UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Educar para Pensar, Decidir y Servir

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Colección
Documentos Institucionales N° 37
Junio, 2010

ISSN: 1900-2335
Primera edición: Bogotá D.C., Junio de 2010
© Derechos reservados Universidad de La Salle

Dirección:
Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla. Fsc
Vicerrector Académico

Redacción:
Guillermo Londoño Orozco
Coordinador de Pedagogía y Didáctica

Coordinación Editorial
Sonia Montaño Bermúdez

Edición:
Oficina de Publicaciones
Cra. 5 No. 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso
P.B.X.: (571) 348 8000 Extensión: 1224
Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885
Correo electrónico: publicaciones@lasalle.edu.co

Impresión:
CMYK Diseños e Impresos

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

Hno. Jorge Enrique Molina Valencia. Fsc
Presidente del Consejo Superior

Consejo de Coordinación

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo. Fsc
Rector

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla. Fsc
Vicerrector Académico

Hno. Manuel Cancelado Jiménez. Fsc
Vicerrector de Investigación y Transferencia

Hno. Carlos Alberto Pabón Meneses. Fsc
Vicerrector de Promoción y Desarrollo Humano

Eduardo Ángel Reyes
Vicerrector Administrativo

Patricia Inés Ortiz Valencia
Secretaria General

Contenido

PRÓLOGO 9

PRESENTACIÓN 13

1. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO 19
1.1 Ubicación 19
1.2 La docencia universitaria como profesión 23
1.3 La formación docente y el desarrollo profesional 27
1.3.1 Formación docente 27
1.3.2 Desarrollo Profesional 36

2. PERSPECTIVA LASALLISTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE 41

3. RETOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS 49
3.1 Especial atención a la reflexión sobre la propia práctica 51
3.2 La preocupación por el tema del aprendizaje y la enseñanza 53
3.3 Los retos generados desde nuevas pedagogías 55
3.4 Los retos generados desde nuevas didácticas 56
3.5 La preocupación por la incorporación de TIC a la educación 60

3.6 La preocupación por la formación integral del estudiante 60

4. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES 63

5. PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES LASALLISTAS (PFPL) 69
5.1 Curso Institucional de Formación, CIF 72
5.2 Apoyo a la cualificación docente 74
5.2.1 Incorporación a la vida Universitaria Lasallista 77
5.2.2 Cursos y programas de formación (Presenciales o Virtuales) 78
5.2.3 Fortalecimiento de la discusión y la actualización académica 80
5.2.4 Acompañamiento a la docencia 81
5.3 Formación continua 82
5.4 Apoyo al proceso de solicitud de estudios posgraduales de los profesores 84
5.5 Actividades académicas para el estudio de la pedagogía y la didáctica en educación superior y en el pensamiento lasallista 85

BIBLIOGRAFÍA 89

ANEXOS 95

- Resolución de Rectoría No. 171 del 7 de mayo de 2010 97
- Resolución de Vicerrectoría Académica No. 003 del 18 de septiembre de 2009 111
- Acuerdo del Consejo de Coordinación No. 108 del 1 de septiembre de 2009 119

Prólogo

Una vez promulgado por el Consejo Superior el Enfoque Formativo Lasallista (2008), con el fin de orientar en la Universidad la tarea educadora y las prácticas pedagógicas y didácticas, inspiradas en la tradición lasallista; el mismo organismo, le crea una estructura apropiada que permita su implementación y desarrollo continuo. Es así como en enero de 2009 se pone en funcionamiento la Coordinación de Pedagogía y Didáctica adscrita a la Vicerrectoría Académica, para que junto con las Coordinaciones de Currículo y Carrera Académica dirijan todo lo relacionado con los procesos docentes.

La dignificación de la profesión docente y la acción en pro de la calidad y excelencia de los profesores se encuentra a la base de la visión educadora lasallista. Es por ello, que a lo largo de sus 45 años, la Universidad de La Salle ha tenido como una de sus preocupaciones centrales la constante formación y actualización de sus maestros. Para ello ha diseñado y puesto en marcha múltiples estrategias que hoy se constituyen en rico patrimonio de su memoria histórica. Sobre esos trayectos significativos sigue construyendo nuevas propuestas y alternativas, para dar respuesta a las necesidades de las sucesi-

vas generaciones de jóvenes que llegan a formarse en nuestros claustros.

Como bien lo señalaran Londoño y Calvache (2010: 12) "La gestión con calidad y calidez de la enseñanza y del aprendizaje se garantiza cuando el maestro, dadas las condiciones científico-técnicas del conocimiento, implementa alternativas metodológicas innovadoras, estrategias de enseñanza pertinentes y rentables, estrategias dinámicas y colaborativas de enseñanza para cualificar su quehacer y así asegurar la calidad en la educación y la formación integral de la persona. Estrategias que posibiliten no solamente mirar, comprender e incidir en las formas de aprendizaje del estudiante, sino también el ser consciente de la necesidad de las innovaciones pedagógicas para enfrentar los retos y exigencias científico-sociales de la época contemporánea".

¿Cómo articular lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico en el aula de clase? ¿Qué relaciones existen entre currículo, investigación y evaluación? ¿Cómo impulsar el desarrollo del discurso pedagógico lasallista y su práctica en los profesores? ¿Cuáles son los nuevos paradigmas que los docentes deben asumir para la educación del futuro? Preguntas tales como estas, se constituyen en desafíos permanentes para los equipos encargados de liderar la formación de los profesionales de la educación universitaria.

Esto nos lleva a sostener con Camacho (2010: 124) que "La Educación es un proceso permanente a través del cual el ser humano recibe durante toda su existencia influencia del ambiente social, las normas y valores sociales vigentes y aceptados mediante

un proceso permanente de formación a través del cual la sociedad, la familia, la escuela, los medios de comunicación masiva y las instituciones sociales aportan para que cada ser humano se constituya 'en lo que es' con sus características físicas, intelectuales, emocionales, espirituales y sociales".

Llega hoy a sus manos, un nuevo librillo institucional, el número 37, el cual recoge en sus documentos tanto la ruta recorrida como los nuevos derroteros a seguir en ese promisorio campo del acompañamiento a los docentes que integran nuestro corpus científico y académico. Una primera parte sintetiza, a manera de ideario educativo, una serie de perspectivas inspiradoras que guiarán la labor en los próximos años. Luego, como segunda parte, bajo la forma jurídica de resoluciones y acuerdos, aparecen las normatividades que encausarán la puesta en marcha de dichos derroteros teóricos.

Para la Universidad de La Salle llegar a contar con un equipo de personas expertas que dan vida a la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, es en sí mismo un hito significativo a destacar en su devenir histórico. Él demuestra la madurez que ha alcanzado tanto en su reflexión pedagógica y didáctica, como en su interés por consolidar ese rasgo identitario que la ha caracterizado: ser en Colombia la universidad educadora por antonomasia.

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, fsc.
Vicerrector Académico

Presentación

Quien tiene la oportunidad de hacer algún seguimiento a la trayectoria de la Universidad de La Salle, encuentra que dentro de sus diversas apuestas e intereses, la atención por el desarrollo y cualificación de sus profesores siempre ha estado presente a lo largo de su historia. En las circunstancias actuales, el tema sigue siendo de gran preocupación, máxime cuando existe un serio compromiso con la educación del país, la calidad académica y los retos de una Universidad que permanentemente se renueva y piensa a sí misma en búsqueda de la excelencia. Ello explica muchos de los cambios en los últimos años, dentro de los cuales aparece la creación de una Coordinación de Pedagogía y Didáctica adscrita a la Vicerrectoría Académica, con el propósito de contribuir al desarrollo de la docencia en la Universidad.

En este contexto se presenta este librillo institucional con el fin de ubicar a la comunidad académica en torno a las propuestas de la Universidad referentes a la formación docente y a los alcances y propósitos de una dependencia como la Coordinación de Pedagogía y Didáctica.

De esta manera, el presente escrito se ofrece más como una reflexión que vislumbra ciertos horizontes de sentido sobre el desarrollo docente, pedagógico y didáctico de la Institución, que como una norma o plan a seguir de manera definitiva y única. El contenido se centra principalmente en algunas consideraciones sobre: la formación del docente universitario, con el fin de comprender algunos de los retos y exigencias que ello conlleva y su importancia para el desarrollo profesional de los profesores; la perspectiva lasallista para lo formación de docentes, dado que el legado lasallista y algunos de sus rasgos esenciales, pueden y deben alimentar el sentido y alcance de la educación en la institución; los retos pedagógicos y los didácticos, como un componente indispensable que busca acercar a los profesores a las posibilidades que ofrece la reflexión pedagógica y didáctica para la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, las estrategias para la formación que permiten ubicar una variedad de alternativas y mecanismos a tener en cuenta en las propuestas de desarrollo y actualización profesoral. Todos estos componentes fundamentan el sentido y alcance del Plan de Formación de Profesores Lasallistas (PFPL), el cual es presentado desde su definición, características y componentes, como foco iluminador de todas las acciones a desarrollar a favor del desarrollo profesional del cuerpo profesoral de la Universidad.

Finalmente, se presenta la definición, estructura y funciones de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, según Resolución No. 117 del 7 de mayo de 2010 de la Rectoría de la Universidad; la Resolución 003 de 2009, de la Vicerrectoría Académica

que define la composición, organización y funcionamiento del Comité de Evaluación de la Institución; y, el Acuerdo No. 108 del 1 de septiembre de 2009, del Consejo de Coordinación que establece el proceso para el acceso a la financiación de estudios posgraduales de los profesores de la Universidad. Estos elementos formativos, sustentan las diversas actividades encaminadas a apoyar la cualificación y desarrollo profesional de los profesores de la Universidad.

Es importante señalar que así como no existe un modelo único de Universidad, no existe tampoco un modelo único de formación, por lo que las propuestas que aquí se vislumbran son objeto de discusión, evaluación y actualización.

Guillermo Londoño Orozco
Coordinador de Pedagogía y Didáctica.

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

1. La formación del docente universitario

1.1 Ubicación

Hablar de formación del profesor universitario no es nuevo en nuestro país. Según Forero y Pardo (1999), la preocupación en Colombia por la capacitación en docencia universitaria surge en la década de los sesenta y se refuerza a partir de los ochenta: "ya desde el decreto 80 de 1980, se resalta la necesidad de formación y capacitación pedagógica e investigativa de los docentes universitarios, como uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación superior" (Forero y Pardo, 1999: 21). A partir de tal preocupación, numerosas instituciones universitarias crearon planes, programas y sistemas de formación para profesores, los cuales han contado con altibajos y han servido para controversias debido a sus estructuras, alcances y resultados. Particularmente, llama la atención el desarrollo de algunos programas pensados desde la consideración de la función docente como una actividad de transmisión de conocimientos. Este tipo de concepciones conducen a la implementación de programas de "capacitación" en técnicas y estrategias que mejoren los procesos de transmisión

de saberes, sin considerar criterios y sentidos de la enseñanza, desde lo pedagógico. No se trata de menospreciar valiosos esfuerzos en este sentido, sino de llamar la atención en aquellos casos en la que formación docente se reduce a la presentación de recetas para "una buena enseñanza".

Justificar un programa de formación para docentes de educación superior habla por sí mismo. Al acercarse a algunos documentos sobre Universidad como los del padre Borrero, Boaventura de Sousa o la Unesco, por mencionar algunos, no cabe duda que esta entidad se presenta como una Institución compleja, debido a su historia y a las circunstancias actuales en las que se desenvuelve. El mundo contemporáneo exige a las universidades la formación de profesionales idóneos tanto en el ser, como en el hacer; unido a ello, el tema de la masificación, los aspectos económicos, la aldea global, las culturas juveniles, el desarrollo científico y tecnológico y la investigación, entre otros, generan grandes desafíos para ella y, en especial, para el docente universitario. Por ello cabe preguntarse si este actor fundamental se encuentra preparado para asumir estos retos. Tal pregunta no coloca en duda su idoneidad profesional, sino que indaga sobre las posibilidades de trascender el ámbito de la profesión específica.

De otro lado, el tema no es sólo de actualidad, sino de tradición. Aún son visibles y palpables modelos de enseñanza derivados de la tradición medieval memorística y repetitiva, basada en la autoridad del maestro. Tal situación ha motivado en la actualidad a las generaciones jóvenes a rechazar diversas formas de enseñanza y transmisión de

numerosos docentes. Varios de los problemas como dice Peña (2003), vienen de lejos y no son más que la manifestación de viejas contradicciones no resueltas entre distintos modelos de universidad.

De esta manera, la realidad del pasado y el presente hace evidente la necesidad de responder a las problemáticas y retos que vive el maestro universitario. Tal realidad justifica un esfuerzo denodado de las instituciones no por "capacitar" a sus maestros para "dictar buenas clases", sino de formarlos para responder de manera idónea a las exigencias de la enseñanza superior en el mundo actual.

Es posible encontrar numerosa bibliografía sobre formación de docentes; sin embargo, en su mayoría se trata de estudios sobre la formación inicial en facultades o programas de educación. La preocupación por formar al docente universitario, si bien no es nueva, no se ha trabajado con la profundidad suficiente, salvo algunos estudios o esfuerzos que no son comparables frente a toda la producción académica general en el campo de la educación. Ello impulsa a una reflexión permanente en la Universidad de La Salle e invita a lograr un liderazgo importante y protagonismo particular al respecto.

Para nuestra Institución, el peso de la tradición lasallista y en ella, la preocupación central por el maestro, ha merecido una especial atención. San Juan Bautista De La Salle siempre se preocupó por formar a sus maestros y promover entre ellos el compartir experiencias con el fin de afianzar sus cualidades y fortalezas. La Universidad no ha sido ajena a esta tradición y siempre se ha preocupado y preocupará por brindar a sus profesores, acciones

y estrategias encaminadas a mejorar no sólo en su desempeño profesional y docente, sino personal. El PEUL y el EFL, en algunos apartes, manifiestan expresamente esta preocupación.

Barragán (2008: 137–138) recuerda que la consolidación de programas de formación para profesores se inicia desde 1981 con los denominados Cursos de Pedagogía y Lasallismo (CPL), los cuales fueron creados con la idea de ofrecer identidad formativa a los profesores y como un requisito para acceder al escalafón interno de la Institución. Éstos se organizan desde 1988, a través de tres niveles que incluían campos como el epistemológico, el pedagógico y el lasallista. En el 2000, se plantean programas con el fin de ampliar cobertura y posibilidad de formación a través de cursos para la actualización y el perfeccionamiento docente. A partir del 2005 el nuevo Reglamento del Profesorado (Acuerdo No. 023 de diciembre 1 de 2005, del Consejo Superior de la Universidad de La Salle -Bogotá.), además de proponer el perfil del profesor lasallista de la Universidad, destaca la importancia de la capacitación y actualización como responsabilidad del profesor y también de la Universidad, a través de programas de formación y apoyo a la capacitación: "El ejercicio de las funciones académicas del profesor demanda la continua actualización tanto en los campos disciplinares como en los pedagógicos. Además de la propia responsabilidad del profesor para perfeccionarse y actualizarse permanentemente, la Universidad organizará cursos y programas de formación docente como apoyo a la capacitación de los profesores. La Vicerrectoría Académica establecerá los planes de capacitación institucional

para éstos, de acuerdo con las políticas que se fijen para el efecto" (Art. 26 reglamento del profesorado). Con ello el Curso Institucional de Formación y la capacitación de los profesores de la Universidad adquieren un mayor nivel de relevancia y exigencia para la Institución.

Desde entonces la Universidad (inicialmente a través de la Oficina de Docencia y actualmente de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica) desarrolla propuestas de formación de alto nivel y actualidad en busca de brindar las mejores alternativas a los profesores. El Curso Institucional de Formación (CIF) substituye con un espíritu renovador lo que en su momento pretendían los CPL, iniciando con la primera cohorte en el año 2006. La formación de profesores en la Universidad, se sustenta en una tradición tanto institucional, como propia de los Hermanos de La Salle y se fundamenta en la reflexión educativa lasallista y la apuesta por una docencia con pertinencia.

1.2 La docencia universitaria como profesión

En ciertos contextos académicos, ha surgido la pregunta de la docencia universitaria como profesión. Desde autores como Peña o Zabalza, es posible hablar del profesor universitario como un profesional. Al respecto, se considera que la docencia universitaria no sólo debe ser reconocida, sino valorada como profesión, más allá de las distinciones epistemológicas entre lo que puede ser ciencia, saber, disciplina, profesión, etc., o como dice Peña (2003: 1) "según optemos por una perspectiva u otra la cuestión de la profesionalidad

adquiere rasgos y matices diferentes". El sentido de profesión aquí no se refiere a las disciplinas (médico, abogado, ingeniero, etc.), sino a la *profesión de maestro universitario*. Tal concepción no sólo resalta sino que dignifica aún más la labor del profesor en educación superior. Ello implica una amplia preocupación por exigir o en otro sentido ofrecer a este profesional, los recursos necesarios a nivel de ejercicio y formación para desempeñar con calidad y ética su labor educativa.

El tema de la docencia universitaria como profesión exige a cualquier Universidad atender a esta realidad. Puede decirse que en el contexto lasallista, la docencia es una profesión y tal vez una de las más dignas y de mayor responsabilidad. En su ejercicio se incide en los sujetos, sus vidas y sus acciones. Por ello, todo cuanto se pueda hacer por fortalecer el ejercicio de tal profesión amerita los esfuerzos que sean posibles para ello.

