



ACUERDO 34 DE 2003

(Noviembre 26)

"Por el cual se adopta el documento de Políticas de Formación para los Docentes Universitarios de la Universidad de la Amazonia"

EL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
En uso de sus atribuciones legales, estatutarias y,

CONSIDERANDO QUE:

Es la máxima autoridad académica de esta institución, de conformidad con el artículo 33 del Acuerdo 62 de 2002 expedido por el Consejo Superior Universitario, en concordancia con la Ley 30 de 1992.

Dentro de las funciones atribuidas a la instancia consagradas en el artículo 34 literal n) del Estatuto General, se encuentra la de "Liderar el desarrollo académico de la Universidad y decidir en lo relativo a docencia...." y "Diseñar las políticas académicas en lo referente al personal docente..."

Esta instancia, en sesión del 26 de Noviembre de 2003, se analizó, discutió y aprobó el documento de **POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS** presentado por la Vicerrectoría Académica, y luego de ser socializado por las diferentes instancias académicas de esta institución, a través de los Directores de Programa y Decanos.

El mencionado documento responde a la necesidad de afrontar la docencia como uno de los mayores desafíos en lo que respecta a la mayor calidad en los programas de formación, razón por la cual incluye aspectos como la evaluación de la calidad de la docencia a través de pares, la necesidad de exigir de los docentes, conocimientos sólidos de pedagogía y didáctica a fin de que redunden en resolución de problemas de aprendizaje, estímulo y elaboración de programas académicos orientados al desarrollo de competencias.

El documento se encuentra organizado de manera sistemática e incluye, una síntesis de los antecedentes; los fundamentos teóricos que lo sustentan; el objetivo general; las políticas generales y las estrategias y acciones derivadas de las políticas.

En ese orden de ideas, se concluye que las políticas de formación docente universitaria, deben orientarse a procesos sistematizados y permanentes de formación que coadyuven a la consolidación, cualificación y coherencia de las tres funciones básicas de la Universidad de la Amazonia para la modernización institucional.



Es necesario adoptar en su integridad el documento contentivo de las Políticas de Formación Docente Universitaria, por considerar que contiene los elementos necesarios para el desarrollo cabal de la nueva docencia universitaria, desde la perspectiva del compromiso de una universidad analítica en profundidad, previsor y crítica, conocedora sin límites y comprometida con los principios de universalidad, diversidad e independencia.

En mérito de lo expuesto,

ACUERDA:

ARTICULO PRIMERO. ADOPTAR para la Universidad de la Amazonia, el documento denominado **POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA**, de conformidad con las consideraciones expuestas en la parte motiva del presente acuerdo.

ARTICULO SEGUNDO. ACOGER en su integridad el documento presentado a consideración de esta instancia académica para su aprobación, el cual hará parte integral de este acuerdo.

ARTICULO TERCERO. El presente acuerdo rige a partir de la fecha de su expedición.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en Florencia, Departamento del Caquetá en la Sala de Juntas de la Rectoría de la Universidad de la Amazonia, a los Veintiséis (26) días del mes de Noviembre de Dos Mil Tres (2003)

LUIS EDUARDO TORRES GARCÍA
Presidente

POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Un asunto sustancialmente adverso de la universidad es no considerar imprescindible el conocimiento pedagógico por el profesorado, suplantado éste por la creencia que se debe ser sabio en lo que enseña. Así, la mayor paradoja de la práctica pedagógica es la ausencia en la mayor parte de las universidades del mundo de programas de formación pedagógica para los docentes

José Gimeno Sacristán

INTRODUCCIÓN

La conferencia mundial de educación superior – UNESCO 1997 – concluyó que un aspecto crucial para el cambio social reside en una política creativa y bien definida sobre docencia universitaria, la cual debe ser asumida como una carrera profesional y gestionada por programas de desarrollo adecuados (Mesa Redonda, Santiago de Compostela, 2001: 143).

En concordancia con ese carácter crucial de cambio atribuido a la docencia universitaria es necesario establecer una política de formación de docentes universitarios que responda, de manera prioritaria, a dos iniciativas: a) el redimensionamiento de la misión de la educación superior en el marco de las exigencias sociales, nacionales e internacionales, en el contexto de la globalización; y b) la concepción del ejercicio docente universitario como una profesión, lo cual implica el ejercicio profesional ligado a la investigación para mejorar su práctica pedagógica y para ampliar su comprensión del currículo.

Para la construcción de la política de formación docente, la Universidad de la Amazonia designó a un equipo de trabajo integrado por docentes adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación. En el marco del propósito general de construir los lineamientos generales, las estrategias y las acciones que hicieran viable la política de formación, este equipo de trabajo ejecutó las siguientes actividades: en la primera etapa del trabajo, sobre la base de revisión documental y talleres desarrollados con los docentes de la Universidad se hizo el establecimiento de los antecedentes sobre la formación docente universitaria en el ámbito internacional, nacional e institucional país.

Esa etapa se desarrolló en el primer semestre del año del 2002 y dió como resultado el documento titulado "Políticas de formación docente universitaria. Antecedentes". La segunda etapa se dedicó al establecimiento de las políticas de formación para los docentes de la Universidad de la Amazonia. En esta etapa se elaboraron los fundamentos y se definieron las categorías de formación que sustentan la propuesta; se organizaron las dimensiones, componentes y temáticas de formación; y finalmente, se establecieron las políticas y diseño de estrategias y acciones que asegurarán la viabilidad de la propuesta. Esta etapa se desarrolló en el segundo semestre del 2002 y sus resultados se recogen en el presente documento.

El documento se organiza de la siguiente manera. En el punto uno se hace una síntesis de los antecedentes. El punto dos está dedicado a los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta la propuesta. En el punto tres aparece el objetivo general. En el punto cuatro aparecen las políticas generales y en el punto cinco se plantean las estrategias y acciones derivadas de las políticas.

1. ANTECEDENTES¹

Los antecedentes se organizan en dos apartes: el primero relacionado con el estado del arte de las tendencias que, en los ámbitos internacional y nacional, orientan la docencia universitaria y las políticas de formación para el ejercicio de dicha docencia; el segundo relacionado con el estado del arte sobre la formación docente en el ámbito institucional.

1.1 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS ÁMBITOS INTERNACIONAL Y NACIONAL

En lo internacional los antecedentes sobre formación docente se analizaron desde dos grandes contextos: la docencia universitaria en Europa y la docencia en el ámbito latinoamericano

La universidad europea, entre la década de los años sesenta y setenta, identificada con el establecimiento de una democracia social, se postula como una universidad de masas. En los años ochenta, la universidad, afectada por la crisis económica y las restricciones de orden presupuestal, rompe con los Estados y exige la participación en el desarrollo de la competitividad del país. En los años noventa, la universidad debe responder por una parte, a la masificación y financiación de la educación y, por otra, a las exigencias impuestas por la globalización de la cultura tales como la diversificación de la demanda y la invasión de las nuevas tecnologías (Fernández y Maiques, 2001: 137-161).

Muestras de lo anterior pueden encontrarse en las conferencias generales de la UNESCO realizadas en 1997, 1998 y 2001 y en las declaraciones de Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Salamanca y Praga (2001) adoptadas por la Comunidad Económica Europea. En ellas se formulan conceptualizaciones acerca de la educación superior entre las cuales están:

- a) La calidad de la educación superior. Este concepto se caracteriza por los siguientes rasgos: confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo; la pertinencia de currículos que respondan a las necesidades del mercado laboral desde la concepción de un aprendizaje para toda la vida y del desarrollo las

¹ La presentación detallada de los antecedentes aparece en el documento *Políticas de formación docente universitaria. Antecedentes*, Documento Interno de trabajo. Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, octubre del 2002.

competencias transversales (comunicación, idiomas, manejo de la información, resolución de problemas, trabajo en equipo y desenvolvimiento social); la movilidad entendida, en sentido amplio, más allá de la movilidad física, de forma que le da a la formación del profesorado universitario un carácter transnacional; la compatibilidad, entendida como la posibilidad de interrelación entre los distintos niveles educativos universitarios, lo que muestra la importancia de las redes de cooperación universitaria; y el atractivo concebido como la estrategia para captar personas del mundo entero que se vinculen a las instituciones europeas de educación superior; esta última característica implica acciones tales como: fácil asimilación de los intercambios extracomunitarios; medidas semejantes de calidad, ofrecimientos de cursos en diferentes lenguas, campañas de marketing, redes de apoyo a becarios extranjeros y acceso al mercado laboral.

