

**PEDAGOGIA
UNIVERSITARIA
EN
AMERICA
LATINA**

3ª Parte

**Conceptualización
de la función docente
y mejoramiento de la
Educación Superior**

PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO (PREDE)
ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS
MONOGRAFIAS Y ESTUDIOS DE LA EDUCACION N° 11

Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria

Inscripción N° 69.148

Dirección Ejecutiva: Europa 2048
Teléfono 494335
Santiago, Chile

Alfabetas Impresores
Lira 140

PRESENTACION	7
INTRODUCCION	11
CAPITULO I	
LA FUNCION DOCENTE	
1. <i>Concepciones e implicancias para el mejoramiento cualitativo de la Universidad Latinoamericana</i> Luis E. González	21
2. <i>Un marco teorico para la función docente de la Universidad</i> José A. de Miguel	47
3. <i>El docente universitario y la construcción de una cultura de paz</i> Jorge Capella R.	65
CAPITULO II	
CONSIDERACIONES EMPIRICAS EN TORNO A LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	
4. <i>La calidad de la docencia superior versus un nuevo perfil del docente universitario</i> Alicia Gurdían F.	83
5. <i>Lineamientos conceptuales y metodológicos para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria</i> Mariana Martelli U., Paulina Volz	95
6. <i>El mejoramiento de la docencia en la Universidad del Valle: su reconstrucción conceptual</i> Julia Mora M., Víctor Cruz, Juan E. León, Johannio Marulanda, Aldemar Valencia, Gerardo Castañeda, Luis C ómez, Jairo Mazarra, Héctor Pérez, Renato Ramírez, Fabio Torres	119

EXPERIENCIAS REFERIDAS AL MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE
LA FUNCION DOCENTE

7. *Implicaciones de la evaluación para el desarrollo de la docencia superior* 151
Paulina Volz, Mariana Martelli
8. *Experiencia del grupo de trabajo sobre el concepto de docencia universitaria en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo* 167
Quilvio Cabral A. .
9. *Una aproximación al logro de la excelencia académica de la función docente en la Universidad del Norte (Colombia)* 175
Sara Caro de Pallares
10. *Alternativas y experiencias desarrolladas en la U. de Concepción (Chile) orientadas a incrementar la calidad de la docencia* 191
M. Inés Solar L.
11. *Marco referencial de la función docente en una dinámica optimizante* 201
M. Hilda Soto
12. *Instituto de Perfeccionamiento Docente* 213
Mercedes A. de Hernández
13. *Cursos de especialización permanente en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo* 233
Elia Ana Bianchi de Zizzías
14. *El Centro Experimental de Tecnología Educativa. Experiencias de una organización destinada a apoyar el mejoramiento cualitativo de la docencia superior* 241
Guillermo Romero S.
15. *Basamentos para las estrategias metodológicas de aprendizaje en la educación superior* 255
Sebastián R. Díaz R.
16. *La investigación protagónica y el cambio colaborativo. Dos estrategias para mejorar la calidad de la docencia universitaria -en América Latina* 269
Luis Eduardo González

PRESENTACION

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) ha ejecutado, en forma sistemática y creciente, una serie de actividades en el área de educación superior latinoamericana por medio de diversos programas de alcance continental.

Una de las áreas en que ha trabajado con mayor interés permanencia ha sido la que se refiere a la promoción del mejoramiento cualitativo de la docencia superior en América Latina, para lo cual organizó el "Programa Regional de Cooperación en Pedagogía Universitaria", que inició sus actividades en 1982 con el apoyo de PREDE/OEA. Este Programa ha realizado hasta el momento una serie de trabajos de investigación, difusión y coordinación orientados al conocimiento, desarrollo y mejoramiento de las actividades de capacitación pedagógica del profesor universitario en los países de América Latina. Este trabajo ha logrado la formación de una red de cerca de 40 centros universitarios de perfeccionamiento pedagógico superior, en diez países de la región, que han participado regularmente en las actividades del Programa.

Se podría estimar que, además de los centros permanentes, más de cien instituciones conocen y han participado ocasionalmente en alguna actividad del Programa.

El objetivo inicial del Programa ha sido contribuir al fortalecimiento de los sistemas de capacitación pedagógica universitaria existentes en los países, estimulando el interés de los docentes por diversificar y perfeccionar todo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se ha tratado de ampliar las oportunidades de perfeccionamiento de los profesores y promover un cambio de su actitud frente a los alumnos y a la actividad docente en general. Por otra parte, en una perspectiva institucional se ha fomentado la investigación y experimentación de métodos y medios de perfeccionamiento pedagógico.

Las actividades que ha ejecutado el Programa pueden agruparse en: actividades de apoyo (acciones de coordinación y difusión entre los centros); actividades de enlace (intercambio y relación de especialistas de los centros) y

actividades de producción (ejecución de investigaciones y estudios orientados a seminarios técnicos y publicación de documentos y libros del Programa). Estas actividades se han traducido específicamente entre 1982 y 1986 en resultados concretos que pueden resumirse en:

a) Actividades de apoyo

- *Planificación, programación y coordinación de las actividades de la red, ejecutadas por CINDA con la participación directa de las instituciones miembros.*
- *Además de la comunicación permanente por correspondencia, los coordinadores del proyecto han realizado diversas misiones destinadas a preparar y apoyar las actividades de la red.*
- *Publicación de un Directorio Pedagógico Universitario Regional, que ha permitido identificar expertos y conocer el trabajo de los centros especializados en el campo.*
- *Edición periódica del Boletín Informativo AVANCES, que se ha constituido en un excelente mecanismo de relación y difusión entre los participantes. Hasta el momento se han publicado cinco números.*

b) Actividades de enlace

- *Organización de cuatro Seminarios Técnicos Internacionales: Guayaquil, Ecuador (1982); Bogotá, Colombia (1983); Lima, Perú (1985) y Santo Domingo, República Dominicana (1986). Estos seminarios han servido también como base para incrementar el apoyo y la colaboración mutua en Pedagogía Universitaria en los países donde se realizaron. Además redundaron en la realización de Seminarios Nacionales efectuados por las instituciones participantes en otros países de la región, tales como: El Seminario de Didáctica Universitaria, organizado por la Universidad de Costa Rica (San José, Costa Rica, junio 1985), el Seminario Nacional de Pedagogía Universitaria organizado por la Universidad del Río-Río (Concepción, Chile, diciembre de 1985), el Seminario sobre Docencia Universitaria, organizado por la Universidad de La Serena (La Serena, Chile, 1986) y otros.*
- *Intercambio de especialistas. El Programa ha facilitado el apoyo y la colaboración de especialistas participantes dentro del concepto de cooperación horizontal. Entre ellos se pueden citar los estudios de docentes ecuatorianos en Chile y Perú, de profesores colombianos en Brasil y Santo Domingo, la visita de especialistas peruanos a Chile y otras acciones similares.*
- *Asesorías y seminarios de adiestramiento. El Programa ha contribuido a la organización de cursos y seminarios sobre docencia para autoridades universitarias, con participación de especialistas internacionales que forman parte de las instituciones miembros. Tal es el caso de los realizados por la Universidad de Guayaquil y por la Escuela Politécnica del Litoral en Ecuador. Además el Programa ha colaborado para que organismos*

internacionales contacten expertos, facilitando así la realización de consultorías al interior de la propia región. En este sentido ha habido experiencias con UNESCO y el BID.

- *Establecimiento de Convenios interinstitucionales. El Programa ha promovido las relaciones específicas entre instituciones afines, a través de acuerdos y convenios. Tal es el caso del Programa de Perfeccionamiento en la Enseñanza de la Ingeniería ofrecido por el COPPE, de la Universidad Federal de Río de Janeiro, y del acuerdo sobre Televisión Educativa Universitaria realizado entre las Pontificias Universidades Católica de Chile y del Perú.*

c) *Actividades de Producción*

Investigación sobre el estado de avance de la Pedagogía Universitaria en la región. La investigación se realizó a través de una encuesta, a la cual respondieron 70 instituciones de la región. Para el desarrollo de esta encuesta se contó con la colaboración de algunos organismos oficiales de coordinación de la educación universitaria a nivel nacional, como en los casos de Colombia y México.

- *Preparación de documentos para los Seminarios Técnicos. A diferencia de otras reuniones internacionales, los Seminarios Técnicos se realizan en torno a una temática específica. Los propios participantes elaboran un conjunto de preguntas que permiten orientar el estudio de una situación o problema relevante. Es así como cada participante realiza a nivel local una pequeña investigación, con lo cual puede aportar a la discusión resultados y datos concretos sobre su realidad local. Por otra parte se solicita a dos o tres especialistas que elaboren documentos de base sobre el problema en referencia.*

En síntesis, a partir de las actividades realizadas se podrían distinguir tres etapas en el desarrollo del Programa.

La primera etapa, en el período comprendido entre 1982 y 1983, estuvo destinada a constituir y organizar una red. Durante este período los esfuerzos se concentraron en identificar a centros y especialistas de cada país y a conocer el estado de avance que había alcanzado la Pedagogía Universitaria en la región. Esta etapa concluyó con la publicación del primer libro "Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas" (1984).

La segunda etapa correspondió al período 1984-1985 y estuvo centrada en la evaluación del perfeccionamiento docente, como mecanismo para producir cambios cualitativos en la educación superior. Fruto de esta etapa es la publicación del segundo libro: "Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones" (1986). En él se concluye que la capacitación pedagógica de los profesores es fundamental para mejorar la docencia, pero resulta insuficiente si no se da en un contexto institucional más amplio, en el cual se involucra también a otros agentes del proceso educativo.

La tercera etapa se inició con el Cuarto Seminario Técnico Internacional. Este Seminario se llevó a efecto en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo,

República Dominicana, entre el 24 y el 26 de septiembre de 1986, organizado por CINDA y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

El énfasis en esta nueva etapa está centrado en la conceptualización de la función docente en la Universidad Latinoamericana, en torno al cual se pueda definir calidad de la docencia superior a fin de orientar, desde la perspectiva de las propias instituciones, las estrategias y mecanismos que contribuyan a su mejoramiento. Esta conceptualización implica no sólo considerar lo que se refiere directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino todo el amplio espectro de acciones y condiciones involucradas en la formación de profesionales. Esto es: las concepciones curriculares explícitas o implícitas, la definición de perfiles profesionales; las actividades de evaluación y supervisión académica, la realización de prácticas profesionales, la formación pedagógica de profesores, entre otros.

Este libro, el tercero de la serie "Pedagogía Universitaria en América Latina", es un producto directo del Cuarto Seminario Técnico. En él se recogen las ideas y las experiencias de los centros participantes en este Programa Regional y se avanza en la conceptualización del mejoramiento cualitativo de la función docente a partir de tales referentes empíricos.

La dirección del Programa ha estado a cargo de Iván Lavados Montes, Director de CINDA. La coordinación de sus actividades y preparación del libro estuvieron a cargo del Ing. Hernán Ayarza Elorza. La edición de los trabajos y del libro es responsabilidad del doctor Luis Eduardo González Fiegehen.

Los artículos que aparecen en este libro están basados en trabajos preparados a título personal por sus autores y no comprometen necesariamente a las instituciones a que pertenecen ni a CINDA.

CINDA agradece la colaboración de las instituciones vinculadas al Programa de Cooperación en Pedagogía Universitaria; a todos sus participantes, y al Programa de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos (PREDE /OEA) por el apoyo a la publicación de este libro.

*CINDA
Julio de 1987*

INTRODUCCION

América Latina es un continente joven. Su perfil demográfico indica que la mayoría de la población está aún en edad de crecimiento. Por eso su futuro está fuertemente ligado a la educación.

Conscientes de su destino, los países de la región han realizado grandes esfuerzos para elevar las tasas de escolaridad. Si bien aún queda mucho por hacer, en especial en el plano de la redistribución educativa, los resultados alcanzados son a todas luces positivos.

Este aumento de la escolaridad ha alterado el valor de la educación como una vía biunívoca de movilidad social. Los estudios son ahora una condición necesaria, pero no suficiente, para dicha movilidad. Por otra parte, la educación formal resulta útil para comprender e incorporarse a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico. Basta por ello señalar que el conocimiento científico se duplica cada quince años y que anualmente se publican alrededor de dos millones de artículos científicos en el mundo, los cuales no son accesibles para quienes no tienen educación. Además los cambios económicos, políticos, sociales y culturales son más dinámicos en la actualidad que antaño.

Todo ello también genera mayores exigencias educativas de la población. A lo anterior se suma la restricción de los mercados ocupacionales para los jóvenes, derivada de los estilos de desarrollo de los países, de la crisis económica, de la mayor incorporación de la mujer a la fuerza laboral y de los cambios tecnológicos. Por eso el ingreso al mercado laboral se hace más competitivo y se buscan alternativas para ocupar productivamente el tiempo libre.

De esta manera la educación ha aumentado su relevancia y su prestigio social, especialmente entre los jóvenes de América Latina. En consecuencia, se ha producido una demanda creciente por los estudios postsecundarios. La respuesta del sistema ha sido un aumento paralelo de la oferta educativa de nivel terciario en la región (ver cuadro 1).

Sin embargo el ritmo de crecimiento ha tendido a disminuir en el último quinquenio, probablemente por la recesión y las nuevas orientaciones del desarrollo de los países.

CUADRO 1

MATRICULA DE NIVEL TERCARIO EN
AMERICA LATINA y EL CARIBE

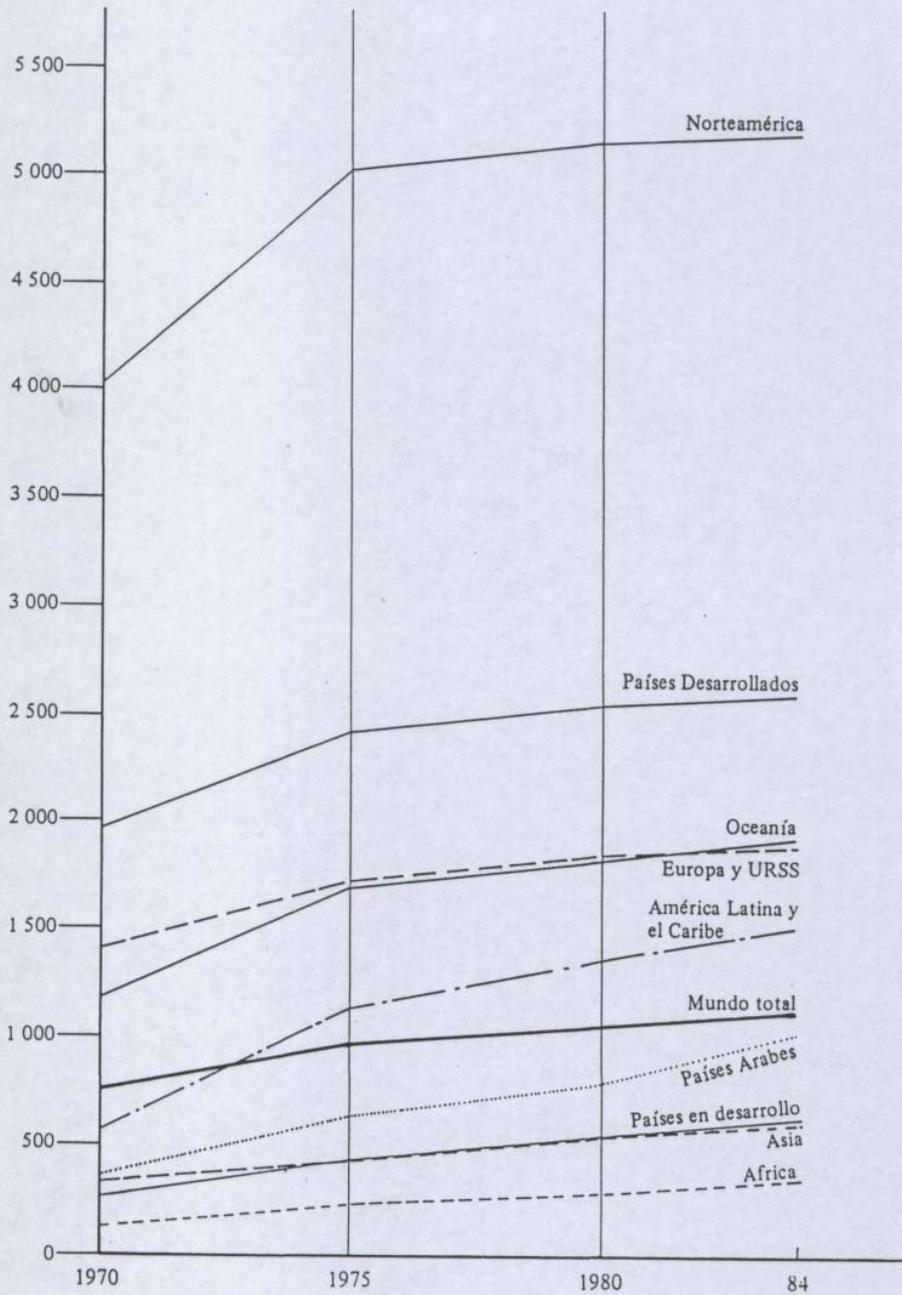
Año	1970	1975	1980	1983	1984	1985	
Nº total de estudiantes	1.640.000	3.648.000	4.856.000	5.578.000	5.931.000		--
% mujeres	35	42	43		45	45	--
Tasa de escolaridad bruta en relación a la población de 18 a 23 años	11,6	18,7	23,3	--	--		24,6
% de crecimiento promedio anual de la matrícula	--	17,3	5,9		--	4,1	--

Fuente: UNESCO Anuario Estadístico 1986.

El aumento de la tasa de escolaridad de nivel terciario se traduce en que el promedio regional se vaya haciendo más cercano al de países europeos (ver gráfico 1). Sin embargo, la variación entre naciones es muy alta, como se puede apreciar en el cuadro 2. En la práctica esta variación para distintos países oscila de 100 a 3.000 estudiantes en el nivel terciario por cada 100.000 habitantes. De este modo se constata una heterogeneidad en la distribución educativa de América Latina.

Esta heterogeneidad en la redistribución educativa se da también al interior de cada país por localización. Los sectores urbanos ciertamente han resultado mucho más favorecidos en el acceso a la educación terciaria (ver cuadro 3). La redistribución por género, en cambio, es bastante más homogénea, en especial en los países de mayor escolaridad (ver cuadro 3) y la tendencia promedio ha tendido a mejorar (ver cuadro 1).

FIGURA 1



Fuente: UNESCO Anuario Estadístico 1986.

CUADRO 2

ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA POR CADA 100.000 HABITANTES

Número de estudiantes en la Educación terciaria por cada 100.000 habitantes	Cantidad de países	
	En 1975	En 1983 (ó 1984)
Menos de 500	7	2
de 500 a menos de 1.000	8	6
de 1.000 a menos de 1.500	5	7
de 1.500 a menos de 2.000	3	2
2.000 a más	2	8
Total países	25	25
Nº Promedio de Est./ 100.000 hab.	1.150	1.510

Fuente: UNESCO, la educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico, especialmente del desarrollo científico y tecnológico en el contexto de la situación socioeconómica actual de la región. Documento preparado para la 6ª Conferencia Regional de Ministros de Educación. UNESCO/CEPAL, Bogotá, 30 de marzo-4 de abril 1987.

CUADRO 3

TASA DE ESCOLARIDAD DE NIVEL TERCIARIO EN ALGUNOS PAÍSES DE AMERICA LATINA

	Urbano		Rural		Total	
	mujer	total	mujer	total	mujer	total
Argentina (1980)					5,8	5,1
Bolivia (1976)	7,2	10,9	0,7	1,3	3,3	5,0
Brasil (1980)	5,6	6,8	0,3	0,4	4,1	5,0
Chile (1970)	—	4,8	—	0,6	2,5	3,8
Colombia (1973)	2,6	4,9	0,1	0,2	1,8	3,3
Ecuador (1982)	—	—	—	—	5,6	7,6
Paraguay (1972)	2,5	4,6	0,1	0,2	1,2	2,0
Perú (1981)	—	—	—	—	7,7	10,1
Uruguay (1975)	—	—	—	—	6,8	6,3
Venezuela (1981)	---	-----	---	--	5,5	7,0

Fuente: UNESCO Anuario Estadístico 1986.

El aumento de la matrícula de nivel terciario se ha implementado por tres caminos: Primero, por el crecimiento del número de alumnos en los establecimientos estatales existentes. Segundo, por la diversificación del tipo de establecimientos, mediante la formación de alternativas universitarias (ver cuadro 4). Tercero, por la creación, a veces indiscriminada, de instituciones privadas, lo que se ha hecho más claro a partir de los años ochenta (ver cuadro 5).

Se ha producido entonces una notable heterogeneidad y segmentación de la educación terciaria en la región. Existen grandes universidades estatales, de carácter masivo muchas veces, con acceso libre y gratuito como ocurre, entre otros, en Venezuela, en Argentina, Ecuador y México. En algunos países esta estrategia es explícitamente presentada por el Gobierno como una forma de absorber a la juventud desocupada con un costo menor que otras alternativas.

Por cierto a ellas tienden a concurrir los sectores más pobres que no pueden financiar de otro modo sus estudios. Existen, además, empresas comerciales que forman establecimientos privados masivos con fines de lucro. Usualmente lo hacen con carreras de menor duración y bajo costo de implementación, como son las del sector servicios administrativos. A ellas concurren preferentemente sectores medios que pueden financiar sus estudios por un período relativamente breve de tiempo. Existen también establecimientos de elite. En algunos casos se trata de instituciones altamente especializadas en el campo del conocimiento, generalmente de carácter técnico. A veces se trata de universidades estatales, en las cuales la selección se realiza sobre una base exclusivamente académica. En otros se trata de establecimientos privados, algo más amplios en cuanto a la variedad de carrera que ofrecen, y en las cuales se combinan tanto las exigencias académicas como las pecuniarias, por el costo de su matrícula. A ellas, por cierto, concurren los jóvenes de nivel socioeconómico más alto.

Frente a esta heterogeneidad surge obviamente una pregunta de carácter tanto ético como técnico. ¿Cómo se puede mejorar la calidad de la educación postsecundaria y homogeneizar las posibilidades educativas para los jóvenes?

La respuesta no es simple y plantea a los educadores un desafío tanto de carácter básico como práctico. En el plano teórico se plantea el problema de la relevancia de la educación. Aparecen entonces diferentes opciones y distintas conceptualizaciones de calidad de la educación. En el terreno de lo práctico concurren un conjunto de problemas de carácter socio económico, político, demográfico y pedagógico-metodológicos.

En el presente libro se intenta abordar esta realidad de la Educación superior desde la perspectiva de la función docente. Esto no significa desconocer la importancia de la gestión de la extensión universitaria y muy en especial de la investigación; sin embargo, se considera que no se le ha dado la suficiente prevalencia a la docencia en el contexto que se ha mencionado.

Inicialmente los esfuerzos para mejorar la calidad de la docencia superior se centraron en la capacitación pedagógica de los profesores universitarios. La experiencia ha indicado que éste es un buen punto de partida, absolutamente

necesario para avanzar. Sin embargo, se ha verificado que resulta insuficiente si se plantea un cambio cualitativo en términos más globales.

El presente libro se enmarca dentro de una perspectiva de acotar el campo e iniciar una línea de trabajo. No se pretende, por tanto, ni agotar el tema ni plantear soluciones definitivas. El propósito que se persigue es el de establecer los elementos básicos para una conceptualización de la función docente superior que contribuya a su mejoramiento, a partir de un análisis de la realidad de la región. Para cumplir este propósito se plantea:

Identificar los elementos básicos que puedan contribuir a la elaboración de un marco referencial para la conceptualización de la función docente universitaria en el contexto de la realidad regional. La intención es generar un análisis e intercambio crítico de conceptos, basados en la experiencia de los autores sobre la función docente (elementos, alcances, implicaciones, etc.), la relevancia de ésta en la Universidad actual y su relación con las otras funciones universitarias.

Establecer los elementos que contribuyen a definir la calidad de la docencia superior desde la perspectiva de la propia institución, los agentes, los procesos y los referentes valóricos, conceptuales y teóricos que inciden en ella, considerando la realidad y experiencia acumulada.

Se considera que no existen modelos únicos para representar el concepto de calidad de la docencia, por lo que sólo se pretende identificar sus diferentes componentes de manera que este planteamiento sirva tanto para orientar como para evaluar acciones tendientes al mejoramiento cualitativo de función docente superior.

Identificar estrategias de cambio viables, en lo posible experimentadas, que tiendan a contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia superior y que a su vez sirvan de referencia para el desarrollo o evaluación de programas de apoyo a la docencia universitaria en el contexto regional.

El libro se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero se establecen algunas ideas en torno a la conceptualización de la función docente superior. En el segundo se formulan algunos planteamientos para definir un marco teórico para función docente de la Universidad. El tercero se refiere a algunas experiencias concretas, presentándose en el cuarto las conclusiones.

CUADRO 4

INDICADORES (i) DE LA DIVERSIFICACION DEL TIPO DE ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA EN AMERICA LATINA EN LA DECADA DE LOS 80

COLOMBIA (1981)		CHILE (1985)		EL SALVADOR (1982)		MÉXICO (1986)		VENEZUELA (1984)	
Tipo de Institución	%	Tipo de Institución	%	Tipo de	%	Tipo de Institución	%	Tipo de Institución	%
Universidades	55,0	Universidades Sedes Universitarias	8,0 4,6	Universidades	73,0	Universidad Autónoma	12,0	Universidades Autónomas	6,0 11,9
						Universidades Estatales	50,0	Universidades públicas expe- rimentales	7,5
								Universidades privadas	
Establecimientos de Educación Profesion- al Intermedia	34,0	Institutos Profesionales	2,7	Pedagógicos	8,0			Institutos Pedagógicos	9,0
Institutos Tecnológicos y otros	11,0	Centros de For- mación Técnica	35,3	Institutos Tecnológicos Otros	16,0 3,0	Institutos Tecnológicos e IPM Otras Instituciones públicas Otras Instituciones privadas	16,0 3,0 18,0	Institutos Tecnológicos Institutos Politécnicos Colegios Universitarios Instituto Univ.	26,9 6,0 17,9 14,9
Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0
N<? de Instituciones	200	N<? de Instituciones	261	N^ de alumnos ingresados a Ed. Superior	17.161	N° de Egresados	165.320	N<? de Insti- tuciones	67

Fuentes: María José Lemaitre, Iván Lavados, La Educación Superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80. Santiago, CPU 1985. Teresa West, Postgrado en América Latina. El caso de México, Caracas, UNAM, CRESALC/UNESCO, 1986.

Ramón Casanova. Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Venezuela, Caracas. CENDES, CRESALC/UNESCO, 1986.

Eduardo Vélez, Blanca Caro, Postgrado en América Latina, el caso de Colombia, Caracas, SER, CRESALC/UNESCO, 1986.

El Salvador, Ministerio de Educación ITCA. Proyecto de Exposición y mejoramiento a la Educación Técnica, septiembre, 1983.

* Si bien los indicadores no son todos comparables en términos cualitativos por estar referidos a unidades distintas, son útiles para indicar tendencias.

CUADRO 5

PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA EN AMERICA LATINA

% DE PRIVATIZACIÓN POR AÑO

	1970	1975	1980	1985	Indicador
Argentina	27,6	24,6	—	—	% Establecimiento
Colombia	45,5	51,1	62,9	60,4	% Estudiantes
	61,5	58,9	70,0	—	% Establecimiento
Chile •	0,0	0,0	0,0	32,6	% Estudiantes
	0,0	0,0	0,0	85,8	% Establecimiento
Ecuador	18,2	29,4	—	—	% Establecimiento
México	12,6	—	15,6	18,0	% Egresados
	—	—	—	51	% Establecimiento
Venezuela		7,7		9,0	% Estudiantes

Fuentes- Oficina Iberoamericana de Educación (OIE) Estadísticas 1982 (casos de Argentina, Ecuador, Venezuela).
 María José Lemaitre, Iván Lavados. La Educación Superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los 80. CPU, 1985.
 Ramón Casanova. Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Venezuela, Caracas, CENDES, CRESALC/UNESCO, 1986.
 Eduardo Vélez, Blanca Caro. Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Colombia SER, CRESALC/UNESCO, 1986.
 Teresa West. Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México, UNAM, CRESALC/UNESCO, 1986.
 Abel López. Seminario Multinacional de Educación para el Trabajo, México, 1983. Citado por Raúl Allard en M. J. Lemaitre, Iván Lavados (op. cit.).

- Con anterioridad al año 80 existían organismos privados, pero eran en gran medida financiados por el Estado para el caso de las Universidades, si bien no eran reconocidos como estudios formales de nivel terciario para el caso de los centros de formación técnica.

La función docente

Este primer capítulo intenta profundizar en la conceptualización de la docencia superior, como una forma de aproximarse a la temática de la calidad de la educación.

En el capítulo se han incorporado tres trabajos. El primero perfila algunas teorías educativas y concepciones curriculares que sirven de referentes para definir distintos patrones o criterios de calidad de la docencia.

El segundo analiza las interrelaciones de la función docente con otras actividades académicas, relevando la preponderancia que ésta tiene, así como de la incidencia de diferentes parámetros que la afectan.

El tercero se refiere a la relevancia de construir una cultura de la paz como un elemento sustantivo a tomar en consideración como referente para establecer la calidad de la docencia superior.

CONCEPCIONES E IMPLICANCIAS PARA EL
MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE LA
UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

LUIS E. GONZÁLEZ F.
Consultor CINDA.
Investigador PIIIE.

I. INTRODUCCION*

Los seres humanos son por naturaleza gregarios. De ahí que tengan un fuerte impulso para agruparse en comunidades y que hagan ingentes esfuerzos por conservarlas. Dos elementos de la vida cotidiana surgen entonces con gran fuerza: el poder y la cultura.

El poder se puede asociar a la forma en que se estructura toda organización social. El poder se expresa en diversos planos. El poder político, referido al control social. El poder de la fuerza dado por la capacidad de lucha para sostener el poder político. El poder jurídico que da la posibilidad de generar y aplicar las normas de convivencia. El poder material referido a la capacidad de acceso a la distribución de bienes disponibles. El poder de la información asociada a la generación, almacenamiento y difusión del conocimiento.

La cultura se puede vincular al conjunto de códigos que cohesionan a comunidades humanas. La cultura es por tanto una expresión simbólica que constituye información y lenguaje en un sentido lato.

Ambos elementos: poder y cultura se plantean en forma recurrente, como círculos concéntricos, o subsistemas interactivos, que van desde el núcleo social básico que es la familia hasta la humanidad toda, pasando por grupos familiares, clases sociales, grupos étnicos, países y bloques de países. Ambas cosas, además, son dinámicas, por lo que están en constante transformación.

El comportamiento social de las personas está fuertemente condicionado por la forma en que cada cual internaliza su situación relativa al poder y por la forma en que interpreta los códigos de su cultura. Surge así una síntesis propia e individual, que es a su vez parte de una síntesis colectiva para un determinado momento de la historia.

* Quisiera agradecer a Hernán Ayarza, Mariana Martelli y Paulina Volz, quienes con sus críticas y sugerencias contribuyeron a la elaboración del presente documento.

La humanidad no existe en el vacío, sino en el universo, formado por galaxias, minerales, flores, especies animales, bacterias y virus. El ser humano y las sociedades aparecen entonces formando parte de una realidad que constituye un todo exacto, sincronizado y armónico.

Pero el ser humano no es sólo poder, cultura y universo. También es expresión, es razón, es belleza, es espíritu, es fe.

Hablar de Universidad es algo demasiado complejo, porque en ella concurren todos los factores y dimensiones del ser humano, lo cual se refleja en sus áreas de trabajo: Las ciencias sociales que estudian las relaciones del poder y la cultura. Las ciencias naturales que estudian la realidad del universo. Las ciencias de la persona que estudian el comportamiento humano. Las Humanidades que se concentran en la razón, la lengua y la historia. Las Artes que se refieren a la Belleza. En algunas universidades se agrega la Teología que analiza lo anterior desde las perspectivas de la Fe.

Además la Universidad es una organización social intermedia que por una parte refleja la sociedad externa y por otra interfiere sobre ella. La Universidad es creadora y reproductora de la cultura dominante, es decir, la que es más relevante en función de la estructura de poder. Esta situación es especialmente clara en América Latina, donde los cuadros elitarios, desde el punto de vista del control social, se forman en un número reducido de universidades. Esto da también una dimensión política de la Universidad, lo que la distingue de otras instancias sociales donde se produce o se reproduce la cultura.

La actividad universitaria se establece en cuatro funciones traslapadas y concurrentes: La docencia, la investigación, la comunicación y la gestión.

En términos muy simplificados y resumidos se podría decir que la función investigación corresponde a toda aquella actividad universitaria destinada a crear cultura, o en otros términos, a generar nueva información. Incluye, por tanto, los proyectos sistemáticos desarrollados en las cinco áreas antes mencionadas; las tesis de grado, todo trabajo original que realicen los alumnos en sus cursos, y la información que se genera a partir de los servicios que las universidades prestan a la comunidad. Es sin duda una función de gran trascendencia y que ha sido justamente valorada.

La función docente podría asociarse a todo proceso de reproducción cultural que se realiza dentro del ámbito universitario. En otros términos, a la reelaboración, codificación y procesamiento de la información accesible. A pesar de que la función docente es la que involucra mayores recursos no siempre se le ha dado la debida relevancia académica. Sólo en años recientes se ha ido asignando su verdadera importancia como la función con mayor impacto en su dimensión proyectiva de robustecimiento o transformación social.

La función docente implica un conjunto de actividades, idealmente coherentes, destinadas a transformar los recursos humanos o actores sociales que participan en una Universidad en un determinado momento histórico. Por tanto constituyen la función docente actividades tales como: la definición de las concepciones curriculares que guían la institución y la determinación de los perfiles profesionales; el tipo de práctica profesional que realizan los estudiantes; todo lo referido al proceso de selección y evaluación de estudiantes

y profesores; la investigación evaluativa sobre los procesos de formación profesional y los criterios para definir y aceptar tesis de pregrado y postgrado, el perfeccionamiento de profesores, la determinación de crear o cerrar carreras; la forma en que se implementan programas de educación continua y, por cierto, todo lo referido a l proceso mismo de enseñanza -aprendizaje.

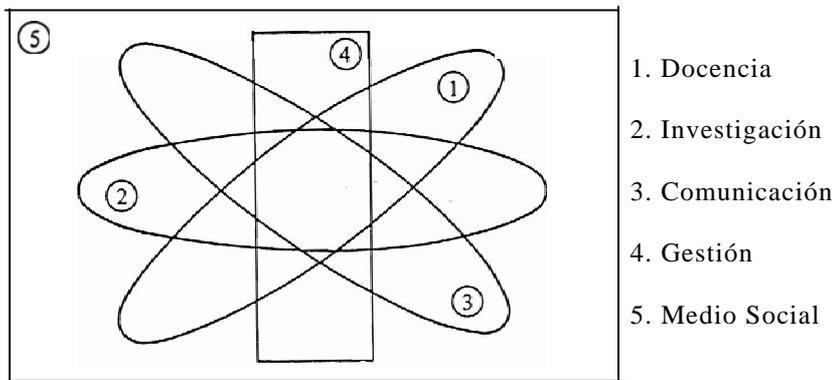
La función de comunicación tiene una doble dimensión. Por una parte la de extensión destinada a difundir la cultura fuera d el ámbito universitario y, por otra, la de apropiación, que es exactamente inversa a la anterior. En otras palabras, está relacionada con la entrada y salida de información codificada hacia y desde la Universidad.

Entre otras muchas actividades la función de comunicación incluye: las prácticas de los estudiantes y las estadías de los profesores en las industrias o servicios; las asesorías y servicios de la Universidad al Estado y al sector privado; los estudios de oferta y demanda de cantidad y tipo de profesionales, el contacto con egresados, las oficinas de colocaciones; las actividades artísticas; las conferencias; la detección de problemas en los ministerios o en la comunidad, etc.

La función de gestión es aquella destinada a articular las otras funciones universitarias. Entre otras se pueden citar las de planificación, administración y supervisión, a sí como otras de apoyo a la docencia, investigación y comunicación.

Estas cuatro funciones son in separables, aunque no necesariamente deban ser realizadas en forma permanente y simultánea por una misma persona. Si bien es cierto que es difícil que un universitario se excluya de alguna de ellas. El grado de integración o desagregación de estas cuatro funciones está fuertemente condicionado por la concepción teórico -educativa que se sustenta institucionalmente, como podrá deducirse fácilmente de las posiciones que se plantean más adelante.

Una forma de visualizar el traslape y la concurrencia de estas cuatro funciones se puede observar en el esquema siguiente:



Teniendo como trasfondo la inseparabilidad de las funciones universitarias, el presente trabajo se concentra en la función docente. En primer término

se plantean algunos aspectos generales. Posteriormente se hace un análisis de las diferentes conceptualizaciones y en tercer lugar se plantean algunas implicaciones relacionadas con el mejoramiento cualitativo de las universidades.

2. ASPECTOS GENERALES DE LA FUNCION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

La función docente no ha sido suficientemente comprendida y valorada en la educación terciaria. El mayor acceso de los sectores medios y la incorporación de la mujer al trabajo han generado un crecimiento sustantivo de la educación postsecundaria en América Latina. Como consecuencia, se han creado numerosas instituciones de nivel terciario, que no incluyen las cinco áreas de trabajo antes mencionadas o que le han dado poca relevancia a la investigación y a la extensión. Se podría decir que en rigor estas instituciones no son propiamente universidades, pero han permitido demostrar que la docencia es la actividad básica y más fundamental de la educación terciaria. A pesar de este hecho, en las universidades de la región se sigue, en muchos casos, considerando a la docencia como una actividad subvalorada con respecto a la investigación.

En parte, esta subvaloración se genera por el desconocimiento que algunas autoridades universitarias tienen respecto a lo que es la función docente. Se le confunde con el "hacer clases", lo cual, como se ha visto, es un error. Incluso entre los propios especialistas existe una terminología poco precisa que ha contribuido a generar esta confusión*.

La función docente como se ha definido" en términos de la actividad reproductora de la cultura en el ámbito universitario, con el conjunto de actividades que ello implica, plantea a lo menos cuatro preguntas para quienes trabajan propiamente centrados en la pedagogía universitaria. La primera es ¿cómo se organiza institucionalmente la función docente? La segunda es ¿cómo se articula con las otras funciones universitarias? La tercera es, ¿cómo se inserta el perfeccionamiento de los profesores en esta realidad? La cuarta es

* A modo de ejemplo se pueden citar:

- a) Didáctica Universitaria (gr, didajtíjos, enseñar) que se usa actualmente referida a la metodología para impartir una materia.
- b) Docencia Superior (lat, Docere: enseñar, transmitir) que ha devenido en el proceso de transmisión cultural (destrezas, hábitos, conocimientos, valores).
- c) Educación Superior (lat, educare: dirigir, encaminar), que ha derivado en el papel social que se le asigna al sistema formal de nivel terciario.
- d) Pedagogía Universitaria (gr, paidos: niño, ago, guiar) se asocia en la actualidad a la acción formadora que realizan los profesores con sus alumnos.
- e) Proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (lat, enseñar, mostrar, señalar; y ad: a y prebendere: percibir), usado actualmente para referirse a la comunicación e intercambio mutuo entre profesor y estudiante.
- f) Tecnología Educativa en la Universidad (gr, teknos: arte), derivado a la aplicación del enfoque de sistemas para coordinar y optimizar los recursos para el aprendizaje.

¿cómo se concilia una acción descentralizada del mejoramiento cualitativo de la docencia a nivel central y a nivel de las Unidades Académicas?

Con respecto a la primera pregunta, se han dado una multiplicidad de opciones en las universidades de la región. Algunas instituciones han creado direcciones o vicerrectorías de Docencia que trabajan con un criterio globalizador. Son estos organismos los encargados de proponer e implementar las políticas de docencia a nivel institucional. Otras instituciones delegan esta función en Centros de Pedagogía Universitaria o de Tecnología Educativa, los cual es a veces limitan su acción sólo a algunos aspectos de la función docente, más bien centradas en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por último existen otras instituciones con organismos descentralizados que desarrollan labores diversas, entre ellas, cursos de capacitación pedagógica, pero sin el apoyo técnico necesario y sin una concepción integradora. La tendencia debiera ser la de impulsar la creación de direcciones de docencia con un poder académico importante.

En cuanto a la segunda interrogante, en general las instituciones tienen consejos resolutivos o autoridades que permiten un cierto grado de coordinación y articulación entre las distintas funciones universitarias. Sin embargo rara vez estas instancias tienen criterios técnicos para evaluar la acción integral. Muchas veces se plantean sólo aspectos normativos, pero no se considera su implementación en el quehacer académico cotidiano, en especial en cuanto a profesores y estudiantes. Por cierto, éste deberá ser otro desafío para los próximos años. La discusión debiera centrarse en cómo articular las funciones más que en definir quién las realiza.

En tercer término, la inserción del perfeccionamiento docente está muy ligada a los dos anteriores. En algunos casos, los centros de capacitación pedagógica constituyen un organismo de las direcciones de docencia con todas las ventajas que ello implica. En otras ocasiones constituyen entes autónomos que a veces tienen, incluso, divergencias con otros organismos universitarios. En algunas ocasiones el perfeccionamiento docente se limita a lo pedagógico, en otras cubre la preparación para otras funciones universitarias. Este parece ser un aspecto crucial que debe ser abordado con urgencia en los próximos años. Sin esto no será posible crear estrategias para perfeccionamiento docente y para actuar frente a otras instancias y actores como son: las autoridades, los administradores, los planificadores y muy en especial con los estudiantes.

En cuarto lugar se plantea el problema de la centralización o descentralización para fijar criterios, generar políticas y llevar a cabo algunas actividades concretas de la función docente. Es de especial interés, para quienes trabajan en el campo de la Pedagogía Universitaria, poder determinar los niveles de coordinación y las instancias estratégicas para acciones generales a nivel institucional y las acciones locales centradas en aspectos específicos de cada unidad académica. Por ejemplo, si se crean oficinas de educación a nivel de facultades, ¿cómo, en qué aspectos y con quiénes se establecerá la coordinación con el centro de perfeccionamiento docente a nivel central, o con la dirección o vicerrectoría de docencia? Las experiencias que ya han realizado algunas universidades de la región en este sentido pueden constituir un aporte

valioso para otras instituciones que se han propuesto iniciar un proceso de descentralización.

El énfasis pedagógico, que se ha dado a los intentos por mejorar la calidad de la docencia superior, no ha facilitado la incorporación de una visión teleológica de la formación de profesionales. Se requiere de un cierto tiempo para acceder a un cuestionamiento de los fines y propósitos educativos de la enseñanza universitaria con una visión macrosocial. Más aún si se quiere innovar respecto a lo que ha ocurrido en países industrializados, usando para ello un prisma latinoamericano.

Para tener una visión teleológica se hace necesario revisar distintas concepciones curriculares que orientan el mejoramiento cualitativo de la docencia. Lo que para una concepción puede constituir un avance, para otra puede significar un retroceso. Es decir, mejorar la calidad no es en este caso algo neutro, sino que obedece a un conjunto de valores que se traduce explícita o implícitamente en una "política docente" en cada instancia.

Las concepciones curriculares que se presentan a continuación, generadas a partir de distintas teorías educativas y expresadas en diversas corrientes pedagógicas, permitirán comprender mejor el concepto de función docente y, por tanto, poder establecer a futuro criterios para evaluar las políticas institucionales y la práctica pedagógica.

3. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA FUNCION DOCENTE; TEORIAS EDUCATIVAS, CONCEPCIONES CURRICULARES Y CORRIENTES PEDAGOGICAS

La educación es una disciplina de trabajo a la cual convergen muchas ciencias y áreas del saber. De ahí que exista una gran variedad de teorías educativas, concepciones curriculares y corrientes' pedagógicas distintas. A continuación se señalan algunas de ellas, tratando de agruparlas en categorías simples que permitan distinguir diferentes posturas conceptuales referidas a la función docente. Por cierto ellas constituyen idealizaciones que nunca se dan en la realidad en términos absolutos, sino como tendencias relativamente predominantes.

Se podría decir que las teorías educativas constituyen el conjunto de principios filosóficos, antropológicos y sociales que definen y orientan los sistemas educativos.

Diversos autores* han clasificado las teorías educativas. Para los fines de determinar los principios orientadores de la docencia superior en su contexto

* Entre los autores cabe citar a:

- Sabiani (1983) que distingue dos grupos. El primero de las teorías no críticas, postula que la educación es autónoma de la sociedad; entre ellas se citan la educación convencional, el movimiento escuela nueva y la concepción tecnológica de la educación. El segundo es el de las teorías crítico-reproductivistas, que postulan que la educación está subordinada al sistema social; entre ellas se cita a quienes postulan al sistema de enseñanza como expresión de la violencia simbólica, a quienes plantean a la

social, en este trabajo se propone agruparlas en dos grandes categorías: las efectivistas y las funcionalistas*.

- Las teorías efectivistas: priorizan los efectos y los resultados de la educación. Se educa para adaptar a las personas, o a las sociedades en su conjunto, a ciertos modelos ideales definidos y preconcebidos en abstracto. Dentro de esta categoría se podrían incorporar a lo menos siete posturas teleológicas de la educación que aparecen en la literatura. En ellas se plantea que el fin de la educación es: lograr una unidad congruente del individuo y del universo; hacer las sociedades o las personas mejores, más virtuosas; entregar conocimientos y formar actitudes para vivir en sociedad; tender a una igualdad social; contribuir a la sobrevivencia de la especie humana, preparar para el trabajo y conservar la cultura.

- Las teorías funcionalistas priorizan los procesos educativos. Se educa para que cada cual apoye el surgimiento de nuevos modelos de persona o de sociedad. Dentro de esta categoría se pueden distinguir otras cuatro posturas teleológicas. En ellas se plantea como finalidad de la educación: el aprender a aprender; el promover la felicidad; la autorrealización de los educandos o bien se plantea que la educación es un fin en sí mismo.

En un nivel subordinado a las teorías educativas se encuentran las concepciones curriculares. Esto es, los filtros culturales para seleccionar contenidos, métodos, actividades, técnicas y recursos educativos. En otras palabras, la forma en que se expresa o reproduce la cultura a través de la función docente.

Si se consideran, por una parte, las dos grandes categorías propuestas para agrupar las teorías educativas y, por otra, los dos posibles objetos de la educación, esto es, las personas, o el cambio cultural colectivo que atañen a la sociedad en su conjunto, es factible plantear cuatro grandes concepciones curriculares que por sus características, se podrían denominar: de eficiencia adaptativa; de reconstrucción social; de participación social y centrado en la persona**.

escuela como aparato ideológico del Estado, y a los teóricos de la escuela dualista, que discrimina entre sectores sociales.

- Brameld (1962) distingue cuatro teorías de acuerdo a los fines de la educación. La esencialista, que plantea la preservación de la cultura. La perennialista, que enfatiza las virtudes eternas: Verdad, Bien y Belleza. La progresista, tendiente a concientizar y apoyar el desarrollo. La reconstruccionista, que postula que la cultura debe estar en manos de la mayoría.

- Sirmmons reclasifica a las teorías de Brameld en tres. Toma la progresista y la reconstruccionista y agrega la del capital humano, centrada en la fonnación de los recursos para el trabajo y la producción.

- Davis y Hudson (1980) hacen una revisión histórica, y plantean desde la perspectiva de la planificación once posturas teleológicas. Estas se describen en la reclasificación propuesta en el presente trabajo.

* Una categorización parecida ha sido propuesta por Mc Ginn al establecer relaciones entre algunos modelos educativos y estilos de desarrollo. Citado en González, Luis Eduardo. Scouting an adaptable nonformal education alternative to promote development; Harvard University, 1982.

** La sistematización que se propone en este párrafo está en parte basada en las lecturas y discusiones de un seminario dirigido por Abraham Magendzo en el Programa Inter-

Concepción curricular de eficiencia adaptativa

Esta concepción es efectivista, por dar prioridad a los resultados. Además se fija como objeto de la educación a los individuos. En esta concepción se pueden encontrar dos tendencias curriculares. En primer lugar el "currículo académico", cimentado en el concepto de verdad absoluta y centrado en la selección de los contenidos o materias de estudio. En segundo término el "currículo tecnológico", cuyo eje de preocupación es el de optimizar los recursos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los orígenes de esta concepción se fundamentan en dos posiciones filosóficas que a su vez dan cabida a un conjunto distinto de corrientes pedagógicas. Una es la realista y la otra es la marxista.

En esta concepción de eficiencia adaptativa se parte del principio ontológico de que la realidad es única, objetiva, externa a las personas y controlable. Por tanto, existe una verdad única y absoluta. Su epistemología es positivista y pragmática. Su gnoseología es empirista, se sustenta en el rigor de la lógica formal, y en el caso marxista, a partir del materialismo dialéctico. El criterio ético está centrado en el control de la realidad. Todo lo que es útil para controlar la realidad es bueno, mientras más eficiente es mejor.

En la dimensión antropológica se supone que el ser humano es transformable, educable, moldeable para que se adecue a esta realidad: única, objetiva y absoluta.

