

UNA MIRA A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Leidy Yuri Guzmán Escobar¹
Esteban Job Solarte Benavides²

Artículo revisión de tema basado en la investigación “Aportes de la Formación Investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño a las Instituciones Universitarias”, realizada como Proyecto de Grado para optar al Título de Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, en la línea de Investigación Teorías y Procesos Curriculares.

Fecha de recepción: 11– Abr.- 014

Aceptado: 15– May. - 014

RESUMEN

Este artículo de revisión se presenta como resultado de la investigación titulada: “Aportes de la Formación Investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño a las Instituciones Universitarias”; el objetivo es destacar la formación del docente universitario como un proceso permanente, de interés por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), además se considera un tema relevante en la formación profesional y un criterio de calidad de la educación. La metodología empleada fue la revisión documental sistemática, hacen parte una gran variedad de autores expertos en el tema objeto; donde la discusión toma forma en la importancia de la formación, actualización y en general la cualificación del profesor universitario hecho considerado fundamental para el reconocimiento institucional. Se destaca en la formación del docente universitario dos temas clave: la pedagogía para el desempeño profesional en el proceso enseñanza aprendizaje requerido en la formación de los profesionales y la función sustantiva de investigación, mediante la cual es posible que el docente sea partícipe en el proceso de creación y desarrollo del conocimiento; dos temas que posibilitan al docente cumplir con su responsabilidad de aportarle a la ciencia y transformar la realidad existente.

Palabras clave: docente, docente universitario, enseñanza, formación docente, investigación.

¹ Colombiana. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental - Universidad de Nariño. Candidata a Magíster en Docencia Universitaria - Universidad de Nariño. Secretaria Maestría en Docencia Universitaria. Integrante Grupo de Investigación Docencia Universitaria - GIDU. E-mail: yury0320@gmail.com.

² Magíster en Educación con énfasis en Evaluación Educativa. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Administración Educativa. Especialista en Pedagogía. Docente del Colegio San Felipe Neri e I.E.M Normal Superior de Pasto. Integrante del Grupo de Investigación Docencia Universitaria – GIDU. E-mail: essobe-1@hotmail.com.

A LOOK TO THE FORMATION OF UNIVERSITY TEACHING

ABSTRACT

This review article presents results of a research project entitled: "Contributions of the Investigative Training Master in Higher Education at the University of Nariño at Institutions of Higher Education"; the aim is to emphasize the training of university teachers as an ongoing process of interest by the Higher Education Institutions (HEIs) also considered a relevant topic in the vocational education and standard of quality of education. The methodology used was the systematic literature review, are part of a variety of expert authors in the subject; where discussion takes shape in the importance of training, updating and general qualifications of university professor fact considered essential for institutional recognition. Pedagogy for professional performance in the teaching-learning process the required professional training and substantive research function, in which the teacher may be a participant in the process, two key issues highlighted in the training of university teachers creation and development of knowledge; two issues that allow the teacher to fulfill their responsibility to give back to science and transform the existing reality.

Keywords: teacher, professor, teaching, teacher training, research.

INTRODUCCIÓN

En el marco de desarrollo del proyecto de investigación titulado: “Aportes de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño a las instituciones educativas universitarias”, se presenta este artículo de revisión sobre la formación del docente universitario, teniendo en cuenta que el nivel de su desempeño en la formación de profesionales es uno de los principales criterios en la calidad de la institución educativa. Siendo de gran importancia el conocimiento de las distintas etapas y contextos de formación investigativa, en la finalidad de tomar decisiones significativas que redunden en beneficio de la creación y consolidación de una cultura de investigación al interior de los establecimientos de Educación Superior.

Desde los años 80 del siglo XX, la formación del docente universitario, su desarrollo profesional continuo y su desempeño profesional, se ubican como elementos centrales de los diagnósticos de la calidad educativa, ocupando lugar privilegiado en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas e institucionales relacionadas con la cualificación del estamento docente universitario, orientado a incentivar la formación del espíritu crítico, creativo e innovador en los futuros profesionales que requiere la realidad del país.

También es preciso tener presente que los docentes se forman en instituciones con características muy diversas en su origen, carácter, trayectoria, cultura académica, nivel, reconocimiento, calidad, entre otros; tales como: escuelas normales, institutos superiores no universitarios, universidades, tanto del sector público como privado; evidenciado una dinámica constante en su evolución histórica.

Este artículo se encuentra estructurado desde tres miradas: la primera, aborda la formación docente en el campo internacional, enfatizando en los diferentes modelos pedagógicos; en el campo nacional, se describe la participación e incidencia de las escuelas normales y las facultades de educación, valorando las distintas experiencias y profundizando en su análisis. La segunda mirada, presenta una reflexión sobre la formación de los docentes universitarios, explicada en la necesidad de cualificar el ejercicio práctico en el aula y fuera de ella frente al proceso enseñanza-aprendizaje; analizando las estrategias desarrolladas para tal fin, una de capacitación para docentes vinculados y otra, dirigida a diseñar programas a nivel de postgrado - diplomados, especializaciones y maestrías- para profesionales interesados en ingresar como profesores al sector universitario. Una tercera mirada, trabaja la formación de docentes en investigación, el logro y desarrollo de la competencia investigadora. En el desempeño docente siempre hay nuevos desarrollos que emprender, nuevas

técnicas que dominar, nuevos desarrollos teóricos que se transforman permanentemente; en tal sentido es el docente investigador quien está comprometido con impulsar propuestas renovadoras tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de procesos de formación, que contribuya a su cualificación permanente.

LA FORMACIÓN DOCENTE UN PROCESO PERMANENTE

Es importante abordar el devenir de la formación del docente, como un proceso permanente, que trascienden las instituciones formadoras, consolidando procesos serios de autoformación, articulados a la práctica docente y al desarrollo de investigación; generando experiencias de desempeño en la creación de conocimiento, en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; en la aplicación de métodos y estrategias didácticas que promuevan el desarrollo del espíritu investigativo que aporte a encontrar soluciones pertinentes para la transformación de las comunidades y la sociedad en general.