- b) Desafíos y dificultades de la modernización institucional. Esto implica atender necesidades de financiación, igualdad en las condiciones de acceso y desarrollo de los estudios, mejoramiento en la formación del personal docente y administrativo; mejoramiento en la oferta de la enseñanza, la investigación y los servicios; pertinencia de los programas académicos y desarrollo de políticas laborales para los diplomados; y, establecimiento de acuerdos de cooperación internacional para enfrentar los retos que suponen las tecnologías de la comunicación.
- c) Autonomía universitaria. Se entiende como la capacidad institucional para centrarse con responsabilidad en las prioridades formativas para responder a la competitividad universitaria en el plano internacional, donde tenga vigencia un mejoramiento de la calidad de la enseñanza, se estimule la cooperación y no se reduzca a una noción exclusivamente comercial. Lo anterior exige una normatividad ágil que incluya una financiación adecuada.
- d) La educación superior como servicio público. Esta caracterización le exige a la educación superior tres responsabilidades: 1) ampliar la cobertura de pregrado y postgrado; 2) potenciar la realización personal; y 3) desarrollar una educación para la ciudadanía y para toda la vida.
- e) Educación sustentada en la investigación. Este requisito supone la aceptación de dos premisas: la primera, la investigación es el motor de la enseñanza; y, la segunda, la complementariedad de la enseñanza y la investigación.
- f) Diversidad cultural. Se concibe como el reconocimiento de múltiples culturas. Su consideración en la educación superior genera la tolerancia a formas culturales diferentes a la propia.
- g) Misión de la educación superior en el siglo XXI. Las sociedades actuales le exigen a la educación superior el cumplimiento de los siguientes objetivos: formar para un aprendizaje permanente que redunde en el beneficio profesional y personal; formar un profesional comprometido con la asunción de una ciudadanía democrática y participativa. Producir y difundir conocimientos desde la investigación. Formar para vivir en una sociedad con diversidad cultural. y mejorar la calidad de la

educación a través de la investigación didáctica. Estos objetivos se logran mediante las actividades de educación, formación e investigación que implican un redimensionamiento de la docencia universitaria.

- h) Ejercicio profesional de la docencia. Regulado por el uso de métodos educativos innovadores que son producto del pensamiento crítico y creativo. El uso de estos métodos implica cuatro aspectos: el primero, un nuevo modelo de enseñanza superior en el que se renueven los contenidos, los métodos, las prácticas y los medios comunicativos del saber y en el que los estudiantes desarrollen una actitud positiva y de comprensión para las labores prácticas y creativas. Segundo, formar ciudadanos con sentido crítico y responsabilidad social. Tercero, desde el campo de la pedagogía y la didáctica, reformular los currículos de tal forma que éstos superen la visión cognitivista de las disciplinas. Y cuarto, desarrollar competencias y actitudes entre las que se incluyen la reflexión independiente, la capacidad de trabajo en equipo en contextos multiculturales y el reconocimiento de la condición de género y de los derechos humanos.
- i) El factor humano en la educación superior. La formación docente universitaria implica establecer directrices claras sobre la formación de competencias pedagógicas, de métodos de enseñanza y aprendizaje para garantizar la calidad de las funciones propias del quehacer universitario; para hacer posible estos procesos de formación docente deben tenerse en cuenta la experiencia internacional, la educación permanente y la formación docente fuera de las respectivas instituciones. El factor humano que cumple el rol de estudiante en la educación superior debe articularse en la formulación de políticas institucionales, en la toma de decisiones que afecten la trayectoria de los establecimientos educativos, en la gestión de los procesos curriculares, en la renovación de aspectos propios de la enseñanza superior, tales como: los métodos, los procesos de evaluación, etc.

En el marco de las consideraciones anteriores se establecen la pedagogía y la didáctica como elementos esenciales en la formación docente universitaria. Estas se manifiestan en aspectos como los siguientes:

- La formación obligatoria en docencia universitaria tiene una tradición mayor de veinte años -los países pioneros fueron Noruega, Suecia y Holanda² -; las universidades holandesas poseen la propuesta más destacada en profesionalización docente en Europa (Teacher Higher Education para profesores principiantes) y equivale al título de doctor en investigación educativa. En los Estados Unidos el pre-service (Teaching Assistant Training) se centra en evaluación y currículo; además, la formación pedagógica continuada ofrecida por Staff and Educational Development Association, SEDA, tiene amplio reconocimiento.

² El Programa BROOKS de la Universidad de Oxford se inició en 1982 y la evaluación de la calidad docente es destacada.

- La adaptación del proceso educativo a los nuevos contextos sociales, culturales y tecnológico ha desplazado el énfasis del sujeto que enseña al sujeto que aprende.
- La formación pedagógica del profesorado universitario debe enmarcarse en las condiciones reales en que se ejerce la docencia y adoptar una posición modesta, respetuosa y flexible, no prescriptiva, frente a ella.
- Se necesitan condiciones institucionales que estimulen el desarrollo de una nueva docencia universitaria caracterizada por: liderazgo institucional, liderazgo educativo, ética de la colaboración, mejoramiento de la calidad de la investigación y la enseñanza y el ejercicio de la evaluación como criterio para introducir procesos innovadores.
- Se necesita definir los contenidos correspondientes a los tipos de formación exigidos por el papel profesional del docente.

La universidad latinoamericana en su desarrollo histórico ha pasado por varias etapas que Puyana y Serrano (2000) caracteriza así: en los años sesenta la universidad se concibe como una estructura organizada en feudos académicos; es evidente el aislamiento de la cátedra; existe rigidez formativa para el ejercicio profesional; se opone a tendencias innovadoras que impliquen interdisciplinariedad, investigación y autoridad colegiada de pares; se encuentran posiciones contestatarias de la universidad frente al Estado. En los años setenta, la universidad fue una institución muy costosa, con tasas bajas de retorno y eficiencia que afectaron la pertinencia y la calidad de la educación superior. Ante la crisis de esta época se propusieron estrategias de inversión y seguimiento de procesos y resultados en una clara actitud de "intervencionismo" del estado en las universidades. Los años ochenta se caracterizaron por la influencia de la tecnocracia neoliberal que tuvo continuidad en los años noventa. Esta tendencia presenta una nueva lectura de la relación Estado - sociedad - sistema educativo caracterizada por el control burocrático centralista, la estabilidad de los compromisos financieros y el estímulo a la oferta de las instituciones.

En resumen, lo que se observa en las últimas décadas es que la inclusión del concepto costo - beneficio trajo varias consecuencias: 1) se dejó de lado el proceso autorregulativo de las universidades; 2) agudizó los desequilibrios de la relación saber - poder; y, 3) enfatizó la escasa relevancia de los resultados institucionales con respecto a las exigencias sociales de América Latina.

La evolución de la universidad latinoamericana se orientó, en forma positiva, hacia la masificación, la diversificación de los niveles de pregrado y postgrado, la constitución de un mercado profesionalizado y el surgimiento de instituciones públicas y privadas con alta capacidad científica e investigativa; en sentido negativo, la universidad mantuvo las siguientes características: un desajuste estructural entre pregrado y postgrado; segmentación social y heterogeneidad de las instituciones; pérdida de legitimidad por ineficiencia e ingobernabilidad en las universidades públicas; y,

existencia de programas de dudosa calidad en el sector privado, entre otras (Brunner (1999).

En el marco de las tensiones entre cobertura, déficit fiscal y relación costo – beneficio como regulador absoluto de la universidad, el problema de la calidad de la educación en América Latina sigue siendo tema recurrente. El mismo interés por la calidad de la educación ha generado una nueva relación entre Estado – sociedad – instituciones educativas, basada en la responsabilidad mutua frente a las inequidades sociales, las prioridades del desarrollo científico – técnico de las naciones y la cualificación de la formación profesional en los niveles de pregrado y postgrado.

Los antecedentes presentados con anterioridad permiten afirmar que la docencia tiene como uno de sus mayores desafíos establecerse en marcos cada vez más universales, lo que demanda mayor calidad en sus respectivos programas de formación³. La tendencia general incluye aspectos como: la evaluación de la calidad de la docencia se hace a través de pares; la vinculación de los docentes exige, además de los títulos, conocimientos sólidos de pedagogía y didáctica que redunden en resolución de problemas de aprendizaje, en estímulo al aprendizaje significativo y en la elaboración de programas académicos orientados al desarrollo de competencias.

En el ámbito nacional, la pedagogía universitaria tiene un desarrollo desigual y no consolidado por la carencia de una conceptualización sistemática sobre el ejercicio profesional en la educación superior. Esta carencia determina una formación de bajo nivel⁴ que limita la conformación de comunidades críticas y la incorporación de nuevas posturas pedagógicas, curriculares, investigativas y prácticas (Ibarra, Martínez y Vargas, 2000: 3-43).