Al respecto Peña plantea lo siguiente: "lo que aquí asumimos es que el profesorado universitario es profesional, es decir, que tiene una formación sujeta a licencia; un amplio margen de discrecionalidad en su acción; que ésta se resuelve desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientada a cubrir necesidades sociales básicas, fundamentalmente, la docencia en Educación Superior. Con esta última afirmación se señala que la actividad del profesor universitario es dar clase, lo que parece obvio, pero que debe recordarse. El profesor, sin duda, podrá investigar, gestionar la institución, buscar recursos y otras actividades, pero su existencia es posible porque hay alumnos a los que debe enseñar y, lo

que es más importante, que éstos deben aprender (Peña, 2003: 1). Cabe resaltar que uno de los aspectos que más destaca la labor profesional del profesor universitario, sin desconocer las otras funciones —en especial la investigación—, es el ejercicio de la docencia y en ella, el reto de enseñar a otros, lo que exige condiciones y competencias para llevar a cabo bien la labor.

A un ingeniero se le exige ser buen ingeniero, al igual que a cualquier otro profesional. Con el profesional de la educación debe ser igual. En tal dirección, el profesionalismo conduce a una contante renovación y actualización de la práctica docente. Dicha actualización comporta tanto el conocimiento disciplinar, como el pedagógico y unido a ello, el conocimiento de las exigencias, retos y tendencias que dirigen la educación, especialmente por las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de los contextos y sus sujetos. Ello no se logra por simple experiencia. Para ser profesional no es suficiente el saber hacer; implica un dominio científico y unos conocimientos claramente alcanzados. Al plantear la docencia como profesión se supera cierto tipo de pragmatismo que defiende la tesis de que a "enseñar se aprende enseñando": "en sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, praxis, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El profesional no es el que alcanza un conocimiento por el ejercicio de unas prácticas, no es un oficio, una poiesis" (Peña, 2003: 5).

Observando las acciones propias de un profesor universitario (docencia, investigación, producción intelectual, extensión, administración, etc.), es claro

que lograr las competencias para tales obligaciones no se da por simple experiencia; requiere de fundamentación, desarrollo y aprendizaje. En esa línea Peña defiende claramente la siguiente tesis: "el profesor de Universidad es una clase especial de científico, estudioso o creador. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y la reflexión, y a la publicación de resultados. Un científico, estudioso o creador cuyo sentido primordial es la divulgación a la sociedad del conocimiento general de su disciplina a través de la formación de las nuevas generaciones. Es un científico a quien se le paga, fundamentalmente, por dar clase. Lo que la sociedad espera es que sepa transmitir, del modo más adecuado y actualizado, sus conocimientos" (Peña, 2003: 8).

La labor docente implica el desarrollo de una serie de acciones integrales para el aprendizaje efectivo de los estudiantes, lo cual contempla dos exigencias: "conocimientos avanzados y destreza para transmitirlos… El profesorado universitario, como cualquier otro profesional, está sometido a continuos cambios y transformaciones, que debidamente organizados producirán un desarrollo personal y específico" (Peña, 2003: 8).

Este desarrollo específico implica no olvidar las competencias en torno a la investigación. Si bien se hace énfasis en la docencia, no se olvida que en la Universidad también es indispensable la investigación. La relación docencia-investigación es un tema de constante discusión y estudio y genera posiciones contrarias, contradictorias y conciliadoras, dependiendo de los énfasis y tradiciones de las Instituciones. Barnett (2008), por ejemplo, presenta

posturas que hablan de una relación estrecha y positiva y otras que van en sentido contrario, lo que responde a distintas posiciones de valor. En el caso de la Universidad de La Salle se pretende un vínculo entre docencia e investigación, buscando la consolidación de ambas funciones. Para ello, la Vicerrectoría Académica promueve fundamentalmente la docencia y la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, la investigación. En ambos casos, para el desarrollo profesional es fundamental la formación. Se trata finalmente de un profesional íntegro que enseña y que investiga y que trabaja para cualificarse en tal sentido.

1.3 La formación docente y el desarrollo profesional

1.3.1 Formación docente

Como se indicaba atrás, desde los años sesenta, la formación docente del profesor universitario ha sido preocupación de un número amplio de universidades, dando origen a diferentes acciones, estrategias y concepciones. Actualmente crece el interés por mejorar la calidad de la educación y, por ende, la formación pedagógica de sus profesores. En la Universidad de La Salle, no se busca simplemente un plan de formación como acción instrumental que "capacita" a los profesores sobre "cómo dictar buenas clases", sino la apuesta por un sistema pensado y concebido desde las mismas orientaciones y discusiones que actualmente se desarrollan en torno a las posibilidades de la enseñanza en el mundo universitario, particularmente lasallista.

Son muchos los problemas teóricos y prácticos al tratar de concebir planes de formación. A nivel teórico las concepciones de formación, de docencia, de pedagogía de educación superior, etc., abren un panorama ingente de alternativas; a nivel práctico el tema de la organización, difusión, motivación, interés de profesores, diagnóstico de necesidades, etc., enfrenta también un sinnúmero de posibilidades. Unido a ello, la preocupación por generar interés por formarse en muchos docentes con altos grados de titulación o con muchos años de experiencia es amplia, máxime cuando no es fácil hacer comprender que por más expertos y titulados que estemos, siempre hay algo susceptible de aprender, de mejorar y de compartir.

¿Por qué formación docente? En primer lugar y a tenor del punto anterior, un profesional de la docencia, para serlo requiere de formación; y, en segundo lugar, porque los retos y exigencias de la educación superior actuales exigen la búsqueda de alternativas de formación que respondan a los sujetos, sus condiciones y realidades.

Tales condiciones tienen que ver con diversas dificultades que presentan los profesores para asumir transformaciones en su práctica docente y para reconocer de forma crítica cambios sociales que retan la formación de futuros profesionales. A ello se une, como sugiere Zabalza, (2004: 145), 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… y la constante presión en torno a la calidad de los servicios que prestan las instituciones".

Según Soussan (2002: 123) "la problemática de la formación de los maestros y de una manera general de todo participante en el sistema educativo, es un tema prioritario. La formación de los profesores está en el corazón de la evolución del sistema educativo". Así, si se habla en términos pragmáticos, la eficiencia y eficacia de una propuesta educativa tiene necesariamente que ver con la calidad del maestro; y, en términos sociales y humanos, con el propósito de una educación de calidad que transforme y mejore las condiciones de vida actuales.

En tal sentido, la formación docente no es una estrategia para enseñar a enseñar, sino un asunto de mucho más fondo: los cambios en las teorías y enfoques pedagógicos y didácticos que siempre tienen algo que aportarnos; la masificación del mundo universitario; el nuevo tipo de estudiante, dados los cambios generacionales y culturales; las nuevas generaciones de profesores universitarios; las estructuras institucionales y retos frente a nuevas formas de ver la universidad; entre otros muchos aspectos, nos hacen ver que la formación es una necesidad no sólo de actualización, sino de atención a todos estos retos y exigencias.

Esta necesidad exige enfrentar otro obstáculo planteado por Peña, (2003: 9): "la resistencia y los miedos que impiden a muchos profesores y profesoras tomar conciencia de la necesidad de formarse como docentes … A través de sus distintas experiencias académicas como alumnos y alumnas de distintos niveles educativos, perciben que ser profesor universitario es dominar un conocimiento de alto nivel". Así, al ser profesor universitario pareciera que se cuenta de por sí con la idoneidad

para impartir conocimiento de nivel científico; pero como cualquier profesión requiere de formación y actualización.

Otra de las dificultades que obliga a pensar en la formación del profesor de educación superior tiene que ver con la formación que ha tenido para ello. Muchos ingenieros, arquitectos, químicos, etc. han llegado a la docencia universitaria por su formación y dominio científico; pero a nivel educativo y pedagógico, cuentan sólo con la experiencia que recibieron como alumnos y lo que van acumulando a través de un esquema de ensayo-error. Muchos profesores se han hecho —y no por su culpa— de esta manera adoleciendo de elementos que mejoraría sustancialmente su quehacer profesional.

Tal situación es una de las motivaciones fundamentales que obliga a pensar en sistemas de formación para el desarrollo profesional de los maestros: "Hoy, la instrucción de los docentes y su educación permanente se conoce como formación docente y desarrollo profesional, ya que estos términos reflejan más fielmente el hecho que los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera (ni una combinación de oportunidades independientes) sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas (Ganser, 2000, citado por Villegas-Reimers, 2002: 63). De esta manera formación y desarrollo profesional son procesos conectados entre sí con miras al mejoramiento de la labor docente.

La formación del profesor universitario, como lo plantean González y González (2007: 3), es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido. Se trata de brindar alternativas que susciten capacidades y experiencias que fomenten la adquisición de nuevas competencias. Esto, no a partir de intereses exógenos, sino desde los conocimientos y prácticas de los mismos maestros, articulados con apuestas que permitan sustentar y proyectar sus experiencias y posibilidades.

Esta formación requiere de condiciones. Condiciones de la Universidad referentes a programas, estrategias y recursos; y de los profesores frente a autoformación, intereses, necesidades y disposición. Esto último es primordial en cuanto que el desarrollo profesional no es sólo asunto de la Universidad, sino también de los profesores y requiere de un esfuerzo continuo y permanente por parte de ellos para actualizarse. Existe según Zabalza (2004) un dilema entre una formación en la que cada profesor universitario es responsable de su propia formación y queda en sus manos si la va a tener o no y la resolución de las necesidades de la institución. La solución al mismo estaría en combinar los dos elementos, ya que cuando sólo se realiza desde la mirada institucional, es posible que los sujetos no asuman las propuestas con interés o responsabilidad; y al contario, cuando se trata de responder sólo a lo que quiere cada persona, es posible que se pierda el norte frente a lo que proyecta la Universidad. Peña (2003: 10) lo expresa de la siguiente manera: "los planes obedecerán a una

propuesta de mejora de la institución que contemplará no sólo las necesidades de cada sujeto que enseña, sino también las preferencias y objetivos que corporativamente se buscan".

De otro lado, la formación del docente universitario debe pasar por un proceso integral y no sólo pedagógico o didáctico. Los procesos sociales con sus estructuras, características y problemas, al igual que la idea de nación, de política, de identidad social y cultural, retan al docente universitario a concebir su docencia más allá de procesos funcionales (la función de "dictar clase"). Esta perspectiva integral no debe desconocer que en la Universidad conviven viejas y nuevas generaciones de maestros y de estudiantes. Las miradas culturales y las cosmovisiones son diversas, lo que obliga a una mirada profunda sobre el alcance de la formación de acuerdo con las posibilidades de los individuos.

Uno de los puntos nucleares tiene que ver con el alcance de las propuestas: ¿es sólo actualización disciplinar o pedagógica?, ¿es el desarrollo de cursos para lograr un objetivo terminal? o, ¿se trata de transformar a los sujetos para ser mejores profesionales docentes? Los programas de formación deberían tratar de responder a esta última. Las reacciones de numerosos estudiantes a excelentes conocedores de disciplinas que distan mucho de ser docentes obliga a pensar en cambiar a los sujetos en cuanto a la idea que tienen de enseñanza. Dicho cambio debe lograrse buscando la transformación tanto de la prácticas, como de la idea que se tiene de enseñanza: Guskey (1986 citado por Biggs, 2006: 279), expone al respecto algo interesante: "mejorar la enseñanza es parecido a conseguir que la gente

deje de fumar… los formadores del profesorado en ejercicio deben modificar primero las prácticas de los profesores, y sus creencias irán después, lo que provocará el cambio". Por ende, el cambio para un mejor ejercicio de la docencia universitaria pasa por la transformación de las prácticas y los sujetos.

Desde esta mirada la evaluación de profesores es un punto básico. Tal y como la concibe la Universidad de La Salle (Acuerdo No. 002 del 27 de mayo de 2009), el fin de la evaluación es precisamente el desarrollo profesional de tal manera que mediante una cultura de la evaluación, el profesor tenga la oportunidad de descubrir sus fortalezas y debilidades y a partir de allí, tanto él, como la institución puedan promover estrategias de mejoramiento. En este sentido se resalta la evaluación más desde una perspectiva integral y formativa para la innovación y el cambio, que punitiva. Con ayuda de estos procesos será posible apoyar las funciones del profesor de la Universidad, promover el cambio de actitudes —cuando ello se requiere—, impulsar procesos efectivos para el aprendizaje profundo (no funcional) de los estudiantes, promover espacios de participación e innovación educativa y, con todo ello, contribuir a la calidad académica.

Al ser la evaluación de profesores un tema inquietante en la medida en que se une a visiones relacionadas con su uso administrativo o de control, se hace necesaria su conexión con el desarrollo profesional, el cual exige hacer de la evaluación una aliada fundamental para promover dicho desarrollo. No se trata de derivar todos los planes de formación basados en los resultados de las evaluaciones de los profesores, pero sí, utilizarlas como insumo para determinar

algunas acciones a problemáticas específicas detectadas. "La promoción de planes de evaluación de la docencia del profesorado junto con las acciones antes descritas son condiciones necesarias aunque no suficientes para el logro de los objetivos que todo plan de formación del profesorado persigue en la Universidad. Sin esta preocupación por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos que se ven como un trámite administrativo" (Peña, 2003: 11). Igualmente, debe servir no sólo a la institución, sino principalmente al docente para que se mire a sí mismo y revise la perspectiva que se tiene de su trabajo para poder definir acciones de mejoramiento o mecanismos de diálogo para analizar logros y dificultades. Lo anterior implica un manejo ético y responsable por parte de todos los actores de la evaluación (estudiantes, profesores y directivos).

La formación de profesores debe ser integral, debe incluir teoría y práctica y ser flexible y contextualizada. Para esto se requiere de una estructura completa que abarque características como las siguientes, algunas de las cuales son expuestas por Sánchez (s.f.) y Peña (2003): realista, coherente, flexible y viable; que promueva un aprendizaje activo y considere las concepciones y experiencias de los profesores en su propio proceso; que impulse estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje de los propios docentes; que desarrolle procesos de asesoramiento y apoyo; que promueva el aprendizaje entre iguales; y, que en el proceso se implique los diversos estamentos y unidades de la Universidad.

A partir de un plan caracterizado de esta manera, será posible caminar en la promoción de: una actitud reflexiva sobre la práctica docente, de procesos que mejoren la intervención didáctica, de mecanismos que promuevan la solución de problemas prácticos, de acciones que ayuden a modificar hábitos docentes y de estrategias que fomente el desarrollo de valores socioculturales y de una ética profesional. Esto no sólo refiere la preocupación, como plantean González y González (2007) por el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable.

Para todo esto se hace necesario el desarrollo de diversas estrategias que combinen cursos, talleres, diplomados e incluso posgrados, al igual que otro tipo de actividades que favorezcan el encuentro, el compartir de experiencias, la participación en procesos de investigación sobre la docencia o el acercamiento a contextos o instituciones sobre las cuales se puede aprender. Desde esta perspectiva se deben proponer planes de formación para la docencia con niveles de organización que permitan definir estrategias, enfoques y destinatarios, orientados al desarrollo de una amplia gama de posibilidades de formación y actualización. Igualmente, el objetivo no debe estar únicamente orientado al desarrollo profesional de los docentes, sino al mejoramiento mismo de los planes y estrategias de formación (lo cual conduce a su permanente revisión, evaluación y actualización) y al desarrollo de procesos de indagación e investigación permanente, en torno a las posibilidades de cualificación de los profesores universitarios.

Las ideas expuestas hasta el momento dejan en claro la importancia de un proceso permanente y en el tiempo, lo que invita a superar el imaginario de centrar la formación en el desarrollo de cursos cortos, que una vez finalizados no logran impactar suficientemente el quehacer docente. Según Zabalza (2004: 165), "se desconfía mucho de las aportaciones reales que se puedan derivar de un curso, un taller o unas jornadas por lo episódico de las mismas y por su menor capacidad para vincular sus aportaciones a las prácticas y problemas profesionales reales de los asistentes". Esto no niega su importancia, pero conviene definir su organización y desarrollo como parte de procesos más sistemáticos y completos.

Parte de la formación tiene relación con la integración de diversas acciones, incluidos los cursos cortos. De igual manera es necesario impulsar el trabajo colaborativo y cualquier acción que aporte a la cualificación docente desde diversos frentes de acción: "estamos apuntando hacia una formación en ejercicio que mejore las capacidades personales y profesionales de los docentes, a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que los profesores necesitan para desarrollar la profesión de enseñar y contribuir y para su continuo desarrollo profesional" (Sánchez, J s.f b: 1).

1.3.2 Desarrollo Profesional

La idea del docente universitario como profesional y su formación, son dos elementos concatenados con la noción de desarrollo profesional. Dicho concepto es particularmente importante en cuanto que el enfoque que se quiere dar en la Universidad de La Salle a la cualificación docente tiene que ver

con este aspecto más que con la sola formación y/o actualización.

