensión personal, además de la consideración de los aspectos relativos a la educación de adultos que remiten al sentido realista, oportuno y práctico de la formación, Lange y Burroughs-Lange (1994) analizaron también el proceso de cambio en los docentes en la medida en que se desarrollan profesionalmente. Este proceso avanza desde una actitud de incertidumbre ante lo nuevo hasta la estabilidad. Estos autores plantean que para que los docentes se desarrollen profesionalmente, deben percibir su trabajo como desafío a una "buena práctica". Sólo de esta forma se podrá decir que la experiencia de formar provoca cambios en los formadores. La eficacia de su percepción de la naturaleza del cambio,

y su conciencia de los recursos para resolverlo influirán en la forma y uso de estrategias apropiadas para su continuo desarrollo profesional. Del mismo modo, es interesante en esta dirección referir la experiencia recogida por Hall y Hord (1987)¹ que sirvió de base para el desarrollo del *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM). Este modelo apunta a señalar que con respecto a la incorporación de cambios o innovaciones en la enseñanza, los profesores novatos suelen estar más preocupados por su propio desempeño mientras que los profesores con mayor experiencia tienden a estar más interesados en el desarrollo de su trabajo y finalmente los docentes con mayor experiencia tienden a tener mayor preocupación y ocupación por el impacto de la formación sobre los estudiantes. Con respecto a las innovaciones, los educadores pasan por una etapa inicial de indiferencia ante la innovación, a su incorporación, uso y evaluación del impacto de las mismas en el ámbito escolar. Finalmente pueden llegar a su descarte o sustitución por otras innovaciones.

La dimensión social

Otra dimensión importante a considerar para la formación docente es la dimensión social lo que para algunos significa aprender con otros. Si bien es cierto que la formación y el aprendizaje del educador puede producirse, como hasta ahora se ha comentado, de forma relativamente autónoma y personal, la formación, también transcurre como un proceso dentro de un *espacio intersubjetivo y social* (Pastré, 1994; Grossen y Perret-Clermont, 1994). Así, el aprendizaje adulto no debería entenderse sólo como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo interacciona.

Es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Wertsch, 1993). Esta idea ha sido asumida por Yinger (1991), quien propone utilizar el concepto “working knowledge”, para hacer ver que el conocimiento se produce en diferentes situaciones, y en función de las siguientes características: El conocimiento no es solamente una cuestión del pensamiento y la persona, sino de relaciones que esas personas mantienen. Aprender (llegar a conocer)

implica mantener relaciones funcionales con el propio ambiente; y la buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente. Estas características son muestra de una nueva forma de pensar sobre la enseñanza y la formación, puesto que, en palabras del autor precitado,

Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones (Yinger, 1991:5).

Resulta de gran interés y proyección este enfoque, puesto que pone de manifiesto que la *unidad de análisis* del aprendizaje adulto son los procesos de interacción social, llamando la atención al análisis conversacional: *“la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual”* (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993:452). El análisis de esta interacción, y de los procesos de internalización que provoca (Wertch y Stone, 1985) debería ser objeto de estudio en futuras investigaciones. Smagorinsky (1995) plantea la necesidad de que los investigadores se centren en analizar y comprender las relaciones que se dan entre las herramientas mediacionales (fundamentalmente el discurso), sus usos culturales dentro del grupo de aprendizaje, y su significado de uso en ambientes de aprendizaje, así como la comprensión intersubjetiva de las tareas a realizar.

La dimensión Organizacional

La tercera dimensión a considerar en nuestro análisis, se refiere a la dimensión organizacional y su impacto en la formación docente. En efecto, el contexto organizativo remite a aspectos relevantes de la organización que son relativamente externos al equipo de trabajo, tales como sistema de recompensas, recursos de formación, cultura, autonomía, tarea a realizar, etc. las características de diferenciación de otras unidades de trabajo, las barreras reales o simbólicas para acceder a la información, las relaciones de un grupo con su contexto:

si son muy abiertas e indiferenciadas, el grupo pierde identidad, si los límites son muy exclusivos, el grupo puede llegar a aislarse.

2. Análisis de la formación y la actualización del docente universitario en el marco de su desarrollo profesional

En el marco de la formación del docente universitario, se concibe al profesor como un experto en pleno ejercicio profesional y por tanto las acciones formativas en las cuales participa, apuntan a su “desarrollo profesional”. Estas acciones formativas se identifican – entre otras- como programas de perfeccionamiento, formación continua, formación en servicio, actualización docente, formación permanente del profesorado, etc. Sin embargo la expresión “**desarrollo profesional**” alude a un concepto global que subsume todas aquellas acciones orientadas al crecimiento y mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión (las funciones principales del profesor universitario) para dar respuesta a las necesidades tanto individuales como a las de la propia institución universitaria. Tal como expresa Medina (1998), el desarrollo profesional conduce a la construcción de la identidad profesional y la formación del docente universitario forma parte de ella.

