

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA)

Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria

EVALUACION DEL ESTADO ACTUAL  
DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN  
AMERICA LATINA Y EL CARIBE

---

Encuesta Pedagógica - CINDA -

Documento preparado para la Tercera Reunión Técnica del Programa  
Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria

Lima - Perú

Agosto de 1985

Este informe ha sido elaborado en base a los antecedentes reunidos por el Programa a través de sus actividades y particularmente de los obtenidos por la Encuesta Pedagógica que CINDA distribuyó y procesó durante 1983 y 1984. La preparación del documento final estuvo a cargo del Dr. Luis Eduardo González.

Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria  
Director del Programa: Hernán Ayarza E.; Consultor: Dr. Luis Eduardo González  
Europa 2048 - Santiago de Chile. Teléfono 49.43.35. Télex 341504 CONSUL

## I ANTECEDENTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA REGION

Las universidades nacen en Hispanoamérica en el siglo XVI inmediatamente después de la llegada de los conquistadores <sup>1/</sup>. Quizás ésto se debe a que España, cohesionada por el catolicismo, consideraba a sus colonias como reinos, para los cuales se requería de servidores públicos y de religiosos que propagaran la Fe. De ahí que las primeras universidades surjan al alero de los monasterios y la docencia se adecúe al modelo de la Universidad de París que era el más difundido entre los monjes. En éste, un maestro con un gran bagaje de conocimientos adquiridos por sus estudios (doctus pp. de docere) los transmite, los enseña (docere) a un grupo de seguidores o discípulos. La docencia se realizaba desde la cátedra (silla en alto) que pasó a simbolizar un tipo de relación maestro-discípulo.

Las ideas liberales y los procesos de independencia de comienzos del siglo pasado afectan a las Universidades de la Región, haciéndolas más funcionales a los requerimientos que implica la formación de los nuevos países. Mas tarde el racionalismo y el fortalecimiento de las ciencias naturales también influyen sobre las universidades; sin embargo, el modelo de docencia que viene del período colonial permanece inamovible. Los movimientos sociales del primer cuarto de este siglo, que se reflejan en el movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba (Argentina 1918). La preocupación se diluye hasta mediados de la década de los sesenta con la aparición de modelos alternativos de Universidad como el que surge en Brasilia y que se promueve a través de casi toda América Latina por medio de los denominados Movimientos de Reforma Universitaria. Es entonces cuando cualitativamente se propone una docencia más integral ligada a la investigación, la experimentación y la extensión o acción concreta. Durante la Reforma los estudiantes piden participación, aunque ésta no siempre se orienta a la docencia, sino más bien a la gestión administrativa. Durante el período de Reforma se da importancia a una mayor vinculación de la docencia con la realidad de cada país o zona. Sin embargo, esta inquietud en muchos casos sólo se mantiene a nivel de intenciones.

---

<sup>1/</sup> No ocurre lo mismo en las Colonias Portuguesas. Es así como Brasil abre su primera Universidad sólo en 1920.

Por otra parte, a mediados de este siglo toman auge en la Región, corrientes educativas de renovación pedagógica 1/. Estas corrientes agregan al intelecto el sentimiento, consideran lo lógico y lo psicológico; se valoran los contenidos cognitivos y también los métodos o procesos, se pasa del directivismo a lo no directivo, de lo científico lógico a lo experimental, de las disciplinas rígidas a la espontaneidad, de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, en que se valora también el esfuerzo y el interés. Aparece la figura del educador que estimula y orienta el aprendizaje y el interés porque los estudiantes aprendan a aprender. Estas corrientes tienen un impacto considerable en las facultades de Educación, dentro de las cuales comienza a plantearse la necesidad de cambios internos. En la misma época aparecen también académicos inquietos por cambiar la docencia universitaria.

Otra vertiente de la innovación pedagógica de la docencia superior en la Región, es el advenimiento de la Tecnología Educativa 2/ y el desarrollo de los medios que amplifican al profesor. Esta concepción educativa, basada en el enfoque sistémico, de carácter pragmático y con énfasis en la optimización de los recursos, tiene características que la hacen más adaptable y de fácil acogida entre los docentes no pedagogos.

Hasta el momento se ha visto una interpretación cualitativa del desarrollo de la Pedagogía Universitaria en la Región. Sin embargo, las razones cuantitativas parecieran ser aún más importantes.

En efecto, entre 1965 y 1980 se produce en todo el mundo un crecimiento notable de la matrícula superior, pasando de seis millones trescientos mil estudiantes de nivel terciario a ventiseis millones a comienzos de esta década.

---

1/ Ver Saviani Dermeval. Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina. Cuadernos de Pesquisas em Educacao. San Pablo Brasil N°42 Agosto 1982. Entre los innovadores se podría considerar a seguidores de Piaget, Decroly, Montessori, Rogers, etc.

2/ Esta corriente se genera principalmente en EE.UU. de la post-guerra y entre los numerosos autores se pueden citar a Bloom B., Briggs L., Gagne R., Keller F.S., Khun T.S., Mager R., Ofiesh G., Skinner F.S., etc.

En la Región, la tasa de crecimiento de la matrícula fue aún mayor. Este crecimiento se caracteriza por la incorporación de los sectores medios de la población, por el aumento de la matrícula femenina y el crecimiento de las universidades en provincia y la creación de instituciones post-secundarias de menor jerarquía académica.

Dentro de este proceso expansivo, llama mucho la atención que el aumento de los docentes es aún mayor al crecimiento de los estudiantes pasando de 111.000 profesores en 1965 a 608.000 en 1980, incrementándose con una tasa del 14,3% durante la década del 70. También los establecimientos aumentaron de 82 en 1930 a 280 universidades y más 600 instituciones post-secundarias en 1980.

En estas circunstancias los profesores dejaron de ser un grupo reducido para convertirse en un contingente significativo de profesionales dedicados a la enseñanza superior, debiendo enfrentar cursos tanto o más numerosos que en los niveles primarios y secundarios de la educación.

A pesar que muchos docentes mantienen la modalidad de la cátedra tradicional, son ellos mismos, así como las autoridades universitarias, quienes a partir de la década de los 70 van tomando conciencia de los avances en educación y de la necesidad de incorporar métodos alternativos para enfrentar la expansión de la matrícula. Estos han redundado en cambios sustantivos de la función docente, como es el caso de las universidades abiertas que hoy existen en varios países de la Región.

En este contexto, surgen a mediados de los años 70, grupos de educadores que comienzan a dictar charlas y cursos sobre técnicas de enseñanza a los profesores universitarios, siendo en general las facultades de medicina las pioneras en este campo.

Diversas instituciones de educación superior de la región solicitaron apoyo internacional para crear centros especializados o para establecer programas sistemáticos de capacitación docente. En este sentido, tuvo gran importancia la acogida que OEA a través del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) otorgó a dichas solicitudes. Por su parte, CINDA generó un proyecto colaborativo con diez instituciones, a partir del cual surge el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria que en la actualidad cuenta con 27 universidades participantes.

Como parte del Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria CINDA, con el apoyo de PREDE/OEA, preparó y aplicó en 1983, una encuesta sobre el estado actual y las perspectivas futuras de la formación pedagógica de los docentes de la región.

La encuesta se envió por correo a un amplio número de instituciones de educación superior de América Latina, en particular a las instituciones que participan en el Programa. Se contó además, con el apoyo del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, para su difusión en sus respectivos países.

Pese a su extensión y al trabajo que implicaba su respuesta, ella fue respondida por un total de 79 instituciones de doce países de América Latina y el Caribe. Estas instituciones comprenden un total de 1.183.318 alumnos y 126.531 profesores. El aporte más significativo corresponde a los casos de México (con 95.099 profesores) y Colombia (con 11.421 docentes), países en donde la encuesta fue distribuida por medio de organismos nacionales que coordinan la educación superior, cuya colaboración mostró ser fundamental para lograr una amplia cobertura.

El cuestionario consta de dos grandes bloques. El primero con 11 ítems está destinado a identificar a la institución que responde y caracterizarla en términos de su tamaño, áreas de cobertura y niveles académicos ofrecidos en las diferentes áreas.

El segundo bloque con 18 ítems se refiere a la capacitación pedagógica de los docentes de cada institución. Dentro de este bloque se pueden distinguir cuatro aspectos.

En primer lugar se determina el tipo de capacitación ofrecida (ítems 1 a 4), la forma de administración y adscripción institucional de los cursos, seminarios o programas de perfeccionamiento pedagógico para profesores (ítems 5 a 7) y se indaga, además, por el nivel de avance y cobertura en cada establecimiento (ítems 8 a 10).

En segundo lugar, se analiza la capacitación entregada desde un punto de vista técnico-pedagógico. En este sentido, se intenta conocer los temas tratados a través del perfeccionamiento docente, para determinar los contenidos de mayor recurrencia, así como los posibles vacíos o puntos que aparecen con menor énfasis (ítem 11, que a su vez contiene 8 temas y un total de 26 sub-ítems). Un tercer aspecto de este bloque está destinado a evaluar la proyección del perfeccionamiento docente a futuro (ítems 12 y 13). El bloque concluye con un conjunto de ítems (14 al 18) destinados a recoger la información necesaria para facilitar y fomentar el intercambio entre instituciones y especialistas en pedagogía universitaria en América Latina.

Se entregan a continuación, los resultados obtenidos. El análisis en cuanto a las proyecciones y a las posibilidades de intercambio se realizó usando como unidad cada país. No se persigue con ésto un afán comparativo, sino por el contrario, el poder determinar puntos de trabajo comunes a nivel nacional, facilitando así un apoyo y una colaboración más directa e inmediata.

## II RESULTADOS DE LA ENCUESTA

### 2.1. Caracterización de las instituciones encuestadas (1)

A pesar de que no todas las instituciones encuestadas disponían de antecedentes globales actualizados sobre la jornada de trabajo de sus profesores (48,1% de los docentes no está categorizado por su horario, ya que esta situación se da principalmente en las universidades más grandes), a lo menos un 14,7% de los profesores tiene jornada completa y otro 5% media jornada.

Para formarse una idea de las características académicas de las 79 entidades que respondieron al cuestionario, se puede señalar que ellas incluyen 146 programas académicos orientados a grados de Licenciatura, 75 de Maestría, 42 de Bachillerato y 23 de Doctorado en diversas disciplinas. Además, estas instituciones imparten 115 carreras profesionales y 47 a nivel de técnico. Este antecedente está indicando que se trata de establecimientos con un alto grado de desarrollo académico dentro de la región.

Un 62% de estas instituciones ofrecen algún grado o título en el área de educación. Se aprecia que la mayoría de los títulos en educación se concentra en el nivel de licenciatura (38%). Son muy escasos los doctorados (3,8%) pero existe una importante proporción de maestrías (26,6%).

El contar con post-gradados (maestrías y doctorados) en educación constituye una ventaja comparativa importante para las instituciones que lo poseen, ya que de ellos se puede lograr un sólido apoyo técnico para los programas de perfeccionamiento de los profesores universitarios.

---

(1) Sobre la base de esta misma encuesta se preparó un trabajo anexo con un directorio de Centros y Programas de Pedagogía Universitaria en la Región.



La mitad de las instituciones encuestadas tienen docencia en el área de Ciencias Biológicas, la mayoría de ellas a nivel de licenciatura (31,6%) y profesional (26,6%). La cobertura y los niveles que se dan en el área de administración son casi idénticos a los de Ciencias Biológicas. Una situación similar se da también en el área Científico Tecnológica, aunque esta área tiene mayor importancia docente a nivel de maestrías. El área de las ciencias sociales presenta un desarrollo académico también parecido a los anteriores, ya que se imparte en el 54% de las instituciones encuestadas, pero su perfil de niveles es distinto, ya que la mayor concentración se da claramente en el grado de licenciatura (42%). El área de las artes y la Arquitectura parece tener un desarrollo bastante menor que los anteriores, estando presente en sólo una de cada cuatro instituciones, siendo además muy escasos los programas de maestrías y doctorados en este campo (2,5%).

En general, llama la atención que las instituciones encuestadas poseen pocas carreras a nivel técnico, con un leve incremento para el caso del área Biológica (17,4%) y del área Científico Tecnológica (16,5%).

## 2.2. Desarrollo de la capacitación docente

### 2.2.1. Cobertura y desarrollo institucional

De acuerdo a los antecedentes disponibles, el 96,2% de los establecimientos tiene alguna experiencia en la formación docente de sus profesores, y el resto está interesado por iniciar trabajo en este campo. El 84,4% cuenta con programas que están actualmente funcionando. En consecuencia, se puede afirmar que en América Latina la Pedagogía Universitaria ha cobrado un auge importante, dejando de ser sólo preocupación de unos pocos, transformándose así en una actividad académica de significación y trascendencia para la educación terciaria.