Tomando como referente lo expuesto en el contexto español, según Sánchez (s.f.), el desarrollo profesional del docente universitario se define como "cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades". Como puede observarse su sentido es amplio e implica cualquier tipo de tarea —más allá de la formación— y en ello es clave el desarrollo de diversas acciones en favor del mejoramiento profesional y la consideración de las necesidades personales, prácticas y educativas de los docentes. Así dice Laffitte (citado por Sánchez, s.f.), que el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente, pues supone "un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social".

Por ello, el desarrollo profesional debe abarcar formación, interacción, investigación, difusión de programas, actividades y documentos de trabajo o estudio en torno al tema. Acciones que involucren a toda una comunidad académica. En ello es importante destacar su reconocimiento como proceso continuo para el docente y la institución y

como proceso que se desarrolla durante toda la vida profesional, lo que exige una constante innovación y un reconocimiento de los retos y exigencias del contexto, la educación y las problemáticas propias de la enseñanza.

En la visión de un desarrollo profesional de manera integral como lo indica Peña (2003), han existido cuatro modelos: el modelo de proceso de perfeccionamiento, que trata de responder a las necesidades de formación detectadas individualmente por el docente; el modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, que entiende el desarrollo profesional docente ligado a su evaluación para que a partir de sus resultados se definan acciones para el perfeccionamiento profesional; el modelo de indagación, donde el docente es un sujeto que trata de desvelar en el ejercicio diario de su profesión las fuentes de su propio perfeccionamiento; y, el modelo organizativo que sugiere el cambio estructural y organizativo de la Universidad en busca del desarrollo profesional. Frente a estos modelos Peña formula un modelo integrador que se fundamenta en tres directrices fundamentales: "a) el desarrollo profesional debe estar centrado en la práctica profesional del profesorado, porque solamente así pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente; b) el desarrollo profesional debe surgir, en la medida de lo posible, de las iniciativas de los propios profesores, lo que obliga a crear condiciones favorables para que este objetivo se alcance; c) el desarrollo profesional demanda hoy actitudes y conductas cooperativas entre los profesores (Peña, 2003: 12).

Esta visión es la más viable a nuestras posibilidades y en ella se debe hacer énfasis en la importancia de recuperar el saber pedagógico de los maestros y en la generación de una comunidad académica que reflexiona, se mira a sí misma y aprende en pro del mejoramiento continuo y la calidad educativa.

2. Perspectiva lasallista para la formación docente

La Universidad de La Salle se inspira en el modelo educativo católico. Dicho modelo comprende claramente cinco rasgos fundamentales: el pensamiento social de la iglesia, la promoción de comunidad educativa, una pedagogía de valores, una formación integral de la persona y una relación educativa como acompañamiento fraterno. Tales características se concretizan mediante la propuesta de un proyecto educativo que oriente el ser y quehacer de la Universidad.

Este modelo adquiere acentos particulares desde la tradición educativa lasallista, como dinamismo vivo que le acompaña a lo largo de su historia. Dicha tradición refleja el fomento de un trabajo en conjunto entre los profesores de más experiencia y trayectoria docente, los cuales aportan desde su saber a la búsqueda siempre nueva de significados y sentidos para la educación. Ello tiene que ver con la recuperación del saber pedagógico del docente y abre alternativas para la educación universitaria.

Para una comprensión de tales alcances y significados, es importante señalar —como lo plantea

Coronado (2008) siguiendo la propuesta de Hengemülle (2007)—, los rasgos principales del talante educativo lasallista que impactan la Universidad:

1. Educación para todos: hacer accesible la educación a todos los estratos de la población es un rasgo típico de las prácticas pedagógicas lasallistas de todos los tiempos. Democratizar la educación y la cultura son tareas propias de los lasallistas. Una universidad en donde puedan sentarse en la misma aula los hijos de los obreros y los hijos de los gerentes en una relación pedagógica nueva, es la utopía lasallista en su máxima expresión.

2. Educación popular: dimensión social, conciencia social, responsabilidad social son significantes que enriquecen unas prácticas pedagógicas críticas y comprometidas con la promoción de la justicia en todas sus vertientes. Así como la universidad desde su nacimiento en la historia se gestó como entidad al servicio de la sociedad, de la misma manera toda universidad gestada en el lasallismo potencia esa dimensión y la hace centro de todas sus decisiones y acciones.

3. Educación integral e integradora: funde en unas prácticas pedagógicas unificadoras tanto la atención a toda la persona como las competencias necesarias para lograr un profesional de calidad. Para la universidad entonces el reto es doble, de un lado enseñar a bien vivir y del otro formar un profesional competente, que se traduciría en una cultura curricular armónica.

4. Educación cristiana: para los lasallistas las instituciones educativas son medios privilegiados para compartir el talante religioso que inspira sus opciones vitales. Sus valores espirituales permean todas las prácticas pedagógicas que promueven. De ahí que la universidad lasallista al mismo tiempo que respeta en libertad las diferentes propuestas religiosas de sus miembros, propone abierta y decididamente sus propias convicciones religiosas católicas. En asuntos religiosos promueve el diálogo ecuménico e interreligioso, y convoca al trabajo por aquellos valores (paz, justicia, derechos humanos, ecología, etc.) en torno a los cuales se construye un mundo nuevo sin sectarismos y fundamentalismos.

5. Educación centrada en el estudiante: comunidades educativas inclusivas, en las cuales la persona ocupa las preocupaciones y las miradas de toda práctica pedagógica, son preciosa herencia de los lasallistas que comparten con otras tradiciones pedagógicas. Normalmente toda universidad se torna con el tiempo en una institución cuyas respuestas, dado el número creciente de sus integrantes, son masivas. A pesar de ello la universidad lasallista busca no perder de su horizonte la atención personalizada tanto a las necesidades como a las problemáticas de cada estudiante. La palabra "acompañamiento de los jóvenes" propia del lenguaje de los lasallistas expresa muy bien este ideal.

6. Educación ligada a la vida: si a lo largo de los siglos los lasallistas han innovado permanentemente sus prácticas pedagógicas (tema pendiente por investigar) no ha sido por otra razón que

con el propósito de crear una formación a partir de la vida y para la vida. Vida en general, pero preponderantemente en tres direcciones: la vida cristiana, la vida ciudadana y la vida profesional. Es en este rasgo educativo que la universidad juega un papel de primer orden. Sus prácticas pedagógicas universitarias y sus universitarios deben estar inmersos en la vida nacional, en una perspectiva transformativa permanente.

7. Educación eficaz y eficiente: es característica de los lasallistas de ayer y de hoy su habilidad para la organización y administración de empresas educativas en todos los órdenes. Sus instituciones educativas se han caracterizado por el énfasis en unas prácticas pedagógicas que hacen progresar no sólo a los jóvenes estudiantes sino a las sociedades en donde hacen presencia. Para toda universidad lasallista el hacer progresar, el ser pertinente en sus propuestas educativas, y el lograr intervenciones exitosas en los jóvenes, son indicadores evaluativos de sus resultados.

8. Educación fraterna: para los lasallistas la búsqueda de prácticas pedagógicas que contribuyan a hacer de los espacios y ambientes educativos de sus obras laboratorios de vida social y de fraternidad cristiana son las que más pronto toman carta de ciudadanía. Si pensamos con creatividad, la universidad es un campo variopinto en el cual las posibilidades al respecto son gigantescas, expresiones trilladas como movilidad, internacionalización, intercambios, pasantías, voluntariado cobran una dimensión nueva al leerlas desde la perspectiva de la construcción de fraternidad para una sociedad mejor.

9. Educación abierta: a la sociedad, a las iglesias, a las familias. He ahí otro rasgo típico de los lasallistas. La promoción de prácticas pedagógicas que contribuyen a unas relaciones armoniosas pero críticas, a un diálogo de generaciones de mutuo enriquecimiento entre las nuevas generaciones y su entorno. Para toda universidad, y en especial para la lasallista, es todo un reto pensar y asumir las problemáticas actuales sobre las familias, las iglesias y la sociedad. En ello el camino nuevo está por construir.

10. Educación en pro de la dignidad del maestro y de su formación permanente: como colofón de este elenco y como una consecuencia englobante de su visión educadora, aparece desde los inicios de la historia de los lasallistas un compromiso decidido en favor de la dignificación de la profesión docente, y una acción creativa conducente a la formación permanente con calidad y excelencia de los profesores. Reto no fácil de alcanzar para una universidad, y especialmente para la lasallista, que por vocación se ocupa de la formación a nivel superior de los profesionales de la enseñanza.

Vale la pena destacar que estos rasgos característicos, imprimen ciertas exigencias y retos a los maestros de la Institución. De esta manera, los procesos de formación del profesor —como una de las preocupaciones del Lasallismo en pro de la dignidad del maestro— adquieren para la Universidad un valor de primer orden, en cuanto debe favorecer alternativas para que los profesores se acerquen a estos principios.

En tal sentido, la formación de profesores, desde los énfasis lasallistas, debe prestar atención a los siguientes aspectos: a la manera como deben orientarse los procesos de enseñanza en una educación centrada en la persona de cada estudiante, lo que implica un respeto a su ser individual y su valoración como individuo único que requiere de formación integral; a las implicaciones que tiene el fomentar proceso educativos que respondan a las características, necesidades, aspiraciones y valores sociales de las comunidades, respetando sus dimensión culturales, lo que involucra una mirada permanente al presente y sus proyecciones; al compromiso de una formación que cultiva relaciones positivas entre estudiantes y maestros, tanto desde un ambiente de hermandad y calidez en el trato, como desde una actitud de escucha, comprensión, guía y acogida; al sentido de una educación no directiva, sino participativa "que favorezca más la comunicación horizontal y menos la coacción y el paternalismo"; a la seriedad con la que deben asumirse los diversos componentes de un proceso educativo y de la formación de jóvenes, a través de estructuras organizativas que soportan tal intención; a la preocupación por el servicio educativo de los pobres, que más allá de cierto asistencialismo, asume una dimensión social que responde no sólo a la pobreza económica, sino también a nuevas formas de pobreza, exclusión y deshumanización; y, finalmente, a una educación desde la espiritualidad, entendida no como la confesión de un credo, sino como una dinámica de la fe y la vida interior que recupera la dimensión espiritual de la persona, su interioridad y sus sentidos profundos.

Todo este entramado es rico en posibilidades; sin embargo, deja una brecha en lo que se refiere a las prácticas pedagógicas y didácticas en educación superior, que es necesario profundizar. Esta brecha exige una relectura tanto del modelo educativo católico, como de la tradición educativa lasallista en perspectiva universitaria. Como afirma el Hno. Francis Tri Nguyen "siendo el terreno universitario uno de los menos conocidos por los lasallistas y al mismo tiempo uno de los más significativos y decisivos en la actualidad", es fundamental, desde la perspectiva de la reflexión y la investigación, ubicar posibilidades para responder a estos derroteros y, desde la formación de maestros universitarios, definir puntos de encuentro con el quehacer educativo de jóvenes y adultos.

3. Retos pedagógicos y didácticos

El desarrollo profesional de los docentes universitarios, su formación y la perspectiva lasallista de la educación, implican tanto la actualización en el campo de la propia disciplina y sus desarrollos científicos, como una evidente formación pedagógica. Esta última aparece como uno de los temas de primer orden, no para llenar a los maestros de teorías y enfoques pedagógicos para aumentar su acervo teórico, sino por los retos y posibilidades que la discusión pedagógica puede ofrecerle.

Para muchos especialistas de las disciplinas el tema pedagógico es asumido o bien desde una concepción instrumentalista (recetas para dictar una buena clase) o desde una concepción filosófica que proponen un sinfín de teorías, muchas de ellas de difícil comprensión para quienes no tienen fundamentación en el tema. Sin entrar a discutir las diversas posiciones sobre el estatus epistemológico de la pedagogía, esta debe presentarse como una disciplina y como un saber que le permite al maestro posicionarse frente al hecho educativo. La idea de un acercamiento a la pedagogía tiene que ver con la sensibilización frente a los problemas

de la enseñanza y del aprendizaje y de los retos y posibilidades que el maestro tiene, considerando el tipo de sujeto a formar y sus circunstancias.

Para Zabalza (2004: 153 - 154), "la pedagogía universitaria, tiene un importante papel en el ámbito de la formación, como estimuladora de la creación de ese espacio profesional común entre el profesorado de diversas especialidades". No es sólo entonces una fuente de orientación sino un medio que integra a diversos profesionales. Esto exige, por tanto, una mayor preocupación y desarrollo por el tema.

Brindar una especial atención al tema pedagógico en la Universidad es un reto imprescindible, en cuanto que el discurso pedagógico, sus teorías, autores, escuelas y perspectivas son amplios; pero sus especificidades en la educación terciaria no han sido suficientemente trabajadas. La pedagogía se presenta como reflexión sobre el hecho educativo, pero el objeto de reflexión en la Universidad pasa por el tipo de maestro, de estudiante, de contexto, que le brinda ciertas particularidades, donde la docencia se conjuga con la investigación y la extensión y con los retos de participar en la sociedad del conocimiento, en las comunidades científicas y en la formación de profesionales[1]. De esta manera trabajar el tema en la Universidad conduce a transitar por varias vías: buscar en todo el acervo y reflexión pedagógica elementos de juicio y orientación pertinentes a la educación universitaria, consolidar un discurso en torno al tema, y fortalecer el saber

1 En el artículo de Londoño (2009), se presenta una discusión en cuanto a las posibilidades y alternativas de una pedagogía de la educación superior.

pedagógico de los profesores de la Universidad en aras al desarrollo de los dos primeros aspectos. No se trata entonces de educar en pedagogía a los profesores de diversas profesiones, sino de incorporar la reflexión pedagógica a sus condiciones como docentes de educación superior.

Se trata así de pedagogía, pero con un apellido: de la educación superior. Ello no significa que la formación básica o media sea inferior, sino que al tratarse de una educación terciaria en la que confluyen jóvenes y adultos, las preocupaciones educativas son diferentes a las que se detienen en el problema del aprendizaje de niños y adolescentes de la educación media. Los desarrollos cognitivos, los preconceptos, los intereses y las necesidades de los estudiantes universitarios, ameritan una mirada particular de la pedagogía. Trabajar desde esta perspectiva implica:

3.1 Especial atención a la reflexión sobre la propia práctica

En primer lugar, y sustentados en la perspectiva lasallista, se requiere de una especial atención al saber pedagógico del maestro. En la medida en que recuperemos este saber, podemos hacer pedagogía y una pedagogía pertinente al ámbito de la Universidad. "Promover la reflexión del maestro sobre su propia práctica permite no sólo visibilizarla, sino potenciarla. Los profesores tienen siempre algún tipo de teoría de la enseñanza, pero suele estar implícita, quedando en consecuencia sin examinar" (Biggs, 2006: 280). Por eso es importante recuperar su saber pedagógico y el acervo de experiencias

exitosas, las cuales son muchas veces no reconocidas por los mismos protagonistas. "Cada profesor debe ser consciente y reconocer por sí mismo el estilo personal de enseñanza, valorarlo, analizarlo y mejorarlo" (Forero y Pardo, 1999: 28).

La reflexión sobre la propia práctica posee unos efectos importantes sobre el propio maestro. Un maestro corriente que espera fórmulas para aplicar hasta que necesite otras, puede estar perdiendo sentido de mucho de lo que hace. Toda práctica tiene una intención, responde a un contexto y debe ser reflexiva. A partir de esta última característica se puede visualizar cómo ciertas intencionalidades educativas se hacen vida en un contexto específico. Este aspecto es fundamental para ser considerado en la formación de maestros: "Hoy día están más en boga otros sistemas basados en las doctrinas cognitivas del aprendizaje que priorizan la reflexión sobre la práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes… Se sabe bien que la práctica, por sí misma, no produce aprendizajes claros. La mucha experiencia en el ejercicio profesional no suele redundar, al menos no de manera unívoca y directa, en una mayor cualidad de esa práctica… Así pues las nuevas modalidades de formación se han ido moviendo en torno a dos ejes básicos: La idea de la *reflexión sobre la práctica*, o lo que es lo mismo, la revisión sistemática del propio ejerció profesional a través de diversos sistemas de observación y evaluación del mismo y la *vinculación entre teoría y práctica profesional real* (Zabalza, 2004: 166).

Lo anterior alienta a la incorporación, en los sistemas de formación, de la reflexión y la fundamentación que ayude a dar luces a la propia experiencia.

La importancia de promover la interpretación de la práctica, va más allá de la descripción y permite establecer relaciones entre conocimientos y experiencias del docente. Por ello no es suficiente en la formación de maestros ofrecer un gran bagaje teórico sobre la pedagogía, o promover el relato de historias o experiencias, sino desarrollar en ello el nivel de reflexión apoyada en la interpretación y el análisis que haga de ello un saber fundamentado.

Estas reflexiones también deben llevarse de forma crítica y en un ambiente de diálogo que ayude a revisar, replantear o incorporar el saber teórico conceptual. La finalidad de estos procesos debe ayudar a superar tensiones que se dan entre: la teoría y la práctica; la posición del maestro como maestro y el de los estudiantes desde sus propias subjetividades; las posibilidades del trabajo individual y el grupal; el día a día y la planeación-proyección; y, entre la cultura adulta y la del mundo juvenil. De tales tensiones surgen experiencias sobre las cuales muchos maestros han sabido enfrentarlas y vale la pena aprender de ellas.