No obstante su importancia, ciertos obstáculos o problemas de índole institucional o del propio docente, dificultan la formación del profesor universitario.

Obstáculos institucionales

Entre los obstáculos institucionales podemos citar los siguientes:

- La universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios van dirigidos en gran medida, a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

- Hay una cierta insensibilidad administrativa con respecto a la calidad de la enseñanza, ya que ésta es poco rentable políticamente

al no tener signos tan visibles como otros indicadores de éxito más fácilmente cuantificables (Santos, 1993).

- La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.

- El sistema universitario tiende a favorecer más la investigación que la docencia, de esta forma las actividades pedagógicas tienden a relegarse a un segundo plano.

- La poca implicación de las autoridades académicas, sobre todo de los jefes de cátedras y de departamentos, en el proceso de desarrollo profesional de los docentes adscritos.

- Desarticulación y fragmentación de la formación docente con desigual calidad, pertinencia y nivel académico de las propuestas.

Dificultades impuestas por los propios docentes

Entre las dificultades por parte de los propios docentes se encuentran:

- El individualismo y el aislamiento característico del docente universitario, inhiben el trabajo colectivo y la investigación compartida.

- La resistencia al cambio debido, entre otras cuestiones, a un enfoque de la enseñanza marcadamente transmisora y tradicional.

- La escasa motivación intrínseca y extrínseca del profesorado para su mejora docente.

La mayoría de los profesores se sienten incentivados cuando desempeñan eficazmente su tarea; por ello, es necesario ofrecerles programas formativos que contribuyan a su desarrollo profesional.

No obstante la importancia de la formación docente del profesor universitario en el marco de su desarrollo profesional, la tímida implicación de la propia institución en la formación pedagógica de sus profesionales, parece obstaculizarla a pesar de reconocerla

como parte de sus prioridades y como clave para alcanzar la calidad y excelencia en la docencia universitaria. El poco reconocimiento a la tarea docente, la escasa implantación de programas formativos institucionales que posibiliten el desarrollo profesional; la poca realización de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; la poca dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; el escaso apoyo institucional (salvo contadas excepciones) a las iniciativas de los profesores; entre otros, atenta contra la buena marcha de programas de formación dirigidos al profesor universitario.

3. Perspectivas de la formación del profesorado universitario

Tal y como se hace referencia en párrafos anteriores, todo docente universitario debe participar en programas de formación y actualización como parte de su desarrollo profesional, que respondan tanto a las necesidades individuales como las que plantea la propia institución universitaria en los ámbitos pedagógico, profesional, personal y social. Sin embargo, la literatura en el área, reporta distintos modelos o perspectivas de formación del profesorado universitario, que confluyen en aspectos que resultan comunes. Amaro (2000: 55) analiza tres perspectivas de la formación desarrolladas por Pérez (1992), que se consideran vigentes, inclusivas e integradoras de otros modelos, cuya síntesis permite situar el enfoque que en este trabajo se asume:

La perspectiva académica

La perspectiva académica “resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir” (Pérez, 1992:400). Esta perspectiva es la que prevalece en la docencia universitaria y considera irrelevante lo pedagógico (enfoque enciclopédico). En el mejor de los casos, sólo

se concede escasa importancia a la presentación y transmisión de los contenidos de la disciplina (enfoque comprensivo). En esta perspectiva “la reflexión” se hace sobre los contenidos disciplinares y en la traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los alumnos. Es muy coherente con el “modelo transmisor” de formación (Yus, 1993)- el cual consiste en actividades formativas que abarcan los tradicionales cursos o talleres temáticos.

La perspectiva técnica

La perspectiva técnica incorpora una orientación, en contraste con la primera, que supone un avance en la comprensión y explicación rigurosa, sistemática y objetiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, concibe la enseñanza dentro de los límites del paradigma proceso producto de manera mecánica y lineal, y obvia las variables heterogéneas, situacionales y dependientes del contexto socio cultural donde tiene lugar el proceso didáctico y que están dominadas por el enfoque behaviorista, al colocar énfasis en las habilidades y conocimientos relacionados con la tarea. Estos planteamientos hacen hincapié en la eficacia social que insiste en la aplicación de técnicas sugeridas por la investigación realizada por sujetos externos al proceso de aula. Esta perspectiva aún vigente en la mayoría de nuestros centros de formación docente simplifica y fragmenta nuestro proceso educativo, cuando la realidad social no puede ser encasillada en esquemas preconcebidos bajo el modelo proceso-producto, que en el caso que nos ocupa, podrían generar una separación entre la formación y el desarrollo profesional del docente.

