

**CARACTERIZACION DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS  
DEL DOCENTE UNIVERSITARIO A LA LUZ DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA COLOMBIANA**

**Jorge Alberto Pachón Márquez  
Cesar Augusto Morales Muñoz  
Nilson Gustavo Moreno Beltrán**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
BOGOTÁ, D.C.  
2006**

**CARACTERIZACION DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS  
DEL DOCENTE UNIVERSITARIO A LA LUZ DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA COLOMBIANA**

**Jorge Alberto Pachón Márquez  
Cesar Augusto Morales Muñoz  
Nilson Gustavo Moreno Beltrán**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al  
título de Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria**

**Directora de Trabajo:  
Dra. AURA ALVAREZ L.**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
BOGOTÁ, D.C  
2006**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado 1**

---

**Jurado 2**

**Bogotá D.C. Junio de 2006**

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores expresan sus agradecimientos a:

**BERTHA CECILIA HERRERA DE PEÑA** Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá D.C.

**PADRE ALBERTO ECHEVERRI** Director de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Facultad de Educación de La Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá D.C.

**TERESA ARBELÁEZ** Coordinadora de Investigación de la Facultad de Educación.

**AURA ESTHER ÁLVAREZ LARA** Asesora de este trabajo de grado.

**RAE**  
**RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO**  
**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TÍTULO:** Caracterización de las competencias pedagógicas del docente universitario a la luz de la política educativa colombiana

**AUTORES:** Jorge Alberto Pachón Márquez, Cesar Augusto Morales Muñoz y Nilson Gustavo Moreno Beltrán

**PUBLICACIÓN:**

**LUGAR:** Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá, D.C.   **AÑO:** 2006

**PÁGINAS:** 187                   **ANEXOS:** 7 tablas

**PALABRAS CLAVES:** Competencias pedagógicas, docente universitario, formación, profesionalización y trabajo docente, política educativa.

**DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:** La formación en la educación superior en Colombia, se debate entre una necesidad de transformación coyuntural que responda a políticas y directrices donde se le permita ajustarse a los cambios que le demanda la globalización y; las realidades sociales internas pertenecientes a un contexto de país que viene dando paso a otros escenarios con poblaciones diversas, por lo cual se hace ineludible la evolución de las prácticas pedagógicas.

Frente a unas demandas transnacionales y los abruptos cambios poblacionales, las instituciones educativas cuestionan el papel del docente como formador, que desde su saber y su propio quehacer puede contribuir a mejorar los procesos

educativos, encaminados a generar conocimiento para unas nuevas demandas ocupacionales, laborales, personales y sociales. Como agente de formación, el docente está llamado a abordar los cambios sociales, desarrollando estrategias que le permitan evidenciar sus competencias personales, pedagógicas y disciplinares.

Los debates que sobre la formación del docente se han dado, aducen que las instituciones universitarias a pesar de tener claro un perfil de maestro, que responda a las demandas del medio, no lo preparan para el contexto actual y su labor es entendida como un acto de transmisión de conocimientos, reducido a un proceso instrumental o estratégico; por tanto, las técnicas o las capacidades de gestión constituyen los ejes del saber pedagógico.

No se cuestiona la competencia disciplinar del docente universitario, sin lugar a dudas, está preparado para enseñar una asignatura o un área, posee las bases generales de unos conocimientos supuestamente universales, pero no ha sido formado para participar en la producción de conocimientos, pues se ha reducido su trabajo a ser simple ejecutor de los planteamientos de expertos del currículo. Sin desconocer la complejidad de la problemática educativa que se asocia también con factores sociales, económicos, políticos y culturales, se centra la atención en algunos hechos que evidencian el bajo impacto de la formación pedagógica de los profesores sobre la cualificación de la práctica docente.

Para interpretar la problemática objeto del proyecto, se parte de una serie de presupuestos orientadores que buscan identificar, desde la visión interdisciplinaria de los actores implicados, ¿cuáles son las competencias pedagógicas del docente universitario que evidencian la pertinencia y el conocimiento directamente relacionado con el quehacer pedagógico?; que asociadas con la disciplina profesional optimizan su desempeño, respondiendo a las directrices de las políticas de perfeccionamiento docente.

**OBJETIVO GENERAL:** Estructurar una propuesta de categorización de las competencias pedagógicas a partir de las demandas de la política educativa, como proyección de las formas de relación que establece con el saber, consigo mismo y con otros, con el propósito de identificar, a través de ellas, fortalezas sobre las cuales se ha de profundizar, con el ánimo de buscar la excelencia educativa, a través, de un elemento fundamental en el proceso: la calidad del docente universitario.

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Pedagogía y desarrollo humano.

**TIPO DE INVESTIGACIÓN:** Investigación descriptiva con un enfoque cualitativo.

**FUENTES:** Se consultaron 116 referencias bibliográficas de las cuales se destacan las de los siguientes autores, por orden alfabético: ALANÍS H., Antonio. El saber hacer en la profesión docente; ALVAREZ LARA, Aura y otros. Las competencias pedagógicas del docente de la Universidad de La Sabana; BARRIOS, R. Oscar. La formación docente teoría y práctica; BARRON, C. La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Valle, M. Formación en Competencias y Certificación Profesional; BENEDITO, Vicenc y otros. La formación Universitaria a debate; BOGOYA, Daniel y Colaboradores. Competencias y Proyecto Pedagógico; BOGOYA, Daniel y Otros. La Evaluación eje de la estrategia del Mejoramiento de la Calidad. En: Guía evaluación de competencias Básicas en Lenguaje, matemáticas y ciencias; CÁCERES M. Maritza y Otros. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente; CÁRDENAS, F. Conocimientos, logros, habilidades, competencias y ¿Qué evaluar? En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI; CÁRDENAS P., Alfonso. Lenguaje y formación de maestros con calidad. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente; DELORS Jacques. La educación encierra

un tesoro; DIAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas; GALLEGO Rómulo. El problema de las competencias cognoscitivas una discusión necesaria; GARCÍA ALONSO M. L. Innovación curricular, formación de profesores y mejoras en la escuela. Un abordaje reflexivo y constructivo sobre la práctica innovación/formación; GARCÍA, J. La formación permanente del profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades; HERRAIZ María Luisa. Formación de formadores. Manual didáctico; JIMÉNEZ Ana María, ARIZA Carmenza y CALDERÓN Stella. La visión humanista del maestro un desafío frente a su formación; MALDONADO, Miguel Ángel. Las Competencias una opción de vida.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>12</b>
<b>I DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>15</b>
<b>II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>19</b>
<b>III JUSTIFICACIÓN</b>	<b>20</b>
<b>IV OBJETIVOS</b>	<b>21</b>
A. Objetivo General	<b>21</b>
B. Objetivos Específicos	<b>22</b>
<b>1 EL DOCENTE UNIVERSITARIO</b>	<b>23</b>
1.1 El docente universitario en el marco de la Política Educativa	<b>23</b>
1.2. Antecedentes de la formación del docente universitario: Un balance necesario	<b>30</b>
1.3. Precisiones conceptuales en torno a la formación permanente, profesionalización y trabajo docente	<b>44</b>
1.4. Tipos de formación docente	<b>76</b>
<b>2. LAS COMPETENCIAS, APROXIMACIONES CONCEPTUALES</b>	<b>86</b>
2.1. Las competencias, conceptos básicos	<b>86</b>
2.2. Las competencias del docente universitario en la sociedad del siglo XXI: Ámbito de actuación	<b>92</b>
2.3. Énfasis en el carácter pedagógico de las competencias del docente universitario	<b>98</b>
2.4. Clasificación de las competencias del docente universitario	<b>100</b>
2.5. Funciones y tareas del docente	<b>103</b>
2.6. ¿Qué competencias definen el perfil de los docentes universitarios, de cara al siglo XXI?	<b>107</b>

<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>123</b>
3.1. Tipo de Investigación	123
3.2. Enfoque	124
3.3. Unidad de Análisis	126
3.4. Unidad de Trabajo	130
3.5. Categorías de Análisis	130
3.6. Listado de competencias pedagógicas del docente universitario	156
<b>4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>164</b>
4.1 CONCLUSIONES	164
4.2 RECOMENDACIONES	167
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>169</b>
<b>Bibliografía Consultada</b>	<b>169</b>
<b>Bibliografía Recomendada</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>184</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A:</b> Cuadro No. 1	<b>184</b>
<b>ANEXO B:</b> Cuadro No. 2	<b>184</b>
<b>ANEXO C:</b> Cuadro No. 3	<b>185</b>
<b>ANEXO D:</b> Cuadro No. 4	<b>185</b>
<b>ANEXO E:</b> Cuadro No. 5	<b>186</b>
<b>ANEXO F:</b> Cuadro No. 6	<b>186</b>
<b>ANEXO G:</b> Cuadro No. 7	<b>187</b>

## **INTRODUCCIÓN**

---

El presente trabajo investigativo tiene por objeto desarrollar una caracterización de las competencias pedagógicas del docente universitario a la luz de la política educativa colombiana. A continuación, se presenta una descripción breve de los temas desarrollados de manera estructurada, para propiciar un crecimiento cultural, social y personal acordes con la Ley General de Educación.

Esta investigación presenta elementos teóricos, reflexivos y alternativos con los cuales se pretende analizar la educación universitaria desde las perspectivas pedagógicas que posee un docente universitario asociadas con la disciplina de su saber. Se señala a su vez la necesidad de adquirir y desarrollar por parte del docente universitario la competencia pedagógica y la identidad profesional, ya que se posibilita el abordaje de problemas que se generan en el acto pedagógico y las alternativas de solución, por tanto, se manifiesta el reconocimiento del marco de acción de su práctica profesional en un ámbito institucional determinado.

En la primera parte de este trabajo se presentan variadas posturas teóricas que de alguna manera abordan niveles científicos y conceptuales que existen en relación con la organización y legislación educativa colombiana, así como reflexiones en torno a los procesos formativos que debe sostener y favorecer al profesor universitario como: la formación docente, la formación permanente y la profesionalización. Su ubicación en el campo profesional específico, es consecuencia del análisis del dinamismo que afecta los contextos contemporáneos y las demandas que se generan para el educador universitario como agente potenciador de una mayor autonomía de la gestión de los centros educativos.

La segunda parte recoge elementos teóricos sobre las competencias, identificando los factores sociales, políticos, laborales y personales propios de su formación

como docente dentro de la vinculación que tiene éste en su ámbito profesional. Así mismo, se hace una descripción muy completa a cerca de las distintas posturas que presentan los diversos autores en torno al tema de las competencias a la luz de los criterios de la educación superior en la sociedad del siglo XXI. Vale la pena resaltar que se hace un énfasis especial por el desarrollo del tema de las competencias desde la visión pedagógica, sirviendo como base para presentar una clasificación de dichas competencias del docente universitario, según las diferentes categorías y dimensiones de análisis elaboradas por especialistas en el tema.

La tercera parte de este trabajo, desarrolla específicamente, la propuesta de los investigadores en torno a la estructuración de las competencias del docente universitario colombiano. Las competencias vistas desde el mundo de la educación dan cuenta de un saber, y de un saber hacer, pero ahora también de un saber ser, y todo esto dentro de un amplio espectro: la nueva sociedad del conocimiento, el mundo profesional, el mundo laboral, el mundo ciudadano, la cotidianidad. La educación y las competencias se unen para garantizar una formación para toda la vida, una formación incluyente, que elimina las dicotomías y tiende puentes entre conocimientos y etapas percibidos antes como independientes entre sí. Este nuevo vínculo se convierte en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionadas entre sí, permiten a la persona argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de la vida. Se presenta el diseño metodológico de la investigación: el tipo de investigación, su enfoque, la población objeto y muestra de la investigación, la unidad de análisis, las dimensiones y categorías de análisis y finalmente, la postura de los investigadores al presentar las competencias pedagógicas del docente universitario colombiano, de acuerdo con sus conclusiones, experiencias y punto de vista particular.

Por último, se señalan las conclusiones generales del trabajo de investigación, así como, unas recomendaciones puntuales de los investigadores sobre el tema, con la esperanza de que esta investigación sirva de ayuda para aquellos que aborden en el futuro el tema de las competencias pedagógicas como elemento fundamental para alcanzar la ansiada calidad de la educación superior en el país.

## **I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

La formación en la educación superior en Colombia, se debate entre una necesidad de transformación coyuntural que responda a políticas y directrices donde se le permita ajustarse a los cambios que le demanda la globalización y; las realidades sociales internas pertenecientes a un contexto de país que viene dando paso a otros escenarios con poblaciones diversas, por lo cual se hace ineludible la evolución de las prácticas pedagógicas.

Frente a unas demandas transnacionales y los abruptos cambios poblacionales, las instituciones educativas cuestionan el papel del docente como formador, que desde su saber y su propio quehacer puede contribuir a mejorar los procesos educativos, encaminados a generar conocimiento para unas nuevas demandas ocupacionales, laborales, personales y sociales. Como agente de formación, el docente está llamado a abordar los cambios sociales, desarrollando estrategias que le permitan evidenciar sus competencias personales, pedagógicas y disciplinares.

Estudios y diagnósticos que abordan la crisis de la educación superior y en especial la responsabilidad directa del profesor a nivel de resultados, muestran la acción del docente en el aula, como factor determinante y generador de situaciones de fracaso. Como bien lo sintetiza Mario Díaz (1997) ese docente en su práctica académica presenta “ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación (producto de la debilidad académica y social de la profesión docente), ausencia de investigación, falta de ética en el ejercicio profesional de la docencia; carencia de estímulos sociales, intelectuales y académicos para los docentes”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> DIAZ VILLA, Mario. La formación de Docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. Revista Educación y Cultura No. 42. FECODE. Bogotá, 1997. Pág. 18.

Los debates que sobre la formación del docente se han dado, aducen que las instituciones universitarias a pesar de tener claro un perfil de maestro, que responda a las demandas del medio, no lo preparan para el contexto actual y su labor es entendida como un acto de transmisión de conocimientos, reducido a un proceso instrumental o estratégico; por tanto, las técnicas o las capacidades de gestión constituyen los ejes del saber pedagógico.

La mayoría de los docentes son ejecutores de acciones instruccionales, esto es, se constituyen en multiplicadores de actividades que se implementan acríticamente. La percepción general es que no se evidencia creatividad, ni liderazgo, dado que no existe suficiente desarrollo de la imaginación frente a su actitud docente, ni hay una reflexión permanente frente a su quehacer educativo. Se cuestiona el papel del docente universitario como formador, que desde su acción educativa y su propio quehacer puede contribuir a mejorar los procesos educativos, desde un constante aprendizaje que aporte en un proceso de mejoramiento y profesionalización.

No se cuestiona la competencia disciplinar del docente universitario, sin lugar a dudas, está preparado para enseñar una asignatura o un área, posee las bases generales de unos conocimientos supuestamente universales, pero no ha sido formado para participar en la producción de conocimientos, pues se ha reducido su trabajo a ser simple ejecutor de los planteamientos de expertos del currículo. Sin desconocer la complejidad de la problemática educativa que se asocia también con factores sociales, económicos, políticos y culturales, se centra la atención en algunos hechos que evidencian el bajo impacto de la formación pedagógica de los profesores sobre la cualificación de la práctica docente.

En el marco de las tendencias actuales y como resultado de acuerdos mundiales, se reconoce que el docente está deficientemente preparado para: hacer frente a la

cantidad de conocimientos y habilidades que requiere la sociedad moderna; motivar a los alumnos, especialmente en un tiempo de alto desempleo; considerar la competencia de las fuentes informales de información y valores especialmente de los medios de comunicación de masas; dominar la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela; y abrir el contexto inmediato de aula a la comunidad y al mundo exterior.

Para interpretar la problemática objeto del proyecto, se parte de una serie de presupuestos orientadores que buscan identificar, desde la visión interdisciplinaria de los actores implicados, ¿cuáles son las competencias pedagógicas del docente universitario que evidencian la pertinencia y el conocimiento directamente relacionado con el quehacer pedagógico?; que asociadas con la disciplina profesional optimizan su desempeño, respondiendo a las directrices de las políticas de perfeccionamiento docente.

Desde esta perspectiva y ante la demanda de unas competencias pedagógicas que debe poseer un profesor universitario surge el cuestionamiento: ¿Cuáles son esas competencias pedagógicas y cómo propiciar su desarrollo? En el mismo sentido, desde una mirada global, el Informe de la Comisión Internacional de la educación para el siglo XXI, define como uno de los objetivos centrales el “aprender a aprender” axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender.

Esta mirada es aplicable a toda persona que comprenda la naturaleza del cambio, producto de hallazgos tecnológicos incorporados al mundo del conocimiento, del trabajo y de la vida cotidiana.

El análisis de cada uno de los anteriores factores permite observar la existencia de un problema ambiguo que está presente cuando se trata de asumir la transformación de las prácticas pedagógicas actuales. Por ello, es importante

entender que por lo menos, tres enfoques pedagógicos identificarían al docente, en razón del tipo de formación de la cual es producto. El enfoque pedagógico-transmisionista, basado en contenidos no refutables que evaden el conflicto intelectual en clase; el enfoque pedagógico-tecnológico, que ve la educación como una acción instrumental, con una imagen del profesor como técnico, ejecutor y garante de la obtención de metas “quien puede ser indiferente a los compromisos éticos de la formación, siempre y cuando sea supuestamente eficaz en el salón de clase”<sup>2</sup>, y el enfoque pedagógico-crítico que involucra las complejidades morales y empíricas de la práctica pedagógica a la luz de un compromiso sociocultural en la perspectiva de un código ético de la profesión docente. Este último enfoque podría ser visto como una perspectiva utópica frente a la situación real de la práctica pedagógica en nuestro país, sin embargo, ofrece mejores posibilidades para legitimar un quehacer pedagógico que incorpore el pluralismo, la autonomía, especificidad y profesionalismo como elementos que permitan al profesor universitario analizar, argumentar y proponer soluciones a problemas concretos en su quehacer docente.

Ante esta problemática “se hace urgente pensar la Educación Superior de otra manera buscando replantear la formación académica profesional y fundamentalmente transformando la conciencia pedagógica de los profesores, muchos de los cuales, anclados en la persistencia de la rígida delimitación de disciplinas y programas no conceden a la formación el valor social fundamental para la construcción de las identidades académicas y profesionales en una sociedad cada vez más inestable”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> IBARRA RUSSI, Oscar Armando y otros, Formación de profesores de la Educación Superior Programa Nacional. Capítulo 2, Tendencias en la formación de los profesores de Educación Superior. ICFES. Bogotá, 2000. Pág. 47.

<sup>3</sup> DIAZ VILLA, Mario. Op.cit. Págs. 43-44.

Se señala a la vez la necesidad de adquirir y desarrollar por parte del docente universitario la competencia pedagógica y la identidad profesional, en tanto que la primera posibilita el abordaje de problemas que se generan en el acto pedagógico y las alternativas de solución, mientras que la identidad está referida al reconocimiento del marco de acción de su práctica profesional en un ámbito institucional determinado. Por ello plantea Díaz, que competencia e identidad son inherentes a cada profesión. En este sentido se puede decir que la profesión docente se evidencia en aquellos espacios constituidos por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre agentes especializados en principios de comunicación y reproducción de los discursos y las prácticas de las profesiones; esto significa que desde allí se generan posiciones y oposiciones en términos de teoría, investigación y práctica pedagógica constitutivos a su vez de lo que se denomina cultura académica.

Para Mario Díaz, surge así la necesidad de “actualizar a los profesores en principios integradores de conocimiento y en prácticas interactivas de formación para que respondan a los desafíos académicos que plantea la globalización del conocimiento, la globalización económica, la transferencia permanente y rápida de tecnologías y de información”<sup>4</sup>. Comprender el problema, involucrando además otras dimensiones como son la política educativa vigente expresada en su respectiva legislación se convierte en la utopía auténtica de construcción de cultura académica.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Si la relación entre cultura académica y práctica pedagógica está dada por la división del trabajo académico que instaura la universidad; entonces es necesario cimentarla sobre la base de transformar la actual división del trabajo académico y

---

<sup>4</sup> DIAZ VILLA, Mario. *Ibíd.* Pág. 15.

las prácticas pedagógicas. Estas rupturas llevan a la fragmentación, a la estratificación del trabajo académico cerrándole posibilidades para rebasar el tecnicismo y cientificismo para buscar mecanismos que garanticen la integración, la cooperación y la práctica de formación integral a partir de una cultura académica que convoque y promueva capacidades para enfrentar “los diversos problemas, influencias y demandas de la sociedad moderna”<sup>5</sup>.

Las prácticas se verán renovadas si se logra romper con la enseñanza magistral y con currículos aditivos que no responden al desarrollo de competencias e instrumentos culturales de orden lingüístico, teórico-conceptual y metodológico-operativos requeridos para actuaciones de los profesionales egresados de la educación superior, en contextos diferenciados. Desde estos planteamientos cabe preguntarnos: ¿Cuáles son las demandas mundiales, latinoamericanas y nacionales que determinan la necesidad de plantear las competencias pedagógicas del docente universitario, a partir de las cuales sea posible realizar una caracterización de su desempeño?

### **III. JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación se articula a la línea de pedagogía y desarrollo humano, responde a directrices de una política educativa que demanda respuestas de la educación superior y en especial de la resignificación de la figura del docente como actor social clave y protagonista del acto pedagógico.

En este sentido le corresponde a la investigación profundizar en categorías de análisis que lleven a caracterizar las competencias pedagógicas del docente universitario. La propuesta tiene en cuenta las exigencias pedagógicas que al docente universitario se le vienen planteando, frente a los desafíos académicos

---

<sup>5</sup> DIAZ VILLA, Mario. *Ibíd.* Pág. 27.

que la globalización le demanda, en el contexto histórico de la educación superior a la luz de los criterios de calidad; la perspectiva internacional como referente y el marco legal nacional manifiesto en las respectivas políticas estatales.

La evidencia de la competencia pedagógica del docente universitario es uno de los ejes fundamentales desde donde se puede apreciar la calidad de una institución educativa. En este sentido, compete a la investigación profundizar en categorías de análisis que permitan caracterizarlas desde la trilogía política educativa, pertinencia social de la formación y quehacer pedagógico.

Esta investigación de carácter descriptivo, pretende estructurar desde la mirada intersubjetiva de los actores participantes, cuáles son las competencias que se deben poseer para ser vinculados como docentes universitarios, teniendo en cuenta que el ejercicio docente como proceso dinámico requiere mejorar permanentemente el desarrollo de competencias para la cualificación de la práctica pedagógica cotidiana. Por ello es importante precisar las características que definen al docente, sus procesos de enseñanza-aprendizaje y la forma como estructura su propuesta didáctica, como elementos posibilitadores del desarrollo de competencias.

#### **IV. OBJETIVOS**

##### **A. Objetivo General**

Estructurar una propuesta de categorización de las competencias pedagógicas a partir de las demandas de la política educativa, como proyección de las formas de relación que establece con el saber, consigo mismo y con otros, con el propósito de identificar, a través de ellas, fortalezas sobre las cuales se ha de profundizar, con el ánimo de buscar la

excelencia educativa, a través, de un elemento fundamental en el proceso: la calidad del docente universitario.

## **B. Objetivos Específicos**

- ✚ Determinar en las políticas educativas los parámetros establecidos en relación con la legislación internacional y nacional, la calidad educativa y el docente de la educación superior en Colombia.
- ✚ Elaborar un marco de referencia que permita conocer los antecedentes de los procesos de cualificación de la profesión docente.
- ✚ Analizar la influencia de los factores asociados a la adquisición y desarrollo de las competencias pedagógicas del docente universitario.
- ✚ Proponer una estructura funcional que permita categorizar para su análisis, las competencias pedagógicas desde las dimensiones humanas: ser, saber y el saber hacer.

## **1. EL DOCENTE UNIVERSITARIO**

---

El marco de referencia está concebido desde cuatro categorías de análisis: El docente universitario y su formación en el marco de la política educativa; los antecedentes de su formación como docente universitario; la concepción en torno a la formación permanente, profesionalización y trabajo docente y; los tipos de formación docente.

### **1.1. El docente universitario en el marco de la Política Educativa.**

Las sociedades en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas y regidas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad contemporánea exige al docente enfrentar situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo; diversificación cultural; grupos extremadamente heterogéneos; multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber; acceso a puestos en forma provisional y; rápida y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

“Los lineamientos normativos en torno a la docencia en educación superior como elemento clave para la calidad educativa, señalan evoluciones en la manera de pensar y proyectar la educación a la luz de las demandas globales y contextuales que resaltan la acción del docente. La tendencia a resolver no sólo los asuntos coyunturales de la educación superior sino también la de constituir la en el eje de un planeamiento a mediano y largo plazo, es indicador de la creciente importancia

que se le otorga a lo educativo en tanto pretende explicar las intencionalidades, fijar las metas y los criterios orientadores de la acción educativa”<sup>6</sup>.

En el ámbito regional de América Latina y el Caribe que se está quedando atrás en una época en la cual los recursos humanos constituyen la ventaja comparativa de las naciones<sup>7</sup> es evidente la influencia de las agencias internacionales en la orientación de las políticas y programas educativos. Entre 1990 y 1996, las inversiones del Banco Mundial en programas educativos en América Latina y el Caribe se multiplicaron casi ocho veces, y las del Banco Interamericano de Desarrollo se elevaron en cerca de 20 veces<sup>8</sup> debido a los procesos de “reingeniería” que los diferentes Estados han realizado en el sector educativo como exigencias de las agencias mencionadas. Y aunque los diferentes países aúnan esfuerzos para hacer de la educación y de la formación, pilares fundamentales del desarrollo de los pueblos, las reformas educativas se mueven en medio de muchas tensiones que comprometen su aplicación exitosa. A pesar de las demandas y retos para un cambio que los sistemas educativos expresan en la ley, las reformas institucionalmente no se asumen con la rapidez que se necesita. Se requiere tiempo para la apropiación de los cambios en la cultura de las instituciones, para remover las prácticas pedagógicas de los docentes, para asumir procesos de cambio en la formación pedagógica de los docentes. Sin embargo, estas circunstancias que en ocasiones son exitosas, y en otras no lo son; dejan según Gómez Buendía (1998) algunas enseñanzas.

---

<sup>6</sup> ÁLVAREZ LARA, Aura y otros. Las competencias pedagógicas del docente de la Universidad de La Sabana. Investigación Maestría. Chía. 2004. Pág. 27.

<sup>7</sup> PREAL. 1997. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación. Equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe. Santiago.

<sup>8</sup> GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Director Educación la Agenda del siglo XXI – PNUD- TM Editores, Capítulo 4. Concepción de Estado y Educación, Bogotá 1998. Pág. 145.

En Colombia se han venido desarrollando estudios, encuentros y debates que miran la pedagogía como eje fundante para la cualificación docente y la evaluación del desempeño. Y en esta perspectiva en la última década con las reformas educativas, se ha generado una mirada que proyecta el interés de diversos profesionales en el tema de las competencias pedagógicas como un fundamento vital para lograr mayores niveles de eficiencia y calidad en los procesos educativos. El saber pedagógico, responde a un saber hacer de los maestros que puede reconstruirse a partir de educadores reflexivos que investiguen el sentido de lo que hacen, que conozcan las características de sus estudiantes, así como la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña.

El docente se enfrenta a múltiples desafíos que le exigen transformarse y renovarse en forma radical, y redefinir su razón de ser a fin de responder a las necesidades del mundo de hoy. Los acelerados y vertiginosos cambios generados por la ciencia y la tecnología de las últimas décadas, han transformado el mundo determinando rupturas y surgimiento de nuevos paradigmas a nivel científico, tecnológico, político, social y económico, presentando nuevos retos que hacen necesario el abordaje del proceso educativo desde una nueva dimensión; y le exigen al docente resignificar su quehacer como agentes de los procesos pedagógicos, adquirir nuevas competencias y redefinir el papel que desempeña.

El quehacer docente presupone la formación de la persona reconocida a si misma como ser histórico, en un contexto espacio-temporal; que debe conocer y comprender. Su función, se concibe desde su realidad cotidiana partiendo de procesos que permitan dinamizar la historia y generar una perspectiva de desarrollo más humano.

Mejorar la educación no es una tarea irrealizable pero demanda esfuerzos en procura de remover viejas prácticas arraigadas en la rutina educativa, hecho que implica desaprender y reaprender. Se requieren además lineamientos claros y

sostenibilidad en el mediano y largo plazo por parte de las instancias superiores. La normatividad por sí sola, no genera calidad educativa ni la divulgación de las políticas tienen un efecto legítimo, si no involucra al docente como uno de los actores centrales. Es este, quien asume o deja de lado la política de mejoramiento cualitativo superando el criterio de cobertura, para hacer de su profesión un oficio dignificante.

Las reformas no avanzan a espaldas de los consensos entre los sectores y actores del proceso innovador. “Los actores del sistema y en especial los profesores deben participar con entusiasmo. Esto supone liderazgo y diálogo con todos...la reforma supone estrategia. Una lectura inteligente -y acertada- de cuáles aspectos deben mejorarse en cada caso, en qué orden y con qué velocidad”<sup>9</sup>.

La Ley 30 de 1992, y el Decreto 272 de 1998, que reglamenta la acreditación previa establecida en el artículo 113 de la Ley 115 Ley General de Educación, para Facultades de Educación, determina unos requisitos que tienen que ver con la naturaleza del saber pedagógico, con el conocimiento de los contextos legales y socio-culturales en los cuales se imparte la educación y con la naturaleza del proceso educativo como espacio en el cual se da una relación dinámica entre la educabilidad y la enseñabilidad<sup>10</sup>.

Enseñabilidad que en el espacio de la comunidad científica de la universidad aluden a las condiciones de aprendizaje requeridas por el estudiante para la adquisición del conocimiento de manera eficaz y que deben ser conocidas por el

---

<sup>9</sup> GOMEZ Buendía. Op.cit. Pág. 156.

<sup>10</sup> SALGADO DE LÓPEZ Mariela, 2003. Línea de investigación: Formación pedagógica y desarrollo profesional del docente. Documento interno de trabajo. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana.

Educabilidad se entiende como el potencial de desarrollo personal, cultural, de transformación y de aprendizaje que posee el ser humano. Enseñabilidad se refiere a las posibilidades de reproducir el universo concreto en universo simbólico para acceder a sus dimensiones histórica, epistemológica y social. Véase el Boletín No.3 de diciembre de 1998 del Consejo Nacional de Acreditación.

maestro y, la educabilidad que se refiere a las condiciones de recontextualización del saber, en un entorno distinto a aquel en donde fue producido.

Como lo expresa Carlos Gaitán (1994) “no basta con que el maestro identifique adecuadamente las condiciones psicológicas y socioculturales requeridas por el aprendiz, sino, sobre todo, que domine la epistemología de la disciplina, es decir, sus interrogantes, conceptos e hipótesis de solución, dado que el elemento didáctico central de la ciencia radica en la claridad de sus contenidos y en la lógica y coherencia internas”<sup>11</sup>

En esta perspectiva, se observa que la educación superior ha ido perfilando unos criterios para la definición de sus procesos evaluativos como son la calidad de su docencia, los procesos de capacitación y actualización para el docente en lo que se denomina formación permanente. Para hacer viable la concreción de éstas directrices se insiste en la evaluación de la calidad de los procesos de la educación superior mediante estrategias de auto-evaluación y de evaluación externa atendiendo no sólo los parámetros mundiales sino también las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. “En el marco de la Ley 30 se formularon diez objetivos que han implicado un fuerte compromiso con la calidad y un compromiso con el desarrollo científico, cultural, económico y político del país y se establecieron los estándares de calidad que ofrecen una plataforma para el debate en las diferentes instituciones de educación superior en el país”<sup>12</sup>.