Se trata en síntesis de la búsqueda del pensamiento subyacente a la labor del maestro, como estrategia de revisión, análisis y definición de alternativas de mejoramiento de las propias acciones docentes.

3.2 La preocupación por el tema del aprendizaje y de la enseñanza

En segundo lugar es importante considerar que acercarse a los discursos pedagógicos contemporá-

neos implica, en gran medida y en un gran número de tendencias y orientaciones, dirigir la mirada al tema del aprendizaje. Si bien es propio del maestro la enseñanza y propio del estudiante el aprendizaje, esto no obsta por la necesidad que tiene el maestro de comprender los procesos y posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Precisamente uno de los centros de atención de los nuevos planteamientos de formación tiene que ver con ello: "saber cada vez más cómo aprenden los alumnos para poder facilitar, guiar y mejorar en la medida de nuestras posibilidades ese aprendizaje" (Zabalza, 2004: 156). Nos referimos a la necesidad de pensar en las posibilidades de nuevos aprendizajes, en el tema de la autonomía para el aprendizaje y en la relación del aprendizaje con nuevos escenarios y entornos, como las tecnologías de la información y la comunicación TIC. Estas posibilidades inciden poderosamente en la manera de pensar la enseñanza y las didácticas que le dan sentido a la misma.

El tema de cómo ser un buen profesor universitario implica la idea de cómo enseñar mejor, lo cual depende de la claridad sobre cómo se aprende mejor. El aprendizaje se convierte en un punto de partida, y si bien no desplaza la enseñanza, le da nuevos sentidos. Así, el maestro pasa a ser un profesional del aprendizaje: "convertirlo en el profesional del aprendizaje, en lugar del especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo, dejando la tarea de aprender como función exclusiva del alumno" (Zabalza, 2004: 169).

Esta orientación exige transformaciones importantes, pues la enseñanza deberá partir de lo que deben y pueden aprender los estudiantes, más que

recibir exclusivamente información sobre el acervo del mundo científico. Se trata de un viraje hacia las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, dirigiendo la mirada tanto a sus preconcepciones y referentes, como a sus intereses y necesidades. Para ello, la formación de maestros no puede centrarse en la presentación de fórmulas para conocer a los alumnos, sino en alternativas que le permitan dilucidar formas de promover el aprendizaje profundo en ellos.

3.3 Los retos generados desde nuevas pedagogías

En tercer lugar y como respuesta al interés por el tema del aprendizaje, es importante resaltar los desafíos generados por el desarrollo de nuevas pedagogías. Nuevo no significa aquí moda; refiere el avance de concepciones que desde el perfeccionamiento e incremento de teorías y saberes epistemológicos, psicológicos y, en general, de las ciencias sociales, aportan numerosos y variados elementos para la comprensión de tareas educativas, del aprendizaje y de las condiciones psicológicas, sociales y culturales que se entretejen en los procesos formativos.

Los aportes de estudios que contribuyen a una mayor comprensión de los procesos cognitivos y psicológicos desde variadas vertientes; de los análisis sobre los fenómenos y complejidades del entramado social que colocan en el acento en la pertinencia y sentido de una educación para los sujetos, la sociedad y la cultura; de las indagaciones sobre el cerebro, la inteligencia, el desarrollo huma-

no, entre otros; todo esto promueve una búsqueda permanente del discurso pedagógico sobre los diversos sentidos y posibilidades de la educación: cuáles son las alternativas para la formación del individuo; cuál es el papel de instituciones educativas, organismos, gobiernos y entes que impulsan políticas internacionales frente a la educación; cómo se aborda una educación en el contexto de una aldea global y de una sociedad del conocimiento y la información; cómo responder a las especificidades de las comunidades y los actores educativos.

Todas estas preguntas hacen evidente un amplio panorama de lo que puede y debe abordar el discurso pedagógico. Dicho discurso, unido estrechamente al saber pedagógico del maestro, genera abundantes posibilidades para la pedagogía que, desde vertientes de producción, interpretación y análisis, abre un amplio espectro de comprensión del fenómeno y de los sujetos de la educación. En tal sentido, son muchos los retos para el maestro universitario en cuanto que afronta para sí diversas posibilidades de comprensión, pensamiento y acción frente al quehacer educativo y sus desafíos. La formación de maestros universitarios, no debe olvidar en ningún momento estas posibilidades.

3.4 Los retos generados desde nuevas didácticas

Si los desafíos pedagógicos implican múltiples alternativas para la comprensión de lo educativo, los retos desde la didáctica abren igualmente un sinnúmero de puntos de vista frente a la enseñanza, los cuales deberían ir consonancia con el saber pe-

dagógico. De manera específica, la didáctica centra su preocupación no en la generalidad de todos los aspectos de la educación, sino en la particularidad del problema de la enseñanza. Para Camilloni (2008: 22) "la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas plantean a los profesores... La didáctica en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto del los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional".

Esta comprensión, que supera la idea de didáctica como simple conjunto de métodos o estrategias, para elevarla al nivel de disciplina, enaltece su importancia y vigencia pese a que algunos —como afirma Díaz Barriga (2009)— hacia la década de los setenta, postulaban la muerte de la didáctica. Hoy más que nunca es un ámbito de investigación y discusión que permite la búsqueda de nuevos caminos para la práctica educativa. De esta manera, indaga sobre una serie de preocupaciones relacionadas

directamente con esta práctica: las implicaciones de comprender que no todas las formas y modalidades de enseñanza poseen el mismo valor; la claridad de que la enseñanza no debe "transmitir", o mejor promover, el aprendizaje de las disciplinas de igual forma para todas ellas o con la misma lógica con la que éstas se construyen y organizan; la aceptación de que el estudiante no está irremediablemente determinado con una inteligencia fija e inamovible o que cuenta con una capacidad innata imposible de modificar; la idea de que siempre es posible enseñar mejor y descubrir, seleccionar y hacer buen uso de estrategias de enseñanza.

Este tipo de preocupaciones implican análisis y discusiones tanto desde el campo de la didáctica general, como de las didácticas específicas. Para Camilloni (2008) "las didácticas específicas se trabajan desde la situación especial de la enseñanza de una clase de contenidos o en un nivel educativo o en una franja etaria de alumnos, esto es, en un tipo de situación didáctica determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general". He aquí entonces muchos de los retos para los maestros universitarios: asumir diversas problemáticas propias de la didáctica, con una mirada desde sus planteamientos generales y desde las especificidades propias de la enseñanza de una disciplina, un tipo de estudiante y un tipo de contexto.

De manera particular, cabe recordar que los sistemas universitarios actuales con el enfoque de créditos académicos y, desde ellos, con el énfasis en la autonomía en el aprendizaje y la flexibilidad curricular, generan retos importantes en la formas

de orientar la enseñanza y, por ende, en las apuestas didácticas de los profesores. La flexibilidad implica que los estudiantes pueden seguir distintos itinerarios formativos y que la figura del tutor adquiera no sólo más fuerza, sino el carácter de necesario. Subyace la idea de transformar los procesos académicos, para una participación y protagonismo más activo del estudiante. Esto implica una profunda transformación en las estrategias y métodos de enseñanza al igual que en los procesos de evaluación del aprendizaje. Cada vez se hace más presente la idea de un trabajo autónomo, creativo, crítico, estratégico y colaborativo, en contraposición a uno dependiente, controlado y castigado. Estos nuevos retos conducen a fortalecer la idea del aprender a aprender, del tránsito de aprendizajes heterónomos a aprendizajes autónomos y del desarrollo de habilidades instrumentales al de competencias personales, actitudinales y profesionales.

Aquí se vislumbra un gran reto para la formación del profesor universitario, pues la docencia innovadora "requiere de un profesional capaz de diagnosticar, diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; de configurar y diseñar contextos, preparar materiales, tutorizar el desarrollo de los estudiantes, evaluar los resultados de sus aprendizajes" (Solar, 2009). En este sentido la formación debe abarcar elementos que permitan desarrollar habilidades frente a la gestión del conocimiento, al currículo, a la posibilidad de innovar sobre su propia práctica, a la posibilidad de trabajar colegiadamente.

3.5 La preocupación por la incorporación de TIC a la educación

En quinto lugar, y muy ligado a los puntos anteriores, aparece la preocupación por la incorporación de nuevas tecnologías en la educación: "No existe un sólo análisis prospectivo sobre la enseñanza universitaria o sobre la actuación docente que no haga mención al nuevo escenario tecnológico en que se moverá la formación en los próximos años… El tema es didáctico: colgar un texto en la red no es difícil, convertirlo en una propuesta de autoaprendizaje guiado sí lo es… Hay que insistir una vez más que no se trata sólo de una formación en el conocimiento y manejo de los recursos (formación en informática, uso de la red, etc.) sino en las posibilidades didácticas y formativas de las nuevas tecnologías" (Zabalza, 2004: 172 - 173). La formación de maestros pasa necesariamente por el tema de TIC. Este afán convive con problemas como el "analfabetismo tecnológico" de algunos profesores y su temor a incursionar en el tema; el de la brecha generacional (las TIC son el pan de cada día de las nuevas generaciones); las habilidades en el manejo de herramientas y programas; y, especialmente el tema educativo, es decir, la importancia de una comprensión formativa del uso de TIC en educación y los retos a nivel pedagógico y didáctico que de ello se deriva.

3.6 La preocupación por la formación integral del estudiante

En sexto lugar y como parte del talante lasallista, es importante señalar que lo pedagógico supera el

ámbito de la didáctica y, por ende, amplía el panorama de la comprensión frente a los alcances de la formación en Educación Superior. Nos referimos al compromiso del profesor universitario como impulsador en la formación de un nuevo ciudadano, de un sujeto crítico, autónomo con sensibilidad en lo político, lo social, lo económico y lo cultural; en síntesis, el reto de la formación integral, la cual tiene que ver con los desafíos del maestro frente a la necesidad de orientar a sus estudiantes no sólo en lo disciplinar, sino en lo ético y axiológico. Esto, "plantea nuevas exigencias al docente universitario que trascienden el dominio de conocimientos y habilidades didácticas, en tanto el profesor precisa además de una motivación profesional intrínseca, de un compromiso moral en el ejercicio de la docencia" (González y González, 2007: 2).

Dicho compromiso implica una tarea importante en los procesos de formación docente, de tal manera que se cuente con elementos y criterios que sensibilicen al maestro ante las exigencias de una educación que incorpora alternativas en los diferentes órdenes del desarrollo personal, social y humano. Esto, máxime cuando la apuesta de la Universidad de La Salle, aboga por el Desarrollo Humano Integral y Sustentable y cuando desde el PEUL se establece el "respeto y defensa de la dignidad de la persona como centro de los procesos de desarrollo social, científico y cultural tanto para las presentes como para las futuras generaciones".

4. Estrategias para la formación de profesores

Pensar un plan de formación de profesores implica, además de establecer los enfoques y concepciones que alimentan el proceso, pensar en posibilidades de desarrollo y acción. En este sentido como un marco de referencia que puede servir al actual plan de formación y a posteriores propuestas, es importante considerar algunas estrategias que permitirán definir rutas de acción y crecimiento en la consolidación de un sistema que favorezca el desarrollo profesional de los profesores de la Universidad.

Consultado algunos autores y experiencias (González Maura, 2004; González y González, 2007; Ferreres, 1996; Peña, 2003; Biggs, 2006 y Sánchez, s.f.) es posible divisar un número amplio de posibilidades de organización y de acción. Es pertinente subrayar algunas de ellas, con el fin de señalar un horizonte de posibilidades que pueden incorporarse, en la medida que se consolidan las diversas alternativas de formación para el desarrollo profesional de los profesores. En conjunto podría definirse un panorama de estrategias como las siguientes:

- Desarrollo de programas de formación a través de cursos, talleres, diplomados, posgrados y capacitaciones. Se trata de programas con objetivos, contenidos, metodologías y secuenciación, que permitan abordar con ayuda de expertos y especialistas, diversas temáticas de actualidad y de interés para los profesores.

- Actividades encaminadas a promover la reflexión de los maestros, sobre su propia práctica y sobre temáticas de interés relacionadas con un mejor ejercicio de la docencia. Esto implica la promoción de la interacción entre maestros a través de encuentros, simposios, jornadas de estudio, grupos de reflexión o conferencias-coloquios, donde los docentes puedan tanto examinar el sentido de sus propias prácticas pedagógicas, como discutir diversos problemas de la docencia y la manera de vislumbrar alternativas de solución a los mismos. La discusión y el intercambio pueden ser una modalidad de formación que permite potenciar a los sujetos en sus propias acciones y reflexiones.

- En la línea del punto anterior, el desarrollo de seminarios cortos, mesas redondas, foros de discusión o paneles, orientados al intercambio de experiencias en torno a un problema o situación específica.

- Las jornadas científico-metodológicas —como las que proponen González y González, 2007— que pueden servir como alternativa de formación docente "que permite al profesorado el intercambio en torno a los principales resultados obtenidos en la puesta en práctica de estrategias

de intervención educativa a través de los grupos de innovación o de experiencias personales a través de la aplicación de los conocimientos y habilidades desarrolladas en otras modalidades formativas". Esto tipo de actividades implica el impulso de nuevas prácticas y su posterior revisión y discusión.

- El desarrollo de estrategias en las que los profesores desarrollen procesos de formación innovadores y puedan posteriormente conceptualizar sobre ellos.

- Una estrategia efectiva podría ser, como lo plantea Ferreres (1996), el ""utilizar" aquellos profesores que muestren la disposición y la actitud necesarias para trabajar con nuevos métodos educativos, y que posean cierta reputación científica y académica en el ámbito de la propia Universidad. De esta forma se propiciará el desarrollo de un liderazgo comprometido con la docencia".

- El apoyo a los profesores a través de tutores o asesores pedagógicos. Especialistas que estén en la capacidad de brindar orientaciones sobre necesidades particulares o puntuales de los profesores, o que los acompañen tanto en sus procesos de innovación como en el desarrollo de prácticas específicas. A largo plazo, sería loable pensar en la conformación de un equipo de formación de la propia Universidad.

- Actividades de investigación (investigación-acción, por ejemplo), de estudio o de trabajo colaborativo que permita a los profesores indagar

sobre nuevas posibilidades de innovación educativa, haciendo de ello objeto de seguimiento, sistematización e indagación científica.

- El uso de medios virtuales para la formación de maestros a través de procesos *e-learning* (como medio de educación que integra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC en la educación para favorecer la modalidad de aprendizaje a distancia) o *b- Learning* (en inglés *blended learning*, que consiste en la combinación de actividades presenciales y de actividades a distancia con apoyo de TIC).

- La participación en procesos de actualización capacitación, estudio o trabajo colaborativo, a través de redes con instituciones nacionales e internacionales.

Las posibilidades anteriores implican: formación teórico-práctica por expertos y colegas; observación, reflexión y autoevaluación de las propias acciones didácticas; asesoría y acompañamiento; y, el desarrollo de proyectos innovadores. Todo esto con un alto nivel de promoción, sensibilización y compromiso de los maestros.

Con una perspectiva como la indicada, es posible consolidar programas de formación completos y procesuales, que integren formación, participación e intercambio de experiencias. También debe tenerse en cuenta el nivel de experiencia y formación, especialmente en el ámbito pedagógico y didáctico con el que cuentan los profesores, lo cual conduce a considerar el desarrollo de propuestas por niveles, por tipo de vinculación del profesor (planta o cá-

tedra) o por tiempo de experiencia en la docencia. Igualmente vale la pena anotar con Benedito (citado por Sánchez, s.fb: 16) que "el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades que caracterizan al profesional competente ha de ser percibido por el profesor universitario como una necesidad para su propia formación como docente. De ahí que cualquier propuesta de formación, para ser efectiva, debiera contar con la previa aceptación del profesorado mediante un proceso de sensibilización y de conocimiento; es más, su colaboración y participación resultará imprescindible, en la definición de las necesidades de formación y en la posterior concreción de estas en planes y proyectos". Sin el compromiso e interés de los maestros por formarse no es posible lograr el desarrollo de cualquiera de estas actividades de manera útil y eficiente para la comunidad universitaria.

Finalmente, cabe la pregunta sobre qué temáticas deben ser consideradas para la formación de maestros. Las necesidades del cuerpo docente tiene muchas aristas y vislumbra un amplio espectro; sin embargo, no todo puede incluirse, sino aquello que responde a intereses institucionales y a las necesidades más sentidas de los profesores.

5. Plan de formación de profesores lasallistas (PFPL)

El Plan de Formación de Profesores Lasallistas (PFPL) de la Universidad de La Salle, *se define* como el conjunto de fundamentos, enfoques y estrategias de la Universidad, encaminadas al fortalecimiento del desarrollo profesional de sus docentes, desde los horizontes trazados por el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y las exigencias de orden científico y pedagógico-didáctico que emanan del ejercicio de la docencia universitaria.