No obstante, la realidad del aula es siempre compleja, multireferencial, incierta, cambiante y “cargada” de opciones de valor, por ello el proceso didáctico no se reduce a la aplicación de recetas. En la práctica escolar (aún cuando la racionalidad técnica pueda aplicarse a ciertas tareas académicas) hay espacios de indeterminación, de creatividad y utopía que desbordan las posibilidades del tratamiento exclusivamente técnico.

La perspectiva práctica

La perspectiva práctica, parece reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula. Sin embargo, desde el enfoque tradicional (empírico), se limita la actividad del alumno al concebir la enseñanza como una actividad artesanal, no reflexiva, intuitiva y rutinaria en la cual no se produce la deliberación. El conocimiento se acumula de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica del maestro experto quien tiende a reproducir los vicios y prejuicios acumulados en la práctica empírica.

El enfoque reflexivo sobre la práctica, sin embargo, considera al docente como un profesional a quien le compete tomar decisiones en situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. En este contexto, el docente se enfrenta a problemas singulares que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica, pero que exigen tratamiento específico lo cual genera mucha controversia entre los distintos autores. Este enfoque resulta coherente con el “modelo implicativo” de formación docente (Yus, 1993) que considera actividades de formación vinculadas a estrategias y a enfoques deliberativos.

La perspectiva de reflexión en la práctica

La perspectiva de Reflexión en la práctica, sitúa el énfasis en la práctica, en el conocimiento e interacción reflexiva entre teóricos y prácticos en y desde la misma. La postura de Medina (1990:127), parece congruente con este enfoque, se acerca a la visión interpretativa e incorpora “la relevancia de la propia reflexión en la práctica, pero no de modo excluyente, la teoría puede configurarse en intercambio con la práctica más no exclusivamente de ella”. En esta perspectiva se concede importancia al trabajo en equipo en el cual se comparten el estudio de los problemas que resultan comunes a su conglomerado de colegas (o de un determinado centro educativo). Estos planteamientos son coherentes con el “modelo de equipo docente” (Yus, 1993) y sugiere proyectos de formación focalizada (en el centro o institución educativa) que resultan pertinentes al

movimiento que propugna los Proyectos Educativos del Plantel o Centro.

Este modelo trasciende los modelos academicista y técnicos y resulta más coherente con la misión de la Educación Superior actual cuya misión es formar profesionales reflexivos, críticos, independientes, flexibles, creativos y autónomos altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tal como se acordó en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998.

En otra clasificación, Benedito y otros (1995), plantean tres modelos de desarrollo profesional universitario: modelo de proceso de perfeccionamiento individual, modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza y modelo de indagación reflexiva, éste último coherente con la perspectiva de reflexión en la práctica, desarrollado por Pérez (1992).

En este trabajo se asume éste último modelo “reflexión en la práctica” cuyo objetivo es favorecer en el docente universitario, la reflexión compartida con sus pares sobre su propia práctica en un proceso continuo de acción-reflexión, en el cual se indagan y analizan los problemas muchas veces compartidos y se toman las decisiones que generan propuestas para el cambio, mejora o potenciación de la práctica pedagógica, al mismo tiempo que se adquieren las competencias necesarias para llevar a cabo este proceso.

Desde esta perspectiva, se trasciende la visión restringida del docente universitario como profesional que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y se asume la concepción de un docente universitario no sólo conocedor de la ciencia que explica sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la pedagogía que los capacita para desarrollar convenientemente en el marco de sus disciplinas, un proceso de aprendizaje integral, constructivo y básicamente “problematizador” y un proceso de enseñanza que favorece las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el

estudiante se apropia de los conocimientos y adquiere las competencias que le permiten una actuación responsable y creadora.

En el marco de estas ideas, las estrategias privilegian el trabajo grupal dirigido al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y los procedimientos de evaluación deben favorecer la autoevaluación y la coevaluación.

Se trata por tanto, de construir vínculos entre la formación disciplinar y la pedagógica–didáctica a través de programas de formación o actualización con una concepción global de la didáctica, cuya estructura guíe de manera sistemática al docente en su proceso de reflexión y le oriente y estimule a ser ejecutor de las decisiones que toma a partir de la reflexión sobre su práctica. Estos planteamientos son coherentes con la caracterización de la enseñanza universitaria como práctica reflexiva y la formación de docentes estratégicos capaces de identificar situaciones, analizarlas y adoptar las acciones que resulten apropiadas.