Muestra la historia de la educación en el mundo, que han existido diversas formas de concebir la formación docente, en algunos casos privilegiando que el docente conozca las normas y estilos de conducta considerados como apropiados y los transmita a los estudiantes; en otros casos, lo más importante es que el docente logre que los estudiantes

aprendan; en la actualidad de la educación y fundamentalmente en la formación de profesionales, se antepone el desarrollo del espíritu crítico, motivado por la concepción de un maestro investigador.

En Estado Unidos, Rodríguez (s.f.), detalla algunas características del ejercicio docente, donde se evidencia poca coherencia entre lo que la escuela plantea con lo que ocurre en el aula de clase; la motivación es baja debido a la falta de oportunidades para los docentes; rutina en el trabajo y un alto desprestigio social reflejado en la mala remuneración; lo anterior, por el interés de acoger un modelo que privilegie el aprendizaje sobre la enseñanza, donde su propósito es formar hombres productivos con una visión competitiva en el mercado internacional. El sistema Norteamericano diseña tres modelos de formación docente: el primero, se refiere a la técnicas pedagógicas instrumentales, a las cuales el maestro se ciñe de manera mecánica; el segundo, relacionado con programas modernos, donde los docentes aprenden a enseñar a través de la observación e interacción con otros docentes; el tercer modelo, programas alternativos o estrategia para atraer a los docente al sistema educativo, ofreciendo mejores condiciones salariales y posibilidades de estudios de postgrado. Estos esfuerzos no han sido orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza, sino al dominio del saber específico del maestro. En Estados Unidos, predomina la tendencia del docente a la

especialización, a la reducción de su rol como docente y a la utilización de tecnología.

Por su parte, en Alemania, la formación de docentes ha sido provechosa, tanto a nivel teórico como práctico; en el siglo XIX su despliegue fue mayor, se desarrolló un modelo de escuela popular, en el cual se estableció el método de enseñanza objetiva basada en la intuición y la interacción sujeto-objeto, a través de la relación del lenguaje y el pensamiento; dando gran importancia al estímulo de los órganos de los sentidos, abandonando los conceptos religiosos antiguos de repetición y memorización (Sperschneider, 2001).

Más tarde, se planteó un modelo formativo de docentes fundamentado no sólo por el manejo de los métodos de enseñanza, sino también por el conocimiento de la cultura universal, la filosofía clásica griega y la relación de la educación con la política (Muller de Ceballos, 1996). Para este mismo siglo como lo menciona Muller de Ceballos (1996) apareció el concepto de Escuela Nueva guiado por los planteamientos pedagógicos de Spranger & Kerschensteiner (1954); la cual exige:

Renovar la formación del personal docente, se cerraron las escuelas normales y se fundó la Escuela Superior de Pedagogía en 1920, elevando la formación de profesores a nivel superior; se consideró la

educación como el eje central de la formación de los ciudadanos, convirtió al maestro en dinamizador de los procesos sociales.

Más adelante, en la segunda mitad del siglo XX, la formación docente dio un giro hacia las especializaciones, los docentes se formaban en las facultades de ciencias, humanidades, bellas artes, entre otras. Para el año de 1983, las escuelas superiores de pedagogía se cerraron debido al desempleo de la época. Actualmente, la formación de maestros se realiza en dos fases: la primera en la Universidad de Humboldt y la segunda relacionada con el entrenamiento en servicio, orientado y evaluado por el Estado.

En Francia, es marcada la presencia del Estado en los asuntos de educación, los cambios en el tema de formación docente no han sido acelerados, pero se han dado pasos importantes en este sentido; según Chabannes (1997) hace relación a las antiguas escuelas normales creadas por la ley Gisot en 1833, las cuales formaban a los docentes de primaria en el campo profesional; estas escuelas contaban con un centro anexo destinado a la práctica docente de los futuros maestros, para desarrollar las destrezas profesionales. Los docentes de secundaria, se preparaban en la universidad y se dio prioridad a la formación intelectual y científica, requisitos para ejercer la docencia; el resto se consideraba asunto de talento natural y carisma. A partir de la

segunda guerra mundial, se afianza la exigencia de la cualificación de los maestros franceses en el campo científico-tecnológico y se obliga a las escuelas normales a revisar sus criterios de selección.

Así mismo, el sistema de formación docente enmarca dos momentos:

La formación inicial y la formación continua; la primera tiene una duración de dos años y se lleva a cabo en las Instituciones Universitarias de Formación de Maestros (IUFM); durante el primer año, los estudiantes se preparan para obtener el Certificado de Aptitud para el Profesorado de las Escuelas (CAPE); quienes aspiran a ser docentes de secundaria deben prepararse en uno de varios tipos de concursos disponibles y presentar, prueba de reflexión sobre la práctica de la enseñanza. Para el segundo año, los estudiantes adquieren la condición de profesores en pasantías. La formación continua está dirigida a docentes en ejercicio y busca principalmente, su actualización permanente. En los años 80, se piensa en una formación docente acorde con las necesidades de los nuevos perfiles de estudiantes, para abrir la escuela al mundo exterior, al campo del trabajo y su vinculación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Así mismo, en 1982 se crean las Misiones Académicas para la Formación Continua del Personal de Educación Nacional (MAFPEN), las cuales, han

centrado su interés en desarrollar la investigación en el campo de las disciplinas relacionadas con el ejercicio docente. (Chabannes, 1997)

En España, según Sacristán (s.f.) señala que:

La formación docente desde el siglo XX conserva un carácter postsecundario, y está a cargo de las escuelas superiores de formación del profesorado, las cuales ofrecen tres años de preparación a los aspirantes que hayan terminado el ciclo de educación media; las universidades ponen a disposición de los interesados las diplomaturas en educación en las especialidades de: educación infantil, educación primaria, educación física, educación musical, lengua extranjera, educación especial, audición y lenguaje y, educación social. La formación de maestros para el nivel de secundaria está a cargo de la universidad, en las facultades de ciencias y humanidades y el énfasis en áreas que exige cada especialidad del currículo; En este mismo sentido, Sacristán afirma que, falta articulación entre la teoría y la práctica y por otra parte, el excesivo número de estudiantes en las escuelas de formación dificulta el logro óptimo de las metas propuestas. Se vislumbra en España la inscripción del modelo empresarial denominado *toyotista*, cuyo énfasis se advierte en la administración estratégica, la

evaluación y el control de resultados.