El PFPL, parte de la consideración de la docencia universitaria como profesión, lo cual impulsa la necesidad de una constante renovación y actualización de la práctica docente, del desarrollo personal y profesional y de la calidad del maestro en términos sociales y humanos. En tal sentido pretende ofrecer al maestro de la Universidad herramientas desde posiciones teóricas y las aplicaciones prácticas, que fortalezcan sus actividades como docente de educación superior y que consoliden a la comunidad académica universitaria. El PFPL se sustenta en los siguientes elementos:

- El valor que tiene la Perspectiva Lasallista para los procesos educativos en la Universidad, que desde el PEUL y el EFL, impele a una preocupación por la mediación educativa, las apuestas pedagógicas y didácticas, el Desarrollo Humano Integral y Sustentable y en ello por una docencia con pertinencia.

- La claridad de que el ejercicio de profesor universitario es una actividad profesional compleja, que requiere de apoyo y transformación.

- La necesidad de atender los cambios y transformaciones en la cultura y en el mundo universitario.

- El mejoramiento de la calidad de la educación en la Universidad.

- La importancia de reflexionar sobre el papel y las exigencias de la docencia en la Universidad (implica los ámbitos pedagógico, didáctico y disciplinar).

- El valor de identificar (diagnóstico, resultados de evaluación) las necesidades de los docentes.

- La importancia de promover la autocrítica profesional y el reconocimiento de la propia práctica educativa.

- Las exigencias de formación de profesionales idóneos e íntegros que requiere el mundo actual.

Desde estos elementos, el PFPL propone alternativas para conducir la formación y actualización de los profesores, para hacer posible la respuesta a los diversos retos y para la consolidación de acciones orientadas al desarrollo de alternativas de acción que concretizan el PEUL y el EFL, en los componentes que le corresponden. En este sentido la dirección del Plan debe promover:

- El fomento de una comunidad académica que asume perspectivas educativas coherentes con los horizontes institucionales.

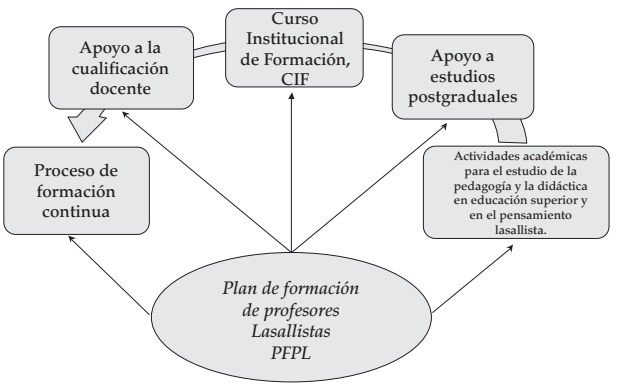
- El fomento de estrategias que potencialicen el saber pedagógico de los profesores de la Universidad.

- El fomento de actividades que promulgan la indagación y producción académica sobre las posibilidades de lo pedagógico y lo didáctico en el ámbito de la educación superior.

- El fomento de tareas encaminadas a reflexionar sobre los alcances y posibilidades del pensamiento lasallista en el campo de la formación universitaria.

Los Componentes del PFPL refieren cinco frentes de acción claramente definidos, pero que igualmente se relacionan y complementan unos con otros: en primer lugar, el *Curso Institucional de Formación, CIF,* espacio de la Universidad que define temáticas de interés, relacionadas con los horizontes institucionales y que sirve de apoyo a los procesos de carrera académica de los profesores. En segundo lugar *apoyo a la cualificación docente,* orientado al

desarrollo de actividades de formación, discusión y debate académico con el fin de brindar alternativas a los profesores de la Universidad para su actualización y cualificación profesional. En tercer lugar, el *desarrollo de procesos de formación continua,* los cuales proponen actividades de formación permanente, secuenciales a nivel de cursos extensivos y diplomados. En cuarto lugar, el *apoyo al proceso de solicitud de estudios posgraduales de los profesores,* actividad orientada por la dirección de la Universidad y en la cual la Coordinación de Pedagogía y Didáctica acompaña algunos componentes establecidos en el protocolo de solicitud. Finalmente, el desarrollo de *actividades académicas* que fomenten la reflexión en torno a la pedagogía y la didáctica tanto en el ámbito de la educación superior como en el del pensamiento lasallista. Los componentes pueden visualizarse en el siguiente esquema:



5.1 Curso Institucional de Formación, CIF

De acuerdo con el numeral j, del Artículo 29 del reglamento del profesorado de la Universidad

(Acuerdo del Consejo Directivo N°. 023 de diciembre 1 de 2005), los cursos institucionales de formación "son los cursos que para el efecto se organizan de forma secuencial por parte de la Universidad y que atienden la formación lasallista y pedagógica de los profesores, de acuerdo con el plan que establezca la Vicerrectoría Académica".

A partir de su definición, el CIF, se presenta como componente importante dentro de la Carrera Académica de los profesores, atendiendo la formación lasallista y pedagógica de los mismos. La centralidad en estos dos aspectos permite que las propuestas de formación del Curso Institucional, favorezcan temáticas, en este sentido, de tal manera que se puedan llevar a cabo mediante espacios de conocimiento y reflexión adecuados, a través de estrategias y conferencistas o formadores de alto nivel. Estos espacios darán prioridad a temas de central interés para la Universidad, de tal manera que las diferentes cohortes del CIF, puedan acercarse a ellos e ir consolidando una comunidad académica cercana a los idearios pedagógicos y lasallistas de la Institución.

Los sustentos del CIF, se encuentran en el PEUL y en el EFL. Así, debe responder a ellos especialmente en los siguientes aspectos:

- "La reflexión sobre la Universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología" (PEUL).

- "Una particular relación pedagógica caracterizada por el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores cristianos" (PEUL). Esta relación pedagógica se destaca en el EFL,

el cual presta especial atención a la mediación educativa y a las apuestas pedagógicas y didácticas que permiten "hacer vida la identidad institucional en todas las relaciones que se dan dentro de ella".

- "El Desarrollo Humano Integral y Sustentable que implica el respeto y defensa de la dignidad de la persona como centro de los procesos de desarrollo social, científico y cultural" (PEUL).

- "La docencia en la Universidad que se realiza en coherencia con los marcos de referencia institucionales y desde los modelos pedagógicos propios de la naturaleza de cada disciplina, los métodos científicos particulares, y la búsqueda de encuentros interdisciplinares y transdisciplinares para abordar la complejidad de los fenómenos naturales y sociales" (PEUL).

Para la Universidad entonces el CIF, al igual que todos los programas de formación para profesores de la Universidad, debe contar con estos referentes que la dan sentido y orientación.

5.2 Apoyo a la cualificación docente

Las actividades académicas de Apoyo a la cualificación docente están encaminadas al desarrollo de diversas alternativas dirigidas a los profesores de la Universidad para su actualización y cualificación profesional, especialmente desde los aspectos pedagógicos, didácticos, lasallistas y de la cultura universitaria. Tales actividades no sólo refieren cursos de formación, sino eventos académicos dirigidos al fomento de una comunidad académica

que reflexiona y discute en torno a diversas posibilidades de la docencia universitaria.

Estas actividades responden a cuatro frentes fundamentales: el primero, se relaciona con procesos de *incorporación a la vida universitaria lasallista*, dirigido tanto al desarrollo de procesos de inducción a profesores nuevos con el fin de ubicarlos en los referentes y las apuestas de la Universidad, como a la promoción de actividades encaminadas al conocimiento y profundización del EFL. El segundo promueve la organización, difusión y ejecución de *cursos de formación* de índole presencial o virtual, que permitan acercar a los docentes a diferentes temáticas relacionadas con la actualización disciplinar, las pedagogías contemporáneas (en especial las más cercanas a los horizonte de la Universidad), el lasallismo (desde referentes para la Educación Superior), los problemas y retos de la didáctica, los TIC en educación y la formación en investigación (según parámetros de la VRIT). El tercero promueve actividades para la *actualización académica* a través de encuentros de experiencias de nuestros docentes, conferencias, foros, congresos, etc., que presenten a la comunidad académica las discusiones y desarrollos en torno a experiencias exitosas o temáticas de último orden relacionadas con la docencia. Finalmente, se hace necesario brindar espacios de acercamiento y *asesoría a los profesores* para atender inquietudes, sugerencias relacionadas con un mejor desempeño docente y acceso a materiales para su consulta y actualización.

El siguiente esquema, ubica el panorama de actividades de apoyo a la cualificación docente:

APOYO A LA CUALIFICACIÓN DOCENTE
Incorporación a la vida Universitaria Lasallista
Inducción de profesores de planta
Inducción de profesores de cátedra
Encuentros y actividades sobre el EFL
Cursos y programas de formación (Presenciales o Virtuales
Cultura Universitaria
Pedagogía y Didáctica en perspectiva de Educación Superior
Lasallismo en perspectiva de Educación Superior
TIC para Educación
Investigación (Según orientaciones VRIT)
Cultura y sociedad
Actualización disciplinar
Fortalecimiento de la discusión y la actualización académica
Simposio de Esperiencias docentes
Foros
Congresos
Encuentros
Conferencias
Paneles
Acompañamiento a la docencia
Plataforma de consulta y actualización pedagógico-didáctica
Asesorías - Tutorias presenciales o virtuales
Banco de materiales

5.2.1 Incorporación a la vida Universitaria Lasallista

Hablar de incorporación a la vida Universitaria Lasallista refiere la orientación y ubicación sobre los horizontes, desarrollos y actividades propias de la Universidad a nivel académico, investigativo y administrativo a quienes ingresan por primera vez a la institución y el fortalecimiento de los sentidos y alcances del EFL en toda la comunidad universitaria.

La inducción es necesaria no sólo como actividad de iniciación, sino como componente esencial que permite hacer vida los principios y apuesta de la Universidad en quienes llegan a ella por primera vez. En este sentido, la inducción como parte del PFPL, no es sólo un conjunto de indicaciones y documentos para los profesores nuevos, sino un proceso de motivación y sensibilización en torno a nuestras preocupaciones e intereses.

Uno de los aspectos en el que el PEUL hace visible sus apuestas pedagógicas es a través del EFL. Este documento se convierte en el horizonte de formación de la Universidad, adoptando especificidades del pensamiento lasallista y las apuestas pedagógicas y didácticas que se derivan de él o que coinciden con él en algunos aspectos. Sin embargo, tales horizontes se encuentran solamente enunciados, lo cual implica posteriores desarrollos que invitan a un permanente proceso de reflexión sobre sus sentidos y alcances. Así, proponer encuentros y actividades sobre el EFL, permite favorecer esos procesos de incorporación a un sentido y estilo de formación en la Universidad. En síntesis, se busca promover estrategias de acercamiento por parte de

la comunidad universitaria, a los diferentes aspectos que promueve el EFL para una mayor apropiación en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las prácticas educativas.

5.2.2 Cursos y programas de formación (Presenciales o Virtuales)

Mediante una oferta amplia, variada y flexible y respondiendo a los retos de los procesos de cualificación docente, se busca favorecer el desarrollo de diversos cursos de formación con miras a una permanente actualización de los docentes. La Universidad de La Salle siempre ha estado atenta a la formación de sus profesores desde años atrás y les ha ofrecido diversidad de cursos y programas de formación. Continuando por esta vía, el PFPL procura establecer líneas de estudio y formación que en comunicación con los diversos frentes de este plan, aporten al desarrollo profesional de los profesores.

En aras de una mayor cobertura y flexibilidad, las distintas propuestas a realizar podrán llevarse a cabo a través de cursos virtuales y/o presenciales, favoreciendo diversos escenarios que sean de fácil acceso para los profesores. Los cursos deberán ser de alto nivel, interés e impacto para la comunidad universitaria y deberán partir tanto de las apuestas de la Institución como de los intereses y necesidades del cuerpo docente, expresados en sus solicitudes y en los resultados de la evaluación de profesores. La oferta debe ser variada e integrar elementos del contexto en el que los profesores ejercen su labor educativa y debe estar encaminada a incidir en la

propia actividad docente, lo que define estrategias para la confrontación de las teorías y propuestas educativas con las propias prácticas pedagógicas.

Las áreas a las que apuntan los programas de formación se definen claramente y deben enmarcarse en temáticas relacionadas con: estudios sobre Universidad; enfoques, teorías y tendencias del discurso pedagógico y didáctico más pertinentes al mundo de la educación superior; las concepciones lasallistas sobre educación más cercanas a la realidad de la formación universitaria; el uso de tecnologías y medios para la educación; la investigación como componente del quehacer del profesor universitario; temáticas de interés cultural y social orientados a una mejor comprensión de la sociedad y las personas; y, temáticas relacionadas con el interés disciplinar de los profesores. Estas temáticas deben contemplar un plan de formación en doble sentido: las acciones propias y personales del profesor para su constante actualización y renovación y las estrategias de la institución que complementan este proceso.

Lo anterior implica una apuesta por la renovación tanto de las prácticas como de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, éticos y científicos que la acompañan. Este amplio panorama puede dar cabida a numerosas propuestas de cursos específicos sobre evaluación, currículo, competencias, sociedad del conocimiento, metodología, estrategias escriturales, problemática social o educativa, etc., los cuales deben estar enmarcados dentro de los horizontes planteados en el PFPL.

Un punto importante, no porque tenga más relevancia que otros, sino por la necesidad de impulsarlo en la Universidad, tiene que ver con el uso de TIC para educación. Se hace necesario incursionar de manera más dinámica en el tema, dadas las exigencias del mundo contemporáneo y el tipo de lenguajes y acercamientos que los jóvenes universitarios tienen frente a él. Los profesores requieren de un mayor conocimiento de estos lenguajes, herramientas y tecnologías, tanto desde su perspectiva técnica, como pedagógica. Por tanto es conveniente abrir espacios para formar en y desde las **T**ecnologías de la **I**nformación y la **C**omunicación a los profesores para que alcancen competencias importantes al respecto y vislumbren nuevas alternativas de mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.2.3 Fortalecimiento de la discusión y la actualización académica

Otra estrategia importante y de carácter lasallista tiene que ver con la incorporación de la reflexión crítica del maestro y la presentación de las propias experiencias docentes que visibilicen una clara relación entre conocimiento, experiencia y comunidad académica. En el marco de referencia de este plan se hacía especial énfasis en la recuperación del saber pedagógico del maestro, en aras de promover la reflexión sobre su propia práctica. Esta posibilidad debe promoverse no sólo como un ejercicio personal, sino como una actividad que se comparte y dialoga con los pares para aprender unos de otros. El sinnúmero de experiencias positivas o incluso negativas, la creatividad a la hora de enfrentar los

procesos de enseñanza, la manera como se asume un estilo particular de mediar el aprendizaje, son experiencias que vale la pena recuperar y poner en conocimiento de la comunidad académica.

De esta manera, el PFPL hace un especial énfasis en el desarrollo de espacios que hagan posible la presentación de estas experiencias. Se propondrán eventos institucionales periódicos, que generen alternativas para la visibilización y discusión de las mismas. Igualmente, el desarrollo de los encuentros permitirá profundizar en el sentido y significado que tiene para los maestros la enseñanza, el aprendizaje, la mediación, las estrategias, la pedagogía, la didáctica e incluso el de práctica pedagógica o experiencia exitosa. Estas comprensiones servirán de insumo para crecer en el conocimiento de alternativas y concepciones que alimenten nuevas posibilidades para la actividad docente.

Igualmente, escuchar y compartir con expertos en congresos, foros, simposios, conferencias y paneles, será otro elemento que desde el PFPL aporte a la discusión y actualización académica. Esto tipo de actividades estarán encaminadas a recoger temas de preocupación e interés de la institución y sus profesores, como insumo para programas y cursos de formación más amplios.

5.2.4 Acompañamiento a la docencia

Los procesos de apoyo a la cualificación docente además de brindar formación y favorecer el intercambio de experiencias, deberá promover estrategias y mecanismos que permitan un acompañamiento, orientación y asesoría a los profesores de

la Universidad. El desarrollo de planes generales e institucionales no podrán responder muchas veces a necesidades específicas de algunos profesores en particular. En aras de aportar a su desarrollo profesional, se deben crear espacios y medios que de forma presencial o virtual, puedan ofrecer la asesoría necesaria que un profesor requiere para una situación específica. Se trata de dar respuesta a inquietudes relacionadas con el ejercicio de su docencia con ayuda de expertos que brinden alternativas adecuadas y proporcionen herramientas prácticas y teóricas que respondan a las solicitudes de los profesores.

Estos procesos de acompañamiento podrán lograrse en la medida en que se implementen estrategias con tutores expertos de la Universidad o fuera de ella, al igual que espacios en la web institucional que permita a los docentes acceder a materiales de actualidad o a la información que se va complementando con las diferentes explicaciones y respuestas que configurarán un banco de preguntas y respuestas que se irán organizando por campos, temáticas y áreas, de tal manera que siempre estén disponibles para la comunidad académica.

5.3 Formación continua

Proponer programas de formación continua no dista en manera alguna de las propuestas anteriores ya que todas las actividades y estrategias del PFPL, pueden y deben formar parte de un proceso de formación permanente. Así, diversas actividades de apoyo a la cualificación docente, pueden estar incorporadas a un programa seguido en el tiempo

con el fin de garantizar continuidad en la formación y en los objetivos de la misma. La diferencia radica en que los demás programas ofrecen espacios que responden a momentos específicos, a necesidades particulares o a programas cortos, que quedan abiertos a la comunidad de profesores, quienes no siempre cuentan con el tiempo y las posibilidades de un programa más permanente.