A la luz de esta visión, las reformas educativas de América Latina en la década del 90 dan especial importancia al docente. Los profesores dejan de ser un

---

<sup>11</sup> GAITÁN, Carlos. Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular. Universidad de La Sabana. Chía. 2000. Pág. 172

<sup>12</sup> DIAZ Mario y GOMEZ Víctor M. Formación por ciclos en la educación Superior. ICFES-Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2003

pequeño grupo y pasan a consolidarse como un contingente significativo de “profesionales del conocimiento” dedicados a la enseñanza superior, pero aún sin las competencias que les permita resolver los retos que plantea esta profesión en el momento histórico que vivimos. Nuevas demandas del tipo de formación y nuevas formas de participación de los diferentes agentes educativos se empiezan a perfilar en el campo de la educación superior.

Es por ello que en la última década tanto en el ámbito normativo para la regulación de la educación superior, como en los criterios derivados de la reflexión sobre su calidad, está presente el replanteamiento de los procesos de formación de los docentes universitarios como agentes co-responsables de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento. En este sentido, la Constitución Nacional ratifica la autonomía de las instituciones de Educación Superior (Art. 69), y advierte el reconocimiento de la idoneidad ética y pedagógica de los educadores, como condición esencial para ejercer la docencia en Colombia (Art. 68). Así mismo como a partir de la promulgación de la Ley 30 de 1992, se proyecta la reforma a la educación superior de la cual parten los procesos de acreditación.

La formación del educador se convierte en una de las metas estratégicas para ganar en calidad y pertinencia educativa. El tipo de profesor que se requiere estará necesariamente ligado al proceso de construcción de nación que como país deseamos. En este marco de requerimientos, el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior “ICFES”, insiste en la necesidad de incorporar la investigación a los procesos de formación docente y orienta sus políticas (1998-2002) a contribuir a humanizar la educación superior como mecanismo para la concertación y la transformación social a la luz de las tendencias nacionales e internacionales. Específicamente en el plan de desarrollo del cuatrenio 1994-

1998<sup>13</sup> se enfatiza en la educación como eje fundamental del desarrollo económico, político y social de Colombia y pilar para contribuir al propósito de formar un nuevo ciudadano, participativo y tolerante, capaz de interpretar los códigos de la modernidad. Esto exige una formación inicial y continuada de los docentes, en tanto son estos, los actores de una transformación educativa que rebasa los límites del aula de clase para entender la educación como un servicio público con función social, como un derecho fundamental eje del desarrollo social.

“En este sentido, los núcleos del saber pedagógico explícitos en el Decreto 272 de 1998: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextualización, requieren de un espacio de reflexión fundamental en la formación de educadores y en la estructura académica de los programas de formación. Entendida la educabilidad en la dimensión histórico-social, como capacidad del ser humano para interiorizar y vivir determinados valores acordes con el contexto, y la enseñabilidad como la disciplina específica. La propiedad de enseñabilidad de la ciencia forma parte de su estatuto epistemológico y garantiza su necesidad de extensión a través de la comunicación y de la enseñanza para dar a conocer la estructura de los conocimientos”<sup>14</sup>.

Uno de los nuevos retos de la pedagogía que busca el desarrollo de una actitud investigativa tanto en los docentes como en los estudiantes se orienta a pensar críticamente la educación y su relación con la investigación a fin de incentivar formas creativas de acceso al conocimiento. Todos estos retos en torno a la calidad de la Educación Superior involucran uno de los actores más significativos por sus funciones de docencia en investigación: el profesor y su práctica

---

<sup>13</sup> DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP. El Salto Social. Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998, Bogotá, 1995.

<sup>14</sup> ÁLVAREZ LARA, Aura y otros. Op. Cit. 2004. Pág. 30.

pedagógica. De allí que su calificación y la resignificación de su práctica están a la orden del día en las políticas educativas de mejoramiento continuo.

A la luz de las políticas educativas expresadas en la legislación, las universidades asumen posición frente a las políticas de formación de docentes investigadores y proyectan la dimensión pedagógica institucional en la realidad del contexto nacional. Como expresan Flórez, Agudelo, Díaz y Tobón, (2002), “los factores asociados a la actividad docente están involucrados en redes contextuales que enmarcan e influyen en la calidad de la enseñanza. Los dos contextos más fuertes: el contexto social que se presenta como el referente externo, encarnado en las políticas y fines del Estado para la educación superior que se interpretan en la misión-visión de cada institución; y la cultura organizacional que constituye el referente interno desde el PEI institucional”<sup>15</sup>.

Álvarez Lara y otros (2004) plantean “La formación pedagógica será entonces una de las metas estratégicas para ganar en calidad y pertinencia educativa. El tipo de profesor que se requiere estará necesariamente ligado al proceso de construcción de nación que como país deseamos”<sup>16</sup>

## **1.2. Antecedentes de la formación del docente universitario: un balance necesario**

Paralelamente con la expansión de la educación superior se han dado desde la década de los años 60 procesos de capacitación y mejoramiento de los profesores universitarios. Este esfuerzo se evidencia con la creación de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, que desde 1958 orientaron durante cerca

---

<sup>15</sup> FLOREZ, AGUDELO, DIAZ Y TOBON, 2002. Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Bogotá, ICFES

<sup>16</sup> ÁLVAREZ LARA, Aura y otros. Op Cit. Pág 30.

de 10 años la Educación Superior en Colombia. Se expresó también en el Plan de Desarrollo Universitario (1965-1968) donde se sugería adoptar políticas de mejoramiento docente, a la luz de las recomendaciones de la Reunión de Texas de 1963 en términos de: subrayar que la labor académica y docente constituyen la función primordial de una Universidad, el profesor constituye uno de los pilares de la vida académica por tanto se debe adoptar un estatuto profesional y procesos de formación y de mejor calificación profesional de los docentes así, como la actualización de métodos de enseñanza y aprendizaje y el planeamiento de estudios a nivel postgradual, según lo menciona ASCUN en sus 25 años de historia<sup>17</sup>.

Particularmente en el contexto Nacional y liderado por la Universidad del Valle se iniciaron esfuerzos de mejoramiento de la docencia universitaria entre los cuales se destaca el Centro de Recursos Para la Enseñanza, CREE, en 1969, por la universidad mencionada, consolidado posteriormente con el Seminario permanente sobre mejoramiento de la docencia (1979) y con la creación del programa Magíster en Docencia Universitaria (1984), todo ello en los procesos de formación en docencia universitaria generado por ASCUN. Se insistía también en promover cursos de pedagogía en la mira de formar estudiantes de otras facultades como futuros profesores universitarios.

Un análisis de los diferentes programas de postgrado relacionados con el mejoramiento de la docencia en la Educación Superior permite concluir según Mario Díaz (2000), que el 50% de ellos surgieron en la década de los años 90 hecho que él relaciona así: "...o existe una toma de conciencia acerca de la necesidad de mejorar la cualificación de los docentes en Educación Superior, o el principio de autonomía creado por la Ley 30 de 1992 facilitó la explosión de

---

<sup>17</sup> ASCUN, Veinticinco años de historia (1958-1983) Volumen I. Bogotá. Pág.134.

programas entre ellos los de Docencia Universitaria”<sup>18</sup>. En ambos casos la justificación que se hace en cada uno de éstos programas de formación es la necesidad de mejorar la competencia pedagógica de los profesores en particular y la calidad de la educación en general.

Los cambios en las tendencias de formación pedían analizarse a la luz de las tendencias de modernización del país que trajeron consigo la expansión de la Universidad y el surgimiento de nuevas facultades e institutos, hecho que abrió posibilidades de acceso a un mayor número de estudiantes y en particular se vio un incremento del acceso a la Educación Superior.

Al aumentar la demanda también se diversificó la oferta educativa dando origen a diversidad de programas, que sin unos criterios claros y unificados para su estructuración pero en la mira de competir en el mercado de oferta con las necesidades derivadas de formación de recursos humanos para una sociedad cada vez más tecnologizada e informatizada.

Con las directrices internacionales surge la preocupación por mejorar la docencia universitaria. En Colombia han liderado este interés de cualificación del profesorado entidades como la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior ICFES, y la Asociación Colombiana de Pedagogía SOCOLPE entre otros y se ha expresado en: Planes de Desarrollo Universitario a corto plazo (1965-1968); el Seminario permanente de mejoramiento de la docencia Universitaria (1979); Centro para el mejoramiento de la instrucción universitaria (1968), así como el surgimiento a partir de 1960 de programas de postgrados que tuvieron incrementos significativos desde 1965 hasta llega a 1999 con el más alto número de postgrados en docencia universitaria (54) con variados nombres, metodologías y jornadas.

---

<sup>18</sup> DIAZ, Mario. Op.cit. Pág. 35.

Esta proliferación de programas de actualización y postgradual recoge las necesidades y expectativa manifiestas en los diferentes diagnósticos en torno a “la debilidad de los cuerpos de profesores debido al escaso número de éstos con alta dedicación a la vida académica, a su descontento y a su inestabilidad laboral”<sup>19</sup>, en donde además se recomendaba a las instituciones, según Díaz Villa (2000), “reflexionar sobre los sistemas y métodos de enseñanza, aprendizaje e investigación, así como establecer cursos de información y capacitación sobre técnicas psicopedagógicas para el mejoramiento del profesorado”<sup>20</sup>.

Estas recomendaciones insistían en constituir la docencia universitaria en carrera profesional y fortalecer estrategias que permitieran la cualificación de aspirantes a docentes universitarios y atender la alta demanda de profesores a raíz de la expansión de la educación superior. En todos estos programas se encuentra como común denominador la justificación como respuesta a la necesidad de mejorar la competencia pedagógica de los profesores así como contribuir a la cualificación tanto de la universidad como de la educación. En este sentido las especializaciones enfatizan hacia “el desarrollo de procesos tecnológicos de planeación académica y de organización de la instrucción, mientras que las maestrías se orientan al desarrollo de innovaciones, la investigación científica y pedagógica, la planeación tecnológica y el desarrollo curricular”<sup>21</sup>. Con los requerimientos de la Ley 30 de 1992 se insiste en la investigación como componente de los programas de formación docente y en el desarrollo de una actitud crítica en el campo profesional.

---

<sup>19</sup> DIAZ VILLA, Mario. La Formación del Profesorado en Educación Superior en Colombia. ICFES. Bogotá. 2000. Pág. 31.

<sup>20</sup> DIAZ VILLA, Mario. *Ibíd.* Pág.31.

<sup>21</sup> DIAZ VILLA, Mario. *Ibíd.* Pág. 39.

Para Díaz, esta gama de programas tiene un carácter endogámico en tanto contemplan decisiones internas de la institución oferente y los acompaña una heterogeneidad de propósitos y laxos requisitos de ingreso. En general, considera este autor que éstos programas han sido sólo una solución o aporte parcial al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria.

Por otra parte, en términos de las perspectivas que Díaz ve a la formación de profesores de la educación superior plantea la necesidad de superar el énfasis curricular para asignar un nuevo contenido teórico, social y cultural de los objetos, contextos y prácticas de formación, y en este sentido asume Díaz el concepto de 'formación' como la posibilidad de lograr el desarrollo social, intelectual y personal del docente que lleva consigo a la transformación o cambio educativo.

El autor sintetiza en sus planteamientos que “contra una formación fragmentada, limitada al orden instruccional, una formación integrada e integral reconoce la posibilidad del sujeto de acceder a competencias especializadas cognitivas y socioafectivas que favorecen su crecimiento y le otorgan confianza en sus diferentes prácticas”<sup>22</sup>, por ello, la formación implica una relación pedagógica cuya intencionalidad es lograr modificar o transformar los conocimientos, conductas y/o prácticas del sujeto para generar en él nuevos procesos de identidad y de conciencia crítica a la luz de ambientes intelectuales y dialógicos que hagan viable la investigación, la reflexión pedagógica y la interdisciplinariedad mediante el trabajo grupal de la comunidad académica.

Uno de los propósitos fundamentales de la investigación consiste en analizar los cambios generados en el contexto mundial que demandan al profesor universitario, nuevas competencias como elemento importante en el proceso de cualificación de la educación. Por ello, es relevante establecer, cómo construye su conocimiento, esto implica, reconocer los procesos implícitos en el acto

---

<sup>22</sup> DIAZ VILLA, Mario. *Ibíd.* Pág. 88.

pedagógico, los diversos contextos donde se lleva a cabo su quehacer, al igual que el análisis de su práctica como factor clave de la investigación didáctica. Se reconoce el interés que ha surgido alrededor del análisis de sus desempeños, al igual que el compromiso, los conocimientos, sentimientos, creencias, emociones, que caracterizan la vida del profesional docente.

Es evidente el “nuevo” rol que debe asumir el docente del siglo XXI, enmarcado en la formación como elemento de cualificación que da sentido a la experiencia pedagógica como actividad cotidiana. “El ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia”<sup>23</sup>.

El interés por la formación del docente radica en la importancia atribuida a su papel, en la calidad que se le demanda al sistema educativo y al principio implícito de la aceptación que esta calidad de los docentes depende en gran medida de la formación recibida. Es evidente que la formación del profesorado universitario en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria, en palabras de Zabalza (2002).

Al respecto la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente. Como lo expresa Hargreaves (1999) citado por Lourdes Montero (2002) “en una democracia, la formación del profesorado debería preparar a las personas para la realidad de la enseñanza y debería también proporcionarles unos fundamentos conceptuales y de actitud para superar y conseguir alterar esas

---

<sup>23</sup> ZABALZA Miguel A. La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas, Madrid, Narcea S.A. de ediciones, (2002) Pág.145.

realidades”<sup>24</sup>. Sin embargo, no es suficiente, no son las cuestiones relativas a la formación del profesorado las únicas que se deben plantear para llevar a cabo una reforma, también están las cuestiones curriculares, los apoyos políticos, económicos, administrativos, personales, etc.

La formación del profesorado ha estado sometida al doble reduccionismo de limitar su extensión a la formación inicial y aplicar ésta exclusivamente a los profesionales de los niveles más básicos de la enseñanza. De manera progresiva la formación del profesorado ha ido soltando el lastre de su limitación inicial acogiendo en la actualidad a directrices dadas, donde tanto la formación inicial de futuros profesionales de la educación, como la extensión de la misma a lo largo de toda la vida profesional, entendiéndose ésta como un proceso de aprendizaje permanente, han ido abriendo un espacio importante en la cualificación del docente. La idea del profesionalismo, esto es, la consideración de la docencia universitaria como una actividad profesional compleja requiere de una formación específica.

Surge la preocupación de contar con un período de formación lo suficientemente largo, para desarrollar su actividad en campos del conocimiento cada vez más complejos abiertos a la relatividad del conocimiento y a su rápida evolución. Este período de formación debe responder a la pregunta respecto a qué docente se necesita, cómo prepararlo para un mundo en constante evolución, de manera tal que no sólo sean capaces de interpretar el que les toca vivir sino anticipar sus características del que vivirán sus alumnos. “Los nuevos planteamientos en torno al *long-life learning* o formación a lo largo de la vida que plantea el desarrollo personal y profesional como un proceso que requiere actualizaciones constantes

---

<sup>24</sup> MONTERO Lourdes. La construcción del conocimiento profesional docente, Rosario, Argentina, Homo Sapiens ediciones, (2002), Pág.18.

que capaciten a los sujetos para dar una respuesta adecuada al cambiante mundo de los nuevos escenarios de trabajo”<sup>25</sup>.

En el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, se reitera el interés sobre los mismos aspectos como desafíos de la posmodernidad para los profesores y su formación. La condición social posmoderna, implica determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que afectan la escolarización y el trabajo de los profesores. Plantea que son muchos los interrogantes sobre el impacto que la globalización representa para la educación en general y para profesores y escuelas, en particular. Destaca la responsabilidad de las instituciones educativas, el papel de la formación en un mundo caracterizado por la incertidumbre al tiempo que por las demandas de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Otros temas que han sido centro de debates en las conferencias mundiales son los relacionados con la mejora de la imagen y el estatus de la enseñanza con la finalidad de atraer mejores candidatos a la profesión; dar mayor importancia a la práctica de la enseñanza y al desarrollo de competencias personales y sociales durante la formación inicial; proporcionar a los profesores mayores oportunidades de formación en servicio que no vayan en perjuicio de la reducción de horas de enseñanza para los alumnos; dar a los profesores mayores responsabilidades en la evaluación de su trabajo y en la solución de las deficiencias; examinar las necesidades de formación de los formadores, entre otras.

El informe Delors señala entre las principales tensiones o desafíos la tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular (recuperar al sujeto); entre tradición y modernidad (el desafío de las nuevas tecnologías de la información); entre el largo y el corto plazo (entre la paciencia y la fugacidad), entre la

---

<sup>25</sup> ZABALZA Miguel A., Op. cit., Pág.145.

indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades; entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, la tensión entre lo espiritual y lo material. Plantea, que los retos que supone afrontar estas tensiones llevan a proponer el colocar la idea de la educación durante toda la vida en el corazón de la sociedad. Afirma, que este planteamiento corre el riesgo de privilegiar el potencial educativo de los medios de comunicación, de la vida profesional, o de las actividades culturales y de entretenimiento hasta el punto de desvalorar y minimizar el papel de la escuela y de los profesores. Sin embargo, citando a Delors “nada puede reemplazar el sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias de conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno”<sup>26</sup>.

Haciendo alusión a las conclusiones del informe Delors, renovar la confianza en la educación y asignarle una función ambiciosa en el desarrollo de las personas y de las sociedades implica mantener, y aumentar, las expectativas sobre el papel que los profesores desempeñan para el logro de ese objetivo. La importancia de los profesores, radica en la expectativa que, a través de sus actos, los alumnos adquieran la capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismos, a los retos de una sociedad crecientemente mundializada y a favorecer la cohesión social.

En los docentes descansa la creación de las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la formación permanente. Se insiste en el informe el papel de los profesores como agentes de cambio en el conjunto de la sociedad actual aludiendo que nunca antes fue tan evidente su responsabilidad en el desarrollo de actitudes de tolerancia y entendimiento mutuo, especialmente decisivas en el siglo XXI. Se proponen como metas: el viraje de los nacionalismos al universalismo; el desarrollo de actitudes de pluralismo; comprensión y tolerancia

---

<sup>26</sup> DELORS J., La educación encierra un tesoro, Madrid: UNESCO. Editorial Santillana, (1996).

frente a los prejuicios étnicos y culturales; la apuesta por sociedades democráticas; del privilegio de la alta tecnología para unos pocos a un mundo tecnológicamente unido. Este conjunto de aspectos colocan en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y la juventud junto a la responsabilidad que los profesores tienen en esta tarea. Mejorar la educación y hacer depender esa mejora del profesorado, implica mejorar también la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.

Al desempeñar el docente un papel determinante en la formación de nuevas generaciones y como agente de cambio, se plantea desde una visión de internacionalización, entre otros la calidad del personal docente “nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado. En una etapa temprana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo. En esta etapa el personal docente desempeña un papel decisivo. Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad”<sup>27</sup>.

Otro aspecto mencionado en el informe está relacionado con el aprender lo que habrá que enseñar y cómo enseñarlo. Esto se refiere a los retos pendientes en el campo de la formación del profesorado: la importancia de la formación continua y la relación entre ésta y la inicial, y el equilibrio entre la formación disciplinar y la formación pedagógica; el desarrollo de cualidades éticas, intelectuales y afectivas

---

<sup>27</sup> DELORS J., Op. cit. Pág. 68.

coherentes con las que pretenden desarrollar en sus alumnos; una relación mayor entre futuros docentes, docentes experimentados e investigadores.

En este informe se menciona la posibilidad de favorecer la incorporación de personas ajenas a la profesión que puedan subvenir a determinadas necesidades y aportar competencias que los docentes no posean. De otra parte se plantea que la investigación acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y cómo aprender representa un reto para los programas de formación de profesores.

Lourdes Montero (2002) en relación con el tema de formación docente, explica que “la opción adoptada ha sido la de considerar la formación del profesorado, como un campo de la práctica, progresivamente emergente como campo de conocimiento en función de unos determinados indicadores, homologable como científico en función de los métodos de investigación utilizados, los mismos que son habituales en el ámbito de las ciencias sociales, con las que se produce un proceso de concurrencias epistemológica y metodológica”<sup>28</sup>.

Se plantea que el análisis de los conceptos básicos de la didáctica puede servir para justificar la importancia en la formación del profesorado, lo que convierte a la misma en objeto de preocupación preferente de la didáctica. La finalidad de la formación del profesorado como campo de intervención es la preparación y el continuo desarrollo de los profesionales de la enseñanza y la enseñanza es, como se sabe, el objeto básico de la didáctica. Montero (2002) sitúa el ámbito de conocimiento de la formación del profesorado en el espacio disciplinar de la didáctica para continuar entendiendo el mismo como el marco más amplio que da cobertura a un sector de sus preocupaciones. Pero a su vez, no la considera como un fragmento cuyo crecimiento desmesurado obliga a una atención particular, la considera más bien como “una estructura conceptual y operativa que permite articular un discurso completo, práctico y próximo a la realidad de la enseñanza”, citando a (Zabalza, 1987).

---

<sup>28</sup> MONTERO Lourdes. Op. cit. Pág.34.

Montero (2002) señala un aspecto importante, afirmando que la tarea del profesor en la enseñanza, desempeñada en un marco institucional, filtrada siempre por algún tipo de teoría explícita o implícita, desarrollada en el marco de un currículo, dirigida al mayor crecimiento educativo de los sujetos, esa es la meta a la que debe orientarse la formación del profesorado, concluye.

Es la formación del profesorado como un cruce de caminos disciplinares que puede interesar y ser trabajada por otros profesionales y especializaciones científicas. Asegura que es imposible que cualquier espacio de contenido se agote actualmente en el estudio que del mismo pueda realizar un solo especialista. Afirma que cada vez hay menos espacios científicos en exclusiva y nos encontramos, más bien, con espacios compartidos, por tanto, cada vez es más difícil pretender delimitar el territorio de una disciplina porque múltiples diversificaciones internas se producen en su seno y, en simultáneo, confluyen en su conocimiento otras disciplinas diferentes a las clásicas. Es el didacta, por su bagaje conceptual, por coherencia epistemológica, por ser al mismo tiempo un teórico y un práctico de la enseñanza el que está en el punto neurálgico, en la médula del objetivo de toda formación de profesorado que no es otro que facilitar que los profesores se preparen para realizar competentemente su función de la enseñanza.

En relación con la formación del profesorado orientada al conocimiento y las relaciones teoría-práctica, clave para la caracterización del conocimiento de campo, se afirma que a la conocida máxima de Kart Lewin sobre que “nada hay más práctico que una buena teoría” se ha respondido muchas veces, desde la posición de los prácticos, diciendo que “la mejor teoría es una buena práctica”. La formación del profesorado, se nutre del tipo de conocimientos que le proporcionan sus marcos teóricos al tiempo que de los avances que se producen, casi sin cesar, en su actividad como ocupación práctica. Muchos prácticos han aceptado, bajo la

excusa profesional de “ser prácticos y no teóricos”, las directrices de otros sin detenerse a examinar críticamente, por sí mismos, sus posibles ventajas y beneficios para el ámbito de intervención y transformación de su espacio educativo.

Como lo plantea L. Montero (2002) “Quizás una de las marcas del siglo XX sea el juego de conceptualizaciones de los profesores oscilando, al amparo de los diferentes enfoques epistemológicos, entre la pasividad y la actividad, entre la ignorancia y la atención, entre su consideración de autómatas repetidores de acervos culturales, y su consideración de prácticos reflexivos, entre la sospecha de su permanente minoría de edad y el reconocimiento de su saber para la configuración del conocimiento profesional sobre la enseñanza. La escasa disponibilidad de memoria de la profesión, la amnesia que la misma padece, apenas nos permite conocer su postura ante su propia situación. Profesores y profesoras parecen no tener voz, no tener pensamiento, no significar apenas nada. Incómodamente situados en una tarea extraordinaria para la que son considerados incompetentes, o consumidores pasivos de innovaciones y no creadores de las mismas, como piensan con frecuencia los reformadores”<sup>29</sup>.

La especialista cubana Cáceres M., junto a otros investigadores<sup>30</sup>, tipifica algunos modelos de formación docente. Se asume como definición de modelo como un recurso para el desarrollo de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica. Cada modelo es juzgado por su capacidad comprensiva en cuanto a la realidad de la enseñanza, dado que cada uno de ellos posee esa propiedad de filtro que le es propia y develan diferentes

---

<sup>29</sup> MONTERO Lourdes. Op.cit. Pág. 51

<sup>30</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente. En Revista Iberoamericana de Educación, OEI. (2003). Pág. 72 y siguientes.

aspectos de la misma. Esta se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente.

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña, según Cáceres M., estos modelos son:

- El modelo teórico, cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica.
- El modelo crítico-reflexivo, que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea, como eje central de este movimiento, de “profesor-investigador”.

Zerchner (1983) citado por Cáceres M., establece cuatro paradigmas que a su juicio, son el marco teórico en la formación del profesorado:

1. *El paradigma conductista*, como formación del profesorado en competencias (comportamientos, conocimientos teóricos y prácticos). Su objeto es ofrecer a los alumnos capacidades docentes para decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales. El criterio fundamental de la eficiencia docente es el desarrollo de aptitudes y conocimientos de los alumnos, medidos antes y después de la influencia del profesor.

2. *El paradigma personalista o humanista*, regido por el criterio de que la enseñanza es básicamente un proceso de relación interpersonal y desarrollo

personal. Un 'buen profesor es como un artista habilidoso capaz de facilitar el desarrollo personal del alumno'.

3. *El paradigma tradicional-artesanal*, la enseñanza es un proceso de ensayo-error, donde se aprende mejor al pasar un período de prácticas. Entiende al profesor como un transmisor de contenidos culturales, razón por la que también se denomina paradigma culturalista o racionalista. Este paradigma ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro.

4. *El paradigma crítico-reflexivo*, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Al efectuar el análisis de los paradigmas anteriores, se infiere, la presencia de éstos en diferentes modelos de formación del profesorado, no obstante en la actualidad existe una tendencia marcada hacia un mayor empleo del crítico reflexivo al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizador, intelectual y analítico.

### **1.3. Precisiones conceptuales en torno a la formación permanente, profesionalización y trabajo docente**

El docente tiene la responsabilidad de formarse en campos disciplinares y pedagógicos que le permitan un desempeño idóneo, como lo establece la Carta Magna. El proceso de formación humana atraviesa todo el ciclo vital, es el hombre

un ser inacabado, un ser que está en permanente formación, que de por sí, es educable, como lo afirma Álvarez y González (2002): “La formación de los ciudadanos de un país es una de las tareas prioritarias de cualquier sociedad. Al proceso general de formación de las personas, dentro de una sociedad, se le denomina educación. La educación es, entonces, el conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en sus individuos. El hombre se educa durante toda su vida, desde la cuna hasta la tumba, como dice García Márquez”<sup>31</sup>.

Luzuriaga L. (2004) en su traducción del Tratado de Pedagogía de Emmanuel Kant, cita la siguiente afirmación: “El hombre es un ser educable; y esto no en razón de su mera posibilidad, sino como una nota característica de la esencia de lo humano, es decir, el ser humano no sólo puede, sino que quiere ser educado”<sup>32</sup>. En el mismo sentido, podemos entender la siguiente frase: “La educación es un dispositivo para el perfeccionamiento de la naturaleza humana. Es un proyecto intergeneracional, por lo cual es, a su turno, un proyecto que permite formar al hombre inacabado, perfectible; pero así mismo: frágil, equívoco. Esto es lo que hace que se exija, entonces, del máximo de científicidad y dedicatoria”<sup>33</sup>.

Podemos reforzar más esta idea citando a Alanís H. (2004), quien afirma: “Desde el punto de vista de la praxis, la experiencia teórica y la experiencia empírica y contextual se complementan mutuamente, en un proceso inacabado de perfeccionamiento. En la concepción de la educación permanente, no existen conocimientos terminados sino aproximaciones sucesivas a los objetos de estudio; por tanto, el hombre en sí mismo es inacabado y sus formas de conocer el mundo

---

<sup>31</sup> ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M., y GONZÁLEZ A. Elvia M., Lecciones de didáctica general, Bogotá, Editorial Magisterio, (2002) Pág. 17.

<sup>32</sup> LUZURIAGA Lorenzo, Kant Immanuel: Tratado de Pedagogía. Traducción Universidad del Valle, Cali, (2004). Pág. 7.

<sup>33</sup> LUZURIAGA Lorenzo, *Ibíd.* Pág. 10.

no son definitivas ni únicas. En esta visión de totalidad e integración, se concibe a la docencia como un proceso promotor y facilitador de aprendizajes”<sup>34</sup>.

Sobre el concepto de la formación permanente del profesorado, Hamburguer F. (1998), señala que: “La profesionalización implica apertura hacia lo novedoso, capacidad de cambio y aceptación del crecimiento. Quien se sabe profesional se sabe inacabado, proyecto (lanzado hacia delante), posibilidad. El profesional, y más aún el profesional de la educación, no se puede permitir el lujo de estancarse, de anquilosarse”<sup>35</sup>. Por lo anterior, el problema de la formación permanente del profesorado es un problema estructural e institucional, pero, sobre todo, personal: apunta a la formación y desarrollo del maestro, a su compromiso personal y social.

En este sentido cabe formular la siguiente pregunta: ¿Qué es formación permanente? En palabras de Hamburguer F., la formación alude a dos instancias: a la formación básica o inicial y a la formación llevada a cabo a lo largo de la actividad profesional. A esta última, dice Hamburguer F., es a la que los autores identifican como “formación permanente”. En este sentido, la formación permanente de un docente es “un sistema dirigido al perfeccionamiento profesional en su tarea docente, con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales”<sup>36</sup>.

Según F. Imbernón (1994) citado por Hamburguer F., “la formación permanente del profesor supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural

---

<sup>34</sup> ALANÍS H., Antonio. El saber hacer en la profesión docente, México, Editorial Trillas, (2004). Pág. 16.

<sup>35</sup> HAMBURGUER F., Álvaro A., La formación permanente del profesorado. En: Itinerario Educativo, Año XI, Número 32, USB, Bogotá, (1998), Pág. 149.

<sup>36</sup> GARCÍA, José. La formación permanente del profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades, En: Educación XXI (Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Número 1), España, (1998). Pág. 131.

complementaria y, a la vez, la profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”<sup>37</sup>.

Otros autores como Núñez R., y Palacios C., (2002), señalan que “La educación se ha visto obligada a cambiar sus paradigmas. Ya no es ni mucho menos para toda la vida, la concepción del aprendizaje ante todo es aprender a aprender, dotar de habilidades y capacidades que lo preparen para aprender durante toda la vida, ha surgido el concepto de capacitación permanente”<sup>38</sup>.

Además de buscar un profesor reflexivo, la formación permanente debe insistir en la importancia de buscar la máxima conexión con la práctica docente. La relación dialéctica reflexión-acción, plantea Hamburguer F., debe ser el norte que oriente el proceso. En éste a su vez, se deben implicar aspectos tales como: estudio, discusión, experimentación y evaluación. El objetivo de la formación permanente debe apuntar a que el profesor sea capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico; es decir, no sólo los contenidos del campo cognoscitivo, sino también los procedimentales.

Así las cosas, señala Hamburguer F., la formación permanente del profesorado se debe caracterizar por:

La vinculación entre teoría y práctica;

La pluralidad de estrategias;

La flexibilidad;

La diversidad de intereses y necesidades;

La adaptación al cambio;

El equilibrio entre los contenidos y el componente didáctico.

