

La formación profesional pedagógica del profesor universitario. Estudio comparado de experiencias universitarias

Comparative Study of University Experiences in Training Academics

Lillitsy Rosario Pérez^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-6621-3357>

Rosa María Massón Cruz¹ <https://orcid.org/0000-0002-2071-8867>

Teresa Torres Miranda¹ <https://orcid.org/0000-0003-0660-7009>

¹ Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba.

*Autor para la correspondencia. lillitsy.rosario@cepes.uh.cu

RESUMEN

El objetivo del artículo es identificar, mediante un estudio comparativo, algunas manifestaciones causales y tendencias en el desarrollo de la formación profesional pedagógica de los profesores universitarios. Para ello se tomaron como referencia universidades latinoamericanas que tienen experiencias en este tipo de formación. Se determinaron tres dimensiones: caracterizar el contexto educativo donde se desarrolla la experiencia, identificar y valorar la singularidad de las experiencias e identificar la tradición de la institución con respecto al desarrollo de las actividades de formación en esta área del saber. De esta forma se llegó a generalizaciones orientadoras para el diseño e implementación de nuevas alternativas de formación.

Palabras clave: formación pedagógica, formación profesional, método compartivo.

ABSTRACT

This paper is aimed at identifying some trends in training academics, through a comparative study. For this, experiences of Latin American universities in training academics were compared. The study had three parts: first, educational contexts where

academics are trained were depicted; second, peculiar ways in which each university trains academics were assessed; and third, traditions of universities in training academics were identified. New ways of training academics are suggested.

Keywords: *pedagogical formation, professional formation, comparative method.*

Recibido: 5/5/2019

Aceptado: 4/9/2019

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas ocurridas desde del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI han impactado en la docencia universitaria, al poner en duda la enseñanza basada en la transmisión de información y demandar de las universidades e instituciones de educación superior (IES) una formación orientada al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias que permitan al futuro profesional continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, con un alto sentido de responsabilidad social.

Las políticas universitarias reconocen cada vez más, como un aspecto importante, la formación profesional pedagógica de los profesores, vía que garantiza la calidad de los procesos universitarios. El análisis de esta situación trasciende a los marcos nacionales e institucionales para constituir parte de las agendas de organismos internacionales. Es el caso de la UNESCO, que desde hace más de varias décadas convoca y moviliza para que esta problemática se incluya en las políticas de educación superior y en los proyectos de las instituciones y universidades.

La UNESCO, en la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, declara, en el inciso a) del artículo 10, de su documento base, que: «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, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes» (UNESCO, 1998, p. 4). En la actualidad se amplió la

convocatoria a las Naciones Unidas (2016), quien en «La Agenda 2030» declara, dentro de sus metas a cumplir en quince años, el aumento del número de profesores calificados y preparados profesionalmente para ejercer su profesión, garantizando su formación pedagógica.

Estos documentos orientadores de las políticas públicas y educativas nacionales son un incentivo para realizar investigaciones sobre la formación profesional pedagógica y desempeño de los profesores universitarios, para así reconocer las prácticas ya establecidas y otras que proponen alternativas novedosas en función de las necesidades de la comunidad académica. En el caso de Cuba, dicha formación ya se desarrollaba mucho antes de que los organismos internacionales socializaran y orientaran a los países participantes a asumir una posición con respecto a la formación profesional pedagógica de sus docentes universitarios. Cuba se caracteriza, de forma general, por la implementación de diferentes alternativas sujetas a las demandas de cada momento histórico y a las diferentes concepciones sobre las vías para lograrlas.

Actualmente priorizar una u otra alternativa en las IES cubanas depende de las políticas interna de cada institución y del desarrollo pedagógico de su comunidad académica, como parte de la flexibilidad curricular que se establece en el «Plan de estudio E». Por ello, para asumir una es necesario el análisis de la experiencia nacional y de otras IES internacionales.

La vía para afrontar el análisis es la comparación, pues facilita la indagación en las principales características de las instituciones, su relación con el contexto donde se insertan y la caracterización de las propuestas de formación profesional pedagógica que desarrollan. Con esto se pueden determinar regularidades a considerar para el diseño y la aplicación de este tipo de formación en un ámbito universitario contemporáneo.