Ni los objetivos, ni las temáticas, ni las orientaciones dadas a los diversos componentes del PFPL, son diferentes en los programas de formación continua, es decir se apuesta por la formación en los campos: pedagógico, didáctico, universitario, lasallista, de TIC para educación y de orden social, cultural e investigativo. Estos programas se presentan con el fin de brindar a los profesores una línea de formación que pueda construir para lograr objetivos más puntuales en temáticas o áreas específicas de su formación. Deberán desarrollar elementos teóricos y prácticos que respondan a una línea de formación claramente definida al igual que contar con una organización abierta y flexible que facilite la participación de los profesores. Esta flexibilidad permitirá también establecer vasos comunicantes con otras propuestas del PFPL, y que pueden servir como componentes del proceso de formación continua.

Desde este enfoque se propone desarrollar diplomados, cursos a largo plazo o por niveles, que con una intensidad horaria amplia, permitan llevar los procesos de formación a niveles de comprensión, conocimiento y competencias, necesarias para una mayor cualificación del quehacer docente. La posibilidad de proyectar estos programas a nivel

posgradual, es una alternativa a estudiar para futuras ocasiones.

5.4 Apoyo al proceso de solicitud de estudios posgraduales de los profesores

Dada la centralidad en el tema de la formación y actualización de los profesores de la Universidad, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica y el PFPL, no deben ser ajenos a los propósitos de la Institución en cuanto al apoyo a estudios posgraduales de los profesores de la Universidad. Si bien no es una responsabilidad directa, dado que depende del Consejo de Coordinación de la Universidad, el PFPL, debe contemplar mecanismos para el apoyo a este proceso.

Dichos mecanismos están definidos en el Acuerdo No 108 del 1 de septiembre de 2009 del Consejo de Coordinación, el cual establece el proceso a seguir para el acceso a la financiación de estudios posgraduales de los profesores de la Universidad y señala los criterios, condiciones y protocolos que deben seguir los aspirantes a dicha financiación. En este protocolo la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, sirve de canal de comunicación a las solicitudes, apoyando las siguientes actividades:

- Recepción de la documentación del Jefe de la Unidad Académica con su Vo.Bo, de la solicitud del profesor de su dependencia.

- Verificación de que la solicitud cuente con el concepto del jefe de la Unidad Académica.

- Inicio del estudio de la solicitud para verificar si se cumplen las condiciones establecidas por la Universidad.

- Luego de analizada por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia y la Vicerrectoría Administrativa, quienes determinan la viabilidad a nivel de investigación y a nivel financiero respectivamente, la Coordinación condensa los diferentes informes para ser remitidos al Consejo de Coordinación, el cual decide sobre la petición del profesor.

En la medida en que la normatividad y las determinaciones de la Universidad lo permitan, el apoyo que pueda darse desde el PFPL a nivel de estudios posgraduales de los profesores, podrá promover actividades y mecanismos de difusión que respondan a las convocatorias y a los intereses de la Institución para la actualización de su cuerpo profesoral, en estos niveles de formación.

Igualmente, el PFPL, deberá considerar algunos mecanismos de comunicación con los profesores que cursan estudios posgraduales, especialmente quienes se encuentran fuera del país, como estrategia para mantener el vínculo entre el profesor y la Universidad.

5.5 Actividades académicas para el estudio de la pedagogía y la didáctica en educación superior y en el pensamiento lasallista

La formación no sólo debe centrarse en el desarrollo de capacitaciones, conferencias o actividades

similares con presencia de expertos, sino que debe trascender al campo del estudio, la investigación, la reflexión y la producción y divulgación académica. El PFPL debe apoyarse tanto en la comunidad científica, como en los resultados de una indagación sería y profunda sobre los alcances de la docencia en educación superior.

Para ello el plan debe fomentar la creación de grupos de estudio, reflexión o investigación que indaguen los alcances de la Pedagogía, la Didáctica y el pensamiento lasallista en el ámbito de la Educación Superior. Si se observan las apuestas temáticas del PFPL, estas áreas son fundamentales para la formación de los profesores. Esto justifica indagar sobre el tema, dada la escasa investigación y poca producción académica que se encuentra al respecto.

Se hace necesario pensar lo educativo en estos aspectos y promover acciones que fomenten producción académica en este sentido. Dicha producción no sólo posicionaría a la Universidad como referente en este tipo de trabajos, sino que alimentaría de forma directa los diversos programas de formación de los profesores, haciéndolos más pertinentes y coherentes con la Institución y el contexto universitario. Asimismo, el Plan debe favorecer, dependiendo de las condiciones, la existencia de grupos de estudio y de investigación, al igual que el fomento de artículos, guías, y textos que difundan las posibilidades educativas para contextos, tanto universitarios como lasallistas.

Importante no olvidar el seguimiento a los procesos de evaluación de profesores, más como un

insumo para comprender sus fortalezas y debilidades, que como un insumo de medición de sus actuaciones. En este sentido, la promoción de procesos de indagación o de un observatorio de evaluación, permitirá hacer seguimiento académico no sólo a los resultados de la evaluación del desempeño docente, sino al sistema mismo en favor de fomentar y fortalecer una cultura de la evaluación, que apoye los procesos de desarrollo profesional.

Bibliografía

Alcalde Gómez, Carlos (1961). El maestro en la pedagogía de San Juan Bautista de La Salle. *Estudio histórico-doctrinal*. Madrid: Colección SINITE.

Avalos, Beatrice (2002). La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones. En: UNESCO/OREALC (2002) *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.* Santiago de Chile: UNESCO.

Barnett, R (2008). *Para una transformación de la Universidad*. Madrid: Octaedro.

Barragán Giraldo, Diego Fernando. "Formación docente para el Desarrollo Humano Integral y Sustentable". *Revista Universidad de la Salle* 46. (2008): 117-145.

Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Braslavsky Cecilia "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores". *Revista Iberoamericana de Educación* 19. (1999): 13-50.

Camacho Carmen Amalia (2010). "Sociedad, pedagogía y educación. Algunas reflexiones teórico- prácticas en torno al currículo". Bogotá: Ediciones Unisalle.

Camilloni (2008). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós

Coronado Padilla, Fabio Humberto. "La Universidad de La Salle: Ideario sobre su identidad lasallista". *Revista Universidad de la Salle* 45. (2008): 117-145.

Díaz Barriga, Ángel (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

Franz, Graig J. (2006). "Reflexiones sobre la educación Superior Lasallista". *Oportunidades actuales y visiones futuras.* Moraga-California (USA): Saint Mary's Press.

González Rosa María y González Viviana. "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades". *Revista Iberoamericana de Educación* 43 - 46. (2007).

Hengemüle, Edgard (2009). *Educar en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista.* Traducción de Fernando Granada. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Hengemüle, Edgard (2003). *La Salle. Lectura de unas Lecturas. El patrono de los educadores en la historia de la educación.* Traducción de Bernardo Montes. Bogotá: RELAL.

Ibarra Russi Oscar Armando. "Aportes del Lasallismo al desarrollo de la educación superior en la modernidad latinoamericana". *Revista Universidad de La Salle* 49. (2009): 97-118.

---. "Retos y desafíos de la propuesta lasallista en el contexto de la Educación Superior". *Revista Universidad de La Salle* 49. (2009): 119-143.

Muñoz León Diego A. fsc. Una nueva lectura pedagógica de la Salle como impulso innovador para la comunidad universitaria . ULSA Chihuahua, México.

http://www.aiul.net/portal/Conferences/conferenceVII/downloads/Munoz_spanish.pdf

Londoño Pilar y Calvache Edmundo (2010). "Las estrategias de enseñanza. Aproximación teórico-conceptual" en: *Estrategias de enseñanza. Investigación sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Editorial Kimpres.

Londoño Orozco, Guillermo (2009). "Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior". *Revista Universidad de la Salle* 50. (2009): 13-23.

Peña Calvo, José Vicente (2003). "Desarrollo profesional del docente universitario". En: OEI: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Número 3 Octubre - Noviembre de 2003. ISSN 1728-0001.

Poutet Yves (1995). *Genése et caractérsitiques de la pédagogie lasallienne*. París: Editions Don Bosco.

Rodríguez Echeverría Álvaro (2006). "La educación universitaria dentro de la misión lasallista". *Revista Universidad de La Salle* 42. (2006): 10-16.

Rodríguez Echeverría Álvaro (2007) "Nuestras Universidades lasallistas: camino de misión y de asociación". *Revista Universidad de La Salle* 44. (2007): 11-18.

Sánchez Núñez José Antonio. (s.fa) "El Desarrollo Profesional del Docente Universitario". Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Madrid En: http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm. joseantonio.sanchezn@upm.es

Sánchez Núñez José Antonio (s.f.b). "Formación Inicial para la Docencia Universitaria". Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653) En: http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF.

Solar, María Inés (2009). "La Docencia Universitaria en la Encrucijada: Tradición versus Innovación". en: II Congreso Internacional de Docencia Universitaria CIDU. Concepción Chile, 19-22 de enero de 2009.

Soussan, Georges (2002). "La formación de los docentes en Francia. Los institutos formación de maestros universitarios de IUFM". en:

UNESCO/OREALC (2002) Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO/OREALC (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO.

Universidad de La Salle (2001). *Formación pedagógica de los docentes universitarios*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Zabalza, Miguel Ángel (2004). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

Zabalza, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

IV Congreso de la Unión Mundial de Antiguos Alumnos Lasallistas. Congreso Mundial de la UMAEL, 24-28 de Octubre, PANAMÁ. Intervención del Hermano Álvaro Rodríguez Echeverría. Superior General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

ANEXOS

RECTORÍA
Resolución No 171 de 2010
(mayo 7)

"POR MEDIO DE LA CUAL SE ESTABLECE LA DEFINICIÓN, ESTRUCTURA Y FUNCIONES DE LA COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE".

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE
en ejercicio de sus atribuciones estatutarias, y

CONSIDERANDO

Que la Constitución Política de Colombia en el artículo 69 consagra la autonomía universitaria.

Que la Ley 30 de 1992 confiere a las instituciones de Educación Superior autonomía para organizar y estructurar sus procesos académicos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.

Que los retos y exigencias actuales al mundo universitario y en particular en el ámbito de una docencia con calidad y pertinencia conducen a un compromiso con el desarrollo pedagógico y didáctico de la Institución y de sus profesores.

Que la Universidad de La Salle atenta a las necesidades de desarrollo profesional y pedagógico de sus profesores se propone desarrollar procesos, acciones y estrategias encaminadas a su apoyo, seguimiento y cualificación.

Que la tradición lasallista y el compromiso de la Universidad a lo largo de su trayectoria ha estado enmarcada por una especial atención al desarrollo de procesos docentes acordes a las necesidades del mundo y la realidad social.

Que el desarrollo Pedagógico y Didáctico de la Universidad forma parte de las intencionalidades expresas en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista "PEUL" y en el Enfoque Formativo Lasallista "EFL".

Que el Consejo Superior mediante Acuerdo No. 015 de octubre 2 de 2008, determinó la Estructura Orgánica de la Universidad, estableciendo en su artículo 1°, literal b), numeral 1°, la conformación de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica.

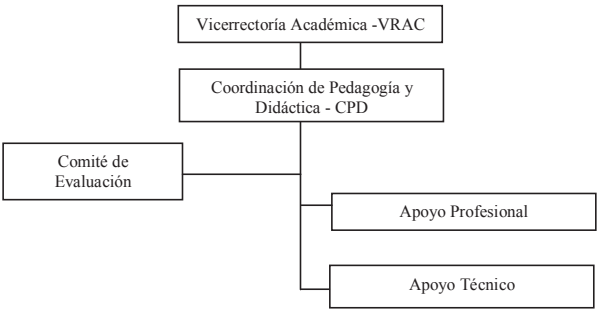
Que en virtud de lo anterior, el Rector establece la definición, estructura y funciones de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, y

RESUELVE

Artículo 1°.- La Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle, contará con una Coordinación de Pedagogía y Didáctica, con el propósito de contribuir al desarrollo de la docencia en la Universidad de La Salle.

Artículo 2°.- Se define la Coordinación de Pedagogía y Didáctica como una dependencia de la Vicerrectoría Académica, responsable de contribuir al mejoramiento de los procesos académicos de la Universidad; al desarrollo profesional de sus profesores, mediante el apoyo a la cualificación docente y su formación continua; al desarrollo pedagógico y didáctico de la Institución; y, al impulso en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación, de acuerdo con los horizontes establecidos en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista, el Enfoque Formativo Lasallista y el Plan Institucional de Desarrollo. Así mismo, propende por la articulación de los procesos que vinculan la producción de conocimiento de la Universidad con las pedagogías y didácticas para su comunicación a través de la docencia y la formación continuada.

Artículo 3°. La estructura administrativa de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, será la siguiente: contará con un Coordinador y con personal de apoyo profesional y técnico para los procesos administrativos, pedagógicos, didácticos, de uso de Tecnologías de Información y Comunicación en educación y de diseño gráfico de material educativo. Igualmente, llevará la Secretaría y Coordinación del Comité de Evaluación de la Universidad, según lo establece la Vicerrectoría Académica en la Resolución 003 del 18 de septiembre de 2009.



Artículo 4°.- Las funciones de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica se desarrollarán en los siguientes ámbitos fundamentales: apoyo para las acciones con los profesores a los equipos que lideran las Unidades Académicas; desarrollo profesional de los profesores; desarrollo pedagógico y desarrollo didáctico de la Universidad; desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación; y, desarrollo académico de la Institución.

1. Apoyo para las acciones con los profesores a los equipos que lideran las Unidades Académicas.

Una de las acciones centrales de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica se orienta al trabajo en, con y por los profesores de la Universidad de la Salle; sin embargo, quienes mayor incidencia y acercamiento tienen con ellos son los equipos que lideran a nivel académico y administrativo cada una de las Unidades Académicas. En tal sentido, es fundamental que esta Coordinación promueva algunas alternativas de acción con estos equipos, con el fin de proponer pautas de trabajo para promover el compromiso y la responsabilidad de los

docentes frente a las exigencias y retos del Proyecto Educativo Universitario Lasallista y el Enfoque Formativo Lasallista.

Para ello se definen las siguientes acciones:

- Orientaciones sobre políticas o lineamientos institucionales relacionados con el desarrollo profesional docente.

- Información, sensibilización y formación relacionada con actividades y estrategias para el proceso de formación y acompañamiento de los profesores de cada una de las Unidades Académicas.

- Acompañamiento en procesos relacionados con la aplicación y seguimiento de la evaluación docente.

- Orientaciones para la formación de profesores.

- Presentación de alternativas para el fomento del saber pedagógico de los profesores en cada Unidad Académica.

- Presentación de alternativas para la discusión y desarrollo sobre didácticas específicas de las disciplinas propias de cada Unidad Académica.

- Fomento de actividades para el conocimiento y apropiación del Proyecto Educativo Universitario Lasallista y el Enfoque Formativo Lasallista.

2. Desarrollo profesional de los profesores.

Una de las prioridades fundamentales de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica se orienta al

desarrollo de acciones encaminadas a incrementar la calidad de la docencia a través de la formación y perfeccionamiento continuo de los profesores de la Universidad.

Así, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica apoya el desarrollo profesional de los profesores partiendo del reconocimiento de que la docencia universitaria es una actividad profesional compleja, lo cual exige apoyo y formación, partiendo de las necesidades docentes y de las exigencias del Proyecto Educativo Universitario Lasallista "PEUL", el Enfoque Formativo Lasallista "EFL" y el Plan Institucional de Desarrollo "PID".

La Coordinación de Pedagogía y Didáctica debe desarrollar estrategias, líneas y campos de acción que impacten positivamente la calidad de la docencia y el desarrollo profesional, a través de un acompañamiento al maestro universitario en aspectos pedagógicos, didácticos y de educación lasallista.

Específicamente la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, debe buscar mejorar la función pedagógica, didáctica, y los aspectos éticos y personales mediante programas de formación y acompañamiento, a través de planes que favorezcan la orientación continua de los profesores a lo largo de su carrera académica o su vinculación con la Universidad.

En tal sentido, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica deberá promover, planear, organizar y llevar a cabo programas de formación acorde a necesidades y perfiles de los profesores. Igualmente proponer: estrategias de apoyo, orientación y asistencia a los docentes para su avance académico y profesional; el

asesoramiento técnico-pedagógico; la innovación y la comprensión de una didáctica acorde al tipo de estudiante y a las disciplinas que estudia; los enfoques pedagógicos afines a las apuestas institucionales; y, los retos del uso de Tecnologías de Información y Comunicación en educación.

Es necesario, igualmente, promover actividades académicas que favorezcan el encuentro entre pares, el compartir de experiencias y la visualización del saber pedagógico de los profesores.

Para ello, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica contará con tres frentes de acción específicos:

2.1 El Apoyo a la cualificación docente.

El apoyo a la cualificación docente consistirá en el desarrollo de una serie de estrategias y actividades, orientadas a ofrecer de manera continua alternativas de formación, actualización y apoyo. Estas alternativas estarán dirigidas al desarrollo de:

- Actividades de inducción de profesores nuevos, sea de planta o de cátedra.

- Cursos cortos de formación en aspectos de orden pedagógico, didáctico, de pensamiento educativo lasallista, culturales, sociales y éticos y en temáticas y problemas que fomenten el desarrollo de competencias en diversos campos del saber y quehacer educativo.