---

<sup>37</sup> HAMBURGUER F., Álvaro A., Op. cit., Pág. 150.

<sup>38</sup> NÚÑEZ, R., Nemecio y PALACIOS C., Pedro, La superación docente continúa: Algunos criterios para su perfeccionamiento. En: Revista Iberoamericana de Educación, (1998). Pág. 32.

En el marco de lo planteado por Hamburguer F., sobre la formación permanente del profesorado, este autor lanza dos preguntas interesantes: ¿Cómo podría definirse el auténtico profesor? ¿Cuándo podría afirmarse que un profesor es agente de calidad en un centro docente? A estos interrogantes, Villar A., Luis Miguel (1998), afirma: “El profesor es una persona que tiene la propiedad de disponer de sí mismo: sus costumbres, creencias, respetos... están dotados de consistencias. El perfeccionamiento se expresa bien cuando esté bien concebido, cuando la mejora se articula en elementos discretos”<sup>39</sup>. Acerca del segundo interrogante, Villar A., responde: “Un agente de calidad es un profesor de un centro docente que dialoga con los demás colegas sobre las transformaciones personales y sociales, adornado de valores: respetuoso de los derechos profesionales; comunicador socioeducativo para construir ambientes de aprendizaje, mente que no vende tecnociencia administrativa; listo para ayudar y no presionar a colegas; causa de efectos deseables en partícipes de acciones formativas”<sup>40</sup>.

Según lo planteado en el documento de la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior<sup>41</sup>, Hamburguer F., toma las siguientes ideas: “la calidad de las instituciones educativas, depende de quienes producen, transforman y transmiten el saber, es decir, de los docentes y de los investigadores. Las instituciones de educación superior son lo que son sus profesores, y su historia es la historia de sus académicos: de la formación que han alcanzado, del prestigio que han logrado adquirir, de los nichos que han construido. En últimas, la excelencia académica radica en la calidad, la competencia, el compromiso y la

---

<sup>39</sup> VILLAR A. Luis M. Proyecto de formación desde el Centro, En: Revista de Educación, No. 317, sep-dic de 1998, Pág. 48.

<sup>40</sup> VILLAR A. Luis M. *Ibíd.* Pág. 49.

<sup>41</sup> COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Hacia una agenda de transformaciones de la educación superior: Planteamientos y recomendaciones, Bogotá, (1996), Pág. 5-8 (sin editar).

motivación del cuerpo profesoral. La calidad y la competencia se adquieren, en buena parte, a través de largos y complejos procesos formativos, que suelen culminar en el logro de títulos avanzados”.

De las exigencias que las universidades se fijan para la vinculación y la promoción del profesorado, dependerá la calidad global que ellas quieran alcanzar, sin perder de vista que el grado de exigencia depende de las diferencias asociadas a la naturaleza de cada institución y a la vocación de cada una en particular, como lo señala Hamburguer F. A su vez, en cuanto a la motivación y al compromiso por parte de los docentes, elementos esenciales en el logro de la calidad, se impone una política que favorezca la contratación de docentes de tiempo completo, disponiendo de un número adecuado de profesores de cátedra, con buenos niveles de formación. Igualmente, la motivación y compromiso de los profesores están asociados a que la universidad garantice condiciones de organización y gestión, que permitan una adecuada realización de tareas académicas, tales como: soporte económico; recursos físicos y materiales; aulas y laboratorios bien dotados; adecuadas redes de comunicación; bibliotecas y, en general, recursos adecuados para el desarrollo académico, con una política de estímulo a la labor académica de excelencia y favorezca un clima de bienestar universitario.

García J. (1998), señala que las cualidades básicas exigibles al profesorado se pueden agrupar en torno a tres grandes temas:

- “Campo cognoscitivo, que implica una preparación científica adecuada a los diferentes campos unidos a la especialidad del docente.
- Estrategias docentes adecuadas para favorecer la transmisión de esos conocimientos (orientación y organización); ello implica una flexibilidad mental y la capacidad para resolver problemas.

- Capacidad socio-afectiva de relación y comunicación con las personas que configuran la comunidad educativa: compañeros de profesión, padres y alumnos”<sup>42</sup>.

La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse. Para adaptarse realmente a las necesidades de las sociedades modernas, la educación permanente no puede ya definirse por referencia a un período particular de la vida o a una finalidad demasiado circunscrita, cuando se distingue, por ejemplo, la formación profesional de la formación general. En lo sucesivo, el período de aprendizaje cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece.

En relación con la profesionalización docente, “Es justamente el campo de la formación y el desarrollo profesional del profesorado donde los didactas se encuentran más cerca de contribuir a hacer realidad esa utopía de la interacción teoría-práctica -y práctica-teoría- y construir un discurso en estrecha relación con el discurso que los prácticos -entre los que también nos encontramos- construyen en la indagación sobre su práctica”<sup>43</sup>.

Desde la mirada de Montero (2002) el tema de formación del profesorado, la legitimación profesional como pedagogos, y ya no sólo como didactas, ha descansado históricamente en la formación docente. Surge sobre el tema un interrogante: ¿Cuál es el objeto de conocimiento del campo de la formación y el

---

<sup>42</sup> GARCÍA, José. Op. cit., Pág. 130.

<sup>43</sup> MONTERO Lourdes, Op. cit. Pág.74.

desarrollo profesional? La enseñanza y el currículo para la didáctica; la escuela para la organización, los medios para la tecnología educativa. La respuesta parece obvia, los profesores (profesión docente, conocimiento profesional, roles, funciones, tareas, tiempos, espacios), su desarrollo profesional (teorías. Modelos, etapas, instituciones, currículo, relación teoría-práctica), su desarrollo profesional (teorías, modelos, culturas, tiempos, espacios, instituciones, recursos, apoyos).

Como lo plantea Stenhouse, “lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica”<sup>44</sup>.

En el contexto latinoamericano, también han surgido autores que de manera particular han desarrollado temas relacionados con la formación de formadores, podemos citar al colombiano Alvarado Prada (2003) quien refiriéndose al tema de política educativa, dice: “La proliferación universal de políticas educativas lleva a los profesores, de los diferentes niveles de la educación, a una desactualización en asuntos de políticas, tanto mundiales, nacionales o locales. El hecho de tener información de la existencia de una política no es suficiente para la toma de conciencia de ella; es necesario su comprensión y análisis”<sup>45</sup>.

El chileno Christian Miranda (2003), en uno de sus artículos plantea que: “En un mundo caracterizado por una creciente tendencia a la globalización, cada país se ve en la necesidad de fomentar el potencial de su población y de elevar su nivel de conocimientos, su flexibilidad, diversidad y apertura. Simultáneamente, la política económica neoliberal lleva a una creciente desigualdad social, cuyos efectos

---

<sup>44</sup> STENHOUSE L., Investigación y desarrollo del currículo, Madrid: Morata, (1984).

<sup>45</sup> ALVARADO PRADA Luis E., (Compilador), Formación de formadores de profesores, En: Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos, Bogotá: Ediciones Antropos, (2003). Pág. 29.

deberán ser contrarrestados por medidas políticas sistemáticas tendientes a establecer una mayor equidad y calidad en el sistema educativo”<sup>46</sup>.

De otro lado, la especialista argentina Victoria Margarita Rodríguez (2003) señala que: “Durante las últimas décadas, muchos países han desarrollado una serie de cambios con el objetivo de modernizar sus sistemas nacionales de educación. Como consecuencia de las investigaciones que apuntaban una íntima relación entre ‘calidad de la formación de los docentes’ con la calidad y eficacia de los sistemas educativos, la formación docente fue privilegiada en estos procesos de transformación educativa. De este modo, se instaló en toda América Latina un debate con respecto al tipo de formación que el docente debía recibir, tanto en la época de preparación, como durante toda su vida profesional, destacándose así la necesidad de recalificar y capacitar permanentemente estos docentes en servicio”<sup>47</sup>.

En el contexto anglosajón se cuenta con los dos Handbook of Research on Teacher Education, editados respectivamente por Houston y representan, sin duda hasta el momento, las propuestas más ambiciosas de organización de la temática del campo de formación. Es bueno comentar que estos trabajos son los más completos y elaborados hasta el momento, como parámetros de investigación de los programas de formación del profesorado. En este punto, es bueno llamar la atención hacia las condiciones de la profesión docente, el contenido de su profesionalidad y las características que forman parte de su profesionalización.

---

<sup>46</sup> MIRANDA Christian, La formación de docentes en Chile: investigación, tendencias y práctica, En: Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos, Bogotá: Ediciones Antropos, (2003). Pág. 53.

<sup>47</sup> RODRÍGUEZ Margarita V., Políticas argentinas de formación docente: desafíos de la implantación de la red federal de formación docente continua, En: Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos, Bogotá: Ediciones Antropos, (2003). Pág.128.

La consideración de la enseñanza como profesión y de los profesores como profesionales ha sido, y sigue siendo, un tema sujeto a controversia. Considerar la enseñanza como una profesión es una realidad ambigua que genera muchos cuestionamientos e impregna la formación del profesorado ya que en ésta se actualizan las contradicciones de su grupo profesional de referencia. “El dinamismo del concepto de profesión, su relatividad histórica, sus significados ideológicos, la enorme diversidad del grupo ocupacional de los profesores, de sus culturas y subculturas, junto a la dificultad de encarar el tema desde una perspectiva unitaria, homogeneizada, representan factores que contribuyen a aumentar la complejidad del tema”<sup>48</sup>.

La profesión docente como cualquier otra ocupación-profesión, nace de un proceso de división del trabajo. Desde otra perspectiva, la vinculación, obvia a primera vista, entre la formación del profesorado y la profesionalización, se plantea más como una relación compleja y problemática. La profesionalización del profesorado depende, en gran medida, de la formación y ésta es una condición necesaria para aquella, su conceptualización exige recurrir a otros factores sociales, políticos, laborales y personales relacionados que hacen evidentes los límites de la formación al tiempo que levantan desafíos.

Para ampliar la discusión de la vinculación planteada en el párrafo anterior, cabe aquí una pregunta: ¿Quiénes son los profesores? La respuesta no es tan sencilla, no es simplemente la persona que está en un centro educativo, enseñando algo, durante un tiempo determinado. Es más complejo que esto, analizar la gran cantidad de información disponible sobre la profesión docente, proyecta una imagen del profesorado más bien compleja, configurada a través de distintas miradas, cuyos perfiles se contraponen a la aparente simplicidad de la respuesta anterior. “Profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien

---

<sup>48</sup> MONTERO Lourdes, Op. Cit. Pág.42

ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura”<sup>49</sup>.

Por su parte, Montero (2002) define: “Los profesores son unos profesionales a los que siempre se les ha definido a partir de una serie de factores problemáticos: actividad vocacional, excesivamente prácticos y rutinarios, y con escasa valoración de sus conocimientos pedagógicos”<sup>50</sup>. La conceptualización de la enseñanza como profesión determina las características de la tarea de la enseñanza, el papel a desempeñar por profesores en los diversos contextos en los que realiza su tarea y los conflictos provocados por las distintas expectativas generadas hacia el.

El planteamiento de defensa de la profesión docente coexiste con un cuadro escasamente atractivo de la misma en la práctica compuesto por aspectos tales como fragmentación, insatisfacción profesional, corporativismo, malestar docente, debilitamiento del compromiso profesional, ausencia de reflexión crítica, etc. Villar (1990) citado por Montero afirma que “los conceptos profesión y profesionalismo constituyen ideas-eje en los proyectos que las administraciones educativas de distintos países han introducido en las leyes para reformar la formación del profesorado”. Sobre esto mismo, Fernández Enguita (1999) señala que “La profesión docente se encuentra hoy en una situación tan compleja como paradójica que no puede dejar de repercutir en la identidad y la auto-estima profesional”.

Se puede afirmar que la extensión de la escolaridad obligatoria, en nuestras sociedades occidentales, tuvo como consecuencia la ampliación del cuerpo

---

<sup>49</sup> BLAT J., y MARIN R., La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional, Barcelona: Teide Editores, (1980). Pág. 32.

<sup>50</sup> MONTERO Lourdes, Op. cit. Pág.49

docente con la consiguiente apertura de la profesión a personas no formadas como profesores (profesores sin profesionalizar); los rápidos cambios de las sociedades modernas, la pérdida de confianza en el papel de la educación en las transformaciones sociales, entre otros aspectos, han llevado a los profesores a una crisis de identidad, de manera tal que en opinión de muchos resulta urgente reconstruir un nuevo sentido para la profesión.

Al determinar la calidad de la profesionalización docente, surgen dos aspectos críticos que vale la pena comentar. Uno está relacionado con el conocimiento básico disponible: no hay duda del enorme crecimiento de la investigación en el campo. Pero, continúa siendo cuestionado el énfasis en la experiencia como fuente básica para aprender a enseñar; las dificultades de los profesores para acceder a un pensamiento pedagógico; la dependencia del juicio del experto y de la rutina como indicadores del tipo de conocimiento que los profesores poseen.

En relación con la autonomía de los profesores, se presentan dos niveles de análisis: la autonomía de los profesores en el aula y la autonomía de la profesión docente globalmente considerada. Sobre la autonomía de los profesores en el aula, se entiende como la capacidad de control de sus propias decisiones, esta autonomía se podría identificar como individualismo, un espacio íntimo protegido de miradas ajenas. Esta autonomía es relativa en función de las dependencias de los profesores de un currículo y de los materiales que lo desarrollan, en cuya elaboración y, dependiendo de los contextos, los profesores no suelen participar. Dependen también de un aparato administrativo que, supuestamente, tiene la misión de controlar y evaluar la calidad de su actividad profesional. En el segundo nivel, la autonomía se entiende como el autogobierno de una profesión que tiene ella misma el control de sus funciones: criterios de selección, de ingreso en la profesión, reglas de comportamiento profesional, decisiones de renovación del servicio y desempeña un papel importante en la determinación de la política pública. Al respecto, se puede afirmar que es sobradamente reconocida la escasa

incidencia social de los profesores en los asuntos públicos referidos a la educación, sobre todo en el contexto hispanoamericano.

En palabras de Fernández Castro “El sistema educativo representa la enorme estructura que asume, dentro de la moderna división del trabajo, la actividad de la enseñanza, y con este fin emplea o consume la capacidad de trabajo de los profesores. Esto supone, en un primer término, la producción del ‘saber’, es decir, el proceso de ‘oficialización’, de clasificación en grados progresivos y disciplinas, del conocimiento acumulado y, después, la formación y el reclutamiento del personal para que realice el conjunto de actividades que supone su traslado a los alumnos; la formación tiene en esta óptica la función de capacitar a los profesores para que sepan trasladar, interiorizándola en los alumnos, la parte específica de la ciencia oficializada en la que los profesores se especializan”<sup>51</sup>.

Sobre el tema de profesionalización docente, cabe señalar que los profesores, comparten un conjunto de características profesionales específicas, reconocidas hoy como propias de su actividad. Estas características reflejan el conjunto de normas, valores, creencias, hábitos y conocimientos construidos a lo largo del tiempo y en los diferentes espacios de desarrollo profesional. Es evidente que existe un mayor grado de coincidencia entre los diversos autores, que contribuyen a configurar un panorama que dista bastante de aquella mirada de épocas anteriores. En el marco de esas consideraciones se evidencia un mayor grado de acuerdo, en temas relacionados con la profesionalización, formación y ejercicio docente, que llevan a pensar en la estructuración de unas competencias pedagógicas que le sean comunes a éstos.

---

<sup>51</sup> FERNÁNDEZ De CASTRO I. Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo. En: Perspectivas actuales en Sociología de la educación, ICE de la Universidad Autónoma, Madrid, (1983).

Alrededor de las tendencias mundiales y los requerimientos locales, el docente es clave como dinamizador de procesos de construcción y divulgación de conocimientos. “En este contexto, la educación adquiere el rango de factor estratégico para el desarrollo del capital humano en la formación de docentes ya que ningún cambio en la educación, la enseñanza y el aprendizaje será posible en Colombia sin el compromiso decidido de los maestros y una adecuada interacción entre los requerimientos institucionales y los incentivos dados a los docentes”<sup>52</sup>. Por ello todo proceso de cambio o innovación educativa tiene en los docentes su mejor aliado para lograrlo o su más fuerte obstáculo para avanzar hacia el cambio deseado. En este sentido el compromiso y la dimensión ética del docente son claves para avanzar no solo en el desarrollo de los conocimientos sino en la apropiación de niveles de competitividad en un mundo cada vez más globalizado.

No se puede desconocer que la educación se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma con gran rapidez. Por esta razón, es necesario redefinir muchas de sus tareas principales, sobre todo aquellas que se relacionan con las necesidades sociales en términos de formación continua. Se reconoce a la universidad como actor social y al docente como eje fundamental.

Como lo señala Cáceres Mesa (2003)<sup>53</sup> en uno de sus trabajos para la Universidad de Cienfuegos, Cuba: “para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales, e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender”. En el mismo sentido, Herraiz (2001) señala en su obra que “la actividad del docente es contribuir al desarrollo de los recursos humanos, mostrando las competencias que

---

<sup>52</sup> CABALLERO PRIETO, Piedad. Realidades y Tendencias Sociales y educativas, institucionales, nacionales e internacionales en pedagogía y educación. C.N.A. Pág. 63.

<sup>53</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Op. cit. Pág. 23.

exige el mundo de trabajo con sentido del humor, flexibilidad y tenacidad. Estas tres cualidades docentes nos pueden ayudar a pasar de la enseñanza (mostrar) al aprendizaje (el alumno demuestra a través de su acción el dominio de las competencias que requiere la profesión)”<sup>54</sup>.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica: “Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”<sup>55</sup>.

Por otra parte, en otro de los documentos se afirma: “Como 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... es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente”<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> HERRAIZ María Luisa. Formación de formadores. Manual didáctico, México: LIMUSA Noriega Editores, (2003). Pág. 54.

<sup>55</sup> UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, artículo 9, apartado d, Pág. 5.

<sup>56</sup> Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, UNESCO. Punto 1.6 d; Pág. 5, (1998).

Estas declaraciones de la UNESCO, y las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior, muestran una realidad que exige perfeccionar la formación pedagógica de los profesores universitarios en atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos.

Hoy, resulta necesaria la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas según sus finalidades y contextos diversos. La formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional.

Como ya se ha dicho, la idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada.

La Conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza hace hablar de diversos niveles de profesionalización donde se reconocen varios tipos de docente:

- “El profesor como trabajador: Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.
- El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.
- El profesor como artista. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la

cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

- El profesor como profesional. El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte<sup>57</sup>.

Justamente en el ambiente educativo se pueden ver manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional. El análisis de la profesión "docente" cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.
- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

Carr y Kemmis (1988), analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

1. "La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.

---

<sup>57</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros. Op. cit. Pág.64.

2. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.

3. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional”<sup>58</sup>.

Según el Diccionario de la Real Academia la profesionalidad está definida como “la actividad de una persona que hace una cosa como profesión”. Por otra parte Añorga J. (1983) citado por Cáceres M., expresa que es “la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad, sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez (...) sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia”.

Cáceres M., señala en alusión a las universidades cubanas, que: “seleccionan dentro de los mejores egresados de la Educación Superior, a aquellos que mayores posibilidades presentan para realizar funciones de profesor; pero en ese momento no tienen la madurez profesional ni la preparación para la docencia. Esta situación y la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario han sido el marco para el desarrollo de la tendencia denominada profesionalización de la docencia”<sup>59</sup>.

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional.

---

<sup>58</sup> CARR W.; KEMMIS S., Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Editorial Martínez Roca (1988).

<sup>59</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Op. cit., Pág. 68.

Benedito (1991) citado por Cáceres M.<sup>60</sup>, reconoce en la profesionalización docente tres variables fundamentales:

Preparación:

- Competencia y eficacia en la actividad docente.
- Sentido artístico de la vida.
- Un saber sistemático y global (un saber profesional).
- Uso de un lenguaje técnico y específico.
- Participación en investigaciones didácticas.
- Formación continua.

Autonomía:

- Un espacio laboral y social propio.
- Control interprofesional.
- Aplicación a una entidad colectiva profesional.
- Responsabilidad de una tarea profesional.
- La estabilidad laboral.
- La capacidad de evaluar.
- La autocrítica profesional.

Autocrítica de Servicio:

- Prestigio profesional.
- Función de organización de la cultura.
- El trabajo en equipo.

Señala Cáceres M., que el análisis empírico sobre la realidad escolar en varios lugares ha puesto de manifiesto que una gran parte de los profesores entienden

---

<sup>60</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Op. cit. Pág. 72.

como profesionalización: el progreso en la carrera docente. Sin embargo, existe una minoría que considera la profesionalización vinculada a una perfección progresiva en su trabajo diario.

Los que mantienen la primera postura plantean que no cabe hablar de desarrollo profesional cuando uno comienza ejerciendo de maestro y se jubila realizando el mismo oficio. Ellos consideran que aunque existe cierto desarrollo este sólo se hace realidad en la medida en que un profesor cambia de puesto para tener un mayor status social y que de no ser así esto impediría la carrera docente y el desarrollo profesional.

Se trata, en este caso, de un concepto elitista de profesionalización, basado en la distancia social respecto a los estudiantes y en el sentirse superiores, donde lo que más interesa es la promoción y no la cercanía y el intercambio con los estudiantes, estos generalmente asumen un intercambio frontal, unidireccional en el proceso de aprendizaje. Este concepto está poco acorde con las tendencias de la educación en la era moderna y con la forma en que la misma es llevada a la práctica.

Podría decirse quizás, que ellos ven el desarrollo profesional en su "fase terminal", cuando ya la experiencia acumulada le da cierta jerarquía al profesor.

Los que abrigan el segundo criterio se dan cuenta de que el profesional se caracteriza por la adquisición y aplicación de un conocimiento específico que se va convirtiendo en un compromiso permanente en su actualización y preparación para la vida de los estudiantes, generada por la reflexión en la acción, transformándose en un líder formal de grupo y utilizando la investigación como herramienta importante para el diagnóstico en el crecimiento de los grupos escolares, posee un gran sentido de pertenencia a su institución, a su enseñanza y a sus estudiantes.

Los modelos de formación del profesorado, señalan que la educación permanente puede definirse como: “el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del docente”<sup>61</sup>.

Siguiendo el estudio elaborado por Spark y Loucks-Horsley (1990) citado por Cáceres M., en lo referente a la formación permanente, pueden agruparse en cinco modelos que sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos: modelo de formación continua, formación orientada individualmente, modelo de observación y evaluación, modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza, modelo de entrenamiento, modelo indagativo o de investigación. Se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los docentes; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en el contexto universitario.

Asegura Cáceres M., que se concibe la formación pedagógica del profesorado universitario como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior.

---

<sup>61</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Op. cit. Pág. 75.

Las diferentes etapas que pueden ser organizadas durante los procesos de formación pedagógica, según lo plantea Cáceres M., se precisan alrededor de:

1. Iniciación docente: El profesor novel que se inserta a realizar las funciones docentes solo posee formación científica sobre la disciplina que explica, pero no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Durante esta etapa, dice Cáceres M., se familiariza con el estudio de los documentos normativos de la educación superior, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, discutiendo con ellos los resultados de la observación; similar estrategia se desarrolla con los profesores noveles al ser visitados. Todas las actividades mencionadas son planificadas por el departamento docente al cual pertenece el profesor.

2. Adiestramiento docente: Esta etapa, fundamentalmente, se realiza a través del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos en que está implicado el profesor. Durante dicha etapa, señala Cáceres M., el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, siendo protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos pedagógicos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases.

3. Formación pedagógica por niveles: A partir de un diagnóstico de necesidades de aprendizaje realizado, a los profesores, éstos son ubicados en los distintos niveles de formación y consecuentemente, se estructuran en sistemas los diferentes postgrados a cursar. Para ello se toma en consideración las necesidades personales, sociales e institucionales.

Los niveles de formación pedagógica, para el sistema educativo, de acuerdo con Cáceres M., están dados por niveles y son presentados como:

**Nivel Básico:** Incluye a los profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Superior. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior.

**Básico actualizado:** Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje superior y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos. Los profesores se agrupan en un curso de actualización pedagógica.

**Nivel de profundización:** Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en el diplomado de didáctica y dirección de la Educación Superior.

**Especialización:** Está destinado a la especialización en los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculado a las necesidades del puesto laboral. Los profesores designados participan en cursos de especialización diseñados a tales efectos.

**Formación académica investigativa:** Está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor universitario, dicha formación se da a lo largo de su vida profesional. Incluye actividades de auto superación que realiza el profesor para sistematizar y profundizar los conocimientos obtenidos a través del sistema de formación pedagógica acreditado por la Universidad. Así mismo se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Se ofrecen como alternativas para

continuar su formación los programas de Maestría en Educación y Doctorados en Ciencias Pedagógicas y en Educación.

En cada uno de los niveles, afirma Cáceres M., se brinda especial atención a la participación en eventos pedagógicos para potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente de la Educación Superior.

Las cuatro etapas referidas están íntimamente vinculadas y van proyectando el trabajo de investigación de los profesores alrededor de su propio proceso.

Desde esta perspectiva, necesariamente el profesor para lograr una formación pedagógica, según las exigencias de la Educación Superior actual, no tiene que transitar por cada una de las tres primeras etapas señaladas, esto estará en dependencia del nivel de desarrollo profesional y pedagógico que ha alcanzado a través de su práctica docente.

La propuesta de formación pedagógica, planteada por Cáceres M., se caracteriza por:

- “El uso del diagnóstico pedagógico. Se parte de la identificación de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales para organizar el sistema de cursos que se ofertan.
- El carácter participativo de los profesores. Los profesores participan en la elaboración de los programas que se ofertan con vistas a responder a las necesidades de aprendizajes señaladas.
- El empleo del sistema de principios didácticos de la educación superior. Los programas de los cursos que se desarrollan tienen en cuenta los principios de carácter científico de la enseñanza, vincular la teoría con la práctica,

sistematización, atender a las diferencias individuales, asimilación, accesibilidad.

- La integración del trabajo individual al de grupo. Los programas de los postgrados están concebidos para el trabajo en grupo en sus diferentes modalidades, con ello se garantiza reflexionar de manera individual y colectiva sobre la práctica docente diaria.
- El intercambio permanente de experiencias entre los profesores. Las diferentes etapas en que puede organizarse la formación pedagógica tributan al intercambio permanente de experiencias entre los profesores lo cual propicia apropiarse de modos de actuación docentes.
- El mantener una retroalimentación constante. Se recoge sistemáticamente información, a partir del empleo de diferentes técnicas y procedimientos, sobre la marcha del desarrollo del curso impartido.
- La personificación de la profesión. Implica la incorporación a los profesores universitarios de los modos de actuación propios de la Educación Superior.
- El impacto del programa impartido. Los resultados de la preparación pedagógica que van recibiendo los profesores se revierten en los aprendizajes de los estudiantes a partir del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje”.<sup>62</sup>

La característica esencial de esta propuesta es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores universitarios y en última instancia a mejorar la calidad de la formación del estudiante.

En palabras de Cáceres M., la fundamentación teórica de la propuesta se basa en el enfoque histórico cultural de Vigostky, parte de la consideración de que el

---

<sup>62</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Pág. 82.

aprendizaje es un proceso social muy vinculado al desarrollo del sujeto. En ella se ponen de manifiesto las siguientes relaciones:

- Relación entre personalidad y actividad.
- Relación entre aprendizaje y desarrollo.
- Relación entre lo individual y lo social.

La propuesta para la formación del profesorado universitario, a la luz de las nuevas tecnologías implica:

- “Prestar atención a la diversidad en el proceso evaluativo.
- Modificar el énfasis tradicionalmente puesto en los procesos de enseñanza por uno centrado en el aprendizaje
- Favorecer mayor protagonismo de los profesores en su propio aprendizaje.
- Pasar de un modelo de enseñanza uniforme para toda la clase al trabajo en pequeños grupos.
- Incentivar el estímulo al aprendizaje permanente.
- Posibilitar el desarrollo de competencias de toma de decisiones ante propuestas alternativas.
- Emplear las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC)”.<sup>63</sup>

Cáceres M., y otros, de acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, sobre su trabajo de investigación, señala a manera de conclusiones que:

- “Cualquiera que sea la propuesta de formación pedagógica del profesorado universitario adoptado, debe estar orientada a elevar la calidad de la educación.

---

<sup>63</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Op. cit. Pág. 86.

- Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores universitarios que se conciba como un proceso continuo, integrador, holístico puede estar organizado en las siguientes etapas:
  - iniciación docente
  - adiestramiento docente.
  - formación pedagógica por niveles.
  - Formación académica investigativa.
  
- La propuesta de formación pedagógica de los profesores universitarios diseñada se caracteriza por: el uso del diagnóstico pedagógico, el carácter participativo de los profesores, el empleo del sistema de principios didácticos de la Educación Superior, la integración del trabajo individual al de grupo, el intercambio permanente de experiencias, una retroalimentación constante, la personificación de la profesión y el impacto del programa impartido.
  
- La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior”.<sup>64</sup>

Se considera, que la profesión educativa va más allá de la docencia, ampliando su campo de acción a otras ocupaciones, incluidas la planeación, la administración y la gestión de todo lo relacionado con el aprendizaje del estudiante y las relaciones con el proceso educativo. La llamada “vocación al magisterio” es el llamado al

---

<sup>64</sup> CÁCERES M. Maritza y Otros, Op. cit. Pág. 89.

ejercicio de la enseñanza en donde más que saber muchas cosas de lo que se trata es de desarrollar una actitud y una práctica procedimental que posibilite el acercamiento, la confianza, la comunicación y la competencia. Es un asunto más que la simple voluntad de querer hacer las cosas.

Finalmente, sobre el tema del trabajo docente, surge la pregunta: ¿Qué es formar maestros? ¿Qué es ser profesor?

Estos interrogantes surgen de buscar la manera de interpretar los procesos de la enseñanza pensando en una pedagogía del sentido; considerando que en el ejercicio docente se involucran la visión de mundo y la cultura. Los párrafos que siguen a continuación, revelan de alguna manera, un esfuerzo por responder adecuadamente, los interrogantes planteados. “En la formación de maestros el lenguaje utilizado tiene implicaciones de diferente índole; por un lado implica atender a la formación integral del maestro en las dimensiones cognitiva, ética, y estética; en las dimensiones básicas del sentido: significación, comunicación y expresión; en el campo de los valores cognitivos, éticos y estéticos y en el marco contextual de la cultura, la sociedad, la historia”<sup>65</sup> Jiménez y Cogollo (2005). Se debe reconocer que el discurso pedagógico es no neutral; se parte del hecho de asumir la pedagogía como un ejercicio que nos compromete con opciones de tipo ético, estético y político. En otras palabras, se debe colocar la pedagogía como eje fundante de la profesión docente, dando paso a los docentes a intervenir de manera directa en la construcción y aplicación de metodologías más acordes con las necesidades de los estudiantes.

Cárdenas P. Alfonso (2005), señala que tanto el lenguaje como la calidad son dos preocupaciones que en los últimos años, han llamado la atención de los

---

<sup>65</sup> JIMÉNEZ, David y COGOLLO Carlos, Política Educativa y Formación de Maestros. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente de Orlando Pulido y Sua Baquero, UPN, Bogotá: FLAPE, (2005), Pág. 54.

especialistas; “el lenguaje, se ha constituido en uno de los focos de atención disciplinar, decisivo en la cosmovisión moderna y ha orientado muchas de las perspectivas transversales de los procesos formativos de las personas. Por su parte, la calidad educativa ha copado las expectativas de gobiernos y grupos académicos interesados en la manera como la educación responde a los retos del conocimiento y a la complejidad del mundo actual”<sup>66</sup>. El lenguaje es un fenómeno de producción e interpretación de sentido, cuya naturaleza sustenta los procesos de conocimiento y comportamiento en que se involucra la persona en sociedad. En este orden de ideas, el sentido, no es sólo un problema lingüístico, sino un fenómeno humano relacionado con la orientación que cada cual da a la vida, con el rumbo que señalamos a nuestra experiencia vital, por la manera como decidimos ser personas, ya en el orden del conocimiento o de la conducta, ya en el campo de la creación, de la sensibilidad o de la imaginación, señala el especialista Cárdenas P. Alfonso.