De los antecedentes recopilados se desprende que los programas de capacitación pedagógica de profesores universitarios ofrecidos por las instituciones analizadas son casi todos de carácter estable o permanente y,

en su mayoría, abarcan simultáneamente a varias facultades o áreas. Sólo en una 14,5% corresponde a programas específicos que se realizan en dos o menos facultades.

Otro indicador de la importancia que las instituciones de educación superior le han dado a la formación pedagógica de sus profesores es que el 88% de ellas cuenta con centros o unidades destinadas a cumplir estas funciones y otro 10% tiene interés por crearlas a corto plazo. Si a lo anterior se suman los grupos, no necesariamente institucionalizados, de especialistas que trabajan en este campo, se puede constatar que a lo menos 73 de los 79 establecimientos encuestados tienen alguna forma estructurada para desarrollar la capacitación. En ellos trabajan a lo menos 284 especialistas y 441 administrativos, lo que da un total de 725 personas.

A pesar de que no se dispone de información agregada exacta sobre el total de docentes capacitados, los datos indican que a lo menos el 38% de los docentes de jornada completa ha recibido alguna capacitación pedagógica, de los cuales el 42,6% ha recibido una formación de nivel avanzado. La situación es similar para los profesores de media jornada, entre los cuales, a lo menos, el 30,6% tiene capacitación pedagógica, de los cuales la mitad ha alcanzado un nivel avanzado. Como era de esperar, esta proporción baja significativamente para el caso de los profesores por hora, de los que sólo el 17,5% ha recibido formación en este campo. De ellos poco más de un tercio corresponde a un nivel avanzado.

Los antecedentes muestran el enorme esfuerzo realizado en la Región para mejorar la docencia universitaria y permiten constatar los avances logrados, pero, al mismo tiempo, muestran la magnitud de lo que queda por hacer. La menor cobertura, en el caso de los docentes de tiempo parcial, plantea la necesidad de formular para ellos programas de capacitación especiales. Por ejemplo, el desarrollo de módulos, estructurados en forma simple y en términos sintéticos, que puedan ser aplicados masivamente

mediante una modalidad de educación a distancia o de auto-instrucción.

La participación de los docentes en estas actividades de formación pedagógica es en su mayoría voluntaria, pero en 14 de los establecimientos analizados es considerada como una actividad obligatoria para los profesores y en otras 23 instituciones es un requisito de promoción para la carrera docente.

### 2.2.2. Características y contenidos de la capacitación

El análisis de los contenidos de los programas de capacitación pedagógica, sobre una base aproximada del 60% de las instituciones que entregaron información completa, permite comprobar que, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el tema de mayor recurrencia es el de la "evaluación", que se incluye explícitamente en a lo menos el 46% de dichos programas impartidos. En este sentido el énfasis se pone en los conceptos generales sobre evaluación que se incluyen en el 70% de los programas docentes y en la construcción de instrumentos adecuados que se incluyen en una proporción similar. Todo lo que se refiere a evaluación de procesos y de los agentes educativos es tratado con menor frecuencia (39,2% de los casos) pero se denota un claro interés por incluirlo a futuro (20,2% de los casos). En este aspecto, un conjunto importante de universidades plantea la necesidad de asesoría externa. En consecuencia, los contenidos referidos a la evaluación de procesos y agentes puede construir una futura línea de intercambio entre instituciones. Al parecer, son muy pocos los casos de programas de capacitación docente que dentro del tema de evaluación tratan o que plantean incluir a futuro contenidos diferentes a los tres ya mencionados.

La "planificación docente" es otro tema que se incluye con bastante frecuencia (47% de los casos) en los programas de capacitación. Se destacan entre los contenidos: la formulación de objetivos de aprendizaje, que se incluye explícitamente en a lo menos el 70% de los programas, y el diseño de instrucción (60,8% de los casos). En estos dos aspectos

es donde menos se requiere asesoría y es probablemente donde se dispone de una mayor cantidad de documentos y materiales. Sólo un 11% incluye, en los programas de capacitación actuales, otros contenidos referidos a la planificación, diferentes a los dos ya mencionados.

El tema "fundamentos teóricos del currículo" aparece tratado con menor frecuencia en los programas de capacitación que los temas de evaluación y planificación, salvo en lo que se refiere a los fundamentos psicológicos (teorías y modelos de aprendizaje) que se incluye en a lo menos el 65% de los casos. Sólo un tercio de los programas incluye entre sus contenidos, fundamentos filosóficos pero una de cada cinco instituciones piensa que éstos deberían aumentarse a futuro. Los fundamentos sociológicos se incluyen con una frecuencia levemente mayor que los fundamentos filosóficos (41,8%) y también existe bastante interés por aumentarlos. En relación a ambos aspectos, existe alrededor de un 10% de las instituciones que presentan interés por asesoría externa, lo cual abre otra área para la cooperación interinstitucional. Dentro del tema fundamentos teóricos los fundamentos político-económicos del currículo son ciertamente los contenidos menos tratados en los programas de capacitación docente (24,1%) aunque también es alta la proporción donde se ha propuesto incorporarlos a futuro (22,8%). También es relativamente alta la necesidad de intercambio en este rubro. La inclusión de otros fundamentos distintos a los cuatro ya planteados no es demasiado significativa alcanzando sólo al 10% de los casos.

El tema "aspectos metodológicos" se trató en un tercio de los programas de capacitación docente. Sin embargo no todas las instituciones encuestadas entregan información completa al respecto. Por lo tanto, esta proporción puede subir, ya que parece ser algo baja. Dentro de este tema, el contenido que se incluye con mayor frecuencia es el de las metodologías grupales, ya que a lo menos 42 de los 79 programas lo considera. Esta proporción puede aumentar en un 9% en los próximos años. Entre estas metodologías, algunas instituciones incorporan también juegos didácticos.

Estas cifras reflejan un interés importante de los capacitadores por promover una docencia más dinámica y más participativa. Sería muy interesante averiguar si en efecto, el mayor conocimiento de estos métodos y técnicas participativas ha influido en un cambio de actitud de los profesores universitarios y conocer con qué frecuencia se están aplicando en el ejercicio cotidiano de la docencia.

Con una frecuencia considerablemente menor dentro del tema aspectos metodológicos, se incluyen contenidos sobre autoinstrucción y enseñanza programada (30% de los casos) aunque no deja de ser importante el interés por aumentar su inclusión a futuro (15%). Algo similar ocurre con la enseñanza personalizada que se trata en el 20% de los programas y se espera duplicar esta frecuencia al corto plazo.

Además de estos tipos de metodologías ya mencionadas, un grupo importante de instituciones (16,5% de los casos) manifiesta haber incorporado otros contenidos diferentes a los tres ya mencionados y un 9% dice que la incorporará a futuro. Sin embargo, la mayoría de los contenidos que se menciona caben de alguna manera dentro de las especificaciones que se han mencionado.

En relación con el tema "medios y técnicas" de apoyo al aprendizaje, se comprueba que contenidos referidos al uso de audiovisuales son frecuentemente (54,4%) tratados en los programas de capacitación docente. Esta proporción se espera que aumente en un 10% y se detecta también un interés por aumentar el intercambio en este campo. Los contenidos referidos a computadores y máquinas de enseñar no parece suficientemente cubierto (19% de los casos) en relación a la creciente importancia que este tipo de medios ha adquirido en los últimos años. Pero la preocupación por incorporar estos contenidos a futuro (17,7% de las instituciones lo plantea), está presente. También se detecta aquí, una de las áreas en donde es importante aprovechar lo que ya se ha avanzado en algunas universidades, incrementando la colaboración horizontal. Actualmente, una de cada cinco instituciones está solicitando apoyo técnico en este rubro.

No parece haber otros contenidos sobre medios y técnicas de enseñanza que en forma significativa hayan sido incorporados o se vayan a incorporar a futuro en los programas de capacitación docente.

Siguiendo con el análisis temático de los programas de capacitación docente, pero desde la perspectiva de la planificación a nivel de facultad, se observa que este tema se trata en el 28,5% de los casos, siendo el de mayor frecuencia relativa al contenido acerca de la elaboración de planes de estudio (39,3% de los casos). Existe además un importante grupo de instituciones (17,7%) que desea incorporarlo a futuro.

Otro contenido frecuentemente incluido es el de la elaboración de perfiles profesionales (35,4% de los casos) lo cual se espera aumentar en una proporción bastante considerable (20,2%) en un futuro próximo. Muy vinculado a lo anterior está el contenido detección de necesidades que en términos lógicos es previo a la elaboración de perfiles, sin embargo se incluye con menor frecuencia (31,7% de los casos). Esta diferencia se compensa por el mayor interés de incorporarlo a futuro (27,8% de los casos). Tampoco en este caso se detectaron muchas variaciones con respecto a otros contenidos adicionales a los mencionados, que se estuvieran tratando en relación con el tema de la planificación de las facultades.

Por último, al hacer el análisis técnico de los programas, se detecta que uno de cada cuatro incluye algún contenido referido al tema de la "administración y control curriculares" (horarios, salas, cumplimientos de objetivos de aprendizaje, tasas de reprobación, etc.). Tal vez esta situación se explica porque no se considera prioritario que los profesores participen directamente en estas actividades. Sólo en tres establecimientos se han agregado contenidos adicionales referidos a la administración académica. En síntesis, el tema de la administración académica no parece ser relevante para los programas de perfeccionamiento docente. Si bien esta situación es viable con un criterio pedagógico, éste es, de revitalizar la docencia sólo a nivel de aula, no parece conveniente teniendo un criterio educativo más amplio. En efecto, si las

condiciones institucionales o ambientales para el trabajo académico no son favorables, es difícil que un cambio a nivel de conocimiento en los profesores pueda transferirse a un cambio cualitativo en el ejercicio de la docencia. Este hecho debiera ser motivo de preocupación de los programas de pedagogía universitaria. Ello no implica que deba capacitarse a todos los profesores en este rubro, sino sólo a aquellos académicos que hayan asumido responsabilidades en la administración universitaria.

### 2.2.3. Proyecciones de la capacitación docente

Por diversas circunstancias, los datos que los establecimientos encuestados han entregado respecto a su actividad futura en el campo de la pedagogía universitaria no son muy precisos. Sin embargo, en términos generales, se puede decir que en ellos existen 6.500 docentes universitarios en América Latina, que poseen una capacitación pedagógica de nivel avanzado y que, por lo menos en estas instituciones se seguirá capacitando a este nivel alrededor de 2.500 profesores adicionales por año. Se cuenta además, con 9.500 profesores capacitados a nivel básico, esperando que al menos se capaciten 4.500 adicionales por año en este nivel.

Si se compara lo que ocurre en el período 1983-1986 con la capacitación a nivel básico y avanzado, se puede observar una evolución interesante. En primer lugar, en el año 1983 la capacitación en ambos niveles era de una magnitud parecida. Pero según los planes de 1984, estas cantidades aumentarían considerablemente duplicándose la cantidad de profesores que se capacitaría a nivel avanzado (4.247 académicos) y se triplicaría para el caso del nivel básico (6.913 docentes) alcanzándose una cifra récord de 11.160 profesores capacitados entre todas las instituciones que respondieron. La situación se invierte para 1985 y 1986 con respecto al año 1983, siendo considerablemente mayor, esto es casi el doble el número de profesores capacitados en el nivel básico por sobre el avanzado. La cifra total cae a aproximadamente 7.500 por año, lo que parece ser una tendencia estable.

De las cifras, llama la atención la tendencia al crecimiento relativo y un cierto optimismo respecto a la posibilidad de conseguir los recursos necesarios para solventar este crecimiento, en especial para cumplir los planes del año 1984. También se hace notar el aumento de docentes de nivel avanzado.

#### 2.2.4. Potencialidad del intercambio y la cooperación interinstitucional

Claramente se puede establecer que las instituciones que respondieron al cuestionario están interesadas en el intercambio de experiencias (83,5% de los casos); en recibir apoyo (78,7%), y en dar apoyo (68%) a futuro.

Por otra parte, se observa que menos del 50% de los centros de Pedagogía Universitaria cuenta con algún medio de difusión e intercambio adecuado, siendo el más frecuente el boletín o revista (48,1% de las instituciones publica alguno), seguido de la publicación de documentos de trabajo y, en menor proporción, por la edición de libros o manuales. De aquí la importancia del aporte que puede hacer el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria para facilitar el intercambio y la cooperación horizontal entre las instituciones participantes tanto en el plano nacional como internacional.

#### 2.3. Síntesis de los resultados obtenidos

Los resultados de la encuesta dan cuenta del desarrollo de la docencia en la educación superior de América Latina a través de una muestra que no tiene una rigurosa representatividad estadística, pero que, por la población alcanzada de 79 instituciones y 125 mil profesores, es definitivamente demostrativa.