La función social de la educación para esta concepción es la de contribuir a la adaptación de las personas a un modelo social. Para ello se estipulan roles sociales y se proveen los recursos humanos necesarios. De acuerdo a este criterio, la educación en su globalidad es seleccionadora y discriminativa.

Transminando esta función social de la educación están los dos modelos de desarrollo diferentes que corresponden a esta concepción: el neoliberal y el marxista ortodoxo. El primero plantea que el desarrollo se logra mediante la concentración del capital en manos de los empresarios más eficientes, que son los del sector moderno de la economía, lo cual es regulado automáticamente por el libre mercado. Ello favorece el crecimiento acelerado del capital, el que se distribuye en la medida que otros sectores acceden a las empresas del sector moderno. La educación, entonces, va preparando los recursos humanos para los requerimientos ocupacionales con distintos niveles de especialización del sector moderno. En el modelo marxista ortodoxo, el Estado concentra el capital y lo invierte y lo distribuye de acuerdo a planes nacionales.

La educación, entonces, selecciona y provee los recursos humanos que dichos planes estipulan.

El aprendizaje en este caso se apoya comúnmente en la psicología conductista o neoconductista, por su identificación con la planificación cultural y el control del comportamiento humano.

disciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). En él se distinguieron diez tendencias curriculares diferentes que fueron reagrupadas en cuatro para los fines del presente trabajo.

Entre las corrientes pedagógicas que se podrían clasificar en esta concepción curricular se podrían citar las siguientes:

a) El Experimentalismo Norteamericano, representado entre otros por W. Kilpatrick y J. Dewey. Ellos proponen que el proceso educativo sea una réplica de la vida real, para que así el educando pueda asumir en mejores condiciones su futuro rol social. La educación en este caso es activa.

b) La corriente Tecnológica Conductista, a la cual se suscriben Paulov, F. Skinner, y en términos más escolarizados R. Mager, B. Bloom, R. Cagne, G. Ofiesh. Su preocupación central es la de organizar y optimizar los recursos para lograr niveles más altos de aprendizaje.

c) La posición Realista, representada por el pensamiento de Locke y la escuela de I. F. Hebart, que plantean que la experiencia del contacto con la realidad va moldeando a las personas. La experiencia estimula el proceso cognitivo, el que a su vez permite alcanzar la virtud.

d) El Liberalismo Ilustrado es en muchos sentidos similar a lo anterior. Plantea que la libertad se adquiere en la medida que se conoce más. De ahí que el mayor esfuerzo se realice para transmitir conocimientos. Un educador representativo es P. H. Hirst.

e) El Marxismo Ortodoxo. La corriente marxista tiene curiosamente muchos elementos comunes con el experimentalismo, aunque por cierto difiere radicalmente de éste en el modelo en torno al cual se procura la adaptación. Se parte en este caso de una cosmovisión materialista del universo, del cual las personas forman parte, en términos funcionales. El conocimiento es dialéctico, es decir, producto de una interacción dinámica con la realidad, física y social. Se da, por tanto, gran importancia a lo político, a lo histórico y al trabajo, que es un medio para conocer, y transformar el universo. El trabajo surge de las necesidades sociales y es agente regulador de los comportamientos sociales. La educación tiene por lo tanto entre sus metas prioritarias la de preparar para el trabajo tanto intelectual como manual. La educación debe integrar ambos tipos de trabajos, integrar teoría y práctica, esto constituye la praxis, una forma de aprendizaje y transformación simultánea. Entre los representantes más conocidos se pueden citar a algunos teóricos como L. Althusser y Luckars y a educadores como A. Makarenko, B. Blonskij, A. Gramshi, B. Suchodolski.

f) El Dualismo tiene los mismos postulados del marxismo ortodoxo, pero surge en términos críticos en sociedades capitalistas. Algunos representantes son Bowles, Gentis, Baudelot, Establet. Ellos plantean que en las sociedades capitalistas existen dos tipos de educación diferentes: para los sectores populares y para la burguesía. El origen social de los educandos condiciona el tipo de educación que reciben y, por tanto, cualquier cambio en educación es irrelevante, si no va aparejado de un cambio social.

Haciendo las salvedades que corresponden a las distintas corrientes pedagógicas, se puede decir que en las instituciones donde la docencia se desarrolla basada en una concepción curricular de eficiencia adaptativa prima un estilo autoritario, muy influido por el positivismo. El profesor se considera muy por encima de los estudiantes, asumiendo una función, de dirección y control del

proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente entrega la verdad que los alumnos deben aprender y repetir sin divergencias. La planificación es rígida y todas las relaciones que se establecen son jerarquizadas y verticalistas.

Se podría graficar el ambiente general y de aprendizaje que se establecería en instituciones donde predominen estas corrientes, salvo la marxista, citando algunas frases típicas que se escucharían de los docentes. "Yo no acepto interrupciones, el orden es la única manera que las cosas anden bien". "Cómo me va a discutir, si yo llevo tantos años de experiencia y usted está recién comenzando en esto". "Los alumnos deben estudiar mucho y punto". "Yo me estoy limitando a cumplir con las instrucciones del Director". "Joven, entienda, usted es el único responsable de su futuro".

En el caso de las instituciones donde predomina una corriente marxista frases típicas que se escucharían de los docentes serían: "El Consejo de la Institución ha decidido que el próximo mes hagamos la práctica de siembra junto con los campesinos de la granja 'La Estrella' ". Dijimos que partiríamos puntualmente a las ocho, como usted llegó atrasado, el Comité de Disciplina del curso considerará su caso mañana". "Cuando termine el curso, los diez mejores alumnos colaborarán con los funcionarios de gobierno aquí en la capital, el resto será asignado en los distritos del sur". "Se nos ha pedido que participemos en la celebración del aniversario del partido. Jorge, que fue el alumno más colaborador en el mes pasado, será el encargado de organizar los grupos que asumirán las distintas tareas".

Se podría esperar que el egresado de una institución donde predomina esta concepción será una persona responsable y eficiente en su trabajo. En una sociedad capitalista sería individualista y competitivo. En una sociedad comunista sería un servidor público disciplinado y cumplidor.

Concepción curricular reconstruccionista social

Esta concepción, al igual que la anterior, es efectivista porque da prioridad a los resultados, pero fija como objeto de la educación el cambio cultural colectivo. En esta concepción se encuentran dos tendencias curriculares. En primer lugar el "currículo reconstruccionista" que preconiza la gestación renovada de una sociedad y consecuentemente la formación de una persona nueva. En segundo término el "currículo comprensivo", que plantea la necesidad de integrar en el proceso educativo las necesidades de todos los grupos que conforman una sociedad y rescatar las culturas que se encuentran discriminadas por la cultura de carácter dominante.

Esta concepción está influenciada por la filosofía idealista de Platón, Kant, Hegel y Leibniz y por el pensamiento tomista y neotomista de Maritain, Bégou y Calvés. La realidad no existe en los objetos, sino en los conceptos y en las ideas. La verdad se conoce en forma corporativa colectiva. Por eso la solidaridad y la colaboración mutua son fundamentales. Algunas personas pueden haber profundizado más que otras en el campo de las ideas y pueden guiar, abrir paso, ser pioneros para otros que van atrás. Ellos sirven de hitos, de símbolos, de signos, de señas. Ellos pueden mostrar a otros los signos, etimo-

lógicamente enseñar. En forma congruente con lo anterior, la gnoseología se basa en la imitación y el modelaje. Se conoce la realidad desentrañando los símbolos de los que guían. Los criterios éticos se derivan del concepto de persona o sociedad ideal a la cual se desea llegar. Todo lo que permite aproximarse a dicho concepto es bueno.

La función social de la educación es la de formar personas para la nueva sociedad que sean similares al modelo ideal. La educación también promueve la solidaridad, el compromiso social, la cohesión y la búsqueda de una identidad propia a través de los líderes. Necesariamente ello lleva a una concepción igualitaria y socializante. Del punto de vista económico se plantea, en general, el crecimiento del capital por medio de un ahorro masivo, para lo cual se requiere una drástica distribución de los ingresos, el pleno empleo y la concentración de la producción en los bienes de consumo básico. Se podría decir, en síntesis, que el enfoque económico desarrollista keynesiano es el que mejor se ajusta a esta concepción, así como el modelo político de Estado Corporativo.

El aprendizaje se apoya comúnmente en esta concepción en la psicología neoconductista y la teoría del aprendizaje social, con enfoques como el de Bandura o Winner.

Diversas corrientes pedagógicas se podrían asociar con esta concepción:

a) La corriente Idealista, representada por G. Gentile. En ella se plantea que la única realidad es la del espíritu, las cosas son el pensamiento pensado, y se aboga por un ser humano intemporal, ahistórico, perfecto. De ahí que la educación debe ser algo continuo en el tiempo y permanente, es decir, se da constantemente dentro y fuera del sistema educativo. La educación está principalmente orientada a la búsqueda de la verdad, que es a su vez fuente de la ética. Se moraliza instruyendo, conociendo más aspectos de la verdad. En este proceso hay una identificación sustancial entre profesor y alumno, de ahí que sea muy importante una presencia espiritual del maestro.

b) El Perennialismo: Influenciado principalmente por el pensamiento cristiano tomista. Tiene -entre sus principales representantes a M. Mounier y J. J. Maritain. La función de la educación es formar personas virtuosas que sigan el modelo ideal de Cristo. Para ello es necesario regenerar al hombre caído y corrupto, viciado desde el inicio de su vida por el pecado original. Esta función es realizada, en su dimensión más amplia, por la comunidad cristiana con la cual la persona es solidaria.

e) El Socialismo Utópico, representado por R. Owens, Ch. Fourier, R. Seidel, P. Oestrich. Ellos plantean una educación homogeneizadora, creadora de la igualdad social. Para evitar diferencias de clase social sino de credos o doctrinas debe ser neutra y laica. La única fe que se debe inculcar es la de la ciencia.

d) La corriente del Control Simbólico. Parte del concepto que la cultura dominante, es decir, el conjunto de códigos que manejan los grupos con mayor acceso al poder es lo que se impone en la sociedad. Esta cultura justifica, da lógica a la estructura de poder. El cambio en la tenencia de los bienes de producción no resulta suficiente para el cambio social como lo plantea el

marxismo ortodoxo. Esta cultura se reproduce, se transmite por la educación, por el discurso pedagógico. El control simbólico, por darse en el campo de las ideas y el lenguaje, no puede ser perfecto, lo cual abre espacios para el cambio. La función de la educación es, entonces, por una parte, reproducir y perpetuar la cultura dominante y, por otra, permitir espacios para proponer paradigmas alternativos. Entre los educadores que están en esta corriente se pueden citar a Bordieu, Passeron, B. Bersteín y Ch. Postner. Esta corriente se ha expresado en términos críticos, pero no tiene una expresión alternativa en la educación formal.

e) El Control Social. En esta corriente se plantea una educación funcional al surgimiento de una nueva nación, unida y cohesionada en torno a un ideal común. Existe un ciudadano ideal que debe ser imitado. Se requiere formar personas que sean productores y que simultáneamente participen en el proceso de cambio. La educación tiene una función política, económica y social. Entre los representantes se puede citar a M. Gandhi, P. Nyerere y a F. F. Sarmiento.

En las instituciones donde prima esta concepción curricular se da un ambiente de liderazgos y de lealtades mutuas, de unión espiritual, de compromiso común. La pedagogía es maestra céntrica. El profesor es un líder carismático con mayor experiencia, que coordina y dirige el proceso de aprendizaje. Se da también mucha importancia a las actividades extra programáticas integradas al plan regular. La actividad pedagógica, además privilegia la formación de valores y la vinculación con la realidad local. Existe también participación y trabajo en grupo.

Se podría graficar el ambiente donde predomina esta concepción curricular con algunas frases típicas de los docentes: "Aquí estamos formando hombres nuevos para una nueva sociedad". "Nuestra principal misión es la de formarnos para ser buenos profesionales y servir a la patria". "Sólo la verdad de la ciencia está por sobre lo que podemos afirmar". "Sólo interrogaremos a uno de cada grupo y la calificación que obtenga será para todo el grupo". "Todos tenemos los mismos derechos, nadie podrá quedar fuera por falta de recursos". "Al egresar, hará su práctica en comunidades rurales". "Hay que ser perfectos como Cristo es perfecto". "Fíjense como yo lo hago". "Profesores y alumnos participaremos en la campaña de descontaminación ambiental".

Los egresados de estas instituciones deberán ser personas solidarias, capacitadas para trabajar en equipo, con características de líderes, comprometidas con su realidad local, interesadas por continuar perfeccionándose, idealistas.

Concepción curricular participativo-social

Esta concepción se inserta dentro de las teorías funcionalistas, y fija como objeto de la educación el cambio cultural y colectivo. Dentro de esta concepción se encuentran dos tendencias curriculares. La primera es la del "currículo emergente" que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a situaciones coyunturales que surgen de los intereses de los educandos, a partir de las cuales sistematiza los contenidos temáticos y las actividades. La segunda

es la del "currículo integrador" que concibe la organización de los contenidos a partir de temas, problemas o proyectos concretos que usualmente surgen del análisis de necesidades locales y en que relacionan diversas disciplinas, incluyendo actividades de servicio y producción.

La concepción curricular participativo-social se fundamenta en una posición fenomenologista, en la cual son más importantes las causas de los fenómenos, las relaciones entre los elementos que los elementos en sí. Son hermenéuticos al postular que el conocimiento resulta de una elaboración de la realidad, lo que a su vez transforma esta realidad. Dicha elaboración se realiza en forma social, colectiva. La realidad es interna, pero parte de lo externo es interactiva. Existen verdades parciales que tiene cada persona, y que se pueden comprobar interactuando con otros y con la realidad externa. Se aprende por la discusión y la crítica, por un proceso dialéctico de acción y reflexión. Se busca una armonía dinámica que es colectiva, compartida. De ahí surge el criterio ético, todo lo que contribuye a generar esta armonía dinámica es bueno. El conocimiento profundo de la realidad, de las interacciones entre los seres permite superarse, liberarse. La ignorancia es una de las limitaciones que impide la armonía y retarda los procesos. La armonía no es algo que exista per se, 'sino que es algo que la propia comunidad debe estar buscando y creando, es dinámica.

La función social de la educación es la de crear las condiciones para la armonía, contribuyendo a que los grupos sociales, por sí mismos, se vayan liberando de sus limitaciones. Educar es crear cultura, crear potencialidad de diálogo, es crear conciencia colectiva. Para esto las personas deben desarrollar sus capacidades para explorar alternativas, para ser críticos frente a su realidad y para compartir su conocimiento y experiencias con las de otros. En términos económicos se tiende a una propiedad comunitaria de los bienes de producción con base en la autogestión. Se postula una distribución de ingresos y la generación de una conciencia colectiva para ahorrar o invertir de acuerdo tanto a las necesidades locales como nacionales. Se propone hacer un esfuerzo para promover el pleno empleo usando tecnología apropiada con una concentración de la producción de bienes para satisfacer las necesidades locales básicas. La estrategia de desarrollo considera un proceso ampliamente participativo que parte desde la base hacia arriba. Existe una posición crítica a toda solución impuesta o elaborada sólo en las cúpulas políticas.

El aprendizaje se centra en el ensayo error, en el aprendizaje por descubrimiento, en la investigación acción, en la investigación protagónica. También hay una fuerte influencia de la teoría de la apropiación cultural.

Se citan a continuación algunas de las corrientes pedagógicas que podrían clasificarse dentro de esta concepción:

a)EI Progresismo o Movimientos de Nueva Escuela. Existe una gran variedad de experiencias que han tratado de vincular a la acción educativa con la comunidad local. Se trata que cada institución educacional se convierta en un agente de desarrollo y de organización comunitaria.

Se vincula entonces educación con producción y trabajo; educación con revaloración de la cultura local; educación con salud y nutrición; educación

con distribución del poder y organización de base. En este caso ya no son los profesores solamente, sino también los estudiantes y agentes externos quienes participan como educadores y educandos. Se propone la autogestión educativa y se coloca en manos de los alumnos el máximo de responsabilidades posible. Algunos de los múltiples ejemplos de representantes de estos movimientos pedagógicos son: K. Lewín, C. Freinet, las comunidades educativas de Hamburgo, M. Lobrot, D. Hamelin, G. Ferry, Ferriere, Bovet, Kerschesteiner, Demolins, Binet, Pestalozzi, Froebel, A. Vázquez, F. Oury.

b) El Liberacionismo Social. Plantea que la libertad no es algo individual, sino de los pueblos. Liberarse es llegar a ser uno mismo en armonía con los demás. El ser humano es un ser social, participe de una comunidad. La educación está destinada a evitar la servidumbre, la imposición cultural. Las personas y las comunidades deben tomar conciencia de su situación, de su realidad, de sus defectos, como primer paso para superarlos. Se educa a partir de esta realidad. La tarea de superación es colectiva, debe ser compartida. El profesor es alguien que ayuda a descubrir la realidad, y que apoya a la superación de todos y cada uno. El profesor contribuye a que todos sean igualmente valorados. Además es un facilitador para que surja la organización local. En este sentido también es un político. Entre quienes han postulado esta posición en educación se puede citar a Mao Tse-tung, R. Tagore, H. Marcuse, B. Juárez, P. Freire y a todo el movimiento de educación popular de América Latina.

c) El Ecologismo. Está orientado a que el ser humano vaya descubriendo en la naturaleza un entorno apropiado para su desarrollo potencial. Siendo el ser humano la máxima expresión del orden natural, su preocupación debe ser la de crear sin destruir. Ello lleva a cuidar el entorno físico y social con una perspectiva de un futuro dinámico, emergente. También lleva a buscar una armonía colectiva, una igualdad de derechos en relación a los recursos, a buscar no sólo un desarrollo de las potencialidades de sí mismo, sino de favorecer simultáneamente el desarrollo equitativo y justo de otros. La educación es una de las formas de promover el desarrollo armónico y equitativo de la humanidad del cual todos son responsables. Entre los educadores que plantean esta postura se pueden citar a B. Powell, H. Maturana; y a los diversos movimientos ecologistas que han surgido en los últimos años, en especial en países desarrollados.

En las instituciones donde predomina esta concepción curricular participativo-social, habrá mucha participación estudiantil y mucho contacto con el sector productivo y de servicios. Las instituciones serán muy permeables a la realidad local. Se realizará gran parte de la actividad educativa en terreno, y a partir de situaciones emergentes, coyunturales, que surgen de los intereses y de los problemas de la comunidad. El profesor tendrá una relación muy horizontal con los alumnos, será un facilitador que estimula la expresión, la creatividad, el aprendizaje. Cada estudiante será considerado como una persona distinta e independiente, pero comprometido con el resto en la detección de problemas y en la búsqueda de soluciones.

Algunas frases típicas que podrían escucharse entre los docentes de un establecimiento donde predomina esta concepción serían las siguientes: "Quién ha encontrado más bibliografía sobre el tema que discutimos la semana pasada". "Alfonso, por qué tú estás en desacuerdo con el resto ". "Propongo que hoy vayamos a la cafetería para descubrir cuáles son las leyes organizacionales que se cumplen ahí". "Mañana vienen de la cooperativa avícola 'El Encanto' a pedirnos que estudiemos un sistema de calefactor .solar". Los egresados de este tipo de establecimiento serían más creativos y hábiles para detectar problemas, canalizar opiniones y comprometidos con su realidad local.

Concepción del currículo centrado en la persona

Esta concepción se puede incorporar dentro de las teorías funcionalistas de la educación, porque dan mayor énfasis a los procesos que a los resultados. El objeto de la educación es en este caso la persona. Dentro de esta concepción se pueden encontrar cuatro tendencias curriculares.

La primera es la del "currículo cognitivo" que se basa en crear las condiciones para el autodesarrollo, es decir, aprender a aprender. La segunda es la del "currículo confluyente" que pone énfasis en los aspectos afectivos y emociona les que intervienen en el aprendizaje. La tercera es la del "currículo recurrente", que concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad continua que se organiza desde los conceptos más simples e intuitivos a los razonamientos más complejos y teóricamente más sofisticados. En cuarto lugar la del "currículo personalizado", que traspasa la responsabilidad del aprendizaje al educando y permite la adecuación a sus propios intereses, capacidades y ritmos.

Esta concepción parte de una posición ontológica que se centra en la existencia humana. Cada persona debe alcanzar la plenitud de su existencia, su realización personal, su felicidad. Para ello se concuerda con la teoría socrática, con la necesidad de que cada cual se conozca a sí mismo. Por otra parte, la preocupación es el aquí y el ahora; en este sentido se concuerda la filosofía de la existencia con Sartre, Heidegger y Husserl. Su posición antropológica se basa en el postulado de que el ser humano es el centro del mundo. La autenticidad es el valor ético más importante.

La función social de la educación es el desarrollo individual de cada persona, que pueda aprender por sí misma y que a través de la educación alcance la felicidad.

El aprendizaje se basa en algunos casos en la psicología cognitivista y en otros en la teoría psicoanalítica.

Debido a la postura liberal, existe un a variada gama de corrientes pedagógicas que podrían clasificarse dentro de esta concepción. Algunas de ellas, incluso, presentan aspectos divergentes. Se mencionan a continuación algunas de estas corrientes:

a) El Existencialismo. Plantea que el fin de la persona es llegar a ser sí mismo. Educar es potenciar al ser humano para que sea sí mismo. La educación debe cultivar la originalidad al oponerse al conformismo. La comunica-

ción es la que posibilita la educación. Se rechaza, por tanto, el autoritarismo, la grandilocuencia del profesor, la persuasión que utiliza el maestro, así como la despersonalización del aprendizaje. Un representante típico es K. Jaspers.

b) El Liberalismo Humanista. Se inspira en el psicoanálisis. El ser humano debe ser libre, debe autorrealizarse y autoplanificarse dentro de los límites impuestos por su grupo de referencia. La autonomía es la meta de todo proceso educativo. Para ello se enfatiza el no directivismo. En esta corriente puede resultar muy útil el trabajo grupal; sin embargo, el aprendizaje está cimentado en el experiencialismo individual. Entre los educadores representativos de esta tendencia se puede citar a C. Rogers, Lancan y Ellis.

c) El Autonomismo Evolutivo está basado en una postura cognitivista, es decir, en que la educación debe crear las condiciones para que cualquiera pueda aprender. Estas condiciones son secuenciales y se dan en estadios o etapas dinámicas, para cada persona. A cada cual es necesario apoyarlo en sus etapas progresivas. Se llega a la autonomía cuando se aprende a aprender por sí mismo. El rol del profesor no es el de enseñar, sino que el de lograr que todos aprendan. Se aprende conociendo, reflexionando, comprometiéndose y estos modos de aprender se internalizan culturalmente. No basta con la apropiación de los conocimientos, sino con el uso que se haga de ellos. Entre los representantes de esta corriente se pueden citar: Piaget, Inhelder, Ausubel, Claparede, Diennes, Brunner.

d) El Naturalismo, Se opone a todo lo que es rígido, dogmático, directivo, estructurado, porque cada persona es un ser natural dotado de capacidades para evolucionar. La educación por tanto debe centrarse en cada persona y no en términos de fines generalizados, de una normatividad limitante. La educación debe ser esencialmente activa, ya que cada cual es gestor de su aprendizaje y cada persona en términos individuales tiene un gran valor en sí que debe ser respetado y desarrollado. Entre los representantes se pueden citar a J. J. Rousseau, creador del naturalismo espontáneo; a Spencer, quien fundó el naturalismo pedagógico evolucionista; a Montessori, creador del naturalismo pedagógico-biológico. Además a Decroly y a Parkhust, quien trabajó con el plan Dalton.

e) La corriente Psicoanalítica. Plantea que la educación es para generar personas felices. La función educativa es la de apoyar a los estudiantes a descubrir un camino entre la permisividad y la prohibición. La educación permite encontrar las normas de la convivencia social y evitar que la sociedad cree individuos homogéneos y manipulados. El representante más conocido es A. S. Neill, creador de la experiencia de Sumnerhill.

f) La Escuela Crítica. En contraposición con la concepción del currículo de eficiencia adaptativa, en especial de las corrientes experimentalistas y del liberalismo ilustrado, plantea la necesidad de transformar la educación, para que deje de ser homogeneizante y mitopoyética (creadora de mitos, que resultan irreales en la práctica social). Se plantea una educación que reconozca y valore las experiencias de cada cual, que estimule la originalidad, la divergencia y promueva la autonomía. Esta postura es definida principalmente por I. Illich y Reimer.

g) La Educación Personalizada. Diversos educadores con un criterio más pragmático han intentado promover métodos y recursos pedagógicos que permitan responder a intereses individuales, respetar las formas distintas de aprendizaje, los ritmos de trabajo de cada cual, los hábitos de estudio de diferentes personas. Ello conduce a la educación individualizada. Un típico ejemplo de esto es el método Keller basado en materiales escritos. Sin embargo, otros autores han avanzado con una posición más bien derivada del concepto medieval del artesanado. En donde se da una comunicación directa e integral entre maestro y aprendiz. Dentro de esta concepción se podría citar a García Oz, P. Fauret, H. Pereira y el mexicano P. Chico.

h) El Personalismo Analítico. También puede considerarse dentro de esta corriente a los seguidores de la filosofía analítica representada por el pensamiento de Willgerstein, K. Popper y del Círculo de Viena, cuya preocupación es la del desarrollo del pensamiento formal y riguroso. Quien más ha insistido en una educación de este estilo es Bertrand Russell. El postula que lo más importante en la educación es enseñar a cada uno a pensar. Por tanto la educación debe fomentar la discusión, la búsqueda de causas, la reflexión. Esto es muy contrario a la educación enciclopedista, de repetición, de memorización y homogénea para todos.

En las instituciones donde primara una concepción curricular centrada en la persona, se daría mucha importancia al trabajo independiente de los alumnos. Se incorporaría no sólo lo intelectual, sino también los sentimientos. Se consideraría lo lógico y lo psicológico, se valoraría el esfuerzo y el interés. En vez de una disciplina rígida se estipularía una autodisciplina. La docencia sería esencialmente activa, no directiva, se privilegiaría más la calidad de los conocimientos que la cantidad. Se daría mucho énfasis a lo experimental y se insistiría mucho en el método. Se favorecería la originalidad del pensamiento divergente, el espontaneísmo. Los profesores actuarían como estimuladores y orientadores del aprendizaje.

Las relaciones interpersonales serían horizontales, en un ambiente institucional estimulante y pródigo en bibliotecas, materiales y recursos de aprendizaje.

Se podría graficar el ambiente institucional con algunas frases imaginarias de los docentes. "Cada cual buscará un caso para ejemplificar el concepto de transferencia calórica". "Durante el segundo semestre se formarán grupos de trabajo y cada grupo desarrollará un tema". "El laboratorio estará abierto hasta las 10 p.m. para que cada uno trabaje a la hora que más le convenga". "Alicia, como tú difieres del resto, trae la próxima sesión un par de páginas justificando tu postura". "En esta institución cada cual define su propio plan de estudios". "Las divergencias entre el tutor y el estudiante serán resueltas en el Consejo Académico, al cual deberán asistir ambos a plantear sus puntos de vista".

Los egresados de este tipo de instituciones serán personas especializadas, con un gran interés por su campo de trabajo, estarán preparadas para resolver problemas y enfrentar situaciones nuevas sin ayuda de nadie. Defenderán con vigor y racionalidad sus puntos de vista, especialmente si son divergentes a

la mayoría. Serán críticos, analíticos frente a posiciones contrarias, pero los escucharán con respeto. No siempre tendrán buena disposición a trabajar en equipo y rechazarán el autoritarismo y la burocracia.

En la página siguiente se presenta un cuadro sintético con las distintas teorías educativas, concepciones curriculares y corrientes pedagógicas, ordenadas según los criterios planteados.

4. IMPLICANCIAS DE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA FUNCION DOCENTE PARA EL MEJORAMIENTO CUALITATIVO

Como se deriva de los estilos alternativos planteados, el currículo no sólo se puede ligar a la definición y jerarquización de ciertas asignaturas; sino que también a la forma en que se entregan, a su funcionalidad interna y externa a la Universidad, y al grado de integración y cohesión que éstas puedan tener entre sí. Es decir, un estudiante de ingeniería puede tener tanta física, o un estudiante de medicina tanta anatomía en un modelo como en otro, pero el tipo de profesional formado con uno u otro estilo curricular será distinto.

Los ejemplos que se han dado indican que hay algunas preguntas previas que deben formularse tanto los planificadores curriculares como aquellos que a través de los centros u oficinas de docencia están tratando de impulsar un mejoramiento de la educación superior. A continuación se dan ejemplos de algunas de estas preguntas, así como de posibles respuestas alternativas.

a) ¿Para qué se educa? ¿Cuál es el propósito teleológico de la función docente? Entre las respuestas alternativas se pueden citar:

- Para divulgar y desarrollar la ciencia.
- Para formar personas moralmente aptas.
- Para cambiar la sociedad actual.
- Para que los egresados se adapten mejor a la sociedad donde les tocará vivir.
- Para que los profesionales puedan conseguir empleo, o para que compitan en mejores condiciones en el campo laboral
- Para que puedan ejercer roles de líderes en la sociedad.
- Para que cumplan en forma eficiente una función técnico-específica.
- Para que puedan definir su propio proyecto personal y "se realicen".
- Para que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los sectores más pobres.

b) ¿A quiénes servirán principalmente los egresados? Algunas respuestas alternativas pueden ser:

- A las necesidades que el gobierno ha establecido en los planes nacionales.
- A sus propias necesidades de desarrollo personal.
- A cualquier necesidad que se genere en el medio donde ejerza.

SINTESIS DE TEORIAS EDUCATIVAS, CONCEPCIONES CURRICULARES Y CORRIENTES PEDAGOGICAS

Teorías Educativas	Objeto de la Educación	Las personas: La Educación se orienta preferentemente a un cambio personal	La cultura, la sociedad: La Educación se orienta preferentemente a un cambio cultural colectivo
<i>Efectivistas</i>		<i>Currículo de eficiencia adaptativa</i>	<i>Currículo de reconstruccionismo social</i>
Priorizan los resultados o productos. Se educa para adaptar a un modelo preconcebido de persona o de sociedad.		<ul style="list-style-type: none"> a) Experimentalismo (Kilpatrick, Dewey). b) Tecnología-Conductista: (Skinner, Mager, Bloom, Gagne). c) Realismo (Hebart). d) Liberalismo Ilustrado (Hirst). e) Marxismo Ortodoxo (Blonskij, Makarenko, Gramsci, Suchodolski, Althusser, Sydners). f) Dualismo: (Bowles, Gintis, Boudelot, Establet). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Idealismo (Gentile). b) Perennialismo (Mounier, Maritain). c) Socialismo Utópico (Owens, Fourier, Seidel, Ostrich). d) Control Simbólico (Bordieu, Passeron, Berstein, Postner). e) Control Social (Nyerere, Gandhi, Sarmiento).
<i>Funcionalistas</i>		<i>Currículo centrado en la persona</i>	<i>Currículo participativo social</i>
Priorizan los procesos: se educa para que cada cual apoye el surgimiento de nuevos modelos de sociedad o de persona.		<ul style="list-style-type: none"> a) Existencialismo (Marcel, Jaspers). b) Liberalismo Humanista (Rogers, Lannan, Ellis). c) Autonomismo Evolutivo (Claparede, Piaget, Inhelder, Ausubel, Diennes, Brunner). d) Naturalismo (Rousseau, Spencer, Montessori, Decroly, Parkhurst). e) Psicoanalíticos: (Neill). f) Escuela Crítica: (Illich, Reimer). g) Educación personalizada: (García Oz, Fauret, Pereira y Chico-González). h) Personalismo analítico (B. Russell). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Progresismo o Movimientos de Nueva Escuela (Lewin, Freinet, Comunidades de Hamburgo, Hamelin, Ferry, Lobrot, Ferriere, Bovet, Kerschensteiner, Demolins, Binet, Pestalozzi, Froebel, Vázquez, Oury). b) Liberacionismo Social (Mao Tse-tung, Tagore, Juárez, Freire). c) Ecologismo (Powell, Maturana).

- A las necesidades del sector popular.
- A los requerimientos de los principales empleadores en su área de trabajo.

c) ¿Cómo se seleccionan los contenidos del currículo? Ejemplos de respuestas alternativas pueden ser:

- Se generan a partir de un desarrollo epistemológico.
- Se identifican a partir de concepciones político-económica-sociales.
- Surgen de los requerimientos directos que se detectan en el campo laboral,
- Se formulan considerando el desarrollo tecnológico.
- Se fundamentan en los problemas locales.
- Se determinan en conjunto con el pueblo.

d) ¿Quiénes y con qué lógica deciden el currículo? Ejemplos de respuestas son las siguientes:

- Los sabios con la lógica de la ciencia.
- Los pares profesionales, con la lógica de su experiencia.
- La comunidad con la lógica de sus requerimientos y problemas más urgentes.
- Las autoridades con la lógica del control y del poder,
- Los extranjeros con la lógica del mejor estándar de vida y la modernización.
- Los profetas con la lógica de la felicidad futura.

e) ¿Cómo se jerarquizan las asignaturas y actividades? Las respuestas indican que éstas se pueden priorizar indistintamente siendo del interés por la formación: teórica, práctica, moral, cultural, especializada, técnica, social, política.

f) ¿Con qué criterio se selecciona y evalúa a los estudiantes?

Distintas respuestas indican que se puede fomentar y estimular diferentes tipo de criterios de evaluación. Por ejemplo privilegiando:

- Al más capaz.
- Al más trabajador.
- Al que es más comprometido con una posición que interesa.
- Al que sigue mejor las instrucciones del profesor.
- Al que es de pensamiento ágil.
- Al que resulta más sistemático.
- Al que maneja mejor disciplinas aisladas.
- Al que sintetiza e integra bien.

Esta lista da una idea muy general de las múltiples opciones frente a aspectos muy concretos que van perfilando diferentes estructuras curriculares, generalmente invisibles e implícitas para quienes definen los planes de estudio y para quienes realizan la función docente en la Universidad.

Este conjunto de preguntas muestra claramente que para mejorar la calidad académica en una Universidad no basta con enviar a los profesores a perfeccionarse en un país desarrollado, o enseñarles a formular objetivos operacionales y a construir tests.

El concepto de calidad es un concepto valórico que está condicionado por un patrón ético de referencia. Se es de buena o mala calidad, dependiendo de lo que se quiera entender por el óptimo, por lo que se quiere medir.

La síntesis de los diversos fundamentos teóricos que se han hecho anteriormente permite visualizar, a grandes rasgos, las tendencias u opciones para referir la calidad académica y los criterios éticos subyacentes.

Como ya se ha dicho en trabajos anteriores* o el mejoramiento de la calidad académica es un vector, pues tiene magnitud, dirección y sentido. La dirección y el sentido están dados justamente por las concepciones curriculares. De ahí que la primera definición que debe hacerse cuando se propone o se evalúa un plan de mejoramiento académico es saber si éste plan está destinado a pasar de una concepción educativa a otra (reformular), o si se trata de profundizar en una misma línea conceptual (transformar).

Este documento ha intentado mostrar la relevancia de la función docente en la Universidad y dar algunos criterios para que los especialistas en Pedagogía Universitaria, y desde su perspectiva, puedan hacer aportes sustantivos al mejoramiento académico y al cambio institucional, más allá del perfeccionamiento docente, que no produce efectos en sí cuando se realiza en forma aislada de un contexto curricular integral.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. Sobre la Ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado en Escritos, Barcelona Laia, 1974.

APPLE, M. Ideology and Curriculum, London Routhledges and Kegan Paul, 1979.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. La Escuela Capitalista en Francia. México, Siglo XXI, 1975.

BERSTEIN, B. Class Codes and Control. Vol. 3. Toward a Theory of Educational and Transmissions. 2da. Edición, London Routhledges Kegan Paul, 1977.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. Los estudiantes y la cultura, Barcelona, 1973.

BOWLES, C.; CINTIS, H. Schooling in Capitalist America. London Routhledges and Kegan Paul, 1976.

BRANELD, T. La Educación como poder. México, Trillas, 1962.

BRUNNER. The process of Education. Nueva York, Vintage Books, 1960.

* CINDA-OEA/PREDE: Pedagogía Universitaria en América Latina, 2~ Parte. Evaluación y Proyecciones. Santiago, Chile, 1986.

- CARNOY, M. Education and Economic Development. Economic Development and Cultural Change, 25 (1977 supplement, pp. 428-448).
- CHICO-GONZALEZ, P. La Escuela Cristiana. Madrid, Bruño, 1978.
- CLAPAREDE, E. L'Education Fonctionnelle. París De la Chaux-Néistle, 1931.
- COUSINET, R. Une Méthode de Tracail Libre pour Croupes. París, Edducerf, 1943.
- DAVIS, R.; HUDSON, B. Issues and Problems in Planning of Education in Deoeloping Countries. Cambridge, Harvard University, 1980.
- DEWEY, J. Democracia y Educación. Buenos Aires, Losada, 1971.
- DIETRICH. Pedagogía Socialista. Salamanca, Sigueme. 1976.
- ELLIS, W. A Source Book of Gestalt Psychology. N. York, Harcourt Brace, 1935.
- FERMOSO. Teoría de la Educación. Madrid, Agulló, 1976.
- FONTÁN, P. La Escuela y sus Alternativas de Poder. Barcelona, CEAC, 1978.
- FERRIERE, A. La Educación Autónoma. Madrid, F. Beltrán, 1926.
- FERRY. El Trabajo en Grupo. Barcelona, Fontanella, 1972.
- FOUCAULT, M, Beyond Structuralism ,and Hermeneutics. Brighton, The Harvest Press, 1982.
- FREINET, C. La Educación del Trabajo, México, F.C.E., 1971.
- FREIRE, P. Pedagogía del Oprimido. México, Ed. Siglo XII, 1974.
- FREUD, S. Obras Completas. Madrid, Biblioteca Nueva, 1922.
- GANDHI. The Problem of Education.
- GENTILE, G. Sumario de Pedagogía como Ciencia Filosófica. Buenos .Aires, El Ateneo, 1946.
- GRAMSCI, A. Antología. Madrid, Siglo XXI, 1974. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán.
- HERBART, J. F. Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación. Madrid, La Lectura N°16, 1935.
- HIRST, P. H. La Educación Liberal y la Naturaleza del Conocimiento en Educación y Desarrollo de la Razón, Formación del Sentido Crítico. Dearden, Hirst Peters Ed. Madrid, Narvea, 1982.
- ILLICH, I. De Schooling Society. N. York, Harper and Row, 1971.
- JASPERS. Filosofía, Revista de Occidente, Madrid, 1958, Vol. I, p. 470.
- LEWIN, K. Constructors in Psychology and Psychological Ecology. University of Iowa. Studies in Child Welfare, 1984.
- LOCKE, J. Algunos Pensamientos sobre la Educación. Madrid. La Lectura, Original en inglés en 1963. *Pensamientos*
- LOBROT. La Pedagogía Institucional. Buenos Aires. Humanitas, 1974.

- MAGENDZO, A. Curriculum: Un Análisis Crítico, Proyecciones para América. Santiago, PIIE, septiembre 1986.
- MAGENDZO, A.; BARRA, N.; GONZÁLEZ, L. E. Estudio Comparado sobre los Cambios e Investigaciones en la Educación Técnica y la Formación Profesional en América Latina y el Caribe. Santiago, UNESCO, 1981.
- McGINN and SMODCRASS. Atypology of Implications of Planning Education for Economic Development.
- MAKARENKO, A. S. Problems of Soviet School Education, Moscow, Progress Publisher, 1965.
- MAO TSE-TUNG. Muo Tse-tung on Education. Chinese Education G:4 (1973 1974), 3-58.
- MARCUSSE, H. A Study of Authority and other Essays. N. York, New Left, 1972.
- MARITAIN, J. La Educación en este Momento Crucial. Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1954.
- NEILL, A. S. Summerhill. Barcelona, Laia, 1973.
- NYERERE. Education for Self Reliance. Government of Kenya, s/d,
- DWENS, L.; STONEMAN, C. Education and the Nature of Intelligence. En Bubinstei D. Stoneman C. Ed., s/d.
- PALACIOS, J. La Cuestión Escolar. Análisis y Perspectivas. Barcelona, Ed. Laia, 1978.
- PAULSTON. Cultural Revitalization and Educational Change in Cuba. CER 16:3 (1972), pp. 474-485.
- PIAGET, J. Psicología y Pedagogía. Barcelona, Ariel, 1973.
- PIAGET, J. Observaciones Psicológicas sobre Autonomía Escolar, en Piaget y Heller. La Autonomía en la Escuela. Buenos Aires, Losada, 1962.
- RAMA, G. Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo. Asunción. Revista Paraguaya de Sociología, 1975.
- ROGERS, C. Libertad y Creatividad en la Educación. Barcelona, Fontanella, 1973.
- ROSSELLÓ. Teoría de las Corrientes Educativas. Barcelona, Promoción Cultural, 1974.
- ROUSSEAU, J.J. Emilio o de la Educación. Barcelona, Fontanella, 1973.
- RUSSELL, B. El Conocimiento Humano. Madrid, Taurus, 1968.
- SARTRE, J. P. Existential Psychoanalysis. Nueva York Philosophical, Library, 1953.
- SAVIANI, D. Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación, Año 11 N9 3, septiembre. 1983.
- SCHIRO, M. Curriculum for Better Schools. The Creat Ideologica Debate. Educational Technologic Publications, 1978.

- SKINNER. Experimental Psychology en W. Dennis Current trend in Psychology. Pittsburgh Press, 1947.
- SNYDERS, G. A donde se encaminan las Pedagogías sin Normas. Barcelona, Planeta, 1976.
- SUCHOOOLSKI, B. Teoría Marxista de la Educación. México, Siglo XXI, 1966.
- TEDESCO. Modelo Pedagógico y Fracaso Escolar. Revista de la CEPAL N° 21, diciembre, 1983, p. 132.
- TAGORE, R. The Social Philosophy. Visva Bharanti Owarterly, May-October, 1941, pp. 94-99.
- VÁZQUEZ, A.; OWRY, F. Hacia una Pedagogía del siglo XX. México, Siglo XXI, 1968.
- YOPO, B. Educación, Universidad y Desarrollo (síntesis). Santiago PIIE Documentos, 1972.
- YOUNG. Currículum as Sociáally Organized Knowledge en Curriculum Design. Michael Gollby.
- WEINBERG, G. Modelos Educativos en la Historia de América Latina. UNESCO CEPAL, PNUD, Buenos Aires, KAPELUSZ, 1984.

UN MARCO TEORICO PARA LA FUNCION DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD

JOSÉ AGUSTÍN DE MIGUEL
Instituto Tecnológico de Santo Domingo

1. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

La educación como ciencia ha alcanzado prestancia significativa en nuestro siglo, pero no ha logrado una total independencia. La educación como objeto científico ha tenido público, pero ha sido principalmente en otras ciencias sociales donde la educación ha recibido importancia, porque se han atribuido al hecho educativo ciertos poderes o consecuencias, en el de desarrollo económico principalmente. Cuando se ha tratado de educación, llamémosla pura, sin connotaciones, pedagogía, no ha recibido tanta atención e interés.

La pedagogía como ciencia no abarca todo el hecho educativo. Parece necesario recurrir a otra denominación del conocimiento científico, que tenga como objeto lo educativo. Nos estamos refiriendo a un planteamiento epistemológico, que estimamos es básico y decisivo para un entendimiento más acabado de lo que es lo educativo. Al abordar este planteamiento no se está atentando contra el saber educativo, por pensar o indicar que la educación, mejor la pedagogía, como ciencia de lo educativo, no tiene relevancia y que por lo tanto es preciso recurrir a otras ciencias para estudiar el objeto educativo. Todo lo contrario, el desarrollo del conocimiento educativo ha traído como consecuencia una visión de la ciencia educativa más amplia, más completa, llamada Ciencias de la Educación.

La sustitución de la etiqueta académico-científica "pedagogía" por la de "ciencias de la educación" no obedece a razones de simple mudanza formal, sino que responde a mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente el ámbito y perspectivas de lo que tradicionalmente hemos venido considerando como Ciencia Pedagógica.

El cambio terminológico implica, dentro de una primera aproximación, dos claras significaciones: a) una tendencia epistemológica pluridisciplinar; b) la polarización de la denominación en torno al objeto de estudio científico, en este caso la educación, que aparece explícitamente en la denominación*.

* Escolano, Agustín. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En Epistemología y Educación. Sígueme, Salamanca, 1978.

Esta dimensión epistemológica de la educación no puede traer como consecuencia una parcelación en el ejercicio del oficio de educador. El educador debe responder de todos los aspectos si quiere mantener su autonomía profesional y su prestigio. Cuando se habla de Ciencias de la Educación no se está añadiendo el adjetivo educativo a otras profesiones, como biólogo educativo, psicólogo educativo. Las Ciencias de la Educación hacen referencia a otras Ciencias Sociales o Naturales, pero no toman prestado su núcleo o eje donde pueda descansar el objeto educativo.

El psicólogo educativo es un psicólogo, no un educador. La relación científica de la educación con la psicología, la biología u otra ciencia "se establece al extrapolar y aplicar datos de determinadas disciplinas -biología, psicología, sociología, historia, economía- al análisis de los hechos educativos, a fin de satisfacer las demandas explicativas y pragmáticas que se plantean en el sector educación, y que requieren de conocimientos previos y básicos muy diversos, como los relativos a los procesos de aprendizaje, estructura y dinámica social, historia de la ciencia, variables económicas, técnicas de planificación. En muchos de estos casos la relación interdisciplinaria establecida no tiene sentido puramente aplicativo, sino transaccional, ya que las ciencias en interacción salen mutuamente enriquecidas en el contacto*.

Una de las fuentes de problemas más aguda en la Universidad Latinoamericana de la segunda mitad de nuestro siglo es la división de roles que se ha querido imponer a los actores universitarios. Por una parte, tenemos los administradores, que son los que deciden, trazan políticas y dan trabajo a los profesores que conforman el segundo grupo, cuya tarea es casi únicamente la docencia a los estudiantes, el tercer grupo, que estudian nada más.

2. LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD

Para finales de los años 60, la Universidad se enciende en tensiones buscando su propia definición.

Es lo "que se discute hoy**", tanto en las universidades de las naciones desarrolladas como en las de las naciones del tercer mundo, todas descontentas con sus estructuras y con las limitaciones que ellas imponen a una participación más activa, más eficaz, de los universitarios en el esfuerzo por edificar la nueva civilización***. Es el momento de la Reforma Universitaria en América Latina 'que se había iniciado en Córdoba hace muchos años.'

En esos años se realiza la gran expansión de la matrícula universitaria.

Para el año 1950, solamente Uruguay, Argentina y Cuba tenían una tasa bruta de escolaridad universitaria .sobre el 3%; la mayor era la de Uruguay, con 6%. En 1970 solamente siete países tenían una tasa inferior a 5%, y había 6 que habían llegado a 10% o más.

* Escobar, op. cit.

** Ribeyro, Darcy. La Universidad Latinoamericana. Caracas. Universidad Central de Venezuela) 1971.

No es preciso detallar ahora los motivos de este crecimiento, pero es conveniente aclarar que algunos supuestos teóricos del momento ayudan a entender el modelo universitario y el desarrollo de la función docente dentro del mismo. El desarrollo universitario se basó en los siguientes supuestos:

- La educación elimina desigualdad es económicas, sociales, académicas, culturales.
- La educación superior garantiza un nivel ocupacional alto.
- La educación eleva el nivel social, su status.
- La igualdad de acceso garantizará la igualdad de resultados.
- Las calificaciones y el desempeño escolar permiten predecir el desempeño profesional futuro hasta cierto grado.
- Toda limitación al acceso, sistemas de evaluación nacional, estándares. de calificación mínima, representarían formas veladas de: represión social, mantenimiento de status de privilegio de las minorías, fuentes de desigualdad y de trato discriminatorio.
- Conceptos tal es como: eficiencia interna y externa, búsqueda de excelencia, calidad educativa, fueron considerados como manifestaciones de una filosofía conservadora y fascista de la educación. El uso de tales conceptos queda prácticamente vedado en los medios académicos, por las connotaciones negativas que se les asignan*.

Las reformas de la época, que se apoyaban en esos supuestos o en otros de contenido similar, relacionaban la universidad con la modernización social, el desarrollo económico y los cambios políticos. Y éste era el marco de la función docente de la Universidad, puesto que se trabajaba para conseguir resultados en esos campos: social, económico y político.

Graciarena** presenta tres proyectos de Universidad. El proyecto tecnocrático, que reduce la Universidad a la preparación de recursos humanos, técnicos y científicos para el sector productivo, obedeciendo a una corriente de planificación donde la Universidad es ante todo un instrumento del desarrollo económico. Otro proyecto, que persigue convertir la Universidad en la conciencia de la nación, su contenido básicamente, es una orientación política del desarrollo económico. Por último, y como freno a la actividad política del segundo tipo, propone un tercero, que considera que la universidad debe asumir los problemas diarios desde una óptica científica.