Para la investigación se seleccionaron las experiencias de cinco universidades latinoamericanas: Universidad de Concepción, Universidad de Buenos Aires, Universidad del Norte, Universidad Federal de Río Grande del Sur y Universidad de La Habana. Estas instituciones sustentan y divulgan diferentes alternativas de formación profesional pedagógica dirigidas al desarrollo profesional de su comunidad académica. El criterio de selección responde, esencialmente, a que las fuentes para el análisis fueron los documentos que las universidades publican sobre esta actividad.

El artículo tiene la estructura de un estudio comparado de cuarto nivel. En un primer momento se analiza la formación profesional pedagógica de los profesores universitarios, por ser la categoría de estudio. Después se explicita la concepción de la comparación asumida y su aplicación. Por último, se llega a generalizaciones como resultado del estudio comparado, que pueden ser orientadoras para el diseño e implementación de nuevas alternativas de formación.

DESARROLLO

En la construcción de las diferentes alternativas también se han conformado variadas concepciones teóricas sobre la problemática en estudio, que, en líneas generales, asumen dos ejes: el momento en que el profesor debe recibir la formación (etapa de formación inicial o posgrado) y el análisis de los contenidos que debe recibir el profesor universitario cuando su perfil profesional no consideraba esa función.

1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA PUNTO DE PARTIDA PARA LA COMPARACIÓN

Imbernón (2011) y Cáceres *et al.* (2001) consideran que la formación de posgrado es la vía fundamental para adquirir una formación profesional pedagógica. En esta misma línea, las investigadoras González Pérez y Corral Ruso (1993) y Sánchez Moreno y Mayor Ruiz (2004) consideran que es un proceso continuo, permanente, y agregan la necesidad de que el profesional estructure y reestructure sus aprendizajes en función de perfeccionar su práctica, al ser el principal responsable de su aprendizaje y desempeño. Villalobos Claveria y Melo Hermosilla (2008) agregan a la actividad práctica las reflexiones críticas y comprometidas sobre ese proceso, lo que facilita que el profesor busque las vías para lograr contribuir a la calidad de su desempeño.

Otros especialistas plantean que la preparación pedagógica debe comenzar desde la etapa inicial. Valiente Sandó, Góngora Suárez, Torres Díaz y Otero Góngora (2013) reconocen que esta debe continuar una vez graduado el especialista, en función de las necesidades

profesionales que la práctica le exige. En el caso de Cuba, los estudiantes, previa selección por sus condiciones académicas y humanas, se organizan en el movimiento de alumnos ayudantes, que tiene dentro de sus funciones esenciales la docencia y la investigación. Las vías más frecuentes para la preparación profesional son mediante el trabajo metodológico, seminarios y conferencias especializadas, proyectos de investigación y eventos, donde el profesor en formación adquiere experiencias y socializa las suyas. Estas prácticas varían según las políticas institucionales.

El segundo eje de análisis está relacionado con el contenido que deben recibir los profesores en el proceso de formación pedagógica. Aquí predomina de igual manera la diversidad de criterios. Un grupo centra la actividad de los estudiantes que se forman y ejercen como profesionales durante su formación inicial y posteriormente en el posgrado solo en docencia. Por ello, los contenidos a aprender son de currículo y didáctica (Imbernón, 2001; Cáceres *et al.*, 2001; Valiente Sandó, Góngora Suárez, Torres Díaz y Otero Góngora, 2013).

En los últimos tiempos se aprecia en el debate científico una tendencia a que la formación profesional pedagógica este dirigida a formar competencias relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: guía para la dirección del aprendizaje, procedimiento para el diagnóstico del grupo y los estudiantes y diferentes alternativas de evaluación (Mas Torelló, 2011). En un principio, los investigadores solo consideraban las competencias relacionadas con la docencia. Esta concepción se fue ampliando a otras funciones del profesor universitario, como es la gestión e investigación (Suárez Suárez, Iglesias León y Basulto Marrero, 2012). Para otros, las competencias deben desarrollarse en función de la motivación de los estudiantes y reconocer sus necesidades para, a partir de ello, planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stes y Van Petegem, 2015).