La cobertura de la encuesta, que es del orden del 10% del total regional, predominando las instituciones de alto nivel académico, lo que se refleja por los programas de post-grado que estas instituciones ofrecen.



Los resultados muestran la preocupación de las Universidades por mejorar la docencia y el notable avance logrado. Esto se refleja en que 85% de las instituciones cuenta con programas o centros en esta área y en las cifras que indican que hasta 1983 había nueve mil docentes de media jornada o jornada completa que habían sido capacitados además de otros siete mil profesores por hora.

Los datos respecto a los planes de capacitación muestran que para el período 1983-1986 se lograría perfeccionar a 18.500 profesores con nivel avanzado de formación pedagógica y otros 28.700 con nivel básico. Asumiendo que una parte importante de los profesores con nivel básico completaría el nivel avanzado, y que la rotación no es tan alta para el período 1983-86, los programas de perfeccionamiento docente alcanzarían a aproximadamente un tercio del total de los profesores de estas instituciones y permitiría capacitar a todos los docentes de media jornada o jornada completa.

Al analizar los contenidos de los programas de capacitación, se observa que éstos tienden a mostrar un enfoque pedagógico que se podría caracterizar como tecnológico y pragmático. En concordancia con lo anterior, se han enfatizado los temas de: "planificación curricular" (objetivos, diseño de instrucción) y "evaluación del aprendizaje" (concepto general y construcción de instrumentos). Sin embargo, se nota una inconsecuencia con este enfoque tecnológico, en cuanto a los medios audiovisuales y el uso de computadores y máquinas de enseñar. Este último rubro parece demostrar una deficiencia importante, si se precisa que se está formando profesionales para los próximos 10 a 20 años, quienes tendrán que operar frecuentemente con este tipo de medios.

Consecuentemente con el enfoque que parece haberse dado a los programas de capacitación, fuertemente influídos por las tendencias norteamericanas (Bloom, Gagné, Skinner, Ofiesh, Keller, etc.), se constata un menor tratamiento de los aspectos más críticos que se han desarrollado en las corrientes de innovación pedagógica europeas (Lobrot, Giroux, Baudelot, Bordieus, Freinet), lo que se refleja en algunas ausencias temáticas, como son los

distintos fundamentos que orientan las transformaciones educativas y las diversas metodologías que derivan de ellos, con excepción quizás, del trabajo grupal que se ha incorporado en la mayoría de los programas. Quedan por cierto fuera de esta consideración, las universidades a distancia, ninguna de las cuales respondió al cuestionario.

Los resultados señalan también que en general se han relegado a un segundo plano los temas de: la planificación macrocurricular y de los aspectos de administración académica. El esfuerzo se ha centrado en capacitar únicamente a profesores y referido casi exclusivamente al trabajo de aula.

Otro aspecto que surge de los resultados es una cierta acumulación de materiales y de experiencia por un trabajo prolongado en este campo. Por otra parte, se constata el interés por incrementar el apoyo interinstitucional, para lo cual el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria a través de sus publicaciones, seminarios, y otras actividades que fomentan el intercambio y la colaboración horizontal parece constituir una instancia válida y que ha mostrado ser beneficiosa.

Los resultados que se han obtenido en este trabajo a nivel regional, plantean la necesidad de realizar una evaluación desagregada por institución, que permita determinar cuáles han sido las implicancias reales de la formación pedagógica de profesores sobre la globalidad del proceso docente en la educación superior de la región. Los resultados de esta evaluación de carácter institucional servirán de base para establecer criterios y formular políticas de intervención sobre otros factores y agentes del proceso educativo. Justamente este es el sentido que se ha dado a la convocatoria de la Tercera Reunión del Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria, en donde además se pretende impulsar un cambio mancomunado y con sentido de integración regional.

Los resultados muestran un notable avance en este campo lo que se ve reflejado en: una mayor conciencia y una actitud, en la mayoría de las veces,

favorable de los profesores hacia el cambio; una gran cantidad de materiales, publicaciones y experiencias acumuladas; y un interés institucional por el tema. Dadas estas condiciones, parece ser éste el momento de plantear una nueva etapa que trascienda la planificación, implementación y evaluación de cursos. Se trata entonces de explorar alternativas más integrales en las cuales se incorporen también los aspectos macrocurriculares tendientes a hacer más relevante y fructífera la formación de los profesionales que se requieren para América Latina. De ahí la importancia que los actuales programas de pedagogía universitaria sean los impulsores de programas de "renovación educativa", en los cuales se incorporen otros agentes (administrativos, alumnos, material docente, etc.) y se contemplen además de la enseñanza-aprendizaje, los aspectos institucionales y por sobre todo las condiciones externas que caracterizan y determinan los procesos educativos de la región. Con esta perspectiva, se plantea el siguiente capítulo.

### III ALGUNAS PROPOSICIONES PARA FORTALECER LA ACCION EDUCATIVA DE LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA REGION

Considerando que el objetivo de esta evaluación es el de tener elementos de juicio para aumentar la relevancia de los programas de Pedagogía Universitaria para el mejoramiento cualitativo de la educación terciaria en la región, se ha estimado conveniente concluir el presente trabajo con un capítulo de carácter propositivo. Para ello se plantean a continuación cinco supuestos, de los cuales se derivan algunas sugerencias concretas. Estos supuestos, como tales, pueden ser cuestionables. Sin embargo su aceptación puede ser amplia, dado que en gran medida tienen fundamento empírico.

En primer lugar, considerando que: la actual velocidad de cambio de las ciencias y las tecnologías; la acumulación de conocimientos y experiencias logrado en cada campo profesional; las transformaciones sociales, económicas y políticas, que continuamente se están produciendo en la Región, con implicancias

para los roles profesionales; entonces, la formación terciaria, entendida como capacitación y perfeccionamiento de profesionales, no podrá darse en forma acotada y terminal sino, como un proceso docente contínuo aunque no necesariamente de carácter permanente.

En segundo lugar en la Región, y en eso puede haber diferencias con países más industrializados, los roles profesionales son complejos, variados y muchas veces amplios. En consecuencia los profesionales además de los conocimientos, habilidades y destrezas en su campo, requieren de: flexibilidad y sentido común, creatividad, capacidad para innovar y para transformar, racionalidad, capacidad de observación, sentido social, autonomía moral y capacidad para expresarse y comunicarse con personas muy variadas. Entonces resulta totalmente insuficiente la docencia excesivamente centrada en lo cognitivo y no integral.

En tercer lugar, todo ejercicio profesional supone el manejo teórico de algunas ciencias y disciplinas que le son afines, así como de un lenguaje y una metódica propia de su campo. También supone un conocimiento de las principales interrogantes o vacíos que actualmente se plantean o limitan su área de trabajo en un contexto más amplio. Entonces es posible formar profesionales con dos etapas traslapadas. Una etapa propedéutica para la cual es necesario poner énfasis en una docencia actualizada, y de suficiente nivel teórico, pero a la vez compatible con la especificidad de cada profesión. Otra etapa propiamente profesional que junto con especializar al estudiante lo capacita para el trabajo interdisciplinario.

En cuarto lugar, los profesionales de América Latina y El Caribe deben tener "antenas omnidireccionales" para captar día a día los avances que internacionalmente se dan en su especialidad, pero a diferencia de sus colegas de países avanzados, deben también tener las "botas embarradas" para conocer muy de cerca las necesidades prioritarias de su realidad local. Por lo tanto una docencia limitada a las pizarras y las bibliotecas es, en muchos casos, deficitaria para la formación profesional.

Por último, las personas que acceden a la educación superior, tienen a lo menos doce años de experiencia sistemática como estudiantes. Ellos, con condiciones ambientales propicias, y con un cierto esfuerzo, que a veces puede ser grande por su formación anterior, son potencialmente capaces para avanzar por sí mismos en su aprendizaje. Entonces la docencia de aula puede ser un "buen medio" para poner en común la información dispersa, y compartir inquietudes. Pero no debe convertirse en la única alternativa donde se "transmiten" o explican los contenidos de un curso, ni puede reemplazar el trabajo individual y colectivo de los alumnos. En caso contrario, se debilita la capacidad de autonomía que requiere todo profesional.

De los cinco supuestos antes mencionados, se desprende la necesidad que los especialistas en Pedagogía Universitaria no sólo trabajen con los profesores sino también con alumnos y administradores e incluso deberán vincularse a personas que están fuera de sus universidades. En segundo lugar, los contenidos de los programas de mejoramiento docente no sólo deberían limitarse al trabajo de aula, sino que se deben incorporar los elementos técnicos para realizar actividades formativas fuera de la sala y también aspectos de la estructura académica y curricular. Sobre esta base se plantean a continuación algunas sugerencias e ideas más específicas.

La necesidad de una formación continua de los profesionales sugiere una estructuración del currículo en forma recurrente, con salidas de carreras intermedias y con la posibilidad de incorporar períodos de ejercicio profesional entre una etapa y la siguiente. Las metodologías de docencia no presencial y en especial las experiencias de educación a distancia constituyen una solución que ha mostrado ser viable en la Región. Ello implica capacitar a los profesores para que puedan preparar los materiales requeridos e integrarse a equipos de trabajo ad hoc.

Los cursos de reciclaje, los talleres y seminarios con egresados son otra forma más convencional de realizar educación continua en las universidades, a la cual podría agregarse la posibilidad, la cual a veces existe, que egresados asistan a los cursos regulares. El trabajo docente con profesionales experimentados

reviste también características especiales, si se desea que rindan el máximo provecho. Los profesores deben estar en condiciones de recoger las experiencias de los participantes, transformándolas en material de apoyo docente e integrándolas al nuevo conocimiento.

Otra alternativa es que los docentes estén preparados para apoyar la organización de bibliotecas activas, preparando de acuerdo a ciertas pautas, material de actualización bibliográfica en su especialidad tales como síntesis y resúmenes analíticos de libros, artículos, documentos especializados, etc.

Para realizar una docencia integral es necesario que profesores y alumnos tengan una buena disposición para diversificar los métodos y medios de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes deberán estar preparados para hacer experimentación y trabajo en terreno. Pero no como una actividad aislada, sino que integrada a la formación teórica a través de la reflexión y la discusión grupal e incorporada secuencialmente en el currículo. Por ejemplo, se puede partir en las etapas iniciales de una carrera con una observación anotada y comentada, pasar a una segunda etapa basada en la metodología de casos, realizada sobre hechos reales. Una tercera, podría ser de trabajo directo del estudiante en su campo profesional, acompañado de ejercicios de simulación que le permitan confrontar sus experiencias con situaciones más complejas y una cuarta etapa de trabajo más autónomo. En cierta medida las facultades de Medicina tienen hoy esquemas parecidos para formar a sus estudiantes.

Se propone que a través de programas de Pedagogía Universitaria, se intente evitar que profesores y alumnos repitan mecánicamente de los libros (1) y se insista en incorporar sistemáticamente la experiencia de trabajo como parte de

---

(1) Según Rousseau, esta actividad tan frecuente en la enseñanza universitaria, esclaviza y es totalmente contraria a una verdadera acción educativa.

Ver: J.J.Rousseau. Emilio o de la Educación. Textos escogidos, Barcelona, Ed. Fontanella 1973.

la formación regular del estudiante. No se trata de aumentar las prácticas profesionales, que generalmente sin mucho control, se realizan en las distintas carreras, sino que incorporar la praxis como una concepción docente que sea transformadora. Son, sin duda los educadores con un pensamiento marxista quienes más han insistido en este aspecto en los últimos años (1). Pero no debe olvidarse que toda la formación para el trabajo durante la Edad Media seguía este mismo patrón y es forma en que la mayoría de las familias campesinas e indígenas de la región enseñan a sus hijos (2).

Para equilibrar la formación en ciencias básicas con la formación profesional se propone capacitar a docentes de estas áreas para que preparen material didáctico posible de usar en varias carreras. Dicho material podría estar fundamentalmente centrado en conceptos básicos y ojalá propusiera situaciones problemáticas, estimulando el aprendizaje por descubrimiento. El mismo grupo de docentes u otros deberá especializarse en el desarrollo de estos cursos formativos iniciales. Paralelamente, es recomendable capacitar a docentes en cada carrera para que ejemplificaran e hicieran la transición de los conceptos científicos a su uso posible en el campo profesional.

Para la formación a nivel profesional, sería recomendable insistir en la participación, en calidad de docente, de personas que están actualmente trabajando en el campo profesional. Asimismo, es conveniente propiciar la estadía en las industrias y servicios de los docentes de jornada completa.