Se pueden aducir muchas motivaciones y factores para explicar la expansión y las reformas***, pero, en el fondo, en la Universidad se estaba actuando

* Soria, Oscar. Calidad, Eficiencia y Equidad en la Educación Superior Latinoamericana. En Docencia Post Secundaria N° 12, Vol. 1, 1984.

** Graciarena, Jorge. Los Procesos de Reforma Universitaria y el Cambio Social en la Universidad Latinoamericana. Visión de una época. Santiago, Chile, C.P.U., 1979.

*** Mc Ginn , Noel. Programas y Proyectos orientados a desarrollar las nuevas prioridades en Educación Postsecundaria y Superior. En Alternativas de Financiamiento para las prioridades educativas de A.L., San José, 1980.

para terminar o modificar sustancialmente la universidad tradicional profesionalizante.

En este escenario universitario la función docente tomó muchas formas, con contenidos y objetivos muy diferentes y. que sería prolijo examinar. El profesor universitario se encontró ante una realidad 'mucho más amplia y compleja; ya no tenía ante sí un candidato a conocer los secretos de una profesión definida principalmente por la tradición, con añadiduras más o menos actualizadas de los avances de la ciencia. Era una concepción de la educación. "que proclame abiertamente su proyección finalista, así como los términos estratégicos de su administración. Por proyección finalista se entienden los propósitos hacia los cuales deben dirigirse los esfuerzos, mientras que términos estratégicos son los principios en torno a los cuales debe precisarse la práctica educativa específica"*.

3 LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Las conclusiones a que se llega después de analizar la crisis universitaria de fines de los años 70 son importantes para entender el rol de la función docente y su definición histórica.

La Universidad fue tomada como trampolín para la movilidad social por un grupo^{***} importante de nuevos universitarios. Estos, sin tradición cultural, llenaron las aulas de tal forma que la cantidad fue el problema principal; la calidad no pudo ser tenida en cuenta. Las demandas en educación se articulaban con el proceso de cambio estructural registrado por las sociedades latinoamericanas de esos años. Como se mencionará más adelante, la educación se transformó en el pasaporte indispensable para que las nuevas generaciones pudiesen incorporarse a la vida urbana y al número creciente de ocupaciones industriales o de servicios modernos que reclaman educación, tanto como requerimiento específico para el desempeño de las actividades o como requerimiento cultural necesario para integrarse a organizaciones complejas**. Esta situación no se compadecía y no podía traer los frutos adecuados, ya que esa aspiración era insostenible si se considera que esos hogares no disponían de un capital cultural ni instrumentos de formación, tales como libros, y que necesitarían desde temprana edad del esfuerzo económico de los hijos, a los que, por otra parte, destinaban un porvenir culturalmente tan elevado***.

Pero no sólo fueron la presión numérica y las características del estudiantado lo que condicionó la crisis de finales de los años 70. También fue el cariz que se dio a la vida universitaria, no en el sentido de la responsabilidad social de la Universidad, sino de la línea de encargar solamente a la Univer-

* Guédez, Víctor. Fines de la Educación Superior y Desarrollo Integral. En *Universíty* 2.000, N°9 7, Vol. 2, 1983.

** Rama, Germán. La Educación Latinoamericana. Exclusiva o Participación. En *Revista de CEPAL* N9 21, 1983.

*** 000 lbtid.

sidad de los logros en el desarrollo económico, Son conocidas de todos las vinculaciones que se propusieron entre educación y desarrollo económico y político. Sin embargo, la educación no resolvió o no influyó en el desarrollo como se había esperado. Los enfoques vigentes en la década 1960-1970 -asociados a las teorías de la modernización desde el punto de vista social y a las del capital humano desde el punto de vista educativo- partieron de un diagnóstico crítico acerca de la universidad tradicional, según el cual tanto los contenidos de la enseñanza como la organización interna de las instituciones no respondían a los criterios de modernización para el crecimiento económico. Estas concepciones críticas inspiraron numerosos proyectos de informes curriculares y organizativos, tendientes a lograr un mayor nivel de adecuación entre enseñanza superior y requerimientos del aparato productivo*.

A finales de los años 70, después de la crisis de los precios del petróleo, se inició un movimiento que buscaba de manera definida la excelencia académica de la que se había hablado muy poco durante los años de expansión del sistema. Básicamente se buscaba encontrar un contenido educativo bajo un perfil de institución universitaria definido por medio de la función docente, ya que desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial la Universidad Latinoamericana venía realizando investigaciones. El éxito fue desigual, tanto en relación a la calidad como a la continuidad en esa tarea, aparte de que no todas las universidades dieron cabida en su presupuesto de una forma significativa a la labor investigativa. Posteriormente el posgrado fue unido a la investigación**.

Estas incorporaciones, tanto de la investigación como del posgrado, han beneficiado a la función docente, ya que fuera de las universidades se realizan investigaciones, pero no se advertía, al margen de la Universidad, una instancia en la cual la problemática de los fundamentos y el sentido de la ciencia en su conjunto sean sistemáticamente abordados y en donde se verifiquen al mismo tiempo la existencia de un clima generalizado de actitudes, libertades, disciplinas conceptuales, recursos organizativos y de apoyo, propicio para recuperar sistemáticamente la problemática global.

De la función docente no se ha hablado expresamente, todo lo contrario a lo que ocurrió con la función investigativa. La razón se manifiesta en la frecuencia con que se ha confundido la 'función' docente con la finalidad de la Universidad. Sin embargo, parece que la relación es de medio a fin, y el fin de la Universidad debe marcar decididamente la función docente. Es posible afirmar que a los problemas propios de la función docente se han acumulado los de la finalidad de la Universidad. Por lo tanto, mientras no haya claridad en el sentido de la Universidad será muy difícil esclarecer los alcances de la función docente de la Universidad.

* Tedesco, Juan Carlos. Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior, un objetivo posible y necesario en Educación Superior. Caracas, Unesco/Cresalc, 1985.

** Pérez, Fernando; Stegger, Hanns. La Universidad del Futuro. Universidad Autónoma de México, México, 1981.

En los años sesenta se criticó el modelo de "Universidad Profesionalizante", por no estar de acuerdo con las demandas que la sociedad hacía sobre la universidad como institución social. A la institución se le reprochaba sobre todo su estrechez profesionalizante y utilitaria, adversa al quehacer científico y, asimismo, por su escasa presencia en la orientación de los cambios sociales y en la denuncia de abusos, injusticias y alineaciones*.

4. EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD Y LA FUNCION DOCENTE

Posiblemente es en los últimos diez años cuando más se ha profundizado en los destinos de la Universidad, aunque repasando la bibliografía no se encuentran temas y polémicas apasionantes, como los que se presentaron desde Córdoba hasta 1975. El sentido de la universidad se ha aclarado y por lo menos hay pruebas de que algunos caminos transitados hace años no conducen a una institución con éxitos y contribuciones significativas. En la actualidad, en cambio, comienza a advertirse un hecho sorprendente: el así llamado proceso de deterioro de la calidad de la enseñanza puede ser concebido, precisamente, como un proceso de pérdida de capacidad para cumplir funciones sociales significativas. Por un lado, pérdida de significado en términos del mercado de trabajo, expresada en la creciente devaluación de las credenciales educativas; por el otro, pérdida de significado desde el punto de vista político a partir de la derrota de los movimientos revolucionarios encarados desde una base estudiantil como actor político y, por último, pérdida de funciones desde el punto específico del conocimiento a partir del deterioro de la calidad académica producida en el marco de la masificación de las instituciones**. Así se expresa el sentido de la Universidad para los años de la expansión de las reformas de la Universidad Latinoamericana. La función docente estaba involucrada en esos objetivos; sin embargo, los docentes no percibían la relación de esas metas con la función docente; por lo mismo las estrategias en muchas ocasiones no eran intensamente docentes.

La Universidad Latinoamericana ha sufrido una involución en la búsqueda y ejercicios de su sentido durante los últimos años y en el futuro previsible. Es una vuelta al cultivo del conocimiento directamente, abandonando otras actividades sociales que tienen una relación más lejana con la ciencia y, por lo mismo, más indirectamente universitarias.

En esta función de la ciencia menos profesionalizante, pero al servicio de la sociedad, la Universidad está cobrando un sentido rico en posibilidades que a la larga aportará más al desarrollo económico, aspiración frenética de los años sesenta. La Universidad entra de esta forma a buscar otro modelo de desarrollo, el cultural. Esta nueva idea de desarrollo implica tomar en cuenta la combinación de los cambios mentales y sociales que permiten a

* Scherz, Luis. La Universidad del año 2000. Entre Napoleón y Humboldt. Nueva Sociedad, Santiago, 1986.

** Tedesco, Juan Carlos, op. cit.

una sociedad ambiental en forma permanente y acumulativa su productividad efectiva y potencial. Además, requiere que se consideren todos los aspectos de la actividad humana, junto con el significado que encuentran los individuos en el total de su existencia social*.

El sentido de la Universidad sigue ligado al concepto de desarrollo** en la línea de la formación profesional, pero con otras dimensiones, dado el valor social del conocimiento, la Universidad será el medio de su distribución a los diferentes sectores que llegan a sus aulas. Pero no se plantea una vuelta a la educación entendida con los presupuestos y objetivos del famoso informe "National Risk", que ha sido objeto de magníficos estudios, tanto por su contenido como de sus orígenes y consecuencias***.

5. HACIA UN REENCUENTRO CON LA FUNCION DOCENTE

Se parte en este caso del concepto epistemológico de educación que ya se ha mencionado, debido a que el profesor está demasiado imbuido en su rol de profesional o de científico de un a disciplina, y desde ese rol intenta ejercer su acción docente. Desde esa perspectiva es muy difícil lograr la formación, que es el núcleo de la función docente de la universidad. No se puede negar que la universidad tiene como misión el desarrollo y comunicación del conocimiento, pero en el aula el conocimiento viene principalmente destinado al desarrollo de la persona. No es el desarrollo del conocimiento por el conocimiento, sino el conocimiento para el crecimiento de individuos que, como elementos renovadores de la sociedad, participen del acervo científico de la sociedad, independiente de que se destine al ejercicio de una profesión o no.

En la Universidad el profesor también es un educador y no sólo un científico o profesional. Pero un educador entendido como cultivador de un conocimiento específico, tanto por su objeto como por el método. Es difícil que el profesor universitario, médico, ingeniero o economista, se convierta en educador, si no ve, en los que por formación profesional son educadores, un ejercicio que le merezca respeto como especialista y un ejemplo de que educar no es reproducir en los estudiantes conocimientos y éstos no sólo tienen variables científicas que dependen del estado del arte de las investigaciones del problema que se esté tratando y que la función docente no es únicamente un problema de comunicación, de demostración en el laboratorio.

En el trabajo educativo se involucra un conocimiento especializado, con reflejos económicos, políticos y sociales que deben ser conocidos por el educador como tal desde las Ciencias de la Educación, ya que su trabajo tendrá consecuencias en esos aspectos de la sociedad. Por lo tanto, es difícil descu-

* Pascallon, Pierre. Dimensión Cultural del Desarrollo, en El Trimestre Económico N° 52, año 4, 1985.

** Moreno, José Ángel. El otro desarrollo: Una nota sobre su viabilidad, en El Trimestre Económico N° 52, 1985.

*** Torres, Carlos Alberto. "National Risk". La Educación Neoconservadora . Nueva Sociedad, 1986.

brir la verdadera función docente si el educador no se convence de que la educación no es un saber práctico, producido y aprendido por la práctica que necesita reflexión, estudio sistemático e investigación*. El docente universitario debe hacer investigaciones educativas en su campo profesional si quiere darle la verdadera dimensión a la función docente, o ser un consumidor riguroso de investigaciones educativas de profesionales que deberían tener clientes sin límites. Pero se presentan aquí dos problemas: por una parte, la circulación y difusión de la investigación educativa es escasa, y por la otra, parece haber una insuficiente cultura educativa en términos de interés y necesidad de desempeño profesional, que no propicia el acceso a los discursos de la investigación educativa**.

Pero no basta con un cambio de actitud ante la función docente a partir de concientización científica de lo que es realmente educación,

La función docente encuentra algunas dificultades nuevas y viejas, que nacen del interior y exterior de la universidad, advirtiéndole que es imposible presentar todas las que se esconden o campean por los medios universitarios.

La masificación universitaria ha traído consecuencias que dificultan la función docente. Sin embargo, no es solamente la masificación lo que ha creado un estilo peculiar de comportarse en el estudiantado, que en general no tiene aquellas características que se atribuyen a los que se dedican a la vida académica. Esto es, el rigor y la capacidad discursiva en su participación en el aula. La explicación de esta situación ha sido llevada a los años escolares de primaria y secundaria, donde profesores sin formación crearon los hábitos memorísticos, y no estimularon la creatividad y la capacidad analítica y sintética. Sin embargo, podría añadirse a esos factores el hecho de que no hay tradición cultural que exija ese tipo de funcionamiento. La carencia de esa tradición cultural se percibe en los ambientes de origen o donde se desenvuelven muchos de los estudiantes; incluso dentro de la Universidad no hay medios de cultura, como revistas, grupos culturales de cierto nivel, donde, por ejemplo, el cine, el teatro y otros géneros literarios sean tratados no como pasatiempo, sino como bienes culturales que encierran contenidos sociales, políticos, ideológicos, que ayudan a desarrollar los hábitos de reflexión intelectual.

En América Latina, el prolongado ciclo de conflictos por la Constitución de Estado y la sucesión de cambios políticos y económicos, con la consiguiente renovación parcial o total de los grupos superiores, impidieron que se constituyese una cultura superior transmitida por vías familiares. Por el contrario, la cultura era una creación del sistema educativo y, por lo tanto, teóricamente accesible a todos***.

Esa carencia de estilo para lo científico lleva a una motivación, únicamente sensible ante lo utilitario. Ese talante es lo más opuesto a lo académico.

* Arredondo, Martiniano, et al. La Investigación Educativa en México. Revista Mexicana de Sociología N° 46, México, 1984.

** Ibid.

*** Rama, Germán, op. cit.

El estudiante sólo responde ante aquello que considera útil para el día de mañana, cuando deba ejercer la profesión. Mientras tanto, se conforma con un mínimo requerido, sobre todo frente a aquello que no sea importante, desde su óptica, para el ejercicio profesional, y entre lo accesorio se encuentran todas aquellas asignaturas que tradicionalmente llaman "cenicientas", "marías", en que el ámbito de las ciencias son las humanidades y en el de éstas, las ciencias.

El profesor desarrolla su acción docente en ese ambiente y se crea un malestar de presión que los estudiantes catalogan de arbitrariedades y exigencias del profesor. Ese ambiente no es apto para que la Universidad ejerza la función docente, sino un sucedáneo, la función "títuladora".

La función docente tiene mucha relación con la configuración interna de las instituciones universitarias, donde se encuentran algunas privadas que suelen ser muy pequeñas, muy selectivas, de excelencia, y otras de matrícula mayor con menos nivel académico, privadas o públicas, pero que por alguna razón no les interesa el liderazgo o invertir en evitar la masificación, donde el estudiante es un transeúnte dentro de la misma Universidad, por caminar desde el trabajo hacia su hogar, ya cansado de las tareas diarias, en horas de la tarde, deteniéndose ante el profesor en el aula. No es sólo la condición del estudiante lo que hace difícil la función docente, también se debe considerar la del profesor. Los profesores que trabajan por horas son aún una porción significativa dentro de muchas universidades. En muchos casos, el ejercicio de la docencia es para ellos una forma de completar un presupuesto mientras alcanzan prestigio en el ejercicio, de su profesión. En otros casos, los motivos son una vocación clara y consciente o una forma de ayudarse a no perder los hábitos del estudio y actualización.

El profesorado por horas no participa, sobre todo cuando ejerce la docencia en una institución diferente a aquella donde se graduó, de la filosofía del espíritu académico, no es miembro real, de ejercicio, de la comunidad académica, y su docencia es con demasiada frecuencia pura transmisión de conocimientos. En la universidad donde estos profesionales conforman un porcentaje mayoritario del profesorado, no es verdad que se ejerza una función docente planificada, evaluada y en progreso. Si quiere ennegrecer los textos de esos casos se pueden señalar las características de la universidad nocturna, nuevo fenómeno educativo al que no se le está prestando mucho interés. Orlando Albornoz confesaba: "El autor ha dictado cursos a nivel de posgrado en universidades de provincia venezolana, en donde no existía biblioteca de ningún tipo"*.

Los profesores a tiempo completo han sido tema de discusión en los encuentros universitarios y publicaciones. Con mucha frecuencia este tipo de contratación no está relacionado directamente con la función docente de la universidad, más bien persigue la investigación. Incluso por esa razón, teóricamente, los profesores a tiempo completo tienen menos horas en el aula para

* Albornoz, Orlando. Dudas y Dilemas. La Educación Superior Venezolana. Nueva Sociedad, 1986.

dedicar su tiempo a la investigación; sin embargo, el docente de Universidad autónoma hace casi exclusivamente esta tarea de aula, con horas reducidas de labor. Todo ello protegido por el excesivo gremialismo, cuestiones que si bien fueron diseñadas para proteger las condiciones de vida de los docentes, han terminado por ser una traba para elevar la calidad académica*. Estos profesores son los llamados a ejercer principalmente la función docente, pero el gremialismo y no la comunidad, la falta de vida académica y otras razones los neutralizan de tal forma que caen dentro de la rutina, y repiten curso tras curso casi los mismos conocimientos, sin ningún otro marco de referencia que promueva cambios y progreso.

Como la docencia tiende a configurar un perfil profesional socialmente aceptado, la docencia está fatídicamente condenada a ser reiterativa, a menos que se encuentre un mecanismo por el cual el profesor sea necesariamente investigador, si este mecanismo falla, la docencia tiende por fuerza a erosionar gravemente al cuerpo docente **.

Son estas situaciones las que más inciden negativamente para que la Universidad no desarrolle una adecuada función docente. Es posible que esas características se den con más frecuencia en aquellas instituciones donde la formación docente no sea identificada o lo sea con menos precisión o tenga poca relevancia como tal.

Por ejemplo, en un documento*** de "Diagnóstico de la Educación Superior Dominicana" no parece del todo adecuada la terminología utilizada, así como las categorías. Por otra parte, no hay una clara distinción entre el pensamiento ideológico y la función de la institución en la sociedad. Se podría seleccionar el conjunto de categorías denominado Concepciones Educativas donde se contrastan diferentes enfoques y énfasis en cuanto al papel educativo que han de cumplir las universidades. Las tendencias en razón de las finalidades son: la formación integral, educación para la formación de Recursos Humanos y la Educación como formación crítica del servicio de la transformación y/o el cambio social. Además se plantea que la Universidad Dominicana se confronta dentro de un ámbito que no es del todo homogéneo, por lo que no se podría hablar de un modelo educativo único, antes bien cabría hablar de coexistencia de diferentes estilos de universidades que se entremezclan, configurando un todo en el que se aprehenden elementos de modelos y tendencias diferentes.

Siguiendo la clasificación de Rama****, se identifica para el caso dominicano un estilo Tecnocrático y/o de Recursos Humanos. En este sentido, "las funciones que la educación ejerce con mayor o menor énfasis, de acuerdo con el tipo de sociedad, estarán determinadas por la selección y permanencia de

* Ibid.

** Moreddu, César. Límites Estructurales de la Acción Universitaria en Innovación Científico Tecnológica. Universidades N° 23, 1983.

*** Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), Diagnóstico de la Educación Superior Dominicana, Santo Domingo, primera versión, 1986.

**** Rama, Germán, op. cit.

candidatos para los diferentes puestos y el reclutamiento de la mano de obra, en calidad y cantidad, por el sistema económico". Se señala además que "la Universidad Dominicana también ha sentido influencia de los modelos de universidades alemana, norteamericana y francesa, sobre todo en el momento en que aquélla se propone asumir un énfasis profesionalizante en algunos casos, y en la formación de científicos con investigadores en otros"*.

Como se puede apreciar por las transcripciones que se han realizado, hay bastante confusión en lo que los autores del Diagnóstico llaman "Concepciones Educativas". Una correcta conceptualización y aplicación de la función docente comienza en la misma conceptualización de los fines y funciones de la Universidad concreta. Cuando ésta falta, es muy difícil una concepción de institución educativa, a no ser que la institución se enrola en imitar otra institución y su acción sea una mera repetición mecánica y externa. Son las instituciones parásitos de los sistemas universitarios nacionales.

Es necesario que cada institución bajo el título de fines, principios y objetivos presente una concepción educativa como Universidad, que sea desarrollable mediante la función docente, donde se describan los parámetros de ésta.

Con frecuencia se agrupa o se tipifica a las universidades mediante el estudio del acervo doctrinal de cada entidad. En América Latina dos son los modelos que han prevalecido: napoleónico y humboldtiano. Ambos se diferencian por un entendimiento distinto de la búsqueda de la verdad que parece lo típico de la Universidad como institución social**.

Hay preferencias para cada uno de los modelos y razones justificativas también. Pero no se trata aparentemente de gustos o preferencias únicamente, parece que los dos modelos no se prestan de la misma forma a que la Universidad cumpla su función dentro de la que es una institución cuya importancia en la sociedad está consagrada por los siglos de su existencia.

El modelo napoleónico está dirigido a que la Universidad produzca los recursos humanos que el modelo de desarrollo económico necesita y llenar las necesidades "importadas" dentro del sector moderno***.

En el egresado se encuentra una de las manifestaciones de las realizaciones de la Universidad. No es la única, pero de cara a la función docente, es la principal.

La formación es un proceso de educación, donde se ejerce la función docente, siendo la docencia el eje de la misma. La formación está planificada en el currículo, donde el producto final es el egresado que se recibe como profesional al haber cursado el plan de estudios correspondiente****.

En América Latina se ha dado mucha importancia al currículo y dentro del mismo al plan de estudios. Y si esto es palpable en la educación primaria y secundaria, cada día adquiere más vigencia en la universitaria.

* CONES, Op. cit.

** McGinn, op, cit.

*** Ibid.

**** Mora, Julia. La formación en la Universidad del Valle. Cali, Colombia, Universidad del Valle. Mimeo, 1986.

El currículo entendido como "el conjunto de actividades planificadas y organizadas de aprendizaje -planes de estudio y planes de instrucción-; los procesos, actividades y medios de enseñanza-aprendizaje; los productos del aprendizaje (aprendizajes, producción intelectual, cambios comunitarios, etc.) y la infraestructura necesaria para hacer posible la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de capacitación, de profesores, planta física, mobiliario, organización comunitaria e institucional"*.

No basta con tener en cuenta en la preparación del currículo universitario la normativa de la institución. Esta puede ser rica filosóficamente, pero etérea, sin conexión con lo que pasa en el aula. Tampoco es suficiente un diseño acabado de los perfiles si éstos solamente tienen en cuenta los preceptos académicos para su redacción. Los egresados serán profesionales, pero la profesión -cualquiera- no es la prestación de un servicio de un individuo a otro. Es el conjunto de relaciones estables entre hombres con necesidades y hombres con la capacidad para satisfacerlos. Por esto las profesiones adquieren modos de funcionamiento acordes con la formación social en la que están vigentes. Por esto son estructuras sociales**, La Universidad, al formar profesionales, no puede considerar las profesiones como diseños meramente académicos. No puede limitarse a preparar graduados sin preocuparse por el signo de las estructuras profesionales a que van a incorporarse***.

Parece necesario que en teoría curricular se avance para determinar, desde un campo educativo múltiple, las relaciones de la sociedad y las profesiones: "el concepto general de la carrera y profesión; la relación de ambas con la organización social; la ideología y las tendencias que se consideran deseables para la evaluación****.

La función docente debe ir sobre el proceso curricular, entendido como "el conjunto de conceptos, acciones y procedimientos necesarios para diseñar, desarrollar y ejecutar y evaluar el currículo*****. El profesor, aparte de la función docente, no puede limitarse a su asignatura, ni siquiera a conocer las implicaciones que tiene en el perfil profesional, debe abarcar todo el currículo como proceso y ésta es la verdadera dimensión de la función docente de la Universidad, y debe aparecer en el currículo en los niveles de proceso y producto, emparejada al currículo como proyecto educativo.

* Mora, Julia. Características curriculares de Programas de Educación Primaria en Colombia. Análisis Descriptivo Comparativo. Cali, Colombia, Universidad del Valle, 1981.

** Latapí, Pablo. Política Educativa y Valores Nacionales, México, Nueva Imagen. 3ª edición, 1981.

*** Ibid. ○○○

**** Ver: Latapí, Pablo. Profesiones y Sociedad. Un marco teórico para su estudio, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Año 12 N° 4, 1982.

Gómez Campo, Víctor Manuel. Relaciones entre Educación y Estructura Económica. Dos grandes marcos de interpretación. En. Trimestre Económico N° 49, 1982, Y

Gómez Campo, Víctor Manuel. Perspectivas Políticas sobre Ciencia, Tecnología y Educación. Revista Mexicana de Sociología N° 45, 1983.

***** Mora, Julia. op. cit., 1981.

Muchos ~~de~~ los problemas de la función docente arrancan de que en las instituciones no es conocido ni identificado el currículo de las mismas. Puede ser que en papeles, sobre los escritorios de los burócratas, en las agendas de las múltiples reuniones de éstos, haya un currículo oficial, escrito conforme a los principios y normas de la Pedagogía Universitaria. Sin embargo, los docentes no tienen en cuenta o no recuerdan el currículo para su trabajo. En el mejor de los casos, el currículo real para ellos, el que les guía, es el estado de desarrollo de la disciplina según las publicaciones a que tienen acceso y su marco de referencia es, también, la práctica profesional que goza de mayor prestigio en el medio productivo. En otros casos el currículo real, el que rige en el aula, es el currículo oculto compuesto por un acuerdo tácito entre el profesor y el estudiante.

Pero el desconocimiento total o parcial del currículo para el ejercicio de la función docente es culpa, en muchos casos, de la administración académica, de las mismas estructuras administrativas de lo académico.

En los años en que el conductismo estaba de moda, los profesores universitarios tomaban cursos para redactar objetivos. Esa corriente psicológica influyó grandemente en el estilo de trabajo de los profesores. Parece que algo similar se puede iniciar y desarrollar en relación al currículo completo para que el profesor tenga una visión total de la formación de sus alumnos, empezando por conocer la filosofía de la institución respecto a la función docente y su significado en los diferentes elementos del plan de estudios.

Los responsables de la administración del currículo deben estar comprometidos con esta tarea. Sin embargo, no es fácil que estructuras como el departamento ayuden mucho a esta visión y ejecución de totalidad.

El departamento tiene limitaciones. Por un lado, los profesores del mismo se centran en la disciplina, pero concebida ésta como conocimiento, no como objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta concepción se desprende la insistencia en la investigación y el desarrollo del conocimiento en sí, pero no se ve el estudio de esos conocimientos como parte de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, cuando el docente acude a dictar un curso para estudiantes que no son de su profesión, por ejemplo, un matemático que explica matemáticas a médicos, no siempre lo puede realizar o lo realiza en una perspectiva adecuada, donde la Matemática se presente independiente de la profesión futura del estudiante. Por el contrario, presenta la Matemática como la ciencia o recurre a enseñar Matemática que piensa será útil a los futuros médicos de acuerdo al conocimiento que él tiene de la práctica profesional médica*.

A forma de conclusión se puede señalar que la función docente tiene en su concepción y desarrollo algunos parámetros a tener en cuenta. No es posible ser docente si no se tiene una clara visión de la educación entendida como un conocimiento interdisciplinar, que el docente debe dominar y utilizar en

o Charum, Jorge; Mockus, Artanas. Problemas de la cultura en la Universidad y Diversas Concepciones sobre los Cursos de Servicios. Educación Superior y Desarrollo N° 4, 1985.

su trabajo. Además, la función docente está unida a la filosofía de la institución, pero no son idénticas, existe entre ellas una relación de medio a fin. Por último, la función docente debe de estar íntimamente unida al currículo, tanto en su concepción como en su ejecución y debe desarrollarse desde una estructura académica adecuada.

BIBLIOGRAFIA

- ALBORNOZ, Orlando. Dudas y Dilemas. La Educación Superior Venezolana. Nueva Sociedad. 84, 1986.
- ARREDONDO, Martiniano, et al. La Investigación Educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución. Revista Mexicana de Sociología. 46 (1), 1984.
- CASTREJÓN DIEZ, Jaime. El Concepto de Universidad. Océano México, 1982. Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). Diagnóstico de la Educación Superior Dominicana. Primera Versión. Santo Domingo, 1986.
- CHARUM, Jorge y Moccus, Artanas. Problemas de la cultura en la Universidad y diversas concepciones sobre los cursos de servicios. Educación Superior y Desarrollo. 4 (3), 1985.
- ESCOLANO, Agustín. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En Epistemología y Educación. Sígueme, Salamanca, 1978.
- GRACIARENA, Jorge. Los Procesos de Reforma Universitaria y el Cambio Social en América Latina. En la Universidad Latino americana. Visión de una Década. C.P.U. Santiago de Chile, 1979.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Relaciones entre Tecnología, División del Trabajo y Calificación Ocupacional. Implicaciones para la formación profesional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 12 (2), 1982.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Educación Superior, mercado de trabajo y práctica profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México. Revista Latino americana de Estudios Educativos. 12 (3), 1983.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Perspectivas políticas sobre ciencia, tecnología y educación. Revista Mexicana de Sociología. 45(4), 1983.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación. El Trimestre Económico. 49 (4), 1982.
- GUÉDEZ, Víctor. Fines de la Educación Superior y desarrollo integral. Universitas 2000. 7(2), 1983.
- LATAPI, Pablo. Profesiones y Sociedad: un marco teórico para su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 12 (4), 1982.

- LATAPÍ, Pablo. Política Educativa y Valores Nacionales. Nueva Imagen. 3ª edición, 1981.
- McGINN, Noel. Programas y proyectos orientados a desarrollar las nuevas prioridades de educación postsecundaria y superior. En Alternativas de Financiamiento para las prioridades educativas de América Latina. San José, 1980.
- MORA MORA, Julia. Características curriculares de programas de educación primaria en Colombia: Análisis descriptivo y comparativo. Universidad del Valle. Bogotá, 1981.
- MORA MORA, Julia. La formación en la Universidad del Valle. Cali, 1986 (fotocopia).
- MORENO, José Angel. El "Otro desarrollo": Una nota sobre su viabilidad. El Trimestre Económico. 52(2), 1985.
- MUREDDU TORRES, César. Límites estructurales de la acción universitaria en innovación científica-tecnológica. Universidades, 23 (92), 1983.
- PASCALLAN, Pierre. Dimensión cultural del desarrollo. El Trimestre Económico. 52 (4), 1985.
- PÉREZ CORREA, Fernando; STEGER, Hanns A. La Universidad del futuro. Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
- RAMA, Germán W. La Educación Latinoamericana. Exclusión o participación. Revista de Cepal. 21, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana. Universidad Central de Venezuela, 2ª edición, Caracas, 1971.
- SCHERZ, Luis. La Universidad del año 2000. Entre Napoleón y Humboldt. Nueva Sociedad, 1986.
- SORIA, Oscar. Calidad, eficiencia y equidad en la Educación Superior Latinoamericana. Docencia Postsecundaria. 12 (1), 1984.
- TEDESCO, Juan Carlos. Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario. Educación Superior. CRESALC-UNESCO. 18, 1985.
- TEDESCO, Juan Carlos. Crisis económica, educación y futuro en América Latina. Nueva Sociedad. 84, 1986.
- TORRES, Carlos Alberto. National Risk, La Educación Neoconservadora. Nueva Sociedad. 84, 1986.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA CONSTRUCCION
DE UNA CULTURA DE PAZ

JORGE CAPELLA R.
Decano Facultad de Educación
P. Universidad Católica del Perú

1. INTRODUCCION

Dentro del propósito fundamental de contribuir al perfeccionamiento de la calidad de la docencia universitaria, fomentando la identificación de los principales problemas que afectan el desarrollo de esta función académica y la derivación de soluciones para los mismos, surge como objetivo el de identificar los elementos básicos que pueden contribuir a la elaboración de un marco referencial para la conceptualización de la función docente universitaria en el contexto de la realidad regional.

En este sentido cabe destacar la necesidad de que la docencia se perciba como un proceso organizado, intencional y sistemático, a través del cual se promuevan, se dirijan, se conduzcan o se faciliten aprendizajes significativos. Los aprendizajes son significativos en la medida en que se relacionan de manera sustantiva con la estructura cognoscitiva del participante y con el propósito social de los mismos. En otras palabras, la significatividad del aprendizaje trasciende el ámbito personal del individuo para hacer referencia a su entorno sociocultural donde residen los valores y patrones culturales predominantes, en dimensiones históricas presentes y futuras*.

La importancia y proyección de los términos "calidad docente", "función docente" y "aprendizajes significativos" guían el propósito de este trabajo: contribuir a que el profesor universitario, gracias a la calidad del ejercicio de su función docente, logre aprendizajes de tal significatividad que tengan resonancia efectiva en la construcción de una cultura de paz.

* Documento preliminar del Seminario Internacional de Cooperación en Pedagogía Universitaria, Lima, Perú, 1986.

2. PAZ Y UNIVERSIDAD

Lamentablemente el uso político se ha apropiado de la paz con una frecuencia, tenacidad y ardor obcecantes. Para unos paz es la desnuclearización del mundo. Para otros la paz es la democracia. Otros hacen de la paz el resultado de sus aspiraciones o aventuras revolucionarias. Para otros la paz será el botín conquistado por sus poderes.

Por otra parte, la historia del hombre tal como se presenta, es más una historia de las guerras y del heroísmo puesto de manifiesto en ellas que una historia de paz.

En las declaraciones oficiales y oficiosas sobre el tema, se observan marcadas diferencias: mientras que las de México y Panamá se refieren, en primer término, a los aspectos sustantivos de la paz, la de las Naciones Unidas enfatiza la prevención de la guerra .

En la primera se proclama "que en la educación deben tener primacía la transmisión de los valores éticos , la dignidad de la vida humana y la formación del individuo en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados"*.

En la de Panamá, se señala que "el espíritu de solidaridad debe basarse en el fortalecimiento de los valores fundamentales sustentados en la comunidad, como son las instituciones democráticas, los derechos humanos, la libertad y la búsqueda de la justicia social. Por ello, educar para la paz deberá ser uno de los objetivos más destacados de la cooperación iberoamericana como contribución vital al desarrollo de los países de la región y necesaria para todos los pueblos del mundo"***.

En cambio, el tercer considerando de la resolución de las Naciones Unidas, que proclama solemnemente el año 1986 Año Internacional de la Paz, reza así: "Por cuanto la promoción de la paz y la seguridad internacionales requieren de los pueblos y de los Estados una acción continuada y progresiva, dirigidas a la prevención de la guerra, remoción de las varias amenazas a la paz, incluida la amenaza nuclear, respeto al principio del no-uso de la fuerza, la resolución de conflictos mediante su arreglo pacífico, medidas encaminadas a construir la confianza, desarme, uso pacífico del espacio exterior, la promoción, el desarrollo y el ejercicio de los derechos humanos y los derechos fundamentales, la descolonización de acuerdo con el principio de autodeterminación, la eliminación de la discriminación racial y del "apartheid", el mejoramiento de la calidad de vida, la satisfacción de las necesidades humanas, la protección del ambiente.... ***.

* UNESCO. Declaración de México. Cfr. en Educación. Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana. Año III, N° 1, enero-febrero, 1986.

** Warleta, E. "Educar para la paz". Educación. Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana. Año III, N° 1, 1986 .

*** ONU. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 40/30 del 24 de octubre de 1985.

Se debe tener conciencia de la necesidad de prevenir la guerra. Como señala Warleta, "ciertas personas, a las cuales la sociedad no tiene apartadas como hace con los delincuentes o con los desequilibrados mentales, sino que gozan de prestigio y consideración social, constantemente están pensando en cómo aprovechar los avances de la ciencia y la tecnología con fines destructores. La humanidad, que vive amenazada por las mortíferas armas nucleares y la posibilidad criminal de una guerra bacteriológica, ya no tiene capacidad de asombro cuando se entera de lo contentos que están ciertos círculos a causa de que la posible producción de antimateria en gran escala puede conducir a una bomba "limpia", que tras destruir al enemigo permite la inmediata ocupación del terreno, ya que no tiene efectos radiactivos"*.

Pero para señalar la misión de la Universidad y la dirección del esfuerzo de los docentes en la construcción de la paz, no bastan consideraciones generales, sino que hay que distinguir los varios contenidos intelectuales, históricos, socioculturales con que la idea o la realidad social de la paz se ha enriquecido.

Siguiendo a Mac Gregor**, se puede considerar que los principales atributos o calificativos que la paz tiene, paz interior, paz religiosa, paz internacional, paz social ..., pueden agruparse en torno a dos polos: la paz en la acción de las sociedades y la paz en la acción de los hombres. En este trabajo se enfatiza la primera.

3. PAZ INTERIOR Y SOLVENCIA MORAL

La misión de la Universidad es la búsqueda y la comunicación del saber; la relación de ese saber a la integridad del hombre es requisito y la condición de su paz. Cuando se expresa dinámicamente la visión del mundo y cuando la luz de la inteligencia domina las fuerzas interiores y mide lo medible de su dominio de las fuerzas exteriores, el hombre tiene paz.

Hay que subrayar la importancia de la luz intelectual para la entereza moral, como para la visión de la armonía con el mundo que constituye la paz.

Zubiría*** expresa: "La Universidad parece haber asumido eficazmente, en grado mayor o menor, su compromiso científico. En cambio, y por contraste, no ha asumido, en la medida de sus exigencias su compromiso moral".

"Las universidades deberán reafirmar el carácter prioritario de su misión de siempre, que no puede ser otra que propiciar el desarrollo integral de la persona humana, lo cual, de ningún modo es inconsistente con la atención al progreso social y económico, ya que, antes por el contrario, es sólo a través del desarrollo individual como se alcanza un verdadero desarrollo de la sociedad".

* Warleta, E., op. cit.

** Mac Gregor, F. "La Paz que la Universidad debe ayudar a encontrar". Ponencia ante la Conferencia de las Universidades en busca de la Paz. Lima, 1981.

*** Zubiría, R. Conferencia "Creatividad y Docencia Universitaria". Seminario Internacional. OEA-CINDA-ICFES-ACOFI-UNIANDES. Bogotá, agosto, 1983.

"Habrá que insistir en que la docencia no es simple traslado de saberes, sino proyección de orden moral, ya que lo esencial en ella es su contribución al mejoramiento moral de los hombres, y empeñarse en que la docencia se profese y difunda por amor. La docencia, en su dimensión última, radica en capacitarse, para la convivencia, la justicia y la paz, y prepararse, metafísicamente, para el encuentro final y absoluto con el Amor".

"A la Educación profesional habrá que insuflarle el contenido ético de valores del que prácticamente fue desposeída y al "cómo", "cuándo" y "cuánto" de su dinámica, añadir el "por qué".

4. PAZ SOCIAL Y FUNCION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

La tensión social, dice el mismo Mac Gregor*, es el justo y natural afán de los grupos que en su conciencia y esfuerzo de progresar encuentran la resistencia de los otros y se esfuerzan por superarla: esa tensión es la fuente natural del progreso.

La existencia, decía Heráclito, depende de la tensión de las cosas opuestas y en la proporción de tensiones consiste lo "recto", y el ímpetu que promueve las tensiones es immanente a todas las cosas; "la guerra es el padre de todo y el rey de todo".

Pero no son estas tensiones, que producen lo recto y engendran la armonía, las que causan el desequilibrio social.

"Las tensiones a que se hace referencia son las que envuelven una parte del todo social en sí mismo y enconan el esfuerzo por el equilibrio tornándolo en resentimiento, frustración, angustia o sopor -que casi coinciden con el embrutecimiento- o convirtiendo el esfuerzo de otra parte en abuso de poder, desprecio dominador, inmensa ligereza".

"Identificar algunas de sus causas no es difícil, lo que es, moralmente hablando, imposible, es repartir con justicia las cargas del esfuerzo para ver qué parte es mayor".

"Se da tensión por la conciencia de clase, tensión por la ineptitud para cambiar, por la desigual posesión y uso político de los bienes materiales ... Pero enumerar las tensiones no es aliviarlas; ni decir las fuerzas que puján para establecer la armonía es el medio de señalar cuál es esa armonía o el camino para ella".

Para el hombre de hoy se presenta una gran alternativa en el camino de paz: ¿Se ha de obtener por la evolución ordenada o es la revolución la que debe establecerla?

Ante este interrogante es evidente que en el ámbito latinoamericano no cabe pensar en una Universidad ajena al drama social. La miseria está demasiado cerca para que no resulte torturante a la sensibilidad intelectual. Progreso quiere decir desarrollo integral y, a veces, revolución.

* Mac Gregor, F., op. cit.

La Universidad representa así un centro nervioso de percepciones sociales y la conciencia más lúcida de su tiempo. Por eso se le asigna el rol de intérprete y transformador de la sociedad.

Sin embargo, compartiendo el pensamiento de Llerena*, se puede afirmar que "si la Universidad como institución no logra poner entre paréntesis, al estilo de una verdadera reducción fenomenológica, los intereses políticos focalizados y las visiones parciales, por más legítimas que sean, si no logra verdadera apertura a la totalidad del conocimiento y a su universalidad, si subordina la verdad, que "constituye una tarea demasiado grande y seria como para que se la confunda con el contenido acrítico y apasionado de las opiniones sobre los intereses de la existencia del instante presente", como ha dicho Jaspers, a los valores pragmáticos, inmediatistas y por fuerza parcelarios de la política partidaria, estará traicionando su propia identidad y lo específico de su función social esclarecedora, crítica y transformadora".

Más aún, como bien apunta Larraín**, "la Universidad posee estilos y métodos que le son inherentes y cuyo abandono, bajo cualquier pretexto, sólo contribuye a desnaturalizarla. Así, cuando debe pronunciarse frente a dificultades concretas que acontecen en la sociedad en que está inserta, su respuesta no puede abandonar ese sello que le es peculiar y su aproximación debe reflejarla en forma manifiesta. No es la Universidad la que debe formular algún juicio a priori o sin fundamento de la realidad que estudia, sino que le corresponde incorporar a su conocimiento y resolución ese particular enfoque .que define sus actuaciones, los que encuentran su común denominador en la ciencia, como fuente de conocimientos fundados en conjeturas teóricas que intentan ser borrados por la evidencia empírica y que son adquiridos metódicamente, y cuya aplicación requiere de oficio, altura de miras, sensibilidad y voluntad de servicio en quien lo ejecuta, el hombre de ciencia".

5. UNIVERSIDAD, PAZ Y DESARROLLO

Preparar a las sociedades para vivir en paz es crear las condiciones que ayuden a las personas a conseguir su seguridad espiritual, cultural, jurídica, económica, social y política, es decir, es educarlos para un desarrollo integral.

Así lo entiende Short***, pues según él, la educación para el desarrollo marca una dirección hacia acciones educativas en favor de la paz, de la comprensión internacional, de estudios sobre la realidad de los terceros mundos y otras zonas geográficas específicas. La dirección que marca es hacer de la

* Llerena, R. "Problemática de la Universidad Peruana". Ponencia presentada en el Seminario "Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú". Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, agosto de 1980.

** Larraín, H. "Universidad y Desarrollo. Un enfoque interdisciplinario", Simposio sobre "El papel de las Universidades en el Desarrollo de América Latina". CINDA. En Educación Superior y Desarrollo. Vol. 4, N° 3, jul.sept, 1985.

*** Short, J. "Learning and Teaching Development", En "Harvard Education Review", Vol. 55 N° 1, febrero 1985.

educación algo más activo y comprometido en las actuales crisis de la extrema pobreza y la desigualdad social. Nace esta dirección de la fuerte conciencia de que la educación se enfrenta a una doble tarea: una a corto plazo, de acción directa orientada al cambio de la presente situación; otra, a largo plazo, que ayude a formar esas estructuras de la conciencia y de la sociedad que hagan posible una paz justa y sostenible.

En este mismo sentido, va la invocación de Lavados*: "Se hace indispensable que el diseño de nuevas políticas y mecanismos universitarios contemple de manera preferente la relación entre el conocimiento disponible y los requerimientos del desarrollo que permita vincular a las Universidades con los problemas reales de la sociedad".

En relación a este punto se ha planteado en ocasiones anteriores que: "una conceptualización de la tarea universitaria basada en la inducción de la capacidad creativa de las personas y las instituciones mirando al desarrollo endógeno presenta a la universidad latinoamericana extraordinarios retos, pero que el afrontarlos puede dinamizar las estructuras universitarias y contribuir a que cumpla el rol histórico que la sociedad le ha fijado" **,

Así lo ha percibido la Conferencia de Ministros Encargados de la Aplicación de la Ciencia y Tecnología al Desarrollo de América Latina y el Caribe, CASTALAC 11, celebrada en Brasil en agosto de 1985. En ella se recomendó que, en vista de que la experiencia de los países de la región en tecnologías endógenas es amplia y diversificada, se establezcan mecanismos de cooperación para aprovecharlas.

Y es que se ha tomado conciencia de que "los pueblos y los gobiernos de la región aspiran y constantemente buscan los medios que acercan sus sociedades al objetivo ideal de desarrollo integral. El desarrollo integral es un imperativo del presente y requiere la evolución de la sociedad y la movilización de sus recursos hacia el crecimiento económico, el fortalecimiento de la democracia política y la participación social, así como una mayor equidad, justicia social y libertad para los pueblos. Entendido de esta manera, dicho desarrollo puede significar una nueva dirección que conduzca a eliminar los desequilibrios internos de nuestra sociedad. Se parte también de la base de que la crisis económica de los últimos años ha dramatizado la situación de vulnerabilidad de los países de América Latina y el Caribe ante los vaivenes' y cambios de la economía mundial y en particular la de los países industrializados occidentales. Esta constatación ha impuesto la necesidad de una nueva convergencia entre los países de América Latina y el Caribe"***.

En esta tarea no se está aislado. Se cuenta con la colaboración de organismos como la Organización de Estados Iberoamericanos' para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que, como lo ha afirmado su Secretario General, "es

* Lavados, I. "Conocimiento y Desarrollo". Simposio sobre "El papel de las Universidades en Desarrollo de América Latina" ...

** Capella, J. La Pedagogía Universitaria y el Desarrollo Autogenerado. Ponencia en Seminario CINDA, Lima, 1985.

*** OEA. Proyecto "Instituto Internacional de Transferencia de Innovaciones para el desarrollo Integral!". Ministerio de Educación del Perú. Convenio Andrés Bello, 1986.

una entidad edificada no bajo conceptos geográficos o geoestratégicos, sino en base a su identidad histórica y cultural. Se trata de aprovechar en forma cabal y solidaria el patrimonio comunitario en beneficio de nuestros pueblos, a través de la acción multilateral". Y, como él mismo ha dicho, "la defensa y promoción de una cultura común, los adelantos vertiginosos y constantes de la ciencia y la tecnología, las necesidades materiales y sociales, imponen a quienes por vocación o por deber estamos comprometidos en la tarea de educación de los pueblos, la búsqueda de alternativas que permitan dar una respuesta inteligente, democrática, innovadora y socialmente significativa"*.

6 ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCION DE UNA CULTURA DE PAZ

No obstante la fuerza que puedan tener las ideas expuestas acerca de la paz y el convencimiento general de que es necesario llevarlas a la práctica, crear y desarrollar una cultura de paz no es cosa fácil, pues como señala Mac Gregor** esta "cultura de paz nace y se desarrolla en los intersticios, en los vacíos, en las incoherencias de la cultura de violencia aún predominante en el mundo".

Esta tarea requiere del compromiso total de la Universidad de manera que toda su perspectiva intelectual, toda su sabiduría, todas las voluntades concurren a las acciones concretas que se emprendan. Sin embargo, la especificidad de este tema obliga a puntualizar las estrategias que pueden facilitar la mencionada tarea a partir del compromiso del docente.

Con todo, antes de pensar en estrategias es indispensable que el docente universitario tome conciencia de:

- Los límites de su perspectiva y paradigmas, especialmente aquellos que resultan de la formación disciplinaria, de la ideología y de la cultura.
- La necesidad de superar etapas históricas, etapas de pura dialéctica, y encontrar las ideas motrices que materialicen y desarrollen la integración latinoamericana. Integración entendida como cooperación y competencia que parte de un espíritu de solidaridad y promueva una conciencia de comunidad que rompa las fronteras entre los países de la región.
- Que la primera fase de la paz es la tolerancia: tolerar y respetar a quien ofenda para dar así oportunidad a quien pueda pensar, que piense en sentido creador. Hay que aplicar la tolerancia y encontrar la base para la pluralidad del pensamiento mediante el respeto a los demás y a sus ideas.

* Escotet, M. "La OEI es una entidad edificada no bajo conceptos geográficos o geoestratégicos, sino en base a su identidad histórica y cultural". Noticias en Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana ...