Bajo este pensamiento, al autor considera que el sostén fenomenológico del sentido, es la visión de mundo. Se refiere a las relaciones que el hombre contrae con el mundo (sociedad, cultura e historia), con su propio yo y con los demás. El sentido, garantiza el intercambio social y el trato interpersonal en ámbitos humanos y sirve de soporte al ser y el hacer sobre bases sociales, históricas y culturales cuya garantía son actitudes y valores. Plantea este autor que, educar con calidad en el lenguaje implica adoptar una actitud crítica que haga eco de la crisis de “logocentrismo” y amplíe el marco de la representación. “El propósito es superar la transparencia del significado y, por consiguiente, su identificación con el concepto para que, al tomar distancia de la verdad y la objetividad, se pueda fundamentar la educación al margen del dogmatismo y los prejuicios y formar una

---

<sup>66</sup> CÁRDENAS P., Alfonso, Lenguaje y formación de maestros con calidad. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente de Orlando Pulido y Sua Baquero, UPN, Bogotá: FLAPE, (2005) Pág. 65.

juventud libre, abierta al cambio, analítica, crítica, responsable y tolerante frente a los puntos de vista de los demás”<sup>67</sup>.

Tal como lo expresa este autor, el lenguaje atraviesa la educación en el orden de lo transversal, no solo en el orden de la palabra, sino del lenguaje mismo en lo que toca con la formación transdisciplinar, la fundamentación pedagógica, las competencias del profesional docente, el ejercicio de nuevos papeles en la sociedad del conocimiento, las competencias del ejercicio magisterial, el manejo de los espacios, la presentación personal, las actitudes, los gestos, los movimientos, el recurso a las imágenes, a los símbolos, y, por su puesto a la valoración social.

El maestro tiene que actuar la enseñanza para que el aprendizaje sea significativo. No se enseña, señala Cárdenas A., lo que no se conoce ni se valora; y por tanto el conocimiento como los valores están inscritos en el lenguaje. La primera decisión importante es formar personas de manera integral, es decir, en sus facetas cognitiva, ética y estética, para luego proceder a formar al maestro. El maestro debe ser capaz de trabajar con conceptos y con imágenes, con lo verbal y lo no verbal, con lo lógico y lo analógico con lo dialéctico y lo analéctico, con síntesis y sincretismos; debe tener capacidad para argumentar e interpretar, demostrar, probar y convencer; para explicar el mundo y la realidad, pero también debe darse cuenta de las implicaciones que el sentido tiene para sí mismo y para los demás; de este modo, habrá dado un paso importante en la práctica de lo estético y de lo ético. El desconocimiento de estas facetas de la racionalidad, muchas veces hace fracasar a los maestros “Sabe mucho, pero no sabe explicarse, no sabe comunicarlo” dicen los estudiantes con mucha razón.

---

<sup>67</sup> CÁRDENAS P., Alfonso, Op. Cit., Pág. 68.

Otra visión sobre el ¿qué es ser maestro?, la presentan Jiménez, Ariza y Calderón (2005) en su ensayo sobre la visión humanista del maestro. Éstas autoras señalan que “La labor del docente exige un quehacer científico en la realización de su trabajo pedagógico; en la medida en que se reflexiona sobre su papel se acentúan las exigencias, necesidades y competencias del docente al servicio de la educación. La sociedad exige cada vez más un profesional competente o calificado, es decir, con una formación integral”<sup>68</sup>.

Se reconoce en su trabajo la importancia que tiene que los maestros se cuestionen sobre su papel frente a la sociedad, ¿Qué tipo de ciudadanos proyecta educar? ¿Qué tipo de país quiere construir? ¿Qué tipo de problemáticas está viviendo? y por último, ¿Qué papel desempeña el docente en el desarrollo social y político del país?

Las respuestas a estas preguntas, no se encontrará en los conocimientos técnicos, en su quehacer o en su disciplina. Ya que sólo desde su formación como persona, desde las vivencias y competencias sociales y culturales que el maestro posea se encontrará una respuesta a dichos interrogantes.

“Saber ser maestro implica, la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos, más sutiles e implícitos de su individualidad, donde se cruzan aspectos como lo afectivo, lo social con el trabajo intelectual del mismo”<sup>69</sup>, señalan las autoras citadas.

De otra parte, en el plan de desarrollo educativo del actual gobierno “Educación para construir la paz”, se plantea una política de mejoramiento de la calidad en la

---

<sup>68</sup> JIMÉNEZ Ana María, ARIZA Carmenza y CALDERÓN Stella, La visión humanista del maestro un desafío frente a su formación. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente de Orlando Pulido y Sua Baquero, UPN, Bogotá: FLAPE, (2005), Pág. 76.

<sup>69</sup> JIMÉNEZ Ana María, ARIZA Carmenza y CALDERÓN Stella, *Ibíd.* Pág. 77.

educación en el país y se configura como objetivo prioritario del gobierno. Entre los fines de la Ley General de Educación de Colombia (Artículo 5° de la Ley 115 de febrero 8 de 1994) cabe señalar los siguientes:

Se pretende que el maestro colombiano, entre ellos el de la educación superior, sea capaz de:

- Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulsen a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de humanidad y calidad de vida.
- Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con el contexto vital de los alumnos y de su capacidad de conocer y valorar.
- Promover para sí y para otros, a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno.
- Contribuir con su profesión a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos, desde los cuales se pueda afrontar críticamente la complejidad de la problemática personal, nacional y mundial, la acelerada producción de información y la continua recreación de los valores, así como la incertidumbre y el conflicto que de ello se genera.
- Desarrollar y mantener una capacidad de asombro y una actitud de indagación que, enriquecidas con teorías y modelos investigativos, permitan

la reflexión disciplinada de su práctica educativa cotidiana y el avance del conocimiento pedagógico.

- Poseer mentalidad abierta a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios interactivos modernos y de una segunda lengua.

Es evidente que mientras el docente no logre una calidad en su formación, difícilmente puede pensarse en la superación de las dificultades y deficiencias que se encuentran a lo largo del proceso educativo. Esta afirmación realizada por Jiménez, Ariza y Calderón, es más clara que otras alternativas de cambio que se han intentado en nuestro medio y poco han contribuido al mejoramiento del proceso educativo.

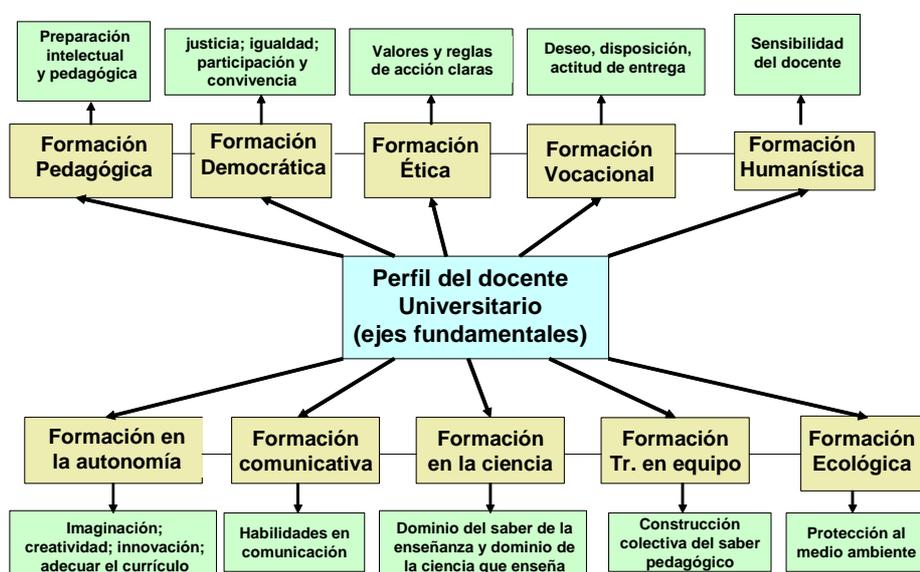
#### **1.4. Tipos de formación docente**

La formación profesional de los docentes se direcciona desde la Constitución Política de Colombia y es en la Ley General de Educación 115 de 1994 donde se determinan las directrices. En cuanto a la formación de docentes en la educación superior, el debate y la reflexión la han hecho los académicos y las diferentes comisiones que para tal efecto se han nombrado. Sobre los factores que determinan la calidad de la educación superior; se considera que para contar con docentes con idoneidad pedagógica, científica y académica y excelencia en el conocimiento de su disciplina, al igual que las más altas calidades morales, se hace necesario iniciar procesos permanentes de formación en el cuerpo docente. Estas recomendaciones y exigencias consignadas en la Ley 30 sobre el ofrecimiento de parte del Estado y de las instituciones de educación superior, de estos procesos formativos, han llevado al ICFES, como institución dedicada al fomento de la educación superior, a fijar políticas para el desarrollo de estos

programas, las cuales van a servir como marco de referencia en el ofrecimiento de este servicio.

Para efectos del proyecto y en aras de concebir diversas miradas alrededor de la temática en estudio se retoma a Rentería Rodríguez, P. (2004), quien manifiesta que la formación de docentes debe concebirse como un proceso permanente, es decir, de larga duración, de tal manera que sea posible trascender las instituciones formadoras, hasta consolidar procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnico, pedagógico y didáctico, ético-axiológico, humanístico, etc.

En esta perspectiva, propone Rentería algunos ejes que considera fundamentales para la formación del perfil de los docentes para el siglo XXI, veamos:



Pedro Rentería, 2004

### Formación humanística:

El humanismo del docente será la base sobre la cual se fundamente el ejercicio de su profesión. Lo dotará de una sensibilidad tal que será capaz de poner la humanidad del estudiante por encima de todas las circunstancias. Ninguna Ley, ningún mandato, ningún reglamento, ninguna orden institucional se puede legitimar, ni mucho menos aplicar, si desconoce o violenta los derechos fundamentales de los estudiantes.

Sobre esta formación humanística que “El maestro indagará, entonces, acerca de las características de los ambientes en que vive e interactúa el alumno, tanto en el contexto intrafamiliar como en el social y cultural se interesará, además, por conocer el grado de satisfacción de las necesidades básicas de sus estudiantes (incluyendo las condiciones de paz y tranquilidad que experimentan a su alrededor)”<sup>70</sup>.

### Formación vocacional:

La decisión de seguir la profesión docente, deberá ser un deseo y una disposición unidos a unas condiciones intelectuales que permitan en la posteridad explorar el mundo de la educación, la pedagogía y la didáctica, tanto en el campo práctico como en el conceptual.

Una vocación así entendida implica asumir una actitud de entrega por parte del docente a una labor loable, sin más recompensa que la satisfacción de contribuir a la consolidación de una sociedad más justa, más humana, más reflexiva, más crítica y, sobre todo, más respetuosa de los derechos humanos.

---

<sup>70</sup> RENTERÍA R., Pedro E., Formación de docentes. Un reto para las normales superiores y las facultades de educación, Editorial Magisterio, Bogotá, 2004, p. 62.

### Formación democrática:

“La nueva visión de democracia que inauguró en Colombia la Constitución de 1991 le exige al maestro un conocimiento profundo del significado de la justicia, de la igualdad de derechos y, especialmente, del contexto de la participación, como fundamentos de la formación ciudadana y de la convivencia pacífica. Esta directriz posibilita la apertura de nuevos canales de participación, no solamente porque la ley lo exige así, sino también porque es un propósito de las comunidades educativas y de sus directivas el convertir las instituciones en verdaderos proyectos democráticos y culturales”<sup>71</sup>.

Para alcanzar este propósito, el maestro deberá estar formado en y para el ejercicio de la democracia, lo cual implica la reformulación de las relaciones de poder que se desarrollan en el ámbito educativo, definidas desde la verticalidad, para fundarlas en una óptica horizontal, donde se establezca el diálogo entre iguales y se respete el libre desarrollo de la personalidad.

### Formación Pedagógica:

La formación intelectual del maestro, necesariamente deberá estar determinada por el conocimiento de la pedagogía, tanto en su campo práctico como conceptual. “En buena hora el movimiento pedagógico de los maestros colombianos ha centrado su reflexión en torno del saber pedagógico, planteando la necesidad de que cada maestro, en cada institución educativa, comience a redimensionar su quehacer, con el propósito de darle verdadero sentido, articulando su práctica no sólo a los supuestos teóricos derivados de las diversas disciplinas que entran en concurso en el ejercicio de la enseñanza, sino también a

---

<sup>71</sup> RENTERÍA R., Pedro E., *Ibíd.*, p. 65

las necesidades reales del contexto sociocultural y de la investigación pedagógica”<sup>72</sup>.

En síntesis, la formación pedagógica de los futuros maestros requiere del dominio de conceptos tales como los de formación, educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje, instrucción, etc., en su contexto histórico; requiere también del conocimiento y el dominio de la ciencia objeto de su enseñanza y de sus métodos de constitución y desarrollo, además de la capacidad de leer, traducir, interpretar y explicar tanto los fenómenos educativos como la realidad del contexto sociocultural local, nacional e internacional, con el ánimo de intervenirla de manera crítica y reflexiva.

#### Formación ética:

“La armonización social que resulta de asumir los códigos prescriptivos inherentes a la moralidad contiene, de manera casi imperceptible, una influencia externa al sujeto, la cual ha permitido la presencia de una moral que nos enseñó a ser sociedad más que individuos, pues sólo se es individuo en relación con los otros”<sup>73</sup>.

Esta manera de entender la ética, indudablemente, inscribe al maestro en el proyecto posmoderno, plantea el autor, en la medida en que entable un nuevo *ethos* en el ejercicio de la práctica pedagógica y rompe con el verticalismo en las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos. Es decir, afirma el autor, que se desea inaugurar costumbres de entendimiento mutuo entre maestros y alumnos, con el ánimo de emprender juntos la aventura de la búsqueda permanente del conocimiento.

---

<sup>72</sup> RENTERÍA R., Pedro E., *Ibíd.*, p. 66.

<sup>73</sup> RENTERÍA R., Pedro E., *Ibíd.*, p. 68.

### Formación en la autonomía:

“Dentro del marco de las dimensiones valorativas que los analistas reconocen en la Ley General de Educación se ubica la autonomía escolar, entendida como el espacio institucional asignado al maestro para que ponga en juego todo su potencial imaginario, su creatividad y su capacidad de innovar, y, además, realice las adecuaciones administrativas, pedagógicas y curriculares que considere necesarias, previo estudio y conocimiento del contexto sociocultural donde realiza su práctica pedagógica: todo esto, con la finalidad de articular su labor docente a los procesos de transformación social y cultural”<sup>74</sup>.

El artículo 77 de la Ley General de Educación consagra la autonomía institucional en los ámbitos relacionados con la organización de las actividades académicas, formativas y aquellas que hacen referencia al desarrollo de la cultura.

### Formación en las habilidades comunicativas:

La propuesta que considera la pedagogía como una disciplina reconstructiva, se derivada de los trabajos del grupo de investigación que ha dirigido el profesor Antanas Mockus, se basa fundamentalmente en la posibilidad de reconstruir las competencias de los maestros y de los alumnos con el objeto de redimensionar su “saber-cómo pedagógico”.

“Las tesis habermasianas acerca de las competencias comunicativas ubican la competencia pedagógica en el plano de la comunicación, en cuanto (aquéllas) brindan la posibilidad de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de

---

<sup>74</sup> RENTERÍA R., Pedro E., Op. Cit., p. 68.

apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento”. Mockus y otros (1995)<sup>75</sup>.

Igualmente, señalan estos autores, “El concepto de competencia comunicativa está referido a la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal”<sup>76</sup>.

Sobre este punto, atendiendo a lo expresado por Rentería R., “Si consideramos la competencia pedagógica como competencia comunicativa, resulta que la falta de una verdadera y efectiva comunicación entre maestros y alumnos (lo que se evidencia en nuestras instituciones actuales) sería, de hecho, la negación de la práctica pedagógica en su esencia; dicho de otro modo, sería la ausencia de dicha competencia”<sup>77</sup>.

Un docente que se sitúa en el contexto de la comunicabilidad de la ciencia a través de la enseñanza da muestra de sus habilidades comunicativas, afirma el autor, cuando transforma los contenidos científicos en contenidos para la enseñanza, es decir, cuando adecua los principios, los teoremas, los conceptos, las teorías que por su naturaleza se encuentran expresados en la “gramática” de cada ciencia en particular, al grado de desarrollo intelectual de sus alumnos, a las condiciones culturales y a sus necesidades e intereses de aprendizaje.

Dada la importancia de la comunicación en el contexto de la práctica pedagógica, es necesario que el docente haga uso de recursos metodológicos diversos, tales como comparaciones, simulaciones, ejemplos; también pueden utilizarse las

---

<sup>75</sup> MOCKUS, Antanas y otros, *Las fronteras de la escuela*, Editorial Magisterio, Bogotá, 1995, p. 26.

<sup>76</sup> MOCKUS, Antanas y otros, *Op. Cit.*, p. 28.

<sup>77</sup> RENTERÍA R., Pedro E., *Op. Cit.*, p. 72.

preguntas sueltas, las parábolas, las metáforas, los cuentos, las fábulas, las representaciones, los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales; en fin, el docente se puede valer de una multiplicidad de formas estratégicas que le permitan al alumno la comprensión de los conocimientos impartidos.

#### Formación en el desarrollo de experiencias pedagógicas:

Para que la práctica pedagógica se reconozca como práctica de conocimiento, la enseñanza deberá convertirse en un espacio de y para las experiencias, es decir, una práctica donde sea posible la producción de un nuevo conocimiento, de una reflexión o un pensamiento que llene de asombro tanto al maestro como a los alumnos. A partir de este conocimiento se deben generar nuevas expectativas para la vida y para la ciencia, posibilidades de solución de problemas e inquietudes que animen y despierten la vocación heurística latente en cada ser humano.

“El conocimiento nace naturalmente de la manera como nos relacionamos con las cosas, vale decir, para el caso concreto de la práctica pedagógica, de la manera como el maestro intenta romper con la rutina que enmarca la práctica de la enseñanza tal como se la concibe en la actualidad: una práctica de transmisión de contenidos tomados del paquete instruccional seleccionado en cada asignatura”<sup>78</sup>.

#### Formación en la ciencia y la tecnología:

El saber pedagógico de los maestros lleva en su interioridad dos elementos fundamentales que están directamente relacionados. El primero, señala el autor, tiene que ver con el dominio del saber de la enseñanza y el segundo, se relaciona

---

<sup>78</sup> RENTERÍA R., Pedro E., Op. Cit., p. 73.

con el dominio de la ciencia que se enseña, pues nadie podrá enseñar lo que no sabe.

Dice Rentería R., "El maestro es ante todo un enseñante de los objetos de las ciencias, ya que posee un método, como herramienta de adecuación de los discursos científicos, por medio del cual puede comunicarlos y contextualizarlos. Su relación con la ciencia está mediatizada por el discurso de la enseñanza, la cual parte de la posibilidad de traducir contenidos científicos u objetos de las ciencias que enseña a un lenguaje apropiado al grado de desarrollo intelectual de los alumnos, para que puedan (sin perder rigor) ser asimilados y comprendidos por ellos"<sup>79</sup>.

#### Formación en el trabajo en equipo:

La formación en el espíritu del trabajo deberá considerarse entre los elementos fundamentales para la formación del maestro, señala este autor, en primer lugar porque, más que nunca en este principio de milenio, definido por la alta productividad en todos los espacios de la vida del hombre, resulta inconcebible considerar la posibilidad de formar maestros haraganes y sin iniciativa para la producción de saber; y, en segundo lugar, porque de acuerdo con la experiencia de la pedagogía clásica, el trabajo, considerado como valor humano, ha sido una constante en los procesos de formación del hombre y especialmente para la formación de su ser autónomo.

La construcción colectiva del saber pedagógico es una tarea asignada al nuevo docente, a aquel sujeto de la enseñanza que se percata de la problemática social de su contexto, para liderar proyectos que redunden en el mejoramiento de sus condiciones de existencia y de la calidad de vida de su entorno.

---

<sup>79</sup> RENTERÍA R., Pedro E., Op. Cit., p. 76.

### Formación en la ecología:

Entre las cosas relevantes que un docente puede enseñarles hoy a sus estudiantes están el conocimiento, el respeto, la defensa y la protección de la naturaleza, lo cual a su vez se refleja en el conocimiento, el respeto, la defensa y la protección de la vida y no sólo porque, como van las cosas, la tierra marcha hacia su destrucción total, sino porque, además, dadas las características que han tomado las relaciones del hombre con su entorno, se hace necesaria y urgente la construcción de una cultura de la vida para la vida y la convivencia pacífica. Nunca en la historia de la humanidad ha sido tan urgente la necesidad de tomar conciencia frente a los problemas de la tierra, generados por la rapiña y el afán de riqueza del hombre.

Todos y cada uno de los retos están a la orden del día en las políticas educativas y conllevan al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Involucran de manera directa a los agentes educativos y el más significativo, el docente; con unas funciones de docencia, investigación y gestión que hacen de su práctica pedagógica se resignifique y proyecte esa dimensión pedagógica en sus contextos reales institucionales.

A la luz de las políticas expresas en la legislación, cada institución universitaria asume posición frente a las políticas de formación de sus docentes y establece como meta estratégica y de gestión para ganar en pertinencia y calidad, la formación continúa de sus docentes ligada a su Proyecto Educativo Institucional.

Cabe realizar precisiones y responder la pregunta en torno a: ¿Qué competencias deben desarrollar los docentes universitarios, de cara al siglo XXI?

## **2. LAS COMPETENCIAS, APROXIMACIONES CONCEPTUALES**

---

### **2.1. Las competencias, Conceptos básicos**

En el presente capítulo se precisa la conceptualización de las competencias desde un enfoque pedagógico en la educación superior. Por lo tanto se parte de orientaciones que permitan dar bases en la formación de competencias que tiene actualmente la universidad; como principal obstáculo del pensamiento simple que está en su trasfondo y que no le permite autocuestionarse frente a los intereses implícitos y los reduccionismos. Por ello es necesario realizar un proceso de crítica constructiva a este enfoque, buscando integrar en él nuevas filosofías que favorezcan la formación humana integral, donde a la par de los desafíos de la productividad y la competitividad, se entretajan los desafíos de la construcción de la autorrealización personal y la formación de una sociedad que favorezca la convivencia desde la ética ciudadana<sup>80</sup>. Bajo esta realidad la misión de todo educador es ayudar a la formación integral y honesta de los ciudadanos.

Cabe mencionar que los educadores se han limitado en las universidades a brindar sólo información sobre aquellos conocimientos científicos, sin darle al educando los espacios y el tiempo necesarios a la formación de valores como la responsabilidad, la honestidad, el compromiso y la puntualidad, entre otros. Así, la misión de este proceso educativo en competencias es formar personas con valores para poder convivir en sociedad, “saber-ser”, que además tengan conocimientos en áreas específicas de su disciplina, “saber”, pero también se desenvuelvan en tareas o labores para sí mismos y para los demás, “saber hacer”, ser creativos.

---

<sup>80</sup> TOBON Sergio., Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad., Corporación Contacto Vital, Barrio Prado, Medellín. Pág. 5.

Elizabeth Pinilla Roa, educadora de la Universidad Nacional y especialista en evaluación y construcción de gestión para la educación superior, en su escrito “*las competencias en la educación superior*” nos evoca que la universidad como institución de educación superior, tiene como misión contribuir en la formación de individuos capaces de introducir transformaciones sociales trascendentes para así tener una sociedad culta, equitativa, justa y productiva. Esta misión debe ser alcanzada por la acción permanente de todos sus actores, y en particular de sus docentes, los cuales deben utilizar a cabalidad todos aquellos modelos pedagógicos que estén a su alcance.

Para esta contextualización es necesario desarrollar las competencias como propósito de la educación. Está claro que seguir un enfoque pedagógico no es suficiente, se requiere hoy que el docente haga un viraje hacia nuevas metodologías que favorezcan una plena comunicación, con igualdad de oportunidades e incluso, se de prioridad a la participación y reflexión del estudiante sobre sus concepciones previas para motivarlo o inquietarlo. Es desde este sentido que el docente universitario debe aprender a escuchar a sus estudiantes, hasta llegar a construir con ellos aquellos avances del conocimiento científico.

Frente a la anterior reflexión, para mejorar la calidad de la educación colombiana y en especial, la educación superior, es preciso plantear el concepto de competencia en la educación; y para poder apropiarnos de tal concepto, primero debemos revisar las diferentes definiciones del término; empleándose en diferentes sentidos:

Una Competencia se expresa como la cualidad de competente de un profesional por su aptitud e idoneidad; en las competencias deportivas por ejemplo, se entiende competencia por la acción de *rivalizar con*; como una atribución legítima

que tiene un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto; entre otras. Precisemos también, que existen el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente* (experto, apto). Así, para alcanzar este propósito, es importante revisar el proceso de la evolución del concepto de competencia y su recontextualización en la educación<sup>81</sup>.

Desde la lingüística, el concepto de competencia surge de los planteamientos de Noam Chomsky, quien en 1957, propuso la competencia como un acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante oyente ideal. Planteó también una hipótesis de homogeneidad de la competencia como común e idéntica en todos los hablantes de una misma comunidad lingüística, *la persona aprende su lengua nativa*, Torrado (2000), este mismo autor nos dice que Chomsky estableció dos dimensiones de competencia: la competencia como un aprendizaje inconsciente que un hablante posee de su lengua; y la actuación completa del habla. En Maldonado, (2001)<sup>82</sup>. Aquí, es importante precisar que en el contexto educativo es vital que tanto el docente como el estudiante tengan una competencia comunicativa eficaz, pues el futuro profesional, deberá alcanzar un nivel óptimo del desarrollo de esta competencia para su desempeño laboral. En palabras de Lozada y Moreno la propuesta de Chomsky es entendida como un conocimiento abstracto, universal e idealizado. Lozada y Moreno (2001)<sup>83</sup>.

En contraste con lo anterior, la sociología argumentó que esta hipótesis de homogeneidad era falsa, puesto que existen divergencias en el seno de una misma. En este campo, D. Hymes en 1972, desde la etnolingüística<sup>84</sup>, planteó que

---

<sup>81</sup> BACARAT Y GRANCIANO, En Elizabeth Pinilla Roa., documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Informe TUNING. Ver [www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning](http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning).

<sup>82</sup> *Ibíd.* Pág. 9

<sup>83</sup> *Ibíd.* Pág. 9

<sup>84</sup> Entiéndase por *Etnolingüística*, la disciplina que estudia las relaciones entre la lengua y la cultura de uno o varios pueblos.

“conocer una lengua implica asimilar una forma de ver el mundo y participar de una cultura. Propuso el término de ‘*Competencia comunicativa*’, para explicar la insuficiencia de la competencia lingüística o gramatical, puesto que junto a las reglas de la gramática debemos asimilar las de uso que nos indican cuándo debemos hablar y cuándo guardar silencio, dónde, cómo, con qué actitud; es decir, el conocimiento está en un contexto social específico. Así, la competencia comunicativa es diversa según el medio y cambiante a partir de ese contacto social y cultural”<sup>85</sup>.

En 1983, M. Canale, presentó un trabajo de revisión del concepto de competencia comunicativa logrando diferenciar en los siguientes cuatro componentes<sup>86</sup>.

- *Competencia gramatical*: hace alusión al dominio del código lingüístico (verbal y no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica (Chomsky).
- *Competencia sociolingüística*: hace relación a la medida en que las expresiones son producidas y entendidas en forma adecuada en diferentes contextos sociolingüísticos de acuerdo a la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y convenciones de la interacción (Hymes).
- *Competencia discursiva*: está relacionada con el modo en que se combinan las formas gramaticales y significados para lograr un contexto hablado o escrito en diferentes géneros (diferentes tipos de textos: ensayo, artículo científico, carta comercial, etc.). La unidad en el texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.

---

<sup>85</sup> PINILLA R., Elizabet., *Las Competencias en la educación superior*. En Documentos sobre aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Informe Tuning. Pág. 7. Ver página Web. [www.cumex.org.mx/Archivos/Acervo/Tuning](http://www.cumex.org.mx/Archivos/Acervo/Tuning).

<sup>86</sup> PINILLA R., Elizabeth., En: Documentos sobre aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Informe Tuning. Pág. 10 Ver página Web [www.cumex.org.mx](http://www.cumex.org.mx).

- Competencia estratégica: se refiere al conjunto de estrategias para arreglar los fallos de comunicación y favorecer su efectividad, Serrano (1997).

Es importante también precisar que desde la psicología cognitiva el concepto de competencia ha tenido modificaciones, así: Torrado (2000); Gallego, (2000), han manifestado que el término de competencia cognitiva, desde la psicología que incorporó Jean Piaget al desarrollo cognitivo del pensamiento, éste se apropió del concepto de competencia desde los enfoques lingüístico y sociolingüístico. Se refiere con esto, que los aportes de Chomsky desde lo lingüístico, de Hymes desde lo sociolingüístico y de Canale fueron apropiados a la psicología cognitiva al crearse el concepto de competencias cognitivas<sup>87</sup>.

Así, este concepto de competencia, nos dice Elizabeth Pinilla, va de la mano de los planteamientos de Lev Vigotsky de la psicología histórico-cultural; que plantea el desarrollo cognitivo a partir del contacto con el mundo social para luego pasar a internalizarse. “El estudiante aprende de los otros a medida que establece relaciones, puesto que vive en grupos y estructuras sociales, se apropia de la experiencia social e histórica, incorporando e internalizando pautas sociales”<sup>88</sup> Vigotsky (1979). Concluye nuestra autora que, la teoría de Vigotsky rescata la importancia del carácter social e histórico del aprendizaje, a partir de la apropiación de los elementos culturales que realiza el sujeto.

En el marco específico de Psicología, el concepto responde a la concepción de la psicología cognoscitiva y del constructivismo, que concibe una mayor fluidez en la

---

<sup>87</sup> Ibíd. Pág. 10

<sup>88</sup> Ibíd. Pág. 10

estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano<sup>89</sup>.

En investigación adelantada por Álvarez Lara y otros se plantea que "...a mediados de la década de los setenta, el concepto de 'Competencia', empezó a configurarse en el ámbito educativo desde corrientes de la administración de empresas. La aplicación al mundo educativo-formativo de estas nuevas tendencias y conceptos ha requerido un cambio que no ha sido fácil de asimilar en los escenarios educativos..."<sup>90</sup>.

"El concepto y su estrecha relación con el trabajo, responde muy bien a la situación actual del mundo laboral, caracterizado por un alto nivel de claridad y cambio, con exigencias cada vez mayores a las habilidades individuales; tendencia ésta, que se incrementará en el futuro. En lo que corresponde a las competencias laborales, diversas organizaciones han venido impulsando los modelos de formación basado en competencias para el trabajo"<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> Desde la psicología cognitiva se explica las implicaciones epistemológicas de la noción de competencia y su respectiva utilización en el campo de la pedagogía. Abordar la noción de competencia desde las premisas de la psicología cognitiva, implica concebir el aprendizaje como proceso que influye en el desarrollo global del individuo, el aprendizaje no se agota en aspectos académicos, sino trasciende a las diferentes dimensiones de la personalidad y actuación humana. Véase a PINILLA R., Elizabeth., En: Documentos sobre aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Informe Tuning. Pág. 10 Ver página Web [www.cumex.org.mx/Archivos/ACERVO/Tuning](http://www.cumex.org.mx/Archivos/ACERVO/Tuning).