---

(1) C.Marx establecía que la formación debía ser multilateral y polivalente, incluyendo lo mental, físico y politécnico. A. Makrenko (1888-1939) estableció que los jóvenes soviéticos asistirían 5 horas a la Escuela y trabajarían 4 horas en las fábricas. P.Blonskij (1884-1941) señalaba que sólo el trabajo en las fábricas aseguraba la multilateralidad y polivalencia. "El taller y la fábrica son la Escuela del trabajo para la juventud". Por otra parte, los renovadores, entre los que se destaca C.Freinet (1896-1966), establece que se aprende por el trabajo, se aprende "haciendo, creando" para lo cual plantea la escuela diferente. Para antecedentes, ver Palacios, Jesús; La cuestión Escolar. Análisis y Perspectivas, Barcelona Ed. Laia, 1979.

(2) Magendzo Abraham Calidad de la Investigación y su relación con la cultura. Síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala. Santiago, PIIE, Doc. de Trabajo N° 4, 1984.

La experiencia ha demostrado que no basta con formar un mayor número de profesionales para solucionar o disminuir los problemas que corresponden al ámbito de acción de cada carrera. En alguna medida, esta situación podría mejorarse con una mayor interacción entre la formación terciaria y la realidad local. A las sugerencias que ya se han mencionado y que podrían servir en este aspecto, se pueden agregar otras que se indican a continuación.

Los cursos de diseño en las carreras tecnológicas y los talleres-proyecto son caminos posibles y los profesores deberían estar en condiciones de implementarlos. Ello supone partir de un problema local real y trabajar teórica y empíricamente hasta lograr su solución. Para llevar a cabo este tipo de docencia los profesores, así como el sector productivo o de servicios debería estar preparado para participar. Asimismo la estructura curricular debería facilitar este tipo de actividad de aprendizaje. En cierta medida, algunas facultades de Arquitectura utilizan hoy esta aproximación docente.

Lo anterior supone también un tipo de relación entre Universidad-Industria y Comunidad que es diferente, que debe ser fomentado en los programas de Pedagogía Universitaria. Por ejemplo, se debería apoyar la realización de Seminarios para estudiar los problemas o necesidades en ciertas áreas, se puede invitar a empresarios, profesionales, funcionarios de gobierno y otros a participar en discusiones sobre los planes de estudio. Se deberían facilitar los canales de comunicación e intercambio desde la Universidad hacia el exterior tanto para establecer prioridades de docencia como de investigación y desarrollo tecnológico.

Como parte de esta preocupación por los problemas más relevantes de la localidad, la gestión docente podría extenderse más allá de la formación misma de los profesionales, apoyando entre sus egresados, grupos productivos de autogestión o proyectos de desarrollo. Todo lo anterior con una adecuada visión de futuro. Esto implicaría que los profesores debieran asumir roles docentes menos convencionales.

Para apoyar la mayor autonomía en el aprendizaje, sería conveniente que los programas de Pedagogía Universitaria trabajaran también con alumnos recién



ingresados a las universidades, con el fin de que mejoren sus métodos de estudio y también para que utilicen mejor las bibliotecas y los recursos de aprendizaje que disponen.

Simultáneamente debería trabajarse con docentes y especialistas en material de instrucción, con el fin de ampliar la gama de recursos de aprendizaje que disponen los establecimientos (films, videos, apuntes mimeografiados, computadores, libros en Instrucción Programada, Unidades Keller, etc.). Así se podría aumentar el trabajo individual (o grupal) en todo lo que se refiere al traspaso simple de información y a la ejercitación de rutinas y se acostumbraría el estudiante a trabajar por sí mismo. En términos curriculares, ello implicaría aumentar el tiempo de trabajo personal para cada materia, reduciendo proporcionalmente el trabajo de curso.

Los docentes deberían estar capacitados para apoyar el pensamiento divergente y ser promotores de la autogestión individual del aprendizaje (1). También para estimular a los alumnos para que se interesen en profundizar en un aspecto específico más allá de cada asignatura. Para ello se requiere también de una mayor flexibilización del currículo. En este sentido, algunos educadores proponen que las instituciones deben desburocratizarse y reorganizar el espacio y el tiempo educativo (2).

Es posible que a través de un método de tutoría, uno o más docentes pudieran trabajar con un grupo de alumnos en programas especiales, permitiendo que los estudiantes puedan desarrollar un proyecto propio y constituirse en agentes de transformación.

Para estimular una actitud más activa y más participativa de los estudiantes, en los términos que se han planteado, se sugiere que en la docencia regular se los enfrente a situaciones nuevas, en las cuales cada grupo pueda aportar su

---

(1) Esa es la definición del verdadero docente, según Michel Lobrot, en Palacios, Jesús, Op. Cit.

(2) Fermand Oury y Aída Vásquez, citados por Palacios. Ibid.

aproximación individual, expresarla en su grupo y defenderla con argumentos válidos (método de Pigors o del incidente crítico), dentro de ciertas normas de comportamiento y respeto mutuo previamente establecidos, y de los cuales el docente es responsable.

Este breve ideario de referencia permite vislumbrar una serie de alternativas para la docencia universitaria, que son simples y viables dentro de las condiciones actuales de la Región, siempre y cuando exista voluntad y apertura para implementarlas. Sin embargo, debe tenerse presente que la experiencia ha demostrado que, salvo condiciones muy especiales, los cambios en educación son más bien lentos y requieren de toda una estrategia global para que al implementarse den los frutos esperados. Esta es también tarea de los especialistas en Pedagogía Universitaria de la Región.

Se puede concluir esta evaluación del estado de avance de la Pedagogía Universitaria en la Región, repitiendo que a pesar de todos los avances, que ciertamente son significativos, aún queda mucho por hacer en este campo. Este es un desafío que no sólo puede realizarse en términos institucionales, sino que puede facilitarse considerablemente si se propone colaborativamente como tarea regional.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO  
C I N D A

INFORME DE LA

ENCUESTA SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA (\*)

marzo 1985

(\*) La encuesta y su análisis estuvo a cargo del Dr. Luis E. González, consultor del Programa e investigador del P.I.E.

## I. INTRODUCCION

Como parte del Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria, CINDA, con el apoyo de PREDE/OEA, preparó y aplicó una encuesta sobre el estado actual y las perspectivas futuras de la formación pedagógica de los docentes de la región.

La encuesta se envió por correo a un amplio número de instituciones de educación superior de América Latina, en particular a las instituciones que participan en el Programa. Se contó además con el apoyo del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, para su difusión en sus respectivos países.

Pese a su extensión y al trabajo que implicaba su respuesta, ella fue respondida por un total de 79 instituciones de doce países de América Latina y el Caribe (ver cuadro N° 1). Estas instituciones comprenden un total de 648.178 alumnos y 124.930 profesores. El aporte más significativo corresponde a los casos de México (con 94.522 profesores) y Colombia (con 10.549 docentes). países en donde la encuesta fue distribuida por medio de organismos nacionales que coordinan la educación superior, cuya colaboración mostró ser fundamental para lograr una amplia cobertura.

El cuestionario, cuyo texto se incluye en anexo N° 2, consta de dos grandes bloques. El primero con 11 items está destinado a identificar a la institución que responde y caracterizarla en términos de su tamaño, áreas de cobertura y niveles académicos ofrecidos en las diferentes áreas.

El segundo bloque con 18 items se refiere a la capacitación pedagógica de los docentes de cada institución. Dentro de este bloque se pueden distinguir cuatro aspectos.

En primer lugar se determina el tipo de capacitación ofrecida (ítems 1 a 4), la forma de administración y adscripción institucional de los cursos, seminarios o programas de perfeccionamiento pedagógico para profesores (ítems 5 a 7) y se indaga, además, por el nivel de avance y cobertura en cada establecimiento (ítems 8 a 10).

En segundo lugar se analiza la capacitación entregada desde un punto de vista técnico-pedagógico. En este sentido se intenta conocer los temas tratados a través del perfeccionamiento docente, para determinar los contenidos de mayor recurrencia, así como los posibles vacíos o puntos que aparecen con menor énfasis (ítem 11, que a su vez contiene 8 temas y en total de 26 sub ítems). Un tercer aspecto de este bloque está destinado a evaluar la proyección del perfeccionamiento docente a futuro (ítems 12 y 13). El bloque concluye con un conjunto de ítems (14 al 18) destinados a recoger la información necesaria para facilitar y fomentar el intercambio entre instituciones y especialistas en pedagogía universitaria en América Latina.

Se entregan a continuación los resultados obtenidos. El análisis se realizó usando como unidad cada país. No se persigue con esto un afán comparativo, si no por el contrario, el poder determinar puntos de trabajo comunes a nivel nacional, facilitando así un apoyo e intercambio más directo e inmediato.

## 2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 2.1. Caracterización de las instituciones (1)

A pesar de que no todas las instituciones encuestadas disponían de antecedentes globales actualizados sobre la jornada de trabajo de sus profesores (48,7% de los docentes no está categorizado por su horario, ya que esta situación se da principalmente en las universidades más grandes), a lo menos un 14,7% de los profesores tiene jornada completa y otro 5% media jornada. (ver cuadro N° 2).

Para formarse una idea de las características académicas de las 79 entidades que respondieron al cuestionario, se puede señalar que ellas incluyen 146 programas académicos orientados a grados de Licenciatura, 75 de Maestría, 42 de Bachillerato y 23 de Doctorado en diversas disciplinas. Además, estas instituciones imparten 115 carreras profesionales, y 47 a nivel de técnico. Este antecedente está indicando que se trata de establecimientos con un alto grado de desarrollo académico dentro de la región. (ver cuadro N° 3).

Un 62% de estas instituciones ofrecen algún grado o título en el área de educación (ver cuadro N° 4). La mayoría de los títulos en educación se concentra en el nivel de licenciatura (38%) siendo muy escasos los doctorados (3,8%) aunque existe una importante proporción de maestros (26,6%).

---

(1) Sobre la base de esta misma encuesta se preparó un trabajo anexo con un directorio de las instituciones.

El contar con postgrados (maestrías y doctorados) en educación constituye una ventaja comparativa importante para las instituciones que lo poseen, ya que de ellos se puede lograr un sólido apoyo técnico para los programas de perfeccionamiento pedagógico de los profesores universitarios.

La mitad de las instituciones encuestadas tienen docencia en el área de Biología (ver cuadro N° 5), la mayoría de ella a nivel de licenciatura (31,6%) y profesional (26,6%). La cobertura y los niveles que se dan en el área de administración son casi idénticos a los de Biología (ver cuadro N° 6). Una situación similar se da también en el área científico tecnológica (ver cuadro N° 7), aunque esta área sube considerablemente en la docencia a nivel de maestrías. El área de las ciencias sociales presenta un nivel de desarrollo también parecido a los anteriores, ya que se imparte en el 54% de las instituciones (ver cuadro N° 8), pero su perfil de niveles es distinto, ya que la mayor concentración se da claramente (41,8%) en el grado de licenciatura. El área de las artes y la arquitectura parece tener un desarrollo bastante menor que los anteriores, estando presente en sólo una de cada cuatro instituciones (ver cuadro N° 9) siendo muy escasos los programas de maestrías y doctorado en este campo (2,5%).

En general llama la atención que las instituciones encuestadas poseen pocas carreras a nivel técnico, con un leve incremento para el caso del área biológica (17,4%) y del área científico tecnológica (16,5%).

## 2.2. Desarrollo de la capacitación docente

### 2.2.1. Cobertura y desarrollo institucional

De acuerdo a los antecedentes disponibles, el 96,2% de los establecimientos tiene alguna experiencia en la formación docente de sus profesores, y el resto está interesado por iniciar trabajo en este campo, El 84,8% cuenta con programas actualmente funcionando (ver cuadro N° 10). En consecuencia, se puede afirmar que en América Latina la Pedagogía Universitaria ha cobrado un auge importante, dejando de ser sólo preocupación de unos pocos, transformándose en una actividad académica de significación y trascendencia para la educación terciaria.

De los antecedentes recopilados se desprende que los programas de capacitación pedagógica de profesores universitarios ofrecidos por las instituciones analizadas son casi todos de carácter estable o permanente y, en su mayoría, abarcan simultáneamente a varias facultades o áreas. Solo en una 14,5% corresponde a programas específicos que se realizan en dos o menos Facultades (ver cuadro N° 11).