** Mac Gregor, F. "Los periodistas y la cultura de paz". Conferencia. Tacna-Perú. 21 de marzo 1986.

Establecidas estas premisas, se señalan a continuación algunas de las estrategias que puede y debe emplear el docente para contribuir a hacer posible la anhelada cultura de paz:

A Nivel Personal

Desarrollar en los jóvenes universitarios:

- La confianza en sí mismos, su aptitud para entender el sentido de los acontecimientos y tendencias complejas y para controlar el ambiente circundante. La tendencia a adoptar una postura crítica frente a la información y a fundamentar las opiniones o las maneras propias de actuar.
- La confianza en la capacidad del ser humano para comprender y controlar el medio ambiente y el respeto por esa capacidad.
- La valoración de la equidad como criterio para juzgar y tomar decisiones prescindiendo de si el resultado entrañará un beneficio o un perjuicio para el interesado.
- La responsabilidad como renuncia a los discursos, a la proclamación de buenas intenciones, a las discusiones, a diseñar siempre proyectos deseables, pero no posibles; es la programación, la realización de tareas, la asunción de la propia responsabilidad: es, en definitiva, la intervención continua en procesos históricos*.
- Ayudar a responder a los interrogantes que se plantean en situaciones de conflicto: ¿Hasta dónde la relación entre los actores es puramente conflictiva? Es decir: ¿Existen en sus respectivas posiciones algunas zonas de traslape? ¿Se trata o no de un balance en el que las ganancias de un actor representan las pérdidas simétricas del otro, necesariamente? ¿Puede el conflicto dividirse en elementos más pequeños que permitan un tratamiento más preciso?

A Nivel Social

Propiciar en los estudiantes la defensa de los valores intelectuales y espirituales de la paz y estimularlos a la vivencia de los mismos insistiendo en que:

La promoción de los derechos de la persona no son traducibles en declaraciones de reconocimiento formal, en manifestaciones públicas de testimonio; no es el reclamo abstracto e ideal. Es, por una parte, la indignación frente a las situaciones infrahumanas, la denuncia de los privilegios y la desesperación ante la miseria; y, por otra, la afirmación de que la defensa y el respeto de los derechos humanos corresponden a toda la humanidad.

El derecho al desarrollo es el resultado de la realización completa de

* Cembranos, C. "Los Caminos de la Solidaridad: ¿Qué puede hacer la educación?". Crítica, Madrid, N° 736. Junio, 1986.

todos los derechos culturales, sociales y económicos; es tan importante como el derecho a la vida, implica necesariamente el derecho a vivir de manera plena y total. Derecho al desarrollo no es sólo derecho a nacer, no es sólo satisfacer los niveles suficientes, las exigencias materiales; es el derecho a la construcción de la propia vida, derecho a la realización de la propia vocación y la implicación activa y crítica en el proceso histórico.

El pleno respeto de los derechos humanos apunta, por tanto, a favorecer la búsqueda de la identidad cultural, que es el fundamento de la edificación de la persona. Implica, desde la valorización de los rasgos positivos de cada cultura, hasta la integración y participación en la vida comunitaria, el diálogo entre iguales, el respeto a las diferencias; lleva consigo también una capacidad de comprensión y de respuesta innovadora*.

Crear conciencia de que los modos pacíficos de resolver los conflictos presuponen la existencia del conflicto y la elección autónoma de la vía pacífica en oposición a la vía violenta. Las estructuras democráticas explicitan los conflictos e institucionalizan y norman las vías de la solución justa. El autoritarismo y la anomia son formas que niegan, la primera, la explicitación del conflicto en las actores sociales y la autonomía de su solución por parte de ellos mismos.

La anomía, por su parte, fomenta actores sociales sujetos a la aleatoriedad de sus propias fuerzas y a los azares de las coaliciones temporales: no es el discernimiento racional sino la irracionalidad de las presiones y los reequilibríos de fuerzas los que definen las soluciones. Estas estructuras son violentas y negadoras de la educación para la paz**.

Plantearse en forma clara y documentada que toda estrategia de desarrollo que pretenda ser una verdadera alternativa deberá, a partir de ahora, tener presente, en primer plano, la emergencia, fusión y expansión de una nueva cultura que nace de las bases populares de una sociedad plural y marginada. Identidad nacional significa fusión armónica de los múltiples legados culturales que entran en la composición de la historia y, sobre todo, la respetuosa recuperación del legado autóctono conservado tenazmente por los campesinos***.

Precisar a los grupos económicos y socialmente privilegiados que los pobres no son una amenaza para la paz. Sería triste y poco humano considerarlos así. Pueden ser, sí, una advertencia grave y un reclamo potente si en su clamor se reconoce una oportunidad -quizá la última- de reconciliación mundial. En su situación, que es resultado antes que causa de las tensiones, todos han hundido las manos y son responsables de los costos que ellos han pagado por la escalada consumista****

* Cembranos, C., op. cit.

** Gonzáles, R. "Consideraciones Psicológicas sobre la Educación para la Paz". Documento de Trabajo. Comisión Permanente de Educación para la Paz. Lima, 1986.

*** Matos Mar, J. "Identidad Nacional: El Mito del Próximo Quinquenio". *Dominical de El Comercio*, N° 30, p. 7, 28 de julio 1985.

**** Elízondo, F. "Asís, donde la Paz revive en 1986". *Crítica*, Madrid N° 733, marzo, 1986.

A Nivel de Estilo Docente

Privilegiar los estilos participativo y liberal frente a los autoritarios. En el primero, el profesor se considera una persona con mayor experiencia que los estudiantes, pero que está renovándose permanentemente junto a sus alumnos. El rol del profesor se concibe como el coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Profesores y alumnos enseñan y aprenden simultáneamente.

En el estilo liberal cada alumno aprende contrastando su realidad interna, fruto de su experiencia, con lo que percibe de la realidad vigente. No existe un orden establecido ni buscado. Todo se debe estar creando y recreando en el aquí y el ahora.

El profesor es un facilitador, una persona que estimula la expresión, la creatividad, el aprendizaje; es una persona que hace preguntas a los estudiantes y a sí mismo, de este modo se va perfeccionando junto con los alumnos. Los estudiantes deben trabajar por sí mismos, ellos son los gestores de su aprendizaje. Importan más los procesos de enseñanza-aprendizaje que los resultados*.

Todo parece indicar que, como defiende Peña Vigas**, cuando profesores y estudiantes participan de proyectos socialmente productivos se generan amplias necesidades de aprendizaje que actúan más dinámicamente que las simples prescripciones de aprendizaje de los planes convencionales de estudio.

A Nivel de Ateas Académicas

Reflexionando con Mac Gregor*** acerca de cómo cada una de las partes de la Universidad puede contribuir al desarrollo, en el contexto de una cultura de paz, especialmente en sus aspectos educativos y culturales, tomados estos conceptos en su más rico y comprensivo significado.

Una primera área es la Tecnología, no porque sea más importante sino porque su aplicación es más inmediata y más extensa en las diversas dimensiones que el desarrollo tiene.

Una segunda área de interés es la Economía. El desarrollo no es exclusivamente un asunto de economía, pero no hay desarrollo sin una sólida base económica; el recargo de instituciones ancestrales que perpetúan el estancamiento económico es muchas veces uno de los problemas básicos de los países; por otra parte, no cabe duda de que un firme progreso económico resuelve muchas de las causas de tensión social.

Esta tiene naturalmente un campo referido por su misma definición a la Sociología: leyes de la dinámica social, del cambio social, la formación y con-

* González, Luis Eduardo. "Evaluación del estado actual de la Pedagogía Universitaria en América Latina": Análisis de la Encuesta CINDA. En CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones. Santiago, 1986.

** Peña, C. "Educación Superior Socialmente Productiva". Simposio sobre "El Papel de las Universidades en el Desarrollo de América Latina".

*** Mac Gregor, F. "La Paz que la Universidad debe ayudar a encontrar".

ciencia de grupo y las aplicaciones de estas leyes a asuntos como la demografía, la aculturación.

En muchos países la primacía del Derecho es aún mantenida no sólo como mero atavismo cultural, sino como expresión de auténticos valores culturales y morales. Es innegable que el Derecho debe expandir el campo de su acción a ese complemento y enriquecimiento de la persona que es su dimensión social, acrecida e iluminada por las múltiples luces de los estudios contemporáneos.

La Literatura, la Historia, como la Humanidad es en general, tienen también un papel inmenso en este esfuerzo de esclarecer, aliviar y preparar las soluciones que la Universidad puede aportar a las tensiones sociales.

Pero si la Universidad tiene sentido, si las reflexiones han podido encontrar un campo diverso de la mera dialéctica intelectual y distinto también de la mera constatación de hechos sin encontrarles causa o sentido, es porque se cree en la misión y el poder de la Educación, la Filosofía y la Teología.

La educación es fundamentalmente un fenómeno social-histórico-ideológico. La educación nace en la sociedad, se dinamiza y administra a través de sus instituciones configurativas, siendo además garantía de su supervivencia y progreso. "La educación, dice Guédez*, es parte de la realidad social, y como tal está en relación con todos los elementos de la misma, recibiendo de ellos influencias y proyectando hacia ellos inquietud. Esta connotación social hace que no sea un proceso divorciado de su contexto, sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica".

Por último, es necesario hacer referencia a la "totalidad" de los problemas de la cultura o de la vida del hombre.

¿Cómo salvar esta totalidad? ¿Cómo asegurar esa integridad? Las disciplinas que tienen esa misión se llaman Teología y Filosofía. Hay que reiterar consistentemente su misión, pero también hay que hacerla cumplir.

Cada cultura tiene un centro creador; desde ese centro brota la acción auténtica de la persona sobre la persona, y estar en ese centro, trabajar desde él, conlleva responsabilidades inmensas.

La Universidad debe estar en ese centro o no muy alejada de él. Los que crean en filosofía, los que entienden y transmiten la palabra de Dios al mundo, deben estar en ese centro y deben estar en la universidad.

El eco insistente del pasado que resuena en el pensar filosófico o teológico puede ser una de las causas de su alejamiento del centro de influencia, pero es también cierto que la distancia de la Universidad de ese mismo centro es porque no ha dado, en su sede, relieve e importancia a la Filosofía y a la Teología.

La paz es la aspiración profunda de los seres humanos de hoy; la paz será obra de la influencia cultural y humana de quien es pensante; si la universidad no está cerca de ellos, no los tiene en su seno, no ayuda, como es su misión, a buscar de nuevo y empezar otra vez a buscar la paz.

* Guédez, V. "Lineamientos Académicos para la Definición de Perfiles Profesionales". Currículum. Año 5, N° 10, Caracas, diciembre 1980.

La interdisciplinariedad en la investigación universitaria se va consolidando y es muy importante que los profesores participen en este quehacer, o al menos lo conozcan, para poder integrar los hallazgos en su función docente. Uno es de "World Directory of Peace Research Institutes", publicado por UNESCO. El año 1984 se difundió la 5ª edición y en ella se identifican 282 centros de investigación de la paz; la inmensa mayoría de ellos pertenece a universidades de todas partes del mundo, otros son de Estados, de confesiones religiosas o de instituciones privadas.

El otro instrumento es un catálogo académico de los cursos relacionados con la investigación de la paz que se enseñan en 114 universidades; 16 publicó el World Policy Institute y su cuarta edición se llama "Peace and World Order Studies", e incluye, además de los cursos ofrecidos en universidades de USA, Reino Unido, Australia, Suecia ..., los nombres de los profesores, el syllabus y la bibliografía de cada uno de los cursos. El catálogo contiene también la lista de 32 universidades en las que los estudios de la paz son la especialización para el grado de bachiller (B.A. Peace Studies).

Muy cerca de aquí, en San José de Costa Rica, la "Universidad para la Paz" diseña constantemente seminarios y cursos cortos mientras inicia el desarrollo de programas regulares. Su maestría en "Comunicación para la Paz" es un programa universitario que combina teoría y práctica a lo largo de un período de dos años. Lleva a cabo una exploración sistemática, intensiva y analítica sobre las diversas teorías y prácticas de la comunicación, en su responsabilidad, como factores de la paz.

A modo de síntesis y conclusión de las ideas vertidas en esta exposición cabe citar a "Gaudium et Spes"*:

"Nada aprovecha trabajar en la construcción de la paz mientras los sentimientos de hostilidad, de menosprecio, de desconfianza, los odios raciales y las ideologías obstinadas dividen a los hombres y los enfrentan entre sí. Es de suma urgencia proceder a una renovación en la educación de la mentalidad y a una nueva orientación de la opinión pública.

Los que se entregan a la tarea de la educación deben formar las mentes de todos en nuevos sentimientos pacíficos. Todos tienen que cambiar sus corazones, con los ojos puestos en el orbe entero y en aquellos trabajos que todos juntos pueden llevar a cabo para que esta generación mejore".

Vale la pena considerar tanto este nivel en el plano internacional o interinstitucional como en el plano interfacultativo.

Al respecto se pueden citar tres casos, dos de los cuales corresponden al plano internacional y el tercero al interfacultativo,

1. En 1986 está culminando la primera etapa del proyecto "Hacia la Cooperación y la Autoestima en el Currículum Escolar"** , en el que parti-

* VATICANO II. "Gaudium et Spes", Título II, Numeral 82.

** CODECAL. Proyecto "Hacia la Cooperación y la Autoestima en Currículum Escolar de Educación Básica". En él participan Perú, Venezuela 'y Colombia. Auspicia CIDA (Western Ontario University y Coordina CODECAL).

cipan universidades del Perú, Colombia y Venezuela, y que tiene como finalidad promover el cambio en la enseñanza de los estudios sociales en los países andinos.

Lo singular del proyecto es que este cambio pretende ser resultado de un esfuerzo corporativo de educadores de tres países andinos, quienes comparten no sólo una problemática educativa similar sino también aspiraciones de cambio educacional en orden a desarrollar en los niños su auto estima y las capacidades y valores necesarios para convertirse en ciudadanos críticos, cooperativos y solidarios con la problemática local, nacional y subregional andina, así como constructores de la paz y la justicia social.

2. Desde hace varios años el "Intercambio Cultural* Alemán Latinoamericano" auspicia una serie de estudios en los que participan investigadores tanto de países de la región como de Alemania. Los dos últimos temas de reflexión evidencian el interés por la problemática que se está analizando: "Racionalidad Técnica y Cultura Popular" y "Ethos y Sociedad"*.

3. Por último, el Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú conduce un trabajo interdisciplinar sobre "Crisis de Valores y Violencia en el Perú Contemporáneo", en el que intervienen filósofos, historiadores, antropólogos, psicólogos, trabajadores sociales y educadores, y que se propone:

- Esclarecer la naturaleza, las raíces históricas, la diversidad de causas e implicancias de la crisis de valores y del estado de violencia en el que se encuentra inmerso el Perú de hoy;

- Proponer las alternativas educativas que a partir del análisis y comprensión de este problema son posibles esbozar al respecto.

A nivel de vinculación con investigaciones

Finalmente, es conveniente que los docentes universitarios conozcan y se vinculen con las obras de investigadores e instituciones que se dedican al tema de la educación para la paz, o con personas que han hecho de la práctica de la paz la noble ocupación de su vida. A tal efecto, dos valiosos instrumentos describen y hacen más fácil conocer la labor de la educación para la paz en los niveles superiores de enseñanza.

* STIPENDIENWERK LATEINAMERIKA - DEUTSCHLAND. Grupo de Trabajo Interdisciplinar, "Racionalidad Técnica y Cultura Popular". Seminario en Santiago de Chile, 1981, y Ethos y Sociedad (Seminario en Quito, 1985).

Consideraciones empíricas en torno a la calidad de la docencia universitaria

En este capítulo se busca identificar, a partir de referentes empíricos, aquellos aspectos que contribuyen a definir la calidad de la docencia desde una perspectiva institucional. Para ello se analiza la evolución de Centros o Programas de Pedagogía Universitaria en términos tanto organizacionales como de desarrollo conceptual.

En primer término se presenta un trabajo de la Universidad de Costa Rica, en el cual se muestra cómo, a partir de demandas sociales, se ha generado un incremento sustantivo de la docencia y consecuentemente un requerimiento creciente de formación pedagógica de profesores universitarios. Sin embargo, la experiencia plantea la necesidad de avanzar más allá, para lo cual se propone un programa de investigación en Educación Superior.

En segundo lugar se presenta la forma en que se han ido generando criterios de calidad de la docencia a lo largo de más de una década de trabajos del Programa de Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se parte en este caso de algún lineamiento conceptual para avanzar con la proposición de un esquema metodológico y analizar sus implicancias.

En tercer término se presenta el proceso de mejoramiento de la docencia universitaria en la Universidad del Valle de Colombia. Se analiza por una parte el desarrollo histórico y por otra la forma en que se ha ido consolidando un esquema conceptual. El trabajo muestra cómo la conjunción empírico-conceptual ha devenido, dentro de la Facultad de Educación, en la creación de un Programa de Magister en Docencia Universitaria asociado al perfeccionamiento en campos específicos del conocimiento (PMDU).

LA CALIDAD DE LA DOCENCIA SUPERIOR VERSUS
UN NUEVO PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

ALICIA GURDIÁN F.
Universidad de Costa Rica

1. ANTECEDENTES

Algunas tendencias de desarrollo académico de la Universidad de Costa Rica son reflejo de las líneas manifiestas en el desarrollo de las universidades latinoamericanas. Las más evidentes de ellas son las siguientes:

- 1) Las restricciones de acceso a la Universidad, ejemplo de ello son las carreras con cupo. A pesar de que la política de "puertas abiertas" ha sido tradicional y ha tenido como propósito corresponder a la demanda social. La fuerte expansión de la matrícula durante la última década, entre otras cosas, ha promovido un viraje hacia medidas más restrictivas tendientes a regular el acceso y a orientar la matrícula hacia aquellas carreras que presentan demanda a nivel nacional. Como se puede observar en la Resolución N° 3185-86 (23-4-86), de la Vicerrectoría de Docencia, titulada "Criterios para Congelar y Descongelar Carreras", conlleva medidas de restricción de acceso a la Universidad de Costa Rica:
 - a) Corresponde a la Vicerrectoría de Docencia decidir sobre la conveniencia de mantener activa una carrera.
 - b) El ingreso de nuevos estudiantes a una carrera podrá suspenderse mediante la debida justificación por parte de la unidad académica o por razones de interés institucional entre los que está insuficiencia de matrícula. En todo caso, los estudiantes empadronados en años anteriores conservan el derecho de continuar en la carrera.
 - c) Para considerar la posibilidad de "descongelar" una carrera, la unidad académica deberá presentar la siguiente información:
 - Estudio sobre el mercado laboral que demuestre la necesidad del técnico o profesional y la cantidad propuesta.

- Número de graduados y su situación respecto al mercado laboral (empleados, desempleados, tipo de trabajo).
- Deserción de la carrera y número promedio de años que duraron los estudiantes para graduarse.
- Posibles modificaciones al perfil del futuro graduado y el resto de los componentes del plan de estudio, en función de los requerimientos de la fuente de trabajo y de las carencias que muestran los graduados en su desempeño laboral.
- Proporción de cursos de los niveles inferiores de las carreras comunes a otras u otras carreras.
- Número tentativo de estudiantes que optan por ingresar a la carrera.
- Número de promociones requeridas.

2) La profesionalización del ejercicio de la docencia universitaria, profesión para la cual no se exige una formación sistemática.

En el caso de la Universidad de Costa Rica, a raíz de los acuerdos del III Congreso Universitario (1972-1973), se institucionalizó un curso de didáctica universitaria, con carácter obligatorio para todos los profesores que ingresaran a Régimen Académico a partir de esa fecha. Se debe enfatizar que este profesional presta un servicio llamado docente y para prestar este servicio no sólo debe dominar técnicas didácticas, ya que el profesor universitario no sólo reproduce conocimientos científicos sino que debe producirlos y ayudar a otros a hacer lo mismo.

En el informe del Diagnóstico Preliminar sobre Necesidades de Formación, en Pedagogía Universitaria, del personal docente en la Universidad de Costa Rica (abril de 1986), se señalan las siguientes recomendaciones:

- a) Profundizar el diagnóstico sobre necesidades de los profesores en relación con su preparación en aspectos educativos, por área y por unidad académica. Consultar, en esta nueva etapa, a profesores y estudiantes directamente.
- b) Organizar una propuesta de formación y perfeccionamiento pedagógico, para los docentes universitarios, que supere la alternativa generalizada que se ha ofrecido hasta ahora, cual es el curso de Didáctica Universitaria.
- c) Prestar especial atención, en relación con esta propuesta, a los docentes de los Centros Regionales, debido a que ellos enfrentan mayores limitaciones y dificultades para realizar su labor docente y a que tienen menos posibilidades de participar en actividades que favorezcan su superación académica.
- d) Establecer un mecanismo de comunicación y de coordinación entre todas las dependencias, programas, proyectos y personal que brindan apoyo educativo a los profesores universitarios.
- e) Integrar la formación y el perfeccionamiento en Pedagogía Universitaria como uno de los aspectos importantes en la formación de los recursos humanos docentes para la Universidad.

f) Integrar la formación en aspectos educativos de los profesores universitarios, como uno de los componentes de un proyecto mayor, de mejoramiento del trabajo académico de la Universidad y de superación del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

g) Vincular la participación de los docentes en actividades de formación y de actualización en Pedagogía Universitaria con un sistema de incentivos para el profesor.

h) Fomentar la investigación de la docencia universitaria que proporcione elementos teóricos e información a un programa de formación y actualización, en aspectos educativos, dirigidos a los profesores universitarios.

3) En el campo del diseño curricular, la Universidad de Costa Rica también ha hecho esfuerzos; un ejemplo de ello es que, en 1979, se elabora y divulga un Modelo Metodológico de Diseño Curricular, que fue producto de un proyecto de investigación patrocinado por la Vicerrectoría de Investigación y el Centro de Evaluación Académica de la Vicerrectoría de Docencia.

En el IV Congreso Universitario de 1980 se aprobó la ponencia titulada:

"Responsabilidades de la Universidad en la Formación de Profesionales con sus Propuestas", lo que legitimó la puesta en práctica del modelo en mención. De igual forma, en los últimos 5 años principalmente, se han hecho propuestas de reformas curriculares o revisiones de planes de estudio con éste u otros modelos distintos.

4) La orientación de la docencia e investigación hacia los problemas nacionales y el fomento del sentido social. En este aspecto se han hecho esfuerzos por satisfacer las necesidades sociales con los servicios de docencia, investigación y acción social que proporciona la Universidad. Ejemplo de tal esfuerzo son la creación de carreras cortas, los diversos proyectos de investigación finalizados y en ejecución, así como los programas de extensión docente de la Vicerrectoría de Acción Social.

5) En el auge de los programas de posgrado y la vinculación de la docencia con la investigación se registran intentos muy valiosos por lograr un mayor contacto multidisciplinario y con una orientación hacia la integración de la docencia y la investigación. A pesar de estos esfuerzos aún se está lejos de desarrollar las bases de enfoques verdaderamente inter y trans-disciplinarios. Ahora bien, el grado de aumento de las diferentes especializaciones y los programas de maestría está promoviendo un enriquecimiento de la docencia mediante vinculación es más estrechas con la investigación científica. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos tendientes al desarrollo académico de la institución, el deterioro de la calidad de la enseñanza superior es un hecho innegable, lo que ha llevado a generar

* Gurdíán, Alicia. Modelo Metodológico de Diseño Curricular. Vicerrectoría de Investigación y Vicerrectoría de Docencia Universidad de Costa Rica, 1979.

un sentimiento colectivo en la comunidad nacional de que la institución universitaria no cumple las funciones para las que fue creada. O, dicho de otra forma, el conocimiento que de ella se difunde no corresponde ni a la aspiración de desarrollo humano más integral ni a la exigencia social de contribuir con el desarrollo de la sociedad.

Se trata, en consecuencia, de un sentimiento colectivo creciente de la desvalorización y rechazo de la enseñanza superior, sin siquiera indagar cuáles son las causas concretas que generan y multiplican la crisis de la calidad de la educación universitaria.

Por otro lado, también comienza a emerger una conciencia, particularmente entre algunos sectores intelectuales vinculados con la investigación educativa, de que se requiere con urgencia buscar los mecanismos extra e intrainstitucionales que hagan recuperar la confianza decisiva de la enseñanza superior.

2. REFLEXION PROSPECTIVA

La Universidad tiene responsabilidades específicas en el desarrollo económico, político, social y científico del país, por lo que se hace necesaria una reorientación de los estudios profesionales y una contribución a la reforma de las condiciones del ejercicio de las diferentes profesiones. Con esto, la Universidad de Costa Rica haría una contribución significativa y plenamente coherente con su naturaleza en el desarrollo que necesita el país.

También se evidencia la necesidad de revisar las tendencias de desarrollo existentes en la Universidad de Costa Rica y buscar otras, por lo que es imprescindible conocer la realidad académica de la institución para así indicar en una transformación efectiva que permita cumplir con la función de investigación que requieren en este momento el país y la región. Para lo cual se proponen, al menos, dos procesos: uno es el de formar en los profesores la actitud de investigación educativa y la capacidad de incorporar métodos y técnicas investigativas en su labor docente; y, otro, revisar los planes de estudio de manera que se incorporen en éstos, orgánicamente, trabajos de investigación relacionados con los contenidos.

Los conflictos intergeneracionales, los antagonismos ideológicos, las contradicciones emergentes de la pervivencia de la Universidad como centro de formación de elites en el marco de una expansión cuantitativa, el manejo de estrategias para el desarrollo científico, son algunos de los factores que pueden explicar el porqué las políticas sobre la Universidad hayan tenido un sello inmedialista o coyuntural. Esto hace evidente la ausencia de una definición precisa sobre la función de la Universidad en el proceso de desarrollo socioeconómico del país.

En cuanto a la dimensión del conocimiento, se deben hacer los estudios necesarios para estructurar una política dirigida a impulsar el desarrollo científico, cuyo primer objetivo debe ser elevar el nivel científico y académico en la Universidad. Este planeamiento supone que, de una u otra forma, las accio-

nes y estrategias que se elaboren deben tener su expresión en la variable científica que constituye lo específico de la educación superior. Algunos aspectos más puntuales, pero relevantes en este campo, son los siguientes:

1) El problema de la organización interna de la Universidad y su vínculo con las áreas del conocimiento debe estudiarse para así proponer modelos de organización universitaria más flexibles, que faciliten la institucionalización de las tareas de investigación, eviten la rigidez curricular en las tareas docentes y permitan el desarrollo de procesos de innovación educativa sin trabas derivadas de la atomización del conocimiento que se expresa en la estructura misma de la Universidad.

2) Es preciso articular la relación entre la Universidad y los procesos de innovación tecnológica en el aparato productivo. Este aspecto se relaciona en forma directa con la investigación científica y las modalidades de acción en este campo; éstas no pueden estar al margen de una evaluación de las formas mediante las cuales se produce la innovación en el aparato productivo.

3) En relación con la investigación científica, resulta necesario tener en cuenta que, en el ámbito de la Universidad, la investigación puede jugar roles diferentes, según el contexto en que se ubique: el descubrimiento de nuevos conocimientos, la distribución de conocimientos y la formación de investigadores. Si bien las estrategias en este campo tienen elementos comunes, se debe diferenciar la especificidad de cada uno de estos procesos de las estrategias para desarrollos.

4) La actitud de investigación se debe manifestar, al menos, en tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: en la selección de contenidos, en la asimilación de éstos y en la sistematización y síntesis de lo aprendido.

Los vacíos en términos de investigación educativa en docencia superior deben ser señalados y analizados dentro del contexto del dinamismo de la realidad social, que irá planteando nuevos problemas. El avance del conocimiento, la formulación más adecuada de los marcos teóricos y prácticos, con los cuales se aprende la realidad social y el surgimiento de otros irán modificando las perspectivas, eliminando nuevos problemas o reinterpretando algunos de los ya conocidos. En este sentido, es importante mantener la continuidad del trabajo de investigación a nivel superior universitario, como única garantía de obtener un conocimiento adecuado a las realidades sociales cambiantes como son las que definen a nuestro país y a la región, y con ello reactualizar el quehacer académico de la Universidad.

En consecuencia, la investigación educativa sobre la calidad académica en el ámbito curricular debe redundar en políticas que impulsen modificaciones significativas en los diseños curriculares y en los programas de formación y mejoramiento de la calidad del enseñante universitario. Lo que conlleva la necesidad de definir un nuevo perfil del docente universitario, de tal forma que los esfuerzos tendientes a la profesionalización de la docencia superior, en la Universidad de Costa Rica, sean producto de investigaciones científicas acordes con la realidad institucional y nacional, actual y potencial.

Concebida de esta manera la orientación de la investigación educativa en la enseñanza superior, queda aún un reto pendiente: ¿Cuál debe ser la vinculación institucional más creativa entre la investigación, la docencia y la acción social dentro de la perspectiva de recuperar la confianza en la excelencia académica de la Universidad? La respuesta posible se puede encontrar en la vinculación activa de la investigación con la docencia y con la acción social. En efecto, si la investigación es el mecanismo mediante el cual el docente produce, experimenta, innova y aprende el conocimiento sobre un objeto cognoscible, entonces la posibilidad de rescatar la calidad académica de la enseñanza es difundir el conocimiento así aprendido.

Se trata, en última instancia, de que el profesor universitario integre a su actividad docente cotidiana la investigación educativa y que el producto de tal investigación sea difundido en la comunidad nacional. Sin embargo, el docente universitario lo que más ha hecho es docencia, por lo que la institución en su afán de buscar niveles de excelencia académica crea las condiciones para que el profesor universitario aprenda también a investigar en educación y a integrar la investigación como una actividad cotidiana de su quehacer universitario. Se justifica entonces la importancia y pertinencia de un Programa de Investigación Educativa para la Enseñanza Superior Universitaria que conlleve implícitamente hacia una nueva definición del perfil del docente universitario. Un perfil orientado hacia la investigación educativa que le permita mejorar su capacidad docente. Dicho programa presupone un marco de referencia o ámbito dentro del cual se va a delimitar la investigación educativa; por lo tanto en el programa se entiende por investigación educativa el conjunto de acciones sistemáticas, deliberadas, que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevas teorías, modelos, sistemas y métodos educativos que conlleven no sólo a un mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la actividad, sino también a la evaluación de los resultados y producción inherentes, así como su transferencia e impacto social.

La investigación educativa sobre la enseñanza o docencia superior, en consecuencia, se relaciona directamente con la innovación educativa y la innovación curricular, las cuales son un conjunto de actividades intencionales y organizadas, que tienen por fin mejorar los procesos y sistemas educativos que en su ámbito más específico velan por el desempeño idóneo de los actores sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores y los estudiantes universitarios.

Dentro de este marco se puede considerar que la investigación educativa sirve para:

- Acrecentar el conocimiento sobre la educación y mejorar la comprensión de los fenómenos educativos.
- Generalizar los resultados fragmentados y atomizados de la experiencia educativa.
- Poner a prueba nuevos modelos, sistemas, procedimientos y métodos educativos.
- Desarrollar nuevos medios e instrumentos para la educación superior.

- Evaluar los procesos y resultados de los procesos educativos.
- Fundamentar la toma de decisiones.

A continuación se presenta la propuesta del Programa de Investigación en Educación Superior Universitaria, pero éste no es un fin en sí mismo, sino el instrumento mediante el cual se pretende contribuir a elevar la calidad académica de la institución e impulsar, utilizando la investigación educativa, una nueva aproximación a un perfil del docente universitario. En este sentido se considera que la investigación debe ser el mecanismo mediante el cual el docente y el estudiante producen, experimentan, innovan y aprenden el conocimiento posible de un determinado objeto de la realidad social, material o cultural, y así difundirlo y transferirlo a la comunidad institucional y social más interesada o necesitada en ese producto cognoscitivo.

3. PROGRAMA DE INVESTIGACION EN EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA

1) *Objetivo general*

Mejorar la calidad académica de la Universidad de Costa Rica a través de investigaciones educativas interdisciplinarias que permitan profundizar en el conocimiento de la realidad académica de la institución.

2) *Objetivos específicos*

- Orientar la investigación educativa hacia la identificación de los problemas de la Educación Superior, su análisis y solución, así como anticipar y hacer posibles los cambios educativos necesarios para lograr los cambios estructurales deseables.

- Lograr que la investigación educativa a nivel superior se incremente en correspondencia con la importancia de la educación y sus problemas, atendiendo las necesidades institucionales y regionales.

- Lograr que la investigación educativa en la Enseñanza: Superior construya una base teórica y metodológica propia para generar alternativas educativas adecuadas a nuestra realidad específica.

- Lograr que la investigación educativa eleve su efectividad, mediante una vinculación más estrecha con la generación de conocimientos, la experimentación, la innovación y la divulgación de resultados que incida en la toma de decisiones y en la práctica de la educación a nivel institucional.

- Consolidar e integrar la investigación educativa, de manera que su infraestructura, recursos y organización faciliten su desarrollo armónico y aseguren su efectividad.

- Lograr que la investigación educativa a nivel superior se articule con el sistema nacional de ciencia y tecnología.

3) *Funciones*

La investigación educativa comprende dos clases de actividades: las que tienen por fin hacerla posible, fomentarla y regularla, y aquellos propios de la investigación. Esta distinción da lugar a establecer dos tipos de funciones de la investigación educativa:

a) *Funciones de fomento y regulación*

- Planeamiento y regulación
- Administración y financiamiento
- Evaluación
- Aumento y consolidación de la capacidad de investigación educativa en el nivel institucional
- Difusión.

b) *Funciones operativas*

Por el carácter práctico de este programa, es recomendable definir tentativamente ocho áreas de temas de investigación de acuerdo con los problemas de desarrollo educativo en el nivel superior:

- Investigación y planificación de la Educación Superior.
- Distribución de las oportunidades de Educación Superior (ascenso, permanencia, rendimiento).
- Administración y financiamiento de la Educación Superior.
- Contribución de la Educación Superior al desarrollo económico, social, educativo y político.
- Contribución de la Educación Superior a la integración social, educativa, económica y política.
- Contribución de la Educación Superior al mejoramiento de la cultura. Suficiencia de los servicios educativos.
- Estímulo del aprendizaje y del desarrollo intelectual.

4) *Estrategias y prioridades*

Las estrategias comprenden la definición de prioridades, metas, recursos financieros, instrumentación y sistemas de evaluación. Para su cumplimiento se señala un plazo de cinco años.

a) *Prioridades*

- Orientar el desarrollo de la investigación educativa en el nivel superior.
- Impulsar su planeamiento y coordinación.
- Mejorar los recursos para la investigación educativa.
- Mejorar la calidad de la enseñanza superior por medio de la consolidación de los elementos de los cuales depende la capacidad de investigación.

- Propiciar la formación, capacitación y actualización de investigadores y de personal de apoyo.
- Establecer los mecanismos de comunicación y redes de información.
- Definir los servicios de comunicación y publicación.
- Vincular la toma de decisiones con la práctica educativa.

b) *Metas*

Actualmente, el programa no puede establecer sus metas. Estas deben ser producto del análisis y discusión con las unidades académicas que deseen coordinar o ejecutar proyectos de investigación educativa.

Este proporciona un esquema en el cual las unidades académicas podrían:

- Definir y clasificar sus proyectos, en su etapa inicial, en proceso o en término.
- Comparar sus propias prioridades con las del programa. Detectar áreas que no están siendo atendidas.
- Señalar e integrar áreas de colaboración de otras unidades académicas.
- Participar en el avance institucional, nacional e internacional de la investigación educativa en el nivel universitario.

Una vez que las distintas unidades académicas de la Universidad de Costa Rica examinen el programa y coordinen sus acciones en este campo, será posible establecer metas precisas.

5) *Implementación*

Supone los siguientes pasos:

- Diagnóstico de la investigación educativa universitaria a partir del IV Congreso Universitario.
 - Difusión del programa en todas las unidades académicas.
 - Reuniones con los directores y personas interesadas de las distintas unidades académicas.
 - Reuniones con los directores e investigadores de las unidades académicas que hacen investigación educativa. Elaboración de proyectos.
 - Revisión de proyectos.
- Seguimiento de proyectos.

BIBLIOGRAFIA

DEDUN (Departamento de Docencia Universitaria). Diagnóstico preliminar sobre necesidades de formación, en Pedagogía Universitaria, del Personal Docente de la Universidad de Costa Rica, abril 1986.

- HERNÁNDEZ, C. et al. La Capacitación Pedagógica del Personal Docente de la Universidad de Costa Rica. Ponencia presentada en el Taller Regional sobre Formación Pedagógica de Docentes Universitarios. CRESALC, Buenos Aires, agosto 1985.
- Innovación para la difusión y utilización de la experiencia odontológica. Editores: Teresita Aguilar y José Rafael Garita. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1983.
- JIMÉNEZ, H. El Papel de la Universidad en la Sociedad Centroamericana. Documento mimeografiado. CSUCA, enero 1986.
- LATAPI, P. Algunas tendencias de las Universidades Latinoamericanas. Ed. 78/Ws/49. Programa Conjunto de Investigación en Educación Superior. UNESCO-AIU.
- LEMUS, B.E. Costa Rica y Crisis: Desafío para el Desarrollo. Centro Regional para la transferencia de Tecnología. Costa Rica, 1985.
- PREDE-OEA-CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Chile, 1984.
- Ponencia IV Congreso Universitario. Universidad de Costa Rica, 1980.
- TEDESCO, J. C. "Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: Un objetivo posible y necesario". Educación Superior. CRESAL-UNESCO. Boletín del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, mayo-agosto 1985, N° 18.
- TUNNERMAN, C. Estudios sobre la Teoría de la Universidad EDUCA. Costa Rica, 1983.
- TUNNERMAN, C. 65 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Editorial Distribuidora Cultural. Managua, 1983.
- UNESCO. Taller Regional sobre Formación y Capacitación de Docentes de Educación Superior. Universidad de Buenos Aires, Argentina, 19-30 de agosto de 1985.
- Universidad de Costa Rica. Resoluciones y Acuerdos del IV Congreso Universitario. Alcance N° 6-85. Gaceta Universitaria. Artículo 11, sesión N° 3172, abril 1985.
- Universidad de Costa Rica. Plan Quinquenal de Desarrollo 1986-1990. Oficina de Publicaciones de la U.C.R., 1985.

LINEAMIENTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGICOS
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE
LA EDUCACION UNIVERSITARIA

MARIANA MARTELLI
Directora del Programa de
Pedagogía Universitaria,
Pontificia Universidad Católica
de Chile

PAULINA VOLZ
Dirección de Docencia,
Vicerrectoría Académica,
Pontificia Universidad Católica
de Chile

1. INTRODUCCION

La motivación que anima esta presentación surge de una necesidad concreta relacionada con el problema de definición de criterios de calidad de la educación universitaria y el diseño de estrategias para su alcance. Esta necesidad se origina en el seno de una instancia de apoyo a la función docente cuya misión es "contribuir al incremento cualitativo de la docencia institucional". Paradójicamente, sin embargo, mientras por un lado la calidad de la educación constituye el referente que inspira y justifica la creación del mencionado organismo, por otro, la imprecisión en el planteamiento de parámetros cualitativos entraba su gestión de servicio y, por ende, sus efectos en esta misma dirección.

La experiencia adquirida a lo largo de algunos años de labor en un Programa de Pedagogía Universitaria, conjuntamente con la evidencia recogida a partir de la evaluación de impacto del organismo, confirman esta observación. Variadas conclusiones pueden derivarse de este hecho. Una de ellas dice relación con el posible aporte del programa al esclarecimiento de enfoques metodológicos para abordar el problema de la calidad, atendiendo a los factores que condicionan la docencia institucional.

La idea señalada marca el origen de este trabajo. Su propósito central es proponer algunos lineamientos conceptuales útiles para precisar el término calidad, a la vez que sugerir estrategias viables para su optimización, desde la perspectiva de esta instancia de apoyo docente. El logro de este propósito se visualiza no sólo como un beneficio para el propio programa, sino para la función docente de la institución y de otras realidades similares.

En cumplimiento de este propósito, la ponencia se ha dividido en tres partes. Primeramente, se intenta definir el concepto de calidad de la educación universitaria y sus elementos condicionantes en el marco de la función docente institucional; en segundo lugar; se propone un esquema metodológico general para facilitar la acción de apoyo en vistas a incrementar sus efectos Cualata-

tivos y, por último, se sintetizan las conclusiones e implicaciones que derivan de la conjugación de los planteamientos anteriores, en la perspectiva del programa mencionado.

Finalmente, se espera que el compartir estas inquietudes y reflexiones, con un grupo de personas cuya preocupación recae en el mejoramiento cualitativo de la docencia universitaria, signifique un paso adelante en la comprensión de un tema tan complejo y desafiante como es el de la calidad de la educación superior.

2. MARCO CONCEPTUAL

1) *Antecedentes Generales*

La calidad, en el contexto general de la educación, ha constituido una remota y a la vez siempre vigente aspiración de todos sus integrantes y beneficiarios. Un somero análisis retrospectivo del escenario educacional revela que la preocupación por la búsqueda de un "mejor estado de cosas" ha mantenido una trayectoria constante a lo largo de la historia. Tal inquietud, sin embargo, se ha vuelto más evidente y crítica en los últimos decenios, condicionada por las profundas transformaciones que ha debido afrontar el sector educacional en el ámbito regional y mundial.

En efecto, la segunda mitad de este siglo muestra claramente diferentes tendencias inspiradas en el propósito común de mejoramiento cualitativo del proceso y resultados educativos. A modo de ilustración, la década del 50 sobresalió por un renovado espíritu de innovación y cambio. Fue la época de los grandes proyectos curriculares y el comienzo de la introducción a la sala de clases de nuevas tecnologías y adelantos pedagógicos con la intención explícita de optimizar la enseñanza y, en consecuencia, el impacto educativo. Aun cuando focalizada en los medios, esta era del cómo contribuyó a desplazar la atención hacia los propósitos de la acción educativa. Surgió así la inquietud, característica de los 60, centrada en la precisión de los resultados educativos expresados en objetivos de aprendizaje. La explicitación del qué de la educación se transformó rápidamente en un referente de calidad con fervientes defensores y no menos abiertos detractores. Los 70 fue para muchos el decenio de la "rendición de cuentas" en términos precisamente de los objetivos que las instituciones educativas se comprometieron alcanzar y que la sociedad requería ver culminados con éxito. La década actual, aunque influida por los rasgos descritos, destaca por un nuevo desplazamiento de su centro de atención, el para qué de la acción educativa, en la perspectiva del educando y su impacto social. Para algunos* los 80 representan el reto de la excelencia en educación,

* Kaufman, R. Del cómo al qué y al por qué: La búsqueda de la utilidad de la educación, 1978; Antelo, A. En búsqueda de la excelencia académica. Revista de la Educación Superior. Año 3 N9 52, octubre-diciembre, 1984.

la búsqueda de la relevancia de los fines educativos y la correspondiente subordinación de medios y recursos para su adecuada consecución.

El cambio progresivo de énfasis en las diferentes dimensiones del proceso educativo revela, sin dudas, un serio intento de aproximación a estados de excelencia. Lamentablemente, hasta ahora, ello no parece satisfacer del todo las expectativas de sus gestores ni participantes y la preocupación subsiste en todos los ámbitos educacionales.

Calgo preguntarse, entonces, ¿qué trasfondo ha tenido el concepto de la calidad planteado como referente de acción en la mayoría de sistemas educacionales y en la propia Universidad? La experiencia sugiere que, en términos generales, el concepto de calidad representa una aspiración genérica hacia "algo mejor", derivada por defecto o contraposición ante la evidencia de que "algo anda mal", pero sin una definición clara, unívoca ni global de los criterios cualitativos deseables. En consecuencia, la idea de calidad predominante conlleva la noción de un principio reactivo tendiente, principalmente, a neutralizar o corregir el deterioro manifiesto de la educación, principalmente en lo relativo a sus aspectos formales,

Tal concepción de calidad ha contribuido, tal vez, a lo que comúnmente caracteriza al medio educacional, el cambio puntual, excesivo y drástico; la mayoría de las veces carente de una visión de conjunto y proyectiva que imprima sentido y dirección a las modificaciones impulsadas. El resultado bien se conoce. El cambio se agota en el cambio y la calidad nuevamente aparece como esperanza ante una nueva frustración. De hecho, aun cuando hace ya varios años que el término calidad acompaña el acontecer educativo, la crisis persiste y, curiosamente, mientras por un lado se proclama el cambio cualitativo de la educación, por otro, los problemas son cada vez más significativos, alcanzando a todos los niveles y latitudes.

La educación superior no ha permanecido ajena a la problemática planteada. Por el contrario, con características diferentes y motivadas por otros factores, las instituciones de educación superior, y entre ellas la Universidad, se han visto enfrentadas a innumerables demandas internas y externas, derivando en un redimensionamiento conceptual y funcional de su quehacer. Como componente sustantivo de la actividad institucional superior, la docencia ha sufrido importantes variaciones producto, entre otras demandas, de una exigencia cualitativa, casi compulsiva, cuyos parámetros son difíciles de precisar en medio del dinamismo y multiplicidad de procesos que confluyen en este segmento educacional.

Con lo expresado no se pretende señalar que el problema de conceptualización de la calidad sea el único que gravita en el actual "estado de cosas" de la educación. Tampoco se insinúa que éste sea un problema nuevo. Retomando la intención original de este trabajo lo que interesa resaltar es la necesidad de encontrar respuestas a la cuestión de ¿cómo concebir la calidad de la educación universitaria? y ¿cómo contribuir a su incremento a través de la función docente de la Universidad? La respuesta a estas interrogantes determina dos niveles de análisis. El primero, de carácter general y el segundo, operacional. A continuación se propone un cuerpo de ideas útiles para aproxi-

mar el significado general de calidad y posteriormente se sugieren algunas orientaciones para su mejoramiento en la realidad institucional universitaria.

2) *Lineamientos generales para la definición de Calidad de la Educación Universitaria*

El concepto de calidad, en su primera acepción, dice relación con la manera de ser de las cosas, esto es, con una propiedad determinante del ser. La Real Academia la define como "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla, como igual, mejor o peor que otras de su misma especie", de donde se colige que el concepto de calidad difiere sustancialmente según la disciplina o instancia a que se aplique.

La mención explícita de calidad como atributo de la educación lleva a plantearse previamente una postura frente a ésta última. Sin entrar a establecer un enfoque determinado, cabe destacar que la educación es considerada como una actividad multidimensional, por lo que el significado de calidad se vincula a cada uno y a la totalidad de aspectos que la integran. Para efectos de análisis se tomarán en cuenta dos de esas dimensiones, la teleológica y la metodológica, puesto que ellas engloban los factores principales que inciden en la calidad de la educación. Cada dimensión, a su vez, posee parámetros de excelencia propios, cuya definición depende del enfoque que se adopte. A modo de ejemplo, si la educación se la considera en su primera dimensión, el problema de la calidad no se resuelve hasta que se recurre a la ética; cuando se la ve en la óptica metodológica el asunto se halla vinculado a la eficacia de los esfuerzos educacionales y si se la considera en una perspectiva multidimensional la calidad se relaciona con la síntesis armónica de decisiones que operacionalizan cada dimensión. En otras palabras, la calidad representa un atributo esencial de la educación que se expresa principalmente en la relevancia de fines tanto como en la eficacia de los medios para su logro. Consecuentemente, toda noción de calidad de la educación conlleva la explicitación de un ideal educativo y, por ello, representa "un principio activo" que orienta y a la vez fija caminos para el buen arribo a las metas fijadas.

Al hacer referencia a la calidad de la educación, entonces, se está aludiendo a una expresión del ser y hacer de la educación y a la relación de subordinación que debe existir entre estos dos aspectos en el contexto de la institución formadora. Concebir la calidad como principio reactivo es visualizarla como paliativo de carencias inmediatas, sin proyección de futuro y, en definitiva, alejada de la esencia misma de la educación.

En suma, la calidad de la educación, en términos generales, "puede" concebirse, por una parte, como un referente que, expresado en criterios, define "un ideal educacional perfectible. Esta definición de calidad se asocia al de principio activo que imprime rumbo y carácter a la acción educativa, Por otro lado, la calidad se aprecia como el resultado de la combinación funcional de las diferentes dimensiones educacionales en un contexto determinado.

Al hacer referencia a la calidad de la educación en el ámbito universitario necesariamente se alude a la función, docente, puesto que por su intermedio

la institución ejerce su misión educativa. Ella representa el medio formal que conjuga los esfuerzos institucionales en vistas a lograr determinados propósitos educacionales. Sin embargo, como la docencia forma parte del contexto más amplio de la Universidad en la definición de calidad, a las dimensiones generales de la educación se agregan aquellas que caracterizan la Universidad y que, en consecuencia, influyen y condicionan los criterios y resultados de calidad.

Los antecedentes señalados dejan en evidencia que abordar el tema de la calidad de la educación es adentrarse en la esencia de la educación misma y, aludir a ésta en el seno de la Universidad, implica focalizar la institución en su globalidad. De este modo, procurar definir criterios cualitativos para la educación universitaria supone dos cosas previas: por un lado arribar a algún concepto de educación y, por otro, definir la Universidad. Pero, como ello a su vez depende del enfoque que se aplique, el concepto de calidad resulta subjetivo y local.