<sup>90</sup> ALVAREZ LARA, Aura. Las competencias pedagógicas del docente de la Universidad de La Sabana. Chía. 2004. Investigación institucional. Pág. 31

<sup>91</sup> ALVAREZ LARA, Aura. Ibíd. Pág. 31

## **2.2. Las competencias del docente universitario en la sociedad del siglo XXI: Ámbito de actuación**

Las bases de las competencias del futuro están soportadas por la transmisión masiva y eficaz, por parte de la educación, de un volumen de conocimientos teóricos y técnicos cada vez mayores y además deberá definir orientaciones que permitan concretar las corrientes de información que invaden los espacios públicos y privados.

En el siglo XXI, todo individuo deberá estar en condiciones de aprovechar y utilizar, durante toda la vida, la oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer su saber para adaptarse a los continuos cambios de la época.

Desde los criterios educativos de la UNESCO<sup>92</sup>, plantea el informe, que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que serán para cada persona, en el transcurso de su vida, las bases del conocimiento: “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por su puesto, estas cuatro vías del saber, convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”<sup>93</sup>.

- *El aprender a conocer.* Este tipo de aprendizaje puede considerarse a la vez, medio y finalidad de la vida humana. En cuanto a medio, consiste en

---

<sup>92</sup> DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

<sup>93</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.* Pág. 96

aprender a comprender el mundo que rodea a cada individuo, al menos para vivir de forma digna, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación, es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. De otra parte, “el incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio”<sup>94</sup>.

De otra parte, expresa el informe, que en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria, la formación inicial debe proporcionar a todos los estudiantes los instrumentos, conceptos y modos de referencia, resultantes de progresos científicos y de los paradigmas de la época.

Dado que el conocimiento es ilimitado, no podemos pretender conocerlo todo. La especialización, sin embargo, debe incluir una cultura general. Delors, citando a Schwartz, plantea que “una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tiene la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias”. De un extremo al otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias.

A través de la cultura general, logramos ante todo comunicarnos, pero, encerrados en nuestra propia ciencia, corremos el riesgo de desinteresarnos de lo que hacen los demás, sobre todo cuando tomamos el papel de especialistas o investigadores. En el campo de la investigación, el progreso de los conocimientos se produce a veces en el punto en que confluyen disciplinas diversas (interdisciplinariedad).

---

<sup>94</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.*, Pág. 97

Como se expresa en el informe, este pilar de la educación, supone en primer lugar, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde pequeños los estudiantes, deben aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas; debe ser mediante un proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. El ejercicio de la memoria, por otra parte, debe cultivarse como una facultad humana de memorización asociativa y selectiva, que se oponga a la invasión de la información instantánea que se difunde por los medios masivos de comunicación. Por último, el ejercicio del pensamiento, debe considerar un conveniente acoplamiento entre lo concreto y lo abstracto. Este proceso de adquisición de conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias<sup>95</sup>.

- *El aprender a hacer.* Este segundo pilar, está estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional, es decir, enseñar al estudiante a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo. Señala este informe que en las economías industriales predomina el trabajo asalariado, mientras que en las otras economías todavía predomina el trabajo independiente, alejado del sector estructurado de la economía. Aprender a hacer, ya no es sólo preparar a alguien para una tarea material definida o para que participe en la fabricación de algo, sino que los aprendizajes deben evolucionar con conocimientos innovadores que generen nuevos empleos y empresas. Ya no puede considerarse mera transmisión de prácticas, más o menos rutinarias, aunque estas conserven un valor formativo que no debemos desestimar.

---

<sup>95</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.*, Pág. 98

Dentro de este pilar, se considera que, “cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la actitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgo”<sup>96</sup>. Otras cualidades especiales que cobran cada vez mayor importancia son: capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos.

- El *aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*: Como lo destaca el informe de la UNESCO, este tercer pilar del aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea.

La experiencia demuestra que para disminuir el riesgo de competencia entre los poseedores y los desposeídos, que rompen las naciones y el mundo y aumentan las rivalidades históricas, no basta con organizar una comunicación entre miembros de grupos diferentes, sino que es necesario que estos grupos, se relacionen en un contexto de igualdad y formulen objetivos y proyectos comunes convirtiendo los prejuicios y la hostilidad subyacente, en una cooperación más serena e incluso amistosa<sup>97</sup>. Esto significa que la educación tiene dos orientaciones complementarias: por un lado, el descubrimiento gradual del otro y por otro, la participación en proyectos comunes, como un método más eficaz para evitar o resolver los conflictos que se presentan. Esto implica enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

---

<sup>96</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.*, Pág. 100

<sup>97</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.*, Pág. 104

- El *aprender a ser*: Este cuarto pilar del aprendizaje plantea que, “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”<sup>98</sup>. Esto significa, que la función principal de la educación es otorgar a todas las personas libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que requieren para alcanzar la plenitud de sus talentos y ser artífices de su propio destino.

Finalmente, el informe señala que, “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas, y creador de sueños”<sup>99</sup>.

Para efectos de la investigación, se clasifican desde las dimensiones allí contempladas las competencias del docente universitario. Estas se conciben como las categorías de análisis: *Categoría del Ser*, en donde el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, se examinan desde “El SER”. Las características esenciales que determinan el aprender a vivir juntos, hacen parte de las características propias del ser. La *Categoría del Saber* y la *del Saber Hacer*, son categorías relacionadas con la disciplina y la competencia pedagógica, respectivamente.

---

<sup>98</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.*, Pág. 106

<sup>99</sup> DELORS, Jacques. *Ibíd.*, Pág. 107

Cita Álvarez Lara (2004) que en Colombia el estudio de las competencias inscritas en el sistema educativo no surge por iniciativa propia. Hacia 1991 se sustenta la creación del sistema de evaluación citando condiciones de un contrato con el Banco Mundial. En la quinta Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (Argentina, 1995) se crea el programa de evaluación de la calidad de la educación para todos los países de Iberoamérica. De esta manera las competencias permiten decir cómo se traza la política educativa del país.

Más tarde, la Misión de Ciencia, Educación y desarrollo en su informe Colombia al filo de la oportunidad (1994), propuso en la agenda de educación para el milenio, la recomendación de un primer examen de competencias básicas, para evaluar competencias lectoras, escriturales y habilidades de pensamiento. Dicha propuesta es acogida por el ICFES, que preparó y divulgó una serie de Investigación educativa e implementó un nuevo examen de estado para evaluar competencias de quienes se preparan para el ingreso a la universidad.

Con base en estos planteamientos, se hacen evidentes algunos de los distintos fundamentos y criterios que orientan la conceptualización de competencias en Colombia, el tipo de habilidades consideradas como tales, la forma e indicadores de su evaluación, tomando en cuenta lo planteado por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional, MEN. Estos han influido en la relativa ambigüedad de referentes para la acción de los docentes, que atraviesa toda su interpretación.

### **2.3. Énfasis en el carácter pedagógico de las competencias del docente universitario**

Si bien el vasto campo desde donde se referencia el término competencia abarca muchos escenarios sociales, para efectos de la presente investigación, se enfatiza en las competencias disciplinares y en las laborales y dentro de éstas, las competencias pedagógicas de los docentes de la educación superior.

Dentro de la visión humanista de los docentes, señalada anteriormente, la relación pedagógica tiene gran contenido interpersonal y requiere por parte del docente la adquisición, manejo de competencias personales y sociales, como comunicación, sensibilidad, toma de decisiones, negociación, asertividad, manejo del poder, trabajo en equipo y un sinnúmero de competencias que el docente vivencia continuamente en su quehacer cotidiano. Jiménez, Ariza y Calderón (2003) presentan algunas de éstas<sup>100</sup>:

Todo docente requiere una competencia comunicativa, es decir, la capacidad de interactuar en el contexto del aula y de promover con su intervención la construcción personal y colectiva del conocimiento. Como la relación pedagógica es una relación de comunicación, posee los mismos supuestos que tiene en general cualquier relación comunicativa. Estos supuestos son: verdad, comprensión, sinceridad y rectitud; no es suficiente que el maestro sepa de qué se habla, ni hablar correctamente desde el punto de vista gramatical. El ejercicio docente implica un proceso de selección, jerarquización y reorganización de los contenidos que va a transmitir. Es decir, el docente debe permitirse realizar reflexivamente el proceso de recontextualización de los saberes.

---

<sup>100</sup> JIMÉNEZ, Ana María, ARIZA Carmenza y CALDERÓN Stella, La visión humanista del maestro un desafío frente a su formación, En Formación de maestros, profesión y trabajo docente, de Orlando PULIDO y Sua BAQUERO, UPN, FLAPE, Bogotá, 2005. Pág. 79

Igualmente, señalan las autoras citadas, no sólo se requiere ser competente para desarrollar tareas previamente definidas, sino que es indispensable la creatividad que permite proponer soluciones para los problemas del aula y para los de su contexto. “Se trata de crear nuevas interpretaciones, que amplíen el horizonte de las posibilidades sociales. El maestro que asume las tareas asociadas a su creatividad debe desarrollar competencias como investigador de necesidades y potencializar la comunidad, debe ser capaz de innovar y trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica y cambiarla atendiendo el saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de las que dispone para llevar a cabo su tarea (los textos, las ayudas, su propia experiencia)”<sup>101</sup>.

Por otra parte, es necesario un desarrollo de la sensibilidad que permita gozar real y cabalmente los bienes y valores de la cultura, compartir las satisfacciones y necesidades de otros miembros de la sociedad. La competencia estética en la pedagogía alude al deseo y la voluntad del saber ser del maestro, dicen las autoras citadas, al placer que le brindan el conocimiento y la comunicación, a la capacidad de crear alternativas nuevas frente a las más disímiles situaciones en el aula y fuera de ella, a la capacidad de estimular el trabajo de los estudiantes y de apreciar los aspectos estéticos de las tareas cotidianas, la sensibilidad estética no sólo puede enriquecer la vida, sino que puede promover, como en el caso de la música, formas de encuentro colectivo y de identidad social.

La competencia ética del maestro “implica una predilección por los intereses universales sobre los individuales. Sólo quien se mueve por intereses universales puede convertir en propósito fundamental la ampliación de las posibilidades de

---

<sup>101</sup> JIMÉNEZ Ana María, *Ibíd.* Pág. 79-80.

comunicación y de comprensión de los jóvenes y su disposición a comprender y elaborar puntos de vista diferentes al suyo y aprender de ellos”<sup>102</sup>.

Aunque el mayor peso se ha puesto hasta ahora en la competencia académica de los docentes, la dimensión del ser, la dimensión ética y estética de la competencia pedagógica deben ser pensadas y tenidas en cuenta cuando se examinan las distintas propuestas pedagógicas innovadoras y cuando se piensa en la formación de los maestros.

“El maestro en tiempos de crisis y de cambio de pensar sistemáticamente en su propia práctica; la reflexión puede enriquecerse con las teorías pedagógicas y educativas que hacen evidentes los problemas y aportan elementos para diseñar estrategias de trabajo con los alumnos. Estas teorías también formulan finalidades y ayudan a reconocer los nexos entre escuela y sociedad, que son básicos para construcción de un sentido para la práctica pedagógica”<sup>103</sup>.

#### **2.4. Clasificación de las competencias del docente universitario**

Hay tantas maneras de clasificar las competencias del docente universitario, como criterios fijemos para ésta. Según Miguel A. Zabalza (1998), citado por Gallego M. (2000), la primera de ellas establece dos categorías amplias: competencias diferenciadoras y competencias de umbral. Según el autor citado, las primeras se refieren a aquellas características que posibilitan que una persona se desempeñe de forma superior a otras, en las primeras circunstancias de preparación y en condiciones idénticas (por este motivo le aportan ventajas competitivas a la organización en su conjunto); las segundas, en cambio, permiten un desempeño

---

<sup>102</sup> JIMÉNEZ Ana María, *Ibíd.* Pág. 80.

<sup>103</sup> JIMÉNEZ Ana María, *Ibíd.* Pág. 80.

normal o adecuado en una tarea.<sup>104</sup> Otra clasificación de competencias que nos referencia el autor, consiste en el establecimiento de algunas clases generales: competencias técnicas (conocimiento y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral), competencias metodológicas (análisis y resolución de problemas) y; competencias participativas (participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades).

En el proceso de formación permanente del profesorado, diversos autores han sustentado las características, cualidades o competencias que debe tener un docente universitario en la sociedad del conocimiento para el siglo XXI, de acuerdo con los criterios específicos de clasificación:

Herraiz María Luisa (2003), presenta el perfil que, según esta autora, debe poseer un formador de formación profesional, en torno a cuatro ejes detallados<sup>105</sup>:

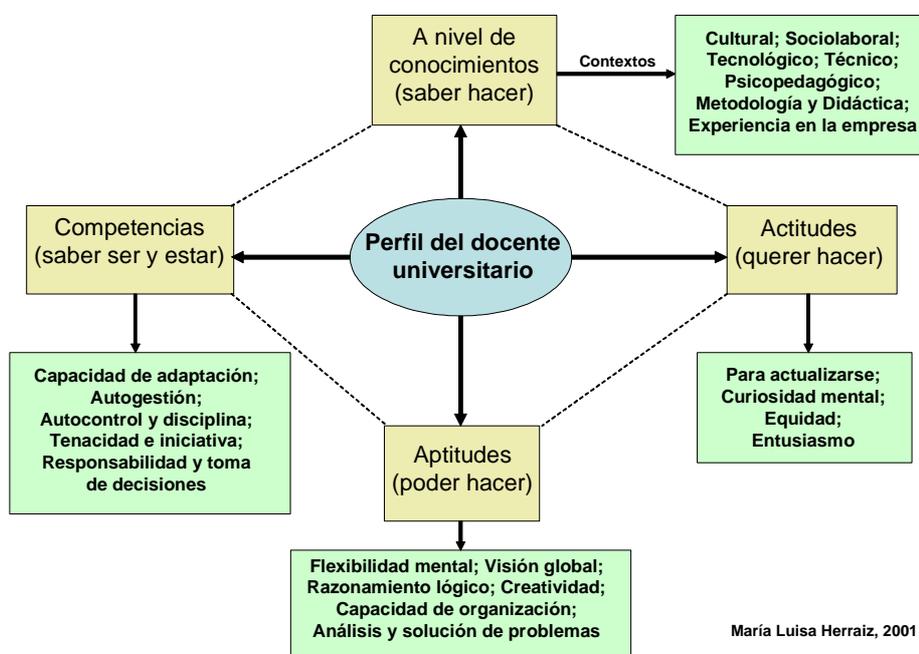
- a) A nivel de Conocimientos; que involucra el saber hacer. El docente desarrolla la comprensión del otro mediante la percepción de formas de interdependencia; es decir, una relación con el contexto-entorno que implica un conocimiento del medio socio-cultural en el que se está inserto. Esto se puede percibir en contextos: cultural, sociolaboral, tecnológico, la experiencia en la empresa o la institución educativa; técnicos (es decir la teoría y la práctica) de la profesión, los aspectos psicopedagógicos, la metodología y didáctica.

---

<sup>104</sup> GALLEGO, M., Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. Revista Universidad EAFIT, Número 119. Págs. 63-71. 2000. Cita tomada de Miguel A. Zabalza. Competencias docentes del profesor universitario. Ed. Narcea. Madrid. 1998.

<sup>105</sup> HERRAIZ María Luisa, Formación de formadores: Manual didáctico, Editorial Limusa, México, 2003, Pág. 52.

- b) Competencias de personalidad; en torno al saber ser y estar: Se refiere esto al carácter actitudinal. Donde la disposición, el manejo de normas y la relación con los estudiantes permite un excelente clima de trabajo, manifestado en la: Capacidad de adaptación, autogestión, autocontrol y autodisciplina, tenacidad, responsabilidad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones.
- c) Actitudes; o disposiciones para querer hacer: Se refiere a la disposición de ánimo, manifiesta en relación con: la actualización permanente, curiosidad mental e indagación, sentido de equidad y entusiasmo.
- d) Aptitudes; Para poder hacer: Referidas a la capacidad para operar competentemente en una determinada actividad: flexibilidad mental, visión global, razonamiento lógico, capacidad de organización, creatividad, análisis y solución de problemas.



El perfil del formador debe estar vinculado a la realidad del contexto en que actúa: la cultura sociolaboral. Para conocer el contexto en que actúa, se sitúa en él; lo analiza con actitud crítica, proyectada al futuro y sintetiza la información para planificar y enfocar la práctica docente: programas (contenidos y actividades), estrategias y métodos a la dinámica del entorno.

Herraiz M., plantea que analizadas las competencias que requiere el docente en su profesión, se deben identificar las actividades que debe realizar, cómo actúa y para qué, es decir: qué funciones y tareas comporta el desarrollo de la profesión.

“En general, las funciones que realizamos se relacionan con el conocimiento, organización, planificación, gestión y supervisión de los recursos que hacen posible la práctica de la profesión. Estos son: a) personas y equipos humanos; b) instrumentos técnicos y didácticos; c) Métodos y técnicas, y; d) contenido de las profesiones que son objeto de aprendizaje”<sup>106</sup>.

En este contexto de clasificación, es posible avanzar en la precisión de las funciones que realiza el docente.

## **2.5. Funciones y tareas del docente**

Tanto en la acción formativa en general; como en la práctica docente en particular, María Luisa Herráiz<sup>107</sup>, presenta funciones y tareas que se ilustran a continuación:

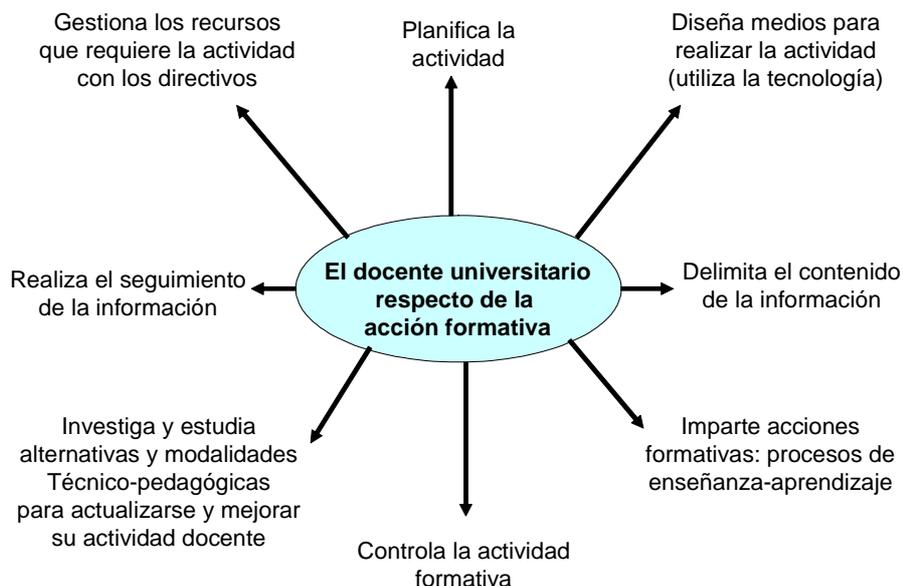
---

<sup>106</sup> HERRAIZ María Luisa, *Ibíd.*, Pág. 54

<sup>107</sup> HERRAIZ María Luisa, *Op. Cit.*, p. 55-56.

En relación con la acción formativa en general:

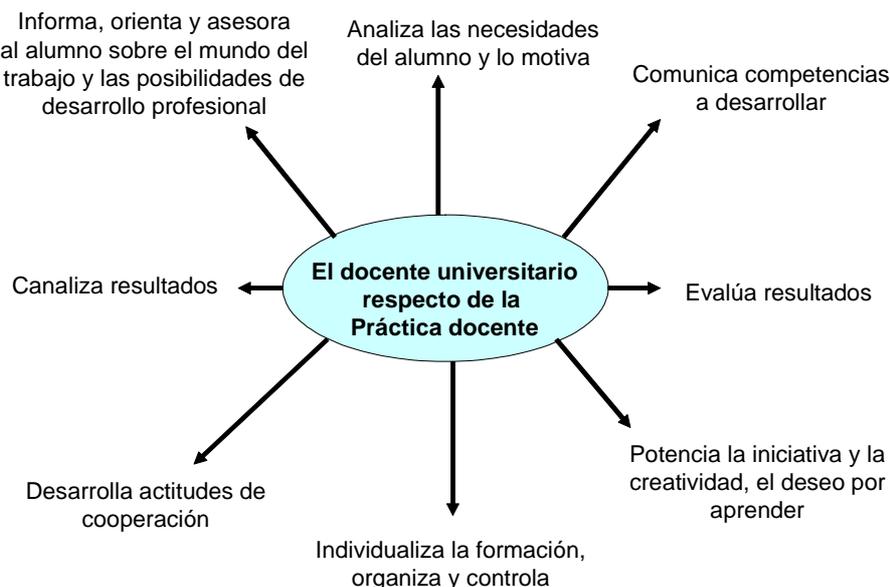
<b>FUNCIONES = QUE HACE</b>	<b>TAREAS = COMO LO HACE</b>
Delimita el contenido de la información	Analiza las competencias que requiere la profesión objeto de formación
Planifica la actividad	Identifica y organiza estrategias para poner en marcha las acciones de formación: <u>objetivos, programas, resultados.</u>
Gestiona los recursos que requiere la actividad en cooperación con directivos y profesionales de formación	Coordina, técnica y pedagógicamente la selección de equipos humanos, instrumentales, materiales para <u>desarrollar la actividad.</u>
Diseña medios para realizar la actividad (valorando la utilización de la <u>tecnología avanzada en los procesos</u> )	Elabora material didáctico impreso, audiovisual, técnico.
Imparte acciones formativas: procesos de enseñanza y de aprendizaje	Realiza cursos y actividades formativas de la especialidad en que es experto.
Controla la actividad formativa	Evalúa los procesos formativos (durante la acción y al término de la acción).
Realiza el seguimiento de la información	Valora el resultado de la formación y el nivel de inserción, reinserción o promoción de los alumnos en el mercado laboral.
Investiga y estudia alternativas y modalidades técnico-pedagógicas para actualizarse y mejorar su actividad	Aplica métodos y recursos técnico-pedagógicos e incorpora nuevas metodologías y estrategias a su actividad.



María Luisa Herraiz, 2001

En la práctica docente en particular: (interacción alumno-docente, grupo de formación-docente)

<b>FUNCIONES = QUE HACE</b>	<b>TAREAS = COMO LO HACE</b>
Informa, orienta y asesora al alumno sobre el mundo del trabajo y las posibilidades de desarrollo profesional.	Individualmente o en grupo. En el aula o en el entorno sociolaboral.
Analiza las necesidades del alumno y lo motiva.	Conoce el nivel de partida del alumno, le reconoce individualmente. Estimula el logro de los objetivos.
Comunica competencias a desarrollar.	Muestra conocimientos, aplica actividades, pide realización de prácticas y ejercicios.
Canaliza resultados.	Orienta sobre el logro de objetivos. Aplica la evaluación formativa. Da información de retorno.
Evalúa resultados.	Aplica una ficha de observación sistemática del alumno. Invita a los alumnos a resolver problemas y situaciones difíciles.
Desarrolla actitudes de cooperación.	Con trabajos en equipo (en el aula y en el contexto). Con técnicas de animación de grupos.
Individualiza la información.	Pide resultados individuales. Estimula la búsqueda personal del alumno. Considera y valora las aportaciones individuales y las revierte para beneficio del grupo de formación.
Organiza y controla.	Planifica, organiza y ejecuta secuencias de aprendizaje para que el alumno consiga dominar los objetivos.
Potencia la iniciativa y la creatividad. El deseo por aprender.	Incita al descubrimiento, al raciocinio innovador y a la búsqueda de soluciones".



María Luisa Herraiz, 2001

Ante este panorama surge el cuestionamiento evidente del tipo de competencias relacionadas con el saber hacer y especialmente el ser que deben privilegiar los docentes universitarios.

Podemos concluir que los educadores se han limitado en las universidades a brindar sólo información sobre aquellos conocimientos científicos, sin darle al educando los espacios y el tiempo necesarios a la formación de valores como la responsabilidad, la honestidad, el compromiso y la puntualidad, entre otros. Así, la misión de este proceso educativo en competencias es formar personas con valores para poder convivir en sociedad, “saber-ser”, que además tengan conocimientos en áreas específicas de su disciplina, “saber”, pero también se desenvuelvan en tareas o labores para sí mismos y para los demás, “saber hacer”, ser creativos.

Los autores de esta investigación están de acuerdo con M. Canale, Chomsky, Hymes y Serrano, en que la competencia comunicativa es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando para ello el contar con competencias gramaticales, competencias socio-lingüísticas, competencias discursivas y competencias estratégicas que, en conjunto, harán efectiva la competencia comunicativa.

De la misma manera, los autores de esta investigación consideran importantes los planteamientos de Vigotsky sobre la psicología histórico-cultural que rescata la importancia del carácter social e histórico del aprendizaje, manifestados en los elementos culturales que realiza el sujeto.

Igualmente, los autores de esta investigación concuerdan con el documento de la UNESCO, en que el incremento del saber, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido de crítica y permite descifrar la realidad adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Así mismo, están de acuerdo en que la formación inicial debe proporcionar a todos los estudiantes los instrumentos, conceptos y modos de referencia, resultantes de progresos científicos y de los paradigmas de la época. Es sin duda, que la educación como pilar es un aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Este proceso de

adquisición de conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias.

En la misma línea, los autores de esta investigación, están de acuerdo con que el docente y el estudiante deben poner en práctica todos sus conocimientos y adaptarlos a un mercado de trabajo. Es decir, aprender a hacer, ya no es sólo preparar a alguien para una tarea material definida o para que participe en la fabricación de algo, sino que los aprendizajes deben evolucionar con conocimientos innovadores que generen nuevos empleos y empresas.

Los autores de esta investigación, admiten a su vez que, enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, conlleva a realizar proyectos comunes y prepara para tratar los conflictos respetando cada uno de los valores y normas que se den en la sociedad.

Por último, los autores de esta investigación, consideran que la función principal de la educación es otorgar a todas las personas libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que requieren para alcanzar la plenitud de sus talentos y ser artífices de su propio destino.

## **2.6. ¿Qué competencias definen el perfil de los docentes universitarios, de cara al siglo XXI?**

De acuerdo con el investigador Barrios R. (1997)<sup>108</sup>, las competencias que definen el perfil de un docente (universitario, en este caso) se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de

---

<sup>108</sup> BARRIOS, R. Oscar. La formación docente teoría y práctica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Santiago de Chile, 1997.

enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación en valores, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, señala Barrios (1997) que un buen docente contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación:

#### “1. Habilidades intelectuales específicas.

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

## 2. Dominio de los contenidos de enseñanza

a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.

b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

### 3. Competencias didácticas

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación en valores establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

#### 4. Identidad profesional y ética

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

#### 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.

d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente”<sup>109</sup>.

De otra parte, de varios documentos que tratan sobre la modernización de la educación y la formación inicial docente, analizados en la Universidad

---

<sup>109</sup> BARRIOS, R. Oscar, Op. Cit., p. 16-18.

Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile<sup>110</sup>, plantean que un nuevo modelo de formación docente, requiere una nueva lógica de construcción, donde se considere al mismo tiempo el proceso y la calidad de la formación, como los elementos o acciones principales para lograr este doble propósito.

El nuevo modelo de formación docente, debe estar constituido por ciertos elementos básicos, que permitan dar respuesta en forma dinámica e integrada a los objetivos de la formación docente, además de orientar la implementación y evaluación del currículo de formación:

“1. Un nuevo enfoque del proceso de formación docente:

En el proceso de formación docente se destacan dos etapas, la formación que se realiza en las instituciones formadoras, a la cual, últimamente se le ha denominado formación inicial de docentes y una segunda etapa de formación continua o de desarrollo o perfeccionamiento profesional. En este caso, sólo se comentará la formación inicial de docentes. (Sobre formación permanente ya se ha hablado atrás).

El currículo de la formación inicial de docentes, en su estructura o diseño debe ser capaz de:

- Integrar los contenidos o grupos de saberes de la formación: Para lograr la integración de los contenidos de la formación es necesario que se determine un elemento curricular que cumpla esta función, capaz de relacionar a través de sus actividades de aprendizaje al mismo tiempo los contenidos teóricos y los contenidos prácticos de la formación. Debe estar presente en todo el desarrollo

---

<sup>110</sup> Véanse los documentos: “Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes” UMCE, Santiago, 1997; “La modernización de la educación y la formación inicial docente” UMCE, Santiago, 1997; y “Reformulación de planes y programas de estudio y reconversión de la oferta académica” UMCE, Santiago, 1996, En: [http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la\\_formacion\\_docente.html](http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html)

del currículo, en forma secuencial y de complejidad creciente, además debe ser un elemento de preocupación principal de la gestión de implementación del currículo.

El elemento que cumpla esta función puede ser una línea o área de formación que relacione al mismo tiempo los contenidos pedagógicos, de la especialidad y de la realidad escolar. Para integrar los contenidos de estas tres dimensiones de la formación, es necesario que su estructura curricular sea práctica activa-participativa, complementada con actividades de reflexión, que permita al alumno relacionar e integrar los contenidos de la formación.

- Incentivar el desarrollo de nuevas formas de enseñanza: Ampliar la diversidad de las actividades curriculares de la formación, no solamente cursos o asignaturas convencionales, se pueden lograr en algunos casos, mejores niveles de desempeño o de competencias a través de talleres, seminarios, cursos teórico-prácticos, cursos impartidos interdisciplinariamente por académicos, sectores de aprendizaje o grupos de saberes afines, otros.

En cualquiera de las actividades curriculares señaladas a modo de ejemplos u otras que cumplan los mismos propósitos, deben definir claramente los conocimientos, habilidades, destrezas o competencias pedagógicas que se esperan alcanzar, para orientar las formas más adecuadas de estimular su desarrollo.

Las nuevas actividades curriculares, traen consigo nuevas formas o técnicas de enseñanza, siendo en algunos casos, pedagógicamente más apropiadas para lograr ciertos objetivos de la formación.

- Desarrollar una formación teórico-práctica: Actividades curriculares que permitan la relación, transferencia, interrelación y correlación entre el currículo de formación y la realidad escolar. Desarrolladas desde el inicio de la formación y con la misma complejidad cognitiva creciente que desarrolla la formación, incluyendo instancias de análisis comparativo-reflexivo.

Un proceso de práctica docente, iniciado de las primeras etapas del currículo, es una de las respuestas para lograr esta relación, siendo una de las actividades iniciales de este proceso la observación dirigida de la actividad escolar en las escuelas y como actividad final del proceso la práctica pedagógica autónoma.

La planificación y diseño de cada fase del proceso debe integrar los conocimientos pedagógicos y específicos, y relacionarlos con las actividades prácticas que se llevarán a cabo en la realidad escolar.

- Definición y actualización permanente de los contenidos de la formación: La definición los contenidos principales y esenciales de la formación inicial docente, se establece mediante la determinación de los elementos de formación que considera el currículo y los resultados esperados o la operacionalización de los elementos de formación en la realidad escolar.

Los elementos de formación, cumplen una función orientadora para definir y contextualizar los objetivos del currículo y al mismo tiempo facilitar la delimitación en amplitud e intensidad de los contenidos.

La dinámica de actualización de los contenidos del currículo, se basa en tres acciones: la investigación realizada por los formadores de docentes, la interacción con el sistema educativo y la evaluación del currículo.