Otro indicador de importancia que las instituciones de educación superior le han dado a la formación pedagógica de sus profesores es que el 88% de ellas cuenta con centros o unidades destinadas a cumplir estas funciones y otro 10% tiene interés por crearlas (ver cuadro N° 12). Si a lo anterior se suman los grupos, no necesariamente institucionalizados, de especialistas que trabajan en este campo, se puede constatar que a lo menos 73 de los 79 establecimientos encuestados tienen alguna forma estructurada para desarrollar la capacitación. En ellos trabajan a lo menos 284 especialistas y 441 administrativos, lo que da un total de 725 personas (ver cuadro N° 13)



A pesar de que no se dispone de información agregada exacta sobre el total de docentes capacitados, los datos indican que a lo menos el 38% de los docentes de jornada completa ha recibido alguna capacitación pedagógica, de los cuales el 42,6% ha recibido a nivel avanzado (ver cuadro N° 14). La situación es similar para los profesores de media jornada, entre los cuales, a lo menos, el 30,6% tiene capacitación pedagógica, de los cuales la mitad ha alcanzado un nivel avanzado. (ver cuadro N° 15). Como era de esperar, esta proporción baja significativamente para el caso de los profesores por hora, de los que sólo el 17,5% ha recibido formación en este campo. De ellos poco más de un tercio corresponde a un nivel avanzado (ver cuadro N° 16).

Los antecedentes muestran el enorme esfuerzo realizado en la Región para mejorar la docencia universitaria, y permiten constatar los avances logrados, pero, al mismo tiempo, muestran la magnitud de lo que queda por hacer. La menor cobertura, en el caso de los docentes de tiempo parcial, plantea la necesidad de formular para ellos programas de capacitación especiales. Por ejemplo, el desarrollo de módulos, estructurados en forma simple y en términos sintéticos, que puedan ser aplicados masivamente mediante una modalidad de educación a distancia o de auto-instrucción.

La participación de los docentes en estas actividades de formación pedagógica es en su mayoría voluntaria, pero en 14 de los establecimientos analizados es considerada como una actividad obligatoria para los profesores (ver cuadro N° 17) y en otras 23 instituciones es un requisito de promoción para la carrera docente (ver cuadro N° 18).

### 2.2.2. Características y contenidos de la capacitación

El análisis de los contenidos de los programas de capacitación pedagógica, sobre una base aproximada del 60% de las instituciones que entregaron información completa, permite comprobar que, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el tema de mayor recurrencia es el de la evaluación, que se incluye explícitamente en a lo menos el 46% de dichos programas (ver cuadro N° 19). En este sentido el énfasis se pone en los conceptos generales sobre evaluación que se incluye en el 70% de los casos (ver cuadro N° 20) y en la construcción de instrumentos adecuados que se incluye en una proporción similar (ver cuadro N° 21). Dentro de este tema todo lo que se refiere a evaluación de procesos y de los agentes educativos es tratado en la actualidad con menos frecuencia (39,2% de los casos) pero ciertamente se denota un claro interés por incluirlo a futuro (20,2% de los casos) para lo cual un conjunto importante de Universidades requiere asesoría externa. En consecuencia esto parece ser una línea de intercambio entre instituciones (ver cuadro N° 22). Al parecer son muy pocos los casos de programas que tratan o que plantean incluir a futuro temas que no estén comprendidos en las categorías sobre evaluación antes mencionadas (ver cuadro N° 23).

La planificación docente es otro tema que se incluye con bastante frecuencia (47% de los casos) en los programas (ver cuadro N° 24). Se destacan en este campo la formulación de objetivos de aprendizaje, que se incluye explícitamente en a lo menos el 70% de los programas (ver cuadro N° 25), y el diseño de instrucción (60,8% de los casos) (ver cuadro N° 26). En este aspecto es donde se requiere asesoría y es probablemente donde se dispone de una mayor cantidad de documentos y materiales. Un 11% incluye, además, otros temas referidos a la planificación en los programas actuales (ver cuadro N° 27).

El tema sobre fundamentos teóricos en que se basan los modelos educativos, aparece con menor frecuencia (34,7% de los casos) (ver cuadro N° 28), salvo en lo que se refiere a los fundamentos psicológicos (teorías y modelos de aprendizaje que se incluye en a lo menos el 65% de los programas (ver cuadro N° 29). Los fundamentos filosóficos se incluyen con menor frecuencia (33,9%), pero se piensa que deberían aumentarse a futuro en a lo menos un 22,8% (ver cuadro N° 30). Los fundamentos sociológicos se incluyen con una frecuencia levemente mayor que para los fundamentos filosóficos (41,8%) y también existe bastante interés por aumentar esta frecuencia (ver cuadro N° 31). En relación a ambos aspectos existe alrededor de un 10% de las instituciones que presentan interés por asesoría externa lo cual abre otra área para la cooperación interinstitucional. Los fundamentos político-económicos son ciertamente los menos incluidos en los programas de capacitación docente (24,1%) (ver cuadro N° 32) aunque también es alta la proporción de programas en donde se ha propuesto incorporarlos (22,8%), así como es relativamente alta también la necesidad de asesoría en este rubro. La inclusión de otros fundamentos distintos a los planteados no es demasiado significativa alcanzando solo al 10% de los casos (ver cuadro N° 33).

Los aspectos metodológicos, salvo en lo que se refiere a técnicas grupales, son incluidos con seguridad en a lo menos una tercera parte de los programas (ver cuadro N° 34). Se puede detectar que los temas de enseñanza personalizada (ver cuadro N° 35), autoinstrucción y enseñanza programada son aquellos en que se requiere de mayor asesoría externa para ser incorporados regularmente dentro de los aspectos metodológicos que se tratan en los programas (19%) (ver cuadro N° 36)

El tema de metodologías grupales, como se dijo anteriormente constituye una excepción por su frecuencia ya que se han incorporado en 42 de los 79 programas, lo que representa el 53,2% de los casos (ver cuadro N° 37). Se espera que esta proporción aumente en un 9% adicional a futuro. Esta situación muestra una clara preocupación por realizar una docencia más activa y más participativa, aunque no se sabe en qué medida el conocimiento de estos métodos se ha transformado en hechos a nivel de sala de clases. Cabe mencionar que junto a los métodos grupales se ha incorporado también los juegos didácticos.

Además de estos tipos de metodologías ya mencionadas un grupo importante de instituciones (16,5% de los casos) manifiesta haber incorporado otras temáticas y otro 9% dice que la incorporará a futuro (ver cuadro N° 38). Sin embargo la mayoría de las especificaciones que se menciona caben de alguna manera dentro de las especificaciones que se han mencionado.

En relación con el tema medios y técnicas de apoyo al aprendizaje (ver cuadro N° 39), se comprueba que los audiovisuales son frecuentemente (54,4%) tratados en los programas de capacitación docente (ver cuadro N° 40). Esta proporción se espera que aumente en un 10% y se detecte también un interés por aumentar el intercambio en este campo. El tema de computadores y máquinas de enseñar no parece suficiente cubierto (19% de los casos) en relación a la creciente importancia que este tipo de medios ha adquirido en los años más recientes. Si bien la preocupación por incorporar el tema a futuro (17,7% de las instituciones lo plantea) está presente también, se detecta aquí una de las áreas en donde es más importante aprovechar lo que ya se ha avanzado en algunas universidades incrementando las asesorías, ya que una de cada cinco instituciones la está solicitando (ver cuadro N° 41).

No parece haber otros temas referidos a medios y técnicas de enseñanza que en forma significativa hayan sido incorporados o se vaya a incorporar a futuro en los programas de capacitación docente (ver cuadro N° 42).

Siguiendo con la línea de la temática en los programas de capacitación docente, pero desde la perspectiva de la planificación a nivel de facultad, se observa en el cuadro N° 43, que éstos se tratan en el 28,5% de los casos, siendo el de mayor frecuencia relativa el tema de la elaboración de planes de estudio (39,3% de los casos) existiendo un importante grupo de instituciones (17,7%) que desea incorporarlos a futuro (ver cuadro N° 44).

La elaboración de perfiles profesionales es también frecuentemente incluido (35,4% de los casos) lo cual se espera aumentar en una proporción bastante considerable (20,2%) a futuro (ver cuadro N° 45). Muy vinculado a lo anterior está el tema de detección de necesidades (ver cuadro N° 46) que es previo a los perfiles. Sin embargo se incluye con una frecuencia algo menor (31,7% de los casos) pero esta diferencia se compensa por el mayor interés de incorporarlo a futuro (27,8% de los casos). Tampoco en este caso se detectaron muchas variaciones con respecto a otros temas adicionales que se estuvieran tratando en relación con la planificación de las facultades (ver cuadro N° 47).

Por último, al hacer el análisis temático de los programas, se detecta que uno de cada cuatro incluye aspectos referidos a la administración y control curriculares (horarios, salas, cumplimiento de objetivos de aprendizaje, tasas de reprobación, etc.) (ver cuadro N° 48). Tal vez esta situación se explica porque no se considera prioritario que los profesores participen directamente en estas actividades. Solo en tres estable-

cimientos se han agregado temas adicionales referidos a la administración académica (ver cuadro N° 49). En síntesis, como se muestra en el cuadro N° 50, el problema de la administración académica no parece ser relevante para los programas de perfeccionamiento docente. Si bien esta situación es viable con un criterio pedagógico, esto es de revitalizar la docencia solo a nivel de aula, no parece conveniente teniendo un criterio educativo más amplio. En efecto, si las condiciones más amplias de trabajo académico no son favorables, es difícil que un cambio a nivel de conocimiento en los profesores pueda transferirse a un cambio cualitativo en la implementación de la docencia. Esta situación debiera ser motivo de preocupación de los programas de pedagogía universitaria, aunque la población capacitada no debiera ser en este caso los profesores, sino que aquellos académicos que hayan asumido responsabilidades en la administración universitaria.

### 2.2.3. Proyecciones de la capacitación docente

Por diversas circunstancias, los datos que los establecimientos encuestados han entregado respecto a su actividad futura en el campo de la pedagogía universitaria no son muy precisos. Sin embargo, en términos generales se puede decir que en ellos existen 6.500 docentes de nivel universitario, en América Latina, que poseen una capacitación pedagógica de nivel avanzado y que, por lo menos se seguirá capacitando a este nivel alrededor de 2.500 profesores adicionales por año (ver cuadro N° 51). Se cuenta, además, con 9.500 profesores capacitados a nivel básico, esperando que a lo menos se capaciten 4.500 adicionales por año en este nivel. (ver cuadro N° 52).

Si se compara lo que ha ocurrido en el período 1983-1986 con la capacitación a nivel básico y avanzado se puede observar una

evolución interesante. En primer lugar en el año 1983 la capacitación en ambos niveles era de una magnitud parecida (ver cuadro N° 53). Pero según los planes de 1984 (ver cuadro N° 54) estas cantidades se aumentan considerablemente duplicándose la cantidad de profesores que se capacitaría a nivel avanzado (4.247 académicos) y se triplica para el caso del nivel básico (6.913 docentes) alcanzándose una cifra record de 11.160 profesores capacitados entre todas las instituciones que respondieron. La situación se invierte para 1985 (ver cuadro N° 55) y 1986 (cuadro N° 56) con respecto al año 1983, siendo considerablemente mayor, esto es casi el doble, el número de capacitados en el nivel básico por sobre el avanzado y la cifra total cae a aproximadamente 7.500 por año, lo que parece sea una tendencia estable.

De las cifras llama la atención la tendencia al crecimiento relativo, y un cierto optimismo respecto a la posibilidad de conseguir los recursos necesarios para solventar este crecimiento, en especial para cumplir los planes del año 1984. También se hace notar el aumento de docentes de nivel avanzado.

#### 2.2.4. Potencialidad del intercambio y la cooperación inter-institucional

Claramente se puede establecer que las instituciones que respondieron el cuestionario están interesadas en el intercambio de experiencias (83,5% de los casos); en recibir apoyo (78,7%), y en dar apoyo (68%) a futuro (ver cuadro N° 57).

Por otra parte, se observa que menos del 50% de los centros cuenta con algún medio de difusión e intercambio adecuado, siendo el más frecuente el boletín o revista (48,1% de las instituciones cuenta con alguna), seguido de la publicación de documentos de trabajo y, en menos proporción, por la edición de

libros o manuales (ver cuadro N° 58). De aquí la importancia del aporte que puede hacer el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria para facilitar el intercambio y la cooperación horizontal entre las instituciones participantes tanto en el plano nacional como internacional.



### 3. SINTESIS Y COMENTARIO FINAL

Los resultados de la encuesta dan cuenta del desarrollo de la docencia en la educación superior de América Latina a través de una muestra que no tiene una rigurosa representatividad estadística, pero que por la población alcanzada de 79 instituciones y 125 mil profesores es definitivamente demostrativa.

La cobertura de la encuesta, que es del orden del 10% del total regional, está centrado en las instituciones de alto nivel académico, dejando fuera al gran conjunto de instituciones de la educación postsecundaria de América Latina.

Los resultados muestran la preocupación de las Universidades por mejorar la docencia y el notable avance logrado. Esto se refleja en el 85% de las instituciones con programas o centros en esta área y en las cifras que indican que hasta 1983 había nueve mil docentes de media jornada o jornada completa que habían sido capacitados y otros siete mil profesores por hora.