El estado colombiano reconoce tres enfoques de formación de profesores de educación superior, a saber:

El enfoque pedagógico – transmisionista: ligado a la formación de bajo nivel, se mantiene en forma dogmática sobre los saberes y creencias derivados de la

³ Ver: <http://www.usc.es/~vroat/boletin.htm>: Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria (participan las Universidades Autónoma de Barcelona y Madrid, Bruguas, Carlos III, Coruña, Usto, León, Lleida, Murcia, Oberta de Catalunya, País Vasco, Politécnica de Valencia, Pontificia de Comilla, Santiago de Compostela y Escuela Universidad de la Salle), Vol. I y II No. 1 y 2, años 2000-2001; La formación didáctica del profesorado universitario: ¿qué hemos aprendido en los últimos diez años? March, A. F y Maiques J. M. Mesa Redonda. Santiago de Compostela, dic. 1999. En: Revista Universidad de Santander. Docencia Universitaria, Vol. 2, No. 2, ago. 2001, p. 138- 161; Task Force Resource Allocation, 1994; LEWIS, K. Faculty development in the United States: A brief history. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finlan; y BAUME, C & BAUME, D. A National Scheme to Accredit University Teachers. International Journal For Academic Development, 2, 1. 1997; y páginas web de la bibliografía

⁴ Esta formación, que determina una docencia de baja calidad, se caracteriza porque reduce la práctica pedagógica a una docencia aislada de la investigación y de la proyección social; el propósito de la docencia de baja calidad es la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas por medio del manejo de currículos centrados en asignaturas que se convierten en fines en sí mismas y no en medios para solucionar problemas. Como alternativa, la formación de alto nivel se propone un conjunto de reglas, principios y dispositivos para el desarrollo en los estudiantes de competencias e identidades con altos niveles de abstracción y polifuncionalidad que permitan ejercer la docencia como parte de las “prácticas pedagógicas de formación”. (Mario Díaz, 2000). En tal sentido se asume que la formación de alto nivel constituye el desempeño *categorial simbólico* el cual se constituye a la vez, en referente sustancial del ejercicio profesional en materia de innovación y producción de conocimiento.

experiencia del profesor e, institucionalmente, no reconoce el proceso de formación docente sino la validez de los títulos, las cualidades personales y el éxito en los estudios universitarios; de esta forma, *"la pedagogía queda reducida a la efectividad de los dones naturales y de la vocación del profesor"*⁵

El enfoque pedagógico - tecnológico: ligado a la formación de bajo nivel, se asume como acción instrumental del maestro sobre la base de los fines de la educación como un asunto ya resuelto; la formación técnica del profesor se entiende como el ofrecimiento de cursos específicos para mejorar destrezas docentes que pueden ser indiferentes a los compromisos éticos y a los aspectos pedagógicos del contenido disciplinario específico.

El enfoque pedagógico - crítico: ligado a la formación de alto nivel, se centra en las complejidades morales y empíricas de la práctica; asume críticamente los aportes de la tradición pedagógica y de la tecnología educativa puestos al servicio de los fines de la educación y de las implicaciones sociales, políticas y culturales del proceso educativo; su epistemología privilegia la relación teoría -práctica, hecho que determina que el ejercicio docente sea mediado por la reflexión y la autocritica, en las cuales cumpla papel esencial la argumentación. Como propuesta alternativa este enfoque puede considerarse utópico y generar resistencias, sin embargo, aquí se considera al profesor como un sujeto capaz de permanente mejoramiento para estudiar y solucionar problemas del sistema educativo desde el ejercicio de la argumentación y la crítica.

La política del Estado en materia de formación docente para educación superior en Colombia está orientada a que los profesores: desarrollen competencias y comprensiones para la transformación de su práctica pedagógica; asuman nuevos enfoques de formación académica y profesional; difundan estos procesos; y, consoliden la investigación pedagógica. Para alcanzar tales fines se propone como estrategia la consolidación de las *rutas de formación*. Estas se conciben como

un conjunto articulado de oportunidades de estudio, reflexión, discusión, investigación y práctica de mayor o menor complejidad, duración o especialización, por la cual opta el profesor y cuyo recorrido total o parcial lo habilita para acceder a otras rutas, manteniéndose así en un proceso de formación permanente. (...) La formación de los profesores no se comprende como entrenamiento, capacitación o reciclaje; incorpora una dimensión personal del desarrollo humano que la diferencia de concepciones eminentemente técnicas... Las rutas de formación se refieren a acciones formativas no aisladas que presentan una oferta variada, flexible, conectada a las necesidades de los destinatarios y abierta permanentemente⁶.

Las rutas de formación incluyen la educación continuada y la formación conducente a título.

La política estatal establece una estructura organizativa, basada en el concepto de alianza estratégica, que compromete a instituciones como ICFES, COLCIENCIAS, ICETEX, ASCUN y universidades e institutos técnicos y tecnológicos. Además,

⁵ Ibid p.44

⁶ Ibid, p. 113.

propone utilizar redes informáticas y telemáticas para el desarrollo de la pedagogía y la didáctica, para lo cual crea REDCOM y propone la participación en REDINNES y REDFOR. Adicionalmente se crea la oficina de *servicio pedagógico multimedial* y se afilia a la Asociación Internacional de Pedagogía en la que participan profesores universitarios de distintas disciplinas en 35 países.

Las instituciones interesadas en participar en las rutas de formación deberán crear un *"programa de investigación en pedagogía y reorganizar los planes de estudio en áreas que se establecen con el propósito de que constituyan rutas o itinerarios de formación abiertos y flexibles"*⁷. A pesar de la fijación de la política oficial y de las estrategias de formación docente universitaria, la participación concreta de las universidades en este proceso implica un aumento sustancial en los recursos financieros, el establecimiento de nuevos convenios interinstitucionales, el aprovechamiento al máximo del recurso humano para educación continuada y la decisión política para impulsar procesos de reformulación curricular, pedagógica y administrativa que superen la reducción de la política de formación docente a un hecho retórico.

El Estado colombiano asume hoy el reto de formar un profesional integral que responda a las siguientes características:

"transformador e investigador de su propia realidad; productor y no solo conocedor de conocimiento; gestor y no sólo ejecutor de propuestas; empresario cooperativo y participativo, formado para la actividad social de la que forma parte, crítico y reflexivo frente al impacto de su acción; dinamizador de la práctica social y constructor de conocimiento a partir de ella; dotado de visión desarrolladora; integrado, consciente y afectivamente a su realidad. En síntesis un verdadero protagonista del desarrollo en busca de la transformación de su propio entorno y de las realidades regionales pero además se constituye también en sí mismo en un actor del desarrollo articulado con los demás agentes del cambio"⁸.

Este reto torna más compleja la formación docente universitaria en el marco de la relación: universidad - empresa - estado.

El examen de las tendencias generales de formación docente universitaria en los ámbitos internacional y nacional permite establecer que el ejercicio de la profesión docente universitaria está comprometido con el desarrollo de los siguientes aspectos:

- El conocimiento personal y profesional (que atiende la formación pedagógica, didáctica, de liderazgo educativo y de trabajo cooperativo) del docente universitario es factor esencial de modernización institucional.
- La modernización institucional se entiende, sobre la base de una comprensión amplia del currículo y del desarrollo de la investigación formativa, como dispositivo para el acceso a la nueva cultura universitaria.

⁷ Ibid, p. 142.

⁸ Hacia una Universidad Emprendedora e Innovadora. 2° Encuentro Nacional, Universidad - Empresa - Estado. Medellín: Universidad de Antioquia, sep. de 2002. En: ASCUN. Prospectiva, planeación, entorno regionales y tecnológicos en la Educación Superior. Santafé de Bogotá. Documentos de apoyo, feb. de 2003

- La nueva situación exige un dialogo permanente entre los poderes político y académico: el estado interviene menos pero controla más; se exige transparencia y mecanismos de evaluación de la calidad para acceder a la financiación; se busca nuevas fuentes de financiación fuera del Estado y la optimización de estos recursos.

1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA: EL AMBITO INSTITUCIONAL

El establecimiento del estado del arte sobre formación docente universitaria en el ámbito institucional se agrupó en dos apartados: en el primero aparecen las directrices oficiales asumidas por la Universidad de la Amazonia; y en el segundo la información derivada de los talleres, las encuestas y la revisión documental sobre comisiones al interior y exterior del país que permitieron establecer las concepciones y acciones que los docentes y administrativos de la universidad tienen y han realizado en referencia al tópico.