En síntesis, se adopta un enfoque de la formación y desarrollo profesional del docente universitario basado en el modelo *reflexivo de indagación*, caracterizado por el análisis compartido de la propia práctica docente, a partir de la reflexión conjunta de sus problemas reales en la enseñanza universitaria y la búsqueda de soluciones (Amaro, 2000) y en consecuencia, se asume la formación y actualización permanente como un espacio para la revisión crítica de los problemas que se presentan en su práctica pedagógica y apunte, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea docente.

En el marco de estas ideas adquiere particular importancia el trabajo compartido entre los docentes, por ello resulta pertinente el planteamiento de Solé (2003: 212) al señalar que “discutir sobre formación y los modelos más idóneos para llevarla a cabo, sobre calidad y excelencia, es algo muy distinto si nos movemos en un plano estrictamente individual o en uno más colegiado”, en consecuencia, el desarrollo de programas de formación dirigidos al profesor universitario sólo será posible en la medida en que se

implique de manera colaborativa al profesorado y se potencien los equipos de trabajo docente como parte de la estrategia formativa.

Es por ello que el programa de formación y actualización dirigido al docente universitario debe promover aprendizajes significativos a partir del reconocimiento de sus saberes y experiencias previas, contemplar como referente fundamental el quehacer cotidiano y propiciar el desarrollo de habilidades y actitudes para el trabajo colaborativo y la reflexión autónoma y compartida.

Por una parte, el programa de formación hace referencia a la oferta académica dirigida a profesores que requieren saberes profesionales necesarios para ejercer la función docente de calidad y desde una perspectiva integradora. Por otra parte, el programa de actualización se refiere a la oferta académica amplia y variada diseñada para abordar carencias específicas relacionadas con las competencias docentes (y de investigación) con el propósito de promover la resolución de situaciones problemáticas o que se desean potenciar, en el contexto y circunstancias propias del docente.

Ambos programas sin embargo se conciben como procesos **continuos** y permanentes que se desarrollan durante toda la vida profesional, se basan **en la mejora profesional**, apoyándose en las necesidades prácticas que tienen los docentes y la propia institución y en los que se promueven lo que Mingorance (1993) llama la **construcción profesional**, en virtud de que a través de la búsqueda de las soluciones a los problemas que el profesor enfrenta en su práctica docente cotidiana, se desarrollan destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

En los últimos años se ha incrementado el interés en mejorar la calidad de la educación y, por consiguiente, la necesidad de desarrollar programas de formación pedagógica dirigidos a los docentes universitarios como parte de su desarrollo profesional, desde una perspectiva que considere los imperativos que se desarrollan en el apartado siguiente.

4. Imperativos en la formación y actualización del profesor universitario

En concordancia con el modelo de formación del docente universitario antes explicitado y con los criterios pedagógicos y estrategias de acción sustentados por los teóricos (Davini, 1995), el diseño de los programas de formación tendrían que apoyarse en los siguientes imperativos:

- **Favorecer la relación entre la teoría y la práctica**, al reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación comprometida con la transformación de la acción. ...

- **Asumir que los problemas de la práctica dependen de los sujetos** que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.

- **Superar la disociación entre el pensamiento y la acción**, es decir entre el “saber hacer” entendido como un hacer técnico, y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza, lo cual favorece la práctica reflexiva y el control racional de las situaciones didácticas.

- Si bien el aprendizaje comprende un aspecto endógeno o individual, **la formación de los docentes necesita del desarrollo de estrategias grupales** que promuevan la reflexión compartida de situaciones específicas de enseñanza, la autoevaluación sobre su propia actuación y la toma de decisiones con relación a las alternativas de acción que se estimen pertinentes.

- **La formación debe ser voluntaria**, promovida por el convencimiento de la necesidad formativa y por consiguiente, debe surgir básicamente de la iniciativa del profesorado. La creación de un clima institucional positivo hacia la formación del profesorado a través de estrategias de sensibilización y motivación dirigidas a los docentes, favorece la valoración de la docencia universitaria.

- **La formación debe centrarse en la práctica profesional del docente universitario**, desarrollar actitudes de reflexión y crítica respecto a su propia enseñanza y fomentar el carácter colegiado de la formación.

- **La formación debe fortalecer las competencias no solo didáctica sino ética, cultural y tecnológica.**

- **Programar acciones formativas que contemplen además de la formación y la actualización docente, la asesoría o consultoría pedagógica**, cuyo propósito es ofrecer acompañamiento para precisar problemas de carácter técnico pedagógico.

- **El reconocimiento de las experiencias exitosas de los docentes** en la resolución de problemas de carácter pedagógico, la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la puesta en práctica de alternativas pedagógicas, contribuye a fortalecer y a reconocer la labor del docente.