El estudio reveló que la formación profesional pedagógica debe ser un proceso que abarque la etapa inicial y posgraduada, debe estar centrada en la práctica profesional y los contenidos a recibir deben estar relacionados con todas las funciones de un profesor del nivel superior.

2. ESTUDIO COMPARADO DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN LAS IES

La investigación comparada que sustenta los resultados es un estudio de cuarto nivel, ya que está encaminada a indagar en las prácticas educativas dirigidas a solucionar problemáticas que se derivan de la aplicación de políticas educativas (Massón, 2006). Las fuentes consultadas fueron las conferencias de organismos internacionales, artículos de especialistas sobre el tema y documentos que las universidades publican como parte de la divulgación de diferentes alternativas formativas de su comunidad académica. No se encontró una información homogénea en las universidades objeto de estudio.

Los métodos de investigación que orientaron la investigación fueron el análisis documental, con el fin de establecer las tendencias en el debate teórico y caracterizar las experiencias de las universidades seleccionadas, y el método comparativo, que facilitó llegar a generalizaciones que pueden ser orientadoras para el diseño e implementación de nuevas alternativas de formación contemporáneas.

2.1. Dimensiones e indicadores

Las dimensiones e indicadores utilizados fueron:

1. Caracterización de la universidad: con su desarrollo se realiza una precisión del contexto donde se diseña y realiza la propuesta. Los indicadores que la facilitan son: año de fundación, país, fuente de financiamiento (pública, privada u subvencionada por el Estado), perfil de la institución (humanístico, técnico, mixto) y reconocimiento nacional (tradición, número de carreras, estudiantes y profesores o categorías obtenidas en las acreditaciones nacionales o internacionales).
2. Caracterización de las propuestas de formación pedagógica de la comunidad universitaria: facilita determinar todas las acciones que se realizan en la IES con el fin de formar o actualizar su comunidad académica en temas referente a la formación pedagógica y el desempeño docente. Para ello se consideraron como indicadores: momento de la formación (en la formación inicial, de posgrado o en ambas) y temas que se tratan en las propuestas. Se clasificaron los contenidos

referentes a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las funciones del profesor universitario.

3. Tradición de la formación profesional pedagógica: se identifican otras formas de formación profesional pedagógicas que contribuyen a que la institución tenga establecido un ambiente favorable para el desarrollo de la formación. Se consideraron los indicadores: responsabilidad para organizar la formación pedagógica y los tipos de acciones desarrolladas (curso, talleres, diplomados, maestría o doctorado).

2.2. Caracterización de la universidad

La Universidad de Concepción, situada en Chile, fue creada en 1919 por la comunidad local, ante la inexistencia de universidades ubicadas fuera de Santiago. Es una universidad privada y se estudian carreras de diferentes áreas del conocimiento. En sus inicios solo tuvo cuatro carreras. Hoy la cifra llega a 91, dependientes de 19 facultades.

La Universidad de Buenos Aires es la mayor universidad de Argentina. Ocupa el lugar 73° en el Ranking Mundial de Universidades y es la mejor de Iberoamérica por su calidad de enseñanza, su nivel de investigación y su internacionalización. Cerca del 30 % de la investigación científica del país se realiza en esta institución.

La Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), fundada en 1934, es una reconocida institución educativa con sede en Porto Alegre, Brasil. Está considerada una de las universidades con el tercer lapso de acreditación más alto y es pública.

La Universidad del Norte es una de las primeras universidades de Colombia. Recibió la acreditación institucional de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el 2010, por un periodo de ocho años. Está calificada como una de las universidades con el tercer lapso de acreditación más alto, después de la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia, acreditadas por diez años.

La Universidad de La Habana es una institución fundada en 1728 por los frailes dominicos pertenecientes a la Orden de Predicadores. Es pública y es la institución educativa superior más antigua de Cuba y una de las primeras de América.

2.3. Caracterización de las propuestas de formación pedagógica de la comunidad universitaria

La Tabla 1 sintetiza la información sobre los momentos y los contenidos que se incluyen para contribuir a la formación profesional pedagógica, tanto en el pregrado como en el posgrado, en sus diferentes formas de organización (cursos, entrenamientos, diplomados, actividad metodológica, etcétera).