Para la construcción del aparte dedicado a las directrices oficiales sobre la formación universitaria en la Universitaria se tomó como base documental los acuerdos emanados de los Consejos Superior y Académico de la Universidad sobre la formación docente universitaria a partir de 1992 y los proyectos presentados por la oficina de planeación de la Universidad al Banco Nacional de Proyectos de Inversión Nacional⁹.

Dentro del marco legal establecido por la Constitución Nacional de 1991 y por la Ley 30 de 1992, que reglamenta la educación superior, se reconoce la formación docente como un elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país. En concordancia con ese marco legal, el Consejo Superior de la Universidad de la Amazonia mediante Acuerdo N° 17 de 1993 adoptó el Estatuto del Profesor Universitario y en 1997 adoptó sus políticas académicas y de investigación mediante los Acuerdos N° 31 (agosto 1) y N° 64 (diciembre 30) de 1997 en los cuales se reconoce la importancia de la cualificación docente para el mejoramiento de la calidad educativa e investigación en el alma mater.

Derivado de los requerimientos anteriores, el Consejo Académico, por medio del Acuerdo 18 de 1997, estableció y reglamentó los períodos intersemestrales con el propósito de propiciar actividades de capacitación del profesorado y de la comunidad regional.

En 1999, como parte de la concreción de las políticas académicas, el Consejo Académico a través del Acuerdo 11, adoptó el Plan General de Formación, Actualización y Perfeccionamiento Docente para la Universidad de la Amazonia. Este plan se propuso, como estrategia de construcción, que cada facultad elabore su propio plan de formación, actualización y perfeccionamiento cuyos propósitos se encaminaran

⁹ Se incluyen aquí el Plan de Capacitación 1992-1993; Plan institucional de formación y actualización de docentes, investigadores y directivos de la Universidad de la Amazonia, 1995 e implementación del Programa de Perfeccionamiento docente y Fomento a la Investigación en la Universidad de la Amazonia del año 2001.

al fortalecimiento de la academia en el marco del Plan de Desarrollo y, en consecuencia, la institucionalización de la investigación a través de la consolidación de las líneas de investigación trazadas desde los planes de gestión de cada facultad. Para la implementación se propuso elaborar un estatuto que definiera los criterios para el otorgamiento de los estímulos de formación con el fin de organizar racionalmente, dentro de los criterios de equidad e igualdad de oportunidades, el acceso de los docentes al plan.

El plan se insertó en los programas de Mejoramiento de la calidad de la educación; Desarrollo de la Investigación y Apoyo a la proyección e interacción social. Las acciones propuestas versaron sobre la formación en didáctica y pedagogía; formación académica disciplinar y/o de investigadores: pasantías, intercambio de profesores y estudiantes, postgrados a nivel de maestría y doctorado privilegiando este último; formación en gestión universitaria; formación en un segundo idioma y en informática y, finalmente, asistencia a eventos.

En el año 2000, el Consejo Académico en el artículo 18 del Acuerdo 002 considera la actualización permanente como parte de la labor académica. La actualización permanente se concibe como asistencia a estudios de postgrado conducentes a título que no impliquen comisión de estudios permanente por parte de la Universidad.

El balance del ejercicio abordado desde las directrices oficiales es el siguiente:

- La Universidad de la Amazonia, a través de los Consejos Superior y Académico, reconoce que la formación docente es un elemento fundamental para asegurar la calidad de la educación universitaria y ha buscado mecanismos institucionales para dar vigencia a los procesos de formación docente. Entre esos mecanismos existen acciones de carácter legislativo, de regulación, de gestión en búsqueda de recursos, de promoción y ejecución, entre otros.
- No se conoce ningún documento institucional que haya evaluado el conjunto general de acciones legislativas, de promoción, consecución de recursos y ejecución para respaldar las propuestas de formación docente surgidas en los últimos diez años de vida de la universidad. Situación válida para el proyecto presentado por la oficina de planeación de la Universidad para el período 2000-2005.
- Los resultados más definidos y consolidados acerca de la formación docente tienen que ver con su inclusión en las políticas académicas y de investigación, a partir de las cuales el proceso empezado en 1993 se concreta en la creación del período intersemestral (en 1997) y en la expedición del plan de formación docente (aprobado en 1999). El plan de 1996 no tuvo impacto (apenas se conoció) en la comunidad docente universitaria.
- Pese a que las normas acerca de la formación docente implican la articulación de las tres funciones de la acción universitaria (docencia, investigación y proyección

social) hasta ahora no se ha podido consolidar un plan que dé cuenta de ellas de forma integral; se han hecho esfuerzos atomizados, sin que sea posible establecer sus alcances e interrelaciones.

- La implementación del período intersemestral se ha cumplido de una manera parcial, por no obedecer a un plan sistémico de formación.
- Las regulaciones institucionales en materia de formación docente requieren del respaldo presupuestal y la gestión al respecto no ha sido sistemática.
- La evaluación docente, no ha sido un insumo básico para direccionar las políticas de Formación Docente Universitaria.
- La normatividad vigente no ha generado procesos para el desarrollo holístico y prospectivo de la Formación Docente sobre la base de las condiciones específicas del desarrollo científico y de la formación integral en la Universidad de la Amazonia

Para complementar la visión sobre formación docente universitaria en la universidad de la Amazonia desde la perspectiva docente y administrativa se adelantaron dos encuestas y un taller denominado "la concepción del maestro frente a los procesos de formación en la Universidad de la Amazonia" que se realizó con los docentes, coordinadores y decanos durante el primer semestre del 2002.

De la información aportada por las fuentes antes anotadas es posible inferir las siguientes consideraciones generales:¹⁰

- Es evidente la desarticulación entre las funciones básicas de la Universidad: investigación, docencia y proyección social. No es posible tener el dominio de una disciplina sin que exista el apoyo y enriquecimiento de los procesos de investigación que superen la concepción de docencia como transmisión de conocimientos.
- Paradójicamente, los docentes reconocen tener serias limitaciones en el campo de formación pedagógica pero tienen como función básica la docencia. Esto supone un ejercicio docente asumido desde una racionalidad instrumental, centrado en el desarrollo del programa a través de la aplicación de técnicas de enseñanza para el logro de objetivos pre - establecidos; lo cual evidencia la ausencia de una mediación pedagógica basada en procesos de investigación y proyección social.
- Se asume que el profesional de la docencia debe saber tanto de la disciplina específica como de pedagogía. Se observa poco compromiso de los docentes

¹⁰ Dada la importancia de las concepciones que los maestros y administrativos de la Universidad de la Amazonia tienen sobre la formación docente sugerimos consultar en detalle estos tópicos en el documento ya citado sobre antecedentes.

con las posibilidades de formación pedagógica ofrecidas por la Universidad y con el desarrollo del trabajo en equipo.

- Se requiere fortalecer los procesos de investigación formativa articulada a macro-proyectos de investigación.

Las falencias señaladas demuestran la persistencia de problemas a nivel teórico en la formación docente universitaria y sus implicaciones en la práctica pedagógica. Por eso es necesario plantear una política de formación que, por un lado, problematice la formación disciplinar concibiéndola desde una perspectiva inter y transdisciplinaria y, por otro, genere la transformación de la práctica pedagógica universitaria en sus funciones de investigación, docencia y proyección social.

Frente a las debilidades planteadas hay acuerdo entre los docentes y los directivos universitarios sobre la necesidad de una política de formación docente que desarrolle programas de formación avanzada a nivel de maestrías y doctorados; que el proceso de formación sea sistemático de forma tal que reduzca el voluntarismo y el espontaneísmo; que sea duradero; fomente el establecimiento de intercambios, convenios y la participación en eventos que coadyuven con el desarrollo institucional; brinde oportunidad de acceso a todos los docentes universitarios sin establecer diferencias entre maestros de planta, ocasionales y catedráticos; fortalezca la investigación y la formación pedagógica; el manejo de una segunda lengua y la informática de tal manera que el desarrollo sistémico sujeto a la evaluación en el ámbito de la formación docente universitaria se constituya en un frente sustantivo para este tipo de procesos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La formulación de una política de formación docente universitaria requiere, como su base teórica, el establecimiento del conjunto de conceptos que la justifican y le dan coherencia desde los niveles de mayor abstracción hasta llegar a la determinación de las acciones concretas que expresan dicha política institucional. Entre estos conceptos están los de sociedad, cultura, educación, formación, entre otros.