Ilustrando estos aspectos, García Hoz* puntualiza que "hablar de calidad de la educación es utilizar una expresión nueva que responde, sin embargo, a una preocupación tan antigua como las reflexiones de la educación misma, puesto que en toda reflexión sobre las cuestiones educativas subyace o se busca un concepto de educación". Por otro lado, Zubiría**, al referirse a la docencia universitaria, señala que ello "presupone hablar sobre la totalidad de la Universidad, como que la docencia es de ella su fundamento y justificación. Además, su rostro, puesto que es ella la que mejor refleja el estado de salud de la institución. Esto es hasta tal punto cierto que, utilizando una imagen matemática, podría decirse que si la Universidad fuera un círculo, el punto central de convergencia de todas sus funciones estaría en la docencia, en el binomio que, en su centro, forman alumno y profesor. Y se ha nombrado primero al estudiante, porque él debería ser el personaje central de la Universidad. Un simple ejercicio mental lo confirmaría; si se sustrae mentalmente al estudiante de la Universidad se ve cómo ésta pierde su identidad, deja de serlo, para convertirse en un instituto de investigaciones o lo que se quiera, pero sin ser la Universidad". A lo anterior, Tedesco*** agrega que cuando se habla de calidad de la enseñanza superior se está a un nivel de análisis muy general que incluye tantos aspectos específicos del proceso de aprendizaje cuanto aspectos institucionales y, por otro lado, que la definición de calidad en los niveles señalados es cambiante puesto que lo que se valora como cualitativamente alto o bajo cambia según los intereses y motivaciones imperantes.

Las ideas antes presentadas sugieren que el concepto de calidad de la educación universitaria involucra las dimensiones teleológica y metodológica de la educación, condicionadas por el marco institucional y social en el cual

* García Hoz, V. Calidad en educación, trabajo y libertad. Madrid Dossat.

** Zubiría, Ramón. Docencia y Creatividad. Educación Superior y Desarrollo. Año 4 N° 1 de 1985.

*** Tedesco, Juan Carlos. Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: Un objeto posible y necesario. Educación Superior N9 18, mayo-agosto, 1985.

se inserta la Universidad. El marco institucional define los principios y políticas educativas que contextualizan los resultados y procesos educacionales a través de la función docente. Al hablar de calidad de la educación universitaria, en una institución determinada, se alude, entonces, a un propósito ideal o a un resultado en el que convergen los aspectos: finalidad educativa, docencia propiamente tal y directrices de acciones o políticas y su armonización en la función docente.

En consecuencia, la calidad de la educación universitaria representa un compromiso de excelencia con el alumno y la sociedad. Este compromiso se vincula estrechamente a la función docente que define el quehacer principal de la institución.

De los señalamientos anteriores se concluye que la calidad de la educación universitaria dice relación no sólo con la definición de los resultados y la disposición de los recursos para su logro conforme al marco orientador de la acción institucional, sino también con la forma como el organismo educativo conjuga los distintos componentes de docencia para lograr los resultados educacionales esperados. La calidad de, la educación, entonces, se concibe como una resultante de la integración armónica de los distintos constituyentes educativos, esto es, orientaciones para la acción (política y perfiles), procesos y medios (docencia y recursos), expresada en resultados de impacto educación (capacidades profesionales y académicas) de los egresados.

Finalmente, para ilustrar el concepto calidad se utilizará un ejemplo del área empresarial e industrial. En este sector, aunque con parámetros diferentes, se considera de calidad una compañía cuando su comportamiento financiero produce utilidades, cuando su producción satisface la demanda del público, cuando su crecimiento es constante, en síntesis, cuando su compromiso de excelencia revierte en beneficio para sí misma y la sociedad.

El éxito en el logro de los propósitos de calidad empresarial descansa en varios principios que genéricamente se denominan cultura corporativa y cuya base es la definición de estados de excelencia en términos de resultados deseables, de organización y conducción armónica de los procesos dirigidos a esos propósitos y de regulación de la actividad interna a través de políticas consistentes*.

3) *Dimensiones Cualitativas de la función Docente Universitaria*

El logro de un determinado "estado cualificado" de la educación universitaria está condicionado por el nivel de excelencia que mantienen cada una de las dimensiones integrantes de la función docente, entre las cuales destacan principalmente:

- La finalidad de la acción educativa.
- La eficacia y coherencia del proceso docente.

* Antelo, ⁸op. cit.

- La adecuación de la política institucional, y
- La armonización de los factores antes mencionados en la función docente institucional.

La finalidad educativa se concibe como una aspiración que trasciende la acción docente expresada en resultados educacionales deseables. En este sentido, la finalidad sintetiza una valoración cualitativa ligada a la noción de utilidad, significación e integridad en la óptica del educando, la institución y la sociedad. De ello deriva que los rasgos cualitativos de la finalidad de la acción educativa dicen relación con dos aspectos: su contenido y forma de expresión. Lo primero, se relaciona con la relevancia del intento educativo en la perspectiva señalada en tanto que, lo segundo, alude a la forma de explicitación de los resultados.

La determinación de fuentes y enfoques para la definición de resultados, así como la fijación de criterios de relevancia, escapa a los propósitos de esta presentación. Sin embargo, vale puntualizar que serán resultados cualitativamente aceptables aquellos que, en la perspectiva del educando, apunten al desarrollo de un amplio repertorio de valores, actitudes, conocimientos, destrezas y habilidades que, en conjunto, faciliten y fomenten el desarrollo personal, profesional del alumno universitario conforme los principios y expectativas sociales de la institución*.

Desde un punto de vista formal, los resultados podrán explicitarse a través de: perfiles profesionales o académicos del egresado, conjuntos de objetivos de aprendizaje, descripciones de capacidades profesionales, etc. Todas estas formas de manifestación de resultados deberán mantener la suficiente claridad y precisión como para servir de marco orientador del proceso educativo y de referente para la evaluación del estado real de excelencia alcanzado en un momento determinado.

Otra dimensión cualitativa de la función docente dice relación con la conducción del proceso educativo, esto es, la docencia propiamente tal. La calidad de la docencia dice referencia, por una parte, con el grado de sistematicidad que caracteriza la realización de los eventos educacionales y con la integración que mantienen, en la acción educativa, los distintos agentes y procesos participantes. Por otro lado, la calidad de la docencia se asocia con la congruencia que ella mantiene con los resultados de aprendizaje previstos y con el marco de acción fijado en las políticas respectivas**.

Un tercer aspecto que incide en la calidad de la educación universitaria es la adecuación de las políticas educativas institucionales. En este respecto, es importante destacar que una política dice relación con "una categoría de

* Aragonese, Josefina. La Universidad como Institución Educativa y la Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica de Chile, Boletín de Pedagogía Universitaria N° 18, de 1984.

** Allard, Raúl. Desarrollo Universitario y mejoramiento de la calidad de la Educación. En CINDA-OEA/PREDE. Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas. Santiago, Chile, 1984.

acción que es planeada y llevada a cabo con propósitos particulares y específicos"*.

En el contexto de esta presentación, la política aludida se refiere a la política de docencia, esto es, aquella que norma la función docente de la institución y que, obviamente, se relaciona con la acción educativa que tiene lugar en ella.

Aparte de lo señalado, la política de docencia deberá regular el acontecer educativo institucional en todos sus aspectos. Y, ya que el proceso educativo es lo suficientemente complejo, las políticas deberán reflejar, de algún modo, las dimensiones más importantes de este quehacer. Surge así la necesidad de identificar categorías de políticas comenzando por aquellas que definen la parte sustantiva o contenido de la educación, considerando el referente de excelencia que se aspira lograr. Este tipo de política se denomina curricular. Forman parte de esta política aquellas relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación del currículo, vale decir, con la generación de planes de estudio, formas de conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la verificación de resultados.

Íntimamente ligado a lo anterior, se visualizan también aquellas áreas que inciden en la conducción pedagógica, específicamente el perfeccionamiento constante del cuerpo docente que se expresará en la política respectiva.

Otro grupo de políticas docentes deberá visualizar el problema de los recursos institucionales para la realización sistemática de la docencia, o políticas de recursos, orientada a la distribución regular y orgánica de los mismos para fines educativos.

Finalmente, se visualiza un conjunto de regulaciones concordantes con los beneficiarios potenciales y actuales de la acción educativa y su funcionamiento en la institución. Estas últimas conforman un cuerpo de políticas denominadas distributivas, puesto que fijan los parámetros de acción para la distribución de beneficios educativos tanto para los alumnos del sistema como para los futuros ingresos.

En síntesis, sin pretender exhaustividad en este punto, se han sugerido algunas posibles categorías de políticas involucradas en la conducción de la función docente universitaria, con el objeto de mostrar que este aspecto constituye un elemento crítico en el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

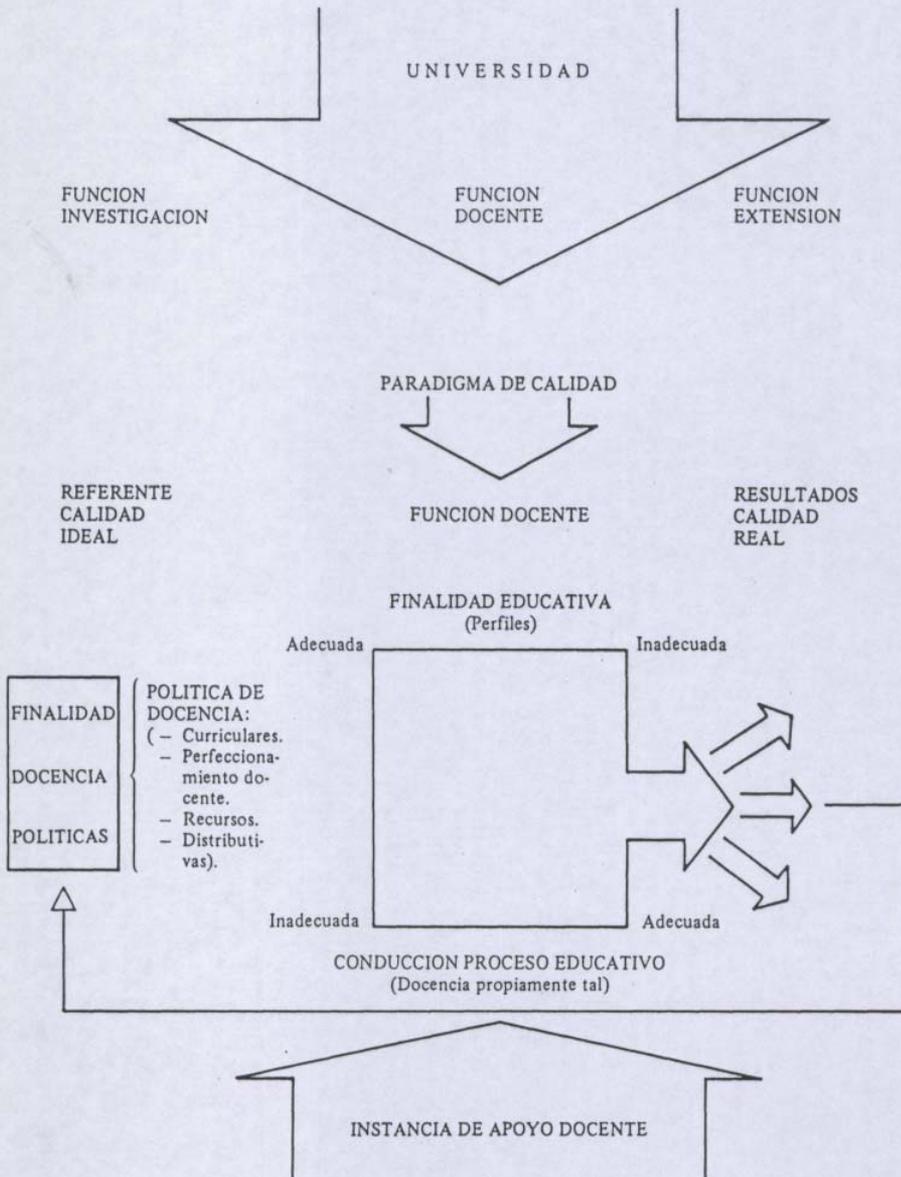
El nivel de excelencia de la política docente estará condicionada por la consistencia normativa que ella posea, de modo que la función educativa se atenga, en el fondo, a ciertos criterios de excelencia formulados en resultados deseables y, en la forma, a ciertas regulaciones de sistematicidad y congruencia entre los procesos y los fines educativos institucionales.

La conjugación de estos aspectos en un esquema globalizador, se ha denominado, para efectos de análisis, paradigma de calidad, según se muestra en la Figura N° 1.

* Kerr, D. H. Educational Policy: Analysis structure and justification. Citado par Antelo, op. cit.

FIGURA N° 1

PARADIGMA DE CALIDAD DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA



De la figura se desprende que la calidad se entiende como un atributo perfectible, puesto que siempre es susceptible de ser mejorado en la medida que cada dimensión de la función docente logra estados de excelencia específicos, maximizables en sí mismos y en combinación con los restantes. La calidad de educación universitaria, en síntesis, dependerá de la relevancia personal, profesional y social de los resultados esperados, de la adecuación del proceso docente al ideal formativo institucional, de la consistencia del marco político que ampara la función docente y de la combinación armónica de los elementos mencionados, en el contexto institucional.

Las desviaciones de estos factores respecto de sus parámetros de excelencia propios y del ideal cualitativo institucional podrán ser detectados a través de la evaluación, por lo que ésta se constituye en una responsabilidad institucional respecto de los estándares de excelencia deseables.

Sin este último componente regulador se hace difícil pensar en la posibilidad de alcanzar estados cualitativos deseables y, en definitiva, en la posibilidad de acercamiento a un estado de excelencia en la educación superior.

3. MARCO METODOLOGICO

Sustentado en el concepto de calidad descrito hasta aquí, se sugiere a continuación un esquema operativo general tendiente a incrementar el impacto cualitativo de la función docente superior, desde la perspectiva de un programa de apoyo a la docencia. Para ello se formularán, primeramente, las bases conceptuales que apoyan el modelo y luego se plantean estrategias específicas orientadas al logro del mencionado propósito.

1) *Bases conceptuales para la formulación de un modelo operativo*

Atendiendo a la complejidad de la función docente, queda claro que para abordar el problema de mejoramiento cualitativo de la educación universitaria se requiere la utilización de un enfoque comprehensivo focalizado en la totalidad de dimensiones que integran la función docente: políticas, docencia y resultados. Si se desagregan estos tres elementos se verifica que ellos pueden ser asociados a su vez a diferentes agentes y procesos educacionales. En cuanto a los agentes de la docencia superior se pueden identificar tres grandes grupos: decisores y administrativos, docentes o ejecutores y alumnos. En la óptica de los procesos que intervienen en la docencia destacan tres: administrativos, docentes o de enseñanza propiamente tal y de aprendizaje, asociados a los agentes recién mencionados. En consecuencia, un enfoque global es aquel que centra su atención en el conjunto de ingredientes que inciden en la excelencia educacional. La atención parcial de uno de ellos llevará a descuidar los restantes y, en consecuencia, la interrelación armónica que debe existir entre ellos para efectos de calidad.

Por otra parte, la inquietud por la forma cómo se pueden atender estos aspectos, en la óptica de una instancia de apoyo, lleva a definir previamente

qué se entiende por función de apoyo y el esquema organizativo funcional que se debe adoptar para dar cumplimiento a esta función.

Respecto de la función de apoyo, ésta se concibe en tres líneas distintas pero complementarias, orientadas a la oferta y ejecución de servicios a la comunidad docente, el suministro de antecedentes e información a los organismos centrales y la vinculación e incentivo comunitario, reunidas en el propósito común de contribuir al incremento cualitativo de cada dimensión docente.

Deriva de lo anterior que el ejercicio de la función de apoyo requiere la distinción de líneas de acción con actividades diferenciadas, pero a la vez coordinadas respecto de un propósito común, cual es el de facilitar la integración de las variables y factores que condicionan la calidad educacional.

Por último, la integración de los aspectos mencionados deberá configurar un todo coherente expresado en una estrategia de apoyo global direccionada a impulsar, desde el organismo de apoyo, el desarrollo progresivo de estándares de excelencia en cuanto adecuación de políticas y sistematicidad en la conducción de la docencia en el marco de los resultados esperados.

La Figura N° 2 resume en un modelo operativo-funcional las ideas presentadas.

2) Descripción del modelo operativo

Puesto que dependiendo de cada realidad específica el modelo operativo propuesto podrá adoptar diferentes formas, se describirá a modo de ejemplo la modalidad escogida por el Programa de Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PPU). Para ello se definirá, primeramente, el Programa, luego sus objetivos y áreas de trabajo y, por último, el plan metodológico utilizado para contribuir a incrementar la excelencia académica universitaria.

a) Definición

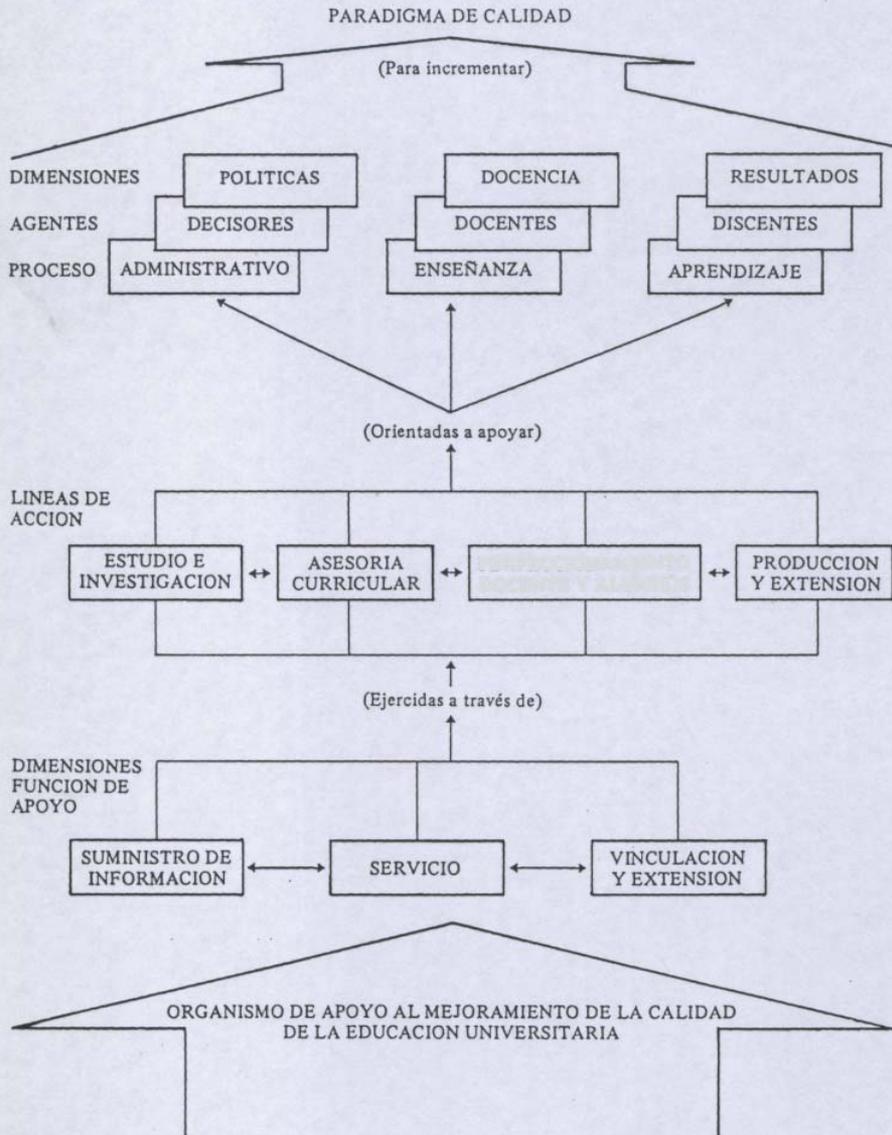
El Programa de Pedagogía Universitaria se define como un organismo dependiente de la Vicerrectoría Académica, cuya finalidad es apoyar a los organismos centrales, a las Unidades Académicas, a los docentes y a los alumnos de la comunidad universitaria en la facilitación y optimización de la calidad de la tarea docente y sus resultados cualicuantitativos.

La misión de apoyo planteada como fundamento de acción del PPU se concreta a partir de tres relaciones funcionales principales: relación vertical con los niveles superiores, a fin de proporcionar antecedentes útiles y válidos para sustentar el proceso de toma de decisiones en cuanto políticas de docencia y redimensionamiento de resultados esperados; relación horizontal con el cuerpo docente y de alumnos, a objeto de contribuir a facilitar la conducción sistemática de la docencia, y relación circular tendiente a mantener un nexo de unión entre la comunidad universitaria en todos sus niveles, en torno al propósito de excelencia docente.

Las relaciones funcionales explicitadas se realizan a partir de las áreas de trabajo que se detallan más adelante.

FIGURA Nº 2

MODELO OPERATIVO FUNCIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA



b) Objetivos

Inserto en este amplio propósito, los objetivos del Programa se resumen en:

- Colaborar con la Vicerrectoría Académica y Organismos Centrales dependientes, proporcionándoles información pertinente, según requerimientos, para la toma de decisiones en relación a políticas y acción académico docente en la Universidad.
- Asesorar a los estamentos decisionales en los diferentes niveles del sistema directivo y académico de la Universidad en materias de desarrollo y operacionalización del currículum, especialmente en lo relativo a la planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Contribuir a la optimización de la docencia superior, brindando apoyo directo a las unidades académicas, a los docentes y alumnos según necesidades en la conducción del proceso pedagógico, todo ello acorde con los adelantos de la ciencia y tecnología educativas y en función de los perfiles académicos y profesionales estipulados por cada Unidad Académica.
- Promover e incentivar la experimentación e innovación metodológicas orientadas al mejoramiento cualicuantitativo de los resultados de la acción pedagógica, atendiendo a las características particulares de los distintos agentes, proceso, contenidos y recursos existentes en las Unidades Académicas de la Universidad.
- Mantener una vinculación directa y permanente con las diferentes Unidades Académicas, docentes y alumnos, con el propósito de facilitar la atención de los requerimientos pedagógicos de cada instancia educativa.
- Realizar estudios teóricos y aplicados en materias de desarrollo curricular destinados a resolver problemas pedagógicos concretos, inmediatos y futuros, conforme a las políticas de docencia sancionadas por la Universidad.
- Integrar, proyectar y difundir la experiencia y conocimiento adquiridos por el Programa al interior de la comunidad universitaria así como a otras universidades, tanto dentro como fuera del contexto nacional.
- Promover y facilitar el perfeccionamiento académico de los miembros del Programa a fin de favorecer su acción en el marco de los objetivos de este organismo de apoyo.

En cumplimiento de estos objetivos y para efectos operativos, el Programa agrupa sus actividades en cuatro áreas de trabajo: estudio e investigación, asesoría curricular, perfeccionamiento docente y extensión, las -cuales, si bien difieren en cuanto la naturaleza de las acciones comprendidas en cada una de ellas, se consideran complementarias en cuanto la consecución de un propósito común: la optimización de la calidad de la docencia superior.

Las áreas de trabajo mencionadas, aunque representan divisiones organizativas y funcional es del Programa, forman parte del esquema estratégico orientado a facilitar la calidad de la educación que imparte la institución.

Ahondando en el plano de la trayectoria y especificación de acciones que conforman el plan metodológico, cabe agregar que cada área de trabajo posee

lineamientos propios que orientan la realización de las actividades comprendidas en cada una de ellas, las cuales a su vez derivan del marco orientador institucional y del Programa mismo.

c) *Áreas de trabajo*

Brevemente se describen a continuación las diferentes áreas de trabajo, conjuntamente con algunas de las actividades que las conforman.

Área de estudios e investigación

Esta línea de acción comprende todas aquellas actividades cuyo propósito es la obtención de información y antecedentes recabados a través de diferentes tipos de estudios teóricos y empíricos, cuyos resultados permitan, tanto a los distintos niveles decisionales del sistema universitario como al Programa mismo, sustentar acciones académico-docentes tendientes al mejoramiento de la calidad de la docencia superior.

Entre las actividades comprendidas en esta línea de trabajo se consideran las siguientes:

- Detección de necesidades en el ámbito de la docencia superior en la Universidad.
- Diseño y conducción de trabajos de investigación orientados principalmente a la detección de factores condicionantes y facilitantes de la acción educativa superior.
- Diseño, aplicación y evaluación de estrategias educativas compatibles con las necesidades y características de la enseñanza superior.
- Evaluación de la eficacia e impacto de diferentes estrategias metodológicas aplicadas en la Universidad.
- Diseño, aplicación y evaluación de modalidades de perfeccionamiento docente y de alumnos, orientadas a promover y optimizar la calidad del proceso pedagógico en el nivel superior.
- Revisiones bibliográficas y documental es tendientes a recopilar antecedentes e información para apoyar la actividad general del Programa y, en especial, la producción de materiales de apoyo a la docencia.

Área de asesoría curricular

Esta área comprende el conjunto de acciones destinadas a orientar y brindar apoyo a las Unidades Académicas, grupos de docentes y docentes en particular, tanto como a los alumnos universitarios, respecto de la detección de necesidades y planificación, desarrollo y evaluación de estrategias pedagógicas conducentes al mejoramiento del proceso educativo.

Forman parte de esta línea de acción las siguientes actividades, orientadas al asesoramiento en:

- Análisis e identificación de problemas pedagógicos y de aprendizaje.
- Diseño de alternativas de solución acordes a la naturaleza del problema detectado, el contexto educativo en que éste se presenta y a principios técnico-pedagógicos avalados por un marco teórico consistente.
- Implementación de estrategias metodológicas orientadas a satisfacer necesidades debidamente documentadas y con base científica.
- Aplicación de estrategias docentes innovadoras, según prescripciones emanadas de las acciones precedentes.
- Evaluación de alternativas de enseñanza, de acuerdo a planes previamente establecidos, con el propósito de determinar sus efectos cualicuantitativos, así como futuras acciones pedagógicas sustentadas en la información resultante.

Área de perfeccionamiento docente

La finalidad de esta área es orientar, apoyar y facilitar la conducción de la actividad docente en el nivel superior a través de diferentes acciones destinadas al perfeccionamiento de los académicos encargados de la formación de los futuros profesionales y graduados de la Universidad.

Entre las diversas actividades tendientes a este propósito se visualizan las siguientes:

- Diseño, desarrollo y evaluación de cursos de capacitación docente destinados a satisfacer necesidades de perfeccionamiento o actualización de conocimientos detectados por las unidades académicas en relación al proceso docente.
- Realización de instancias complementarias al quehacer docente, tales como: conferencias, seminarios, etc., orientados a promover la excelencia docente a través del contacto con especialistas en diferentes áreas relacionadas con el proceso pedagógico, el intercambio de experiencias en el área, y el conocimiento de los avances científicos y técnicos aplicables al mejoramiento de los resultados del proceso educativo.
- Diseño, desarrollo y evaluación de cursos de capacitación para alumnos, orientados a satisfacer problemas de desarrollo y manejo de habilidades facilitadoras del aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio, desarrollo de estrategias cognitivas, etc.

Área de extensión

Conforman esta área de trabajo todas aquellas acciones orientadas a la producción de materiales de apoyo a la docencia de nivel superior, así como materiales bibliográficos y publicaciones que sirvan a un propósito de proyección, extensión y difusión del producto y la labor del Programa. Corresponde también a esta área la realización de actividades tendientes a estrechar y mantener la vinculación permanente del Programa con las instancias superiores, Unidades Académicas y docentes de la comunidad universitaria.

Entre las actividades previstas en esta línea de acción se pueden mencionar las siguientes:

- Recopilación de información y elaboración de documentos que sirvan de aporte a los académicos en el desarrollo de su quehacer docente.
- Elaboración, distribución y difusión del Boletín de Pedagogía Universitaria como vehículo periódico de contacto con la comunidad académica de esta casa de estudios y otras universidades y organismos de educación superior en el contexto nacional e internacional.
- Planificación, realización y evaluación de eventos académicos tales como: paneles, conferencias, seminarios, etc., orientados a promover la excelencia académica a través de la información respecto de avances en esta área, el análisis de situaciones problemáticas concretas y sus respectivas alternativas de solución, y el intercambio de experiencias docentes de nivel superior.
- Difusión, a través de diferentes canales, de la actividad, presencia e impacto del Programa en la comunidad académica en y fuera de la Universidad.
- Promoción y mantención de intercambio de información en materias de docencia superior con los organismos centrales, unidades académicas y docentes de esta Universidad y otras instancias de educación superior .en y fuera del país.
- Diseño, producción y evaluación de materiales de apoyo académico.
- Elaboración de material para publicación y difusión*.

d) Plan metodológico

Para concluir, se presenta en la Figura NQ 3 el plan metodológico formulado por el Programa de Pedagogía Universitaria para abordar la compleja problemática del mejoramiento de la calidad de la docencia institucional.

El plan descrito descansa en la combinación de los elementos conceptuales y operativos señalados en este trabajo. La división del programa en líneas de acción, diferenciadas y complementarias obedece a un esquema organizativo que responde por un lado al esquema conceptual genérico de calidad y, por otro, a la noción de función de apoyo sugerida anteriormente. La naturaleza de las actividades comprendidas en cada línea de trabajo deriva del tipo de relación funcional que mantiene el Programa con los miembros de la comunidad universitaria, tomando como referente las dimensiones cualitativas de la función docente. Así, a través del área de estudios se busca satisfacer la necesidad de información para apoyar la toma de decisiones respecto de políticas y resultados por parte de los niveles decisionales; a través de la asesoría y perfeccionamiento se procura atender los requerimientos

* Pontificia Universidad Católica de Chile, Programa de Pedagogía Universitaria Proyecto, orientaciones, líneas de acción y plan de trabajo del PPU a corto y mediano plazo. 1984-1986, Santiago, U. Católica, 1984, mimeo.

de excelencia docente de acuerdo a los resultados previstos y las normas vigentes en esta materia; a través de la extensión se propicia la vinculación y sensibilización de todos los participantes del proceso con respecto de su contribución al logro de los estándares de calidad deseables fijados por la institución*.

4) Síntesis y conclusiones finales

Según se indica al comienzo, la intención que guió este trabajo fue la de compartir algunas ideas de aproximación al problema del mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior desde la postura de una instancia de apoyo docente.

En este cometido, la intuición y evidencia recogida a través de algunos años de experiencia llevaron a proponer un marco de referencia conceptual y operativo para sustentar la acción de apoyo docente.

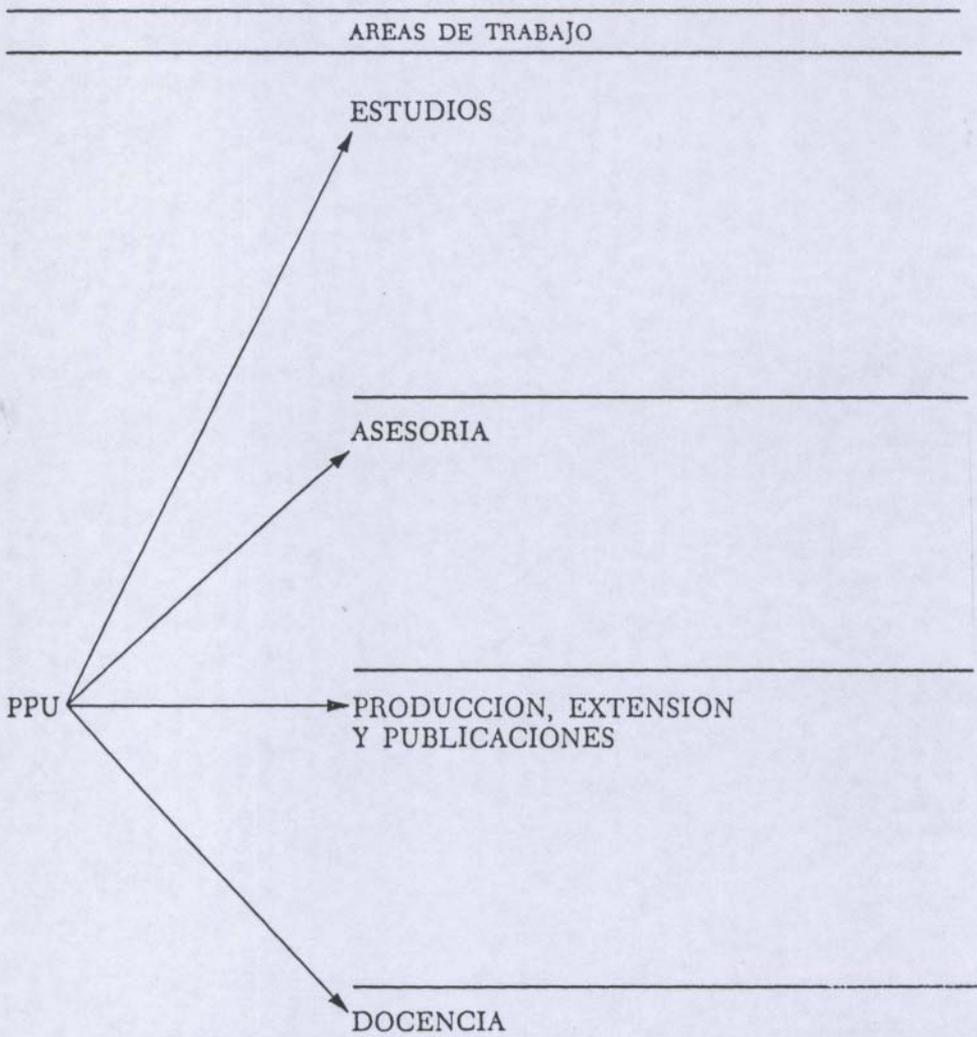
Lo primero se sintetizó en la descripción de un conjunto de variables que participan en la configuración del constructo calidad de la educación. Luego se describieron las bases para la formulación de un plan estratégico tendiente a maximizar los logros de calidad en la educación universitaria. Como una forma de concretar el análisis, se presentó el plan metodológico propuesto por un programa en vistas a contribuir al propósito señalado.

Complementando este somero análisis, parece oportuno derivar algunas conclusiones tentativas:

- 1° No existen modelos únicos para representar el atributo calidad de la educación en general ni de la educación universitaria en particular, puesto que ello implica arribar previamente algún concepto de educación y definir la universidad. Por tanto, los enfoques resultantes serán tan variados cuanto las posturas que se adopten sobre ellos.
- 2° La noción de calidad de la educación representa un compromiso de excelencia que asume la institución universitaria, principalmente a través de su función docente. Las características cualitativas de la educación universitaria están condicionadas por la relevancia de los resultados deseables en la óptica del educando, la institución y la sociedad, por la eficacia del esfuerzo docente y la consistencia normativa que regula y contextualiza la actividad educacional en la Universidad. Como atributo de la educación universitaria, la calidad puede ser entendida como referente de acción y como resultado. En ambos casos ella refleja una característica dinámica que varía en grados, dependiendo no sólo de la significatividad de los fines, sino también de la adecuación de los medios para su alcance y el referente normativo que ampara la acción educativa institucional.

* Martelli, Mariana. Trayectoria y proyecciones de un Programa de Pedagogía Universitaria. Una década de experiencia. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Boletín de Pedagogía Universitaria N° 19, de 1985.

FIGURA Nº 3



SINTESIS DE OBJETIVOS Y ESQUEMA METODOLOGICO PPU

OBJETIVOS

Obtener información, a través de estudios teóricos y empíricos, para sustentar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la docencia superior.

Fomentar desarrollo de estudios orientados a satisfacer necesidades educativas en la docencia superior.

Apoyar proceso de toma de decisiones en organismos centrales y superiores en relación a enfoques y estrategias de docencia superior.

Orientar y brindar apoyo a las Unidades Académicas, docentes y alumnos respecto de la detección de necesidades, planificación, desarrollo y evaluación de estrategias pedagógicas conducentes al mejoramiento del proceso educativo en el nivel superior.

Contribuir a la resolución de problemas técnico-pedagógicos vinculados al desarrollo curricular.

Estrechar y mantener la vinculación permanente del Programa con las instancias superiores, las Unidades Académicas y los docentes y alumnos de la comunidad universitaria.

Mantener informada a la comunidad universitaria en materias de pedagogía universitaria y actividades del Programa.

Contribuir al adelanto de la pedagogía superior en la universidad y fuera de ella.

Orientar, apoyar y facilitar la conducción de la actividad docente en el nivel superior a través de diferentes acciones destinadas al perfeccionamiento de los académicos encargados de la formación de los futuros profesionales y graduados de la Universidad.

Sensibilizar al profesor universitario en relación al rol e implicaciones de la función docente.

Instrumentar al docente para la conducción del proceso pedagógico superior.

Instrumentar al alumno para el desarrollo y manejo de sus propios procesos de aprendizaje (hábitos y técnicas de estudio).

Cursos de capacitación para alumnos.

ESQUEMA METODOLOGICO

Señalamiento de aspectos críticos que inciden en docencia superior a Unidades Académicas y docentes.

Colaboración en planteamiento y desarrollo de estudios pedagógicos con docentes y Unidades Académicas.

Diseño y conducción de investigaciones pedagógicas con y sin financiamiento externo PPU.

Realizar estudios teóricos orientados a fundamentar la práctica docente.

Proposición de procedimientos técnicos para identificación de problemas, selección de alternativas de solución, implementación de programas y evaluación de estrategias desarrolladas.

Fomento, en coordinación con Dirección de Docencia de la V.R.A., de Proyectos de Desarrollo de la Docencia en las distintas Unidades de la Universidad.

Impresión de Boletín de Pedagogía Universitaria.

Elaboración de documentos de apoyo a la docencia.

Organización y desarrollo de eventos de comunicación universitaria.

Impresión bimensual de Informativo PPU destinado a la totalidad del cuerpo docente de la Universidad.

Diseño, implementación, conducción o coordinación y evaluación de eventos e instancias de perfeccionamiento docente, principalmente a través de:

- Cursos de capacitación.
- Instancias complementarias: conferencias, encuentros, reuniones técnicas, etc.
- Asesoría a Unidades Académicas y docentes solicitantes.

- 3° La contribución de cualquier estrategia tendiente a incrementar los efectos cualitativos de la educación dependerá de la capacidad que ésta posea para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes de la actividad docente universitaria. De esta manera, el planteamiento de un enfoque metodológico requiere situar el problema del mejoramiento de la docencia superior en una doble perspectiva, como proceso y como resultado. En otras palabras, la calidad deberá ser entendida como un problema de congruencia entre resultados esperados, recursos para su consecución dentro del esquema normativo institucional.
- 4° La pedagogía universitaria representa la manifestación de la acción docente. Por ello, en un enfoque globalizador para el mejoramiento cualitativo de la docencia ella representa sólo una parte de la preocupación central. A este foco de preocupación se deberán agregar las políticas y resultados que enmarcan la función docente. Encarar el problema de la educación en la Universidad sólo desde este ángulo limita la posibilidad de alcanzar el impacto cualitativo deseado.
- 5° La pedagogía universitaria, entendida como la manifestación o expresión de la docencia, conlleva entonces más bien una idea de localidad que de generalidad o universalidad. De este modo, la forma que adquiera el proceso docente debe responder a las necesidades específicas de cada área, según la naturaleza de la disciplina, las expectativas de docentes y alumnos y la realidad de cada Unidad Académica, mas no a un esquema único y general para toda la Universidad. En consecuencia, la acción de un programa de apoyo debe estar dirigida, por un lado, a preservar aquellos rasgos esenciales de la docencia conforme a los principios rectores de la institución y, por otro, a incentivar y facilitar la búsqueda de alternativas pedagógicas diferencial es de acuerdo a las expectativas de cada instancia académica.
- 6° El proceso de perfeccionamiento docente orientado al mejoramiento de la docencia superior constituye sólo un aspecto del espectro de variables que condicionan la calidad de la educación universitaria. Lo expresado no desdice la necesidad de apoyar la acción docente, mas esta acción por sí sola no constituye una garantía de calidad. En un enfoque como prehensivo habrá que agregar a este foco de atención la preocupación por la definición de resultados y la definición de normas que regulan la actividad docente institucional.
- 7° La evaluación, aun cuando no tocada directamente en el análisis, deberá constituir parte integral del desarrollo de toda instancia que aspire a incrementar la calidad educacional. Su acuciosa aplicación permitirá tener en la oportunidad y cantidad requeridas, la información necesaria para juzgar el mérito de la acción de apoyo. A la aspiración por un "mejor estado de cosas" en educación subyace la necesidad de verificar continuamente el avance, juzgar el valor de los resultados y derivar acciones remedial es en la óptica de los propósitos

educacionales. En esta empresa, la evaluación constituye uno de los recursos más valiosos de desarrollo progresivo.

- 8° Finalmente, la calidad de la educación es una responsabilidad compartida. Ella compromete no sólo al grupo docente, sino a la totalidad de participantes y beneficiarios directos e indirectos de la educación. El éxito o fracaso de una gestión educacional de calidad descansa en la mayor o menor contribución y compromiso de todos sus gestores y en la disposición generosa de los mismos, unidos en la tarea común de incrementar la excelencia de la educación.

Para terminar, sólo resta expresar que esta presentación refleja las limitaciones propias de quienes pretenden abordar con simpleza la noble y difícil tarea de educar en la excelencia. Mas ello no descalifica la modesta intención que animó este intento por esclarecer criterios de referencia y acción para enfrentar la desafiante tarea de perfeccionar la educación superior. Este aporte

representa sólo un punto de partida para la discusión fecunda y, por ende, para la derivación de conclusiones que satisfagan las inquietudes particulares de los lectores.

BIBLIOGRAFIA

- ANTELO, A. (1984). En búsqueda de la excelencia académica. *Revista de la Educación Superior*. 13 (52):5-28, octubre-diciembre.
- ALLARD, R. (1984). Desarrollo universitario y mejoramiento de la calidad de la educación. *Pedagogía Universitaria en América Latina: Antecedentes y Perspectivas*. OEA/ CINDA. 33-37.
- ARAGONESES, J. (1984). La Universidad como institución educativa y la Pedagogía Universitaria. *Boletín de Pedagogía Universitaria*. (18):11-20.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1978). Real Academia Española. (19ª Ed.). Madrid, Espasa-Calpe,
- CARCÍA Hoz, V. (1982). *Calidad en educación, trabajo y libertad*. Madrid, Dossat.
- KAUFMAN, R. (1978). Del cómo al qué y al porqué: La búsqueda de la utilidad de la educación. 3(4):278-292.
- KERR, D.H. (1984). Educational policy: Analysis, structure and justification. Citada por Antejo, A. En búsqueda de la excelencia académica. *Revista Educación Superior*. (52):5-28. Octubre-diciembre.
- MARTELLI, M. (1985). Trayectoria y proyecciones de un Programa de Pedagogía Universitaria: Una década de experiencia. *Boletín de Pedagogía Universitaria*. (19):27-62.
- PROGRAMA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA (1984). Proyecto Orientaciones, líneas de acción y plan de trabajo PPU a corto y mediano plazo, 1984-1986. VRA/PPU/PUC de Chile (Mimeo).

- TEDESCO, J. C. (1985). Calidad y democracia en la enseñanza superior: Un objetivo posible y necesario. *Educación Superior* (18): 5-15. Mayo-agosto.
- ZUBIRÍA, R. (1985). Docencia y creatividad. *Educación Superior y Desarrollo*. 4(1): 38-49.

EL MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA
EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE:
SU RECONSTRUCCION CONCEPTUAL

JULIA MORA, VÍCTOR CRUZ, JUAN E. LEÓN, JOHANNIO MARULANDA,
ALDEMAR VALENCIA, GERARDO CASTAÑEDA, LUIS GÓMEZ, JAIR
MAZARRA, MAZARRA, HÉCTOR PÉREZ, RENATO RAMÍREZ, FABIO TORRES
RAMÍREZ,

- Profesores del Programa de Mejoramiento de la Docencia Universitaria, Facultad de Educación, Universidad del Valle, Calí, Colombia.

INTRODUCCION

Este trabajo procura establecer los elementos básicos para una conceptualización de la función docente superior, que contribuya a su mejoramiento a partir del análisis de la experiencia de la Universidad del Valle. El trabajo no es el producto exclusivo de la reflexión individual aislada, es el fruto de la reflexión de individuos nucleados alrededor de problemas y frente a retos preñados de obstáculos para su realización. Algunos apartes del documento se derivan de la reflexión de un grupo de once profesores del Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria, SPMDU, creado desde 1979 y en plena actividad durante dos horas semanales. Integra además el producto de la reflexión del Comité de Diseño del Plan de Estudios del Programa Magister en Educación: Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU, materializada en la Fundamentación Conceptual del Programa. Finalmente incorpora algunos apartes de un documento que integra elementos del debate que se vivencia actualmente en la institución, en la dinámica de la elaboración del Plan de Desarrollo, como punto de partida para institucionalización de procesos de planificación que conduzcan al establecimiento de un sistema de planificación.

En este contexto no puede esperarse un producto perfectamente consistente, resultado de la reflexión conceptual en GRUPOS de trabajo y del análisis de la práctica del mejoramiento docente en la institución, durante sus 18 años de experiencia. En consecuencia, lograr una propuesta coherente será parte de la tarea a asumir para el futuro inmediato.

Se espera también enriquecer la reflexión en la Universidad del Valle con las ideas y las experiencias que se deriven de este Seminario.

El trabajo se organiza en dos partes: la primera integra una síntesis descriptiva del proceso histórico de desarrollo de las actividades de mejoramiento de la docencia en la institución a partir de cinco etapas y la reconstrucción de la conceptualización que sustenta cada una de ellas.

La segunda parte presenta la fundamentación conceptual construida en la quinta etapa en dos dimensiones: una general y otra específica correspondiente al Programa Magister en Educación Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU, que se enmarca de alguna manera en la primera.

1. UNA VISION RETROSPECTIVA

El Mejoramiento de la Docencia en la Universidad del Valle

En 1968 la Universidad del Valle inició el desarrollo de actividades de mejoramiento de la docencia universitaria, con el propósito de dar respuesta a problemas y necesidades sentidas y expresadas por alumnos, profesores y directivos de la institución .

Las actividades de mejoramiento docente surgieron en el marco de un proceso de desarrollo institucional en el cual el desarrollo profesoral se había constituido en elemento fundamental. Para 1968 ya se había avanzado un programa de especialización del profesorado en áreas profesionales y campos específicos del conocimiento, el cual se mantiene vigente.

Desde su creación el desarrollo docente se incorporó al quehacer institucional como una actividad de fundamental significación. Esto se evidencia en la inclusión de un edificio en el conjunto de la planta física de la ciudad universitaria, denominado el Centro de Recursos para la Enseñanza, CREE. Su diseño incorpora espacios para video, audio, un circuito cerrado de televisión, salas de dibujo y de fotografía, un pequeño auditorio y espacios para el desarrollo de actividades de mejoramiento de la docencia.

En el proceso de desarrollo de las actividades de mejoramiento de la docencia universitaria en la Universidad del Valle podrían identificarse cinco etapas:

Etapa de Concientización, de 1968-1970: durante la cual los directivos académicos de la institución: Rector, Vicerrector, Decanos y Jefes de Departamento, participaron en actividades de concientización en la modalidad de Laboratorios Vivenciales a través de los cuales se incorporan algunos elementos conceptuales sobre Pedagogía en la Educación Superior. Su propósito era facilitar la toma de conciencia y a través de ella la comprensión del proceso docente y de sus implicaciones en la formación de los alumnos y sensibilizar a los administradores respecto al programa, de tal manera que además de facilitar la participación de los profesores en las actividades de mejoramiento los animaran a hacerlo. Los laboratorios se realizaban en jornadas de 3 a 5 días con una dedicación de 8 horas diarias. Los laboratorios eran coordinados y dirigidos por profesores de las Facultades de Salud, Arquitectura y Educación.

Etapa de Introducción a la Problemática Docente, en 1970-1972. Esta etapa surge de la anterior, pero en ella se disminuyen los aspectos de sensibilización y se intensifican elementos de carácter pedagógico. Su propósito era abordar

problemas concretos que enfrentaban los profesores en su tarea docente, en áreas específicas, profesionales o del conocimiento. Durante este período la Universidad del Valle tuvo la asesoría de la Universidad de Massachusetts, en donde se utilizaba en ese momento la micro enseñanza como estrategia para el mejoramiento de la docencia universitaria. Esta estrategia, sin embargo, no hizo eco en el programa, se utilizó más bien, y por corto tiempo, en la formación práctica de los alumnos de las Licenciaturas en Educación .

Etapa de Instrumentación Conceptual y Metodológica: El Programa Integrado Facultad de Educación, CREE, 1973-1975. Este programa comprendía una serie de 12 talleres, diseñados por equipos de profesores particularmente de la Facultad de Educación, cuyo contenido incluía fundamentalmente aspectos teóricos o conceptuales básicos y procedimientos de aplicación de los mismos, a través de actividades prácticas, simuladas. La temática incluía el diseño curricular y de instrucción en la educación superior, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del rendimiento de los alumnos, la motivación en el proceso de formación y el diseño y producción de recursos de apoyo, entre otros. Cada taller tenía una duración entre 8 y 16 horas, trabajadas en forma intensiva. La participación del profesorado era voluntaria y se ofrecía un mínimo de dos opciones por mes.