Tabla 1. Tendencias de la organización y contenido de la formación profesional pedagógica

Universidad	Momentos de la formación	Contenidos
Universidad de Concepción	Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculados a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la educación superior. 2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadores. 3. Diseño de guías didácticas en la enseñanza universitaria. 4. Selección de actividades de aprendizaje en función del desarrollo de competencias en la dirección del proceso. 5. Instrumentos de evaluación en un enfoque de competencias. • Vinculados a las funciones del profesor universitario: <ol style="list-style-type: none"> 1. La formación basada en competencias (desafíos para la formación profesional en la universidad). 2. El sistema modular como instancia de mejoramiento de la formación profesional universitaria. Perfil profesional y competencias desde una perspectiva pluridimensional.
Universidad de Buenos Aires	Inicial y posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculados a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de casos. 2. Elaboración de videos didácticos. 3. Desarrollo de experiencias innovadoras aplicables al aula, vinculadas al planeamiento de unidades didácticas, la resolución de problemas. • Vinculados a las funciones del profesor universitario: <ol style="list-style-type: none"> 1. Rol docente, incluyendo como variables de análisis los niveles macro y micro educativo.
Universidad del Norte	Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentación educativa (Incluye módulos como Filosofía de la educación, Procesos curriculares, Desarrollo humano, Evaluación educativa e Investigación educativa), 2. Formación pedagógica (Incluye módulos como Modelos pedagógicos, Desarrollo del pensamiento, Aprendizaje significativo, Didáctica de la pregunta e Informática educativa) • Vinculado a las funciones del profesor universitario: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se aborda el contexto universitario, tales como los modelos administrativos en educación superior, la autonomía y los procesos de acreditación y las relaciones universidad-sector productivo.
Universidad de Río Grande	Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Solo se abordan las características de los procesos de enseñanza y las decisiones educativas, • Vinculados a las funciones del profesor universitario: <ol style="list-style-type: none"> 1. Funciones de la universidad desde una perspectiva socio-histórica y política. 2. Las dimensiones de las relaciones macro y micro-institucionales. 3. La integración y las relaciones de cooperación entre las líneas investigativas.
Universidad de La Habana	Inicial y posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos pedagógicos del proceso de formación universitaria. Didáctica. 2. El currículum y estrategias curriculares. • Vinculados a las funciones del profesor universitario: <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión de los procesos académicos universitarios. 2. La responsabilidad social del docente universitario. 3. La investigación científica en el proceso de formación.

Se identificó que es común que las universidades prioricen la formación en el posgrado. En cuanto al contenido de la formación, prevalecen los que están dirigidos al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integradora, donde se consideran la organización del proceso y las características de los estudiantes que están en el proceso formativo.

2.4. Tradición de la formación profesional pedagógica

La tradición en una institución educativa es un factor que incide para que los procesos que se planifiquen y desarrollen tengan una singularidad que distinga una forma de hacer que se manifieste en todas las esferas de la vida universitaria y convoque a continuar desarrollando actividades que contribuyan a mantener la calidad y pertinencia lograda.

La complejidad de la formación profesional pedagógica requiere que se coordine esta actividad por un grupo de especialistas. En este caso, solo tres de las instituciones estudiadas declaran la estructura responsable de estas acciones: la Universidad de Concepción es organizada por la Dirección Docente; la Universidad de La Habana, por el Departamento de Recursos Humanos y la ejecución es llevada a cabo por los profesores-investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, y la Universidad de Rio Grande, por el Departamento de Gestión del Capital Humano y no hay información sobre quién lo ejecuta. Las demás universidades no dan esa información. Que exista dentro de las universidades un grupo gestor de esta actividad contribuye a que el proceso de formación profesional pedagógica sea continuo y esté dirigido a satisfacer las necesidades formativas de la institución.

Para contribuir a la consolidación de una tradición con respecto a esta problemática, es necesario que la formación se organice mediante diferentes actividades y figuras de posgrado. Las universidades investigadas desarrollan programas de maestrías y doctorados, con líneas pedagógicas o de educación: la Universidad de Concepción ofrece el programa de Magister en Pedagogía universitaria; la Universidad del Norte brinda la especialidad en Pedagogía universitaria y el Doctorado en Educación; la Universidad de Rio Grande propone un Magister y Doctorado en Educación y la Universidad de La Habana ofrece el programa de Maestría y de Doctorado en Ciencias de la Educación Superior.