Cada sociedad es un proyecto antropológico que se desenvuelve sobre el conjunto de relaciones económicas, políticas y sociales mediante las cuales los hombres se desarrollan históricamente como productores de bienes materiales y espirituales. El hombre es visto como una realidad biológica, social, cultural, comunitaria, que se concreta en la estructura psicológica de los individuos, por cuanto sus contenidos están determinados históricamente por las condiciones de desarrollo de las fuerzas productivas y las manifestaciones socioeconómicas de ese momento de desarrollo.

Cada individuo, para convertirse en partícipe de los procesos sociales de producción material y simbólica, desarrolla sobre su naturaleza de orden biológico, una segunda

naturaleza de carácter esencialmente social y humano, mediante la interiorización de los patrones culturales que existen en la sociedad que lo rodea; de esta forma, cada individuo es el esfuerzo y el producto histórico específico en un momento de la recreación de la herencia cultural de la especie. Para el momento histórico actual, la sociedad colombiana puede pensarse como un proyecto humano de influencia que aquilata las lecciones del pasado, asume los retos que el futuro le impone y que, por ende, puede incidir sobre sí mismo.

A cada tipo de sociedad corresponde un tipo de hombre que sea capaz de hacerla funcionar y sea capaz de contribuir a su transformación al tiempo que se transforma a sí mismo. El tipo de hombre que una sociedad necesita se forma a través de su participación activa en las diferentes instituciones socializadoras tales como la familia, la escuela, el trabajo. La Constitución Colombiana de 1991 propone un proyecto antropológico a desarrollar sobre los principios de un proceso de desarrollo integral humano sostenible.

En el desarrollo de este proyecto antropológico las instituciones educativas asumen un papel específico, de forma que la educación se entiende, en sentido riguroso, como un proceso intencional, sistemático para la formación del hombre con miras a alcanzar fines sociales e individuales claramente determinados. Lo anterior permite entender las relaciones de interdependencia existentes entre las estructuras económicas y políticas de una sociedad y el sistema educativo correspondiente para formar los individuos, de acuerdo con un modelo humano, que hace posible el funcionamiento de esa sociedad particular.

Sobre esta relación entre sociedad, modelo antropológico, educación y la pedagogía, entendida esta última como campo de conocimiento e intervención en torno a ese sentido riguroso de la educación, es posible fundamentar el carácter de la educación como factor clave para el desarrollo de un proyecto de nación como parte de los sistemas sociales contemporáneos.

Ya se ha establecido la relación del conjunto de influencias que desarrollan las agencias socializadoras sobre el individuo. Dentro de esas agencias cobra especial función el papel de los procesos sociales intencionalmente estructurados para incidir en la determinación de los rasgos específicos de la personalidad de cada individuo; estos procesos conducen a valorar la acción del sistema educativo, en sus diferentes niveles, para cumplir con el encargo social de la formación integral de los ciudadanos. Por eso es importante hablar, primero, de la formación y luego, de la responsabilidad social que le corresponde a la educación superior.

Si se parte del presupuesto de que la estructura psicológica de los individuos es el resultado de la internalización activa de los contenidos culturales del entorno que los rodea, también se puede aceptar que la formación integral del individuo representa un conjunto de características de la personalidad donde convergen los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que una determinada sociedad reconoce como legítimos y necesarios para participar de la vida social. Por esta razón, el concepto de formación debe verse, en su complejidad, a la luz de las funciones axiológica y

teleológica del proyecto humano que cada sociedad se propone concretar en la personalidad de cada individuo.

La doble dimensión, social e individual, del proceso de formación establece una relación de tensión creativa entre el desarrollo de las capacidades que cada individuo debe lograr y las exigencias sociales que impone un mundo cultural cambiante. En el proceso permanente de ajuste entre la adaptación a pautas sociales y el desarrollo de las capacidades y competencias individuales que llegan a ser automotivadas por el sujeto, se configura la función reguladora de la personalidad, hasta alcanzar los mayores niveles de formación que pueden producir estrategias de transformación subjetiva y objetiva. En este sentido, diversos autores que parten de perspectivas diferentes, atribuyen a los seres humanos la posibilidad de encontrar sus valores más significativos en la medida en que pueden, mediante el proceso de potenciación de sus capacidades a través de la formación de su personalidad, romper con lo inmediato, natural y singular para elevarse y trascender en una dimensión más general, crítica y colectiva, posible de representar a una comunidad, pueblo o nación.

Por lo antes dicho, la formación integral contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante mediante la afinación y desarrollo de sus capacidades intelectuales, artísticas, valorativas; estas capacidades contribuyen al desarrollo cognitivo, axiológico y volitivo individual pero, en su mejor grado de expresión, deben alimentar el pensamiento crítico y el cultivo de una mejor forma de vida en sociedad.

Como ya se ha dicho, la formación integral busca afectar la totalidad de la personalidad de cada individuo; esto es posible si la formación afecta la personalidad de los individuos en tanto ciudadanos cabales, con potencialidades cognoscitivas, afectivas, volitivas que ellos puedan utilizar con sentido histórico y transformador, más allá de ser simples portadores de saber y de fuerza de trabajo.

Para el desarrollo de ese proceso formador, la universidad implementa sus tres funciones básicas: investigación, docencia y proyección social, en la perspectiva de su íntima interrelación determinada por el concepto de formación de alto nivel (cfr. Nota de pie de página N° 4).

Como resultado del proceso de formación de la personalidad sustentado en las exigencias propias de una formación de alto nivel, es posible pensar que los egresados de la Universidad de la Amazonia sean ciudadanos íntegros y profesionales competentes que puedan ejercer el liderazgo exigido por las condiciones de una situación social como la que vivimos, en virtud de los desarrollos que en materia de competitividad¹¹ requiere el país.

La transformación de las condiciones sociales, económicas y materiales que determinan la realidad actual de nuestro país es posible mediante una conjugación del saber científico- tecnológico-humanístico y de la voluntad de los diversos actores sociales

¹¹ La competitividad en el mundo académico se refiere a la capacidad de aplicar el conocimiento a la resolución de problemas.

comprometidos en dicha tarea transformadora. En este marco la universidad, como institución de educación superior, cumple un papel central en la formación de las nuevas generaciones.

En el marco del aprovechamiento social de los saberes, desde el papel que le corresponde jugar a la educación superior en la transformación de las condiciones de vida de la población colombiana, son insustituibles las relaciones entre investigación y las dimensiones inter- y transdisciplinaria del conocimiento; investigación y currículo; y, currículo, ética y responsabilidad social.

A diferencia de la universidad tradicional que ha separado la investigación del currículo, se afirma que un currículo centrado en la investigación permite, por una parte, el desarrollo de procesos investigativos donde participan un docente-investigador y un estudiante co-investigador activo, participe de su propio proceso de aprendizaje; y, por otra parte, la formación para la investigación, entendida como formación de una base investigativa y una masa crítica en diferentes áreas del conocimiento con la proyección formativa de profesionales protagonistas del cambio social.

Las relaciones entre un currículo basado en la investigación y la transdisciplinariedad de los problemas que se pueden trabajar en ese currículo investigativo abren posibilidades para el desarrollo de procesos educativos en los cuales se vigencian perspectivas antes irreconciliables; por ejemplo, es posible asumir los principios de la incertidumbre racional, el juego de los paradigmas, el conocimiento pertinente y/o la asimilación crítica de los diversos aportes de la tradición pedagógica para articularlos a los fines de la educación y sus consideraciones políticas, sociales y culturales.

En este sentido, la formación de alto nivel y la responsabilidad social de la educación superior se basan en la concepción de que mientras más grande es una inteligencia general, más competencia tiene para el estudio de los problemas especializados. De esta manera se critica la separación de los conocimientos sin resolución de preguntas esenciales y sin empleo de una inteligencia general: la hiper-especialización impide la comprensión de lo global y produce mentes fragmentarias. Por el contrario, la universidad no debe verse como una sumatoria de programas académicos y facultades, sino como la preocupación por la unidad del saber humano que se expresa en múltiples disciplinas.

La actual responsabilidad social de la educación superior vincula a la universidad al proyecto político de la modernidad y la ilustración, por cuanto la educación debe liberar a las conciencias del yugo de lo acientífico y lo irracional, comprometiéndolas en el proceso de transformación y reconstrucción del tejido social mediante la formación de ciudadanos cabales, que sean sujetos capaces de potenciar sus capacidades intelectuales, afectivas y volitivas en el ejercicio competente de su profesión.