Los datos respecto a los planes de capacitación indican que para el período 1983-1986 se lograría cubrir a 18.500 con nivel avanzado y 28.700 con nivel básico. Asumiendo que una cifra importante de los profesores con nivel básico completaría el nivel avanzado, y que la rotación es tan alta para el período 1983-86, los programas de perfeccionamiento docente alcanzarían a aproximadamente un tercio del total de los profesores y permitiría capacitar a todos los docentes de media jornada o jornada completa.

Al analizar los contenidos de los programas de capacitación, estos tienden a mostrar un enfoque pedagógico que se podría caracterizar como tecnológico y pragmático. En concordancia con esto se ha enfatizado la planificación curricular (objetivos, diseño de instrucciones y evaluación del aprendizaje (concepto general y construcción

de instrumentos). Sin embargo, se nota una inconsecuencia con este enfoque en cuanto a los medios audiovisuales y el uso de computadores y máquinas de enseñar. Este último rubro parece demostrar una deficiencia importante, si se precisa que se está formando profesionales para los próximos 10 a 20 años quienes tendrán que operar frecuentemente con este tipo de medios.

Consecuentemente con el enfoque que parece haberse dado a los programas de capacitación, fuertemente influenciados por las tendencias norteamericanas (Bloom, Gagné, Skinner, Ofiesh, Keller), se constata un menor tratamiento de los aspectos más críticos que se han desarrollado en las corrientes de innovación pedagógica europeas, lo que se refleja en algunas ausencias, como son los distintos fundamentos que orientan las transformaciones educativas y las diversas metodologías que derivan de ellos, con excepción quizás del trabajo grupal que se ha incorporado en la mayoría de los programas

Los resultados señalan también que en general se ha relegado a un segundo plano la planificación macrocurricular y los aspectos de administración académica centrando los esfuerzos en el trabajo de aula.

Sobre la base de estas dos consideraciones, el énfasis en lo pragmático y las deficiencias en el campo macro académico cabe preguntarse acerca del nivel de avance y la profundidad del cambio logrado. De esta manera, es posible que los profesores universitarios, en una proporción importante dispongan de recetas para ordenar y estructurar su docencia, pero no está del todo claro que los alumnos hayan mejorado sus niveles de aprendizaje global en su profesión, ni que estos aprendizajes sean efectivamente los más relevantes para su quehacer futuro, para lo cual por cierto se requiere de un ambiente institucional propicio y de una planificación macrocurricular. En todo caso se hace necesaria una evaluación de largo plazo sobre lo ya realizado, para determinar si las aseveraciones antes planteadas son absolutamente verdaderas y tener así criterios sólidos para iniciar

así el trabajo integrando tanto a nivel pedagógico y de aula, como el trabajo a nivel más institucional.

Otro aspecto que surge de los resultados es una cierta acumulación de materiales y de experiencia por un trabajo prolongado en este campo. Por otra se constata el interés por incrementar el apoyo interinstitucional, para lo cual el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria a través de sus publicaciones, seminarios, y otras actividades que fomentan el intercambio y la colaboración horizontal parece constituir una instancia válida y que ha mostrado ser beneficiosa.

En todo caso y a pesar de todos los avances que ciertamente son significativos aún queda mucho por hacer en este campo en la región.

Hernán Ayarza\*\*)  
Luis E. González\*\*\*)

## INTRODUCCION

América Latina es un continente joven, en que la mayor parte de su población está en la edad de crecimiento. De ahí que su futuro está fuertemente ligado a la educación.

Uno de los aspectos más importantes de esta es la calidad de la educación universitaria, la que se ha visto sujeta a grandes cambios durante las últimas décadas debido, en medida importante, al crecimiento explosivo del estudiantado y del profesorado universitario.

Aunque el propósito de este artículo es analizar la incidencia que ha tenido la pedagogía universitaria en el mejoramiento de calidad de la docencia y en su modernización, se ha creído necesario iniciarlo con una descripción del desarrollo de la universidad en nuestro continente, en perspectiva histórica y social.

Se estima que ello contribuirá a conocer y entender mejor los grandes cambios que ha experimentado la universidad y los extraordinarios esfuerzos hechos por nuestros países para lograr tener un sistema de educación superior capaz de atender las exigencias de su desarrollo social y económico.

---

\*\*) Director Adjunto del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

\*\*\*) Rector de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El insigne humanista chileno Juan Gómez Millas dice, en una de sus obras, que "la universidad, como el hombre y todas sus obras, sólo puede ser comprendidos históricamente, ya que está sujeta a continuos cambios y creaciones, adaptándose a ellos, previendo además las transformaciones sociales y preparando a los hombres que de dichas transformaciones van a ocuparse, no pudiendo jamás inmovilizarse sin perder su aliento vital". El desarrollo de la universidad latinoamericana refleja esta situación y se estima que ello justifica la información histórica preliminar que se entrega.

Este trabajo se ha organizado en cuatro partes.

En la primera se hace referencia a la evolución histórica de la Universidad Latinoamericana en términos institucionales.

La segunda parte analiza el desarrollo de la educación superior en el contexto sociocultural y político de la región durante las últimas décadas y los cambios que se han producido en la docencia superior.

En la tercera se describe la forma en que la pedagogía universitaria ha ido surgiendo como una preocupación preponderante de las instituciones de educación superior y cuales han sido sus características e impacto.

Finalmente, en la cuarta parte del trabajo se termina con algunas reflexiones sobre lo que ha significado para la evolución de la docencia superior la pedagogía universitaria en el contexto sociocultural, político, y económico de la región.

## I. - ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Usualmente se cree que la Universidad es un producto de la Civilización Occidental. Sin embargo, en prácticamente todas las sociedades que han alcanzado un cierto nivel de desarrollo, como las que existieron en América antes de su descubrimiento por Colón, se han creado organismos dedicados al saber erudito y a preparar funcionarios que ocupen cargos directivos en el país.

En el caso latinoamericano no se puede dejar de mencionar el "Calmeccac" Azteca (México) y el "Yacchaconno" incásico (cuzqueño). Ambos eran órganos del Estado para informar y formar futuros servidores públicos sacados de las clases altas, como dos típicos ejemplos de la época pre hispánica.

En América Hispana la difusión de la cultura cristiana fue, junto con la colonización, preocupación preponderante de los conquistadores. Tan pronto conquistada o fundada una ciudad, se establecían en ellas las instituciones políticas, religiosas y educativas. La enseñanza escolar empezó temprano, con la fundación de colegios conventuales, el primero de los cuales aparece en Santo Domingo (1505), estableciéndose además algunos institutos independientes.

Poco después de su llegada los españoles crearon escuelas para indios. Ya en 1513 la Corona de España dispone enseñar latin a indios escogidos de las Antillas y se fundan las primeras escuelas en Perú y México (1523). En este último, además de religión y latin se enseñaba música, escultura, pintura y oficios. En 1536 se funda en la Villa de Tlaltelolco (hoy parte de la Ciudad de México) el Colegio Imperial de Santa Cruz, para caciques, que tuvo entre sus enseñanzas la medicina indígena que los europeos quisieron aprovechar y de hecho aprovecharon. En San Francisco de Quito, en enero de 1535, los franciscanos abrieron en la nueva ciudad una escuela elemental y práctica para

españoles y para indios, en que se enseñaba a leer y escribir lengua castellana, canto y cultivo de la tierra.

Una vez que los mejores colegios y escuelas se desarrollaban y crecían, aspiraban a convertirse en universidades. Así en 1538, antes de los cincuenta años del descubrimiento de América se funda en Santo Domingo, a partir del Colegio de los frailes dominicos, la primera universidad con el nombre de Santo Tomás de Aquino. En 1540 nace una segunda universidad en esta misma ciudad y, en 1551, se fundan las de México y de Lima, inauguradas en 1553. En otras partes, como Ecuador, la primera universidad es fundada por los Agustinos en 1586.

El carácter y estructura de las universidades, durante la Colonia, estuvieron fuertemente influenciados por las universidades madres españolas, especialmente las de Salamanca y Avila. En general, al igual que ellas, tuvieron cuatro Facultades: Artes, Derecho, Medicina y Teología, aunque no siempre todas lograron completar las cuatro. El número de instituciones que tuvieron, o se atribuyeron, prerrogativas universitarias aunque fuese por poco tiempo, en casi los 300 años que duró la Colonia fueron 26, las que formaron alrededor de 150.000 profesionales durante ese lapso. La situación en las colonias portuguesas fue diferente, pues la primera universidad en Brasil sólo fue creada en 1920.

Las instituciones de educación superior de la época, tenían como función principal dar capacitación y entrenamiento para el servicio del Estado o para el estado religioso.

Además de las universidades, en los últimos años del periodo colonial se fundaron otras instituciones superiores, como la Escuela de Minería (1792) y la de Bellas Artes (1783) en México, y la de Guatemala en 1797.

En el siglo XVIII se establecen en América las primeras bibliotecas públicas; el Jardín Botánico de México (1788); el Museo de Historia Natural y el Jardín Botánico de Guatemala (1796); el Observatorio Astronómico de Bogotá y la Escuela Náutica de Buenos Aires (1799). Según escritos de Humboldt, a principios del siglo XIX "ninguna ciudad del Nuevo Mundo, sin exceptuar las de los Estados Unidos, poseía establecimientos científicos tan grandes y sólidos como los de la capital mexicana", que era la mayor ciudad de América en esa época con 113.000 habitantes, en contraste con Nueva York que tenía sólo 96.000. Además, según Humboldt, no había en Europa biblioteca especial de botánica comparable con la de Bogotá.

2. - La independencia política de España marca el inicio de un cambio decisivo en la estructura de la educación superior en América, por la aparición de universidades nacionales públicas, cuya principal inspiración europea fue francesa, con un fuerte carácter secular.

En toda América Hispánica se crearon universidades dependientes del Estado, originadas en las antiguas universidades coloniales, que se orientaron de forma creciente a la enseñanza de profesiones seculares como Derecho Civil, Medicina e Ingeniería. El nuevo Estado procuró adaptar la universidad a su propia imagen, que ya no calzaba con la de la iglesia, ejerció el monopolio educacional y cerró las puertas a las diferentes órdenes religiosas. Las universidades nacionales, en la mayor parte de los países, se convirtieron en el organismo de educación superior, controlando los establecimientos de educación profesional donde existían, funcionando con frecuencia como un ministerio de educación.

El predominio público imperó prácticamente sin oposición, aun cuando a partir de fines del siglo XIX empezó a enfrentar serios desafíos. Entre ellos merecen destacarse la



fundación de universidades privadas, especialmente católicas y el Movimiento de la Universidad de Córdoba, Argentina, a principio de este siglo.

Lo primero tuvo su origen en los conflictos entre la Iglesia y el Estado, como una reacción a la secularización de la educación superior y un cuestionamiento al papel del Estado en la sociedad, haciendo relevante la distinción entre "público" y "privado" en relación con la universidad.

Con lo segundo, se inicia la presión por la autonomía universitaria, lo que hace que al instaurarse la reforma en un número creciente de universidades, la sustitución del gobierno estatal por uno autónomo se convierta paulatinamente en la regla común. Esta situación culmina durante la década de los sesenta hasta la fecha, periodo en que los denominados Movimientos de Reforma promueven, a través de toda América Latina, modelos alternativos de universidad. A partir de entonces hay una fuerte tendencia a una docencia más moderna e integral, ligada a la investigación y a la extensión o acción concreta, dándose más importancia a una mayor vinculación de la docencia con la realidad nacional.

## II. ANTECEDENTES SOCIOECONOMICOS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

1.- La universidad fue tradicionalmente una institución social de élite, cuya principal finalidad, en particular en América Latina, era formar la elite y particularmente los líderes de la política.

A medida que otros grupos empezaron a acceder a la universidad para ascender socialmente y se produjeron nuevos cambios en la estructura de la sociedad, la universidad empezó a cambiar su función social, surgiendo interrogantes

sobre la real misión de las instituciones de educación superior. En especial se reconoce que la universidad es un producto de múltiples y encontradas fuerzas sociales, distintas de lo universitario propiamente tal, por lo que para su adecuada modelación y organización debería entenderse, primero, la relación entre sociedad y universidad.

Así la universidad fue dejando de lado su vinculación tradicional con un modelo de élite, para asumir un nuevo tipo de vinculación con el desarrollo del país.

Una de las características más fundamentales del desarrollo del sistema universitario en América Latina es su crecimiento, en términos cuantitativos y cualitativos. Este crecimiento ha sido particularmente explosivo durante las últimas décadas y configura uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestro continente, transformando la universidad tradicional no sólo en cuanto a su expansión cuantitativa, sino por los cambios en sus modelos organizativos, su diversificación institucional, el activismo estudiantil, las innovaciones pedagógicas y otros.