Las instituciones ofrecen diferentes cursos como alternativa de formación. Por ejemplo, la Universidad de Concepción brinda permanente capacitación pedagógica a los académicos mediante cursos y seminarios de formación y actualización en Pedagogía universitaria en la modalidad de talleres; la Universidad de Río Grande propone el Programa de Mejoramiento de la Educación de la Universidad y la Universidad de La Habana facilita cursos para los docentes noveles de temas relacionados con la gestión docente metodológica. Se identificaron algunas prácticas interesantes como en la Universidad de Buenos Aires que posibilita la doble titulación en la carrera Biología y Veterinaria y en su estructura curricular articula la formación pedagógica con la actualización en la propia disciplina.

CONCLUSIONES

Las generalizaciones hechas en el trabajo pueden servir de referentes y guías para la implementación de modelos de formación pedagógica profesional, teniendo en cuenta el momento en que se debe realizar la formación y los contenidos que se deben incluir en las acciones. En cuanto al momento en que se debe realizar la formación, se considera que, para que cumpla con su función, debe comenzar desde el pregrado y mantenerse en el posgrado, a partir de las exigencias que impone la práctica profesional. Los contenidos a desarrollar deben abarcar todas las funciones del profesor universitario, con énfasis en las problemáticas que se le presentan en su práctica profesional y en la reflexión crítica y comprometida, que deben ser parte de las diferentes actividades y alternativas de formación que se asuman. Para la dirección de las IES, su comunidad académica debe trabajar de forma sistemática para que la formación profesional pedagógica se convierta en una tradición institucional que oriente y estimule a la planificación y aplicación de alternativas de preparación novedosas, donde la formación integral del estudiante se convierta en la motivación de la formación de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÁCERES, M.; L. IGLESIAS; L. LARA; G. BRAVO; C. CAÑEDO; O. VALDÉS y D. LINARES (2001): «La formación profesional pedagógica de los profesores universitarios», *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2, n.º 13, Madrid, pp. 19-34.
- GONZÁLEZ PÉREZ, M. y R. CORRAL RUSO (1993): «Reforma y currículo», en Graciela Crespo Gómez (comp.), *Cuba: La educación superior y el alcance de una reforma*, Editorial Félix Varela, La Habana, pp. 22-38.
- IMBERNÓN, F. (2011): «La formación profesional pedagógica del docente universitario», <http://www.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1> (2019-06-12).
- MAS TORELLÓ, O. (2011): «El profesor universitario: sus competencias y formación», <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf> (2019-08-02).
- MASSÓN, R. M. (2006): *Educación comparada. Teoría y práctica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- NACIONES UNIDAS (2016): «La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales», <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>. (2019-03-03).
- SÁNCHEZ MORENO, M. y C. MAYOR RUIZ (2004): «Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias», *Revista de Educación*, n.º 339, España, pp. 923-946.
- STES, A. y P. VAN PETEGEM (2015): «Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones», <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.642> (2019-03-22).
- SUÁREZ SUÁREZ, G; M. IGLESIAS LEÓN y B. BASULTO MARRERO (2012): «La formación y desarrollo basado en competencias de los profesores universitarios en la filial de aguada de pasajeros», http://www.redu.m.es/Red_U/m2 (2019-06-23).
- UNESCO (1998): «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior», http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (2019-06-28).

- VALIENTE SANDÓ, P.; G. GÓNGORA SUÁREZ; J. L. TORRES DÍAZ y Y. OTERO GÓNGORA (2013): «La experiencia cubana en la formación del profesor universitario», https://www.researchgate.net/publication/321726742_La_experiencia_cubana_en_la_formacion_del_profesor_universitario (2019-05-23).
- VILLALOBOS CLAVERIA, A. y Y. MELO HERMOSILLA (2008): «La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión», *Revista Universidades UDUAL*, n.º 39, octubre-diciembre, México, pp. 3-20.