- El Curso Institucional de Formación "CIF" como espacio de conocimiento y reflexión en torno a temas y problemas de interés para la vida universitaria.

- Conferencias, simposios y foros.

- Actividades encaminadas a la profundización del Enfoque Formativo Lasallista "EFL".

- Cursos virtuales para profesores.

- Promoción de actividades que fomenten el compartir de experiencias, la comunicación entre pares docentes y el aprendizaje de alternativas educativas a través de ello.

- Asesoría personal y virtual a los profesores de la Universidad.

2.2 Formación continua

Unido a los procesos de apoyo a la cualificación docente y en consonancia con algunas de sus estrategias, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, implementará actividades de formación continua de los profesores, con el fin de promover procesos en el tiempo que permitan el mejoramiento de sus conocimientos y prácticas educativas, particularmente en temas de pedagogía, didácticas específicas, educación superior, educación lasallista y aquellos relacionados con problemas sociales, culturales y políticos que inciden en la educación.

Complementando la idea de cursos cortos, estos procesos de formación pretenden responder a la necesidad de abrir espacios de aprendizaje y discusión que fomenten el desarrollo de nuevas prácticas educativas, a través de estrategias abiertas y flexibles que favorezcan su participación.

2.3 Apoyo al proceso de solicitud de estudios doctorales por parte de los profesores de la Universidad de La Salle

La Coordinación de Pedagogía y Didáctica, apoya el procedimiento de estudio de solicitud para financiación de estudios postgraduales de los profesores de la Universidad, acorde a lo dispuesto en el Acuerdo No. 108 del 1 de septiembre 2009, expedido por el Consejo de Coordinación, en el cual se establece el proceso para el acceso de dicha financiación y se indica el protocolo y procedimiento a seguir.

En dicho protocolo, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, recibe la documentación de los jefes de las Unidades Académicas que han recibido solicitud de apoyo por parte de sus profesores, inicia el estudio para la revisión del cumplimiento de las condiciones establecidas por la Universidad y recoge los informes de las Vicerrectorías, para consolidar un informe final, el cual envía al Consejo de Coordinación, a través de la Vicerrectoría Académica.

3. Desarrollo Pedagógico de la Universidad de La Salle

Las acciones de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, no deben sólo circunscribirse a la formación de profesores, sino al fomento de acciones y estrategias orientadas al desarrollo pedagógico de la Universidad. La tradición educativa lasallista nos coloca frente a un panorama que le exige posicionarse como una institución con derroteros y orientaciones claras frente a lo que debe ser la educación en la Institución. Para ello, la Coordinación deberá promover:

- El fomento de grupos de estudio, reflexión y/o investigación en torno a la Pedagogía en Educación Superior.

- La promoción de actividades encaminadas a generar espacios de divulgación, escritos y estrategias virtuales para la difusión del pensamiento pedagógico originado en la Universidad de La Salle.

- El apoyo por parte de expertos de la Universidad en el tema.

- El desarrollo de alianzas y convenios con entidades, profesionales y académicos de gran reconocimiento y trayectoria que puedan aportar al desarrollo pedagógico de la Institución.

- La orientación y acompañamiento para la apropiación del Enfoque Formativo Lasallista en la comunidad académica.

- El desarrollo de contenidos a nivel pedagógico para la Página Web de profesores.

- La Coordinación de acciones con la Facultad de Ciencias de la Educación y el Departamento de Formación Lasallista en pro del mejoramiento pedagógico de la Universidad de La Salle.

4. En el ámbito del Desarrollo Didáctico.

Así como el discurso pedagógico nos ubica frente a concepciones y posibilidades de lo educativo, el saber didáctico lo hace en cuanto a las implicaciones que este discurso tienen en los procesos de enseñanza. El tema didáctico aparece como una de

las preocupaciones más comunes de los profesores al momento de definir perspectivas de enseñanza. Tales perspectivas dependen tanto de las concepciones pedagógicas, como de las exigencias propias de la enseñabilidad de cada disciplina. Para tratar de brindar algunas opciones al respecto, la Coordinación de pedagogía y Didáctica deberá promover:

- El fomento de grupos de trabajo que indaguen sobre alternativas didácticas propias para las diversas disciplinas.

- El impulso al desarrollo de actividades que promuevan la producción académica relacionada con la didáctica general y las didácticas específicas.

- La reflexión de las implicaciones que tiene el manejo didáctico de un espacio académico en los procesos de evaluación del aprendizaje.

- El análisis de las implicaciones que pueden tener las didácticas desarrolladas por los profesores en los procesos de deserción de estudiantes.

- La coordinación de acciones con las Unidades Académicas en pro de indagar sobre el problema de la didáctica al interior de las mismas.

5. Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación "TIC"

El mejoramiento académico, pedagógico y didáctico no puede dejar de lado las exigencias y retos provenientes del desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación en educación. Así, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica deberá

proponer lineamientos, estrategias y acciones que fomenten el desarrollo educativo en este aspecto. Dicho desarrollo debe conducir a la definición de aspectos que contribuyan a la pertinencia pedagógica, académica y humana -desde una perspectiva lasallista-, en el uso y apropiación de Tecnologías de la Información y Comunicación y de estrategias virtuales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las actividades de formación. Para ello, es fundamental establecer:

- La definición de enfoques de formación, coherentes con el Enfoque Formativo Lasallista para el uso y apropiación de Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad.

- La implementación de estrategias de formación y apropiación de los profesores de la Universidad en relación con el enfoque pedagógico definido para el uso y apropiación de Tecnologías de la Información y Comunicación.

- El diseño, implementación y puesta en marcha, en conjunto con las diversas Unidades Académicas y el Centro de Tecnología de Información, de entornos virtuales para el aprendizaje en la Universidad.

- La promoción para la participación en redes interinstitucionales, que hagan uso de Tecnologías de la Información y Comunicación, en los programas académicos de la Universidad.

- La vinculación de los programas de extensión a ambientes virtuales de aprendizaje para ampliar su cobertura.

- El acompañamiento en el diseño e implementación de cursos virtuales y la generación de propuestas de formación virtual.

- El soporte para el diseño y desarrollo de libros virtuales y/o material multimedia.

6. Desarrollo Académico de la Universidad de La Salle.

Como dependencia de la Vicerrectoría Académica, la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, debe apoyar diversos procesos de esta Vicerrectoría encaminados al desarrollo académico de la Universidad. En tal sentido es pertinente su concurso en campos como los siguientes:

- Fomento en la generación de estrategias que permitan el constante mejoramiento de la calidad académica de la Universidad.

- Orientación y acompañamiento en el desarrollo e implementación de los proyectos educativos de las diferentes Unidades Académicas de la Institución.

- Apoyo a diversas actividades relacionadas con el profesorado, según orientaciones y solicitudes del Vicerrector Académico.

- Apoyo para el diseño y actualización de la Página Web de profesores.

- Soporte a nivel de diseño gráfico en diferentes proyectos (diferentes a los propios de la Oficina de Publicaciones), que surgen de las dinámicas administrativas y académicas y que son solicitados a la Vicerrectoría Académica.

- Acompañamiento y seguimiento, desde el punto de vista académico, en el proceso de evaluación docente de la Universidad, en relación con la Coordinación de Carrera Académica.

- Participación en las acciones y estrategias emanadas del Comité de Evaluación de la Universidad.

- Fomento de una cultura de la evaluación docente en la Universidad.

- Todos los proyectos de orden académico requeridos por la Vicerrectoría Académica.

Artículo 5°.- Comunicar la presente Resolución a las Vicerrectorías: Académica, de Investigación y Transferencia, de Promoción y Desarrollo Humano y Administrativa, a las Facultades, a los Departamentos Académicos, a la Coordinación de Pedagogía y Didáctica, y a la Divisiones Financiera y de Planeamiento Estratégico.

Dada en Bogotá, D.C. a los siete (7) días del mes de mayo de 2010.

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO, f.s.c.
Rector

PATRICIA INÉS ORTIZ VALENCIA
Secretaria General

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
Resolución 003 de 2009
(18 de septiembre de 2009)

"POR MEDIO DE LA CUAL SE DEFINE LA COMPOSICIÓN, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL COMITÉ DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE" EL VICERRECTOR ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

en ejercicio de sus facultades estatutarias, reglamentarias y,

CONSIDERANDO

Que la Universidad de La Salle, comprometida con la calidad de la educación y el desarrollo y mejoramiento de sus profesores, requiere de procesos y estrategias que permitan alcanzar tales propósitos.

Que la Ley 30 de 1992 otorga a la Universidad autonomía para organizar y estructurar sus procesos académicos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.

Que mediante el Acuerdo No. 023 de diciembre 1º de 2005, el Consejo Superior expidió el Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle, el cual señala en el Capítulo VIII la evaluación como "proceso permanente, sistemático e integral" y establece su objeto dirigido al "mejoramiento académicos de la Universidad" y el desarrollo de una evaluación integral de los profesores.

Que el Consejo Académico modificó, mediante Acuerdo No. 002 del 27 de mayo de 2009, el Acuerdo No. 004 del 8 de agosto de 2007, el cual modificaba el Sistema de Evaluación de Profesores, establecido por el Consejo Superior, mediante Acuerdo No. 015 del 13 de julio de 2006.

Que en el Acuerdo No. 002 del 27 de mayo de 2009 del Consejo Académico, numeral f. del punto 4.3.1 se indica que: "se establecerá un Comité de Evaluación encargado de revisar el consolidado general de la evaluación, de hacer correlación entre instrumentos y actores y de definir planes y acciones institucionales surgidas de las necesidades detectadas en los resultados de evaluación. La Vicerrectoría Académica - VRAC reglamentará la composición, organización y funcionamiento de dicho Comité."

Que de acuerdo con el literal d. del artículo 45 del estatuto orgánico de la Universidad, es función del Vicerrector Académico ejecutar, de común acuerdo con el Rector, las políticas académicas de la Universidad.

RESUELVE

Artículo 1º

Definir la composición, organización y funcionamiento del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle, acorde con el sentido, significado y propósitos señalados en el Acuerdo No. 002 del 27 de mayo de 2009 del Consejo Académico

Artículo 2º. De la Naturaleza del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle

Es un organismo institucional, que propende por la generación de lineamientos, estrategias y alternativas que impulsen el desarrollo de una cultura de la evaluación como apoyo al desarrollo profesional del profesor universitario, a su mejoramiento continuo y al de la institución. Apoya acciones y mecanismos que fomenten una concepción de la evaluación como proceso integral, una imagen favorable del sistema de evaluación de profesores de la Universidad y la comprensión de la evaluación como un medio de camino hacia la excelencia. Para tal efecto desarrolla estrategias que permitan a los actores del proceso (directivos, profesores y estudiantes), contar con alternativas tanto para el uso de los resultados de evaluación, como para proponer alternativas de solución a las dificultades que se presenten en su implementación y desarrollo.

Artículo 3º. Composición

El Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle estará integrado por:

1. El Vicerrector Académico, quien lo preside
2. El Coordinador de Pedagogía y Didáctica, quién será el Secretario Ejecutivo del mismo.
3. El Coordinador de Carrera Académica.
4. Un representante de la VRIT.
5. El jefe de personal
6. Un Decano, como representante de las Unidades Académicas, elegido por el grupo de jefes de tales Unidades Académicas.
7. Un representante de los profesores de los Consejos de Facultad o Departamento Académico, elegido por los profesores representantes de las Unidades Académicas a los Consejos de Facultad o Comités de Departamento Académico.
8. Un representante de los estudiantes de los Consejos de Facultad o Departamento Académico, elegido por los estudiantes representantes de las Unidades Académicas a los Consejos de Facultad o Comités de Departamento Académico.

Parágrafo 1: En ausencia del Vicerrector Académico, éste delegará la presidencia del mismo para la sesión en la que no está presente, a uno de los miembros del comité.

Parágrafo 2: Los miembros del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle, que representan a la VRIT, a los jefes de las Unidades Académicas, a los profesores y a los estudiantes, serán elegidos para un período de un año, iniciado y terminando en el mes de enero de cada año.

Parágrafo transitorio: Los representantes de la VRIT, los jefes de las Unidades Académicas, los profesores y los estudiantes, que se elijan para la composición del primer Comité, serán elegidos por un periodo que comprende desde el mes de septiembre de 2009 a enero de 2011.

Artículo 4º. Organización y funcionamiento del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle

Periodicidad de las sesiones:

El Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle sesionará cada dos meses y de forma extraordinaria, cuando así lo convoque el Vicerrector Académico. Las sesiones podrán funcionar siempre y cuando esté el presidente o su delegado y si hay quórum, representado en la mitad más uno de sus integrantes.

Funciones del Comité de Evaluación de la Universidad de La Salle:

- Proponer mecanismos de sensibilización en los diferentes actores para generar la cultura de la evaluación.

- Asesorar a los jefes de Unidades Académicas, a profesores y a estudiantes en todo lo referente al proceso de evaluación de profesores.

- Asesorar al Consejo Académico en los aspectos relacionados con el proceso de evaluación de profesores y las normas institucionales que lo respaldan.

- Hacer seguimiento al proceso de evaluación de las responsabilidades profesorales, con el fin de garantizar su objetividad, la responsabilidad de los agentes evaluadores y el buen uso de los resultados para el mejoramiento docente.

- Revisar el consolidado general de la evaluación, hacer correlación entre instrumentos y actores y, definir planes y acciones institucionales surgidas de las necesidades detectadas en los resultados de evaluación.

- Elaborar estudios sobre resultados de evaluación de estudiantes, directivos y de la autoevaluación del profesor, con el fin de hacer seguimiento y establecer observaciones frente a las mismas.

- Proponer estrategias de formación y acompañamiento a nivel institucional y a nivel de Unidades Académicas, si es el caso, derivadas de los resultados generales de evaluación.

Parágrafo: Las funciones del Comité de Evaluación serán realizadas a través del Secretario Ejecutivo del Comité, quien coordinará las acciones y definiciones del mismo con apoyo de la Coordinación de Carrera Académica.

Artículo 5º

Comunicar la presente Resolución a la Rectoría, Las Vicerrectorías de Investigación y Transferencia, Administrativa, de Promoción y Desarrollo Humano; a la Facultades y Departamentos Académicos; a las Coordinaciones de Pedagogía y Didáctica y Carrera Académica; y, a las oficinas de: Admisiones y Registro, Planeación y Personal.

Artículo 6º

La presente resolución rige a partir de la fecha de su aprobación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

Dada en Bogotá a los 18 días, del mes de septiembre de 2009

Hno. FABIO HUMBERTO CORONADO PADILLA
Vicerrector Académico

CONSEJO DE COORDINACIÓN
Acuerdo No. 108 de 2009
(septiembre 1°)

Por el cual se establece el proceso para el acceso a la financiación de estudios postgraduales de los profesores de la Universidad de La Salle y se dictan otras disposiciones, de conformidad con los Acuerdos números 012 de julio 16 de 2005 y 018 del 3 de agosto de 2006, del Consejo Superior, y el Acuerdo 121 de noviembre 22 de 2006, del Consejo de Coordinación

EL CONSEJO DE COORDINACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE
en ejercicio de sus funciones estatutarias y

Que mediante los artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992 y conforme a la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se reconoció a las Universidades el derecho de darse y modificar sus Estatutos.

Que el Consejo Superior mediante Acuerdo 012 de julio 16 de 2005, estableció el mecanismo de financiación de los profesores para doctorado y maestría en Universidades nacionales y extranjeras.

Que el artículo 9º del Acuerdo 012 de julio 16 de 2005 del Consejo Superior, estableció que *"se delega en el Consejo de Coordinación para que reglamente los aspectos legales, académicos, administrativos y financieros a que hubiere lugar"*, referente a la formación de profesores.

Que mediante Acuerdo No. 023 de diciembre 1º de 2005, el Consejo Superior se expidió el Reglamento del Profesorado de la Universidad de La Salle, el cual establece en el artículo 61 que *"los profesores de carrera académica de la Universidad podrán solicitar y recibir ayuda institucional para adelantar estudios de maestría o doctorado de acuerdo con los lineamientos que se establezcan"*.

Que el Consejo de Coordinación en su sesión del día 25 de agosto de 2009, estudió el proyecto sobre el proceso para el acceso a la financiación de estudios postgraduales de los profesores de la Universidad de La Salle, el cual fue aprobado por unanimidad.

ACUERDA

Artículo 1º.- Establecer los criterios, condiciones y protocolos frente al procedimiento que deben seguir los profesores de la Universidad de La Salle, aspirantes a financiación de estudios postgraduales, de la siguiente manera:

1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN

Los profesores aspirantes a financiación de estudios postgraduales y las Unidades Académicas deben tener en cuenta, antes de enviar una solici-

tud con su concepto, las condiciones y requisitos establecidos en los Acuerdos 012 de julio 16 de 2005 y 018 del 3 de agosto de 2006 del Consejo Superior, y el Acuerdo 121 de noviembre 22 de 2006 del Consejo de Coordinación.