En el marco de las relaciones establecidas entre las diversas categorías antes señaladas (sociedad, formación y educación superior) es necesario precisar el concepto de docencia universitaria que se asume en estas políticas:

En general, el concepto de docencia y el papel que desempeña el docente en las instituciones educativas, está determinado por condiciones históricas. En la actualidad es posible encontrar dos posiciones que resumen, de manera general, el concepto. La primera corresponde a una concepción tradicional y restringida de docencia. En ella la docencia se piensa como la relación unidireccional entre enseñanza - aprendizaje que tiene lugar entre dos actores, el profesor y los alumnos, en el ámbito de la clase. La segunda concepción ve la docencia como bidireccional, dialógica, activa, consciente, articulada con los problemas del entorno y con los procesos investigativos que dan solución a estos problemas; no se restringe al aula de clase sino que la trasciende. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia requiere de la pregunta reflexionada sobre lo que el maestro hace de manera permanente al interior de sus prácticas de enseñanza y no únicamente del cumplimiento de funciones mecánicas, desde las cuales no se logra la formación integral del ser humano.

Tomando como referencia esta segunda posición las características fundamentales de la docencia universitaria son:

- Tiene como finalidad la formación integral de los nuevos profesionales.
- Toma como elemento central para la formación integral: la pedagogía y la didáctica.
- Tiene como presupuesto básico de enseñanza los contenidos esenciales de la ciencia y la tecnología, la relación investigación - enseñanza.
- Apoyada en procesos investigativos, articula estos desarrollos científicos y tecnológicos, que posibilitan el mejoramiento de las condiciones materiales y sociales de vida, con la cualificación humana en todas sus dimensiones.
- Toma como principio la universalidad del saber.
- Se preocupa por relacionar la teoría y la práctica.
- Está comprometida con la teoría curricular y evaluativa.
- Está sujeta a permanente análisis y reelaboraciones paradigmáticas.
- Está alimentada por procesos interlocución y de participación democrática.
- Posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Posibilita la creatividad, la libertad y la innovación.
- Tiene como meta la identidad y la excelencia académica del profesional.
- Analiza y aplica los conocimientos derivados de los procesos de formación humana.
- Se articula y adquiere significado en la transformación de la situación social, política y cultural del país.

Un profesional de la docencia universitaria con estas características tiene las competencias pertinentes para contribuir a la modernización institucional y asumir la auto regulación en su ejercicio docente.

Dentro de esta perspectiva de docencia universitaria, los procesos de formación para los docentes que laboran en la universidad se inscriben dentro de dos referentes básicos: 1) la asunción de la docencia como una profesión y, 2) su reconceptualización en el marco de una nueva cultura universitaria.

La docencia como profesión exige para su desempeño el manejo de los siguientes dominios: el ámbito teórico de cada disciplina vista desde una perspectiva inter y transdisciplinaria; el conocimiento de la historia y la epistemología de la disciplina que se enseña; la práctica educativa y pedagógica articulada a cada profesión¹²; el conocimiento de la pedagogía y la didáctica; el dominio argumentado de su posición ética frente al compromiso formativo, investigativo y de proyección social; y, la investigación como base de la enseñanza.

La articulación de la formación docente con la cultura universitaria implica ver el proceso inmerso en el quehacer cotidiano de la comunidad académica, comprometida con la complejidad del desarrollo actual del país.

En la actualidad, la globalización cultural ha impuesto nuevas exigencias a las sociedades de conocimiento. Este fenómeno ha permitido establecer dos tipos de cultura universitaria: la tradicional y la que se sustenta en los procesos de modernización institucional por la vía de la acreditación. En el caso de Colombia, el límite jurídico entre dos tipos de cultura universitaria lo estableció la Ley 30 de 1992.

Desde la perspectiva tradicional, el trabajo universitario se desarrolla en una institución encerrada en sí misma, ajena a la realidad nacional e incapaz de producir las respuestas que el país necesita. En este sentido, el trabajo universitario ha perdido la pertinencia social y la capacidad para ejercer un liderazgo en el dominio intelectual y moral propio de la actividad de la educación superior. Desde esta perspectiva prevalece la existencia de procesos académico-administrativos atomizados, insulares, con ambientes acríticos y con ausencia de liderazgo investigativo y de proyección social¹³.

La nueva cultura universitaria se caracteriza por su pertinencia científica, tecnológica y social de los programas de formación y sus currículos; el desarrollo de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, frente a la tradicional y rígida delimitación académica de las disciplinas y profesiones; la pertinencia de las modalidades de formación frente al reconocimiento de la obsolescencia de la pedagogía tradicional; el fortalecimiento de tecnologías y estrategias para la ampliación del grupo de destinatarios servidos por las profesiones; y, el replanteamiento y confrontación de las formas de enseñanza para superar la fragmentación del aprendizaje (Mario Díaz, 2000)

En la nueva cultura universitaria se rescata, en materia de formación, el factor social y en materia de desarrollo institucional, el factor humano; el primero para contribuir a la formación de un profesional en la connotación de hombre público para el desarrollo de una sociedad democrática, y el segundo, por constituirse en factor sustancial de la modernización institucional.

¹² Con la creación de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública (1993-1994), le fue otorgada una gran importancia a la pedagogía como tema vinculado a la calidad, eficiencia y pertinencia, de esta manera ingresan conceptos como, proyecto pedagógico, revisión pedagógica del currículo y aprendizaje significativo (Ibarra, de Dueri y de Abella, 2000: 18)

¹³ Ibarra, de Dueri y de Abella, 2000: 17.

En el caso de los docentes, el factor humano está sustentado en dos argumentos:

- 1) Un elemento sustancial para la enseñanza de la educación superior es la enérgica política de formación del personal, que implica establecer directrices claras sobre los docentes, sus competencias pedagógicas, los métodos de enseñanza y aprendizaje para garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. Este aspecto plantea tres recomendaciones para la formación docente: a) atender la experiencia internacional; b) la educación permanente; y, c) el mérito de la formación docente fuera de las respectivas instituciones.
- 2) A las instituciones de educación superior les compete establecer directrices sobre la formación docente en todos los niveles del sistema educativo, las prácticas pedagógicas adecuadas y el conocimiento sobre los tipos de aprendizaje, al igual que contar con un talento humano para el desarrollo administrativo y técnico.

Desde los presupuestos teóricos antes señalados, las políticas de formación docente universitaria deben orientarse hacia procesos sistematizados y permanentes de formación que coadyuven a la consolidación, cualificación y coherencia de las tres funciones básicas de la universidad para la modernización institucional; de allí que la nueva docencia universitaria se compromete con una universidad analítica en profundidad, previsor y crítica, conocedora sin límites y comprometida con los principios de universalidad, diversidad e independencia (PALLAN F, C. 1993: 8)

3. OBJETIVO GENERAL

Proponer las políticas generales de formación docente universitaria en correspondencia con las tendencias internacionales y nacionales pertinentes para el ejercicio de una docencia universitaria de alto nivel.

4. POLÍTICAS

En coherencia con la política de Estado planteada para la educación superior en Colombia las políticas de formación docente de la Universidad de la Amazonia, que a continuación se formulan, propenden por una formación profesional integral que permita la transformación de las prácticas docentes universitarias.

La implementación de estas políticas exige la toma de decisiones de parte del Consejo Académico en correspondencia con las estrategias y acciones propuestas, al igual que del Consejo Superior para la asignación de los recursos requeridos.

A partir de los antecedentes y del marco teórico antes presentados, la Universidad de la Amazonia asume como políticas de formación docente las siguientes:

1. *La formación docente es proceso y resultado de las demandas que imponen los desarrollos sociales, culturales y comunitarios en la nueva sociedad del conocimiento.*
2. *La formación docente tiene como finalidad contribuir con los procesos de cambio social que garanticen el beneficio colectivo en los campos de incidencia previstos en la misión y visión de la Universidad.*
3. *La formación docente se fundamenta en una educación que articule lo humano, lo científico, lo profesional y lo laboral.*
4. *La formación docente universitaria se concibe desde la necesaria articulación entre docencia, investigación y proyección social.*
5. *El ejercicio de la profesión docente universitaria exige como condición básica la formación pedagógica e investigativa.*

5. ESTRATEGIAS Y ACCIONES QUE HACEN VIABLES LAS POLÍTICAS

El concepto de estrategia que se asume es: "conjunto de acciones conscientemente seleccionadas para alcanzar objetivos particulares".¹⁴ Por su carácter intencional, las estrategias que se proponen en este proyecto incluyen los objetivos y su traducción en acciones específicas:

5.1 PRIMERA ESTRATEGIA. Articulación de la formación docente universitaria con los otros componentes académicos y administrativos de la Universidad de la Amazonia

Objetivo: proyectar la formación docente universitaria como un elemento esencial e integrador del desarrollo institucional.