- **Las acciones formativas del profesorado universitario deben inscribirse en el marco de programas institucionales de formación y desarrollo profesional universitario** que contemplen tiempos, espacios y recursos que garanticen la participación del profesorado, en consonancia con las exigencias que plantea el medio universitario. Es por ello que se apoya la idea de la cátedra como el eje vertebrador de la formación “colegiada” del profesorado, teniendo en cuenta sus necesidades y características.

- **Garantizar por parte de la institución y con el apoyo del estado, el acompañamiento en la carrera docente universitaria mediante el desarrollo de mecanismos e iniciativas** que permitan apoyar al docente con herramientas pedagógicas y personales para su labor de docencia e investigación.

En correspondencia con lo anterior, la Universidad -además de los mecanismos que regulan la formación del profesorado que ingresa a la universidad sobre todo por Concurso de Oposición (a través de un programa que parece privilegiar los aspectos disciplinares), debe potenciar las acciones orientadas a:

- a. Contribuir con la cátedra como escenario de intercambios de experiencias y difundir las experiencias e iniciativas de formación.

b. Fortalecer el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) de la UCV, cuyos programas contemplan además de la formación y la actualización docente, la asesoría o consultoría pedagógica, cuyo propósito es ofrecer acompañamiento al profesor para ayudarlo a precisar problemas de carácter técnico pedagógico y orientarlo en la búsqueda de soluciones.

c. Optimizar los recursos para la organización y desarrollo de programas innovadores a través de las instancias directamente involucradas (Vicerrectorado Académico, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico).

5. El programa de formación y actualización docente del profesorado de la UCV²

El Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV (SADPRO) es una dirección adscrita al Vicerrectorado Académico de la UCV que tiene como misión desarrollar programas de educación permanente del profesorado universitario y profesionales afines, en las áreas de formación, actualización y/o asesoría orientados a la optimización de las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión mediante un enfoque integrador e innovador de la formación pedagógica y el desarrollo personal y profesional.

Como parte del proceso de reflexión sobre la experiencia formativa desarrollada por esta institución a lo largo de 32 años, durante la gestión 2004-2008 se ha venido trabajando en una propuesta de formación que contribuye a articular y darle sentido de continuidad al proceso de formación. Como se señaló anteriormente, la interrelación promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman. La formación por tanto, se presenta como un fenómeno complejo y diverso que incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación. Es decir, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación, y desarrollo de procesos formativos. Ello no quiere decir, que la formación sea necesariamente autónoma. Es responsabilidad de la institución, en este caso de SADPRO, contribuir a generar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de

metas de perfeccionamiento personal y profesional. En correspondencia con estas ideas, el programa tiene las siguientes características:

Individual y compartido: en tanto que se alude a los aspectos relacionados con la dimensión personal y social del cambio. Por una parte, el individuo adulto aprende en la medida en que necesita aprender. El individuo puede tener experiencia sin aprendizaje pero en definitiva el aprendizaje del adulto pasa por la incorporación de la experiencia directa del trabajo como elemento de la formación. Por otra parte, tal como se expresó en párrafos anteriores, el aprendizaje no ocurre en forma aislada sino dentro de un *espacio* social en el cual el individuo interactúa con su medio ambiente.

Continuo: entendiendo la formación como un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida.

Pertinente: al concebir la formación como la interacción permanente entre la práctica docente y la reflexión teórica. Se aprende de la experiencia como bien lo señalan Moisan (1992) y Kolb (1984), para reflexionar, analizar y cuestionar la práctica a fin de tomar consciencia de las complejidades del trabajo profesional.

Reflexiva: es el análisis de la práctica observada o experimentada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del propio conocimiento profesional: *“el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia”* (Mezirow, 1991; Marcelo, 1995, 1996 y 1997).

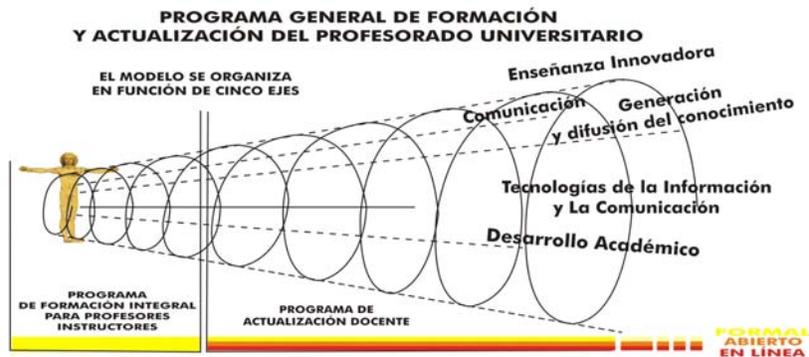
Autorregulado: se ha definido esta modalidad de aprendizaje como *“una forma de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje”* (Caffarella, 1993:30). Al igual que antes hablábamos de autoformación, esta denominación viene a incidir en la autonomía, participación y liderazgo por parte del adulto que toma la iniciativa de aprender solo o en equipo (Bryan, 1993). Butler y Winne (1995) han revisado las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado y han llegado a la conclusión de que el

aprendizaje es más eficaz cuando existe autorregulación en los sujetos que aprenden.