Además de los criterios establecidos en los Acuerdos indicados se destacan los siguientes:

a. La Universidad de La Salle, a través del Consejo de Coordinación, definirá las áreas del conocimiento y/o el listado de maestrías o doctorados de su interés, que serán objeto de convocatoria.

b. Según la Reglamentación de la Universidad y el Presupuesto, el Consejo de Coordinación distribuirá anualmente los cupos por Unidad Académica y/o según las áreas de interés que considere pertinentes para el desarrollo académico e investigativo de la Institución.

c. Las convocatorias se harán exclusivamente para las Unidades o áreas en las que se dispone de cupo.

d. El profesor que desee aplicar debe tener un diálogo previo con el Decano o Director de Departamento y el Director de Programa para revisar conjuntamente la viabilidad de la aplicación. Una vez se desarrolle tal diálogo, se establecerá la conveniencia y oportunidad de los estudios que el profesor proyecta realizar, de tal forma que si el resultado es positivo, el profesor presentará la solicitud en los formatos establecidos para el efecto.

e. El Consejo de Coordinación definirá los términos y fechas de cada convocatoria, la que se realizará, al menos, una vez al año dependiendo de las fechas previstas por las Universidades de destino.

f. El Jefe de la Unidad Académica a la que está adscrito el profesor revisará si la solicitud se ajusta a todo lo previsto en las convocatorias y en las reglamentaciones. Si la solicitud se ajusta a lo determinado, la remitirá con su concepto a la Vicerrectoría Académica; en caso contrario, no le dará trámite.

g. Tendrán prioridad las solicitudes de apoyo a estudios postgraduales que cuenten con cofinanciación por parte de entidades diferentes a la Universidad de La Salle.

h. La financiación para maestrías aplica sólo a profesores de relevo generacional. La financiación para Doctorado aplica solo a profesores de carrera académica. La Universidad solo podrá financiar estudios de Maestría a profesores de Carrera Académica en los programas que ofrece la Universidad de La Salle.

i. Los profesores de cátedra sólo tendrán apoyo en estudios de postgrados ofrecidos por la Universidad de La Salle, según lo determinado en el Acuerdo 120 de 2006 del Consejo de Coordinación.

j. Un profesor aspirante a estudios postgraduales podrá iniciar el proceso una vez haya sido admitido en la Universidad receptora siempre

y cuando la Universidad y el programa califiquen para las condiciones establecidas por la Universidad de La Salle. En los casos en que la admisión o solicitud de beca dependa del aval de la Universidad de La Salle, éste se expedirá cuando el profesor cumpla con los requisitos previstos en la reglamentación interna.

k. Las excepciones o casos especiales quedan a discreción del Consejo de Coordinación, según lo establece el Acuerdo 018 del 3 de agosto de 2006 del Consejo Superior.

2. REQUISITOS

Los profesores aspirantes a financiación de estudios postgraduales y las Unidades Académicas, deben tener en cuenta el listado de Instituciones que ofrecen estudios postgraduales aceptadas por la Universidad de La Salle, el cual será suministrado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia.

De conformidad con lo determinado en el Acuerdo 012 de 2005 del Consejo Superior y el Acuerdo 121 de noviembre 22 de 2006 del Consejo de Coordinación, los profesores deberán cumplir los siguientes requisitos para aplicar a la financiación:

a. Llevar mínimo un año en la carrera académica.

b. Llevar mínimo dos años como profesor de la Universidad.

c. Ser menor de 45 años.

d. Responder a las áreas de interés de la Universidad y/o de la Unidad Académica a la que pertenece.

e. Contar con una investigación desarrollada y finalizada a satisfacción en la Universidad.

f. Estar admitido en el programa al que aspira o indicar el procedimiento a seguir si este implica previamente el aval de la Universidad de la Salle para su admisión.

g. Contar con evaluación anual igual o superior a 84 puntos.

h. Aceptar como nivel máximo de financiación por parte de la Universidad, el 50% del costo total del programa de formación.

i. Aceptar llevar a cabo los estudios en el tiempo máximo establecido por la Universidad de La Salle (36 meses para doctorado y 24 para maestría).

j. Diligenciar pagaré y contratos con el codeudor, u otro tipo de garantía aceptada por la Universidad de La Salle.

k. Aceptar el tiempo de relación contractual con la Universidad de La Salle una vez termine a satisfacción sus estudios (al menos, el doble de tiempo de duración del programa).

l. Presentar el presupuesto respectivo y las fuentes de financiación.

Además de los requisitos establecidos en los Acuerdos números 012 de julio 16 de 2005, expedido por el Consejo Superior y 121 de noviembre 22 de 2006, expedido por el Consejo de Coordinación, se señalan las siguientes disposiciones que deberán ser atendidas por el beneficiario:

a. Responder a los criterios establecidos por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia en cuanto a desempeño investigativo, resultados de investigación y publicaciones. Estos serán acordados previamente con la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia antes de la iniciación del doctorado y deberán reflejarse en el contrato de crédito que el profesor suscriba con la Universidad de La Salle.

b. Comprometerse a su regreso, además del tiempo contractual, en desarrollar como mínimo una actividad de extensión y una publicación.

c. Enviar al Consejo de Coordinación a través de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Vicerrectoría Académica y al jefe de la Unidad Académica, un reporte semestral de sus actividades.

3. PROTOCOLO

En la convocatoria se establecerán límites de tiempo, los cuales señalarán un rango de quince (15) días hábiles entre la apertura de la convocatoria y la comunicación de la decisión al profesor.

Para la solicitud de financiación de estudios postgraduales, los candidatos y Unidades Académicas deben regirse por el siguiente protocolo:

a. Una vez definidos por parte de la Universidad de La Salle, a través del Consejo de Coordinación, los campos, líneas, áreas y cupos, se inicia la apertura de la convocatoria. Los profesores de acuerdo con los requisitos y condiciones establecidas por la Universidad de La Salle, estudian la posibilidad de participar en la convocatoria. Una vez deciden participar, deben diligenciar el *"Formato para convocatorias a maestrías y doctorados"* indicado en el presente acuerdo, el cual será entregado con carta de solicitud al Jefe de la Unidad Académica, quien estudia la propuesta teniendo en cuenta la reglamentación de la Universidad y las condiciones de la convocatoria. Luego, el jefe de la Unidad Académica diligencia el formato *"Concepto sobre solicitud de candidatos a estudios postgraduales"* indicado en el presente Acuerdo. Si el profesor no cumple con los requerimientos, el Jefe respectivo responde al profesor negativamente sobre el mismo; si cumple, envía la documentación a la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Vicerrectoría Académica, dentro de las fechas establecidas por la Universidad.

b. La Coordinación de Pedagogía y Didáctica verifica que la solicitud cuente con el concepto del jefe de la Unidad Académica. De no contar con tal concepto, lo devuelve a la Unidad Académica solicitando la emisión del mismo; si lo tiene, inicia el estudio de la solicitud considerando si cumple con las condiciones establecidas por la Universidad de La Salle. Si cumple con tales condiciones la Vicerrectoría Académica envía la solicitud a la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, la cual estudia los requerimientos relacionados con la investigación del solicitante.

La Vicerrectoría de Investigación y Transferencia revisará la solicitud y tendrá en cuenta para la evaluación de la solicitud: 1) Perfil de doctor que se pretende alcanzar. 2) Fortalezas en investigación que tiene el programa. 3). Oportunidades generadas o valor agregado del programa. 4) Aporte a la Unidad Académica de la cual procede el profesor. 5) La coherencia entre las líneas de investigación del doctorado y las propias del grupo o Centro de Investigación al que pertenece el candidato. 6) Breve reseña de la experiencia en investigación. 7) Evidencia de inscripción en CVLAC actualizada.

En caso de que la Universidad de destino no figure en la lista de sugeridas por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (página web-Vicerrectoría de Investigación y Transferencia), se debe adjuntar la justificación para considerarla como elegible.

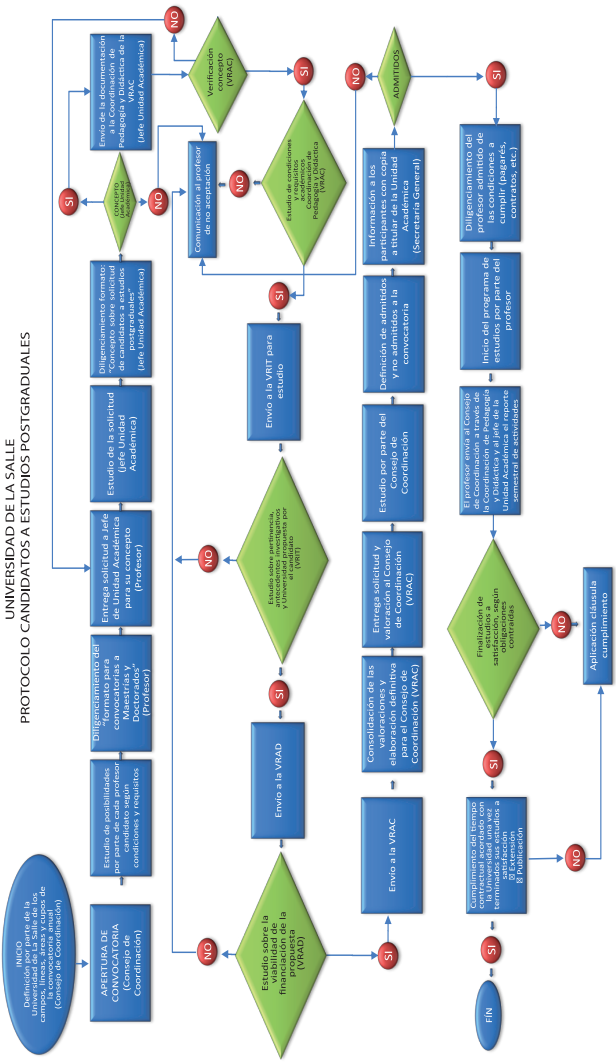
Si cumple con los requerimientos, se envía la solicitud a la Vicerrectoría Administrativa, la cual estudia la viabilidad financiera de la misma con la información sobre los compromisos de investigación que se incorporarán en el contrato de crédito. Si es viable, la envía nuevamente a la Vicerrectoría Académica.

c. La Vicerrectoría Académica recoge los informes de las tres vicerrectorías y consolida un informe final el cual envía al Consejo de Coordinación. El Consejo de Coordinación estudia todas las propuestas y define cuáles de los candidatos son admitidos y cuáles no. La Secretaría General de la Universidad informará su decisión al candi-

dato con copia al Jefe de la Unidad Académica. Una vez informado, el profesor aceptado debe desarrollar los trámites pertinentes para hacer uso de la financiación brindada por la Universidad, cumplir con su proceso de formación postgradual y con las obligaciones y condiciones de tiempo de estudio y permanencia a los que se compromete con la Universidad, según lo establece la normatividad de la Institución.

d. La Secretaría General informará igualmente la decisión y las condiciones de la financiación a la Vicerrectoria Administrativa, para que se prepare el contrato de crédito, la carta de instrucciones y el pagaré en blanco, documentos que deben ser suscritos por el profesor beneficiario y el codedudor aceptado por la Universidad de La Salle.

El protocolo se visualiza mediante el siguiente esquema


UNIVERSIDAD DE LA SALLE
PROTOCOLO CANDIDATOS A ESTUDIOS POSTGRADUALES
INICIO
Definición por parte de la Universidad de la Salle de los cursos, líneas de profundización de la convocatoria anual (Consejo de Coordinación)
APERTURA DE CONVOCATORIA (Consejo de Coordinación)
Estudio de posibilidades por parte de la Facultad/Escuela a candidatos según condiciones y requisitos
Diligenciamiento del "formato para candidatos a Maestrías y Doctorados" (Profesor)
Entrega solicitud a Jefe de la Facultad/Escuela para su concepto (Profesor)
Estudio de la solicitud (Jefe Unidad Académica)
Diligenciamiento formato "Concepto sobre solicitud de candidatos a estudios postgraduales" (Jefe Unidad Académica)
Concepto (Jefe Unidad Académica)
SI
NO
Envío de la documentación a la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Facultad (Jefe Unidad Académica)
Verificación concepto (VPAC)
NO
SI
Comunicación al profesor de no aceptación
NO
Estudio de condiciones académicas Coordinación de Pedagogía y Didáctica (VPAC)
SI
Estudio sobre pertinencia, antecedentes investigativos y Universidad propuestas por el candidato (VRIT)
NO
Envío a la VRIT para estudio
SI
Estudio sobre la viabilidad de financiación de la propuesta (VRAD)
NO
Envío a la VRAD
SI
Información a los participantes. Cumplimiento de requisitos (Unidad Académica (Secretaria General)
Definición de admitidos y no admitidos a la convocatoria
Estudio por parte del Consejo de Coordinación
Entrega solicitud y valoración al Consejo de Coordinación (VPAC)
Consolidación de las recomendaciones y elaboración definitiva para el Consejo de Coordinación (VPAC)
Envío a la VPAC
SI
NO
ADMITIDOS
SI
Inicio del programa de estudios por parte del profesor
Diligenciamiento del plan de estudios de las condiciones a cumplir (pagarés, contratos, etc.)
El profesor envía al Consejo de Coordinación a través de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica y al jefe de la Unidad Académica el informe semestral de actividades
Finalización de estudios a satisfacción según obligaciones contraídas
SI
NO
Cumplimiento del tiempo de permanencia en la Universidad una vez terminados sus estudios a 2) Extensión 3) Vinculación
SI
NO
FIN
Aplicación clausula cumplimiento

FORMATO PARA CONVOCATORIAS A MAESTRÍAS Y DOCTORADOS

día	mes	año

Unidad Académica:

DATOS PERSONALES

Apellidos:
Nombres:
Lugar y fecha de nacimiento:
C.C.:
e-mail:

Dirección Residencia	Teléfono	Teléfono de Contacto
Dirección Oficina	Teléfono	Celular
Título(s) pregrado:	Especialización(es)	Maestría(s) o doctorados

Como Profesor de Cátedra (indicar periodo):
Tiempo de servicio como docente en la Universidad:
Como profesor de planta (indicar periodo):
Como profesor de carrera académica (indicar periodo):
Fecha de ingreso a la Carrera Académica:
Categoría en la Carrera Académica:

ASPECTOS ACADÉMICOS E INVESTIGATIVOS

CONOCIMIENTO EN IDIOMAS			
IDIOMA	LEO (%)	ESCRIBO (%)	HABLO (%)

PUNTAJE

TOEFL _____ MICHIGAN _____ MARCO COMÚN EUROPEO _____

OTRO _____

INVESTIGACIONES DESARROLLADAS Y CULMINADAS A SATISFACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

TÍTULO INVESTIGACIÓN	FECHA FINALIZACIÓN		
	DD	**MM**	**AA**

PERTENENCIA A GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL GRUPO	CATEGORIA COLCIENCIAS	PERTENECE DESDE		
		DD	**MM**	**AA**

PUBLICACIONES

TÍTULO DE LA PUBLICACIÓN	EDITORIAL	CIUDAD	AÑO			ISBN	ISSN	INDEXADA EN:
			DD	MM	AA			

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA AL QUE APLICA

Maestría Doctorado

Institución que ofrece el programa:	
Ciudad:	País:
Nombre del programa:	
Duración:	
Fecha de inicio:	Fecha de finalización:
Líneas de investigación de la maestría o doctorado en la que se inscribe como aspirante:	
Título de su propuesta de investigación para la maestría o doctorado:	

Director del Programa de Maestría o Doctorado:
Cargo:
e-mail:
Teléfono de contacto (indicando ciudad y país):

ASPECTOS FINANCIEROS

Nombre de los Rubros	COSTO TOTAL	Fuentes de Finaciación			
		Colciencias	Recursos Propios	Unisalle	Otros
Inscripciones					
Matrículas					
Transporte					
Instalación					
Gastos de sostenimiento					
Material Bibliográfico					

Otros (Especificar)					
Totales					

Declaro, bajo la gravedad de juramento, que la información arriba indicada es correcta y verdadera, y que puede ser verificada con las fuentes de procedencia.

NOMBRRE DEL PROFESOR:

_____

FIRMA:

_____

FECHA DE ENTREGA: _____/_____/_____

Este formato debe ser entregado con carta remisoria y concepto del jefe de la Unidad Académica a la Vicerrectoría Académica dentro de los términos establecidos por la convocatoria.

FORMATO PARA CONCEPTO SOBRE SOLICITUD DE CANDIDATOS A ESTUDIOS POSTGRADUALES

día	mes	año

Unidad Académica:
Nombre del candidato a estudios postgraduales:
Concepto del jefe de la Unidad Académica:

Observaciones:
Firma del jefe de la Unidad Académica

Artículo 2º Comunicar el presente Acuerdo, a las Vicerrectorías Académica, de Investigación y Transferencia, de Promoción y Desarrollo Humano, Administrativa, a las Facultades, a los Departamentos Académicos, a las Oficinas de Personal y de Admisiones y Registro, a las Coordinaciones de Carrera Académica y de Pedagogía y Didáctica y a la División Financiera y de Planeamiento Estratégico.

Artículo 3º. Este Acuerdo rige a partir de su expedición y deroga las normas que le sean contrarias.

Dado en Bogotá, D.C., el primer (1°) día del mes de septiembre de 2009.

CARLOS G. GÓMEZ RESTREPO, f.s.c.
Rector

PATRICIA INÉS ORTIZ VALENCIA
Secretaria General