Acciones: enmarcada en el proceso de evaluación institucional que aporta sus resultados para el plan de desarrollo institucional, la formación docente universitaria debe desarrollar las siguientes acciones:

- 1) La valoración de la formación docente y su impacto en las prácticas docentes, investigativas y de proyección social en la Universidad. Se evalúa cómo y en qué medida los procesos formativos que han recibido los docentes han contribuido al desarrollo de las funciones propias del quehacer universitario. Para tal efecto el Consejo Académico designará un equipo interdisciplinario que en término de un

¹⁴ Paris, S.G. Wasik, B.A., Turner, J.C.: The development of strategic reader. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Monsentral, & P.D. Pearson (eds.) *Handbook of reading research*. Vol. II, New Cork, Longman, p. 609 - 640.

semestre académico diseñe un proyecto de evaluación de impacto. El desarrollo del proyecto para la presentación de resultados no debe superar el año lectivo.

- 2) El mejoramiento de los procesos de evaluación y autoevaluación que la universidad aplica a sus docentes. Esta acción implica:
 - a) adecuación y actualización de los instrumentos de evaluación. El Consejo Académico en coordinación con la Facultad de Educación y el Departamento de Pedagogía conformará un equipo de trabajo que evaluará los instrumentos en uso y propondrá su mejoramiento de acuerdo con las tendencias actuales de evaluación y los requerimientos de flexibilización y modernización de la Universidad. El equipo se conformará oficialmente una vez hayan sido aprobadas estas políticas y tendrá un año lectivo para la presentación de resultados;
 - b) mejoramiento de las formas de implementación de la evaluación. Los decanos de las facultades de la Universidad y los coordinadores de los programas elaborarán un plan de implementación de la evaluación de tal forma que se garantice la participación amplia de los diferentes actores que evalúan a los docentes (Coordinador de programa, estudiantes y autoevaluación). Este plan debe incluir un conjunto de estrategias que garanticen la objetividad y la participación en dicha evaluación. El plan debe formularse anualmente y contemplará un plan de transición mientras se reestructuran los instrumentos de evaluación;
 - c) establecimiento de un proceso de seguimiento de la calidad del maestro a partir de la evaluación de las tres funciones básicas universitarias. Sobre la base de los criterios de calidad para la docencia universitaria, el Consejo Académico, los consejos de facultad y los comités de currículo realizarán jornadas de trabajo con los docentes en las que se analizarán los resultados de la evaluación docente y se diseñarán los planes de formación permanente que se desarrollarán durante los semestres y en el período intersemestral. Estas jornadas de trabajo se programarán un mes después de haberse recogido y sistematizado los resultados de la evaluación;
 - d) creación e implementación de estrategias de comunicación y mejoramiento de los resultados obtenidos en conexión con la evaluación de otros actores e instancias universitarias. La universidad utilizará los diferentes medios de comunicación: revistas, boletines y emisora para divulgar la caracterización general de los resultados de la evaluación docente. Esta caracterización se hará en conexión con la evaluación de los planes de gestión de las facultades y las coordinaciones de los programas para analizar la evaluación docente dentro del contexto del plan de desarrollo institucional. En los mismos medios se divulgará ampliamente los programas de mejoramiento que se desprenden de los resultados. Su elaboración estará a cargo del Comité de Evaluación docente y de los decanos de cada Facultad. Si el Consejo Académico y las Facultades lo consideran necesario se hará un boletín especial para tal efecto.

5.2 SEGUNDA ESTRATEGIA. Actualización de la normatividad sobre formación docente universitaria

Objetivo: adecuar la normatividad de la Universidad de la Amazonia a las concepciones y los requerimientos de la formación docente universitaria actual.

Acciones:

- 1) la evaluación y reformulación de los criterios académicos para la vinculación de docentes a la institución de educación superior. El comité de evaluación docente, en término de un semestre académico después de la adopción de estas políticas, elaborará y presentará a las diferentes instancias académicas un documento que contemple la reformulación de los criterios para la vinculación de los docentes a la Universidad en el marco de los nuevos requerimientos para la docencia universitaria. Estos requerimientos, entre otros, contemplarán de forma obligatoria para los docentes aspirantes los siguientes: certificación de curso de pedagogía y didáctica ofrecido por instituciones de educación superior; conocimiento de una segunda lengua y conocimiento de informática;
- 2) reconocimiento de los procesos de formación permanente, autoformación y de actualización en la labor académica. Este reconocimiento se hará en el marco de las prioridades de desarrollo académico, procesos de investigación y proyección social. El reconocimiento de estos procesos será aprobado y reglamentado por el Consejo Académico y los Consejos de Facultad;
- 3) reformulación de los criterios para las comisiones de estudios al interior y al exterior del país para que éstas respondan a prioridades de desarrollo institucional. Esta reformulación debe basarse en criterios de equidad, idoneidad y pertinencia institucional para el estudio y la aprobación de las solicitudes de comisión, pasantías e intercambios. El Consejo Superior Universitario delegará a un equipo conformado por dos representantes de los docentes, un delegado del Consejo Superior, un delegado del Consejo Académico, el asesor jurídico de la institución y el jefe de planeación quienes evaluarán los actuales criterios y propondrán su reformulación de conformidad con los nuevos requerimientos del alma mater. La iniciación de la propuesta se hará de forma inmediata a la vigencia de estas políticas y su desarrollo no debe exceder un semestre académico.

5.3 TERCERA ESTRATEGIA. Vinculación del proceso de formación docente a la cualificación de los currículos.

Objetivo: vincular el proceso de formación docente a los procesos de mejoramiento curricular.

Acciones:

- 1) enmarcados en el proceso de autoevaluación y de los requerimientos de calidad para la educación superior, los comités de currículo impulsarán la conformación de equipos de estudio interdisciplinarios por programas e interprogramas que se ocuparán, entre otras tareas de:
 - a) reflexionar sobre la pertinencia y actualización de los currículos que se ofrecen;
 - b) planear, discutir y evaluar los programas de asignaturas para establecer las interconexiones en las áreas de formación;
 - c) analizar la problemática derivada de la práctica pedagógica de los docentes y proponer sesiones de trabajo cuyo propósito central sea mejorar los procesos de enseñanza y su relación con el aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento;
 - d) elaborar materiales didácticos para la enseñanza. La calidad y pertinencia de estos materiales será evaluada por pares académicos, y
 - e) promover la creación de grupos de investigación con énfasis en currículo en los Programas Académicos de la Universidad.

Los directores de programa se encargarán de orientar y levantar actas de las sesiones de trabajo así como proponer alternativas de mejoramiento docente derivadas de las discusiones generadas al interior de los grupos. Los procesos de mejoramiento serán incluidos dentro de los planes de formación conducente a título, formación permanente y planes de intercambios y pasantías.

- 2) Aprovechamiento de las redes existentes que favorecen la formación docente (ICFES, COLCIENCIAS, ICETEX, REDINNES, REDFOR, ETC.) y la vinculación con otras instituciones de educación superior; para tal fin, a través de la página Web de la Universidad se establecerá un Sistema de Información sobre eventos y producción académica de los docentes universitarios en coordinación con el administrador de RED de UNIAMAZONIA.

5.4 CUARTA ESTRATEGIA. Fortalecimiento de los procesos formativos a través de su articulación con proyectos de investigación

Objetivo: fortalecer los procesos formativos de los docentes universitarios mediante la vinculación a proyectos de investigación.

Acciones:

- 1) Elaboración de planes de intercambio, discusión y socialización de los procesos y resultados investigativos entre los equipos de investigación, la comunidad

educativa y la sociedad en general en los ámbitos regional, nacional e internacional. La vicerrectoría de investigación, en articulación con los diferentes grupos de investigación y las facultades, elaborarán una programación semestral de estos planes de intercambio;

- 2) Constitución de una línea, programa o proyecto de investigación sobre docencia universitaria que permita la reflexión continua sobre los problemas de la práctica pedagógica de los docentes universitarios, la conformación de comunidad académica y el establecimiento de redes, socialización y difusión de sus resultados. La vicerrectoría de investigaciones y el Consejo de Facultad de Educación harán una convocatoria para la elaboración y desarrollo de los proyectos. La elaboración del proyecto y su evaluación debe hacerse en los términos establecidos por Colciencias en el tiempo aprobado por el Consejo Académico para el desarrollo de esta actividad;
- 3) Creación de un seminario permanente de formación investigativa con el doble propósito de formar y actualizar en investigación y crear grupos de investigación. Esta actividad será coordinada por el departamento de pedagogía y la vicerrectoría de investigaciones.

5.5 QUINTA ESTRATEGIA. Fortalecimiento de la formación conducente a título

Objetivo: fortalecer los procesos de formación docente universitaria en los estudios conducente a título.