Desde esta perspectiva, se adopta un modelo de formación y actualización docente que se sustenta en la perspectiva de la función docente centrada en la reflexión, construcción y reconstrucción de la propia práctica tomando en consideración la dimensión social, profesional y personal y se organiza como un espiral en constante crecimiento, dado que se concibe en el marco de la Educación Permanente como un proceso continuo que favorece el replanteamiento de la acción docente -desde la mirada de sus protagonistas- en correspondencia con las exigencias que le plantea el contexto.

Lo novedoso de este programa radica en que se organiza como ruta inteligente en forma de espiral atendiendo a cinco ejes de formación que permiten una formación holística y flexible y facilita la movilidad del docente por los distintos programas de acuerdo a sus necesidades, tal como se representa en la figura siguiente:

Figura 1



Tal como se aprecia en la imagen anterior, el Programa General tiene como ejes transversales cinco ejes que tienen los propósitos siguientes:

Desarrollo académico en la cultura universitaria. Orienta al docente universitario en el desarrollo de su carrera profesional, con sentido de compromiso en la búsqueda, difusión y enseñanza de los saberes universales y la formación integral de profesionales, especialistas e investigadores, con vocación de servicio hacia el estudiantado y los sectores sociales vinculados con la Comunidad Universitaria.

Comunicación en la docencia universitaria. Promueve la reflexión sobre los componentes teóricos y prácticos de la comunicación intrapersonal e interpersonal, que le permitan revisar los procesos cognitivos y afectivos que influyen en ésta y aplicarlos en situaciones de enseñanza- aprendizaje, así como en otros ámbitos vinculados con la labor docente.

Formación para una enseñanza innovadora. Propicia el desarrollo de habilidades y competencias académicas en el profesor universitario, que le permitan desarrollar experiencias innovadoras y de enriquecimiento significativo en su desempeño docente, en las diferentes modalidades de instrucción.

Desarrollo para la generación y difusión del conocimiento. Facilita la adquisición de conocimientos y destrezas en investigación que le permitan al docente universitario, generar y difundir conocimientos en su área de desempeño, como elemento fundamental para el desarrollo científico y humanístico.

Tecnología de la información y la comunicación. Involucra al docente universitario en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el manejo tanto de los procesos de instrucción en las diferentes modalidades de enseñanza, como en su uso para la generación y difusión de conocimientos en sus áreas disciplinarias.

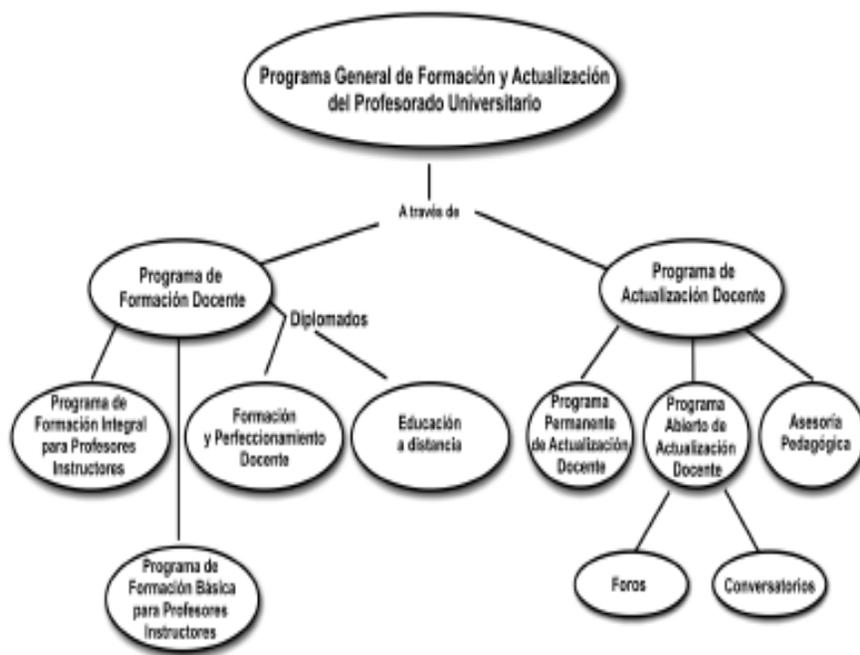
6. Propuesta de formación y actualización (período 2004-2008)

Programa general de formación y actualización docente del profesorado universitario

El Programa General de Formación y Actualización Docente del Profesorado Universitario está conformado por el Programa de Formación Docente y el Programa de Actualización Docente, concebidos como interdependientes y necesarios para el desempeño de la profesión docente.