- Desarrollo de la capacidad de enseñar activamente los conocimientos adquiridos: El currículo debe facilitar la elaboración de cogniciones y metacogniciones de los conocimientos de la formación y al mismo tiempo generar representaciones básicas para impartirlos en su futura acción pedagógica.

Indudablemente, la acción se focaliza en los planteamientos metodológicos utilizados en el desarrollo de las distintas actividades del currículo, los cuales deben permitir generar esta asociación intelectual de internalización-transferencia,

siendo necesario que las actividades curriculares, por sus características, faciliten estos tipos de planteamientos metodológicos.

- Desarrollo de la capacidad de diseñar y elegir estrategias docentes: El currículo de formación debe considerar actividades destinadas a desarrollar las competencias para diseñar estrategias docentes, como la capacidad de elegir las más adecuadas para la diversidad escolar.

Estas actividades curriculares deben ser teórico-prácticas y propulsar las situaciones de aprendizaje de creación y reflexión de los elementos didácticos pedagógicos.

- Desarrollo de la capacidad de diseñar y estimular procesos de elaboraciones colectivas e individuales: Las actividades curriculares deben desarrollar la capacidad de diseñar o planificar procesos de elaboración que propulsen el desarrollo de conocimientos o experiencia cognitiva, tanto colectiva e individualmente, a través de procesos de aprendizaje o actividades prácticas.

Para el desarrollo de estas capacidades, las actividades del currículo deben considerar en sus objetivos y actividades de aprendizaje, propuestas de elaboración en equipo de trabajo e individuales, tanto en el campo teórico como práctico.

- Potenciar los procesos de práctica docente: El currículo debe considerar un proceso de práctica docente, de iniciación temprana y de complejidad pedagógica creciente, en forma coordinada con el resto de las actividades curriculares, de tal forma que favorezca la adquisición de experiencia, elaboración y análisis reflexivo de actividades de enseñanza-aprendizaje e inicio de una práctica docente planificada y activa.

## 2. La calidad de la formación docente:

El concepto de calidad tiene una serie de componentes interrelacionados e interdependientes entre sí, aumentando su complejidad cuando se refiere a un “cambio cualitativo” en el caso de la calidad del proceso de formación docente se pueden distinguir cuatro grandes campos de componentes: el currículo de formación, los académicos que participan en esta formación, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso de formación y las características de los estudiantes.

Los componentes de calidad del currículo de formación se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- Competencias didácticas: El currículo de formación debe permitir desarrollar ciertas habilidades y destrezas básicas de la acción docente a un nivel de dominio que le permita un desempeño adecuado en los diversos contextos escolares, considerar las diferencias de sus alumnos y facilitar la comunicación y el trabajo con sus pares.

Estas competencias didácticas se centran en las habilidades y destrezas de planificar en forma integrada la enseñanza, a nivel de unidad educativa y de aula; en la capacidad de diseñar o seleccionar estrategias de conducción y animación de la adquisición de aprendizajes, y la capacidad de autoevaluación y evaluación de los aprendizajes escolares.

Los niveles máximos de logro o dominio de las competencias didácticas, estarán determinados por una parte por las características del currículo y del proceso de formación, y por las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Dominio y transferencia de conocimientos: El currículo de formación docente debe permitir la adquisición activa y dinámica de conocimientos y saberes, como

la capacidad de transferirlos en forma gradual e integrada, que favorezca su adquisición y manejo cognitivo.

El nivel máximo de dominio de conocimientos y saberes, estará determinado por la amplitud e intensidad considerada en el currículo de formación.

La capacidad de transferencia de los contenidos y saberes, estará determinada por las formas o estrategias de planificación y conducción de las actividades de aprendizaje, siendo el referente de esta capacidad pedagógica los objetivos educacionales que se deben lograr a través de las actividades de aprendizaje.

- Comunicación interpersonal colectiva e individual: El currículo de formación docente debe desarrollar destrezas de comunicación básicas para el proceso educativo, que faciliten la gestión pedagógica como la enseñanza y la atención de los alumnos.

Estas destrezas de comunicación se centran tanto en el ámbito verbal como escrito, de tal forma que faciliten la enseñanza, el trabajo de equipo, las acciones de diseño y planificación colectivas, la atención didáctica de los alumnos y el manejo de aula.

El nivel máximo de las destrezas de comunicación básicas, estarán determinadas por las características personales de los estudiantes de pedagogía y por los niveles de exigencias de cada actividad del currículo de formación.

- Autogestión personal y profesional: El currículo de formación debe permitir desarrollar competencias relacionadas con el desarrollo personal y docente, a través de las distintas actividades del currículo, que permitan un desempeño docente de constante perfeccionamiento y de realización personal.

Estas competencias tienen relación con la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos.

Los niveles máximos de desarrollo de estas competencias están determinados por las características personales de los estudiantes y su participación activa-reflexiva en las actividades curriculares del proceso de formación<sup>111</sup>.

Por lo anterior es necesario optar por hablar de competencias básicas y no de competencias generales. Hablar de competencias básicas conduce al reconocimiento de unas potencialidades humanas aprendidas a través, no solo de códigos constitutivos de la academia, sino también a través de los múltiples códigos de la cultura. Desde este punto de vista, las competencias no son más que la apropiación de lo que podríamos llamar con Bernstein gramáticas básicas de las disciplinas, desde las cuales el sujeto puede construir criterios, reconocer sus identidades y deseos de saber.

Desde este marco, el fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar; como contexto general se impone en todos los ámbitos de la sociedad, y el educativo no es la excepción. Actualmente, la educación por competencias es claramente una tendencia en Colombia, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos. Su presencia dentro del panorama educativo requiere ser estudiada, para conocerla y comprenderla, además de identificar las opciones que hay para su implementación y para elegir la que pueda adecuarse a las características e historia de la institución.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica

---

<sup>111</sup> *Ibíd.*, Pág. 14

que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el docente también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

Así, “Cuando una persona logra actuar, desempeñarse de diferentes formas sobre su realidad y solucionar problemas, cuando puede interactuar eficazmente con otros, cuando puede enfrentar situaciones complejas, cuando puede resolver incertidumbres, es porque tiene competencias que lo dotan de una capacidad propia para mejorar su calidad de vida y la de los demás. Es en este momento cuando la educación superior ha alcanzado la meta de formar profesionales e investigadores críticos y creativos que integran todas las gamas del conocimiento: el saber, el saber hacer, el saber ser, el saber sabiendo, el saber emprender y el saber convivir”<sup>112</sup>.

Se señala que el Estado colombiano propone un sistema nacional de formación de docentes con base en las siguientes consideraciones:

- “Pensar en la efectividad del maestro, no es factible sin ubicar su acción, su misión y los propósitos de su formación y calidad de vida en el conjunto de retos que hoy por hoy se plantea la humanidad para ser afrontados con el concurso de la educación.
- Aprender a vivir la democracia en el contexto de las tensiones entre la tradición y la modernidad, lo espiritual y lo material, lo universal y lo singular, el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las diferentes

---

<sup>112</sup> PINILLA, Elizabeth., Op. cit. Pág. 25

condiciones de las personas y los grupos para apropiarlos en la mejor forma posible.

- Pensar en la profesionalidad del educador es comprender que ella lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual, el mejoramiento de las condiciones de su formación ha de ocurrir articuladamente con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida. En consecuencia, renovar el concepto de profesión educativa implica fundamentarla en la autoridad que le otorga al educador el dominio del saber, del saber enseñar, de la comprensión integral del ser humano y de la realidad donde realiza su acción formadora a partir del marco integrado de la disciplina pedagógica.
- Pensar en la identidad y excelencia académica del profesional de la educación. Es ubicarlo en la pedagogía, entendida ella, como la disciplina que define su naturaleza y lo ubica en el objeto y razón de ser, su responsabilidad social. Ello implica reconocer que el maestro desde que apareció en la historia de la humanidad su labor fue asumida como un oficio, hasta ahora que se la reconoce como una profesión, ha estado acompañada de un conjunto de ideas, conceptualizaciones, explicaciones y visiones que han venido conformando el saber que denominamos pedagogía.
- Pensar en la pertinencia del educador, es fortalecer su capacidad para visualizar la existencia de realidades y tendencias sociales y educativas en el país y en el mundo, en el marco de la diversidad étnica, cultural y ambiental para insertarse en la cultura institucional, asó como, en la

realidad vital de sus alumnos y desde ellas re-crear significativamente los valores y conocimientos”<sup>113</sup>.

Con base en los planteamientos anteriormente expuestos se presenta la estructura propuesta, que desde la mirada interdisciplinar de los agentes implicados se considera una línea de base para abordar el tema de las competencias pedagógicas del docente universitario.

A partir de estas reflexiones los investigadores para efectos del presente trabajo asumen la competencia como: el conjunto de capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber hacer y saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo. Así mismo, se concibe la competencia como la capacidad que implica una habilidad general que utiliza una persona para aprender, cuyo componente fundamental es lo cognitivo. La capacidad cognitiva, en este sentido, se refiere al razonamiento lógico para clarificar, deducir, inducir, planificar el conocimiento, sintetizar y asumir postura crítica ante situaciones del mundo objetivo.

---

<sup>113</sup> Véase documento “Caracterización del sector educativo colombiano 1991-2002”, SENA, Bogotá, 2003, Pág.383

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

#### **3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es de tipo descriptivo con enfoque cualitativo ya que intenta comprender e interpretar el fenómeno pedagógico en el ámbito universitario, desde la propia percepción de los actores implicados, estableciendo qué piensan del tema central; las competencias que se demandan en el marco de las reformas educativas a la luz de la política educativa. Desde esta perspectiva, el trabajo describe e interpreta el fenómeno educativo como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados. Es descriptivo ya que, pretende clarificar cuáles son las competencias que se consideran debe poseer el docente universitario para ser considerado un docente cualificado<sup>114</sup>.

De otra parte, abordar las competencias docentes desde la propia percepción de los profesores inmersos en el proceso educativo, involucra situaciones y problemas desde la complejidad de las vivencias de las personas que están inmersas en ello. Desde este enfoque se intenta penetrar en el mundo subjetivo del educador universitario para intentar descubrir cómo interpretan las situaciones de reforma que se viven en torno al desempeño del docente, qué significados tienen los cambios y las demandas que se les exigen como respuesta a un mundo globalizado, qué intenciones tienen frente al proceso educativo que vive el país, cuáles son sus expectativas frente a las competencias que se les demandan y frente a otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación o cuantificación.

---

<sup>114</sup> BERNAL T., Cesar A., Metodología de la investigación para administración y economía, Prentice Hall, Bogotá, 2001, Pág. 111

La característica descriptiva de la interacción humana es parte vital del enfoque de investigación colaborativa propuesto en la investigación. La persona del educador es un ser interactivo, comunicativo, que comparte significados acerca de las cosas, especialmente los vivenciados en su práctica pedagógica. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres. Por eso la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que las personas hacen de la situación en sus respectivas interacciones<sup>115</sup>.

El proceso de interacción y reflexión pedagógica entre los agentes implicados permite una resignificación teórica y práctica acerca de las competencias pedagógicas que debe poseer, desarrollar, redefinir, reorientar y reorganizar cada uno de ellos en su práctica pedagógica para que estas tengan una incidencia directa en el cambio a nivel micro y su proyección a nivel macro, fuera del aula.

La investigación tiene un carácter descriptivo; determina una postura frente a la caracterización de las competencias que debe poseer y poner en práctica un docente universitario para que responda a las exigencias de calidad.

### **3.2. ENFOQUE**

Es ésta una investigación de carácter cualitativo enmarcada en un enfoque colaborativo e interpretativo con énfasis en descripción e interpretación que incluyó una ubicación en un contexto teórico, normativo y experiencial desde la acción del docente y su quehacer pedagógico. Los investigadores adelantaron acciones interpretativas que dieron sentido a los hallazgos encontrados durante la investigación.

---

<sup>115</sup> ALVAREZ G., José E., El proceso de investigación para un anteproyecto, Estilo Impresores Ltda., Bogotá, 2001, Pág. 14 y siguientes.

El enfoque colaborativo-descriptivo por su parte, se asume por la participación intersubjetiva de los profesores de distintas disciplinas frente a una metodología de reflexión y construcción de un esquema, el cual conjuga las distintas competencias pedagógicas y su articulación con las dimensiones humanas susceptibles de desarrollo pedagógico. Sin embargo, el hecho de definir a priori una serie de competencias por cada una de las posibles dimensiones humanas no significa que éstas no puedan redefinirse, o replantearse. Por el contrario, la reflexión pedagógica en consenso permite una mayor objetividad en la reestructuración de las competencias pedagógicas.

De lo anteriormente expuesto se desprende que existe un proceso característico de la investigación cualitativa de la misma manera que existe en la metodología cuantitativa. Sin embargo, por la singularidad y carácter propio de los fenómenos socioeducativos no se puede hablar de modalidades o estrategias de investigación uniformes, sino más bien genuinas, únicas y singulares que las hace tener su propio perfil, puesto que no son iguales unos contextos a otros, unas interacciones a otras, unas circunstancias a otras, unas realidades a otras, unas prácticas a otras. Ello hace que no sea fácil establecer un modelo de proceso único y válido para todas las modalidades de investigación cualitativa<sup>116</sup>.

No obstante este proceso ha de entenderse como algo muy flexible en el sentido de que, entre las distintas etapas, se da una continua retroacción, de modo que cada una de ellas se construye sobre la información de las otras, haciendo que tengan un carácter abierto a cambios y redefiniciones posteriores.

Otro de los aspectos concomitantes del anterior proceso es el paralelo que se establece entre las competencias que se exigen a los alumnos y las que deben poseer los docentes, con el objeto de fortalecer la formación integral no sólo del

---

<sup>116</sup> BERNAL T. César, Op. Cit., Pág. 113

alumno sino del docente, tanto en el campo teórico como práctico. Lo anterior se plantea en términos que la práctica pedagógica no se puede seguir desarrollando sobre falsos supuestos prácticos, sino que requiere una estructura coherente entre los aspectos comunes, específicos y los factores asociados determinantes de la pedagogía.

### **3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS**

De acuerdo con estadísticas del Ministerio de Educación Nacional del país, (registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES)<sup>117</sup>, para diciembre de 2005, las instituciones de educación superior existentes en el país son 276 entidades, del cual el 71% corresponde al sector privado y el restante 29% al sector oficial. Del total de instituciones, 27% corresponde a universidades, 33% a instituciones universitarias, 22% a institutos tecnológicos, y el 18% restante a instituciones técnicas profesionales. (Ver anexo A Cuadro No.1)

Para el caso de la capital del país, el número de instituciones educativas de educación superior, a diciembre de 2005, fue de 108, de las cuales el 33.3% corresponde a instituciones universitarias, el 25.0% a universidades, el 20.4% a instituciones técnicas profesionales, el 14.8% a instituciones tecnológicas y el resto a otras instituciones como escuelas tecnológicas o las de régimen especial. (Ver anexo B Cuadro No.2)

De acuerdo con este mismo estudio, la cobertura en la educación superior aumentó del 14.9% en 1995 al 24.6% en 2005, al pasar de 644.188 matrículas a 1.212.037 matrículas en el último año, debido al crecimiento de la demanda, al efecto desregulador introducido por la Ley 30 de 1992, y a un proceso de

---

<sup>117</sup> Véase el estudio completo en [www.mineducacion.gov.co/info](http://www.mineducacion.gov.co/info)

diversificación en las instituciones. La oferta privada en educación superior muestra una tendencia decreciente: mientras en 1995 era del 67%, para el 2005 alcanzó el 52%<sup>118</sup>. (Ver anexo C Cuadro No.3)

El total de matrículas en la educación superior del país por sector (oficial y privado) según el nivel de formación de los estudiantes, presenta para el último año (2005), una distribución muy pareja, cercana al 50.0%, entre la oficial y la privada. En el primer caso, sin embargo, el 61.3% de matriculados está en las universidades, el 18.6% corresponde a instituciones tecnológicas, el 16.9% pertenece a instituciones técnicas profesionales, el 2.0% corresponde a matrículas en especializaciones, el 1.1% a maestrías y sólo el 0.1% pertenece a matriculados a programas de doctorado. Por su parte, en el sector privado, el 78.3% corresponde a matriculados a programas universitarios, el 9.2% a programas tecnológicos, 6.6% a técnica profesional, 5.0% a especializaciones, 0.8% a programas de maestrías y el 0.1% a doctorados. Como se puede observar, el nivel de formación de los estudiantes de educación superior en programas de postgrado es relativamente bajo. (Ver anexo D Cuadro No. 4)

La cobertura de la educación superior por departamentos, señala que en sólo cinco de ellos (Bogotá DC, Antioquia, Valle, Atlántico y Santander), se concentra más del 65.0% del total de estudiantes matriculados en la educación superior, registrándose en la capital del país el 33.1% del total de matrículas, en el último año. (Ver anexo E Cuadro No.5). El 16.7% de las matrículas de la educación superior en 2005, correspondió a programas de postgrado mientras el 83.3% se realizó en programas de pregrado.

En la educación superior, la cual incluye las instituciones técnicas, tecnológicas, instituciones universitarias y universidades, el número de docentes, sufre distintas

---

<sup>118</sup> *Ibíd.*

variaciones de año a año, dependiendo del tiempo dedicado a la profesión, la titulación y el tipo de institución donde desarrolla su labor.

Según datos del ICFES<sup>119</sup> (última información disponible 2002), el número de docentes del país en la educación superior, según su dedicación, es el siguiente: Tiempo completo: 19.745 que corresponde al 23.7%; Medio tiempo: 9.289 docentes que equivale a 11.1%; y catedráticos: 54.308 que representan el 65.2% del total. (Ver anexo F Cuadro No. 6)

Los docentes de la educación superior por titulación pueden ser: técnicos profesionales; tecnólogos; licenciados; profesionales; especialistas; magíster y doctor. De acuerdo con la información del último año disponible (2002), su distribución fue la siguiente: Técnicos profesionales: 1.132, es decir, el 1.4%; Tecnólogos: 1.202 que equivalen al 1.4%; Licenciados: 4.517, el 5.4% del total; Profesionales: 32.212 que representan el 38.7%; Especialistas: 27.420, o sea, el 32.9% del total; Magíster: 14.414, el 17.3% de los docentes y; Doctores: 2.445, que equivalen al 2.9% del total de docentes. (Ver anexo G Cuadro No. 7).

La mayor escolaridad de los docentes se da a nivel de título profesional, seguido de aquellos con titulación de especialistas. El número de docentes con maestrías y doctorados es bajo alcanzando el 20.0%, en el 2002, en consideración con el número total. La formación del docente colombiano, ha estado sustentado por ellos mismos, con el ánimo de obtener ascensos en los respectivos escalafones, tanto del sector oficial como del privado. Esta dinámica ha sido motivada por los diferentes decretos reglamentarios de la profesión docente en Colombia.

En la educación superior según datos del ICFES del total de docentes sólo el 30% tiene formación pedagógica; en su mayoría la vinculación laboral se hace a través

---

<sup>119</sup> Véase ICFES, documento Estadísticas de la Educación Superior, año 2002, en [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)

de la hora cátedra y la prestación de servicios. Las instituciones de educación superior, IES, no cuentan con un número satisfactorio de docentes jóvenes con doctorado como consecuencia de la poca oferta nacional de doctorados, los cuales se encuentran en su mayoría en el sector oficial. Por lo tanto, la contratación de docentes se hace con base en los conocimientos adquiridos y la experiencia obtenida en el ejercicio de su profesión.

De acuerdo con el documento del SENA, ya citado, se puede colegir que: “con base en el anterior panorama de la situación de los docentes Colombianos, el futuro hace prever que esta actividad, va a tener nuevas dinámicas, enfocadas en la formación de un docente con nuevas competencias, que le permitan estar a tono con los cambios suscitados en sector educativo y que atienda las necesidades del entorno, aprovechando las externalidades que le da el medio en donde realiza su acción.

Habrán nuevas relaciones laborales que en el caso del sector privado, la vinculación se hará mediante negociaciones directas, ante la ausencia de un escalafón previamente establecido, como existía antes, asimilándose a un trabajador común y corriente de acuerdo con la legislación establecida en el código laboral y la ley de flexibilidad laboral.

En el campo pedagógico se seguirá formando en nuevas metodologías que den cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, sobre la obtención del conocimiento y la formación por competencias como una alternativa integral de fortalecer los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, las actitudes y los valores necesarios para obtener un desempeño hacia la consecución del logro. Superarán la innovación educativa, como algo particular que solo resuelve situaciones individuales fuera de contexto con el mundo exterior. Habrán cambios en la visión centrada en establecer métodos o técnicas particulares en la presentación de los

contenidos, lo pedagógico y lo curricular, mediante el trabajo en equipo y la socialización con pares académicos”<sup>120</sup>

La formación basada en competencias es un enfoque de gran importancia y actualidad en el marco educativo ya que aporta bases conceptuales y criterios metodológicos para el desarrollo y afianzamiento de la creatividad, la innovación, la idoneidad y el espíritu de excelencia, dentro del contexto de la formación del talento humano que requiere la sociedad del momento.

### 3.4. UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo y reflexión alrededor del docente universitario, son las competencias pedagógicas de éste y su relación con el contexto institucional en el cual está inmerso.

### 3.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación se definen las categorías de análisis y las dimensiones de la estructura propuesta de las competencias pedagógicas y su conceptualización.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DIMENSIONES
 SER	 Ético-moral  Estética  Antropológica
 SABER	 Epistemológica  Científico-Investigativa

<sup>120</sup> Véase documento SENA, Ibíd., Pág. 379

 SABER HACER	 Tecnología-información y comunicación (NTIC)  Sociológica-cultural  Curricular  Administrativa
---	--

Esta estructura propuesta se presenta con base en la matriz de análisis desarrollada por la Mesa del Sector Educativo, dirigida por el Ministerio de Educación Nacional y coordinada por el SENA, cuyo cuerpo técnico haciendo parte del estudio de “Caracterización del sector educativo colombiano”, ya citado, viene trabajando.

Dicha matriz de análisis considera los siguientes aspectos:

- Unos elementos de competencia (en donde el docente es capaz de....) Se refieren a las características y acciones que hacen idóneo a un docente dentro de su área de conocimiento para interpretar, cuestionar y definir aquellas habilidades necesarias para explicar cada una de las dimensiones que hacen parte de cada categoría de análisis.
- Unos criterios de desempeño (en donde el docente es competente si...) Se refiere a las diferentes capacidades formativas indispensables que un docente debe tener como: lograr la solución de problemas, resolver situaciones complejas, entre otras, para una adecuada transmisión de conocimientos y desarrollo docente.
- Unos conocimientos esenciales (en donde el docente debe saber...) Se refiere al conocimiento mínimo necesario con que debe contar un docente para hacerlo competente con la dimensión que se esté analizando.

- Un rango de aplicación (en donde el docente debe demostrar la competencia en estos escenarios...) Se refiere a las competencias propias del docente para desenvolverse de manera eficiente en cualquier escenario propio de su actividad.
- Unas evidencias requeridas (en donde el docente debe demostrar su competencia mediante...) Se refiere a las prácticas propias del docente, según las categorías y dimensiones que se estén analizando.

### **3.5.1. Conceptualización de las categorías y las dimensiones.**

#### **CATEGORIA “SER”**

Esta categoría es de carácter actitudinal. Donde se refiere a la disposición, disponibilidad, manejo de normas y la relación con los estudiantes. Su participación en la vida académica, responsabilidad, diseño de ambientes de aprendizaje, niveles de participación y de satisfacción que permiten un excelente clima de trabajo.

En relación con los estudiantes, esta categoría contiene las siguientes características: nobleza, confianza y credibilidad, paciencia y disposición a aclarar de nuevo la misma duda, la comunicabilidad dentro y fuera de clase, sensibilidad y respeto.

En relación con la institución, el nivel e implicación y compromiso del profesor con la institución se manifiesta en su nivel de participación en la gestión y adecuación del currículo, nivel de información, etc.

Esta categoría es analizada desde tres dimensiones: Ético/moral, estética y antropológica.

- a) **Dimensión Ético/moral:** Comprende el equilibrio entre las actitudes y comportamientos de manera que pueda responder a una cultura ciudadana dentro de unos mínimos de convivencia social. Comprende el respeto por la vida y la naturaleza, creando ambientes que mejoren su calidad de vida y la de las comunidades de las que hace parte. Define los principios, valores humanos, sociales y religiosos que deben orientar la formación individual y social del docente.

Caracteriza la Ética Profesional congruente con la dignidad humana y con la misión formativa que le corresponde.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Formular los principios generales de la Ética Profesional analizando la profesión como medio para la realización individual y social de la persona humana.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Los principios de la ética del docente, se fundamentan en los principios con respecto al quehacer pedagógico y el fin último de la persona. (La felicidad)

**CD2.** La práctica pedagógica está determinada por el desarrollo de hábitos y valores (personales y sociales) que lo perfeccionan.

**CD3.** Las reflexiones pedagógicas con frecuencia motivan el buen obrar de los alumnos resaltando el deber ser del acto humano.

**CD4.** Las características esenciales de la Ética Profesional docente se basa en la vocación y la aptitud, la probidad y el espíritu de servicio las cuales se ordenan al bien común.

**CD5.** La competencia moral del educador se fundamenta en los criterios ético-pedagógicos aplicados en la práctica pedagógica. (Eficacia)

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber acerca de):**

**CE1.** Ética Profesional: Conceptos, clasificaciones.

**CE2.** Fenomenología. Conceptos.

**CE3.** La Pedagogía: Conceptos, principios, características, etc.

**CE4.** Educación y valores.

**CE5.** Axiología. Conceptos.

**CE6.** Filosofía de los valores.

**CE7.** Clasificación de las virtudes: Cardinales, teologales y humanas.

**CE8.** La Deontología. Concepto.

**CE9.** El derecho natural y privado.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Práctica pedagógica.

**RA2.** Equipos de trabajo.

**RA3.** En la universidad, en la familia, entre otros.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante):**

**ER1.** Observaciones estructuradas de algunas prácticas pedagógicas dentro y fuera de la universidad.

**ER2.** Relatos autobiográficos.

**ER3.** Algunos conocimientos sociales en el campo de la educación.

**ER4.** Autoevaluación de desempeño.

- b) **Dimensión Estética:** Se refiere al goce espiritual de lo bello que implica el arte y desarrollo de la valoración de las expresiones humanas. Estimula el desarrollo de las experiencias sensibles e intrapersonales.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Desarrollar procesos de pensamiento contemplativo, imaginativo y selectivo. Además de desarrollar procesos de transformación simbólica desde la interacción con el mundo.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** El acto educativo facilita el desarrollo perceptivo de sus propias sensaciones, evocaciones y fantasías de la naturaleza, de los demás y de las cosas.

**CD2.** Se estimula el proceso intersubjetivo a través del diálogo.

**CD3.** Tiene la capacidad de conducción: iniciativa, emprendimiento y liderazgo.

**CD4.** Los fenómenos naturales y educativos generan un constante cambio y reafirmación de buenas actitudes.

**CD5.** Los distintos ambientes de aprendizaje y formación, permiten el desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber acerca de...):**

**CE1.** Principios pedagógicos.

**CE2.** Modelos Pedagógicos.

**CE3.** Principios Estéticos (Sensibilización estética).

**CE4.** Desarrollos estéticos.

**CE5.** Psicología del Arte.

**CE6.** La estética: conceptos.

**CE7.** Juicios estéticos.

**CE8.** Expresiones artísticas: Multiétnica y pluriculturales.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Aulas de clase.

**RA2.** Escenarios educativos alternativos.

**RA3.** Otros escenarios.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** El conocimiento: Aplicación de conocimientos estéticos y pedagógicos en el aula de clase.

**ER2.** Observación directa de aplicación de conocimientos estéticos y pedagógicos en el aula de clases (didáctica).

**ER3.** Observación de ambientes educativos creados en distintos escenarios.

- c) Dimensión Antropológica:** Es el concepto claro de lo que es la persona humana y lo que significa su naturaleza, el respeto por su libertad y la proyección trascendente. Se fundamenta en las concepciones existenciales del Ser.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Tener un concepto claro de lo que es la persona humana y lo que significa su naturaleza. Respeto por su libertad y la proyección trascendente.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Se relaciona con los estudiantes.

**CD2.** Se relaciona con la institución.

**CD3.** Genera un clima afectivo en las clases.

**CD4.** Tiene la capacidad de juicio crítico, tanto desde el punto de vista epistemológico como social.

**CD5.** Tiene capacidad de adaptación, de desempeño en una diversidad de contextos y situaciones.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** Poseer una buena comunicación dentro y fuera de la clase, sensibilidad y respeto.

**CE2.** Tener una adecuada participación en la gestión y adecuación del currículo.

**CE3.** Maximizar el uso productivo del tiempo en el aula.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Aulas de clase.

**RA2.** Escenarios educativos de la institución.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante):**

**ER1.** Relaciones basadas en la nobleza, la confianza y la credibilidad.

**ER2.** Un compromiso serio, responsable y participativo con la institución.

**ER3.** Ambiente eficaz basado en controles que minimizan los problemas de desorden y la falta de concentración.

**CATEGORIA “SABER”**

Esta categoría se refiere al dominio por parte del profesor de los conocimientos propios de su labor docente, entendidos como una combinación de saberes disciplinares, de saberes pedagógicos y de conocimiento contextual de la institución.

El principio de aprender a aprender, la investigación y el trabajo sobre la práctica son tres principios esenciales del PEI. Esta categoría incluye estos principios como esenciales para lograr una docencia de calidad.

El docente debe mostrar esfuerzos sistemáticos y públicos encaminados a mejorar la calidad de su docencia; estos esfuerzos deben ser autogestionados, tener carácter investigativo y estar centrados en la propia práctica docente; debe

reflexionar, investigar su propia práctica en forma autónoma, aunque no privada, sino colegiada y dando a conocer los resultados de su trabajo colectivo.

El docente deberá conocer su disciplina y la materia que enseña; las teorías pedagógicas; las metodologías de enseñanza y la institución. Además debe participar en proyectos de mejora de la calidad; procesos de autorregulación de su praxis; producción pedagógica y trabajo colegiado con pares.

Esta categoría la podemos analizar desde dos dimensiones: la epistemológica y la científico/investigativa.

**a) Dimensión Epistemológica:** Se refiere al conocimiento de los enfoques y paradigmas que fundamentan teóricamente la construcción del conocimiento en cada una de las distintas disciplinas, de manera que oriente su práctica pedagógica, la didáctica y el currículo.

#### **Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Conocer las diferentes teorías y modelos que orienten su práctica pedagógica. Conocimiento de herramientas y metodologías de enseñanza (didáctica). Y además, conocimiento de la institución educativa.

#### **Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Conoce su disciplina y la materia que enseña.

**CD2.** Tiene capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; de aprender en forma continua; de aprender autónomamente y de autogestión y autoevaluación del aprendizaje.

**CD3.** Se preocupa por el mejoramiento permanente de la calidad.

**CD4.** Gestiona los recursos que requiere la actividad en cooperación con directivos y profesionales de formación.

**CD5.** Conoce la institución.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** En profundidad, acerca de los temas de su disciplina.

**CE2.** Comunicarse por escrito y oralmente, en la propia lengua y, en lo posible, en una segunda.

**CE3.** Coordinar; técnica y pedagógicamente la selección de equipos humanos, instrumentales y materiales para desarrollar la actividad.

**CE4.** Tener un claro conocimiento y participación en la vida institucional y en su proyecto educativo.

**CE5.** Comunicarse e interactuar con personas expertas y no expertas y con especialistas de otras disciplinas.

**CE6.** Motivarse para el logro y mejoramiento de sus metas.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Aulas de clase.