Situándose en América Latina y el Caribe, donde la base institucional de la formación docente tiene sus orígenes en las Escuelas Normales creadas a lo largo del siglo XIX, las cuales se transforman en Institutos Superiores o Universidades, con carreras que van de 2 a 6 años. Paralelo a esta formación normalista, existen instancias universitarias de formación docente, eventualmente facultades de educación.

En Cuba antes de 1959 se organizaron 6 escuelas normales, de acuerdo con la división política administrativa de aquella época; para 1964 se crean los tres primeros institutos pedagógicos como facultades de tres de las cuatro universidades que existían en el país y donde se formaban docentes a nivel superior. En 1976, se integran en un sólo sistema la formación y el perfeccionamiento del personal docente y se crean los institutos superiores pedagógicos que funcionan como universidades pedagógicas, adscritas al Ministerio de Educación. La formación docente actual tiene como eje central la práctica orientada por el concepto de formación en la escuela, desde la escuela y para la escuela. Por otra parte, la investigación cobra importancia desde el primer año de la carrera, permitiéndole al futuro docente reflexionar e investigar sobre los problemas de su quehacer cotidiano (Rodríguez, 1998).

Para el caso del Salvador, Salgado (2006) señala:

Se da el mismo fenómeno que en los demás países de Centro América; antes de 1968 funcionaban 67 escuelas normales, agrupadas en un solo programa de formación docente, éstas se caracterizaban por la ausencia de las condiciones mínimas para ejercer su misión de formadoras de docentes, en este año se fundó la Ciudad Normal Alberto Masferrer como entidad responsable de formar educadores para la educación básica, media y educación física, además del perfeccionamiento docente y administrativo en servicio. En los años 80, se crearon los institutos tecnológicos a través de los departamentos de pedagogía, evidenciaban falta de experiencia para orientar la formación docente; por tanto, surgieron 29 universidades privadas para enfrentar el reto de la educación superior; se impulsó, además, la creación de licenciaturas en ciencias de la educación como programas universitarios. En 1998 el Ministerio de Educación definió las normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de docentes, estableciendo el perfil de los nuevos maestros salvadoreños, indicando especialidades, títulos y estructura curricular, cuyo plan incluía tres áreas fundamentales: formación general, área especializada y práctica docente.

En Bolivia, en 1909 se funda la escuela normal de maestros, bajo el liderazgo de una misión belga y en 1930 se crea la Escuela Normal Indígena Warisata, en donde se resolvían los problemas cívicos, políticos, familiares y económicos. En los sesenta el dictador militar Hugo Bánzer Suárez, reglamentó el sistema educativo y estableció el índice académico para la formación docente, con seis semestres de formación para profesores de primaria y ocho para secundaria. En 1992 se llevó a cabo un congreso pedagógico nacional con el fin de realizar una reforma educativa, la cual estableció entre otros aspectos, que los profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados podrían ejercer la profesión docente, previa presentación de un examen específico. En Bolivia se consolidan los institutos normales superiores que sustituyen a las escuelas normales, si bien las universidades no forman a los maestros, si tienen presencia de manera indirecta a través de la supervisión que realizan los institutos superiores, en los cuales los docentes deben inscribir su accionar en el contexto de enseñar a aprender (Salgado, 2006).

Para el caso de Brasil, según Sandoval (2001: 67-68) existen escuelas normales que han perdurado gracias a su prestigio social y a su trayectoria histórica; sin embargo, la tendencia de la formación docente hacia los niveles superiores es evidente, si se tiene en cuenta, que bajo el precepto de la autonomía, las universidades y las facultades de

educación ofrecen cursos de formación de profesores, gracias a la flexibilidad curricular existente en el país. La Ley de Directrices Básicas en Educación de 1996, creó los Institutos Superiores de Educación paralelos a las universidades, encargados de formar docentes para el ciclo de educación fundamental con una duración de ocho años; de igual manera, ofrecen diplomados y cursos de formación continuada para docentes de cualquier nivel del sistema. Se dispone, entonces, que estos institutos se encarguen únicamente de la preparación docente en su fase inicial, mientras las universidades ofrecen los cursos de posgrados, desde los ciclos de bachillerato hasta las maestrías, doctorados y posdoctorados.

El caso de Argentina, Cámpoli (2004:11) señala que: la formación docente inicia con la Escuela Normal del Paraná, iniciativa del educador Domingo Faustino Sarmiento en 1870; más adelante, se desarrollan los Institutos de Educación Superior, que absorben la oferta en el campo de la formación docente (Informe IESALC). Los planes de estudio para los profesores o licenciados son los mismos en todo el país, la diferencia está en la terminología, el ciclo pedagógico o la tesis de licenciatura. Igualmente existen dos sistemas de formación de docentes a nivel superior: el sistema no universitario o terciario, conformado por institutos superiores, encargados de la formación docente y la formación técnica profesional; y el sistema universitario,

que en el 2000 contaba con 1.250.000 estudiantes distribuidos en 92 instituciones; el autor resalta que hasta antes de la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1995, estos dos sistemas funcionaban casi de manera aislada. A partir del 2007 en el marco de la Ley Nacional de Educación, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, con el fin de promover políticas nacionales en torno a la formación docente y de formular lineamientos básicos para la formación inicial y continua.

En Chile, contextualiza Avalos (2004) que la formación docente inicia con la creación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842, bajo la orientación del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. En 1889 se crea el Instituto Pedagógico, que contó en su planta de profesores tanto a chilenos como alemanes, más adelante pasaría a formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y gozaría de prestigio hasta la primera mitad del siglo XX. El normalismo llega a su fin con la dictadura de Pinochet, quien argumentando razones de tipo económico y político ordena el cierre de las escuelas normales, trasladando los estudiantes y recursos a las universidades, significando la materialización del viejo sueño de los profesores, contar con una institución única para formar los docentes. Hoy, la preparación de profesores corre por cuenta de las universidades, el título universitario

obtenido es el de “Licenciado en Educación”.

Igualmente, destaca que, el concepto de Formación de Educadores en Chile está asociado a tres aspectos básicos: los profesionales que forman a los docentes en las instituciones de educación superior, los tutores de las prácticas y los mentores que supervisan la práctica docente. Se desarrolló un esquema de estándares de desempeño, que son aplicables a la formación inicial y en servicio. En lo que respecta a la formación inicial, los estándares se incorporan a los criterios para acreditar los programas de formación docente. El Marco de Buena Enseñanza como se conoce a los criterios para la formación en servicio, sirve a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de formación continua o desarrollo profesional.