Si bien el crecimiento del sistema educativo total ha sido un fenómeno mundial, su tasa de crecimiento en América Latina ha sido superior a la de los países desarrollados. Sin embargo hay que tener en cuenta que el proceso de educación superior en dichos países, en general, es diferente al de los países en vías de desarrollo en el aspecto cultural.

En tanto la universidad en los países desarrollados crece sobre la base de una gran expresión educativa, que constituye una universalización de la educación básica, concretada en un promedio del orden de nueve años de

escolaridad, en nuestros países la universidad ha crecido y se agiganta sobre grandes bases de no escolaridad, coexistiendo tasas de analfabetismo adulto muy considerables con altos y sofisticados grados de educación superior. En este sentido sólo muy pocos países de la región pueden mostrar un crecimiento de la enseñanza superior coherente con la eliminación del analfabetismo. En el resto, mientras una parte de la población tiene acceso a la totalidad de la carrera educativa, amplios sectores quedan excluidos por completo del acceso a la educación. Por otra parte, al analizar el crecimiento de la universidad en América Latina, no se puede eludir el reconocimiento de una realidad en crisis, que se manifiesta por desfases entre universidad y sociedad, por las dificultades o la real imposibilidad de alcanzar los objetivos a que converge, al menos hipotéticamente, la expansión de la matrícula, y los extendidos y constantes conflictos universitarios que parecen ser endémicos y consustanciales al sistema.

- 2.- A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta se ha intensificado la preocupación por enfrentar el fenómeno de la creciente demanda que ha caracterizado el desarrollo de la educación superior en América Latina durante las últimas décadas; en un contexto de crisis económica y de importantes transformaciones tecnológicas y sociales. Dicha preocupación ha implicado un replantamiento en relación al desarrollo de los recursos humanos de alto nivel y de formación de profesionales.

Esta situación ha llevado al gran desafío de mejorar la calidad de la docencia superior en la región bajo ciertos condicionamientos de fuerzas tensionales, como son las de satisfacer las demandas por educación, de avanzar al ritmo de los cambios científico-tecnológicos y de ajustarse a las restricciones en los recursos disponibles.

La mayor demanda por educación está relacionada con el hecho de que el desarrollo de los países ha devenido cada vez más dependiente del acceso a las fuentes de información y al conocimiento científico-tecnológico. Por otra parte, las estructuras sociales se han hecho más complejas y la preocupación por la equidad o justicia social ha dejado de ser un planteamiento de los movimientos de izquierda, pasando a ser también una postulación de las tendencias de la derecha liberal. La preocupación por la equidad no sólo se ha centrado en las estructuras sociales sino que ha invadido el campo de la familia, y, muy especialmente, ha influido en un cambio del papel de la mujer.

En consecuencia, la educación ha aumentado su relevancia y su prestigio social y se ha producido, a partir de los años sesenta y setenta, una creciente demanda por estudios postsecundarios, incluyendo la incorporación masiva de la mujer a este nivel. A ello se ha sumado el incremento de la población en edad escolar, que en América Latina sube de 17.933.000 en 1960 a 33.705.000 en 1985, superando la tasa de crecimiento de los países desarrollados. La respuesta de los sistemas educativos de la región a esta demanda sido el incremento paralelo de la oferta educativa. Es así como la matrícula en la educación postsecundaria ha crecido notablemente en los diferentes países, ya que la tasa de cobertura promedio alcanzaba, en 1985, el 12 por ciento de la población de 20 a 24 años, tasa que casi duplicaba la de los países en vías de desarrollo, pero que era poco más de la mitad que la de los países desarrollados, tasa que con seguridad continuará creciendo en el futuro.

El incremento de la oferta educativa postsecundaria se ha implementado por tres caminos. Primero, por el crecimiento del número de alumnos en los establecimientos estatales existentes, que en algunos países como México, Argentina y

Ecuador, ha adquirido un carácter masivo. Segundo, por la diversificación del tipo de establecimientos de educación postsecundaria, generalmente sólo dedicados a la docencia, tales como los centros que imparten carreras cortas o los institutos tecnológicos, que se han sumado a las universidades tradicionales. Tercero, por una actitud más abierta del Estado respecto a la educación superior y por la creación -a veces indiscriminada- de instituciones privadas, lo que ha sido más notable a partir de los años ochenta<sup>1</sup>). Esta variación explica que de un 15,4 por ciento de matrícula total en las instituciones privadas en 1960 se llegó a un 35,2 por ciento en 1985.

La crisis económica de los años ochenta implicó una disminución de las tasas de crecimiento de la cobertura de la educación postsecundaria. Junto a ello, en la mayoría de los países se produjo una disminución neta del gasto fiscal en educación. En promedio esta disminución ha afectado más a la educación básica, porque ha disminuido su participación en el gasto total en educación mientras que la proporción del gasto en educación superior ha subido de un 14,3 por ciento en 1965, a un 23,4 por ciento, en 1980, permaneciendo prácticamente constante hasta 1985, aunque esto varía bastante entre los países.

- 3.- Esta situación ha llevado a dos fenómenos importantes en la educación de tercer nivel: la heterogeneidad y la segmentación.

La heterogeneidad está dada, en primer lugar, por una tasa de cobertura muy diferente entre los países de la región con distinto grado de desarrollo.

---

<sup>1</sup>) Ver CINDA, "Pedagogía Universitaria en América Latina". Tercera parte, Santiago, 1988. Cuadro Nº 5

En segundo término, la heterogeneidad se da por la diversidad de instituciones públicas y privadas con diferente prestigio y seriedad en su servicio educativo. Entre estas instituciones están:

- Las grandes universidades estatales de carácter masivo, en muchos casos con acceso libre y prácticamente gratuito.
- Los establecimientos masivos de empresas educativas privadas que, a fin de maximizar utilidades, generalmente se concentran en carreras de corta duración y de bajo costo de implementación, como las del sector de servicios administrativos.
- Los establecimientos de élite. Se trata de instituciones altamente especializadas, generalmente en el área tecnológica. Algunos entre ellos son estatales con aranceles de matrícula bajos, en los cuales la selección se realiza sobre una base exclusivamente académica. Otros corresponden a establecimientos privados, algo más amplios en las disciplinas que cubren, que agregan a las exigencias académicas altos aranceles de matrícula, con lo cual el estudiantado se concentra en los sectores de mayores ingresos.

En tercer lugar, la heterogeneidad se produce por la diversificación de los niveles de carreras, con diferente duración, con variedad de denominaciones; incluso, en ciertos casos, con estudios similares.

La segmentación está dada por la generación de circuitos educativo-laborales, asociados a los diferentes tipos de instituciones. Así, una misma carrera y un mismo título o grado académico conduce a diferentes circuitos educativo-laborales, dependiendo de la institución que lo otorga.

En general, los sectores más pobres van a las universidades estatales gratuitas y masivas, una de cuyas funciones ha sido explícitamente reconocida por algunos países como una forma de absorber mano de obra juvenil. Las capas medias van a las instituciones privadas que dan carreras de menor duración, mientras que los sectores medios y altos van a las instituciones de elite. Se cumple, así, que diferentes sectores sociales concurren a diferentes tipos de instituciones. Ello deviene en diferencias posteriores en las posibilidades de empleo y en los salarios, reproduciéndose así la inequidad social prevalente.

4. - A estos dos fenómenos de segmentación y heterogeneidad de la educación a nivel terciario se suma un conjunto de situaciones que han transformado los escenarios sociales en los cuales se inserta la Universidad en América Latina.

En primer lugar, cambios en los perfiles profesionales tradicionales. Las profesiones liberales asociadas a patrones culturales de las élites han pasado a tener características más pragmáticas, más vinculadas a las demandas de la tecnología actual, y, por tanto, se puede prever una disminución de su demanda.

En segundo lugar, y en íntima relación con lo anterior, ha variado la composición del mercado laboral. El acceso a la educación postsecundaria ya no garantiza un buen empleo y ha aumentado el desempleo entre profesionales. En consecuencia, la tasa de retorno, tanto social como privada, que reportan los estudios postsecundarios ha bajado en la mayoría de los países de la región.

Todo ello crea frustración y hace disminuir las expectativas profesionales, reforzándose así el interés por los más pragmáticos y de mayor potencialidad laboral.

En tercer lugar, el crecimiento de la matrícula ha cambiado la composición del estudiantado, que si bien proviene preferentemente de los sectores medios altos y altos, comprende también una proporción considerable de jóvenes de estratos medios y bajos.

En cuarto término, la dificultad de compatibilizar las demandas del "mercado educacional", sujeto a las influencias de las modas, y de las tradiciones, -que son de carácter inmediatista-, con las demandas sociales de profesionales, sujetas a una proyección de mayor plazo. Ello ha redundado en una creación poco racional de carreras y cupos, sin una preocupación seria por las posibilidades ocupacionales de los egresados.

En quinto lugar, las dificultades para reasignar adecuadamente recursos en educación superior, de tal modo que se beneficie principalmente a los sectores de menores ingresos y no a los sectores más favorecidos como ocurre en la actualidad, donde en algunos países como República Dominicana el 76 por ciento de los subsidios en educación superior van al quintil de mayores ingresos, en tanto que en Argentina y Uruguay van a este quintil menos del 40%.

En sexto lugar, la dificultad de compatibilizar la libertad para ofrecer opciones postsecundarias privadas, cuyo costo por alumno puede ser menor que en las instituciones estatales, reduciendo los costos de operación, suprimiendo las actividades de investigación y disminuyendo drásticamente el número de profesores de jornada completa y, al mismo tiempo, garantizar niveles de excelencia de la docencia que ellos imparten.



### III. - EVOLUCION Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

- 1.- La universidad es una institución social intermedia, reproductora y creadora de la cultura prevalente en la sociedad en que está inserta. Esta responsabilidad la cumple por medio de las tres funciones principales que la caracterizan: "la investigación y creación cultural", la "docencia" y la "extensión", las cuales se apoyan en dos funciones, a las que no siempre se hace referencia expresa, que son la "gestión universitaria" y el "perfeccionamiento académico". Estas funciones están muy interrelacionadas siendo difícil aislarlas unas de otras. Sin embargo, son diferentes entre sí y no siempre van juntas. En esta oportunidad nos referiremos sólo a la función docente y a la incidencia que ha tenido la renovación pedagógica en su modernización.

En las universidades coloniales la docencia era impartida por el maestro desde una cátedra o tarima, según un modelo eminentemente expositivo, que permaneció inamovible durante la época republicana a pesar de los cambios que experimentaron las universidades durante el siglo pasado, por el advenimiento de las ideas liberales, del racionalismo y por el fortalecimiento de las ciencias naturales.

Sólo a partir de la década de los sesenta, ya en nuestro siglo, los movimientos de reforma universitaria despiertan una mayor preocupación por la calidad de la docencia y su vinculación con la realidad nacional. Esta inquietud hace que las corrientes de renovación pedagógica que empiezan a tomar auge en la región, encuentren una acogida favorable en el medio académico. Estas corrientes producen un impacto considerable en las Facultades de Educación, dentro de las cuales comienza a plantearse la necesidad de cambios

internos. De ellas surgen académicos interesados por modernizar la docencia universitaria, imbuidos de un pensamiento innovador y premunidos de los recursos técnicos para responder a los requerimientos planteados.

Otra vertiente de la innovación pedagógica de la docencia superior en la región es el advenimiento de la Tecnología Educativa<sup>2)</sup> y el desarrollo de los medios que amplifican la acción del profesor. Esta nueva concepción educativa, basada en el enfoque sistémico, de carácter pragmático y con énfasis en la optimización de los recursos, tiene características que la hacen más adaptable y de fácil acogida entre los docentes no-pedagogos.

Incide también en la calidad de la docencia universitaria el hecho que a partir de esta década se produce, como una de las consecuencias del extraordinario proceso de expansión del sistema de educación superior latinoamericano, un fuerte incremento del número de docentes, que pasa de 111.000 en 1965 a 608.000 en 1980, con una tasa de crecimiento mayor que la de los estudiantes. Esto hace que el profesorado universitario deje de ser un grupo significativo de profesionales dedicados a la enseñanza superior, que deben atender cursos cada vez más numerosos y exigentes. Con ello aparece también lo que se podría llamar la "profesión académica", integrada por quienes se dedican en forma sustancial o exclusiva a la docencia universitaria. Esto origina situaciones gremiales y de burocracia, comunes a grupos profesionales numerosos y organizados, afectando también a la docencia, ya que la mayor parte de estos académicos, profesionales competentes en su especialidad,

---

<sup>2)</sup> Esta corriente se genera principalmente en EE.UU. de la postguerra, y entre los numerosos autores se puede citar a Bloom B., Briggs L., Gagne R., Keller F.S., Khun T.S., Mager R., Ofiesh G., Skinner F.S. y otros.

carecen de capacitación pedagógica, la que en general no se consideraba necesaria, manteniendo la modalidad de cátedra tradicional. Esto acentúa una de las características de la educación superior en América Latina, que ha sido la de ser impartida por docentes con gran dominio de su disciplina y competencia en su especialidad, de los que una mayoría carece de formación y capacitación pedagógica sistemática.