El Consejo Académico, en el término de un año a la fecha de aprobación de estas políticas, someterá a la discusión del estamento docente un plan de formación a nivel de doctorado y maestría que incluya a los docente vinculados y a las generaciones de relevo. El plan establecerá las áreas prioritarias de formación, justificará el impacto de la formación en las prácticas académicas universitarias, la relación intra e interdisciplinar de la formación y los avales económicos que sustentan el plan, el cual debe prever los recursos financieros para su ejecución.

Las dimensiones formativas para la docencia universitaria comprenden: el conocimiento específico disciplinar; el saber pedagógico - didáctico que sustentan la práctica académica de la profesión docente universitaria y formación en investigación.

5.6 SEXTA ESTRATEGIA. Fortalecimiento de la formación permanente

Objetivo: fortalecer los procesos de formación no conducente a título de los docentes universitarios

Acciones:

1. El Consejo Académico y los consejos de facultad diseñarán anualmente el programa de formación permanente que se ofrecerá a los profesores universitarios. El programa debe proyectarse para docentes de planta, ocasionales, catedráticos y aspirantes a la vinculación a la universidad. Este programa general enfatizará fundamentalmente sobre los componentes pedagógico, didáctico e investigativo. Se incluye dentro del mismo programa, desde los programas académicos, la formación disciplinar y didácticas específicas. El programa debe contemplar los recursos financieros que aseguren su ejecución.
2. Los períodos intersemestrales, planeados por el Consejo Académico, serán espacios de encuentro para iniciar la discusión de temas sobre docencia universitaria, temas de interés docente y discusión de experiencias investigativas. Muchos de ellos tendrán continuidad en el programa de formación permanente. Tendrán, por su misma naturaleza carácter abierto a los docentes de planta, ocasionales, cátedra y aspirantes a la vinculación. La oferta de los eventos se hará en horarios diferentes para posibilitar la asistencia a ellos. Se planearán anualmente para evitar la improvisación y el carácter coyuntural.
3. El reconocimiento a grupos de autoformación. Su presencia y reconocimiento se hará a partir de su articulación con un proyecto de investigación o de extensión a la comunidad.

Las temáticas que alimentarán los programas de formación permanente y el período intersemestral pueden ser entre otras:

Formación en el área pedagógica y didáctica:

- La naturaleza, características y fundamentos de la docencia universitaria
- Formas de planificación y programación de la enseñanza de las disciplinas: planteamientos de objetivos y su consideración en relación con el perfil de formación profesional y con los fines y objetivos educativos que propone la Nación para la formación de sus ciudadanos; la relación ciencia – asignatura: selección y organización de los contenidos disciplinares; estrategias y modelos de enseñanza y aprendizaje; estrategias motivacionales; elaboración y utilización de los recursos y materiales didácticos; formas de organización de la clase; evaluación: exámenes - aprendizaje y enseñanza, las formas de evaluar, evaluación de la comprensión de los alumnos, la evaluación formativa, criterios de calidad en la enseñanza.
- Formas y estrategias de asesoría y atención a estudiantes
- Lenguaje, comunicación y proceso docente educativo: las explicaciones y respuestas del profesor, la formulación de preguntas y la evaluación de trabajos escritos.

- Estrategias de articulación de la formación teórica y práctica.
- Articulación de la investigación y la docencia en el aula de clase.
- Problematicación de la enseñanza de las disciplinas en el nivel universitario.
- Las nuevas tecnologías en la elaboración y uso de los medios en la enseñanza. Los softwares educativos.
- La lengua extranjera como forma de acceso a los conocimientos. El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera para fines investigativos y de docencia.

En el componente ético y valorativo de la profesión docente:

En este componente se someten a discusión y análisis los siguientes temas:

- La resignificación de los conceptos de autonomía universitaria, libertad de cátedra y formación en democracia en virtud de la relación: formación universitaria y proyecto de nación.
- La docencia universitaria como proyecto de vida: las motivaciones de la docencia universitaria después de años de ejercicio.
- Actitudes y comportamientos que definen el tipo de relaciones entre docente y estudiantes, con sus pares y con la comunidad educativa en general.
- Creación de comunidad académica: autorregulación e intercambio de iniciativas y estrategias para trabajar en grupo.

5.7 SEPTIMA ESTRATEGIA. Cualificación del relevo generacional

Objetivo: prever los procesos de formación de la nueva generación de docentes a vincular, para continuar con el fortalecimiento de los procesos de desarrollo institucional en cumplimiento de la misión y la visión de la Universidad de la Amazonia.

Acciones:

1. Hacer un diagnóstico de necesidades a corto, mediano y largo plazo del relevo generacional que afronta la Universidad. Para tal fin la Oficina de Planeación en coordinación con las decanaturas, cuantificarán por rangos el tiempo de jubilación de los docentes de planta.

El Consejo Académico abordará un proceso de análisis de la información y diseñará las estrategias pertinentes para la vinculación de docentes en correspondencia con las nuevas exigencias para el desempeño de la Docencia Universitaria aquí argumentadas,

BIBLIOGRAFÍA

- BAUME, C & BAUME, D. A National Scheme to Accredite University Teachers. *International Journal For Academic Development*, 2, 1. 1997
- BRÜNNER, J. J. *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económico, 1999. 257p
- DALGECCIO, P. La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. En: Lázaro de, L. M. *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, 1993
- DÍAZ VILLA, Mario. *La formación de profesores en la educación superior colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategia*. Santafé de Bogotá: ICFES, 2000. 150p
- DONNAY, J. y ROMAINVILLE, M. *Enseigner à l'université: Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck & Lancier, 1996
- DUNKIN, M. Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. *Higher Education and Development*, No. 4, 1995
- FERNÁNDEZ M, A. F y MAIQUES M., J. M. Mesa Redonda. Santiago de Compostela, dic. 1999. En: *Revista Universidad de Santander. Docencia Universitaria*, Vol. 2, No. 2, ago. 2001, p. 138- 161
- FORTES DEL VALLE, María del Carmen El proyecto docente como herramienta de calidad en la docencia universitaria. En: *Revista Universidad de Santander. Docencia Universitaria*, Vol. 2, No. 2, ago. 2001, p. 23-39
- GIBBS, G. La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales: resultados y tendencias. En: *Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 1, No. 1, 2001. [http: www.usc.es/ vroat/boletin.htm](http://www.usc.es/vroat/boletin.htm)
- <http://www.aau.org/releases/declaration.htm>
- <http://www.campus-oei.org/guiauniv/index.htm>
- <http://www.salamanca2001.org/>
- http://www.universia.es/contenidos/universidades_documentos_sorbona.hatm
- http://www.unige.ch/cre/priorites/reinforcing_welcome.htm
- IBARRA R., O. A., MARTÍNES DE DUERI, E. y VARGAS DE AVELLA, M. *Formación de profesores de la educación superior. Programa Nacional*. Bogotá: ICFES, 2000. 187P

- LEWIS, K. Faculty development in the United States: A brief history. *International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference*. Vasa: Finlan. 1996
- MAIN, A. N. Educación superior: formación del profesorado universitario para la enseñanza. En: Husen, T y Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol 4, 1992
- MERTON, R.K. (1957): *Social Theory and Social Structure*. Free Press, New York.
- PALLAN Figueroa, Carlos, Algunas reflexiones sobre los modelos de planeación para el desarrollo de la educación superior en América Latina. En: conferencia México: Encuentro Internacional para el desarrollo de la Universidad del Estado de México, 1993, p. 14.
- PARSONS, T. (1951): *The Social System*. Free Press, New York.
- SANTIAGO DE COMPOSTELA, Mesa Redonda dic. 1999. La formación didáctica del profesorado universitario: ¿qué hemos aprendido en los últimos diez años? En: *Revista Universidad de Santander. Docencia Universitaria*, Vol. 2, No. 2, ago. 2001, p. 138- 161
- SANTOS, A. Concepciones sobre docencia universitaria. Reflexiones en voz alta sobre la docencia universitaria. En: *Revista Universidad de Santander. Docencia Universitaria*, Vol. 2, No. 2, ago. 2001, p. 11-22
- SCHEIN, E. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés, Barcelona
- SCRIVEN, M. The dependence of teacher development on teacher education. En: Hughes, P. *Teacher's Professional Development*. Australia: ACER, 1991
- UNESCO. Conferencia General. *Recomendaciones para el personal docente de la enseñanza superior*, 1997:
www.unesco.org/education/educprog/wche/index.html.
- VILLAR A., L. M. Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Ponencia, III Jornada Nacional de didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria, 1991
- ZAMBRANO L., A. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Corporación Educativa Internacional, 2001. 171p.