Para Uruguay, el proceso se inicia en 1885 con la inauguración del nuevo local para concentrar a los institutos normales de Montevideo, para profesionalizar la carrera docente magisterial; para 1949, Grompone fundó el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo orientado por el modelo francés. En 1977 se originaron 21 institutos de formación docente asentados en la capital uruguaya, pero carecieron de una planificación estratégica dando como resultado un número insuficiente de docentes en relación con las necesidades del sistema. Actualmente, existen seis centros regionales de profesores (CERP), que

buscan eficiencia, agilidad, calidad, coherencia, pertinencia e innovación; comprende cuatro áreas: instrumental, ciencias de la educación, didáctica y prácticas docentes y formación especializada en el área del conocimiento. Por otra parte, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), encargada de coordinar, financiar y ejecutar políticas de formación docente en la Universidad de la República (Mancebo & Vaillant, 2003).

Para el caso de Venezuela, Cárdenas (2000) establece que, las primeras escuelas normales creadas en 1876 ofrecían el título de maestro normalista; a partir de 1969, los futuros profesores cursan un ciclo básico y un diversificado. En 1980, la Ley Orgánica eliminó las escuelas normales así como los diversificados docentes y la formación de maestros para el preescolar; los seis primeros años de educación básica a cargo de la educación superior, con una duración de cinco años que debían cursarse en los Institutos Pedagógicos que, posteriormente, pasaron a formar la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; para 1936 la formación de docentes para la educación media, se llevaba a cabo en los Institutos Pedagógicos. En 1953 se creó la Universidad de Educación en la Universidad Central de Venezuela y varias universidades oficiales y privadas; actualmente, todos los docentes para todos los niveles se forman en las universidades del país.

Por su parte en Colombia, afirma Rentería (2004) que, se crean las normales como respuesta a la necesidad de unificar criterios en torno a un sistema de regularidades necesarias para el ejercicio de la enseñanza. El surgimiento de éstas, tiene su origen con el nacimiento de la República, orientada por los principios Lancasterianos. En 1870 con la reforma instruccional las escuelas normales se caracterizaron fundamentalmente por la difusión y puesta en práctica del saber pedagógico pestalozziano, convirtiéndose en centros de cultura ciudadana por la apropiación de una cultura pedagógica universal, cimentada en los principios políticos, filosóficos y pedagógicos del iluminismo europeo. Los maestros formados en estas instituciones contribuyeron a erradicar la repetición y memorización, tenían una sólida formación pedagógica, ganaron reconocimiento social.

Según Clemente (1996), para la época de la Regeneración en 1982, se emprendió una reforma al plan de estudios de las escuelas normales, el cual comprendía materias cuyo objetivo era presentar a los alumnos los conocimientos de las disciplinas que enseñarían en las escuelas primarias y materias que tenía por objeto el estudio de métodos pedagógicos, pero por falta de presupuesto algunas fueron cerradas, otras se convirtieron en cuarteles y reducidas por efecto de la guerra civil del momento.

Para el siglo XX expresa Rentería (2004) que, la práctica en las escuelas normales se orientó en los métodos activos propuestos por María Montessori y Ovidio Decroly. Entre 1903 a 1914 el sistema de formación docente buscó preparación para liderar cargos directivos del sistema educativo. En 1934 se crean las facultades de educación de la Universidad Nacional, las que se suprimieron, dando origen a la Escuela Normal Superior, adscrita a la Universidad Nacional, encargada de la formación universitaria de profesores hasta la primera mitad del siglo XX, bajo el referente de John Dewey. En 1955 surgieron la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional de Tunja, las cuales se encargarían de la formación universitaria del docente, hasta la década de los 60, época en la que empiezan a surgir facultades de educación y departamentos de pedagogía en las universidades públicas y privadas del país. Ley General de Educación de 1994, determinó una perspectiva de formación de docentes y facultó a las universidades para otorgar títulos de especializaciones en formación docente, siempre y cuando cuenten con una unidad pedagógica.

El recorrido anterior, permite analizar que siempre ha existido una inquietud creciente por abordar los desafíos relacionados con la formación del docente, entre los cuales se encuentran: la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen

desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente efectivo y, sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados (UNESCO, 1998).

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA PREOCUPACIÓN MUNDIAL

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), se insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica, por tanto, se especifica que:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. 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. (p.40)

De igual manera, frente a este tema de tanta trascendencia en la formación de profesionales, como es la cualificación de los docentes universitarios, el marco “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior” de la UNESCO (1998) expresa 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.

De acuerdo con la naturaleza de su saber específico sobre lo que orienta su enseñanza, debe dar sentido a ese contenido en el contexto general de la producción del saber y de la sociedad en la que está inserto; integrar el saber disciplinar con el saber pedagógico y con las concepciones epistemológicas que lo sustentan; ejercer la libertad de cátedra como un derecho y un deber, conduciendo el proceso de enseñanza con libertad de pensamiento, tolerante con las discrepancias y coherente con los propósitos educativos misionales de las instituciones donde labora. En consecuencia, el profesional de la educación superior, en pleno ejercicio profesional debe implementar acciones formativas que apunten a su desarrollo profesional; las que se identifican, como

programas de perfeccionamiento, formación continua, actualización docente, formación permanente del profesorado; Acciones que transforman los sistemas educativos, implementando estrategias de enseñanza aprendizaje para propiciar la investigación formativa. Tal como lo expresa Medina (1998) el desarrollo profesional conduce a la construcción de la identidad profesional.

Las Universidades en el mundo son conscientes de la necesidad de cualificar el ejercicio pedagógico de los docentes universitarios. Una primera estrategia consistió en organizar, la capacitación en docencia para profesores ya vinculados; y una segunda opción, estuvo dirigida a diseñar programas de postgrado, diplomados, especializaciones y maestrías, para profesionales interesados en desempeñarse como profesores universitarios. Simultáneo a los cursos de formación, surgen otras actividades complementarias para enriquecer el campo de la docencia universitaria: grupos de investigación, publicaciones, congresos y redes nacionales e internacionales.