**RA2.** Prácticas pedagógicas.

**RA3.** Grupos de investigación y trabajo institucional.

**RA4.** Foros, debates, seminarios y otros.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** La permanente actualización en su área de especialidad.

**ER2.** Dominio de las teorías y sus aplicaciones prácticas.

**ER3.** Conocimiento de la problemática de su especialidad.

**ER4.** La relación de su especialidad con otras áreas específicas (Interdisciplinariedad).

**ER5.** La firmeza y dominio ante preguntas y debates.

**b) Dimensión científico/investigativa:** Se refiere al desarrollo de la estructura mental, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, sus competencias, la innovación y la creatividad entre otros. Acercamiento y profundización en las áreas del conocimiento, su apropiación y praxis en su saber disciplinar. La investigación se asume desde la propia praxis que implica mejorar e innovar.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Conocer y poseer la capacidad para desarrollar, innovar y crear competencias en su saber disciplinar. Además, la investigación se asume desde su propia praxis que implica mejoramiento continuo.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Conoce las diferentes teorías pedagógicas.

**CD2.** Conoce las múltiples metodologías de enseñanza.

**CD3.** Investiga apropiadamente en el campo específico.

**CD4.** Tiene habilidades de gestión de la información: habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas.

**CD5.** Maneja habilidades cognoscitivas de orden superior: comprensión, análisis, manipulación, síntesis de ideas, conceptos y principios científicos.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** Los modelos pedagógicos actuales y las teorías que los sustentan.

**CE2.** Las alternativas metodológicas, diferenciar las alternativas didácticas y ser capaz de argumentar sus decisiones metodológicas para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Aula de clase.

**RA2.** Practicas pedagógicas.

**RA3.** Grupos de investigación y trabajo institucional.

**RA4.** Foros, debates, seminarios y otros.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** La permanente actualización en las diferentes teorías y modelos pedagógicos.

**ER2.** El Dominio de las herramientas didácticas y sus diversas aplicaciones para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

**CATEGORIA “SABER HACER”**

Esta categoría se refiere al ejercicio de la docencia, desde la planificación y programación de un curso, hasta la evaluación de los resultados.

Para ser competente en esta categoría, el docente debe: planificar y programar la enseñanza; tener una estrategia de enseñanza; adaptar la enseñanza a necesidades específicas; controlar la comprensión de los estudiantes; programar actividades prácticas; tener estrategias de aprendizaje que promueva en clase; tener recursos didácticos y materiales curriculares; adecuación al currículo y; evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Esta categoría la podemos analizar en las siguientes dimensiones: tecnológica, información y comunicación (NTIC); sociológica y cultural; curricular y; gestión administrativa.

**a) Dimensión Tecnológica, Información y Comunicación (NTIC):** Es la correlación directa entre los avances tecnológicos y la adecuada selección, organización, sistematización, apropiación y actualización de los sistemas de información mediante nuevos procesos didácticos utilizados para la solución de problemas.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Crear, almacenar y distribuir recursos de información y conocimientos mediatizados por las nuevas tecnologías de información y comunicación. Poseer la capacidad para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Enriquece y actualiza los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

**CD2.** Es capaz de responder a las nuevas exigencias tecnológicas, económicas y productivas.

**CD3.** Junto con los técnicos informáticos y especialistas, crean nuevos materiales multimedia para propiciar nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** Las nuevas técnicas de información y comunicación como Internet, e-mail, multimedia, videoconferencia, etc.

**CE2.** Aplicar las nuevas tecnologías basadas en simuladores como herramientas de aprendizaje.

**CE3.** Generar que el estudiante adquiera y desarrolle nuevas competencias, promoviendo sus prácticas y participación en laboratorios virtuales de investigación.

**CE4.** Clasificar la información especializada, elaborando material didáctico impreso, audiovisual y técnico; permitiendo que el estudiante adquiera múltiples posibilidades de recursos educativos (auto-aprendizaje).

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Aulas de clase, aulas virtuales, foros interactivos, etc.

**RA2.** Sistemas de información en la universidad y fuera de ella (Internet, multimedia, etc.).

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** Una adecuada selección de necesidades, ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías de información y comunicación propuestas por los múltiples medios.

**ER2.** La implementación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en su práctica docente.

**ER3.** La Aplicación de las nuevas tecnologías a las necesidades reales de la comunidad educativa.

**b) Dimensión Sociológica y Cultural:** Se refiere al desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Es decir, una relación con el contexto/entorno que implica: un conocimiento del medio socio-cultural en el que se está inserto; habilidad para situar acontecimientos y procesos en el tiempo; capacidad de analizar la realidad regional, nacional e internacional; habilidad para trabajar en un contexto nacional; preservación y valoración de la identidad cultural de origen en el marco de la cultura universal; aprender a percibir las necesidades de su entorno.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua, democracia y paz.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Es capaz de regular la propia interacción con los demás (respeto a la diferencia, cumplimiento, discrecionalidad y confidencialidad de la información).

**CD2.** Tiene habilidades de trabajar en equipo, profesional e interprofesional.

**CD3.** Desarrolla valores y actitudes éticas y culturales; apreciando la diversidad

social y cultural.

**CD4.** Es estructurado con base en la formación integral del estudiante.

**CD5.** Informa, orienta y asesora al estudiante sobre el mundo del trabajo y las posibilidades de desarrollo profesional.

**CD6.** Tiene la capacidad de innovar y transformar el medio económico, social y cultural, así como, el campo específico de intervención profesional.

**CD7.** Enfrenta los desafíos como (la revolución científica, económica, política, de las crisis Estado-Nación y la de la información y las comunicaciones), en la que se mezclan diferentes factores, como: el desarrollo humano sustentable, la igualdad de género, el carácter central del desarrollo social en los esfuerzos a promover el avance de los pueblos, y la cultura de la paz.

**CD8.** Posee habilidad para trabajar en un contexto internacional, en lo social, cultural y territorial (conocimiento de culturas y costumbres de otros países).

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** Principios, valores y modo de ser, estar y actuar en el mundo.

**CE2.** Interactuar ética y moralmente con sus estudiantes.

**CE3.** Estimular el respeto por él mismo, por los demás y por el medio ambiente en que vivimos.

**CE4.** Orientar a los estudiantes para que tomen conciencia de sus actitudes y autorreflexionen sobre éstas.

**CE5.** Buscar mecanismos para que los estudiantes puedan observar a personas diferentes y desarrollen las actitudes que se pretenden formar.

**CE6.** Plantear alternativas de solución a los problemas con base en su viabilidad técnica, social y cultural.

**CE7.** Cooperar y trabajar en equipo; relacionándose con otras personas.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** El aula de clases.

**RA2.** Los escenarios de la vida cotidiana.

**RA3.** Los diversos contextos o ámbitos educativos y socio-culturales.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** La formación de la democracia, con competencia para asumir los retos que exige la educación ciudadana de los alumnos.

**ER2.** La planeación y estructuración curricular con base en la lógica del área objeto de formación, en las necesidades de la población y en la política educativa institucional.

**ER3.** La formación de competencias teniendo en cuenta las expectativas y requerimientos socio-ambientales y laborales de los estudiantes.

- c) Dimensión Curricular:** Se refiere al ejercicio de la docencia, desde la planificación y programación de un curso, hasta la evaluación de los resultados como momento de valoración y redireccionamiento de los procesos.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Tener una concreción específica de las teorías pedagógicas que asegure el aprendizaje y desarrollo de los grupos particulares; desarrollar prácticas de aula con respecto a las distintas disciplinas del conocimiento; generar expectativas e interés en los alumnos, para lograr su atención hacia el aprendizaje y; contemplar los múltiples criterios y métodos evaluativos.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** Tiene planificación y programación de la enseñanza.

**CD2.** Sabe planificar y ejecutar combinando personal, medios materiales y tiempo.

**CD3.** Tiene la capacidad para diseñar, formular y gestionar proyectos.

**CD4.** Delimita el contenido de la formación.

**CD5.** Imparte acciones formativas: procesos de enseñanza y aprendizaje.

**CD6.** Tiene una enseñanza adaptada a las necesidades particulares.

**CD7.** Controla la comprensión de los estudiantes.

**CD8.** Realiza programas de actividades prácticas.

**CD9.** Utiliza recursos didácticos y materiales curriculares.

**CD10.** Investiga y estudia alternativas y modalidades técnico-pedagógicas para actualizarse y mejorar su actividad.

**CD11.** Tiene la capacidad teórica, metodológica y creativa de resolución científica y profesional de los problemas fundamentales del campo específico en el contexto real.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** Diseñar y prever actuaciones que tengan en cuenta los objetivos a conseguir.

**CE2.** Analizar las competencias que requiere la profesión objeto de formación.

**CE3.** Formular y resolver problemas y conflictos.

**CE4.** Actualizarse con cursos y actividades formativas de la especialidad en que es experto.

**CE5.** Identificar y organizar estrategias para poner en marcha las acciones de formación: objetivos, programas, resultados.

**CE6.** Aplicar métodos y recursos técnico-pedagógicos e incorporar nuevas metodologías y estrategias a su actividad.

**CE7.** Adecuar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

**CE8.** Transmitir a los estudiantes los objetivos y los conocimientos de la enseñanza.

**CE9.** Programar y aplicar actividades que desarrollen los objetivos del aprendizaje.

**CE10.** Utilizar los distintos recursos didácticos para desarrollar a plenitud los objetivos propuestos en su área.

**CE11.** Tener una retroalimentación de los objetivos propuestos.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** Aulas de clase.

**RA2.** Laboratorios y talleres

**RA3.** Equipos de trabajo.

**RA4.** Escenarios de trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** Clases teóricas, lecciones magistrales, discusiones prácticas, propuestas de estudio independiente e indagación.

**ER2.** La propuesta de resolución de problemas, situaciones de investigación,

actividades individuales y grupales.

**ER3.** La aplicación de sus conocimientos en la práctica y busca en el acervo lo necesario para resolver un problema definido.

**ER4.** La realización de exposiciones estructuradas y coherentes.

**ER5.** El suministro adecuado y oportuno de la información necesaria a los estudiantes.

**ER6.** La evaluación del nivel de comprensión de los alumnos.

**ER7.** El asesoramiento adecuado para suscitar las respuestas correctas.

**d) Dimensión Administrativa:** Se refiere a la identificación, pertinencia y apropiación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro educativo en el que se desempeña.

**Elemento de Competencia (El docente es capaz de...):**

Sostener y proyectar la institución en los diversos ámbitos educativos. Diseñar el componente teleológico u horizonte institucional del PEI con base en los resultados del diagnóstico.

**Criterios de Desempeño (El docente es competente si...):**

**CD1.** La metodología de trabajo que utiliza está basada en los referentes teóricos y técnicos acogidos por la institución.

**CD2.** La Misión, la Visión, los Objetivos y Valores son formulados de acuerdo con la naturaleza de la institución y los resultados del diagnóstico.

**CD3.** Las competencias organizacionales son definidas en función del referente filosófico institucional.

**CD4.** Las áreas y proyectos estratégicos son delimitados con base en el diagnóstico institucional.

**CD5.** Las prioridades son establecidas con base en los intereses y necesidades de los actores involucrados.

**CD6.** Se adecua al currículo.

**Conocimientos Esenciales (El docente debe saber...):**

**CE1.** El concepto, fundamentos, características, objeto, relaciones con la sociedad, el arte y la naturaleza de la Educación.

**CE2.** La fundamentación pedagógica, epistemológica e investigativa.

**CE3.** Planeación estratégica: origen, fundamentos, enfoques, relación con la planeación convencional y la prospectiva, procedimientos y técnicas.

**CE4.** La naturaleza de la institución: políticas, normas, leyes, fundamentos administrativos y gerenciales, contexto, horizonte institucional y filosofía.

**CE5.** Misión. Visión y Valores: Concepto, características, técnicas y procedimientos para su definición, importancia y papel en el PEI.

**CE6.** Las prioridades institucionales: Concepto, relaciones, características, proceso y procedimientos para su definición, función e importancia.

**CE7.** Programar los objetivos y los contenidos de su área de acuerdo con los lineamientos curriculares de su institución.

**Rangos de Aplicación (El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios):**

**RA1.** En la institución.

**RA2.** Otros escenarios propios del quehacer educativo.

**Evidencias Requeridas (El docente debe demostrar su competencia mediante...):**

**ER1.** El cotejo del documento en el que se formule el componente teleológico del PEI.

**ER2.** El cotejo de la sustentación del componente teleológico del PEI ante la dirección de la institución y la comunidad educativa.

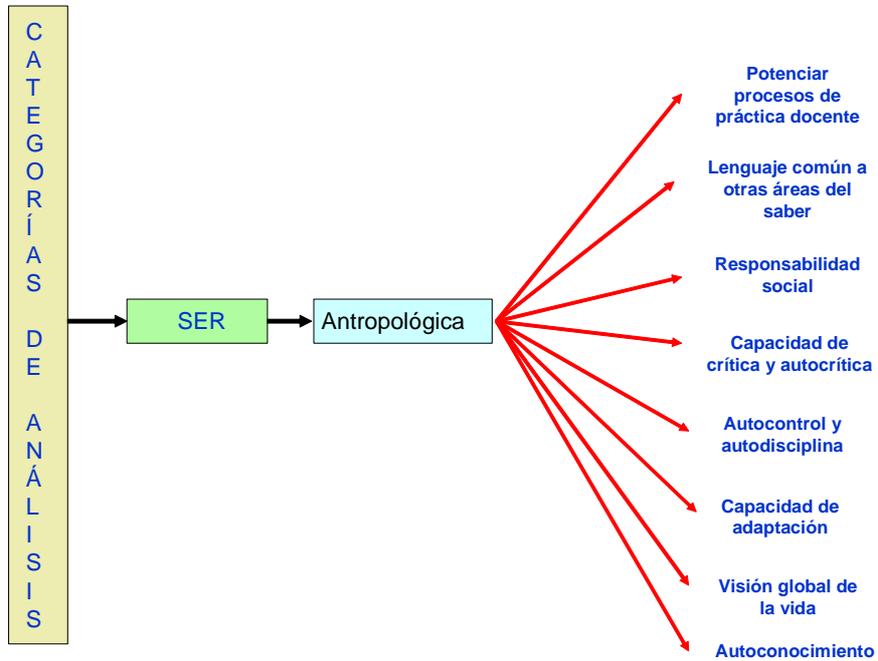
**ER3.** La ejecución de los contenidos de su área de acuerdo a los lineamientos del PEI.

### 3.6. Listado de competencias pedagógicas que deben poseer los docentes universitarios, a partir de la estructura de análisis

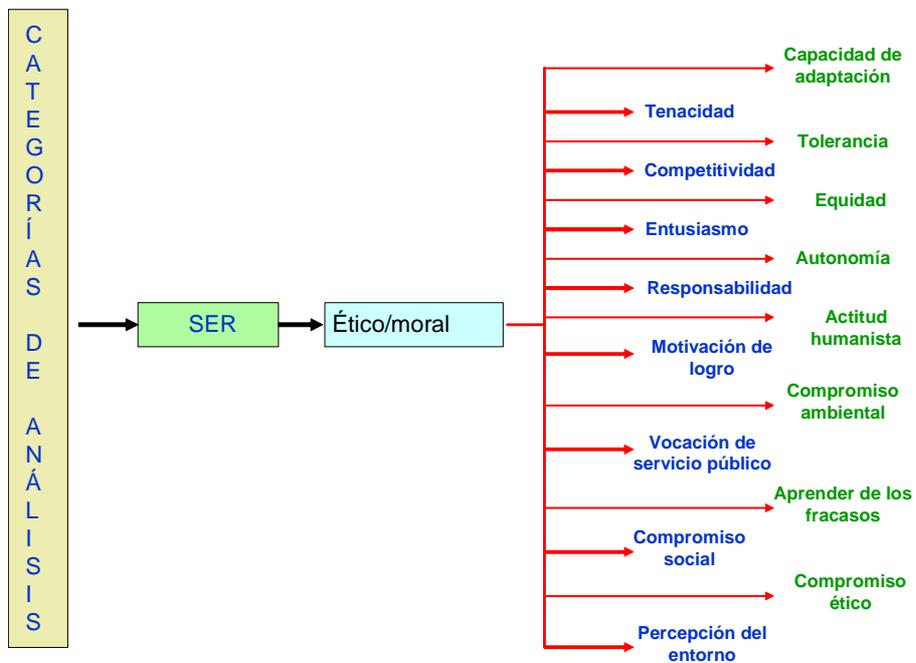
Los investigadores de este trabajo quieren presentar de manera práctica y didáctica aquellas competencias pedagógicas que un docente universitario colombiano debe poseer dentro de su desempeño académico, laboral e institucional, teniendo como base, la estructura de análisis que se desarrolló en el punto anterior, recogiendo los diversos planteamientos y presentaciones de aquellos autores que sirvieron de fuente para la realización de este trabajo.



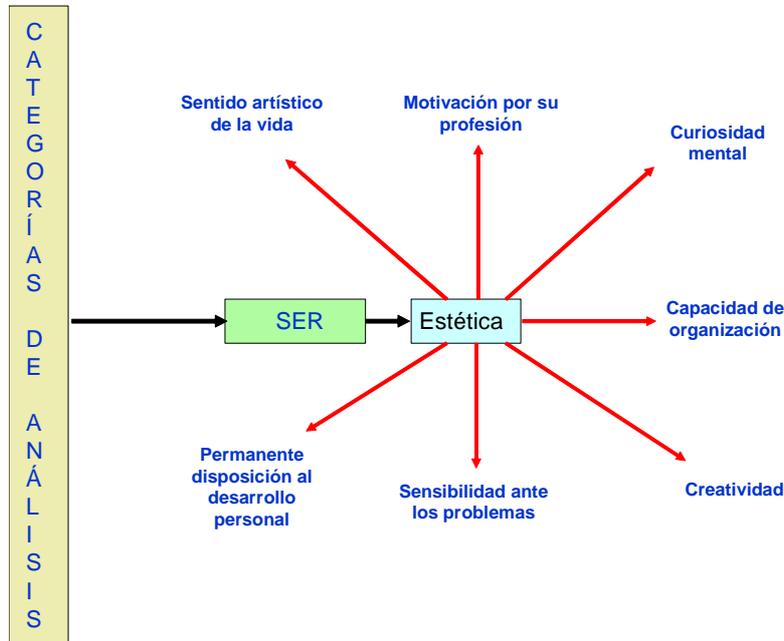
**a) Competencias desde el SER en la dimensión Antropológica:**



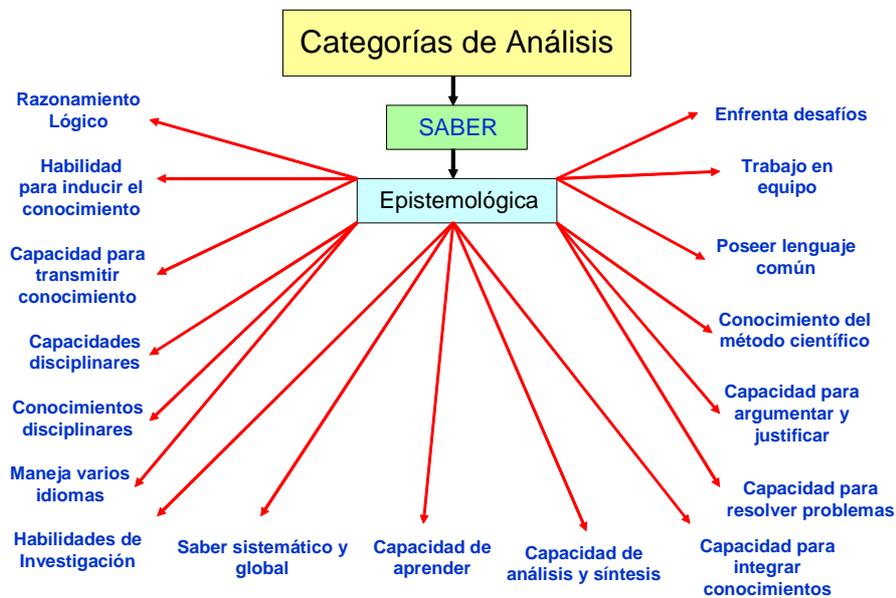
**b) Competencias desde el SER en la dimensión Ético / moral:**



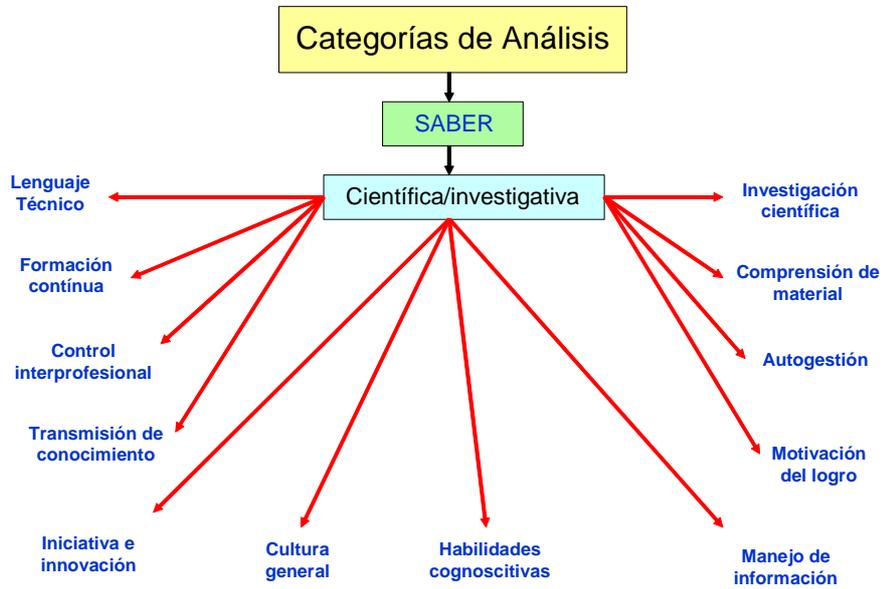
**c) Competencias desde el SER en la dimensión Estética:**



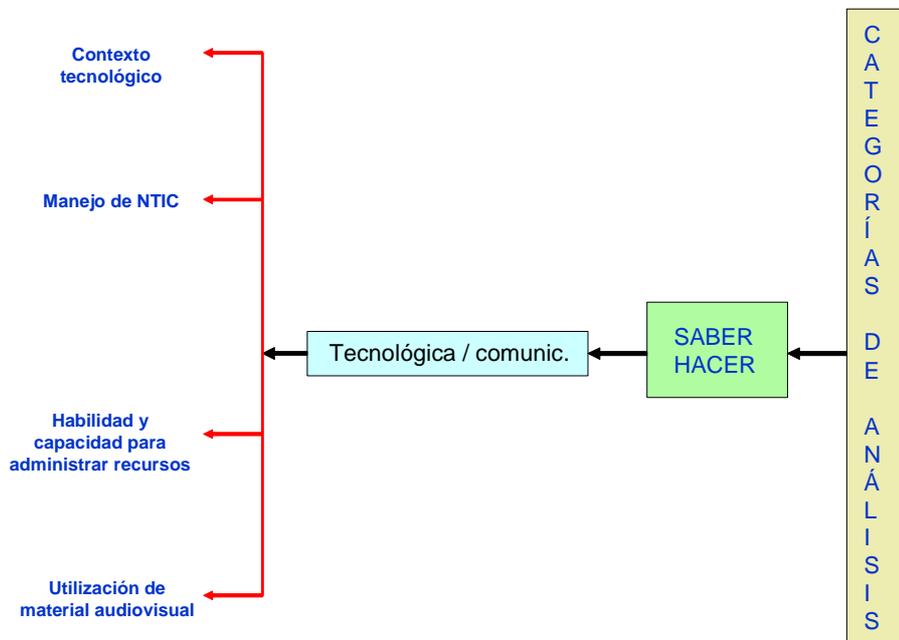
**d) Competencias desde el SABER en la dimensión Epistemológica:**



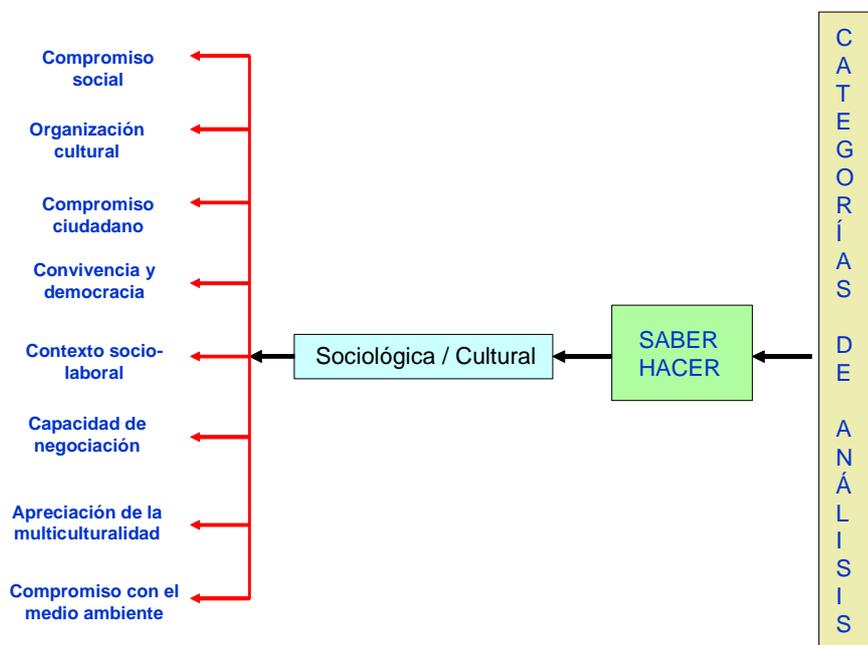
e) Competencias desde el SABER en la dimensión Científica/investigativa:



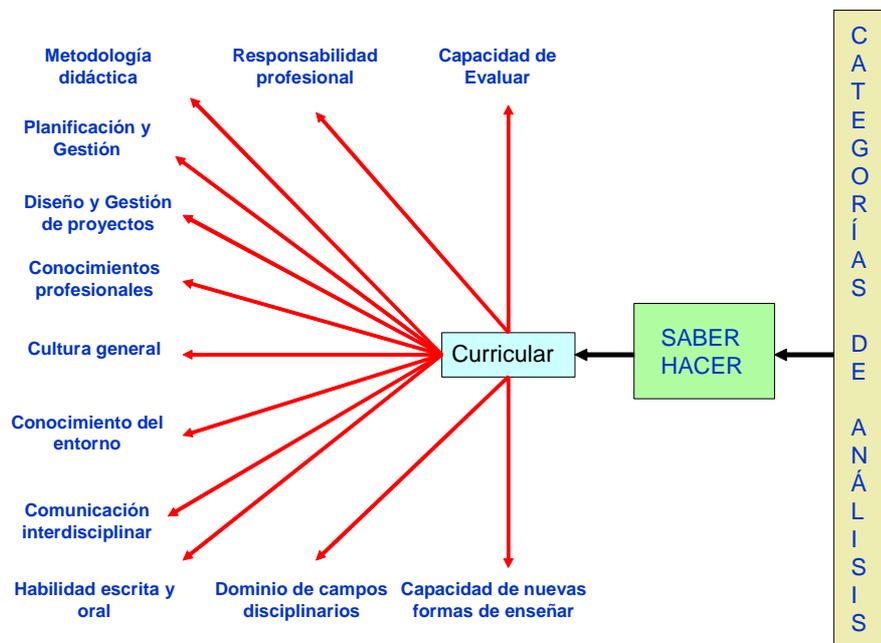
f) Competencias desde el SABER HACER en la dimensión Tecnología, información y comunicación (NTIC):



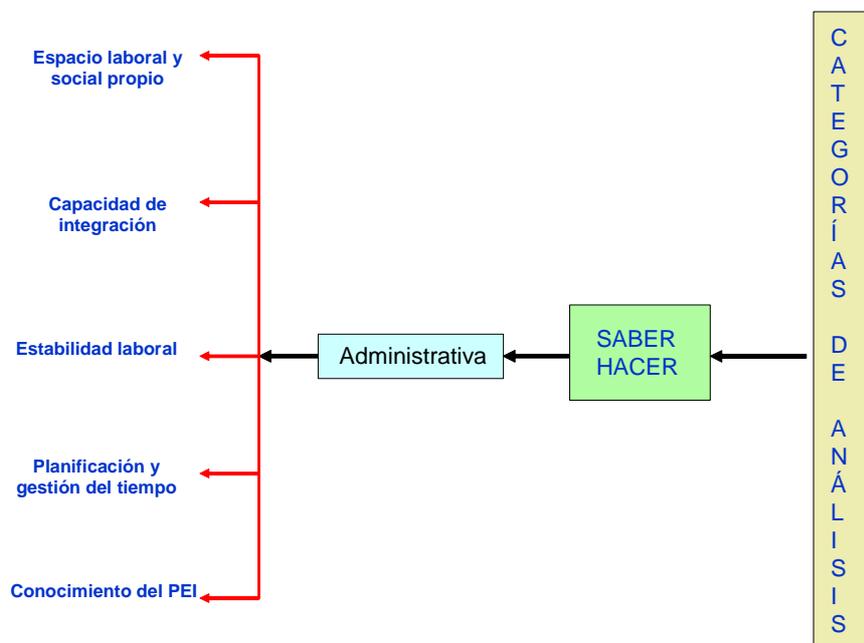
**g) Competencias desde el SABER HACER en la dimensión Sociológica y cultural:**



**h) Competencias desde el SABER HACER en la dimensión Curricular:**



**i) Competencias desde el SABER HACER en la dimensión Administrativa:**



Con los anteriores diagramas se presentan las diferentes clasificaciones de competencias: pedagógicas, tecnológicas, metodológicas, cooperativas, sociales, etc., que hacen parte de múltiples dimensiones, todas ellas necesarias para el buen desempeño del docente universitario colombiano.

Cabe resaltar, sin embargo, que tanto la educación superior como la preescolar, aún no han ingresado al proceso de formación basado en competencias. Solamente algunas instituciones de carácter técnico y tecnológico han iniciado el proceso por su cuenta, al margen de lo establecido por los entes reguladores. Hasta el momento, tampoco el Consejo Nacional de Acreditación, ha introducido en su evaluación el enfoque de las competencias.

Como lo señala Miguel A. Maldonado “la discusión sobre el tipo de competencias que le corresponde a la educación superior se deriva de las funciones,

responsabilidades y objetivos que la Ley 30 le asigna a la educación superior en sus distintos niveles. Si se asume esta premisa, sería preciso identificar las competencias laborales o para el trabajo de la educación técnica y la tecnológica; y las competencias científicas y tecnológicas y las de desempeño laboral para la educación universitaria”<sup>121</sup>.

También cabe resaltar que la enseñanza en este tipo de instrumento (basado en competencias) se debe realizar de manera gradual considerando unas acciones de aprendizaje contextualizadas y cercanas a los entornos reales donde se aplicará la competencia de la cual hacen parte. Como lo explica Sergio Tobón, en su último libro, “La formación de instrumentos y estrategias afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y actuacionales requiere de transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, con el fin de formar auténticas comunidades de desarrollo de competencias donde todos aprendan de todos mediante la autorreflexión y la interacción social...formar personas competentes cooperativas no es posible a partir de acciones didácticas aisladas. Se requiere de comunidades donde las personas compartan sus experiencias de vida (en el aula, en las instituciones y en la sociedad), donde se reconozca la diferencia en los ritmos de aprendizaje y en las potencialidades, para que haya complementariedad en las competencias con base en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso”<sup>122</sup>.