2. - El mejoramiento de la calidad de la docencia en la educación superior es uno de los elementos básicos para un adecuado y auténtico desarrollo universitario. Sin embargo, para ser un docente cabal no basta el conocimiento acabado de la disciplina de que se trate: se requiere también de otros elementos, que inciden en ella, entre los que se cuentan los aspectos pedagógicos.

En la última década se ha producido una toma de conciencia generalizada de esta situación, desarrollándose en la mayor parte de las universidades, centros y programas de perfeccionamiento y capacitación en pedagogía universitaria.

CINDA, en 1981, recogiendo la preocupación de muchas universidades y académicos, inició un Programa Regional sobre Pedagogía Universitaria cuya finalidad ha sido conocer y evaluar la situación regional en relación con la calidad de la docencia. Durante la última década el Programa realizó cuatro seminarios internacionales publicando, además, cuatro libros<sup>3)</sup> sobre calidad de la docencia y pedagogía

- 
- 3) - Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas, 1984.
  - Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones, 1986.
  - Pedagogía Universitaria en América Latina. Conceptualización de la Formación Docente y Mejoramiento de la Educación Superior, 1988.
  - Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina,

universitaria en la región.

En este Programa, que ha contado con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), han participado en distintos grados cerca de 100 universidades latinoamericanas, las que han contribuido a la ejecución conjunta de actividades de investigación, cooperación e intercambio.

- 2.- Una de las primeras actividades realizadas fue la ejecución, en 1983, de una encuesta regional sobre la realidad y perspectivas de la pedagogía universitaria en el continente. Aun cuando no puede considerarse que esta encuesta tenga una rigurosa representatividad estadística, ya que fue respondida por 79 universidades de 12 países, con 125.000 profesores en total, ella es una muestra que permite aquilatar la preocupación de las universidades por mejorar la docencia, el avance logrado y la notable incidencia de la pedagogía universitaria en la modernización de la función docente. Esto ha sido comprobado por el resultado de las actividades que CINDA ha continuado desarrollando hasta ahora en relación con pedagogía y calidad de la docencia universitaria en América Latina.

De la encuesta se desprende que el 85% de las universidades que la respondieron, entre las que predominaban las de alto nivel académico reflejado por sus programas de postgrado, contaba con programas o centros establecidos en pedagogía universitaria. Hasta 1983 habían participado en sus programas más de 15.000 profesores, previéndose que en el periodo 83-86 se perfeccionarían, sólo en esas universidades, 47.000 docentes más, todo lo cual significa que dichos programas de perfeccionamiento tenían una amplia

cobertura y proyección en relación al número total de sus académicos.

El análisis del contenido de esos programas de capacitación, permite apreciar un enfoque pedagógico que podría caracterizarse como tecnológico y pragmático, con énfasis, en temas como "planificación curricular" (objetivos y diseño instruccional) y "evaluación del aprendizaje" (concepto general y construcción de instrumentos). Una inconsecuencia con este enfoque tecnológico es lo que se refiere a "medios y técnicas" (audiovisuales, computadores y máquinas de enseñar) cuyos contenidos, en especial los dos últimos, parecían insuficientemente cubiertos, en relación a la creciente importancia que este tipo de medios ya había adquirido en esos años. En todo caso estaba presente la preocupación por incorporar estos contenidos a futuro lo que se estima ha sido cumplido.

Consecuentemente con el enfoque dado a los programas de capacitación, fuertemente influidos por las tendencias norteamericanas mencionadas anteriormente (Bloom, Gagné, Skinner, Gfiesh, Keller, etc.), se constató un menor tratamiento de los aspectos más críticos desarrollados por las corrientes de innovación pedagógica europeas (Lobrot, Giroux, Baudelot, Bordieus, Freinet), reflejado esto por algunas ausencias temáticas, como son los distintos fundamentos que orientan las transformaciones educativas y las diversas metodologías que derivan de ellos, con excepción, quizás, del trabajo grupal incorporado en la mayoría de los programas. Quedan, por cierto, fuera de esta consideración las universidades a distancia, ninguna de las cuales respondió al cuestionario.

Tanto de la encuesta como de los trabajos presentados a los varios seminarios organizados por CINDA<sup>4)</sup> sobre Pedagogía Universitaria y Calidad de la Docencia, se ha podido apreciar una seria y sostenida preocupación de las universidades por el mejoramiento de la educación impartida, la que se ha reflejado durante la última década, entre otras cosas, por la creación de Programas y Centros de Pedagogía Universitaria, de ámbito institucional, de Oficinas de Educación a nivel de Facultades y en el apoyo a grupos académicos interdisciplinarios activos en este campo. Es así que se ha podido identificar una gran variedad de acciones y experiencias, notándose que se da cada vez mayor importancia a la capacitación pedagógica de los docentes.

- 3.- Esta capacitación se basa en actividades introductorias, complementarias o de actualización, de corta duración (20 a 40 horas), frecuentes en universidades que no tienen Centros o Programas bien establecidos, o por medio de Programas de Perfeccionamiento Pedagógico formales, que ofrecen conjuntos coherentes de actividades (cursos, talleres o seminarios) dadas en forma secuencial y coordinada. Aunque normalmente estos programas no están orientados a la formación de especialistas en educación, sino a estimular la motivación y al desarrollo de habilidades y capacitación de los profesores para mejorar la calidad de la actividad docente, en algunas instituciones, por su extensión y profundidad, se les ha dado el carácter de programas de postgrado en educación y pedagogía universitaria.

Es importante señalar que se nota un creciente interés por parte de la mayor parte de los profesores por vincularse a programas o actividades de capacitación pedagógica. Sin

---

<sup>4)</sup> Seminarios sobre Pedagogía Universitaria en América Latina: Guayaquil (1982); Bogotá (1984); Lima (1985); Santo Domingo (1987); Caracas (1991).

embargo, en términos generales, se ha podido apreciar también que en las universidades no siempre se valora la función docente de igual manera que las otras funciones universitarias, en particular la investigación, no reconociendo a las actividades de capacitación o desarrollo pedagógico una validez adecuada para la carrera académica, o muchas veces no dando a los académicos facilidades de tiempo o recursos adecuados para seguirlas. Esto incide negativamente sobre los esfuerzos por la renovación de la docencia y el perfeccionamiento pedagógico.

- 4.- Uno de los seminarios organizados por el Programa tuvo como finalidad específica evaluar el impacto y relevancia que ha tenido la capacitación pedagógica de profesores en la educación superior, situación que se ha seguido considerando hasta ahora.

En relación con la actividad docente regular se considera que se ha logrado un dominio más adecuado de los fundamentos del proceso educativo, lo que se aprecia en una mejor formulación y presentación de los programas de asignaturas y planes de estudio, que están diseñados de acuerdo a los perfiles profesionales correspondientes, incluyendo regularmente objetivos, contenidos, metodologías, procedimientos de evaluación y bibliografía. Entre los aspectos menos logrados están la aplicación de metodologías activas y participativas, procedimientos y métodos de evaluación y utilización de ayudas audiovisuales, videos educativos y computación, aunque esto último muestra un avance importante en los últimos años. La clase expositiva (conferencia), que es una realidad en América Latina y lo seguirá siendo por mucho tiempo, explica de alguna manera las carencias anotadas.

En lo que se refiere a la repercusión de los programas de capacitación pedagógica de profesores en los niveles de aprendizaje de los alumnos, es más difícil de evaluar debido a que no hay seguimiento de egresados y a que en las universidades coexisten profesores con y sin capacitación pedagógica. Por ello no es simple discriminar la influencia de unos y otros en tanto no haya una renovación pedagógica generalizada en la institución.

En relación a planificación macrocurricular, en algunas universidades ella se hace en conformidad con estudios de necesidades, pero en su mayoría, esta planificación era realizada a nivel técnico, sin apoyo de instrumentos y procedimientos sistemáticos que permitieran formularla con una metódica científico. Los profesores capacitados pedagógicamente, muestran un alto interés en participar en estas actividades. Se considera que los Programas de Perfeccionamiento deben contribuir a una más adecuada formulación de los perfiles profesionales que orientan los planes de estudio, ya que en general dichos perfiles mantienen un diseño teórico, no habiendo significado cambios sustanciales en la formación profesional entregada.

Siempre en la perspectiva macrocurricular, y sobre la base de los programas de capacitación pedagógica, se ha cuestionado en alguna medida su énfasis pedagógico, que corresponde a una primera etapa en los intentos para mejorar la calidad de la docencia universitaria, planteándose la necesidad de un enfoque educativo más integral que incorpore otros agentes, internos y externos a las instituciones universitarias.

Por último se nota también, en el contexto macrocurricular, un vacío en la promoción de lo latinoamericano, entendido como la presencia de todos aquellos aspectos valóricos y



cognitivos que son propios y característicos de la región.

La incidencia de los programas de capacitación docente en la organización académica ha sido limitada. Los Centros o Programas de Pedagogía Universitaria han contribuido solo ocasionalmente a la organización académica, capacitando a autoridades administrativas para realizar nuevas funciones técnicas, facilitando la interrelación horizontal y vertical en sus instituciones. Se ha comprobado, sin embargo, que las estructuras académicas son demasiado rígidas, coartando las posibilidades de experimentación e innovación curriculares. Se ha notado también la necesidad de afectar el clima o ambiente organizacional para que resulte favorable a dichas innovaciones.

Por este motivo el Programa de CINDA ha puesto énfasis durante los últimos años en el factor gestión y administración universitaria, por considerar que es un aspecto esencial para el mejor desarrollo de la educación superior y calidad de la docencia.

#### **IV. - CONSIDERACIONES FINALES**

La universidad ha sido y es, particularmente hoy, una muy compleja institución social, con funciones muy amplias, que trascienden las clásicas de docencia, investigación y extensión.

En particular en América Latina, la universidad ha constituido uno de los elementos básicos del desarrollo social, cultural y económico de los países. Especialmente durante las últimas décadas se ha visto enfrentada a cambios muy importantes, principalmente por la creciente demanda por educación superior y por los cambios políticos y sociales habidos en los países.

La docencia universitaria es algo complejo, que supera la simple relación entre docentes y estudiantes a nivel de aula, y la vincula al conjunto de acciones institucionales que devienen en la promoción de un profesional con determinadas características o en la adquisición de ciertos saberes socialmente acreditados.

La docencia es una de las funciones universitarias, autónoma, pero interrelacionada con las otras que debe cumplir la universidad. Sin embargo, pese a que ella ocupa más del 60% del tiempo y los recursos disponibles, y que de ella depende de manera fundamental la transmisión de la cultura y la transformación de las personas, no se le da la debida importancia en términos de su valoración y desarrollo teórico y práctico.

Si bien el perfeccionamiento pedagógico de los docentes es una condición fundamental para el mejoramiento de su calidad, las estrategias que consideran sólo esta dimensión para su modernización y renovación, son insuficientes si no van acompañadas de una adecuada concepción integral del proceso; de un cambio de actitud de todos los sectores involucrados, de una política institucional definida y de una perspectiva amplia que incluya lo cultural y lo social.

De aquí que, CINDA, consciente de esta realidad, y sin por ello dejar de considerar de la mayor relevancia la pedagogía universitaria, ha ampliado el ámbito de su Programa, poniendo mayor énfasis en la conceptualización de la función docente, en la calidad como compromiso institucional y en la gestión y administración universitaria.

En todo caso, el mejoramiento de la calidad desde la perspectiva del docente se debe considerar como un proceso integral, no quedando limitado sólo a la capacitación pedagógica. La experiencia reunida permite distinguir en este proceso etapas:

de concientización, de introducción a las temáticas docente, de institucionalización conceptual y metodológicas, de respuesta a necesidades concretas, y de consolidación, las que pueden y deben relacionarse explícitamente con el avance del profesor en su carrera académica.

En el campo de la pedagogía universitaria, aún cuando hay que reconocer que se ha logrado un avance sustantivo durante los últimos años, queda aún mucho por hacer. Lo importante es mantener una actividad creciente y sistemática de renovación pedagógica, pero dentro de un marco conceptual amplio de la docencia como función institucional, considerando estrategias que incorporen las orientaciones valóricas, los procesos y resultados o logros, en relación a criterios de referencia externos e internos propios de cada institución.