En Inglaterra se han desarrollado iniciativas dirigidas a la formación de profesores principiantes, a decir de Tickle (1994) atendiendo al tiempo preparación, apoyo estructurado y proporcionar actividades externas de inducción. En Francia, se organizan distintas actividades en torno a la educación superior y al tema del profesor universitario; algunos

ejemplos son: *Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur* (2006); *25ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire: "Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un changement de paradigme"*. Las temáticas objeto de estudio fueron: la enseñanza superior frente a las necesidades y expectativas de una sociedad en 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.

En España, según Villalobos y Melo (2008, p. 15) la Universidad de Sevilla desarrolla seminarios de didáctica universitaria para promover la reflexión docente acerca de su práctica pedagógica, el perfeccionamiento y mejoramiento continuo profesional; talleres que incorporan Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas habituales de enseñanza-aprendizaje; programa de apoyo a la docencia para la innovación, el cual se fundamenta en una convocatoria anual que propende por la consecución de recursos adicionales a los proyectos innovadores presentados por los docentes, concernientes a temáticas como: estrategias de enseñanza, técnicas y evaluación de los aprendizajes, diseño de materiales didácticos y otras

iniciativas; además, programa de formación para profesores nuevos con el propósito de incentivar la formación de grupos pedagógicos, compuestos por varios profesores incorporados y un profesor guía.

En las universidades de Barcelona y Valencia, desarrollan programas de formación como los 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).

Otro caso interesante se encuentra en la Universidad de Londres, donde el programa de *King's College (King's Institut for Learning and Teaching - KILT*, organiza el Master en Práctica Educativa (MAP), acreditado por la Academia de Educación Superior. Programa académico cuyo diseño favorece la flexibilidad y permite conocer las necesidades e intereses del personal docente.

Asimismo, en Irlanda, Finlandia e Italia, no existe 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. 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; Asensio; Carballo; García García y Guardia, 2005, p.11).

En los Estados Unidos, se encuentran múltiples experiencias en formación de docentes universitarios, ofertadas por centros de excelencia de diferentes universidades de renombrada trayectoria, como la de Massachusetts, Columbia, Stanford, entre otras. El programa de Doctorado en Enseñanza Superior, de la Universidad de Stamford, tiene como objetivo preparar profesionales para desarrollar investigaciones en diversas dimensiones de la educación superior y se profundiza en temas como: historia de la educación superior, cambios curriculares y planificación académica, investigación en educación y reformas internacionales en educación superior. Otra experiencia, es la del Centro de Excelencia Docente de la Universidad de Maryland, que apoya a las instituciones educativas en el mejoramiento de la educación superior, ofreciendo ayuda específica a docente, asesores técnicos, facultades y departamentos académicos (Villalobos & Melo 2008, p. 14).

En Québec (Canadá), el análisis comparado de los *Services de Pédagogie Universitaire* de las diferentes Universidades realizado por Prégent, R; Fontaine, S. y Wouters, P. (1999), muestra su dinamismo y su atención por los profesores universitarios; Utilizan la atención individualizada y la oferta general de cursos, la colaboración entre pares y la animación de evaluación de

titulaciones. En la Universidad de Sherbrooke, el Programa: “Mes de la pedagogía universitaria”, el cual, profundiza en el tema pedagógico universitario.

América Latina, con enfoque de alianza cooperativa y capacidad de adaptación cultural, organiza programas de formación para docentes universitarios trascendiendo fronteras, como es el caso de la primera graduación del Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria, de la Universidad Católica de Bolivia (Villalobos & Melo, 2008, p.15).

En México, está el Centro de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creado en 1969. Este Centro de Didáctica, dependiente de la administración central universitaria, ofreció cursos y eventos especializados al profesorado en ejercicio, aspirantes a profesores y becarios. Este centro, influyó decisivamente en la definición de las líneas teóricas y políticas de intervención en la formación permanente del profesorado en el país, hasta su desaparición en 1995. En 1971-1973, los cursos fueron las modalidades formativas con la que iniciaron todos los centros generadores; los cursos eran de capacitación y actualización de profesores. Para los años de 1975-1976 el Centro de Didáctica ofreció su primer programa de Especialidad en Docencia. Actualmente hay una gran variedad de programas de formación en docencia universitaria. Cabe mencionar, el

programa Maestría en Pedagogía Opción Terminal en Docencia Universitaria, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), desde una perspectiva científica aplicada, persigue la formación de especialistas competentes y con sentido profesional en su práctica pedagógica, apropiándose de la labor docente como vocación.

Otra experiencia en el tema, lo presenta la Universidad Tolteca, que ofrece la Maestría en Docencia Universitaria, con el propósito de formar al profesorado para la educación superior, docentes que comprendan los principios filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que fundamentan al fenómeno educativo. En la Universidad de Anáhuac, la Maestría en Docencia Universitaria, cuya finalidad es formar profesionales de profundos valores humanistas, para contribuir a la transformación social de México. La orientación hacia el desarrollo profesional del estudiante de la maestría se realiza con base en perspectivas, métodos y contenidos que le permitan transformar su práctica docente en el contexto internacional, que responde a la evidente globalización del mundo actual.

Por su parte, Brasil, según Villalobos y Melo (2008) ha organizado el Programa de Mejoramiento de la Educación, de la Universidad de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Porto Alegre, regulado por el Consejo Universitario; el objetivo es permitir a los docentes ser anfitriones de

una nueva estructura institucional y promover reflexiones en torno a la pluralidad y la diversidad de sus complejos compromisos académicos, sus derechos y responsabilidades docentes. La experiencia de esta universidad en Brasil, brinda el programa de Postgrado en Educación, bajo la forma de Magíster o Doctorado en Educación; la educación superior figura entre sus líneas de investigación, bajo el nombre de Universidad, Teoría y Práctica; el objeto de estudio son 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 entorno, se analizan las prácticas docentes y el desarrollo profesoral universitario, donde prevalece el respeto a la discrepancia, la integración y los vínculos de cooperación entre líneas de investigación.