Este programa general se estructura de acuerdo al mapa siguiente:

Mapa 1



El Programa de Formación Docente.

Es una oferta académica dirigida a docentes que requieren saberes profesionales para ejercer la función docente de calidad, desde una perspectiva integradora y sistémica y considerando los cinco ejes de formación: Desarrollo académico y cultura universitaria, Comunicación en docencia universitaria, Formación para una enseñanza innovadora, Desarrollo para la generación y difusión del conocimiento y Tecnologías de la comunicación y la información.

Este Programa comprende: El Programa de Formación Integral para Profesores Instructores, el Programa de Formación Básica para Profesores Instructores, el Diplomado en Formación y Perfeccionamiento Docente y el Diplomado en Educación a Distancia.

A- El Programa de Formación Integral para Profesores Instructores es una oferta académica dirigida a docentes que ingresan a la Universidad como profesores instructores, independientemente de su dedicación, y requieren saberes profesionales necesarios para ejercer en el área de su especialidad y desde una perspectiva integradora, las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

B.- El Programa de Formación Básica Para Profesores Instructores es una opción para los Profesores con necesidades de formación aún mucho más específicas en el contexto docente.

C.- El Diplomado en Formación y Perfeccionamiento Docente. El Diplomado surge en respuesta a la necesidad de atender en forma integrada y coherente a la demanda continua de formación Docente desde una perspectiva transformadora del desarrollo profesional del docente. Este Diplomado favorece el desarrollo de competencias que permiten el abordaje del proceso instruccional desde una perspectiva técnica, reflexiva e innovadora ajustada al contexto en el cual se desenvuelve el participante generalmente profesional en otras áreas.

D.- El Diplomado en Educación a Distancia. Es una oferta académica dirigida a profesionales con necesidades de formación en el ámbito de la Educación a Distancia. Tiene como objetivo general desarrollar las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para el desempeño docente efectivo en modalidades educativas mixtas y a distancia, con base en enfoques actualizados.

El Programa de Actualización Docente

Es una oferta académica amplia, dinámica y variada, dirigida a docentes universitarios en servicio con necesidades específicas de conocimiento relacionadas con las competencias docentes que le plantea el ámbito de su desempeño. Este programa se propone el desarrollo de competencias para la resolución de situaciones específicas que el contexto le plantea.

Este Programa contempla:

A.- Programa Permanente de Actualización Docente. Se plantea ofrecer a profesionales vinculados o interesados en el área de la docencia, diversos cursos de formación continua y permanente que contribuyan a impulsar la calidad del ejercicio docente.

B.- Programa Abierto de Actualización Docente. Surge como una iniciativa que propone ampliar las posibilidades de actualización del profesor universitario concebidas en los ejes de formación y otros contextos, a fin de enriquecer su práctica docente, de investigación y extensión. Se implanta a través de diversas modalidades (Foros, Seminarios, Mesas de Discusión, Debates y Conversatorios), de acuerdo con un cronograma de eventos gratuitos.

C.- El Programa de Asesoría o Consultoría Pedagógica. Es una oferta académica cuya misión es orientar la práctica pedagógica universitaria, mediante el acompañamiento a los actores involucrados en los procesos de reflexión crítica.

A manera de conclusión

La formación del profesorado debe ser considerada por la universidad como un factor prioritario, relevante e integrado en el programa de desarrollo profesional de sus profesores, en el cual se les induzca a reconocer la necesidad de una continua mejora de la actividad docente. Debe plantearse por tanto, como una exigencia y un derecho, que dignifica la función docente, mejora la calidad de la educación universitaria y asegura los cambios que la sociedad demanda del sector universitario. En consecuencia, la universidad debe institucionalizar los programas permanentes de formación y actualización dirigidos a todo el personal docente en servicio.

Los profesores universitarios deben asumir una mayor implicación en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria, para comprender mejor sus prácticas de enseñanza, aprendiendo a trabajar de forma colaborativa.