La metodología mantenía elementos de sensibilización que facilitaban la toma de conciencia sobre la importancia del mejoramiento de la docencia.

Etapa de Respuesta a Necesidades Sentidas; 1976-1980. En 1976 el CREE realizó un estudio de necesidades sentidas de mejoramiento docente y a partir de sus resultados se organizaron actividades específicas, manteniendo la modalidad de taller combinada con otras alternativas como seminarios y asesorías directas a solución de problemas concretos. Estas actividades fueron desarrolladas exclusivamente por el CREE.

Etapa de Consolidación: desde 1980 hasta el presente, se han venido ampliando y diversificando las opciones de mejoramiento docente, de tal manera que en la actualidad éste se realiza a través de:

Las actividades cortas que ofrece el CREE intensificando la asistencia directa a problemas concretos, particularmente relacionados con la producción de medios.

Estas actividades se ofrecen a todo el profesorado de la institución que desee participar en ellas; su naturaleza depende de las características de las solicitudes que se presenten.

Las Facultades desarrollan actividades de mejoramiento docente íntimamente ligadas a la naturaleza de los campos del conocimiento sobre los cuales se centra su trabajo académico y la problemática en sus áreas de formación. La Facultad de Salud tiene su propia oficina de Educación y la de Ingeniería está en proceso de organizarla.

Algunos postgrados de las Facultades de Humanidades, Ciencias y Salud, incorporan en sus planes de estudios un componente pedagógico bajo el supuesto de que sus egresados ingresarán en el cuerpo docente de universidades

del país. Frecuentemente los alumnos de estos postgrados son profesores universitarios que avanzan su campo de especialización.

Para consolidar la experiencia en el desarrollo de actividades de mejoramiento de la docencia universitaria en la institución y para colaborar en el mismo propósito con otras instituciones nacionales y de otros países de América Latina, se viene trabajando en la preparación de una Maestría en Educación: Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU. Su propósito es preparar, a un alto nivel, agentes educativos capaces de ejercer un liderazgo académico en las instituciones, particularmente en cuanto respecta a la formación y en el mejoramiento docente en campos específicos de trabajo.

En su replanteamiento para atender a necesidades reales de carácter nacional, la nueva modalidad de plan de estudios integra actividades de capacitación de especialización y para quienes así lo deseen de Maestría.

Se discute actualmente la institucionalización de una nueva modalidad de programa que integre tanto las actividades cortas de mejoramiento docente que venía ofreciendo el CREE como las incorporadas al PMDU; esto permitirá dar al programa una orientación más consistente con la conceptualización que han venido desarrollando el PMDU y el Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria. El CREE concentrará su actividad en la producción de materiales, particularmente para los programas de educación a distancia y a atender un canal regional de televisión que servirá al proyecto de Regionalización que acaba de poner en marcha la institución.

Desde 1980 viene funcionando el Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria, SPMDU, un espacio creado por el PMDU con el propósito de permitir la reflexión continua sobre la docencia desde una perspectiva teórica, o conceptual, y a partir de la práctica, priorizando los problemas reales confrontados por los participantes o por los contextos institucionales en donde ejercen su docencia. En este Seminario participan, voluntariamente, profesores de varias facultades con formación y niveles de especialización variados y con experiencias profesionales y docentes diversas.

El Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria ha adoptado una metodología que le permite registrar permanentemente su producción con el propósito de elaborar síntesis en documentos que hasta el momento se mantienen como elementos de consumo interno, con la excepción de uno sobre creatividad publicado en la Revista Mundo Universitario que publica la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN.

El SPMDU acaba de concluir un documento-resumen que titula LA VIDA ACADEMICA y EL PLAN DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Este documento constituye un aporte conceptual al proceso de institucionalización de procesos de planificación en la Universidad, con miras a la creación de un sistema de planificación.

Este Seminario integra generalmente no menos de 15 profesores.

Un análisis de las actividades realizadas en cada una de estas etapas permite reconstruir, así sea en forma muy general, la conceptualización que

la sustenta y delinear el camino conceptual recorrido hasta la definición de la conceptualización que se presenta en la parte dos de este trabajo.

2. FUNDAMENTACION CONCEPTUAL DEL PROCESO DE MEJORAMIENTO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Reconstruir la fundamentación conceptual del proceso de mejoramiento docente en la Universidad del Valle implica remontarse a las experiencias de la primera etapa de su desarrollo a partir de 1968. Esto implica un análisis retrospectivo que afecta, quizás, el nivel de precisión e integralidad de la fundamentación conceptual de las actividades desarrolladas entonces. Sin embargo, omitir esta referencia sería perder un punto de partida determinante en la conceptualización que actualmente sustenta las actividades de mejoramiento docente en la institución.

Se aborda, entonces, este aparte tomando como puntos de referencia las etapas señaladas en el punto anterior.

Etapa de Concientización

Las acciones de mejoramiento de la docencia universitaria de esta etapa se fundamentaron en el reconocimiento de los elementos emocional y afectivo de la persona humana como parte fundamental de su ser. Los aportes de psiquiatras y psicólogos que acababan de especializarse en países industrializados en donde el campo de la Psicología se retomaba como fuente de conocimiento para analizar e intervenir las organizaciones, tuvieron gran incidencia en la orientación de las acciones realizadas en esta etapa.

La estrategia fundamental utilizada en esta primera etapa de Concientización fue el LABORATORIO Vivencial referido también como GRUPO T. (Grupo de Entrenamiento, del inglés Training Group, o T. Group). Esta metodología surgió a final es de la década de los cuarenta como reacción a la necesidad de desarrollar una actitud de mayor comprensión frente a los cambios acelerados de carácter personal y social de la postguerra. El conflicto, la angustia, la ansiedad que generaba en el hombre la aceleración del cambio demandaba una respuesta humanizante que le permitiera enfrentarlo y controlarlo. Como consecuencia surgieron métodos como el de Laboratorio que tenía como propósito desarrollar procesos de resocialización que incorporaban en su estructura elementos que permitían la adaptación al cambio.

En teoría, la estrategia se denomina Laboratorios de Entrenamiento y se definen como una experiencia educativa basada en las vivencias generadas en los participantes a través de encuentros sociales cuyo propósito es afectar las actitudes y desarrollar competencias para el aprendizaje sobre interacción humana, mediante actividades de participación. Es decir, que se aprende a participar, participando.

Los objetivos de los Laboratorios de Entrenamiento tienen básicamente tres dimensiones: TOMAR COMO OBJETO DE APRENDIZAJE UN CON -

TENIDO, LOGRAR UN DETERMINADO NIVEL DE APRENDIZAJE Y TOMAR CONCIENCIA DE LA IDENTIDAD DEL CLIENTE, es decir, de la institución o el grupo que son objeto del entrenamiento. Las áreas de contenido las constituyen aspectos intrapersonales, interpersonales, dinámica de grupo y auto dirección. Como niveles de aprendizaje se señalan tres: toma de conciencia y aceptación, cambio de actitudes y cambio de comportamiento. Respecto a la identidad del cliente es preciso tomar conciencia de que a la pregunta quién es el cliente, la respuesta podría ser: el individuo, la organización o la sociedad y su delimitación tiene consecuencias prácticas en términos del diseño del Laboratorio y de la naturaleza de las actividades a realizar. Sin embargo no deben desconocerse las relaciones existentes entre los tres posibles clientes desde los puntos de vista de su naturaleza y de su funcionamiento*.

El clima en el trabajo de grupo tiene tres valores implícitos: un espíritu de indagación, un compromiso con procesos democráticos y la libertad y posibilidades de elección.

En el ámbito de la teoría se considera que si bien era cierto que los grupos habían sido parte de las metodologías desde hacía mucho tiempo, su valor radicaba en su carácter de estructuras organizativas, pero no de medios para el aprendizaje. Como estructuras, su naturaleza, su agenda, sus normas y propósitos eran definidos por la autoridad o por la costumbre. Para el Método de Laboratorio el grupo se constituye en un medio de aprendizaje cuando esos elementos están ausentes y en su lugar se incorpora cierto nivel de ambigüedad.

Las condiciones que diferencian los grupos de entrenamiento (T. Groups), de otros de aprendizaje, son seis:

- Centrarse en el "aquí y ahora", es decir, en el "comportamiento experimentado", seguido de las emociones que produce la misma experiencia sobre los resultados del comportamiento.
- La retroinformación sobre los resultados del comportamiento, lo cual implica que los miembros del grupo interpretan mutuamente las reacciones y los sentimientos en una forma abierta, descriptiva, pero no evaluativa.
- La creación de un deseo de aprender a través de un "descongelamiento", es decir, de un desaprendizaje, haciendo lo familiar extraño, generando curiosidad o creando situaciones ambiguas para permitir que los participantes busquen respuestas nuevas y se distraigan de los viejos hábitos en la selección de alternativas a los problemas planteados.
- La creación de un ambiente de seguridad psicológica, lo cual impide que los recursos de ambigüedad y apertura no conduzcan a la creación de niveles incontrolables de ansiedad. Este ambiente ayuda al participante a sentirse seguro a pesar de la ambigüedad y de la frustración que pueda generar la situación de aprendizaje.

* Bruce, Joyce and Marsha, Weil. Models of Teaching Englewood. Prentice Hall, 1972.

- La disponibilidad de mapas cognitivos o de un marco de referencia intelectual para la experiencia emocional llevando a expresar los sentimientos con palabras, con conceptos, permitiendo así hacer la experiencia más comprensible, más manejable.
- El permitir el juego de un doble papel: de observador y de participante que permite combinar los ámbitos de la acción y del análisis.

Sustentando estas condiciones yacen algunos supuestos relacionados con la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último, por ejemplo, es concebido como la transacción entre el aprendiz y el medio ambiente, en la cual ninguno de los dos elementos se considera establecido, inmutable; el propósito de la educación se asume como cambio y crecimiento del individuo y su comportamiento; la dirección deseada del aprendizaje y el cambio se consideran como una adaptativa interconexión de valores, conceptos, sentimientos, percepciones, estrategias y habilidades. La enseñanza se asume, no se limita a la disseminación de información y a su devolución, sino como un problema de relaciones humanas en el cual el profesor y el alumno exploran y diagnostican las necesidades y resistencias al aprendizaje y al cambio y, adicionalmente, los alumnos adquieren habilidades de participación en eventos de procesos sociales*.

En términos muy generales, es este el marco conceptual en el cual se fundamentaban las actividades de mejoramiento de la docencia en la primera etapa del programa. Esta fundamentación fue adoptada de la práctica profesional de los profesores de la Universidad comprometidos con el desarrollo del Programa en ese momento. El elemento innovativo consistía en dedicar un tiempo relativamente corto, el último día del Laboratorio, que generalmente tenía una duración entre 3 y 5 días, para abordar un tema de carácter pedagógico, desde algún ángulo conceptual - si los participantes lo permitían- o desde el punto de vista de la práctica y de los problemas confrontados por ellos en su tarea docente. Esto permitió ir avanzando en la intensificación de los temas pedagógicos como preparación para la nueva etapa.

No sobra reiterar que el Grupo o Coordinador de las actividades de mejoramiento docente en la Universidad del Valle en esta etapa estaba integrado por profesores de la Facultad de Salud, especialistas en Psiquiatría y Psicología y por Educadores, dirigidos todos por un arquitecto con formación en Educación a nivel de postgrado.

Como puntos relevantes de la conceptualización en esta etapa, que se mantienen hasta el presente, se destacan:

- El valor del grupo como medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el potencial que ofrece para hacerlo altamente creativo.
- La toma de conciencia sobre la importancia de los elementos emocionales y afectivos del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Bruce, Joyce, *ibid* .

- El reconocimiento de que el participante es capaz de conducir y participar, en su propio aprendizaje y de reconocer y valorar esta capacidad en los demás, aisladamente o en grupo.
- La toma de conciencia sobre el valor de la interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El reconocimiento de los efectos de una estrategia demasiado estructurada como elemento obstaculizante, en un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo.
- El reconocimiento sobre la capacidad que puede tener un grupo para construir y reconstruir un objeto de aprendizaje.
- El reconocimiento de que los procesos y las metodologías se constituyen también en objetos de aprendizaje y de la significación que tiene en este contexto el "aprender haciendo".

Etapas de Introducción a la Problemática Docente

Las acciones de mejoramiento docente ofrecidas en esta etapa se fundamentan en elementos de la conceptualización que sustenta la primera con algunas variaciones incorporadas a la estrategia metodológica. Se intensifica, por ejemplo, la temática de carácter pedagógico y se disminuye aquella relacionada con estrategias de participación, con la sensibilización y con la concientización.

La estrategia predominante sigue siendo el Laboratorio al cual se le incorporan algunos elementos de lo que sería más tarde el Taller, manteniendo el principio de "aprender haciendo". La preocupación mayor era la incorporación de los medios al proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de la iniciación del funcionamiento del Centro de Recursos para la Enseñanza, CREE, en la nueva ciudad universitaria. Se intentó en esta etapa, a través de la estrategia de laboratorio reinterpretada, introducir como medio para el mejoramiento de la docencia la microenseñanza a través de procesos de microenseñanza. Esta, sin embargo, no pudo ser incorporada en la institución, pues tanto en sus principios como en sus prácticas reñía con la conceptualización que de alguna manera ya había adoptado la Universidad para el programa de desarrollo docente, no a través de la norma, sino de la apropiación hecha por profesores que voluntariamente asistían a las actividades de mejoramiento docente.

El profesor de la Universidad del Valle era libre de participar o no en estas actividades y su participación no obstaculizaba la manifestación de su actitud crítica frente a ellas y a su fundamentación conceptual.

De la conceptualización que sustentó esta etapa se derivan los siguientes puntos:

- Una toma de conciencia sobre la importancia del conocimiento pedagógico y del valor de la práctica fundamentada en él, adecuándola a las características de la nueva orientación que iba asumiendo la Universidad.
- Una reafirmación de la necesidad de mantener elementos de concientización como parte de la estrategia metodológica.

- Una toma de conciencia sobre la dificultad de adoptar estrategias rígidamente estructuradas en el programa de mejoramiento de la docencia universitaria en la institución, como en el caso de la micro enseñanza.
- Una toma de conciencia sobre el papel de los medios en el mejoramiento de la docencia universitaria.

Etapas de Instrumentación Conceptual y Metodológica

Se parte de que el profesor de la Universidad del Valle ha logrado un nivel de concientización sobre la importancia de la formación pedagógica para el mejoramiento de su proceso docente y sin perder de vista los elementos conceptuales de la primera etapa y las experiencias de la segunda, se adopta como estrategia básica el Taller.

Se entiende, entonces, por Taller una actividad docente de carácter eminentemente práctico en la cual se apropia un número específico de conceptos y de principios, los cuales se aplican a la solución de problemas prácticos concretos. La aplicación de los principios se hace a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en los mismos principios, objetos de aprendizaje, haciéndose efectivo el principio de "aprender procesos a través de los procesos mismos". Por ejemplo, se aprendía a diseñar currículo a través de procesos de diseño de currículo.

Surgió, entonces, como estrategia de enseñanza-aprendizaje una que incorporaba elementos del juego de papeles y la simulación "diseñada en casa", a partir de una problemática derivada de la situación institucional y social: local, regional o nacional. Esta problemática incorporaba, por ejemplo, elementos del proceso de transformación en la orientación de la Universidad que de una institución más bien elitista se transformaba en otra más abierta a una población más heterogénea de estudiantes y profesores que admitía individuos procedentes de contextos socioeconómicos y culturales diversos, manteniendo, sí, exigencias de calidad académica controladas a través de exámenes de admisión para los alumnos y de concursos para la selección de profesores.

La persona del profesor seguía siendo importante, su carácter de individuo o de miembro de grupos, en la institución en general y en las actividades de mejoramiento docente. Se mantuvo el Grupo como medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de los elementos de concientización a las diferentes modalidades de trabajo, particularmente a las vinculadas a las estrategias de simulación y de juego de papeles.

Los temas abordados en los talleres tocaban con la problemática social vivida por la institución, que afectaba su proceso académico. Esta temática estaba orientada a la comprensión de un estudiantado en proceso de politización, con aspiraciones a participar en los procesos administrativos de la Universidad.

La motivación, por ejemplo, se constituyó en uno de los temas centrales en el proceso de mejoramiento de la docencia de los profesores, que voluntariamente participaban en el programa. El proceso docente se percibió como un TODO que se iba abordando a través de talleres que asumían como objeto

de aprendizaje un elemento del proceso. Desde entonces la docencia como tarea del profesor partía de su participación en tareas de diseño curricular y culminaba en la evaluación, la calificación y el seguimiento a los alumnos.

El grupo se consolidaba como modalidad de trabajo en el diseño y ofrecimiento de los talleres, manteniendo en su proceso de trabajo las características de apertura, de actitud positiva hacia la indagación, la creación, la aplicación y la divulgación de los resultados de las experiencias. Los grupos eran constituidos por profesores con especializaciones en aspectos diferentes de la Educación y en Filosofía, en Sociología y en Psicología, quienes se organizaban y asumían para cada Taller temas de su interés, cuyo desarrollo estaba fundamentado en sus campos de especialización.

Se asumía entonces que la apropiación de principios generales sobre el proceso docente era suficiente motivación y orientación para que el profesor hiciera la integración a la docencia en su propio campo de especialización. Por esto los talleres se ofrecían para grupos heterogéneos de profesores de diferentes campos del conocimiento.

En el contexto del respeto a la voluntad del profesor de participar o no en las actividades de mejoramiento docente, el seguimiento se implementaba con base en el requerimiento del profesor, mediante consultas personales. La evaluación sistemática del efecto del programa no constituía en ese momento una meta prioritaria.

De la experiencia de la tercera etapa se deriva:

- La importancia de la motivación como problema del profesor en su proceso docente y como elemento dinamizador del Programa; la orientación dada al Taller permitía contrastar los motivos de la persona para actuar, del profesional, del docente, del alumno y de la institución, todos ellos jugaban en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El haberse comenzado a dibujar un concepto subyacente sobre docencia en la Universidad como tarea del profesor, explicitada posteriormente, que trascendía el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La toma de conciencia sobre la importancia del trabajo en grupo para el diseño y ofrecimiento de los talleres; trabajo que a la vez se constituía en oportunidad de formación.
- La incorporación del uso eficiente del tiempo en el proceso de capacitación a través de la estrategia TALLER.
- La toma de conciencia de la posibilidad de abordar a través de la estrategia no solamente la apropiación de conocimientos sino la inducción al desarrollo de habilidades para los procesos objeto de apropiación y de actitudes positivas hacia su utilización en la práctica docente real en la Universidad.
- La disponibilidad de una estrategia conceptualmente fundamentada integrando principios de concientización y aquellos referidos al aprendizaje de principios, de conceptos, de habilidades, valores y actitudes. Una, estrategia metodológica integrada por técnicas de enseñanza-aprendizaje

amenas, motivantes, problematizadoras, capaces de generar la creatividad. Una estrategia que permitía a la vez ubicar la problemática docente en la problemática social.

Etapa de Respuesta a Necesidades Sentidas

Esta etapa se fundamenta en el supuesto de que todos los profesores no tienen las mismas necesidades; que ellas dependen de la naturaleza de la formación del profesor, de sus características personales, de las características de los alumnos, de la naturaleza del campo del conocimiento objeto de docencia y de la naturaleza del contexto en que se inscribe su trabajo docente.

Asume como válida la estrategia TALLER para el desarrollo de las actividades de mejoramiento docente complementada con la asesoría individual () a grupos de profesores no solamente para la docencia sino también para actividades de investigación relacionadas con la formación.

Asume que el aprendizaje es más efectivo si se abordan en el desarrollo de los talleres problemas reales que surgen de las necesidades de los profesores como GRUPO, en cada Taller. Se acepta que las estrategias de enseñanza•aprendizaje deben incorporar elementos de sensibilización y concientización que permitan la identificación y formulación de los problemas.

Considera como fundamental la utilización del medio y aborda este aspecto como tema de importancia en la capacitación.

Asume el mejoramiento docente como derecho del profesor y como elemento que debe acreditarse a su proceso de formación. Las actividades de mejoramiento docente reciben, entonces, crédito aplicable al haber en la preparación del profesor, para el escalafón.

De esta etapa se deriva:

- La toma de conciencia sobre la posibilidad de trabajar en los talleres sobre problemas reales que enfrentan los miembros del grupo, en términos generales, con sus especificidades a partir de los campos del conocimiento en que se haga docencia.
- El reconocimiento de la posibilidad de incorporar personal técnico en los procesos de mejoramiento docente, particularmente para los temas relacionados con la utilización y producción de medios básicos y. de apoyo al proceso docente.
- El reconocimiento de la no diferencia significativa entre la temática definida a partir del diagnóstico de necesidades y los temas definidos a partir de la concepción del proceso docente.

Etapa de Consolidación

Si bien es cierto que esta etapa se señala a partir de 1980, su resultado es una consecuencia de todo el proceso de trabajo iniciado en 1968, cambiando algunos elementos, manteniendo otros e incorporando nuevos. La conceptualización que se presenta en la segunda parte de este trabajo constituye una síntesis de la labor realizada por varios grupos de profesores alimentados de

alguna manera por una célula de profesores nucleados a partir del trabajo de diseño del Plan de Estudios del Programa Magister en Educación: Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU, y quienes posteriormente dieron origen a otros grupos de trabajo simultáneo como el Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria, SPMDU. Algunos de los profesores comprometidos en este proceso han participado en el desarrollo de actividades de mejoramiento de la Docencia Universitaria de la Universidad del Valle desde 1968; otros desde la etapa de instrumentación; otros desde la etapa de respuesta a necesidades sentidas y, finalmente, otros se han incorporado a actividades creadas por el Comité del PMDU a partir de 1979.

Intervienen en esta conceptualización también elementos derivados de estudios y de reflexión en el proceso docente de algunos de los profesores comprometidos con el PMDU y con el SPMDU.

De acuerdo con el origen de los conceptos se señalarán las referencias.

Esta conceptualización es una reconstrucción derivada de la reflexión sobre la práctica y la experiencia conceptual y metodológica de sus autores; afectada por la naturaleza de los campos de formación, el trabajo profesional y docente y las vivencias de quienes han participado en su formulación. De ninguna manera se considera como un trabajo terminado; por el contrario, cada reintegración constituye un punto de partida para su refinamiento a partir de puesta a prueba de algunos de sus conceptos

La conceptualización que sustenta y es producto de la Etapa de Consolidación se presenta en la parte 3 de este trabajo.

3. CONCEPTUALIZACION CONSTRUIDA EN LA ETAPA DE CONSOLIDACION

El proceso de desarrollo de actividades de mejoramiento de la docencia en la Universidad del Valle ha permitido crear espacios de reflexión que han inducido a la construcción de una conceptualización que a su vez fundamenta elementos de la práctica docente en la institución.

Concretamente los conceptos que se presentan en la parte 3 de este trabajo se retoman a la reflexión avanzada en el Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria, SPMDU; la reflexión en el proceso de diseño del Plan de Estudios del Programa Magister en Educación: Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU, y que constituyen su fundamentación; de la reflexión que ha generado el proceso de institucionalización de un sistema de Planificación y del trabajo docente en programas de pregrado y postgrado de profesores que participan en los procesos anteriormente mencionados .

La conceptualización incluye dos dimensiones: una general, que se formula como marco al proceso de formación y, en él, al proceso docente y una específica construida para el PMDU, en su versión presencial.

1. *Conceptualización General*

Este aparte integra los conceptos de Educación, Universidad y sus actividades básicas, la vida y el trabajo académico y el currículum y sus características.

a) *La Educación*

La Educación se entiende como un proceso personal de formación, mediante el cual se producen cambios relativamente estables en el individuo y que son el resultado de la interrelación entre el ser social y el medio sociocultural. Este proceso es permanente a lo largo de la vida.

La Educación se entiende también como el conjunto de oportunidades sociales que permiten y facilitan ese proceso de formación personal a través de diferentes modalidades denominadas educación formal, no formal, informal; espontánea o voluntaria; consciente o inconsciente; institucional o ambiental sin incluir ningún juicio de valor sobre los contenidos o resultados de sus procesos educativos. Para efectos de los programas de formación en la Universidad del Valle, la responsabilidad institucional se centra en los procesos de educación sistematizada e institucionalizada, específicamente a nivel de educación superior; sin desconocer ni desatender los procesos educativos complementarios que surgen de la convivencia social, tanto institucional como de su contexto, que son también de carácter formativo.

La Educación se concibe, además, como un campo del conocimiento objeto de trabajo y de formación, fundamentado en su teoría y en su práctica, en principios relacionados con otros campos del conocimiento como las ciencias sociales, políticas y económicas, las ciencias naturales, la filosofía, la Psicología, la Historia, entre otros.

En la Universidad del Valle los tres tipos de conceptos de educación juegan en el ámbito de su quehacer.

b) *La Universidad y sus actividades básicas*

La Universidad se entiende como una institución de carácter académico con una orientación social, cuya función básica es la educación, siendo su objeto de trabajo la producción, la apropiación y la aplicación del saber. Esta función es cumplida a través de la formación de carácter profesional, científica, especializada y tecnológica a nivel superior, de acuerdo con las condiciones del desarrollo cultural, histórico, social y económico. Fundamenta el desarrollo de sus actividades en la reflexión sistemática, en metodologías de carácter científico y en investigación. En el ejercicio de su función básica la Universidad permite la formación de personal capaz de materializarla en procesos culturales y productivos y de liderar y dirigir diferentes actividades sociales.

Para el cumplimiento de la compleja función de educar ciudadanos, líderes y dirigentes, la Universidad desarrolla diversos procesos de formación y reflexión sistemática sobre el conjunto de fenómenos y problemas que comprenden la realidad, utilizando para ellos investigación científica y tecnológica.

Los procesos de formación de personal especializado de nivel superior y de investigación científica y tecnológica al igual que la reflexión sistemática sobre la realidad, son procesos que estando estrechamente articulados constituyen una unidad compleja que es objeto de la Universidad, y tienen a la vez especificidades que los hacen manifestarse de diferentes formas. La dinámica de los ritmos de los procesos de formación son diferentes a los de los procesos de investigación y de reflexión sistemática. Igualmente, los perfiles de quienes desarrollan estas actividades son diferentes, aun cuando en este caso la convergencia de cualidades y capacidades es un propósito importante. Las formas de organización de los procesos de formación son diferentes de los procesos de investigación y de reflexión sistemática, lo mismo que las estructuras administrativas y la naturaleza de los recursos. Lo anterior simplemente bosqueja algunos de los aspectos que plantean contradicciones propias de los procesos universitarios. La realidad es contradictoria, los estamentos universitarios son también contradictorios y, por lo tanto, la Universidad lo es.

El reconocimiento de esta realidad constituye base para la comprensión de la Universidad como entidad compleja y como recinto de tolerancia y de mutua aceptación crítica.

La extensión se ha considerado tradicionalmente como una "función" de la Universidad y en ella se han inscrito múltiples actividades heterogéneas; hoy se cuestiona sin embargo, si es pertinente concebirla como una actividad específica. Como se la ha entendido, la extensión lleva implícita una premisa equivocada y es la de que aquello que hace la Universidad es hecho exclusivamente hacia sí misma y sólo aquello que cubre la extensión, o sea, el excedente de su actividad, es lo que se ofrece hacia afuera. Sin embargo, la realidad actual y el futuro deseable plantean la extensión como la prolongación hacia el medio, de los procesos universitarios, ninguno de los cuales puede desarrollarse si la Universidad se encuentra de espaldas a la sociedad. La única forma de que la Universidad se convierta en conciencia crítica, en fuerza social productiva y en semillero de líderes y dirigentes, es ligándose estrechamente a la sociedad, a sus problemas, proyectos e ideales, a través de sus grandes empresas sociales, de sus desarrollos sociales más complejos, de su historia, su cultura, con sus necesidades y con los procesos de constitución de su propia subjetividad.

Con relación a la extensión debe enfatizarse que no se trata de que ésta se haga a través de los procesos de formación e investigación, por el contrario, se le reconoce una existencia particular pero articulada a dichos procesos como una de sus continuaciones específicas. No se trata de pensar la extensión para refrendar su actual status sino para asignarle un nuevo reconocimiento, aceptando a su vez su calidad especial. La reflexión a este respecto no es acabada, está en proceso a partir de la experiencia institucional*.

La formación como función de la Universidad se concibe como el proceso

* Hasta aquí tomado de: Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria. La Vida Académica y el Plan de Desarrollo, Cali: Universidad del Valle, agosto, 1986. Documento en proceso de publicación.

a través del cual ésta educa en forma continuada, a nivel tecnológico, profesional y avanzado, personas, ciudadanos capaces de abordar en forma consciente, crítica y creativa sus problemas y de contribuir en la misma forma al desarrollo político, social, económico y cultural de su entorno y del país. Todo ello de acuerdo con las condiciones del desarrollo cultural, histórico, social y económico.

La formación se asume como un proceso integral, a través del cual la persona desarrolla sus potencialidades y se va caracterizando como individuo, como miembro de una sociedad, como ciudadano crítico y como profesional o especialista. En este proceso intervienen la familia, los grupos sociales a que pertenece y sobre los cuales actúa, la institución educativa y demás agencias sociales del entorno. Corresponde a la Universidad ofrecer oportunidades y promover a través de sus procesos académicos, sociales y culturales la continuación del proceso de formación que permita a los miembros de la comunidad universitaria ser cada día mejor es individuos, miembros de una sociedad, ciudadanos críticos y profesionales creativos, a partir de la función que desempeñan en la sociedad.

En el ámbito de este concepto no es preocupación única la formación de un profesional; lo es la formación de la persona capaz de plantearse problemas y de buscar alternativas de solución; capaz de solucionar sus problemas y de comprometerse en la solución de aquellos de su entorno social; capaz de mejorar día a día su vida personal, de intervenir en la transformación del medio sociocultural, de construir su futuro, y de contribuir a perfilar el nivel de su vida y el de su entorno sociocultural.

La docencia es la actividad central del proceso de formación; es el vehículo de formalización del proceso de formación. En el contexto de la Universidad se concibe con dos acepciones: como actividad universitaria, asimilada como sinónimo de formación (concepto en proceso de Clarificación), y como actividad de profesores y alumnos que conduce a la formación. Con este sentido la formación que ofrece la Universidad implica no solamente las actividades formales de docencia, sino también otras formales, como la investigación y los procesos de prolongación de la acción de la Universidad en el medio y todas aquellas no-formales e informales en que se constituyen en parte fundamental de la vida académica de la institución.

Además de la docencia, son elementos fundamentales en la formación la estructura organizativa de la institución, su funcionamiento, sus recursos, la planta física y su dotación, y absolutamente todas las actividades de carácter científico, social y cultural que desarrolla.

La calidad de la docencia está determinada por la calidad de tres de sus elementos importantes: el currículo, los profesores y los alumnos, sus interrelacion es en el proceso docente en particular y de formación en general y el contexto en el cual éste tiene lugar*.

* Julia Mora. La Formación de la Universidad del Valle: Documento de Trabajo. Para el plan de Desarrollo Univalle 1987-2000, Calí, mayo, 1986. Este documento se escribe a partir de aportes de profesores de las diferentes Facultades de la Universidad, como contribución a un debate sobre la tendencia profesionalizante de la formación y la necesidad de abordarla de tal manera que afecte al educando en forma integral.

La investigación como actividad de la Universidad constituye un objeto del trabajo académico orientado a la validación, producción y aplicación del conocimiento científico, tecnológico y cultural. La investigación se constituye en tarea del profesor como actividad independiente o ligada al proceso docente.

En sus relaciones con la formación, la investigación no solamente proporciona objetos de conocimiento que se constituyen en contenidos de aprobación, sino que sus metodologías pueden constituirse también en estrategias didácticas, particularmente en formas de docencia que no se limitan a la apropiación sino que avanzan a la organización, validación, aplicación y generación de conocimientos.

Se reconoce la posibilidad de investigar no solamente dentro de los límites de las disciplinas establecidas, sino también en campos en proceso de estructuración, en áreas profesionales y en los procesos mismos de formación. Es decir que la formación se constituye en objeto de investigación.

La investigación no se limita a profesores privilegiados que se vinculan como investigadores a la institución; la investigación forma parte de la carga académica de cualquier profesor de la Universidad, sin distingos de áreas de trabajo o de status en el escalafón académico.

c) *La vida académica y el trabajo académico*

Definida la vida académica resulta complejo y difícil; sin embargo, como punto de partida para la reflexión, se asume que la expresión "vida académica" domina el conjunto de actividades que conforman y caracterizan el quehacer' de la institución universitaria. Las instituciones como entes sociales son organismos vivos, o sea, que tienen actividad propia, generada por la misma institución para garantizar al menos su conservación e interacción con el medio social que la ha originado. El conjunto de actividades que realiza la institución permite que ésta se mantenga activa y por lo tanto que tenga vida, vida institucional, vida social. Las instituciones universitarias desarrollan actividades de diversas clases: administrativas, contables, jurídicas, de producción, de mantenimiento, de servicios asistenciales que son comunes a otros tipos de instituciones; pero son las actividades académicas las que imprimen carácter a la Universidad.

La vida académica está imbuida por actividades en las que se trabaja. el conocimiento en multiplicidad de formas y niveles, pero la multiplicidad de ellas trasciende el saber mismo; lo que en último término busca la Universidad a través de sus actividades es educar mediante la aprobación del saber, su producción y aplicación.

El corazón de la vida académica y de su calidad lo constituye la estructura y contenido del trabajo académico, o sea, de los procesos de formación e investigación. En consecuencia, la transformación de la vida académica demanda primero la transformación del trabajo académico.

Es posible también pensar en la vida académica desde un ángulo muy general como el medio ambiente material y cultural en el que transcurre la satisfacción de las necesidades académicas, gremiales y personales, de las necesidades de identificación, reconocimiento, pertenencia, lo que da especificidad

a los usos, costumbres, valores, actitudes, tradiciones; a las condiciones específicas de cada quien y a las mutuas diferencias. Es éste el ámbito del trabajo académico afectado por factor es no académicos como la dinámica social, económica y política, tanto del nivel local como regional y nacional*.

d) El trabajo académico

La especificidad de lo académico reside en las relaciones con el saber, su producción, su apropiación y aplicación. Constituyen éstos los procesos académicos de investigación y de formación. En consecuencia, el trabajo académico podría pensarse como aquel que el hombre realiza y controla en su propia acción en procesos de investigación y de formación. El trabajo académico es ante todo trabajo, es decir, quehacer material e intelectual. La vida académica hace referencia al ambiente en el que se satisfacen las necesidades de quienes ejercen el trabajo académico.

La especificidad del trabajo académico depende no solamente de las características de los procesos, sino también del campo en que éstos se desarrollan: las ciencias naturales, las ciencias sociales, las ciencias tecnológicas, las artes.

En la producción del saber la reflexión epistemológica tiene lugar, al tiempo que el objeto y el método determinan el quehacer afectados por la naturaleza de los agentes. Son agentes directos del trabajo académico los alumnos y los profesores; el trabajo académico del profesor universitario comprende las acciones de diseño, programación, ejecución, evaluación y administración de los procesos de formación e investigación que realiza la Universidad en cumplimiento de su función educativa dentro y fuera de ella. Docencia e investigación son las actividades fundamentales del profesor en la Universidad**.

Este tema está también en proceso de reflexión.

e) El currículum

El currículum se percibe en dos dimensiones: primero, como la prescripción referida a la orientación filosófica y teórica de un programa de formación, sus propósitos y objetivos, los contenidos organizados y orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos de apoyo didáctico y la evaluación, particularmente del rendimiento de los alumnos.

Segundo, más que este concepto limitado del currículum, se genera el de proceso curricular, entendido como el conjunto de acciones que a partir de fundamentaciones filosóficas, teóricas o conceptuales integra cuatro fases: de diseño, cuyo producto es el plan de estudios, al que generalmente se denomina "currículum" -entendido como en la primera dimensión-. Desarrollo, cuyos productos son los planes de instrucción o de "signatura" y los materiales básicos y de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje; de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos resultados se espera que sean la

* Seminario Permanente, *ibid.*, pp. 25 a 28.

** Seminario Permanente, *ibid.*, pp. 20-24.

formación permanente de docentes y alumnos, la validación, aplicación, cambio o generación de conocimiento y hasta donde es posible, los cambios comunitarios en un proceso de enseñanza-aprendizaje a largo plazo. De evaluación, es decir, de verificación de niveles de logro de objetivos propuestos, la calidad de los procesos y la intervención o logro de otros elementos formativos complementarios o colaterales no planificados. Los productos de una fase se constituyen en insumos determinantes para la siguiente.

El proceso curricular requiere una estructura organizativa adecuada y unos procesos de gestión que hagan posible y faciliten su operacionalización.

Las fases del proceso curricular se constituyen en objeto de trabajo académico del profesor, particularmente en sus responsabilidades docentes, aun cuando no necesariamente, y como es evidente trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es una práctica en la Universidad del Valle.

La administración del proceso curricular se constituye en trabajo académico del profesor en el desempeño de funciones de gestión académica*.

La flexibilidad como característica del proceso de formación, y por ende del proceso curricular y del proceso docente, es también objeto de reflexión. Se concibe en dos sentidos: de ofrecer alternativas múltiples y diversas para la formación, y de permitir su adecuación a características y posibilidades, también diversas, de la comunidad universitaria: alumnos, profesores, directivos y demás personal de la institución.

Asimilada al proceso curricular, la flexibilidad implica crear diversidad de opciones de orientación del plan de estudios del alumno dentro de una misma carrera y en la conjugación de varias.

La flexibilidad curricular está determinada por la orientación filosófica y teórica de los programas de formación y de los planes de estudios; por las características de la estructura curricular de la institución, la estructura organizativa y los procesos de gestión para la ejecución de los planes de estudios, y la estructura organizativa general y los procesos de gestión curricular que adopte la institución. El grado de flexibilidad que asuman los planes de estudios y su ejecución facilitará la adopción de diferentes modalidades de participación de profesores y alumnos en los procesos de formación: presencial, semipresencial y a distancia, y de diferentes niveles de formación: tecnológica, profesional y avanzada (de especialización, de maestría o de doctorado) y en actividades de capacitación, actualización y profundización como acciones de educación permanente.

La flexibilidad curricular requiere de un proceso docente de alta calidad que, a su vez, exige la preparación para ese propósito de alumnos, profesores, directivos y del personal auxiliar y de servicio.

El grado de flexibilidad que adopten los planes de estudios permitirá, o facilitará, la combinación del estudio con el trabajo, la integración de áreas

* Julia Mora. *Ibid.*, pp. 4 y 5. Estos conceptos constituyen una apretada síntesis de un trabajo conceptual extensivo, realizado con alumnos de posgrado en Administración de la Educación; puesto en prueba en actividades de formación, en estudios investigativos y en trabajos profesionales de diseño de Planes de Estudio para la Educación Superior.

académicas a preferencia de los alumnos, su vinculación y desvinculación a los programas y a la institución sin traumatismos; el manejo dinámico del tiempo académico de alumnos y profesores, la utilización ágil de materiales y equipos de apoyo en el proceso de formación y el manejo más eficiente de los recursos institucionales.

Finalmente, el grado de flexibilidad que adopten los planes de estudio permitirá o facilitará la incorporación de estrategias de investigación y asesoría al proceso docente y la participación de profesores y alumnos en actividades de investigación, independientes del proceso docente*.

Esta conceptualización general integra síntesis de la reflexión amplia llevada a cabo en grupos de trabajo; su expresión más extensa está incluida en los documentos que sirvieron de fuente y que podrán ser adquiridos a solicitud directa a la Universidad del Valle.

La conceptualización específica que se presenta a continuación constituye una transcripción del documento original del Plan de Estudios del Programa Magister en Educación: Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU.

2. Fundamentación conceptual del PMDU**

El Programa Magister en Educación; Docencia Universitaria en Campos Específicos del Conocimiento, PMDU, se fundamenta en los conceptos que se transcriben a continuación:

a) Caracterización del Programa

El PMDU se fundamenta en cuatro supuestos básicos:

- El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje es un Proceso Integrado.

Este proceso está caracterizado por diferentes principios teóricos, procesos, procedimientos, estrategias e instrumentos que le son propios y que reflejan el desarrollo de diferentes campos del conocimiento y diferentes enfoques sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Este supuesto se aparta de la idea de la existencia de dos procesos distintos y autónomos: el de enseñanza y el de aprendizaje.

El Proceso Integrado de Enseñanza-Aprendizaje se sustenta y define en diferentes teorías y enfoques (psicológicos, sociológicos, antropológicos) ya sistematizados, o por conceptos en proceso de sistematización a través de la práctica docente en diferentes campos del conocimiento. Estos campos a su vez y como tales, al adecuarse al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo caracterizan. Cada uno de los enfoques teóricos o marcos conceptuales proponen no sola-

* Julia Mora. Ibid., p p. 6-7.

** Universidad del Valle. Programa Magister en Educación: Docencia Universitaria: Plan de Estudios. Cali: Univalle, 1983, pp. 2.13 a 2.15 y 3.1 a 3.9.

mente un cuerpo de principios y de conceptos que fundamentan la práctica, sino también sus propias estrategias, procedimientos e instrumentos para el diseño, ejecución y evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje . Por ejemplo, el Conductismo, como cualquier otro enfoque, aporta no sólo una teoría sobre aprendizaje sino también un conjunto de modelos de organización de contenidos, de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de materiales, de ayudas y de instrumentos de evaluación. Todo esto determina los patrones de comportamiento y de relaciones entre los elementos del Proceso de Enseñanza•Aprendizaje para el logro de los productos buscados.

El Programa prevé la apropiación de los conceptos de cada enfoque teórico y su aplicación y validación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y el estudio de la práctica docente en diferentes campos del conocimiento, particularmente en los de la formación básica del participante, para derivar de allí principios, procesos, estrategias e instrumentos que puedan generar un nuevo cuerpo de sustentación conceptual y práctica del Proceso de Adecuación del Campo del Conocimiento al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

- Cada Campo del Conocimiento se adecua en forma particular al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

De acuerdo con este supuesto, el participante en el Programa, basado en teoría e investigación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, podrá formular principios, proponer estrategias, elaborar procedimientos, diseñar y ensayar instrumentos que permitan la adecuación de este Campo del Conocimiento al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Implica también este supuesto aceptar que los enfoques teóricos sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje no son universales, puesto que no permiten la adecuación mecánica a ellos de todos los campos del conocimiento. También implica aceptar que algunos campos del conocimiento pueden adecuarse mejor que otros a ciertos enfoques sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y que en otros casos la naturaleza misma del campo de conocimiento requiere una conceptualización e instrumentación especial del Proceso de Enseñanza-Apre•ndizaje para poderse adecuar a él. Implica, finalmente, aceptar que cada campo del conocimiento tiene su propia forma y lógica de organización que, a su vez, determina su forma de adecuación al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

- En el Proceso de Adecuación del Campo del Conocimiento al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, el participante profundiza en dicho campo.

El participante, a través del proceso de adecuación, amplía y profundiza un área específica de su campo, lo cual determina su Campo Específico de Trabajo. La adecuación del Campo Específico de Trabajo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje supone un alto nivel de apropiación del mismo, lo cual permite manejar sus conceptos, estructuras y sus relaciones internas y externas con otros campos del conocimiento. La investigación en el Campo Específico de Trabajo se integra progresivamente a la investigación en el proceso de adecuación al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

- La Investigación es un Elemento Esencial en la Formación del Participante.

En consecuencia, la investigación constituye un elemento esencial en el desarrollo del Programa. Como estrategia didáctica, permite apropiarse los diferentes enfoques sistematizados sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje e iniciar la sistematización de conceptos derivados de la práctica docente en diferentes Campos del Conocimiento y profundizar en el propio Campo Específico de Trabajo que va a ser objeto de adecuación al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. La investigación se aplicará dentro de diversas fundamentaciones teóricas en diferentes niveles de complejidad que van desde la simple indagación bibliográfica hasta la investigación de campo y experimental en la medida en que las tareas lo requieran. La Investigación no es la única estrategia didáctica que se aplica en el desarrollo del Programa, pero sí es una estrategia fundamental.

En síntesis, el Programa constituye un gran tarea de investigación que la institución se propone realizar para abordar la problemática compleja de la Educación Superior. Los resultados de esta gran investigación se irán incorporando como aportes significativos en el Plan de Estudios, de tal forma que el Programa se nutra y enriquezca con el saber que genera su propio desarrollo.

- b) Conceptos que fundamenta el PMDU

El diseño y la operacionalización del PMDU se fundamentan en:

- La Educación

En el PMDU la Educación se entiende como un proceso de formación mediante el cual se producen cambios relativamente estables en el individuo y que son el resultado de la relación del ser social con el medio sociocultural. Esta concepción comprende todo tipo de educación, sea formal, no formal o informal, espontánea o voluntaria, consciente o inconsciente, institucional o ambiental, sin incluir ningún juicio de valor sobre los contenidos o resultados del proceso educativo. Para efectos del Programa, este concepto se restringe a aquellas formas de educación sistematizada e institucionalizada, específicamente a nivel de Educación Superior.

El programa reconoce que la Universidad a través de sus actividades cumple su función básica de formación del individuo, a sí la organización de la actividad universitaria se efectúe tomando como base la formación profesional, integral.

- La Universidad

La Universidad, dentro del sistema educativo, es una institución de carácter académico que tiene como función estructural básica la función educativa a través de la formación de profesionales, con la perspectiva de su ulterior ejercicio de acuerdo a las condiciones concretas del desarrollo socioeconómico.

Para el cumplimiento de esta función la Universidad planifica y desarrolla sus actividades características de docencia, investigación y extensión. La producción y reproducción del conocimiento, su transformación y su aplicación en sectores específicos del ámbito social a través de esas actividades se justifican en la medida en que contribuyen directa o indirectamente a los procesos de formación.

El cumplimiento de la función básica de la Universidad y el desarrollo de las actividades características producen efectos que la Universidad reconoce: de orden económico al preparar los cuadros técnicos y de dirección para los diferentes sectores de la producción; de orden social al influir en algún grado en la ubicación o permanencia de las personas en los distintos niveles sociales; de orden político al responder en un sentido o en otro a las exigencias de quienes detentan y ejercen el poder dentro de la estructura del Estado.

La incidencia social de la Universidad, a través del cumplimiento de su función estructural básica, se extiende más allá de la reproducción del ámbito social. Las posibilidades de transformación de la Universidad no están condicionadas en forma absoluta a la previa transformación de la sociedad, lo cual no implica interpretar la Universidad como determinante de la transformación social.

Las relaciones entre la Universidad y la sociedad son complejas y contradictorias. En consecuencia, no puede hablarse de una unidireccionalidad y uniformidad en estas relaciones.

Las contradicciones que envuelven la institución universitaria le ofrecen la posibilidad de constituirse en un elemento generador o dinamizador de conciencia crítica y de transformación de la sociedad apoyándose en un auténtico desarrollo científico, técnico y cultural.

- La Docencia

La Docencia es considerada en el PMDU como el proceso a través del cual se diseña, desarrolla, ejecuta y evalúa el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en su más amplio sentido. Comprende el conjunto de actividades mediante las cuales la institución cumple su función básica de formación de seres sociales para el ejercicio de acciones específicas en la producción social, entendida ésta en su más amplia acepción.

A nivel universitario, la Docencia es una actividad en la cual confluyen y se integran:

- el dominio de un Campo Específico del Conocimiento, y
- su tratamiento orientado a permitir y facilitar su apropiación, a través de un Proceso de Enseñanza-Aprendizaje por parte de quienes lo van a aplicar en el ejercicio profesional.

Esta actividad no reduce su intencionalidad a la búsqueda de una eficiente aplicación profesional del conocimiento, sino que incluye la perspectiva de su transformación, desarrollo y enriquecimiento.

De lo anterior se infiere que la Docencia tiene como característica de su actividad la apropiación y desarrollo de elementos y medios teórico-prácticos para la adecuación de cada Campo Específico del Conocimiento al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La actividad docente universitaria, al estar centrada en la formación profesional y en la producción de nuevos conocimientos, se reviste de características suficientemente particulares para demandar una formación profesional específica en quienes se dedican a su ejercicio de una manera estable.

El problema de la docencia universitaria debe analizarse como un problema articulado dentro de los ámbitos: Institucional Universitario, del Sistema Educativo e Histórico-Social.

La acción docente no se circunscribe al ámbito del salón de clases o del laboratorio. Esto constituye la culminación de un proceso que institucionalmente ha sido planeado e inducido en su ejecución en otras instancias de la Universidad. Por lo tanto, el estudio, análisis y transformación de la acción docente deben hacerse considerando la estructura y funcionamiento institucionales.

El mejoramiento de la docencia se comprende constituido por el conjunto de acciones institucionales que buscan proclucir una mayor eficiencia del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. En consecuencia, no se reduce al mejoramiento del docente, sino que comprende acciones investigativas en educación y de desarrollo institucional.

- El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje es un proceso mediante el cual se apropia la producción científica, tecnológica y cultural que, a distintos niveles, responde a las necesidades de la producción social, comprendida en su más amplia acepción.