En Chile existen iniciativas que ayudan a formar docentes universitarios, como las Jornadas de Docencia en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). En el 2008 se realizó la primera jornada denominada “*Contribuciones a una docencia centrada en el estudiante para su actuación competente*”, con la participación de expertos canadienses en docencia, competencias y formación continua para profesores universitarios. Por otra parte, están los estudios de Magíster y Doctorado en docencia universitaria, que ofrecen las IES

chilenas, como es el caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Aconcagua (UAC), cuyo propósito es formar investigadores calificados para desarrollar y dirigir investigaciones originales, que contribuyan a la solución de la problemática educativa. Las áreas que focaliza son: Currículum y Didáctica, Administración y Gestión de la Educación y Evaluación y Acreditación (Villalobos & Melo, 2008).

Del mismo modo está el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), donde se fomenta el desarrollo de las ciencias de la educación, que contribuyan al desarrollo de la investigación y a la comunicación del conocimiento científico en educación. En el nivel de maestrías está la Maestría en Educación Superior en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC); el objetivo es desarrollar capacidad de comprender y manejar los campos disciplinares de la pedagogía y generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención, centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La Universidad Autónoma de Chile propone la Maestría en Docencia Universitaria para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación superior, respondiendo al requerimiento de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento estudiantil, contribuyendo a la profesionalización de la función docente en la educación superior.

La Universidad Central de Chile presenta la Maestría en Ciencias de la Educación Mención en Docencia e Investigación Universitarias, propende el pensamiento crítico y reflexivo sobre los desafíos del quehacer universitario y genere propuestas curriculares actualizadas; realice una práctica pedagógica con autonomía, libertad, responsabilidad y, clara conciencia de la dimensión ética de la interacción humana y construya conocimiento pedagógico en torno a problemas centrales de la enseñanza universitaria.

Siguiendo con este recorrido por Latinoamérica, se encuentra en Argentina, la Universidad Nacional de Tucumán, con el programa Maestría en Docencia Superior Universitaria, donde se realiza la profesionalización del ejercicio de la docencia en el entorno de la actual situación universitaria, para favorecer al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Su estructura curricular, se constituye alrededor de cuatro fundamentos: universidad y sociedad; la institución universitaria y su currículo; la enseñanza universitaria y la práctica pedagógica. La Universidad de Buenos Aires oferta la Maestría en Docencia Universitaria, con el propósito de formar en investigación de múltiples dimensiones de la enseñanza universitaria, atendiendo estilos de pensamiento y aprendizaje; además, brinda herramientas teórico prácticas para la toma de decisiones a partir del diagnóstico psicosocial e intervención en

diversos contextos; atiende el campo curricular y auto-evaluación para generar patrones de validación de la calidad. También la Especialización en Docencia Universitaria, con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas, de la Facultad de Ciencias Veterinarias, que articula la formación pedagógica con la actualización en la propia disciplina.

En Perú, la Universidad César Vallejo ofrece la Maestría en Docencia Universitaria, diseñada para formar en competencias para diseñar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, su plan de estudios presentado en módulos, permite la formación del docente universitario tanto en el desempeño metodológico para el proceso de enseñanza como en la función de investigación y el manejo eficiente de las TIC. La Universidad Tecnológica del Perú, desarrolla la Maestría en Educación Edumática y Docencia Universitaria, tiene por objetivo capacitar a los docentes en técnicas edumáticas, docencia universitaria y métodos de investigación científica, para que puedan desenvolverse como docentes universitarios altamente calificados.

Está también, la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Federico Villareal, que busca promover el interés por la investigación aplicada a la educación y proporciona los lineamientos básicos para ejercer con eficacia la docencia universitaria. En la Universidad Antonio Ruíz de Montoya, la Maestría en

Educación con mención en Docencia Universitaria, fortalece la profesionalización de la docencia universitaria y contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad peruana, en un clima de cultura de paz; que, a la vez, posibilite su avance hacia una sociedad del conocimiento.

En Ecuador, es ejemplo de formación de docentes universitarios, el diplomado en Nuevas Competencias Pedagógicas para la Docencia Superior, bajo el Convenio Universidad Tecnológica Equinoccial - Universidad de Maryland, College Park (Center for Teaching Excellence), cuyas cinco ámbitos de interés son: panorama de la educación universitaria nacional e internacional, procesos de acreditación nacional e internacional, tecnología en la educación superior, enseñanza enfocada en el aprendizaje y evaluación, y por último la autoevaluación docente para la evaluación institucional (Villalobos & Melo, 2008).

En Colombia, fueron reconocidos en los años 70 los cursos de Microenseñanza, en varias IES del país, para capacitar docentes universitarios en técnicas de enseñanza-aprendizaje, con miras a solucionar aspectos recurrentes como los altos índices de bajo desempeño académico, debido a la deficiente capacitación del docente en temas de pedagogía y didáctica. En la década del 80, se inicia la formación del docente, en programas de Docencia Universitaria, que hace un quiebre en la cultura

universitaria, en creencias infundadas como: para ser docente universitario únicamente se requiere dominar el saber específico. Este cambio de mentalidad, que valora las competencias pedagógicas y didácticas, permite la visión crítica del quehacer docente en los tres ejes complementarios entre sí: conocimiento riguroso en los saberes de su especialidad, formación e interés en la investigación y dominio de procesos respecto a la organización, apropiación y evaluación del conocimiento a nivel superior (PEP Maestría en Docencia Universitaria, 2007).

En las universidades colombianas se ha dado continuidad a la formación en docencia e investigación del docente universitario. La Ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008 y Decreto 1295 de 2010, junto a los lineamientos para la acreditación de calidad institucional y de programas, transforman la labor universitaria, integrando la formación profesional y la práctica docente con la investigación; estableciendo identidad del docente universitario. Además, el efecto de la investigación sobre la docencia conlleva al desarrollo de metodologías pedagógicas más interactivas, reformando la tradición directiva de la educación.

Es importante citar la experiencia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Consorcio de Universidades (RUDECOLOMBIA), que viene desarrollando el Programa de Doctorado en Educación, merecedor del premio de la

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). El Doctorado de la Universidad de Antioquia, que recibió la misma distinción. El área pedagógica ostenta un espacio que le permite al docente universitario profundizar en su conocimiento, para mejorar su desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje.

La Maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, responde a la necesidad de formar en docencia e investigación a quienes orientan el proceso de aprendizaje; dirigida a docentes universitarios con formación básica en diversas áreas del conocimiento y sin competencias para el desempeño docente. Incorpora procesos esenciales de docencia e investigación, con enfoque interdisciplinario en relación con la pedagogía, ciencias económicas y administrativas; filosofía; comunicación social; ciencias jurídicas; matemáticas, ingenierías y astronomía. Por su parte, la Universidad Libre de Bogotá con la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, busca formar investigadores en el área de educación, con enfoque interdisciplinar y el manejo de métodos para la enseñanza en la universidad; obtener resultados de investigación válidos sobre la realidad educativa, con miras a la implementación de estrategias que posibiliten cambios en el quehacer pedagógico en la educación superior.

En la Universidad de El Bosque, la Maestría en Docencia de la Educación Superior que resignifica y redimensiona la labor del docente desde la reflexión pedagógica, crítica e investigativa en todos los niveles de la formación profesional, en consonancia con la tendencia globalizante, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia social, promoviendo alternativas de transformación y cualificación docente. La Universidad Militar Nueva Granada, desarrolla el Programa Especialización en Docencia Universitaria, contextualiza, fundamenta y desarrolla prácticas pedagógicas mediante métodos y estrategias adecuadas, orientando éticamente al ejercicio docente, incorporando actitud investigativa en beneficio de su quehacer docente frente a la sociedad.

En Pasto, se encuentra la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, programa dirigido a docentes universitarios con una formación básica en las múltiples áreas del conocimiento, y que requieren desarrollar una visión y actitud pedagógica que los impulse a mantenerse en formación permanente, a desarrollar sus actitudes y competencias investigativas; así como el carácter teórico-práctico intrínseco de la formación de educadores.

En el momento ostenta la renovación de registro calificado mediante resolución N° 2887 de marzo 20 de 2014 emanada

del Ministerio de Educación Nacional, como reconcomiendo en el ámbito educativo a nivel superior, por ser, en el Sur Occidente Colombiano escenario de participación en la formación y cualificación de docentes universitarios con responsabilidad y compromiso social en lo local, por buscar a través de la formación en investigación la creación y el desarrollo de un espíritu crítico, creativo, reflexivo e innovador; porque el docente universitario se identifique como educador y tome conciencia de su misión en la transformación de la sociedad a la que pertenece. Además, propicia la investigación desde la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y colaborativo en un espacio de acción y reflexión, en torno al saber pedagógico y a las dimensiones problemáticas de labor formativa.

En Barranquilla, la Universidad del Norte, con la Especialización en Docencia Universitaria, ofrece a los docentes, herramientas conceptuales para estructurar el desempeño pedagógico del docente universitario; además, desarrolla competencias docentes que motivan pensamiento creativo e innovador; propicia el desarrollo de investigación para sistematizar sus experiencias pedagógicas y las nuevas tecnologías de la educación.

La Universidad de San Buenaventura, ofrece la Especialización en Docencia Universitaria, para cualificar a los

docentes universitarios en el proceso educativo, fortaleciendo el desempeño, mediante la fundamentación pedagógica y la aplicación de estrategias didácticas en favor del aprendizaje y la significación de la enseñanza; propone una metodología participativa, dialogante, que privilegia la interdisciplinariedad son sus líneas de investigación: el desarrollo humano y contextos educativos, currículo y docencia, infancia, didáctica y nuevas tecnologías.

La Universidad Industrial de Santander (UIS), desarrolla la Especialización en Docencia Universitaria, que abre espacio para que el docente universitario construya un saber pedagógico, para conocer, comprender y transformar su práctica docente. La Universidad del Magdalena, oferta la Especialización en Docencia Universitaria, creada a partir de la necesidad de formación pedagógica de los profesionales que se desempeñan como docentes en la educación superior, busca contribuir al desarrollo cualificado a los formadores de profesionales.

Según lo antedicho, la Universidad del siglo XXI, debe contar con un estamento docente capacitado para desempeñarse como tal, favoreciendo la modernización institucional y curricular, promoviendo mejores condiciones para la enseñanza universitaria con las exigencias de las sociedades globalizadas. Al tiempo, las IES deben ser capaces de incorporar nuevas concepciones de los proceso de aprendizaje y enseñanza, focalizando su

quehacer en los sectores sociales vulnerables, cumpliendo su responsabilidad de transformar la sociedad.

FORMACIÓN DEL DOCENTES UNIVERSITARIO COMO INVESTIGADOR

En la formación del profesional para el siglo XXI, la investigación se considera pilar fundamental, requiriendo del quehacer docente la actitud para interactuar y cultivar el saber superior. La universidad está obligada a hacer investigación y a formar a sus profesionales con espíritu crítico, creativo reflexivo e innovador, es decir con espíritu investigativo. Por lo tanto, la formación investigativa adquiere gran importancia en el contexto de la educación superior, constituyéndose en parámetro de calidad de la misma, exigible y obligatorio en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad de los programas académicos. No sólo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación, donde estudiantes y profesores se valen de ella para transformar la sociedad a la que pertenecen (Chuquimia, 2011).

En lo que respecta a la formación de docentes, la investigación tiene la posibilidad de constituirse en una estrategia didáctica o praxis pedagógica, que fortalece la comprensión de la

dinámica educativa, ampliando la visión y los alcances que genera el hecho de formar profesionales. Por su parte, la formación investigativa, puede ser entendida, como aquella que crea, desarrolla y consolida cultura investigativa, formando pensamiento crítico y autónomo en estudiantes y docentes para acceder al conocimiento; no debe ser entendida como la “trasmisión” de conocimiento, sino como el proceso que permite generar experiencias guiadas en la construcción de conocimiento. En este sentido, la formación investigativa del docente universitario en ejercicio, es un desafío, que requiere asumir actitud crítica, desde la perspectiva de la formación integral, ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Esta formación tal como lo expresa Hernández (2010) es: *“un proceso continuo de acciones, orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los docentes puedan desempeñar con éxito actividades productivas, asociadas a la investigación científica, al desarrollo científico-tecnológico y la innovación”*. La formación del docente investigador ha de interpretarse como el proceso complejo, en el que intervienen el interés del docente, de la institución y el Estado, en la finalidad de formar profesionales de alta calidad para responder a los desafíos de la sociedad.