Finalmente, cabe decir que acorde con el trabajo realizado en el país en la Mesa del Sector Educativo, dirigida por el MEN y coordinada técnicamente por el SENA y después de lo presentado en este capítulo, se propone diferenciar las competencias según la idoneidad del docente en su quehacer profesional, entre:

---

<sup>121</sup> MALDONADO G., Miguel A., Las competencias , una opción de vida, metodología para el diseño curricular, ECOE Ediciones, Bogotá, 2003, Pág. 77

<sup>122</sup> TOBÓN T. Sergio, Formación basada en competencias, ECOE Ediciones, Bogotá, 2005, Pág. 218

Competencias básicas, como: a) trabajar en equipo con base en la filosofía y en la estrategia definida por la institución; b) comunicar textos según las necesidades y los requerimientos del proyecto de trabajo; c) formular alternativas de solución a los problemas planteados en el marco de la estrategia trazada por la organización y; d) liderar los procesos de mejoramiento continuo en la vida personal y en el trabajo.

Competencias obligatorias, como: a) evaluar los aprendizajes de los estudiantes respecto a las competencias o logros establecidos; b) planificar los procesos educativos de acuerdo con los parámetros institucionales, y; c) orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación con base en los planes concertados.

Competencias opcionales, como: a) estructurar los programas de formación con base en las competencias establecidas y en la política educativa institucional; b) producir los materiales educativos requeridos para el desarrollo de los procesos formativos; c) brindar servicios de extensión con base en los requerimientos de las empresas y de las organizaciones, y; d) evaluar las competencias con base en los procedimientos institucionales y en la normatividad vigente.

Competencias adicionales, como: a) formular proyectos de investigación con base en problemáticas sociales, culturales o productivas, y, b) coordinar las actividades de acuerdo con los planes, los programas y los proyectos establecidos.

## 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

### 4.1. CONCLUSIONES

El proceso de formación en competencias del docente universitario está fundado en una concepción integral de la persona humana (desde su ser, desde su saber y desde su saber hacer) se convierte dentro de un proceso personal, cultural y social en transmisor importante de valores y conocimientos en un ambiente en donde algunos docentes toman con un desinterés generalizado.

El mejoramiento de la educación no es una tarea irrealizable, pero, tampoco es fácil. Tiene que haber un compromiso tanto de los docentes, quitando viejas prácticas arraigadas en una rutina educativa, teniendo que desaprender y reaprender nuevamente, y un compromiso de las instancias superiores, con lineamientos claros y sostenibles en el mediano y largo plazo. Las normas por sí solas, no garantizan calidad educativa, si no involucran y comprometen a todos los actores generadores de un nuevo proyecto educativo, como son las instituciones, los docentes y, por su puesto, los estudiantes.

En la última década tanto en el ámbito normativo para la regulación de la educación superior, como en los criterios derivados de la reflexión sobre su calidad, está presente el replanteamiento de los procesos de formación de los docentes universitarios como agentes co-responsables de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento. La formación del educador se convierte en una de las metas estratégicas para ganar en calidad y pertinencia educativa. El tipo de profesor que se requiere debe estar necesariamente ligado al proceso de construcción de país que como nación deseamos. Esto exige una

formación inicial y continuada de los docentes, en tanto son estos, los protagonistas de una transformación educativa.

Es por esto que en la primera parte de esta investigación se presentaron variadas posturas teóricas que de alguna manera abordaron niveles científicos y conceptuales existentes en relación con la organización y legislación educativa colombiana, así como reflexiones en torno a los procesos formativos que debe sostener y favorecer al profesor universitario como: la formación docente, la formación permanente y la profesionalización.

La mayor dificultad que enfrentó este proyecto investigativo “Caracterización de las competencias pedagógicas del docente universitario a la luz de la política educativa colombiana” fue la indagación que tuvieron sus investigadores dentro de la formación pedagógica en competencias, los cuales establecen que el docente universitario en su contexto socio cultural en el cual está inmerso queda reducido a transmitir los contenidos propios de la disciplina o asignatura que enseña, a la capacidad para planear objetivos predeterminados según secuencias cerradas que parten de conductas de entrada y conductas finales observables mediante el proceso de aprendizaje entendido como condicionamiento operante.

La información de carácter social, laboral, política de la educación universitaria obtenida para desarrollar este trabajo, demuestra aquellas bondades que encierra esta propuesta para todos aquellos docentes que miran desde otros contextos sociales a la pedagogía como una simple experimentación. Por ello, en la segunda parte de esta investigación se recogieron elementos teóricos sobre las competencias, identificando los factores sociales, políticos, laborales y personales propios de su formación como docente dentro de la vinculación que tiene éste en su ámbito profesional. Así mismo, se realizó una descripción acerca de las distintas posturas que presentan los diversos autores en torno al tema de las competencias a la luz de los criterios de la educación superior en la sociedad del

siglo XXI. Se hizo un énfasis especial por el desarrollo del tema de las competencias desde la visión pedagógica, sirviendo como base para presentar una clasificación de dichas competencias del docente universitario, según las diferentes categorías y dimensiones de análisis elaboradas por especialistas en el tema.

La propuesta de caracterización de las competencias realizada por los investigadores de este trabajo resalta aquellas competencias pedagógicas que debe tener un docente universitario en relación con el contexto institucional en el cual esté; lo mismo que el listado de competencias propuesto, complementan de una forma estructural y dinámica el análisis dado en la matriz, cimentando la permeabilidad de aquellas competencias pedagógicas que debe tener el docente universitario dentro de su desempeño académico, laboral e institucional.

El pensamiento crítico-reflexivo se potencia a través de las diferentes lecturas hechas por aquellos autores e investigadores que durante gran parte de su vida han logrado establecer una formación pedagógica dentro de un campo intelectual de la misma pedagogía.

Una formación pedagógica en competencias debe resolver preguntas como: ¿Para qué se enseña?, ¿Cómo se enseña? ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, entre otras; configurando al docente universitario dentro de un método, alguna teoría o corriente pedagógica que reconstruye una historia fundamentada en algún modelo, en alguna estructura curricular que otorgue la práctica dentro de su propia pedagogía.

## 4.2. RECOMENDACIONES

✚ A todos aquellos interesados en el tema de las competencias pedagógicas de los docentes universitarios, proponemos abordarlo de una manera general, amplia, incluyente, desinteresada, respecto de las posiciones diversas que tienen los especialistas, debido a que existen múltiples puntos de vista, muy distintos entre ellos, que podrían sesgar, limitar o parcializar nuestro pensamiento. Reconocemos, sin embargo, que un docente universitario que esté en la línea de aportar al tema de la calidad de la educación superior, debe contar con unas habilidades especiales y una formación en diversos campos que lo hagan “especial”, “único”, “auténtico” en sus diferentes dimensiones y criterios de vida, que serán llevados al aula de clase, en la relación con su saber, consigo mismo y con los demás.

✚ Invitamos a considerar que la educación universitaria de calidad no puede consistir sólo en la transmisión de saberes, sino que debe orientarse también hacia la formación de profesionales capaces de seguir aprendiendo, a partir de la experiencia universitaria, durante toda su vida. El profesor se convierte así en un "mediador" necesario entre la sociedad y el individuo. Su misión debe ser la de dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para "aprender a aprender". Esta misión implica necesariamente el desarrollo de capacidades y valores. El docente es guía, facilitador del aprendizaje de sus alumnos y debe ordenar y estructurar el aprendizaje para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento.

✚ En definitiva, debemos buscar activamente medios para dotar a los docentes universitarios de herramientas que los pongan en el camino de llegar

a ser profesores excelentes. La calidad y la excelencia académica no dependen únicamente de las instituciones educativas, de los programas académicos, de los proyectos educativos que se implementen, también dependen, y fundamentalmente, de la clase de docentes que se contraten, de sus conocimientos en su disciplina, de su experiencia docente y laboral, de sus relaciones con el entorno interno y externo al aula, también y, principalmente, de sus competencias pedagógicas aplicadas tanto en el aula de clase como fuera de ella.

✚ Finalmente, al interior de los centros educativos, debemos desechar toda visión pesimista que pretenda presentar el debate de la calidad de la educación como si de una alternativa se tratase. No se trata de optar entre buenos investigadores o buenos profesores. Se trata de hacer de los mejores en cada área de conocimiento profesores ilusionados con la tarea educativa, impulsores de equipos, sensatos "optimistas pedagógicos", mediadores del saber y también de la vida, agentes de desarrollo y de cambio social, estimuladores de "perplejidad intelectual", críticos que enseñen a pensar también sobre lo que se piensa y cómo y por qué se piensa, transmisores de cultura en el sentido más amplio y profundo que sea posible.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Bibliografía Consultada:**

ALANÍS H., Antonio. El saber hacer en la profesión docente. Editorial Trillas. México. 2001, reimpresión 2004.

ALVARADO PRADA L. E., (Compilador). Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos. Ediciones Antropos. Bogotá. 2003.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M., Pedagogía como ciencia. Editorial Universidad de la Habana, Cuba. 1998.

\_\_\_\_\_, y GONZÁLEZ A. Elvia M. Lecciones de didáctica general. Editorial Magisterio. Bogotá. 2002.

ÁLVAREZ GARCÍA, José E. El proceso de investigación para un anteproyecto. Estilo Impresores Ltda. Bogotá. 2001.

ALVAREZ LARA, Aura y otros. Las competencias pedagógicas del docente de la Universidad de La Sabana. Investigación institucional. Universidad de La Sabana. Publicación Institucional. Chía. 2004.

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES, ASCUN, Veinticinco años de Historia (1958-1983) Volumen I. Bogotá. Pág.134.

BARRIOS, R. Oscar. La formación docente teoría y práctica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE. Santiago de Chile. 1997.

BERNAL T., Cesar A. Metodología de la investigación, para administración y economía. Prentice Hall. Bogotá. 2001.

BLAT J., y MARIN R. La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. Teide Editores. Barcelona. 1980.

CABALLERO PRIETO, Piedad. Realidades y tendencias sociales y educativas, institucionales, nacionales e internacionales en pedagogía y educación. C.N.A.

CÁCERES M. Maritza y Otros. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente. En: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. 2003.

CÁRDENAS P., Alfonso. Lenguaje y formación de maestros con calidad. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente, de Orlando Pulido y Sua Baquero, UPN. FLAPE. Bogotá. 2005.

CARR W.; KEMMIS S., Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca. Barcelona. 1988.

DELORS Jacques. La educación encierra un tesoro. Madrid. UNESCO/Santillana. Aula XXI. 1996.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. El Salto Social. Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998 Bogotá 1995

DIAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. Revista Educación y Cultura No. 42. FECODE. Bogotá, 1997.

DIAZ VILLA, Mario. La Formación del Profesorado en Educación Superior en Colombia. ICFES. Bogotá. 2000.

\_\_\_\_\_, y GÓMEZ Víctor M. Formación por ciclos en la educación Superior. ICFES- Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2003

FERNÁNDEZ De CASTRO I. Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo. En: Perspectivas actuales en Sociología de la educación, ICE de la Universidad Autónoma, Madrid, 1983.

GAITÁN, Carlos. Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular. Universidad de La Sabana. Chía. 2000.

GALLEGO M. Gestión humana basada en competencias contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. Revista Universidad EAFIT Num. 119.

GARCÍA, José. La formación permanente del profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades. En: Educación XXI (Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Número 1), España, 1998.

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Director Educación la Agenda del siglo XXI – PNUD- TM Editores, Capítulo 4. Concepción de Estado y Educación, Bogotá 1998.

HAMBURGUER F., Álvaro A. La formación permanente del profesorado. En: Itinerario Educativo, Año XI, Número 32, USB, Bogotá, 1998.

HERRAIZ María Luisa. Formación de formadores. Manual didáctico. LIMUSA Noriega Editores. México. 2003.

IBARRA RUSSI, Oscar Armando y otros, Formación de profesores de la Educación Superior programa Nacional. Capítulo 2, Tendencias en la formación de los profesores de Educación Superior. ICFES. Bogotá, 2000.

JIMÉNEZ Ana María, ARIZA Carmenza y CALDERÓN Stella. La visión humanista del maestro un desafío frente a su formación. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente, de Orlando Pulido y Sua Baquero, UPN, FLAPE, Bogotá, 2005.

JIMÉNEZ, David y COGOLLO Carlos. Política Educativa y Formación de Maestros, En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente, de Orlando Pulido y Sua Baquero, UPN, FLAPE, Bogotá, 2005.

LUZURIAGA Lorenzo, Kant Immanuel: Tratado de Pedagogía. Traducción Universidad del Valle, Cali, 2004.

MALDONADO, Miguel Ángel. Las Competencias una opción de vida. Editorial ECOE. 2001.

MIRANDA Christian. La formación de docentes en Chile: investigación, tendencias y práctica. En: Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos. Ediciones Antropos, Bogotá, 2003.

MOCKUS, Antanas y otros. Las fronteras de la escuela. Editorial Magisterio. Bogotá. 1995.

MONTERO Lourdes. La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens ediciones, Rosario – Argentina, 2002.

NÚÑEZ, R., Nemecio y PALACIOS C., Pedro. La superación docente continua: Algunos criterios para su perfeccionamiento. En: Revista Iberoamericana de Educación, 1998.

PREAL. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación. Equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe. Santiago. 1997.

PINILLA A. Elizabeth. Innovaciones metodológicas. En Pinula AE Editorial. Reflexiones en Educación Universitaria. Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia; Bogotá; Unilibros: 1999

\_\_\_\_\_, Las competencias en la educación superior. En: Documentos Sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Proyecto Tuning. México. 2002.

RENTERÍA R., Pedro E. Formación de docentes. Un reto para las normales superiores y las facultades de educación. Editorial Magisterio, Bogotá, 2004.

RODRÍGUEZ Margarita V. Políticas argentinas de formación docente: desafíos de la implantación de la red federal de formación docente continua. En: Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos. Ediciones Antropos, Bogotá, 2003.

SALGADO DE LÓPEZ Mariela. Línea de investigación: Formación pedagógica y desarrollo profesional del docente. Documento interno de trabajo. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana. Bogotá. 2003.

SANDOVAL Estupiñán, Luz Yolanda. Resignificar el sentido de la educación y la misión del educador es una tarea fundamental en la reforma educativa y en el Plan Decenal. Ponencia en el Foro: Las políticas educativas Proyecto de País. Memorias. Oct. 28,29 y 30 de 2001. s. p.

SÁNCHEZ, Carlos. Educación y Pedagogía. Competencia comunicativa y aprendizaje significativo. Actualidad Educativa. 2000.

SENA, "Caracterización del sector educativo colombiano 1991-2002", Bogotá, 2003.

STENHOUSE L. Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid, 1984.

TOBON. T. Sergio. Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad. Corporación Contacto Vital; El Poblado Medellín Colombia; 2005

\_\_\_\_\_, Formación basada en competencias. ECOE ediciones. Bogotá 2005.

UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Bruselas, UE, 1998.

VILLAR Luis M. El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada, 1990.

\_\_\_\_\_, Proyecto de formación desde el Centro. En: Revista de Educación, No.317, sep-dic de 1998.

ZABALZA Miguel Ángel. Diseño y desarrollo curricular. Ed. Narcea, Madrid, 1987.

\_\_\_\_\_, La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas. Editorial Narcea, Madrid, 2002.

\_\_\_\_\_, Competencias docentes del profesor universitario. Ed. Narcea. Madrid 1998

### **Bibliografía Recomendada:**

ABAD Darío. El Método de Casos. Enfoque pedagógico participativo e innovador. Segunda edición. Bogotá: Interconet editores. 1997.

ANAYA SANTOS, Gonzalo. Concepciones sobre la docencia Universitaria. En Revista Docencia universitaria. UIS. Volumen 2 No. 2. Agosto de 2001 Bucaramanga.

BARRON, C. La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Valle, M. Formación en Competencias y Certificación Profesional. México. Centro de Estudios sobre La Universidad. UNAM.

BATISTA, Enrique y Otros. Aspectos particulares de la acreditación previa. Pedagogías y Educación. 1999.

BEDOYA M. José Iván. Epistemología y Pedagogía. Ensayo crítico sobre el objeto y método pedagógico. Ecoe Ediciones. Bogotá, 2000.

BENEDITO, Vicenc y otros. La formación Universitaria a debate. Universidad de Barcelona. Publicaciones. 1995.

BOGOYA, Daniel y Colaboradores. Competencias y Proyecto Pedagógico. Primera edición. Bogotá. Unilibros. 2000.

\_\_\_\_\_ y Otros. La Evaluación eje de la estrategia del Mejoramiento de la Calidad. En: Guía evaluación de competencias Básicas en Lenguaje, matemáticas y ciencias. Tercera edición. Bogotá. Unilibros. 1999.

\_\_\_\_\_, Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya y colaboradores. Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogotá. Unilibros. 2000.

CÁRDENAS, F. Conocimientos, logros, habilidades, competencias y ¿Qué evaluar? En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1999

CARRASCO, José Bernardo y CALDERERO HERNANDEZ José Fernando. Aprendo a Investigar en educación. Ediciones Rialp., S.A. Madrid.

CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Editorial Aguilar. Madrid 1970.

\_\_\_\_\_, El lenguaje y el entendimiento. Biblioteca Breve Seix Barral. Barcelona. 1971

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Hacia una agenda de transformación de la educación superior: planteamientos y recomendaciones. Bogotá. 1996.

Conferencia Internacional sobre la Enseñanza Superior. Una perspectiva docente Internacional de educación. Paris. Marzo 1997.

Conferencia Mundial para la educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción; 1999, Octubre 5-9; Paris. Publicado por la Universidad de Antioquia.

CRUZ Silvia. Una explicación didáctica a la formación de competencias. Serie formación de formadores II. Bogotá: Convenio Universidad de Oriente, Santiago de Cuba y Fundación Centro de Educación Superior, Investigación y Profesionalización (CEDIMPRO); 2000

ESTEVE J. M., El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En: Formación y actualización para la función pedagógica. Ferreres V., y Imbernón F. (Eds.), Síntesis, Madrid, 1999.

FAURE, Edgar. Libia Stella y Otros. Evaluación Proyecto educativo y descentralización de la educación: Capítulo II. UPN. MEN. Bogotá. 1997.

FEIMAN-NEMSER S., y FLODEN R.E., The cultures of teaching. En: Handbook of research on teaching. Macmillan Edition, New York, 1986.

FERNÁNDEZ ENGUITA M., ¿Es pública la escuela pública?" Cuadernos de Pedagogía 284, Madrid, 1999.

GALLEGO Rómulo. El problema de las competencias cognoscitivas una discusión necesaria. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional; 2000

GARCÍA ALONSO M. L. Innovación curricular, formación de profesores y mejoras en la escuela. Un abordaje reflexivo y constructivo sobre la práctica innovación/formación. Tesis doctoral. Universidad de Minho. Braga. 1998.

GARCÍA GARCÍA, E. Condición social y feminización del profesorado de educación básica. Revista de Educación No. 285, Madrid, 1988.

GIMENO J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En: F. Ibernón (Coord.) La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. ICE/Horsori, Barcelona, 1993.

GIROUX. H., La escuela y la ciudadanía. México. Siglo XXI. 1998,

GÓMEZ, J. Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. Ponencia presentada al Seminario: Competencias: Una mirada interdisciplinar. Bogotá. SOCOLPE. 2000

GRANES S. José. Principios básicos de la docencia Universitaria. Documento de Seminario Internacional sobre Reflexiones sobre Docencia Universitaria. Universidad Nacional, Bogotá, 2000

GREEN Ronald, M. El Juego de Rawls: Una introducción a la teoría ética. Ediciones de la Torre, España. 1993.

GUERRERO A. Sociología del profesorado. En: Sociología de la educación. García de León M. A., Barcelona, Barcelona, 1993.

GUMPERZ, (1972). Citado en versión preliminar, Proyecto de Evaluación de Docentes en Ejercicio al Servicio del Estado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Abril 17 de 1996.

HARGREAVES A., Hacia una geografía social de la profesión docente. En: Pérez Gómez, A. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica, Ed. Akal, Madrid, 1999.

\_\_\_\_\_, Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata, Madrid, 1996.

HERNÁNDEZ F., (Coord.). Formación del profesorado. Praxis. Barcelona. 1998.

HOUSTON R., (Editor), Handbook of research on teacher education. Macmillan. New York. 1990.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. En: Forma y función 9. Traducido por Juan Gómez. 1996

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó, Barcelona, 2000.

\_\_\_\_\_, La formación del profesorado. Paidós, Barcelona, 1994.

JURADO F. Patiño y Colaboradores. Evaluación de competencias y saberes básicos en lenguaje y matemática para estudiantes de 3º y 5º. Fundamentación Conceptual. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unilibros; 1998

\_\_\_\_\_, El análisis de las competencias o el saber-hacer como posibilidad para la transformación de la evaluación. En: duarte Patricia, Castillo Martha, y otros. 1ª edición SOCOLPE. Bogotá. 1998

LOSADA Álvaro y Moreno Heladio. Competencias básicas aplicadas al aula. 2ª edición. Bogotá. Ediciones Antropos Ltda.; 2001.

LOZANO M., HOYOS P., GOMEZ G. LOZANO F. El conocimiento práctico del profesor a través de la práctica evaluativo. En: La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica, IDEP, Bogotá. 1998.

LUCIO Ricardo, La Pedagogía y la didáctica en el quehacer universitario. En Reflexiones sobre el sentido de la Universidad. Documentos ESAP. Bogotá. 1992.

MISION CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO: Colombia al filo de la oportunidad. Tomo I. Tercer Mundo Editores. Bogotá 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Ley General de Educación. Bogotá. 1994

MOCKUS, A. Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación. En: La formación de investigadores y la realización de proyectos de investigación y servicios en la Universidad. ICFES. Memorias, Bogotá. 1990

\_\_\_\_\_, Lugar de la Pedagogía en las Universidades. Documento Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1995

\_\_\_\_\_, Pertinencia Futuro de la Universidad Colombiana. Misión Ciencia Educación y Desarrollo.

MONTENEGRO, Aldana Ignacio Abdón. La educación por competencias. Resumen. MIMEO.

MORIN Edgar. Siete saberes para la educación del futuro. Prólogo a un documento de la UNESCO. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez y Françoise Girard. El Tiempo. Domingo 13 de agosto de 2000

MUNERA, Leopoldo. Documento de apertura en el Seminario Internacional de Reflexiones sobre Docencia Universitaria, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, Septiembre 2000.

\_\_\_\_\_, La educación superior en Colombia (análisis socio-político). Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior: Análisis y Perspectivas. Universidad Nacional de Colombia; 2001

OROZCO B. De lo profesional a la formación en competencias. En Valle, M. Formación en competencias y certificación profesional. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM.

OROZCO Carlos D., 1997, Pedagogía de la Educación superior y Formación en valores. ICFES. Universidad de los andes, Bogotá.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Elementos para un diagnóstico de la universidad colombiana, citado por Mario Díaz .2000.

PEREZ GÓMEZ A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, Madrid, 1998.

\_\_\_\_\_, BARQUÍN J., y ANGULO J. F., (editores). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Akal, Madrid, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Editorial Graó. Biblioteca de Aula 196. Primera Edición. España. 2004

Plan Decenal de Educación (1996-2005), Capítulo I. El Proyecto de Nación y la Educación. Cooperativa Editorial del Magisterio. Serie Documentos No. 20. Bogotá. 1996.

REMOLINA G. Reflexiones sobre la formación integral. Documento del encuentro de formación de profesores Universitarios. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 1997

SIKULA J. National Commission Reports of the 1980s. En Houston R., (Ed.), New York, 1990.

TORRADO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias, una propuesta para reflexionar. En Bagoya, D y Otros. Competencias y proyecto Pedagógico. Universidad Nacional. Bogotá, 2000.

\_\_\_\_\_, El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. Taller de evaluación de competencias básicas. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 1999.

TÜNNERMANN, Carlos. Tendencias innovativas en la Educación Superior. En: Políticas y Estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe. ASCUN, UNESCO, CRESAL, Bogotá.

URREGO M., Castaño LE. Pedagogía y formación. En: Escuela de Pedagogía. Centro de fuentes de información, editores. Modelo Pedagógico. Medellín; Editorial Marin Vieco Ltda.; 1999

VARGAS HERNÁNDEZ, José Guadalupe. Las Reglas cambiantes de la competitividad Global. OEI. Revista Iberoamericana de Educación.

VIGOTSKY Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona; Crítica; 1979.

### **PAGINAS WEB**

- [www.afacom.org/ascun/ponencias](http://www.afacom.org/ascun/ponencias)
- [www.campus-oei.org-revista-deloslectores-186Vargas.PDF.url](http://www.campus-oei.org-revista-deloslectores-186Vargas.PDF.url)
- [www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf](http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf)
- [www.fitco.edu.co-iacademica-contaduria-revista-reflexiones-ELDOCENTE.doc.url](http://www.fitco.edu.co-iacademica-contaduria-revista-reflexiones-ELDOCENTE.doc.url)
- [www.javeriana.edu.co-cua-apel-Estandares](http://www.javeriana.edu.co-cua-apel-Estandares) Curriculares y Competencias de Aprendizaje. pdf.url
- [www.mineducación.gov.co/info](http://www.mineducación.gov.co/info)
- [www.oecd.org/els/EDSMINDOCA007.pdf](http://www.oecd.org/els/EDSMINDOCA007.pdf)
- [www.oei.gov.co](http://www.oei.gov.co), BRASLAVSKI, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Prólogo de DIDRIKSSON AXEL al libro: La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. México, UNAM, 1996.
- [www.unce.cl/cipumce/educacion/bases/laformaciondocente.html](http://www.unce.cl/cipumce/educacion/bases/laformaciondocente.html)
- [www.unesdoc.unesco.org-images.pdf.url](http://www.unesdoc.unesco.org-images.pdf.url)

# ANEXOS

## Anexo A

Cuadro No. 1  
Educación Superior en Colombia  
Instituciones de Educación Superior  
(a Dic. 2005)

Origen y Carácter Académico	Oficial	Privada	Total	% Oficial	% Privada
Instituciones Técnicas Profesionales	11	40	51	13,6	20,5
Instituciones Tecnológicas	17	43	60	21,0	22,1
Instituciones Universitarias	22	68	90	27,2	34,9
Universidad	31	44	75	38,3	22,6
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>195</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: MEN - SNIES

## Anexo B

Cuadro No. 2  
Educación Superior en Colombia  
Instituciones de Educación Superior Total País y Bogotá DC  
(a Dic. 2005)

Origen y Carácter Académico	Total País	%	Bogotá DC	%
Instituciones Técnicas Profesionales	50	18,1	22	20,4
Instituciones Tecnológicas	54	19,6	16	14,8
Instituciones Universitarias	88	31,9	36	33,3
Régimen Especial	9	3,3	6	5,6
Escuela Tecnológica	2	0,7	1	0,9
Universidad	73	26,4	27	25,0
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Fuente: MEN - SNIES

## Anexo C

**Cuadro No. 3**  
**Educación Superior en Colombia**  
**Cobertura 1995 - 2005**

<b>Año</b>	<b>Matrícula Total</b>	<b>Tasa de Cobertura Bruta %</b>
1995	644.188	14,9
1996	673.353	15,3
1997	772.291	17,3
1998	879.840	19,4
1999	877.944	19,0
2000	934.085	19,9
2001	977.243	20,6
2002	1.000.148	21,2
2003	1.035.006	21,5
2004	1.104.051	22,6
2005	1.212.037	24,6

Fuente: MEN - SNIES

## Anexo D

**Cuadro No. 4**  
**Educación Superior de Colombia**  
**Matrícula Total por Sector y Nivel de Formación**  
**( a Dic 2005)**

<b>Area de Conocimiento</b>	<b>2002</b>		<b>2003</b>		<b>2004</b>		<b>2005</b>	
	<b>Oficial</b>	<b>Privada</b>	<b>Oficial</b>	<b>Privada</b>	<b>Oficial</b>	<b>Privada</b>	<b>Oficial</b>	<b>Privada</b>
Técnica Profesional	17.845	36.577	17.169	36.279	46.945	37.664	103.156	39.398
Tecnológica	77.293	51.604	74.152	52.838	83.639	54.574	113.850	55.196
Universitaria	303.711	450.859	327.771	469.417	362.375	467.007	374.827	470.464
Especialización	14.575	40.558	12.422	35.464	12.812	27.941	12.097	30.323
Maestría	3.030	3.746	4.826	4.073	5.936	4.390	6.735	5.069
Doctorado	268	82	420	175	537	230	639	281
<b>Total</b>	<b>416.722</b>	<b>583.426</b>	<b>436.760</b>	<b>598.246</b>	<b>512.244</b>	<b>591.806</b>	<b>611.304</b>	<b>600.731</b>

Fuente: MEN - SNIES

## Anexo E

**Cuadro No. 5**  
**Educación Superior de Colombia**  
**Matrícula Total por Departamento 2002-2005**

Departamento	2002	2003	2004	2005
Bogotá DC	362.304	367.450	389.541	401.568
Antioquia	131.202	136.173	148.790	163.278
Valle	92.002	92.653	92.027	100.225
Atlántico	68.365	66.244	67.281	76.250
Santander	58.377	58.372	62.680	72.504
Bolívar	25.637	30.119	36.865	41.544
Norte de S/der	30.083	35.344	37.266	34.883
Boyacá	26.508	26.833	28.611	33.854
Cundinamarca	20.286	22.425	22.099	29.722
Caldas	23.709	23.454	25.917	28.476
Risaralda	15.760	17.190	20.730	26.460
Tolima	20.613	25.745	31.540	23.253
Cauca	16.051	16.732	18.452	21.511
Córdoba	14.917	16.647	15.799	21.132
Nariño	17.566	18.187	17.440	20.774
Huila	10.690	10.634	13.014	18.604
Quindío	11.440	11.033	12.591	14.877
Cesar	10.117	10.801	11.696	14.403
Resto del País	44.521	48.970	51.712	68.719
<b>Total Nacional</b>	<b>1.000.148</b>	<b>1.035.006</b>	<b>1.104.051</b>	<b>1.212.037</b>

Fuente: MEN - SNIES

## Anexo F

**Cuadro No. 6**  
**Educación Superior de Colombia**  
**Profesores según Género y Dedicación 1995-2002**

Año	Total General	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Catedráticos
1995	65.318	16.542	7.339	41.437
1996	73.040	17.708	8.372	46.960
1997	79.532	17.926	8.012	53.594
1998	85.600	18.427	8.452	58.721
1999	86.166	18.250	8.303	59.613
2000	85.743	19.295	8.983	57.465
2001	88.637	19.856	9.316	59.465
2002	83.342	19.745	9.289	54.308

Fuente: ICFES, Estadísticas de la educación superior, 2002

## Anexo G

Cuadro No. 7  
Educación Superior de Colombia  
Profesores según Título 1995-2002

Año	Total General	Técnico Profesional	Tecnólogo	Licenciado	Profesional	Especialista	Magister	Doctor
1995	65.318	1.167	1.898	8.343	30.928	12.506	8.671	1.805
1996	73.040	1.435	1.848	8.730	34.596	14.725	9.971	1.735
1997	79.532	1.316	1.667	7.534	37.165	18.629	11.217	2.005
1998	85.600	1.445	1.731	7.164	39.298	22.080	11.863	2.019
1999	86.166	1.354	1.597	6.020	40.617	22.818	11.878	1.882
2000	85.743	1.379	1.159	5.675	36.841	26.232	12.608	1.849
2001	88.637	1.207	1.128	4.517	33.854	31.137	14.435	2.359
2002	83.342	1.132	1.202	4.517	32.212	27.420	14.414	2.445

Fuente: ICFES, Estadísticas de la educación superior, 2002