Se entiende por apropiación la adquisición y asimilación de conocimientos, habilidades y destrezas y la generación de actitudes que producen cambios en el comportamiento del individuo, permitiéndole la utilización, transformación o desarrollo de un objeto de apropiación. La apropiación se da a diferentes niveles y con diferentes grados de complejidad. El objeto de apropiación en esta definición de Proceso de Enseñanza-Aprendizaje se denomina objeto del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La acción docente universitaria presenta una bipolaridad: el área o campo específico del conocimiento referido a una profesión y un conjunto de medios teórico-prácticos que deben garantizar, o al menos facilitar, el proceso de apropiación.

Esta bipolaridad no constituye una dualidad. El Campo Específico de Trabajo y los medios requeridos para su apropiación no son elementos que simplemente se yuxtapongan o agregan. Pero tampoco son elementos que se integran mecánicamente para producir la apropiación.

Tanto el Campo Específico de Trabajo como el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje constituyen campos de indagación científica con conceptualizaciones y métodos que les son propios y particulares. La adecuación del Campo

Específico de Trabajo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje es el resultado de procesos de transformación tanto del Campo Específico de Trabajo como del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; en la perspectiva de la apropiación del Campo Específico de Trabajo debe ser transformado para ser apropiado. La adecuación constituye entonces el resultado de una confrontación y transformación de ambos campos, bajo la determinación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y también como resultado de un trabajo de análisis y reflexión sobre las características epistemológicas y metodológicas de ambos campos y sobre las contradicciones que median su integración en el proceso de apropiación.

Se comprende el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje compuesto de los elementos básicos de cualquier proceso de transformación, es decir:

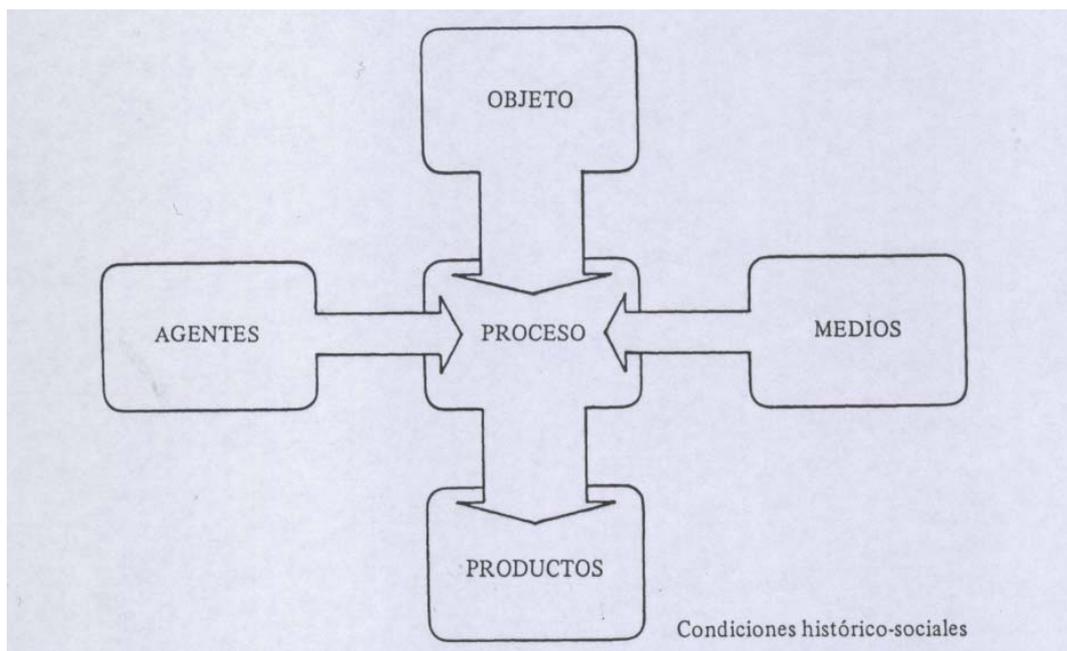
- El Objeto, o sea, en el Programa, un Campo Específico de Trabajo que puede ser transformado para ser apropiado. Objeto puede ser el proceso mismo de transformación y apropiación.
- Los Medios, o sea, el conjunto de elementos y condiciones que hacen posible y facilitan la apropiación del objeto.
- Los Agentes, o sea, el conjunto de personas que participa en el proceso de apropiación del objeto. El carácter de la participación determina la existencia de dos tipos de agentes: Agentes Directos, o sea, las personas que interactúan directamente con el objeto para su transformación y apropiación, y los Agentes Indirectos, o sea, las personas que participan o facilitan el proceso.
- El Producto, o sea, el objeto transformado y apropiado, es decir, un Campo Específico de Trabajo transformado y apropiado en forma efectiva y observable, incluyendo el proceso de transformación y apropiación.

Aun cuando los elementos básicos cuya intervención se reconoce en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje se asumen como constantes, surgen diferentes dinámicas del proceso, según la jerarquización, las funciones y las relaciones que se establezcan entre los elementos. Lo anterior tiene su origen en las diferentes teorías y conceptualizaciones existentes sobre la naturaleza del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. En consecuencia, la estructura propuesta, más que una formulación rígida, constituye un punto de partida para el análisis y caracterización del proceso en situaciones concretas.

En consecuencia, se entiende por Proceso de Enseñanza-Aprendizaje el conjunto de actividades desarrolladas por los agentes, utilizando diferentes medios en la transformación y apropiación de un objeto, con un criterio de aprendizaje, en condiciones histórico-sociales específicas. Esta conceptualización se ilustra en la Figura 1.

Se desprende de lo anterior que el criterio de aprendizaje es la capacidad efectiva y observable de transformación del Objeto.

Fig. 1. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



- La Investigación

Consecuente con la conceptualización que se ha delineado para el PMDU, la Investigación, además de ser calificada como una actividad fundamental en la Universidad, se constituye en uno de los elementos estructurales del Programa.

Para el PMDU, la investigación es un proceso creativo que permite la sistematización, producción, validación y experimentación de conocimientos a través de la reflexión y aplicación de procedimientos científicos.

En el PMDU la investigación se utiliza como estrategia didáctica cuando a través de ella se operacionaliza el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En la medida en que para la solución de problemas planteados en las actividades se requiere seguir el proceso de investigación, se le estará utilizando como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje.

A través del desarrollo del PMDU se pueden desarrollar diferentes tipos de investigación. Por ejemplo, en un primer nivel predominaría la Investigación Documental con algunos ejercicios de Investigación Descriptiva.

En un segundo nivel predominaría la Investigación Descriptiva en términos de diagnosticar el estado de una situación a nivel institucional, en general, o a nivel académico-administrativo o docente, en particular, con el propósito de utilizar la información para inferir los marcos conceptuales que sustentan las prácticas o problemas, para proponer soluciones.

En un tercer nivel se construyen y ensayan modelos mediante el uso de los controles.

En un cuarto nivel se utilizan la Investigación Descriptiva, la Experimental y la Teórica.

A lo largo de los tres últimos niveles se podría incorporar la Investigación Participativa, a pesar de que se señalan tipos de investigación predominantes en cada nivel, la estructura misma del plan de estudios está construida de tal manera que la investigación se desarrolla como un proceso a través de los diferentes niveles de desarrollo del plan de estudios. Por ejemplo, la inquietud conceptual que genere una unidad en un primer nivel puede plantear un problema de investigación para el siguiente nivel, cuyo resultado sería la elaboración y validación de una propuesta que bien podría experimentarse en el último nivel.

La actividad docente a nivel superior implica la aplicación de un tratamiento científico en dos dimensiones:

- El conocimiento científico del Campo Específico de Trabajo objeto del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, y
- El conocimiento científico de la naturaleza, los procedimientos y los obstáculos propios del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La científicidad sólo se conquista mediante la actividad investigativa. En consecuencia, el docente debe estar en capacidad de desarrollar actividades de investigación, lo que exige que la Universidad sea una institución en la que se desarrolle investigación científica como condición necesaria para el cumplimiento adecuado de su función básica.

No significa lo anterior que todo docente debe ser un investigador profesional, pero sí debe ser un profesional capaz de investigar, de promover y orientar la investigación como acción coadyuvante al proceso de formación.

El desarrollo científico y el conocimiento teórico conforman el fundamento para el ejercicio de actividades prácticas y para el desarrollo de la producción material, constituyéndose teoría y práctica en una unidad.

Institucionalmente se le debe ofrecer al profesor universitario oportunidades de adquirir los medios teórico-prácticos y de desarrollar las actitudes que le permitan abordar la práctica profesional docente con criterios y métodos científicos.

- La Relación Teoría-Práctica

Como resultado de los grandes avances en todos los frentes de la producción social, cada vez cobra mayor importancia y proporción la actividad teórica, pues la generalización a altos niveles de abstracción permite mayor profundidad en la transformación de la naturaleza y de la sociedad. Sin embargo, las actividades prácticas también se convierten en actividades cada vez más complejas y especializadas. Es más, un aspecto va a la par con el otro. La racionalización teórica es premisa esencial para el desarrollo de actividades prácticas y, en última instancia, éstas constituyen la razón de ser

de las primeras. La Teoría y la Práctica son dos momentos de una misma unidad.

La formación del docente universitario debe necesariamente abarcar tanto las racionalizaciones de carácter general y teórico como la capacidad práctica para el ejercicio de la docencia como práctica racionalizada. A su vez la formación teórica debe construirse sobre teorías con posibilidades de desarrollo práctico.

- El Campo Específico de Trabajo

Para efectos del diseño del PMDU, el concepto de Campo del Conocimiento se entiende como las construcciones teórico-prácticas identificables como ciencias o disciplinas, que son espacio para la reflexión sistemática sobre un objeto de conocimiento.

Por Campo de Especialidad, el PMDU entiende un espacio de un Campo del Conocimiento, en el cual un profesional o especialista desarrolla mayores niveles de profundización teórico-práctica.

El creciente desarrollo en extensión y profundidad de los campos del conocimiento exige cada vez una mayor delimitación de los campos específicos que son objeto del Especialista. En consecuencia, se entiende por Campo Específico de Trabajo un espacio delimitado del Campo de Especialidad a través del cual un profesional se aproxima a un Campo del Conocimiento.

De aquí se desprende que el docente debe tener un dominio de medios teórico-prácticos generados por el nivel de profundización en ese Campo Específico de Trabajo y que inciden en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Por profundizar se entiende lograr mayores niveles de apropiación y desarrollo del conocimiento en el Campo Específico de su especialidad.

- Los Participantes

Los Participantes en el Programa, docentes y discentes, son personas que tienen el mismo status académico en la institución: son profesores universitarios con el propósito común de beneficiarse de un proceso de formación orientado a la profesionalización de su actividad docente y con la responsabilidad de desarrollar las actividades básicas de docencia e investigación, en el cumplimiento de la función institucional: el desarrollo de los procesos de formación.

El Programa, de acuerdo con esta concepción, aproxima al máximo a sus participantes hacia una relación horizontal. Por razones de organización y eficacia operativa asigna a algunos Participantes funciones de dirección y coordinación que garanticen la ejecución planificada del Programa.

Cada uno de los Participantes, en virtud de la especificidad de sus funciones, comparte las responsabilidades de acuerdo a las tareas asumidas. Y en igual medida cada uno se hace copartícipe de los resultados del Programa.

El Programa no asume la presunción, ni crea la expectativa de producir o encontrar elaboraciones teóricas o mecanismos operativos que respondan con validez absoluta a los interrogantes que genera la docencia universitaria. Es

un trabajo de reelaboración permanente cuya dinámica y mejoramiento cualitativo dependerán de la acción colectiva e individual de los Participantes.

El Participante en el Programa se concibe como un profesional en un campo del conocimiento, con experiencias personales, profesionales y docentes, dispuesto a profundizar en un área de interés dentro de su especialidad e igualmente dispuesto a apropiarse y producir conocimientos y a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes positivas relacionadas con la docencia a nivel superior y en su campo de especialidad.

El PMDU considera a los Participantes como profesores universitarios con experiencias académicas, la que se constituye en aportes, al igual que su reflexión al respecto.

BIBLIOGRAFIA

JOYCE, Bruce and MARSH, Weil. Model of Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1972.

MORA, Julia. La Formación en la Universidad del Valle. Documento de trabajo para el Plan de Desarrollo UNIVALLE 1987-2000; Cali, mayo, 1986.

Seminario Permanente sobre Mejoramiento de la Docencia Universitaria: La Vida Académica y el Plan de Desarrollo. Universidad del Valle, 1986.

UNIVERSIDAD DEL VALLE. Programa Magíster en Educación: Docencia Universitaria. Plan de Estudios. Cali, UNIVALLE, 1983.

Experiencias referidas al mejoramiento cualitativo de la función docente

Este capítulo presenta algunos casos empiricos de innovación tendientes a mejorar la calidad de la docencia universitaria.

En primer lugar, se analizan las implicaciones de un proceso de evaluación aplicado en la Pontificia Universidad Católica de Chile al sistema de ciclos básicos, cuyo propósito es generar un cambio cualitativo de la docencia por medio de una nueva estructura curricular.

En segundo término se muestra una experiencia del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en el cual se ha formado un grupo de trabajo en torno a la problemática de la docencia universitaria, y en especial a la conceptualización de la función docente.

En tercer término se incluye una experiencia en la Universidad del Norte, Colombia, referida a las estrategias y acciones tendientes a contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia en dicha institución. Entre ellas: la evaluación de una maestría; un grupo de asesoría docente; experiencias de extensión; de evaluación de proyectos; y un programa de intercambio docente.

El cuarto lugar corresponde a la presentación de algunas alternativas y experiencias llevadas a efecto en la Universidad de Concepción, Chile. Se analiza en especial el Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario, con más de una década de trabajo.

Luego se inserta una experiencia en la Universidad de La Serena, Chile, que está centrada en la investigación educacional como agente promotor de un cambio cualitativo en la docencia superior.

Más adelante se incorpora un trabajo realizado en torno a la creación de un instituto de perfeccionamiento docente de la Universidad de Guayaquil, Ecuador, y que es fruto de todo un proceso sistemático que se ha venido realizando desde varios años atrás.

Por último se presenta un trabajo sobre mejoramiento cualitativo de la docencia superior a través de un programa de especialización permanente organizado por la Universidad de Cuyo, en Argentina, y se da cuenta de la experiencia que se ha acumulado en el Centro Experimental de Tecnología Educativa de la Escuela Politécnica del Litoral, en Ecuador, en donde además del programa regular de perfeccionamiento académico se ha establecido también un programa especial de maestría en Educación Superior.

IMPLICACIONES DE LA EVALUACION PARA
EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PAULINA VOLZ H.
Vicerrectoría Académica,
Pontificia Universidad
Católica de Chile

MARIANA MARTELLI U.
Directora del Programa de Pedagogía
Universitaria, Pontificia Universidad
Católica de Chile

1. INTRODUCCION

Comúnmente cuando se habla de evaluación se la asocia con un proceso técnico orientado a proporcionar información para sustentar decisiones. Independientemente de la naturaleza del objeto evaluado, este concepto de evaluación implica la idea de que el proceso admite una bidimensionalidad en su propósito. Por una parte, la recopilación de evidencia útil o dimensión de constatación y, por otra, el uso de los antecedentes recogidos o dimensión de significación. En el primer caso, el proceso básico de evaluación consiste en el análisis del objeto, desde diferentes perspectivas, con la intención de verificar si éste cumple o no con determinados criterios de excelencia*. En el segundo caso, en cambio, la significación tiene que ver con la síntesis valorativa que se expresa en decisiones de acción. Ambas dimensiones complementan y completan el sentido global de la evaluación. De lo contrario, si ella se visualiza como constatación, sólo sirve de ejercicio práctico, interesante para algunos, pero poco efectivo para el desarrollo de la instancia evaluada.

El presente trabajo dice relación con esta segunda dimensión de la evaluación. Su propósito es describir el impacto de la evaluación en el desarrollo y consolidación de la actividad docente universitaria a partir del análisis de una experiencia concreta.

A fin de cumplir con esta intención, primeramente se describirá, en términos generales, el sistema objeto de la evaluación y las características del proceso evaluativo; en segundo término se analizará el impacto de la evaluación en tres áreas de desarrollo de la función docente institucional y, por último, se señalarán las conclusiones que derivan de la incorporación de la evaluación como actividad de servicio y asesoría permanente, en el contexto de la docencia institucional.

* Facundo, D. La evaluación de proyectos de investigación. Una labor de asesoría: el caso de ICFES, Educación Superior y Desarrollo N° 4, año 1985.

2. SISTEMA DE CICLOS BASICOS Y PROGRAMA DE EVALUACION EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

1) *Antecedentes*

En el marco de la nueva política de Racionalización Académica y Administrativa vigente en la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde 1982, se establece que la docencia de pregrado constituye una de las actividades prioritarias de la Universidad. Su finalidad es la formación de profesionales y graduados caracterizados por: Una concepción integral de la persona, la vida y su entorno social; por un rigor científico en la aproximación y tratamiento de las disciplinas que conforman su especialidad y por su capacidad de independencia y progreso en el saber, así como de integrar, crear y participar en forma generosa su conocimiento en el ejercicio ulterior de su carrera.

La aplicación de esta política dio origen a la implementación, a partir de 1983, de una nueva modalidad de formación de pregrado cuya singularidad operativa es la incorporación del recién ingresado a un Ciclo Básico en una especialidad, con una duración de 5 a 6 semestres, período durante el cual el estudiante se concentra en el estudio de una disciplina principal y a su término, según decisión del propio alumno, éste puede optar a diferentes Ciclos Terminales o Carreras de Especialización, de duración similar al anterior.

Los objetivos principales del Ciclo Básico se sintetizan en:

- a) Flexibilizar la estructura curricular de pregrado en términos que permita la existencia de diversas alternativas de estudio en la Universidad, a través de un mismo ingreso .
- b) Dar mayores opciones al alumno de Enseñanza Media para decidir su vocación en el transcurso de sus estudios en la Universidad, sin forzarlo a definirse por una carrera determinada, previo su ingreso a la Universidad.
- c) Dar una mayor importancia al valor formativo de los cursos de inicio de las carreras, a través de la participación de los profesores de la más alta calidad y experiencia docente en las respectivas facultades.
Especial importancia se debe dar, en esta etapa, a la formación de hábitos de estudio para lograr que los estudiantes "aprendan a aprender", condición indispensable para un buen rendimiento posterior.
- d) Emplear más eficientemente los recursos docentes disponibles, evitando la proliferación de cursos equivalentes, pero de distinto nivel entre las carreras.
- e) Constituir la primera etapa hacia Ciclos Básicos más amplios en la Universidad Católica, de tal manera que a su ingreso el alumno pueda optar por ciclos iniciales de estudio de carácter general, que le permitan posteriormente el máximo de alternativas de egreso.
- f) Proyectar el sistema de formación en pregrado hacia otras universidades del país, lo que permitirá al alumno que curse un determinado Ciclo Básico, completar sus estudios en Ciclos Terminales de otras universidades, con lo cual la flexibilidad curricular se vería plenamente lograda.

Conjuntamente con la implementación del sistema señalado, la Vicerrectoría Académica decidió integrar a esta experiencia un programa de evaluación con un propósito fundamentalmente formativo, esto es, que permitiese determinar las bondades y deficiencias manifestadas por el sistema y de este modo conformar una base sólida de datos para sustentar acciones remediales.

El programa de evaluación, cumple, en la actualidad, su tercer año de desarrollo. La ejecución del Proyecto, en sus aspectos conceptuales y operativos, ha estado a cargo del Programa de Pedagogía Universitaria.

2) *Objetivos y Características de la Evaluación*

La finalidad central del estudio ha sido la de verificar, desde el comienzo de la implementación del sistema Ciclos Básicos, los factores limitantes y facilitantes de su desarrollo de modo de conformar un cuerpo documentado de información para avalar acciones docentes y administrativas que permitan el reajuste permanente del sistema en torno a sus objetivos de origen.

Orientado por este propósito y en atención a la magnitud y cobertura de los Ciclos Básicos se establecieron los siguientes lineamientos generales para el estudio evaluativo:

- a) La finalidad principal del estudio es la recopilación de información acerca del funcionamiento de la modalidad curricular denominada Ciclo Básico, considerando sus diferentes ámbitos de aplicación (Ciclos Básicos por Área) y los factores facilitantes y limitantes de su desarrollo. Lo anterior tiene como propósito sustentar acciones docentes y administrativas remediales orientadas a maximizar el logro de los objetivos de creación y decidir futuras acciones de ampliación de esta modalidad a otras carreras.
Este último aspecto tiene especial relevancia para el estudio, puesto que la evaluación del proceso culmina en decisiones tendientes a optimizar la operación del objeto de análisis.
- b) La realización del proceso de evaluación comprende varias etapas secuenciales a corto, mediano y largo plazo, esto es, el estudio evaluativo considera diferentes instancias a lo largo del desarrollo de Ciclo Básico y Ciclo Terminal, así como un seguimiento de los alumnos egresados de esta modalidad para verificar su real impacto como estrategia curricular. Todo ello obedece a un plan de evaluación centrado en interrogantes claves que establecen las acciones necesarias para su realización, los tipos de información requeridos, los instrumentos adecuados para la obtención de datos y antecedentes y los tiempos en que cada acción evaluativa tendrá lugar.
- e) Sustentado en el marco de referencia propuesto en los objetivos del programa y focalizando la atención en el desarrollo del proceso curricular, las interrogantes propuestas para este estudio son las siguientes:
 - ¿En qué medida los Ciclos Básicos contribuyen a la flexibilización curricular posibilitando el acceso, traslado o continuación de carreras a su término?

- ¿En qué medida este esquema curricular contribuye a la madurez y definición vocacional del estudiante?
- ¿En qué medida contribuyen los Ciclos Básicos a la formación integral y de hábitos de estudio de los estudiantes?
- La modalidad de Ciclos Básicos ¿permite un uso más eficiente de los recursos docentes y materiales disponibles?
- ¿Qué experiencia arrojan los Ciclos Básicos actuales para proyectar e implementar Ciclos Básicos más amplios en la Universidad?
- En cada uno de los aspectos anteriores, ¿cuáles son los principales factores facilitantes para la consecución de los propósitos deseables?
- ¿Qué otros efectos colaterales producen los Ciclos Básicos que puedan incidir en acciones académicas y administrativas?
- ¿Cuáles son las principales diferencias que se detectan entre los efectos de los Ciclos Básicos y Sistema Tradicional en términos de: Rendimiento académico de los alumnos en Ciclos Básicos y Terminales versus niveles iniciales y terminales del Sistema Tradicional, retención en el sistema, desempeño profesional posterior y racionalización académica y administrativa?

d) La realización del proceso de evaluación implica un esfuerzo conjunto de un grupo multidisciplinario. Por consiguiente, el programa de evaluación considera, para su buen desarrollo, la participación de los distintos agentes involucrados tanto en la concepción como en la conducción de la estrategia curricular. Así, la responsabilidad de conducción del proceso la tiene un equipo de personas, esto es, todos aquellos que directa o indirectamente están comprometidos en los Ciclos Básicos: Autoridades, Coordinadores, Docentes, Alumnos y Equipos Técnicos. Más aún, los resultados de un estudio de esta naturaleza y su utilización posterior dependen, en gran medida, del compromiso que mantengan los agentes implicados en su desarrollo y la disposición y apoyo que ellos presten a la realización del estudio.

e) Finalmente; el plan de evaluación anual posee un carácter tentativo y, por tanto, flexible y abierto. Ello implica que, dependiendo de la información obtenida, las facilidades y restricciones contextuales y las necesidades y motivaciones que surjan en su desarrollo, los planes originales podrán y deberán ser modificados para satisfacer nuevos requerimientos que amplíen y enriquezcan el conjunto de información obtenida.

Lo anterior conlleva, además, la idea de que el mismo proceso de evaluación debe ser sometido a una revisión constante, de modo de mantener congruencia entre propósito y proceso de evaluación. Esta "evaluación de la evaluación" permite realizar los ajustes necesarios del proceso y proyectar la acción a los siguientes eventos evaluativos dimensionados en el contexto del proyecto general de evaluación.

3) *Pasos Metodológicos*

Sustentado en los lineamientos referidos, se establecieron los procedimientos metodológicos críticos para cumplir los propósitos del estudio evaluativo.

Para ello se procedió, en primer término, a visualizar la secuencia de desarrollo del proceso considerando las distintas etapas evaluativas a corto, mediano y largo plazo y su proyección en una continuidad de tiempo. En esta perspectiva, el proceso de evaluación que se inicia en 1984 parte con el ingreso 1983, éste es, el primer grupo de alumnos que participa en esta nueva modalidad curricular. De allí en adelante cada año se proyecta evaluar el ingreso inmediatamente anterior conjuntamente con el ingreso 1983, que marcará la trayectoria básica del estudio y el impacto de los cambios operados en el sistema como resultado de la evaluación.

Consecuentemente, el proceso de evaluación se realiza anualmente conforme a un esquema en el que se consideran los siguientes tres pasos metodológicos:

- a) Diseño del Plan General de Evaluación Anual (Plan Operativo);
- b) La aplicación del proceso evaluativo propiamente, y
- c) La elaboración del Informe Final.

4) *Resultados de la Evaluación*

A fin de sintetizar la información resultante del estudio de evaluación realizado durante 1984 y 1985, ella se ha organizado en cuatro (4) áreas que son las que presentan mayor dificultad para efectos de desarrollo y evaluación de esta innovación curricular.

a) *Objetivos del Sistema*

Los objetivos del Ciclo Básico han constituido uno de los referentes importantes para efectos de evaluación del nuevo sistema. Los resultados revelan que tal es objetivos, sin embargo, presentan varios problemas que afectan tanto el desarrollo curricular como su evaluación.

El primer problema dice relación con el alcance de los objetivos, vale decir, su cobertura en cuanto a la totalidad del nuevo sistema de pregrado. Al respecto, parece ser que ellos más bien indican el propósito del primer tramo de formación de pregrado que del sistema curricular global conformado por Ciclo Básico y Ciclo Terminal. Para este último caso, se observa una alusión tangencial en cuanto al proceso deflexibilización, más no directamente respecto de los logros específicos atribuibles a este último caso.

El segundo problema se refiere al conocimiento y utilización de estos objetivos como marco de referencia para la planificación y desarrollo de los currículos de los Ciclos Básicos. Este aspecto se evidencia a partir del análisis de estos currículos, los que no reflejan una incorporación explícita de dichos objetivos como tampoco de acciones específicas y sistemáticas tendiente a favorecer su consecución.

El tercer problema está ligado al factor generalidad en la expresión de los propósitos, aspecto que lleva a dificultades de interpretación y operacionalización, aparte de la carencia de criterios definidos para verificar su alcance o logro. Este último problema podría explicar, conjuntamente con el anterior, los resultados de la evaluación en cuanto al bajo nivel de logro que manifiestan estos objetivos luego de tres años de operación del sistema.

Desde el punto de vista de la evaluación, el nivel de generalidad que presentan los objetivos ha llevado a la necesidad de buscar indicadores específicos, los que en algunos casos podrían no interpretar a cabalidad el espíritu del propósito y, en consecuencia, llevar a inferencias que no guardan relación con la intención original del sistema.

b) Planes de Estudio de los Ciclos Básicos

Los resultados de la evaluación sugieren varios aspectos críticos en relación a los Planes de Estudio de los actuales Ciclos Básicos.

Un primer aspecto dice relación con la falta de homogeneidad en los lineamientos orientadores del currículo. Así, mientras en algunos planes de estudio se verifica un enfoque disciplinario como referente a la configuración curricular, otros los hacen a partir de competencias más o menos explícitas del egresado del Ciclo Básico. En ambos casos se puede establecer, además, una carencia general de objetivos explícitos en la línea de las competencias terminales expresadas en los propósitos fundamentales de creación del programa. Por ejemplo, respecto de la formación de hábitos de estudio, habilidades propias del aprender a aprender y desarrollo de actitudes académicas y profesionales.

Un segundo aspecto, se refiere a la delimitación y calce entre los tramos Ciclo Básico y Ciclo Terminal, especialmente en aquellas áreas donde la opción terminal no fluye directamente del Ciclo Básico (Ej. Periodismo y Estética).

Un tercer problema está relacionado con los diversos grados de flexibilización interna que manifiestan los currículos que conforman actualmente los Ciclos Básicos. El análisis de los planes de estudios teóricos de cada Ciclo Básico revela que ellos difieren considerablemente en cuanto al porcentaje de cursos con requisitos, aun cuando, en general, este porcentaje es menor comparado con el sistema anterior. Por otro lado, se verifica una disminución en los Ciclos Básicos de la cantidad de cursos optativos, comparado con las Pedagogías y Licenciaturas precedentes.

En la óptica del proceso de flexibilización curricular propuesto por el Ciclo Básico, tanto el exceso de cursos con requisitos como la baja proporción de cursos de complementación podría afectar la flexibilidad, en la medida en que no se posibilite al alumno el acceso semestral a una cantidad suficiente de cursos y créditos a fin de no retrasar su egreso. Del mismo modo, un déficit de cursos de complementación podría afectar la formación tanto integral como académica de los alumnos, a parte de la elección fundada de la carrera terminal. Como un cuarto aspecto límite, se visualiza la carencia de un referente explícito en cuanto a capacidades que debe exhibir el egresado del Ciclo

Básico. Este aspecto, aun cuando mencionado en el último lugar, parece ser el más crítico para efecto de homogeneidad, en cuanto a enfoque conceptual de los currículos y calce entre el Ciclo Básico y Ciclo Terminal. Aparte de lo mencionado, la explicitación de las características del alumno terminal de Ciclo Básico permitiría tanto consolidar los Planes de Estudio, como evaluar la efectividad de este tramo utilizando los perfiles como referente.

c) Elementos de Apoyo de los Objetivos del Sistema

La información recogida a lo largo de dos años de evaluación de los Ciclos Básicos refleja un conjunto de elementos que restringen el alcance de los objetivos propios del sistema.

En primer lugar, la no utilización de los objetivos del Ciclo Básico como elementos incorporados de la conceptualización y operacionalización de los Planes de Estudio según se mencionara anteriormente.

Un segundo aspecto, dice relación con la orientación y características metodológicas del proceso docente. La docencia en los Ciclos Básicos no muestra diferencias importantes con respecto a las características generales de la docencia en otros ámbitos de la Universidad. Este hecho, aunque favorable en el sentido que la iguala a otros sistemas coexistentes en la formación universitaria, tiene repercusiones en el logro de los propósitos de formación planteados por los Ciclos Básicos. Por ejemplo, la formación de hábitos de estudio requiere la utilización de estrategias metodológicas concordantes con estos tipos de aprendizajes, aspecto que el proceso docente no evidencia, en forma sistemática ni constante, en el actual sistema.

En tercer lugar, el Ciclo Básico no posee instancias específicas destinadas a informar y orientar sistemáticamente a los alumnos respecto de los rasgos distintivos y proyecciones del nuevo sistema. Tampoco el aspecto de orientación de los alumnos muestra una sistematicidad y organicidad adecuadas para efectos de contribuir a la decisión vocacional y facilitar el avance del alumno en esta etapa de formación.

d) Metaevaluación

Como parte del estudio de evaluación, el propio proceso fue sometido a un análisis exhaustivo, por parte de los integrantes del P.P.U., respecto de su adecuación conceptual y metodológica para los propósitos del estudio, como asimismo la adecuación de los mecanismos generales utilizados para la comunicación de resultados.

El proceso de metaevaluación relativo a los dos primeros aspectos se sustentó en el análisis de los resultados obtenidos, su comparación con los propósitos del estudio y la capacidad de respuesta que éstos poseen para contestar las interrogantes del trabajo.

Como conclusión del nivel de conceptualización que muestra el proceso, se puede decir que éste posee una orientación adecuada a los propósitos establecidos para la evaluación. Por otro lado, también se observa que el proceso

mantiene un nivel operativo general congruente con los objetivos de evaluación y el nivel de desarrollo del sistema. En cuanto a esto último, cabe destacar que se han variado algunos procedimientos e instrumentos, considerando las recomendaciones que se hacen anualmente. Además se ha ido consolidando, paulatinamente, un conjunto de estrategias metodológicas en relación con diferentes aspectos del proceso evaluativo, por ejemplo, elaboración de modelos de análisis más precisos y adecuados para la evaluación de los efectos esperados del nuevo sistema.

Además, se han establecido criterios y procedimientos para la elaboración de Perfiles Académicos y los instrumentos adecuados para la evaluación de competencias especificadas en ellos.

Finalmente, se ha logrado redimensionar cada año el proceso evaluativo en cuanto a su conceptualización y funcionalidad para satisfacer las necesidades de información requeridas según estados de desarrollo del sistema.

3. IMPACTO DE LA EVALUACION

A efectos de analizar el propósito de significación de la evaluación, en este punto se describirán los siguientes aspectos:

- Audiencia y tipo de información evaluativa.
- Forma de entrega de la información evaluativa.
- Significación de la evaluación e impacto a través de acciones remediales.

1) Audiencias y Tipo de Información

Las principales audiencias consideradas en el estudio han sido:

- Autoridades Superiores.
- Autoridades de las Facultades.
- Coordinadores Ciclos Básicos y Terminales.
- Cuerpo docente.

A fin de satisfacer las necesidades de información de cada uno de estos grupos y de comprometerlos con la acción de significación de resultados de la evaluación, se han elaborado diferentes tipos de informes parciales y globales. Es así como las autoridades superiores reciben un informe global anual que involucra los resultados generales y específicos por Facultad y un resumen de los mismos en un documento denominado "Informe Ejecutivo", en el cual se sintetizan los hallazgos más relevantes del proceso de evaluación de cada año. A los decanos y directores, por su parte, se les hace llegar un resumen del informe global general y el informe específico correspondiente a su Unidad Académica, a través de los coordinadores con quienes se discuten y analizan, previamente, los problemas y bondades que manifiesta el sistema en general y en particular en cada Ciclo Básico. Por último, el cuerpo docente recibe indirectamente la información, a través de los coordinadores y

las propias autoridades por medio de reuniones que se efectúan al interior de cada Unidad Académica.

Independientemente de lo anterior, la Vicerrectoría Académica y el Programa de Pedagogía Universitaria mantienen una relación constante con las Facultades a fin de complementar, ampliar y discutir los problemas particulares de cada Ciclo Básico.

2) *Forma de Entrega de la Información*

En cuanto a la información de los resultados de la evaluación, ésta se ha realizado de acuerdo a dos modalidades: a) reuniones técnicas periódicas con los coordinadores de los distintos Ciclos Básicos y Terminales, además de autoridades generales, y b) entrega de informes parciales y finales a las diferentes audiencias.

La primera modalidad tiene dos finalidades, una de ellas es mantener permanentemente informados a los responsables de la conducción directa del sistema acerca de las acciones de evaluación. Su estado de avance y los resultados globales y específicos de cada Unidad Académica. Por otra parte, estas reuniones permiten analizar, decidir e incorporar las modificaciones requeridas en cada caso y en la generalidad del sistema.

La entrega de informes tiene como audiencia las autoridades centrales de la Universidad tanto como las propias de cada Facultad. Su objetivo es informar a los cuerpos directivos y docentes los resultados de evaluación de acuerdo al plan operativo anual, como asimismo, el avance en cuanto a las acciones remediales incorporadas al sistema y aquellas sugeridas conforme a la información recientemente recogida.

Las instancias antes señaladas constituyen no sólo un mecanismo de información de los resultados de la evaluación sino, por sobre ello, la intención es comprometer al nivel decisional tanto como al ejecutivo en la búsqueda de alternativas de solución y su implementación en beneficio del sistema.

3) *Significación e Impacto de la Evaluación*

Como se indicara, anteriormente, la finalidad principal del estudio evaluativo en cuestión radica en el uso de la evidencia recopilada para sustentar decisiones tendientes al mejoramiento del sistema. En este sentido, la transformación de la información obtenida en acciones remediales constituye el aspecto más crítico del proceso. Esta actividad es la que se ha denominado de significación, puesto que a través de ella cobra sentido y relevancia la evaluación misma.

El proceso de significación en el caso del estudio mencionado se ha llevado a cabo por medio de instancias que van desde la selección de audiencias y los tipos de información pertinentes a cada grupo, hasta la ejecución y evaluación de acciones de mejoramiento del sistema. La instancia más importante en este proceso corresponde a la de valoración de los antecedentes evaluativos, la proposición de alternativas y el estudio de viabilidad para su implementa-

ción, En ella han intervenido tanto el nivel decisional como el ejecutivo y el técnico los que en conjunto han determinado las acciones consecuentes.

Centrando, nuevamente, la atención en los resultados del estudio de evaluación de los Ciclos Básicos, en la Tabla N° 1 siguiente, se describen las áreas problemas, las sugerencias y las acciones que deberán implementarse para optimizar el desarrollo del sistema.

TABLA N° 1

RESUMEN DE AREAS PROBLEMAS , SUGERENCIAS Y ACCIONES
REMEDIALES PROVENIENTES DE LA EVALUACION
DE LOS CICLOS BASICOS

Areas problemas	Sugerencias	Acciones remediales
I. Area Objetivos Ciclos Básicos.	1. Analizar los objetivos y proyectarlos a la totalidad del nuevo sistema de Pregrado.	- Efectuar reuniones con el cuerpo docente y autoridades a fin de revisar, analizar y explicitar los objetivos del sistema considerando el tramo básico y terminal.
Generalidad y cobertura objetivos del sistema.	2. Operacionalizar los objetivos a través de indicadores cualitativos y cuantitativos para el desarrollo de la evaluación curricular y así determinar los alcances reales de ellos.	- Operacionalizar los objetivos del sistema a través de indicadores cualitativos y cuantitativos para efectos de la elaboración de perfiles y de la evaluación.
	3. Comprometer a los docentes, alumnos y autoridades de las distintas Unidades Académicas con la filosofía y alcances del sistema.	- Intensificar programas de sensibilización de los distintos integrados respecto de los alcances y potencialidades del nuevo sistema.
II. Area Planes de Estudio.	1. Incentivar la realización de Perfiles Académicos que sirvan como referencia para la conceptualización, consolidación y evaluación de Ciclos Básicos	- Elaboración de perfiles académico - profesionales para cada Ciclo Básico y Ciclo Terminal por parte de Unidades Académicas conjuntamente con el PPU.
Heterogeneidad, delimitación y calce Ciclo Básico		

Cont. Tabla 1

Áreas problemas	Sugerencias	Acciones remediales
y Ciclo Terminal. Carencia de Perfiles Académico - Profesionales.	sicos y Ciclos Terminales. 2. Sensibilizar a los docentes a través de la elaboración de perfiles y de las implicaciones que ellos tienen en la consolidación del currículo. 3. Incorporar en el perfil objetivos del Ciclo Básico relacionados con estrategias de aprendizaje y decisión vocacional.	
III. Elementos de Apoyo al Sistema. Déficit de acciones de apoyo generales y específicas.	1. Diseñar e implementar mecanismos de información y orientación a fin de apoyar al alumnado respecto de la nueva modalidad curricular e incrementar su compromiso con el desarrollo del sistema. 2. Diseñar, implementar y evaluar mecanismos de información y orientación sistemática y periódica tendientes a apoyar el proceso de maduración vocacional y facilitar el progreso del alumno en el sistema. 3. Incentivar y fomentar acciones generales y específicas en el ámbito de la docencia	- Diseñar e implementar un sistema de información y orientación destinado a los alumnos de los Ciclos Básicos. - Incentivar en las Unidades Académicas el desarrollo de un sistema de tutoría para los alumnos de cada Unidad Académica. - Ampliar el espectro de cursos de formación general en la línea de hábitos y estrategias de aprendizaje. - Programar seminarios para alumnos de los Ciclos Básicos, a efectos de apoyar el propósito de for-

Cont. Tabla 1

Áreas problemas	Sugerencias	Acciones remediales
	tendientes a cumplir los propósitos de formación y decisión vocacional en los alumnos de los Ciclos Básicos.	mación de hábitos y estrategias de aprendizaje y otras áreas relacionadas con su desarrollo.
IV. Metaevaluación. Recolección, análisis y entrega de información.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un mecanismo de comunicación directa y regular con las Unidades Académicas con la doble intención de sensibilizar, respecto del potencial del proceso de evaluación, como de incentivar el compromiso con el proceso y uso de la información evaluativa para acciones remediales. 2. Estudiar mecanismos expeditos de información, de manera que ésta pueda cumplir su propósito formativo para el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> — Intensificar el trabajo de elaboración de perfiles y, por su intermedio, de sensibilización a la evaluación en las Unidades Académicas. — Restringir la recolección de información a los aspectos más críticos del sistema y responsabilizar paulatinamente a las Unidades Académicas de su obtención. — Diseñar mecanismos expeditos para entrega y significación de la evaluación.

De la tabla presentada se infiere que el primer propósito de la evaluación se cumple a través de la constatación de las bondades y deficiencias que manifiesta el desarrollo del sistema, y el segundo, en la medida en que, para tales programas, se proponen alternativas de solución viables en el contexto institucional. Este segundo aspecto es el que representa, propiamente, el sentido de significación de la evaluación y por medio del cual el proceso de evaluación apoya el desarrollo cualitativo de la función docente universitaria.

Seguidamente se analizará el impacto producido por la evaluación en el sistema y en el ámbito más amplio de la docencia universitaria.

En general, la evaluación comienza a provocar una complementación creciente entre los distintos sistemas de pregrado coexistentes en la Universidad. Por ejemplo, se estudia en la actualidad el traspaso de alumnos de los

Ciclos Básicos a carreras profesionales con vías de ingreso diferentes. Ello supone el estudio y prescripción de alternativas curriculares para la integración plena de los alumnos a la carrera terminal elegida. Por último, estos cambios requieren de la elaboración de normas que regulen las distintas opciones terminales y el proceso administrativo correspondiente.

Al interior del sistema, el impacto evaluativo se visualiza en cuatro áreas: la consolidación del marco de objetivos generales y específicos del nuevo programa curricular, la estructuración de los planes de estudio de cada Ciclo Básico, el incremento de la infraestructura de apoyo al sistema y la coherencia normativa que rige la administración de este programa.

La consolidación de los objetivos del nuevo sistema es tal vez uno de los impactos más notorios de la evaluación, puesto que ello ha implicado la redefinición de los postulados y objetivos específicos de cada programa en la dimensión del educando, la disciplina, la institución y el contexto social en el que se desarrolla el futuro egresado. La compatibilización de estos elementos se ha traducido en la elaboración de perfiles académico-profesionales que definen las características de formación del egresado, propias de cada Ciclo Básico.

Al respecto, cabe destacar que la formulación del ideal formativo de cada unidad ha constituido una instancia de desarrollo curricular que ha congregado los esfuerzos del grupo docente responsable de cada programa y, por ello, esta actividad ha implicado no sólo una instancia técnica, sino de discusión y análisis de los principios institucionales, disciplinarios, profesionales o académicos que sustenta cada Ciclo Básico. En esa medida, la estructuración del marco de objetivos ha contribuido no sólo al aspecto formal del nuevo sistema, sino también a su consolidación cualitativa.

Como consecuencia de lo anterior, los planes de estudio han incrementado su consistencia interna y su congruencia con respecto de la finalidad educativa de cada programa.

En lo referente a las actividades de apoyo al sistema, la evaluación ha permitido identificar carencias y la consecuente introducción de modificaciones tendientes a facilitar el logro de los propósitos previstos.

Finalmente, el proceso de evaluación ha dejado en evidencia la necesidad de establecer una normativa para regular la administración de los procesos y agentes que intervienen en el sistema. Su elaboración ha contribuido a dar mayor coherencia al marco político que sustenta el sistema.

Todo lo anterior ha significado un avance en el desarrollo del propio programa, un incremento en la capacidad operativa del mismo y un mejoramiento de la función docente, aspecto que se deberá evaluar a futuro.

4. CONCLUSIONES

De la experiencia relatada se pueden extraer las siguientes conclusiones respecto de las implicaciones de la evaluación en el desarrollo de la docencia superior:

- 1° Aunque la evaluación por lo general no se ha incorporado como componente integral del proceso de desarrollo docente, la experiencia demuestra que ella constituye un elemento de asesoría y servicio permanente para el desarrollo de las diferentes instancias académicas de la Universidad.
- 2° La posibilidad de utilización de la evaluación como instrumento de avance académico está dada por la complementación de su doble propósito, constatación de información y significación de la misma, siendo esta última dimensión la que completa el sentido propio de la evaluación, revirtiendo en el mejoramiento del objeto valorado.
- 3° Evaluar, en general, no significa por tanto solamente juzgar, sino en su sentido más esencial, el término hace relación con la función de análisis de la calidad de algo para contribuir a su mejoramiento a través de decisiones respecto de acciones que apoyan este último propósito.
- 4° La evaluación, al permitir la constatación de la calidad de algo e impulsar su incremento, se constituye en una actividad de progreso y, en consecuencia, en un componente integral de desarrollo de la función docente.
- 5° Por último, como toda institución formadora, asume, en forma implícita o explícita, un compromiso de excelencia con el alumno, la evaluación deberá constituir un componente integral del desarrollo de la función docente, a partir de la cual se pueda constatar el nivel de consecución de la finalidad educativa y derivar acciones tendientes e incrementarla. De allí que la evaluación se concibe como un elemento de armonización entre fines y medios, y de consolidación de los componentes y relaciones del sistema docente institucional. Lo anterior no descarta la necesidad de aplicar la evaluación a otros ámbitos de la actividad universitaria, sino que, por el contrario, la idea es que ella debe estar presente en todas y cada una de las expresiones del quehacer de la Universidad.

BIBLIOGRAFIA

- FACUNDO, D. (1985). La evaluación de proyectos de investigación: Una labor de asesoría: El caso de ICFES. Educación Superior y Desarrollo. 4(1): 5-22.
- VOLZ, P. (1985). Análisis de un estudio de evaluación curricular como instancia orientadora de acciones en el marco de la Pedagogía Universitaria. Boletín de Pedagogía Universitaria. (19): 63-92.
- MARTELLI, M. (1985). Trayectoria y Proyecciones de un Programa de Pedagogía Universitaria. Boletín de Pedagogía Universitaria. 19: 27-62.
- MARTELLI, M.; ROJAS, V.; SAAVEDRA, J. (1985). Informe Final (1985) proyecto de evaluación Ciclos Básicos, VRA/PPU/PUC de Chile (mimeo).

EXPERIENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL
CONCEPTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA EN
EL INSTITUTO TECNOLOGICO DE SANTO DOMINGO

QUILVIO CABRAL ACHÉCAR
Profesor Instituto Tecnológico de Santo Domingo

1. INTRODUCCION

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) nació en el año 1972 y fue una respuesta a la necesidad existente en el país de una institución de educación superior diferente e innovadora. Su objetivo fundamental es contribuir a la construcción de una sociedad mejor con los medios propios de una Universidad. Es una comunidad intelectual de profesores, estudiantes y egresados, cuyas actividades dependen del cumplimiento de valores indispensables al quehacer científico y al progreso humano que se sustentan en principios de objetividad y rigor científico, excelencia académica, servicio social, pluralismo ideológico, político y religioso, tolerancia y respeto por la persona humana, por la libertad de investigación y expresión y por la inserción crítica de su labor académica en la realidad dominicana.

Concebido pues el INTEC como un organismo, su crecimiento, expansión y desarrollo deben ser armónicos y por esa razón el desarrollo profesoral se percibe como un componente integral del desarrollo institucional. Por ello se creó, en junio del año pasado, un programa en ese sentido que, inscrito en su plan de Consolidación y Expansión, se llama Programa de Desarrollo Profesoral.

INTEC asume al profesor como: "un profesional de alta capacitación técnica e intelectual, con una visión crítica del medio que lo rodea y conciencia de las implicaciones personales y grupales que esto tiene. Con madurez suficiente para integrarse a una comunidad heterogénea de académicos preocupados por los problemas dominicanos, con talento innovador y capacidad de liderazgo, que le hagan posible llevar su mensaje de inquietud y compromiso a los estudiantes. Está dedicado al quehacer intelectual y a la enseñanza e investigación universitarias".

Sin embargo, el personal que ingresa al INTEC como profesor está, en sentido general, muy lejos de cómo la institución lo concibe, y es por ello que trata de vincularlo sobre criterios que responden a sus principios con el propósito de ofrecerle oportunidades de desarrollo personal y profesional a

través de un programa de educación permanente. Se espera tener como producto final lo que llamamos un profesor INTEC.

Para lograr este objetivo, es decir, que el personal que ingresa al INTEC como profesor pueda en un futuro convertirse en un Profesor INTEC, el Programa de Desarrollo Profesor al tiene varios planes y, para llevar a cabo los mismos, dentro de su estructura ha creado el denominado Grupo Básico de Trabajo, que está integrado por 12 profesores que pertenecen a las diferentes Facultades y que están interesados en el mejoramiento profesoral en general y en el docente en particular.

Este Grupo Básico de Trabajo empezó sus actividades en julio de 1985 y desde entonces se viene reuniendo semanalmente.