En este sentido, autores como Bedoya (2000) & Magendzo (2003), enfatizan en la necesidad de una investigación integradora, orientada a la formación de una auténtica actitud investigativa, que supere las dificultades epistemológicas que en la actualidad encuentran los docentes en ejercicio. Desde esta perspectiva, el docente se concibe como creador de experiencias para la producción de conocimientos, que promueve el trabajo investigativo y participativo, como parte de sus actividades en busca de soluciones a los problemas de la sociedad. Por lo tanto, los Programas de formación de docentes investigadores como son instrumentos de gestión académica, establecen contenidos, metodologías, estrategias didácticas, normas y guías, encaminadas a cumplir los fines de la educación, propiciando escenarios que posibiliten el encuentro entre la investigación y la formación.

En Colombia, según González (2011) es evidente el interés de la universidad, por unir la formación de los docentes a procesos de investigación, implementando acciones como: formulación de política pública que fomentan la investigación y la formación de investigadores en las IES; apoyo a semilleros de investigación y jóvenes investigadores; realización de convocatorias para incentivar la creación y cualificación de programas de maestrías y doctorados; estructuración y coordinación interinstitucional de convocatorias con recursos públicos y

privados por áreas del conocimiento, para promover la formación de alto nivel. Entonces, la formación de docentes investigadores ha dado un giro, mediante convenios y programas interinstitucionales, nacionales e internacionales, que fomenten el acceso a maestrías y doctorados; así como, apoyo al desarrollo de tesis doctorales y pasantías posdoctorales en áreas estratégicas.

Por su parte, en el informe “*La educación encierra un tesoro*”, reconoce que “*dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación*” (Delors, 1996, p. 172). Ello se justifica, desde la consideración que el docente actúa en un medio complejo, dinámico y cambiante, que requiere cultivar pensamiento reflexivo y práctico, para descifrar significados y construir los saberes necesarios en la explicación, análisis, comprensión, interpretación o transformación de escenarios concretos sobre los que ejerce su práctica cotidiana. La formación del docente investigador, es un proceso permanente.

CONCLUSIONES

Uno de los pilares que propicia la creación de nuevos conocimientos en el docente universitario es, sin duda, la práctica docente, pues de ella se

desprende toda una experiencia que se convierte en elemento imprescindible en su actuación, no solamente por sus aspectos aplicativos, sino como productora de conocimiento, es donde cabe la reflexión crítica del docente sobre su propia experiencia, en la perspectiva de un proceso de reconstrucción, tanto de la situación en la que se produce la acción como en la preocupación de repensarse y reconfigurarse a sí mismo como docente, lo que le permitirá, a futuro, ser consciente de un desempeño integral en los campos afectivo, cognitivo y procesual.

Se comprende, que la preparación, formación y el manejo científico en el área del saber específico del docente universitario, obligatoriamente deben estar acompañados de la práctica pedagógica, desarrollo de cultura y producción investigativa, los cuales elevan la calidad de su labor profesional, en relación directa con la calidad en su producción intelectual; todo relacionado con la formación de personas, ciudadanos y profesionales; facilitándoles el logro de las competencias necesarias para conocer y comprender la complejidad de la realidad. Esta tarea, es desarrollada por el docente en medio de la incertidumbre de un presente que acumula infinidad de problemas y múltiples exigencias en la labor de formar profesionales que se comprometan de una manera responsable en el proceso de la transformación de la realidad histórica y social, conducente al

mejoramiento de la calidad de vida del hombre y la mujer en su contexto.

La formación del docente universitario, su capacitación, actualización y cualificación en general, son el interés de las Instituciones de Educación Superior en el mundo, porque es uno de los criterios de calidad en la formación de profesionales. Docentes universitarios comprometidos con investigación pertinente a la realidad de la ciencia y de la sociedad, aseguran la formación de profesionales competentes, críticos, creativos e innovadores que forjarán el desarrollo de las regiones.

REFERENCIAS

- Avalos, B. & IESALC-UNESCO. (2004). *La Formación Docente en la Región: De Las Normales a las Universidades*. Encuentro de Universidades Pedagógicas. Copán, Honduras.
- Cámpoli, Oscar (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: IESALC. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf
- Cárdenas, A. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Clemente, I. (1996). Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899). *Revista Educación y Pedagogía*. (13 -14). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypr/article/viewFile/5584/5006>
- Chabannes, R. (1997). La formación de educadores en Francia. *Revista Educación y Pedagogía*, (17). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypr/article/view/17091/14804>
- Chuquimia, R.C. (2011). La actividad investigativa y la importancia en la formación de los docentes universitarios. Recuperado de <http://contexto-educativo.blogspot.com/2011/03/la-actividad-investigativa-y-la.html>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia*

Universitaria, 2(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M. & Guardia, S. (2005). 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.). Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0027%5B1%5D.pdf

González Melo, H. S. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Científica* (14), 72-78. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/viewFile/3702/5302>

Medina, A. (1998). *Formación de formadores y empleo del ordenador en la enseñanza*. Madrid: Fondo Social Europeo, UNED.

Miranda, C. (2003). *La formación docente en Chile: investigación, tendencias y práctica. Formación de profesores en América Latina*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Müller de Ceballos, I. (1996). La formación de Docentes en Alemania: una ojeada histórica. *Revista Educación y Pedagogía*, (14-15). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypr/article/view/17091/14804>

Rentería R. P. (2004). *Formación de docentes*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rodríguez, A. (s.f). Estrategias para la formación de nuevos docentes. *Revista Educación y Cultura*, (42), Bogota: Fecode.

Sacristán, J. G. La formación de los maestros en España y el proyecto Toyotista. *Revista Educación y Cultura*, (42), Bogota: Fecode.

Sandoval, S. (2001). Compilación. *La formación de educadores en Colombia*. Tomo 1. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Salgado Peña, R. U. (2006): *La formación de docentes en América Latina*. Tegucigalpa: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Sperschneider, A. (2001). Doctorado, ‘habilitación’ y Juniorprofessur. La vía hacia la docencia

universitaria en la República federal de Alemania. *Revista Calidad de la Educación*.

Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassell.

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad de Nariño (2007). Proyecto Educativo del Programa Maestría en Docencia Universitaria.

Universidad de Nariño (2013). Proyecto Educativo del Programa Maestría en Docencia Universitaria para Renovación de Registro Calificado.

Villalobos, A.; & Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, (39), 3-20. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/Revista/39/revista39.pdf>