El mejoramiento del trabajo docente no depende únicamente de los programas de formación y actualización pero contribuye a que los profesores tomen decisiones pedagógicas debidamente sustentadas y asuman un rol más protagónico en los procesos de innovación propios de la universidad del siglo XXI. Tal como se propugna en páginas anteriores, la propuesta de formación de SADPRO favorece la vinculación entre lo didáctico y lo disciplinar, toma en consideración los imperativos antes desarrollados y se sustenta en el enfoque de formación docente concebida como proceso de reflexión compartida sobre la práctica docente cotidiana, la indagación de situaciones problemáticas y la elaboración de alternativas de solución desde el trabajo colaborativo. Se centra en la reflexión, construcción y reconstrucción de la propia práctica docente considerando la dimensión social, profesional y personal de los actores involucrados. Como propuesta que se inserta en el enfoque de la educación permanente, se concibe como un proceso continuo que favorece el replanteamiento constante de la acción docente para dar respuesta oportuna a las demandas del entorno y a las necesidades propias del docente.

Se espera que la actual propuesta formativa del Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV, contribuya a

enriquecer la discusión con relación al proceso de formación entendido como desarrollo profesional continuo y permanente con miras a fortalecer la práctica docente en los espacios institucionales.

Notas

¹ *En el modelo CBAM se asume que el cambio es un proceso que sigue siete etapas de desarrollo relacionadas con el consentimiento de los docentes con respecto a los cambios o innovaciones que se adoptan tanto en la institución como las que ocurren como parte de la evolución profesional.*

² *La presente propuesta ha sido desarrollada durante la gestión 2004-2008 desde la perspectiva teórica desarrollada en este artículo, con la participación como producto del esfuerzo colectivo de profesionales y especialistas vinculados con el SISTEMA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA con el fin de articular y darle sentido de continuidad al proceso de formación.*

Referencias y bibliografía

Amaro, R. (2000). *Investigación Didáctica y los procesos de reflexión en el aula*. Edición Secretaria General de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela .

Bell, B. and Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 10, No. 5, pp. 483-497.

Bryan, B. (1993). *Development of an instrument to identify the adults learning facilitation styles of managers*, Ann Arbor, UMI, N° 9331364.

Butler, D. And Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, Vo. 65, No. 3, pp. 245-281.

Caffarella, R. (1993). Facilitating Self-Directed Learning as a Staff Development Option. *Journal of Staff Development*, Vo. 14, No. 2, pp. 30-34.

Davini, M.C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akai.

Grossen, M. (1994). Theoretical and Methodological Consequences of a Change in the Unit of Analysis for the Study of Peer Interactions in a Problem Solving Situation. *European Journal of Psychology of Education*, Vo. IX, Nº 1, pp. 159-173.

Grossen, M. And Perret-Clermont, A. (1994). *Psychosocial Perspective on Cognitive Development: Construction of Adult-Child Intersubjectivity in Logic Tasks*. En W. De Graaf and R. Maier (Eds.). *Sociogenesis Reexamined*, New York, Springer-Verlag, pp. 243-260.

Hall, G.E. y Hor, S.M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany; New York University, Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.

Lange, J. and Burroughs-Lange, S. (1994). Professional Uncertainty and Professional Growth: A case study of experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 10, No. 6, pp. 617-631.

Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.

Marcelo García, C. et al. (1996). *Innovación, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*, Madrid, CIDE.

Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*, Barcelona, Ariel.

Medina , Antonio (1990). *Formación de Formadores y empleo del ordenador en la enseñanza*. Fondo Social Europeo, UNED. Madrid.

Benedito, V.; Ferrer, V. Y Ferreres, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones. LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 –9 de octubre de 1998.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. S. Francisco, Jossey-Bass.

Mingorance, P. (1993): “*Formación del profesorado*”. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.

Moisan, A. (1992). Autoformation et situations de travail, *Education Permanente*, N° 112, pp. 107-113.

Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Education Permanente*, N° 119, pp. 33-63.

Grossen, M. And Perret-Clermont, A. (1994). Psychosocial Perspective on Cognitive Development: Construction of Adult-Child Intersubjectivity in Logic Tasks. En W. De Graaf and R. Maier (Eds.). *Sociogenesis Reexamined*, New York, Springer-Verlag, pp. 243-260.

Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.

Schubauer-Leoni, M.L. and Grossen M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, Vo. 8, No. 4, pp. 451-471.

Smagorinski, P. (1995). The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research*, Vo. 65. No. 3, pp. 191-212.

Solé, I. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis/ICE UAB. 207-214.

Wertch, J. and Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, London, Cambridge University Press, pp. 162-179.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor.

Yinger, R. (1991). *Working Knowledge in Teaching*, paper presented at the ISATT Conference.

Yus Ramos, Rafael (1993) "Entre la cantidad y la calidad" En revista *Cuadernos de Pedagogía* Monográfico El profesorado No. 220.