Como su capacitación constituye uno de los proyectos del Programa de Desarrollo Profesor, en el mismo se han llevado a cabo varias actividades tendientes a lograr esta capacitación, siendo una de ellas el Seminario Permanente sobre Docencia Universitaria.

Los trabajos de este Seminario se iniciaron con una discusión general sobre lo que se entendía por "Docencia", haciendo cada quien un relato de su práctica docente. Se solicitó a cada participante que formulara preguntas escritas para ser respondidas en el Seminario. Posteriormente se repartió un documento* que fue comentado y analizado en varias reuniones. Sobre la base de estas discusiones se elaboró un segundo documento**, en el cual se basa el presente trabajo***.

2. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE DOCENCIA

Según el documento referente al caso INTEC, el concepto de docencia se evidencia, a lo largo de la reflexión, en cuatro dimensiones: Como Metodología, como el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, como Responsabilidad Académica del Profesor y como Actividad Institucional.

- a) Como Metodología se incluyen las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan, las de evaluación del rendimiento de los alumnos y las estrategias de calificación.

* Arredondo, Martiniano; Uribe, Martha; West, Teresa. Notas para un Modelo de Docencia. INTEC, mimeo, 1985.

** Mora, Julia. Inferencias Conceptuales sobre la Fundamentación de la Experiencia Docente en INTEC, de los miembros del Seminario Permanente sobre Docencia Universitaria, INTEC, mimeo, 1986.

*** Uno de los problemas iniciales del grupo fue la dificultad del lenguaje en un ambiente interdisciplinario. Por ejemplo, el documento inicial se encontraba lleno de párrafos, frases y palabras "raras" para los ingenieros, tales como "La relación o vínculo que el sujeto establece con el objeto de su conducta supone siempre una relación interpersonal de carácter virtual". Las discusiones también se llevaban a cabo usando ese lenguaje que, a juicio de algunos, nadie podía entender. Con el correr del tiempo este lenguaje tan "árido" se hizo más accesible, siendo la interlocución uno de los frutos del trabajo realizado por el Grupo Básico de Trabajo.

- b) Como el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el desarrollo de una asignatura, la docencia incluye el proceso de planeación, de diseño y desarrollo de material es, la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del rendimiento, la retroalimentación y la "recuperación" de los alumnos.
- c) Como Responsabilidad Académica del Profesor la docencia implica todo lo anterior, más el trabajo de tutoría y asesoría a la monitoría, la atención de estudiantes en la oficina, la participación en equipo para el desarrollo del área en que se hace docencia y, específicamente, la intervención en actividades de mejoramiento del currículo.
- d) Como Actividad Institucional la docencia comprende todo lo anterior, más la relación obviamente estrecha con el currículo y con los ciclos que integran el modelo curricular INTEC, sus relaciones con la política institucional referida particularmente o formulada en términos de la selección, y vinculación del profesorado a la institución y los patrones de permanencia: tiempo completo, tiempo parcial, hora-cátedra y la admisión de los alumnos.
Al establecerse las relaciones de la docencia con la Institución, se hizo referencia a la orientación de los programas de las carreras con la filosofía del INTEC.

El documento trata de identificar estructuras que representen algunas de las experiencias del Seminario, y en ese sentido identificados tipos de modelos de docencia, tomando como criterio el nivel de programación de una asignatura.

El primero, fundamentado en una estructura por unidades de aprendizaje donde la asignatura está constituida por una serie de unidades interrelacionadas e internamente estructuradas a partir de un mismo patrón. Ese patrón determina el quehacer del profesor, del alumno, así como las características del objeto del aprendizaje en términos no sólo del contenido que se ha seleccionado sino también de su organización y presentación.

El segundo modelo está fundamentado en el desarrollo de temas.

Este modelo parte d el programa, pero permite adecuar la estrategia de enseñanza-aprendizaje a la naturaleza del tema o problema.

Ahora bien, tomando como criterio el enfoque, se identificaron cinco modelos de docencia:

- Uno que construye la asignatura a partir de unidades menores, que a su vez se construyen de otras unidades de aún menor alcance.
- Otro que parece orientarse más al manejo de los tema y, a partir de ellos, los elementos.
- Otro que parece tomar como eje la relación estudiante-profesor. Si se mantiene una relación positiva entre el estudiante y el profesor, el alumno acepta los nivel es de exigencia académica que le impone el profesor.
- Un cuarto enfoque se orienta a centrar el énfasis en el objeto del aprendizaje como "conocimiento".

- y un quinto enfoque, que centra la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno como persona, en su formación como persona.

En otro orden de ideas, en el documento se identificaron y comentaron varios problemas que afectan la docencia, según la experiencia de los participantes en el Seminario. Estos problemas que se comentan a continuación están relacionados con: los alumnos, los profesores, el currículo y con los aspectos administrativos.

3. PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA DOCENCIA

1) *Los alumnos*

- El bajo nivel de entrada de los alumnos que vienen del bachillerato. El inadecuado nivel de entrada de los alumnos de un ciclo curricular a otro.
- Deficiente preparación de los estudiantes en matemáticas; el estudiante debería aprender a comunicarse en un lenguaje matemático.
- El nivel de formación y la actitud de los alumnos frente a la lengua dificulta la labor docente.
- La heterogeneidad de los grupos.
- Los alumnos no tienen hábitos de estudio y no saben organizar su tiempo.
- La enorme dificultad para motivarlos en el aprendizaje de la lengua.

2) *Los profesores*

- Se le impone un programa al profesor y no se controla su ejecución.
- No se evalúa cualitativamente al profesor, ¿cómo está realmente manejando el proceso de enseñanza-aprendizaje? (Se le evalúa administrativamente) evalúa
- La falta de textos actualizados sobre diferentes campos del conocimiento.

3) *El currículo*

- Falta una evaluación continua sistemática del currículo y que permita identificar y resolver la inconsistencia entre los ciclos curriculares.
- En algunas áreas existen problemas de relación entre diferentes asignaturas de un ciclo, entre áreas de un ciclo y entre ciclos.
- Hay dificultad para ubicar algunas asignaturas en el currículo; esto plantea al profesor problemas para su orientación y de aprendizaje al alumno.
- A pesar del esfuerzo del área de matemáticas para preparar al alumno, éste llega sin bases suficientes a los ciclos formativos y profesional.

4) *Los aspectos académico-administrativos*

- Falta de acceso a los coordinadores en algunas áreas para resolver asuntos que competen a la docencia.
- La ausencia de una dirección de cátedra hace que se deje a voluntad del profesor mantener el mismo contenido de una asignatura, sin preocuparse por su actualización o reorganización.
- La importación de profesores de otras universidades lesiona la orientación original de las carreras en INTEC.
- En algunos casos, los profesores no disponen de tiempo para elaborar materiales básicos para la docencia.

A todo esto hay que agregar algunas inquietudes de cada uno en particular, que se discutieron en el Grupo y que contribuyeron a detectar fortalezas y debilidades en la Institución.

UNA APROXIMACION AL LOGRO DE LA EXCELENCIA
ACADEMICA DE LA FUNCION DOCENTE
EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

SARA CARO DE PALLARES
Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

1. INTRODUCCION

Este trabajo toma elementos importantes que se han venido estudiando en la Universidad del Norte desde hace más de dos años y que se encuentran esbozados en el Plan de Desarrollo para el trienio 1986-1988, donde se presenta como principal característica el concentrar todos los esfuerzos docentes y administrativos en la búsqueda de una calidad y de una excelencia en la academia. Incluye además las experiencias de algunas unidades que han venido desarrollando acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación compartida. La Universidad del Norte es una institución privada, de utilidad común, con reconocimiento oficial, situada en Barranquilla, capital del Departamento del Atlántico, República de Colombia. Su objetivo principal es promover, desarrollar e incrementar la educación superior en la costa atlántica colombiana, procurando mantener un nivel académico excelente*. Ofrece programas de carácter educacional; aprovecha además su manifestación pedagógica a la extensión cultural, la educación continua y la educación a distancia. Posee una estructura académica administrativa organizada por un sector académico, donde se concentran las tres funciones fundamentales de la institución: la docencia, la investigación y la extensión; se rige por un Sistema de División, Programa y Departamentos.

La Universidad consta de cinco divisiones, a las cuales están adscritos los diferentes programas, según la siguiente distribución:

- División Ciencias Administrativas: Administración de Empresas; Magister en Administración de Empresas.
- División de Ciencias Jurídicas: Derecho.
- División de Ingenierías: Industrial, Mecánica, Civil, Sistemas, Eléctrica.

* Acta de Constitución. Estatuto General Universidad del Norte.

- División de Psicología: Psicología, Educación Preescolar.
- División Ciencias de la Salud: Medicina, Enfermería.

Ofrece, mediante la modalidad de Universidad abierta, la especialización en Diseño y Evaluación de Proyectos.

La política directriz de la Universidad se orienta a impartir una formación sólida e integral en sus educandos, que le lleve a una identificación con la cultura nacional y latinoamericana y que lo conduzca a una participación activa dentro de la sociedad con un alto nivel ético. Para la institución el profesor es el educador que se responsabiliza de cumplir a cabalidad el ejercicio de su cátedra y es el principal gestor de la formación del estudiante y del desarrollo de sus conocimientos en la respectiva disciplina.

Desde sus inicios, la Universidad se ha guiado por un conjunto de criterios técnicos de planeación que ha permitido su desarrollo en forma racional y armónica, plasmado en diferentes planes de desarrollo que han generado una dinámica del quehacer académico.

2. ANTECEDENTES

Consciente de su misión de educar, la Universidad del Norte ha emprendido esfuerzos para promover el desarrollo de actividades para mejorar la docencia. Las acciones de mejoramiento se inician hacia 1976 con la apertura de un programa conducente a la obtención de una maestría en docencia universitaria a través de un curso semidescolarizado, dirigido por un experto de la Universidad de los Andes de Bogotá. De 14 profesores que iniciaron, sólo finalizaron el ciclo de formación 6 y se graduaron 2. La labor iniciada no tuvo continuidad por diferentes problemas, tales como desvinculación de algunos participantes, retiro del asesor del postgrado y por la carencia de un organismo que coordinara las acciones emprendidas.

Esta experiencia motivó la introducción de capacitación en el área pedagógica, y se dio por los profesores que terminaron su ciclo de formación en sus diferentes divisiones; sin embargo estas acciones no fueron sustentadas por una evaluación diagnóstica sobre las necesidades de desarrollo que determinara un proceso ordenado y continuo. A partir de 1982 se formalizó institucionalmente un programa que involucraría diversas áreas de capacitación: pedagógica, investigativa y profesional. Este programa se desarrolla aún y se orienta a crear un clima propio y facilitador de la labor docente. Además de este programa se formó un Grupo de Asesoría Docente; se establecieron programas de extensión; se creó una experiencia en diseño y evaluación de proyectos y se organizó un programa interuniversitario de intercambio.

A continuación se entregan mayores antecedentes de estas actividades:

- 1) La capacitación en el área pedagógica se inició con un curso de carácter general con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional. El impacto de esta experiencia fue evaluado en su primera fase. Sus resultados fueron

presentados en el Tercer Seminario de Pedagogía Universitaria celebrado en Lima, Perú, en 1985.

- 2) La capacitación en el área investigativa se incrementó a partir de 1984, cuando es aprobado el Programa de Impulso y Desarrollo a la Investigación para la Universidad del Norte (PIDI) 0, que dentro de su cobertura se orienta a cubrir la formación de investigadores, con énfasis en capacitación en metodología y técnica de investigación, a través de un subprograma que consta de cinco niveles de 40 horas cada uno.
El organismo coordinador es el Centro de Investigación, que en la actualidad realiza la evaluación de impacto de sus diferentes subprogramas. En el Cuadro N°1 se representa la experiencia en tres años.
- 3) La capacitación del área profesional se realiza para el continuo fortalecimiento de los docentes, y es apoyado por Desarrollo Humano y el Centro de Educación Continuada, organismo encargado además de la actualización de los recursos humanos de la región norte del país. La preparación en formación avanzada se ha fortalecido, dando la oportunidad a docentes de desarrollarse a este nivel. En una evaluación de la experiencia de los tres últimos años brindada por la Universidad sobre capacitación,

CUADRO N° 1
CAPACITACION DOCENTE EN EL AREA INVESTIGATIVA

			TOTAL
	Con cursos completos	35	
PROFESORES	En capacitación	216	316
CAPACITADOS	Curso en administración de la actividad científica y tecnología universitaria	5	
PASANTIAS REALIZADAS			14
PROYECTOS FORMULADOS POR PROFESORES QUE COMPLEMENTARON CICLO DE CAPACITACION			21

* Universidad del Norte, Programa de Impulso y Desarrollo de la Investigación (PIDI).

se encuentra que en 1983 se beneficiaron 138 docentes de los diferentes cursos programados en la institución; para 1984 se incrementó a 164; en 1985, 223 profesores y, en 1986, 295, lo cual indica el interés y la motivación por un continuo mejoramiento.

En el Cuadro N°2 se presenta una síntesis de los docentes capacitados en las distintas áreas.

- 4) Además de la capacitación antes mencionado, desde 1983 viene funcionando el Crupo de Asesoría Docente (G.A.D.), un equipo asesor al Rector, con el propósito de analizar aspectos académicos, realizar estudios y proponer mecanismos de mejoramiento docente. Participan en él profesores de las diferentes divisiones, motivados por el quehacer pedagógico.

Este grupo ha realizado una serie de acciones que se detallan en el Cuadro N°3, en relación a los siguientes objetivos:

- Asesorar programas y acciones que contribuyan a mejorar y actualizar el nivel de la actividad docente.
- Apoyar a los comités de currículo en el desarrollo y perfeccionamiento de los programas académicos.
- Crear y desarrollar estrategias de autoformación en el área de la docencia universitaria.
- Proponer bases y mecanismos para la realización de sistemas de evaluación.

- 5) Otra experiencia realizada y que ha favorecido a la docencia es el desarrollo de programas de extensión, donde se armonizan los aspectos docentes, investigativos y de servicios en un todo coherente. A través de un trabajo interdisciplinario, profesores y estudiantes desarrollan acciones que favorecen una integración docente-sector externo como escenario del proceso enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desarrollan los siguientes proyectos:

a) Proyecto de Atención Preescolar Costa Atlántica, orientado por la división de Psicología; participan los programas de Psicología, Educación Preescolar y de Salud.

b) Proyecto Comunitario Zona Negra, dirigido por la Dirección de Psicología y con participación de otras disciplinas.

c) Proyecto de diseño y construcción de equipos de Ingeniería Mecánica.

- 6) En una experiencia institucional, la Universidad ha comenzado a impartir un postgrado en Diseño y Evaluación de Proyectos mediante un modelo típico de Universidad a distancia, donde participan profesores de la región norte de Colombia.

CUADRO N° 2

CAPACITACION DOCENTE EN EL AREA PROFESIONAL

Año	Area	Beneficiarios	Enfasis
	Docencia Universitaria	43	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del Currículo. • Psicología del Aprendizaje. • Enseñanza en la Ingeniería. • Educación Médica. • Enseñanza del Aprendizaje.
	Investigación	55	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Investigación en Educación. • Metodología y Técnica de Investigación.
1983	Profesional	32	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de Proyectos. • Presupuestos. • Programación de Computadores. • Metodología de la Redacción Científica.
	Avanzada (contempla la formación en postgrado)	8	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Docencia Universitaria. • Maestría en Administración de Empresas. • Maestría en Bioquímica. • Maestría en Farmacología. • Maestría en Fisiología.

Cont. cuadro 2

Año	Area	Beneficiarios	Enfasis
1984	Docencia Universitaria	57	<ul style="list-style-type: none"> • Inducción Docente. • Diseño Curricular. • Computación en Educación.
	Investigación	76	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología y Técnica de Investigación en Salud. • Metodología y Técnica de la Investigación.
	Profesional	20	<ul style="list-style-type: none"> • Geopolítica. • Curso de Conversación en Inglés.
	Avanzada	11	<ul style="list-style-type: none"> • Especialización en Biología Ambiental y Bioquímica. • Maestría en Minería. • Magister en Administración de Empresas. • Magister en Economía.

Cont. cuadro 2

Año	Area	Beneficiarios	Enfasis
	Docencia Universitaria	70	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación y Creatividad en el Aula Universitaria. • Fundamentación de una Pedagogía en el Diálogo. • Inducción Docente. • Relación Alumno más allá del Aula Universitaria. • Producción de Audiovisuales Educativos.
	Investigación	95	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario sobre Administración de la Investigación. • Metodología y Técnicas de la Investigación Científica. • Investigación en Administración. • Investigación en Ingeniería.
1985	Profesional	49	<ul style="list-style-type: none"> • Programación de Computadores. • Metodología de la Redacción Científica. • Curso de Educación Continua en Administración.
	Avanzada	9	<ul style="list-style-type: none"> • Especialización en Diseño y Evaluación de Proyectos. • Maestría en Administración de Empresas. • Maestría en Ingeniería Mecánica. • Especialización en Ingeniería.

Año	Area	Beneficiarios	Enfasis
1986	Docencia Universitaria	106	<ul style="list-style-type: none"> • Inducción Docente. • Perspectivas de la Universidad Colombiana. • Métodos y Técnicas en la Relación Profesor-Alumno. • Ciclo de Capacitación sobre Educación Superior y Docencia Universitaria.
	Investigación	90	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Investigación en Administración. • Universidad y Sector Productivo. • Introducción a la Computación. • Metodología y Técnicas de la Investigación.
	Profesional	95	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo Formativo. • Curso de Inglés Conversación. • Capacitación y Desarrollo de Personal. • Tratamiento Básico de Aguas Residuales. • Gerencia de Mercadeo. • Inteligencia Artificial. • Manejo Clínico de la Ansiedad. • Metodología de la Redacción Científica. • Curso sobre Computadores.
	Avanzada	4	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en Mercadeo. • Especialista en Medicina y Cirugía • Especialista en Nefrología. • Magister en Ingeniería.

CUADRO Nº 3

ACCIONES DEL GRUPO DE ASESORIA DOCENTE (GAD)

OBJETIVOS PLANTEADOS	ACCIONES REALIZADAS	ACCIONES DERIVADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar programas y acciones que contribuyan a mejorar y actualizar el nivel de la actividad docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño y ejecución del Curso de Inducción Docente (se han realizado 4 cursos hasta el presente. 2. Evaluación del Instrumento para la planeación de asignatura frente a modelo planteado por el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación sobre la labor del docente universitario. • Motivación del personal que recibió la inducción. • Ejecución de la inducción por docentes de la institución. • Apoyo de Directivas de la Institución: Rectoría, Dirección de Servicios Académicos. • Establecimiento de Asesorías a todos los Jefes de Unidades Académicas por el Grupo. • Aceptación institucional del Modelo como Unidad de Criterio.

Cont. cuadro 3

OBJETIVOS PLANTEADOS	ACCIONES REALIZADAS	ACCIONES DERIVADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a los Comités de Currículo en el desarrollo y perfeccionamiento de los programas académicos. 	<p>Prestación de Asesorías solicitadas para el desarrollo de revisiones curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar pautas conceptuales sobre concepción curricular. • Elaboración de un modelo de evaluación curricular para la Universidad (en ejecución) conjuntamente con la Oficina de Planeación.
<ul style="list-style-type: none"> • Crear y desarrollar estrategias de autoformación en el área de Docencia Universitaria. • Proponer bases y mecanismos para la realización de Sistemas de Evaluación. 	<p>Curso de actualización sobre tópicos de Educación exclusivo para miembros del GAD.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de un modelo de evaluación docente para la Universidad (en marcha). 2. Propuesta del modelo de evaluación curricular (en marcha). 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión a 6 personas de distintas dependencias. • Se pretende la evaluación del personal docente por estudiantes, Jefes de Departamentos y Autoevaluación. • Derivar políticas y programas de capacitación docente. • Participación en el proceso de autoevaluación institucional.

- 7) Se ha fortalecido el intercambio de profesores con el Dallas County Community College District (DCCD), con el apoyo económico de U.S.I.A.; esto ha permitido que nuestros docentes reciban formación en áreas profesionales y profesores del D.C.C.D. presten asesoría directa a programas docentes en la Universidad del Norte.

3. ENFOQUES Y ACCIONES COMPLEMENTARIAS

Esta experiencia ha permitido crear un clima facilitador y propicio de la academia, y la búsqueda de parte de los profesores de un mejoramiento continuo para un mejor ejercicio docente. La institución, consciente de su función, ha enfocado nuevas estrategias que contribuyan a una excelencia académica y que están esbozadas en el plan de desarrollo actual. Estas tienen las siguientes características:

- 1) Énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje, buscando con ello un ejercicio constante de participación creativa en el aula, un encuentro interpersonal entre los artífices, el desarrollo de una pedagogía activa y un clima armónico.
- 2) Evaluación curricular. Conscientes de que la educación es dinámica, los docentes participan activamente en el proceso de evaluación curricular, buscando un compromiso con su propia función. Se trata así de dinamizarla, involucrándose en el análisis permanente del currículo.
- 3) La evaluación educativa, como proceso dinámico, es una herramienta útil para mejorar el proceso de aprendizaje. Se pretende, por tanto, el establecimiento de un acercamiento positivo entre profesor y estudiante.
- 4) Perfeccionamiento docente, basado en las necesidades y las características encontradas en el entorno. Se busca fortalecer dimensiones sustantivas como son: el desarrollo de categorías de competencia para la docencia universitaria; el desarrollo de metodologías adecuadas y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Por ello se continúa con la inducción docente a nuevos profesores; cursos de perfeccionamiento en pedagogía universitaria; participación en la vida académica de sus departamentos y divisiones; participación en seminarios de autoformación, un desarrollo educativo y epistemológico, intercambio de profesores, estimular creatividad y estilo docente.
- 5) Continuar y fomentar impulso a la investigación para que docentes y estudiantes utilicen esta herramienta de desarrollo, tanto individual como institucional.
- 6) Promover programas y proyectos de servicios vinculando la experiencia académica con las demandas del sector productivo.
- 7) Autoevaluación institucional, donde los profesores participen en ella como un ejercicio que les permita convertirse en fuente de reflexión y retro -

alimentación y garantice un mejoramiento cualitativo del desempeño profesional.

En este trabajo se ha querido plantear la experiencia desarrollada en la Universidad del Norte en busca de la excelencia académica, donde el compartir de directivos, profesores, estudiantes y demás funcionarios se orienta a alcanzar el objetivo de la institución. Este es: educar, cumpliendo su misión civilizadora, cultural y formadora puesta al servicio del desarrollo social, económico y cultural de la región*.

4. EXPERIENCIAS QUE PUEDE COMPARTIR LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

- 1) La Universidad puede transferir la experiencia realizada por el Centro de Investigación, que en estos momentos realiza la evaluación de los logros alcanzados.
- 2) La labor académica desarrollada en sus proyectos de extensión, donde los profesores y estudiantes comparten acciones encaminadas a fortalecerse.
- 3) La experiencia en el desarrollo e implementación de laboratorios para fines didácticos, como soporte a las asignaturas básicas del Programa de Ingeniería Mecánica.
- 4) El programa de preparación y actualización de profesores en el área de Ingeniería para mejorar la docencia.
- 5) La experiencia de cooperación internacional lograda con el Dallas County Community College District y la especialización de docentes a través del Programa I.S:E.P.
- 6) La experiencia institucional del manejo de un programa de postgrado en diseño y evolución de proyectos mediante un modelo típico de Universidad abierta, donde a través de un mecanismo de cooperación regional se da oportunidad a docentes provenientes de otras áreas de la región.

BIBLIOGRAFIA

FALCO, Pedro; MUNAR, Wulfgang. Informe sobre Consultoría y Prestación de Servicios en la Universidad del Norte. Presentado en el Seminario Internacional sobre Prestación de Servicios en las Universidades Latinoamericanas. Cartagena, Colombia, septiembre 1985.

* Ferro Bayona, Jesús. Las Universidades Regionales. El caso de la Universidad del Norte, Revista Huellas, abril 1986.

- FERRO BAYONA, Jesús. Las Universidades Regionales. El Caso de la Universidad del Norte. Revista Huellas N° 16, Ediciones Uninorte, Barranquilla, abril 1986.
- FERRO BAYONA, Jesús. Universidad y Desarrollo. Ediciones Uninorte, Barranquilla, 1985.
- GARIBAY, Luis. Evaluación de la Eficiencia Interna y Externa de la Educación. Revista Docencia Post-Secundaria, Vol. 13, N° 1, enero-abril, 1985.
- MAGENDZO, Abraham, Calidad de la Educación y su Relación con la Cultura. En 'La Educación, He vista Interamericana del Desarrollo Educativo N° 96, OEA, Washington, diciembre 1984.
- MARTÍNEZ, Rafael. Evaluación del Impacto de Programas de Formación Docente. Ponencia presentada en el Tercer Seminario Técnico de Pedagogía Universitaria, Lima, Perú, realizado por CINDA, agosto 1985.
- PREDEOEA-CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas. Santiago de Chile, 1984.
- SERNA, Humberto; OSPINA, Antonio. Educación para la formación de una Cultura Científica Nacional. En Revista Educación Superior y Desarrollo, Vol. 4, N° 1, enero- marzo, 1985.
- SERNA, Humberto; TÉLLEZ, Eloísa. La Calidad de la Educación Superior. Aproximaciones y Propuestas. En Revista Educación Superior y Desarrollo, ICFES. Vol.4, N° 2, abril-junio, 1985.
- SORIA, Oscar. Tendencias en la Educación Superior en América Latina. Proposición de Políticas para la Planeación en Epoca de Crisis. Ponencia presentada en el Seminario Organizado por ICED, IAJET, ICFES, FES. Bogotá, abril 1986.
- TEDESCO, Juan. Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario. En Educación Superior. Boletín del CRESALC-UNESCO N°18, Caracas, 1985.
- UNIVERSIDAD DEL NORTE. Plan Trienal de Desarrollo, 1986-1988.

ALTERNATIVAS Y EXPERIENCIAS DESARROLLADAS
EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION-CHILE,
ORIENTADAS A INCREMENTAR LA
CALIDAD DE LA DOCENCIA

MARÍA INÉS SOLAR
Universidad de Concepción, Chile

1. INTRODUCCION

Este trabajo tiene como principal propósito presentar las alternativas y experiencias desarrolladas por la Universidad de Concepción para el mejoramiento de la calidad de la docencia que imparte. Por tanto la noción de calidad de la docencia universitaria, en este caso, debe ser limitada a partir del marco valórico y principios vigentes en esta Universidad.

La política de Docencia de la Universidad está inspirada en "brindar oportunidades de educación de la más alta calidad, que entregue a sus estudiantes una formación que les permita adquirir conocimientos, habilidades y experiencias para su desarrollo personal y enriquecimiento cultural, que incluye, con especial énfasis, las Artes, las Letras y otras expresiones del espíritu humano, y que además pretende de sus estudiantes la comprensión de la ciencia y de la tecnología, la identificación con la cultura nacional y su participación responsable en la sociedad chilena".

De acuerdo con estos objetivos, la Universidad de Concepción está dedicada a:

- Entregar una formación profesional, tanto en el pregrado como el postgrado, que les permita aportar un servicio efectivo a la sociedad, de por sí cambiante y que, por sus elevados estándares éticos, sea consistente en sí misma.
- Proveer las facilidades y condiciones que atraigan a académicos destacados para que, con su que hacer, contribuyan a estimular la actividad creativa, la cual se refleja en la investigación, que es fundamental para el cumplimiento de acciones que se desarrollen en una sociedad efectiva.
- Asegurar la posibilidad del desarrollo total del estudiante, sobre la base de reconocer la importancia que tiene la interrelación entre el bienestar social, emocional, físico y moral del alumno y la efectividad del proceso de aprendizaje.

- Estimular el estudio y la experimentación de nuevos conceptos y programas curriculares, y la utilización de nuevos medios y procedimientos técnicos para la enseñanza.

Este alcance de la función de la docencia conlleva la idea de que el alumno, como agente principal del proceso educativo, requiere apoyo especializado en materias concernientes al desarrollo de capacidades relativas al autocontrol e independencia del aprendizaje, aspectos que inciden directamente en la formación personal y profesional del estudiante, e indirectamente en la eficacia de la docencia superior, la que debe asumir el compromiso con el alumno y la sociedad en que está inserta.

2. EL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

En esta óptica y en la búsqueda de un enfoque integral que se conjugue con una nueva visión de la Universidad que responda de manera precisa y real a las necesidades y situaciones de su contexto social se creó a través de la Escuela de Graduados el Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario (P.P.D.U.) en el año 1975.

El Programa se destinó prioritariamente a la habilitación en materias pedagógicas a los profesionales sin formación en este aspecto y planteó como objetivos centrales:

- Promover el mejoramiento de la calidad del proceso educativo a través de una creación sistemática, organizada y amplia en materias pedagógicas.
- Sistematizar los conocimientos y habilidades de los docentes sin formación pedagógica en su quehacer docente práctico. proporcionándoles, al mismo tiempo, las bases esenciales para la comprensión del proceso educativo en sus variables más significativas.
- Contribuir al Perfeccionamiento y Capacitación individual de los docentes a través del logro de los objetivos formulados para las asignaturas básicas de su formación y de aquellas que sean de particular interés de grupos de docentes.

Los cursos que se ofrecen se adscriben a un Plan Fijo o Electivo en sus inicios, Básicos y Complementarios posteriormente, teniendo mayor aceptación los cursos complementarios que se ofrecen cada semestre como un conjunto distinto de asignaturas, según las necesidades e interés manifestados por los docentes, siendo los de mayor aceptación: Currículo, Tecnología Educativa, Evaluación y Aplicación de la Computación en Educación.

La modalidad de enseñanza predominante en estos cursos es la metodología de talleres y seminarios.

Los talleres, como instancias de capacitación orientadas a la realización de tareas prácticas vinculadas al quehacer docente, culminan con un producto tangible que el docente puede utilizar en forma directa e inmediata en el desarrollo de su actividad pedagógica.

Otra técnica muy utilizada es el seminario y como experiencia educativa se caracteriza por la presentación oral o escrita de tópicos centrales, a partir de los cuales se realiza una discusión tendiente a extraer conclusiones que permitan orientar la acción docente. Finaliza con síntesis integrativa de las ideas principales generadas en el debate.

En la conducción del proceso de enseñanza se han utilizado variados enfoques metodológicos y técnicas, como una forma de demostración de posibles modelos para el desempeño docente de los participantes.

El alto índice de aprobación de estos cursos y el logro de los objetivos de aprendizaje evidencian claramente la importancia y el aporte significativo de ellos hacia una mejor conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Además del perfeccionamiento docente, actividad que ha constituido el punto de convergencia de los esfuerzos del Programa, se ofrece Asesoría Curricular, como apoyo técnico a los docentes o unidades que lo solicitan, para resolver los problemas curriculares que se originan en el acontecer docente.

La Investigación y Experimentación Pedagógica se han orientado al fomento y desarrollo de estudios tendientes a proporcionar información y antecedentes para optimizar la calidad de la enseñanza superior.

El desarrollo de las actividades involucradas se ha ceñido a necesidades de investigación detectadas por los propios docentes. La información resultante se ha usado en beneficio del proceso curricular.

Es así como se desarrollan investigaciones basadas en temáticas como:

- Intento de Individualizar la Enseñanza en Farmacotecnia.
- El método de Resolución de Problemas, como una metodología de trabajo en la asignatura Bases Biológicas del Desarrollo. Plan Keller en Ingeniería.
- Diseño y Producción de Medios Audiovisuales para la enseñanza de Endodoncia Clínica.
- Investigación y producción de multimedios para Tecnología Educativa.
- Diseño Instrucción al en Biología del Desarrollo, con apoyo de multimedios y otros.

Los resultados de estas experiencias han sido presentados en reuniones sobre Investigación Educativa, Congresos de Tecnología Educativa y Currículo.

En cuanto a la Extensión, ésta ha consistido en la elaboración de materiales de apoyo a la docencia, y la participación y organización de eventos de discusión y archivos de la problemática de pedagogía universitaria.

3. EVALUACION DEL PROGRAMA

En el período comprendido entre 1975 y 1985 se dictaron 115 cursos, en los cuales participó un total de 1.360 docentes, dándose un 80,2% de aprobación.

El consenso mayoritario de los docentes perfeccionados considera que los

cursos son de gran utilidad para el ejercicio de la disciplina y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Los objetivos propuestos fueron logrados en alto grado.

La mayoría de los docentes ha aplicado en su especialidad las innovaciones curriculares aprendidas, y sus aportes se han canalizado hacia el mejoramiento de su docencia.

La modificación actitudinal se constata a través de opiniones vertidas al finalizar cada evento de capacitación.

Entre los factores negativos detectados como condicionantes de una motivación extrínseca destacan la carencia de un clima propicio para el cultivo y mantención docente, expresado por la falta de incentivos en el ejercicio de tal acción, y privilegio de las restantes funciones académicas por sobre la docencia.

En cuanto al impacto provocado por la acción respecto del manejo del proceso pedagógico, como resultado del perfeccionamiento docente realizado en el Programa, se destaca la adquisición de un lenguaje pedagógico común que se evidencia en las planificaciones, las que se realizan ateniéndose a especificaciones técnicas en cuanto a la formulación de objetivos, la secuenciación de contenidos, la selección de actividades, estrategias y procedimientos metodológicos y de evaluación. Por ello, aun cuando no se ha modificado radicalmente el enfoque pedagógico tradicional, el cambio se aprecia como un factor importante hacia una pedagogía universitaria más afín con las exigencias y naturaleza del proceso de docencia superior.

Concordante con las sugerencias y recomendaciones de la Tercera Reunión de Pedagogía Universitaria, organizada por CINDA en agosto del año 1985, en la cual se recomienda revisar los enfoques iniciales y las modalidades en la realización de los Programas, la Escuela de Graduados organizó una reunión con los Coordinadores de Perfeccionamiento de las Facultades de la Universidad para intercambiar opiniones e iniciar acciones tendientes a reactivar el Programa, iniciativa que culminó con una detección de necesidades a los docentes en relación a sus preferencias e intereses para adecuar el Programa en el período 1986 y proponer un nuevo diseño de acuerdo a las prioridades establecidas.

Se aplicó una encuesta a una muestra de 250 docentes pertenecientes a las Facultades de Medicina, Ingeniería, Odontología, Ciencias, Ciencias Jurídicas y Sociales, Economía, Administración y Ciencias Agropecuarias y Forestales. Sobre las preferencias para organizar las actividades del P.P.D.U. los docentes se inclinaron en un 48% por Cursos Electivos (entre 30 y 60 horas), 46% por Talleres cortos intensivos (una a dos semanas), 36% por cursos relacionados (2 a 4 cursos). Un 25% prefiere seminarios, foros, mesas redondas.

Sobre el período elegido en el año para realizar las actividades preferidas, un 52% prefiere en el transcurso de un semestre, un 34% prefiere que se concentren en períodos de inicio del año.

Los contenidos preferidos para abordar en los cursos de perfeccionamiento se orientan hacia Metodologías de la Investigación (53%), Teorías del Aprendizaje aplicadas en la docencia universitaria (52%), Computación aplicada a

la Educación (44%), la Evaluación Universitaria (42%), Técnicas Grupales y Enseñanza Individualizada (36%), Desarrollo del Currículo (20%).

En cuanto a l tipo de metodología preferido, un 56% elige los Talleres teórico-prácticos, un 48% la clase expositiva, un 36% los Trabajos Grupal es, un 26% se orienta a Estudio Dirigido y/o Trabajo Bibliográfico.

Las sugerencias o comentarios anotados en la encuesta se orientan a aspectos administrativos (liberación de pago horario contratado por los docentes, programación anticipada, a comienzos del año, difusión amplia del Programa, edición de boletín con artículos de interés para los docentes, número de docentes por grupo y homogeneidad de ellos) y a opiniones sobre lo positivo de indagar en este aspecto y la importancia del Programa para el Perfeccionamiento de los académicos.

Acogiendo las sugerencias emanadas en la encuesta, el Programa ofreció en el período 1986 Talleres teórico-prácticos para un cupo máximo de 20 docentes. Han tenido mayor aceptación los siguientes:

- 1) Elaboración y Análisis de Instrumentos de Evaluación Educativa.
- 2) Estrategias a Nivel de Aula: Sistemas de Enseñanza Individualizada y Técnicas Grupales.
- 3) Evaluación Educativa Avanzada.
- 4) Programación y aplicación del Lenguaje A.P.L.
- 5) Tecnología Educativa.
- 6) Comunicación oral en una clase expositiva.
- 7) Formulación de Objetivos Educativos.
- 8) Tecnologías Intermedias y Dinámicas Grupales.
- 9) Aplicación del Computador en Educación.

Los proyectos de investigación que se han iniciado denotan la incorporación de innovaciones educativas, como alternativa a la clase tradicional. Se desarrollan proyectos como:

- a) Uso de programas de Estudio Independiente en la asignatura de Puericultura Fisiológica en la Universidad de Concepción. Este estudio tiene como propósitos:
 - Estimular la creatividad, colocando a los alumnos en situación de resolver problemas por iniciativa propia.
 - Ayudar al estudiante a desarrollar técnicas y actitudes de estudio independiente, con docentes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, que se prolongará a lo largo de su carrera profesional.
 - Enriquecer los contenidos, favoreciendo la profundización de algunas áreas de interés del alumno.
- b) Estudio de la efectividad de diversos procedimientos de retroalimentación para el cambio de destrezas docentes en alumnos terminales de la carrera de Licenciatura en Educación Especialidad Inglés.

Se utiliza la micro enseñanza, siendo la retroalimentación que corresponde a la autoconfrontación con presentación de modelo la más efectiva para provocar los cambios en las destrezas docentes, verbales y motoras.

La microenseñanza se utiliza en muchos de los talleres teórico-prácticos para provocar y/o adquirir las destrezas docentes requeridas en el desempeño docente.

- c) Fundamentos filosóficos de la educación personalizada.
- d) Aplicación de un sistema de módulos de autoinstrucción en la asignatura de Matemática.
- e) Estudio de la evolución de las ideas sobre los estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje y su impacto en la educación.

El estudio analiza las categorías que afectan el aprendizaje y propone alternativas para su solución.

Es necesario destacar que los estudios mencionados están siendo desarrollados por docentes que han realizado su perfeccionamiento en el Programa de Magister en Educación con mención en Currículo e Instrucción Universitaria.

Otra experiencia es desarrollada por la oficina de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, que inició sus actividades de capacitación en Pedagogía Universitaria aplicada al Área de Salud en 1974, logrando un perfeccionamiento a 261 docentes a la fecha sobre experiencias de comunicación e interacción humana, con una retroalimentación muy positiva para este tipo de capacitación. En el año 1984 realizaron una experiencia de micro enseñanza con 45 docentes, cuyos objetivos fueron "diagnosticar y perfeccionar la capacitación clínica de alumnos de la asignatura de Medicina Interna del 4º Año de Medicina, por medio del uso de la televisión como recurso instruccional".

4. CONCLUSIONES

Como impacto cualitativo, se proyecta la estructuración del currículo en numerosas carreras, con la incorporación de períodos de ejercicio profesional; el uso de metodologías de docencia no presencial, en especial experiencias de educación a distancia que ya se han iniciado en la Facultad de Educación, Humanidades y Arte, lo que ha implicado el capacitar a los profesores para que puedan preparar los materiales requeridos e integrar equipos con el Sistema Comunal de Educación, para cautelar la efectividad del sistema.

Los cursos que se ofrecen de reciclaje, talleres y seminarios con egresados de distintas especialidades son otra forma de realizar educación continua y este programa ya existe en algunas facultades.

La docencia integral requiere que profesores y alumnos puedan desarrollar una buena interacción, utilizando diversidad de métodos y medios que

permitan a estos últimos estar preparados para la experimentación y trabajo en terreno.

Una acción complementaria que se podría realizar para incrementar el impacto de la experiencia efectuada sería la revisión de los perfiles profesionales acorde a las exigencias que plantea actualmente el ejercicio profesional y a las necesidades detectadas en el medio en que se ejercerá. Además se requiere de una capacidad a mayor número de docentes para preparar material didáctico posible de usar en varias carreras, cautelando en su confección la estimulación hacia el aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas.

Es necesario apoyar la realización de seminarios para estudiar problemas en ciertas áreas e iniciar acciones comunes, aprovechando los recursos existentes al máximo.

El mejorar la calidad de la docencia universitaria es tarea que compromete la cooperación de todas las instancias empeñadas en este propósito común, para enfrentar la desafiante tarea de enfocar la docencia universitaria en la perspectiva de la educación del futuro.

La calidad de la educación se concibe como la acción resultante de políticas y perfiles adecuados, docencia y recursos orientados al logro de los objetivos planteados y una evaluación del impacto de las capacidades profesionales y académicas evidenciada por sus egresados.

Es éste un desafío que sólo puede tener éxito con el desarrollo de acciones institucionales, coordinadas sistemáticamente, con miras a lograr eficiencia en la tarea que a todos compete.

BIBLIOGRAFIA

SOLAR, M. INÉS; URRUTIA, J. HERNANDO. "El Perfeccionamiento de Profesores Universitarios en la Universidad de Concepción-Chile". Trabajo presentado a la Tercera Reunión de Pedagogía Universitaria. Lima, Perú. Agosto de 1985.

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. Catálogo General. 1984 -1985.

MARCO REFERENCIAL DE LA FUNCION DOCENTE EN UNA DINAMICA OPTIMIZANTE

MARÍA HILDA SOTO CARRASCO
Universidad de La Serena, Chile

1. INTRODUCCION

La Universidad ha buscado el mejor desempeño para un quehacer educativo que le permita la formación de profesionales con características humanistas y científicas, que lo lleven a desempeñar un efectivo rol en la sociedad.

La Universidad, consciente de sus limitaciones en recursos humanos y materiales, se ha esforzado por alcanzar la optimización de sus recursos; sin embargo, si bien muchos han sido sus logros, su inquietud aumenta frente a la necesidad de readecuarse para desempeñar con mayor eficiencia y eficacia su misión.

Las acciones para mejorar la función docente se han concentrado en perfeccionamiento de profesores: cursos de postgrado, seminarios, encuentros, etc. Sin embargo, se ha detectado la necesidad de buscar otras estrategias para ayudar a la optimización de la docencia.

Una estrategia es la realización de estudios tomando el modelo de investigación y desarrollo planteado por J. Morrís", que permite la posibilidad de realizar cambios e innovaciones en la enseñanza.

La realización de una investigación pretende que los cambios y las innovaciones se vayan concretando conjuntamente con el proceso de planificación y desarrollo de la investigación y no como simplemente una conclusión final.

La investigación "Estudio de las relaciones entre las características personales de los alumnos (Cohorte 1983) Y la estructura académica que se compromete en el proceso de formación profesional en la Universidad de La Serena, Chile", intenta describir la realidad lo más adecuadamente posi-

* Morrish, Juan. Cambio e Innovación en la Enseñanza. Madrid, Ed. Anaya, 1978.

ble para luego ir descubriendo los problemas que se detectan a través de los propios actores, sean éstos directores, profesores y/o alumnos .

Una investigación educacional supone también lograr el conocimiento de otras realidades que permita detectar semejanzas y diferencias para clasificar la propia identidad. La investigación debe ayudar a un cambio de actitudes que implique un darse cuenta de la necesidad de realizar transformaciones, aceptar participar en estudiar la realidad, para tener un panorama objetivo y veraz de lo que se está haciendo y lo que está resultando del quehacer educativo y, finalmente, adquirir la voluntad para realizar innovaciones que mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones y contribuyan a optimizar el proceso de formación profesional.

Sin duda, esto requiere analizar de cada uno sus acciones para evaluarlas con el fin de corregir y enmendar las que correspondan, estudiar las alternativas de cambio de acuerdo a las posibilidades del medio y a los rasgos personales, todo ello en función de los propósitos institucionales y con un actuar coherente de grupo que debe cumplir una misión social para poner en marcha decisiones comunes favorables a mejorar la calidad profesional.

En el presente estudio se considera que la realización de una investigación que ayude a describir lo existente y evaluar los fines logrados, no puede dejar de ejercer influencia en el quehacer académico, y con ello aumentar las posibilidades de una optimización en la calidad de la docencia.

2. FUNDAMENTOS TEORICOS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A través del proceso enseñanza-aprendizaje se busca llegar a fines deseados en bien de la persona y de la sociedad. Estos fines inspiran una constante búsqueda para mejorar el quehacer educativo en forma cualitativa y cuantitativa.

La educación aspira a desarrollar al máximo las potencialidades del ser humano para contribuir a la formación integral de la persona.

Para desarrollar este estudio se parte de algunos principios fundamentales, que son:

- La educación debe ser un proceso que ayude al desarrollo de las potencialidades de la persona en forma integral.
- La educación formal debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente y eficaz.
- La educación debe ser una disciplina científica, porque implica un área problemática que debe ser enfrentada con una metódica sistemática.

En este estudio se considera la educación como un proceso organizado, producto de la interacción humana, y dado en un contexto situacional, adque-

re las características de "una disciplina científica", puesto que da origen a un área problemática susceptible de ser estudiada por el método científico*.

Según se señala en un estudio educacional**, la importancia del proceso educativo formal, sistemático, exige un máximo de eficiencia para lograr su principal propósito: ayudar a desarrollar las potencialidades del ser humano que le permitan su integración total en una personalidad consistente, equilibrada y creativa.

El proceso educativo requiere considerar a la persona-educando, el medio y la persona-educador; cada uno de ellos, en sus múltiples dimensiones, debe ser conocido por la persona-educador para organizar y realizar la enseñanza. El estudio de las variables del proceso enseñanza-aprendizaje permite ir decantando la realidad educativa para ir optimizando la educación.

Lograr un aprendizaje eficiente y eficaz es el propósito que ha orientado a autores como Carroll, Bloom, Bruner y Gagné***, presentados en este estudio para enseñar las variables que se consideran necesarias tener presentes en el proceso educativo. Carroll**** presenta un modelo de aprendizaje escolar para estudiar los factores que afectan el éxito en aprendizaje escolar. En el modelo establece dos grupos de variables, dentro de las cuales se puede destacar "la calidad de la enseñanza" posible de ser controlada en el proceso educativo, con el fin de optimizar los logros del aprendizaje escolar.

Según Carroll*****, la calidad de la instrucción se refiere a la organización y presentación de las tareas que el alumno debe aprender. Esto significa señalar al alumno qué y cómo va a aprender. Esta variable se aplica no sólo a la actuación del profesor, sino también a las características de libros de texto, de ejercicios, películas, etc. En otros términos, se señala que la calidad de la instrucción es una medida del grado en que se presenta la instrucción, de tal forma que no requiera tiempo adicional para dominarla, más allá del que se requiere de acuerdo a la aptitud.

Bloom*****, basándose en el modelo de aprendizaje escolar de Carroll y en las investigaciones realizadas sobre el dominio del aprendizaje, operacionaliza las variables: conductas de entrada de los estudiantes, calidad de la enseñanza

* Himmel, Erika. El rol de la investigación en el desarrollo de la educación. Cuarto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Santiago, Chile, 1975

** Soto, Hilda. Los objetivos del dominio afectivo en las ciencias sociales y su medición. Santiago, Chile. Tesis de Magíster en Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 1982.

*** Carroll, John. A model of School learning teachers. College Record N° 15, 19 63.

- Bloom, Benjamín. Características humanas y aprendizaje escolar.

- Bruner, Jerome. Hacia una teoría de la instrucción, México, UTEHA, 1972.

- Gagné, Robert. The conditions of learning, Nueva York, Hobs, Rinehart, \Vinstor, 1977.

**** Carroll, op. cit.

***** Ibid.

***** Bloom, op , cit .

(que considera en qué medida las instrucciones, la práctica y el estímulo son adecuados para las necesidades) y los resultados del aprendizaje.

En la concepción de Bloom* está manifiesta la idea de que el proceso educativo es perfectible y algunas de las variables pueden ser controladas para llegar a la optimización del aprendizaje que permita una realización plena del individuo y una confianza y seguridad en la opinión que tenga de sí mismo.

Bruner** considera la instrucción como un esfuerzo por contribuir o dar forma al desarrollo, y una teoría de la instrucciones una teoría sobre el modo en que el crecimiento y el desarrollo pueden favorecerse por diversos medios.

Una teoría de la instrucción, según Bruner***, que debe estar en el centro de la psicología educativa, se interesa principalmente en la mejor forma de disponer el medio ambiente para lograr una enseñanza óptima según varios criterios: lograr el máximo grado de transferencia o de recuperación de conocimientos, por ejemplo.

Gagné**** señala que el aprendizaje es un proceso que sucede bajo ciertas condiciones observables, las que pueden ser alteradas y controladas. La posibilidad de examinar y guiar el proceso de aprendizaje implica poder utilizar el método científico. Las condiciones bajo las cuales el aprendizaje tiene lugar pueden ser observadas y descritas con un lenguaje objetivo. Relaciones entre las condiciones y los cambios de la conducta humana pueden ser detectados y permiten hacer inferencias de lo que se ha aprendido. Así, los modelos científicos y las teorías pueden ser elaborados según los cambios observados, igual como sucede con otros tipos de sucesos naturales.

3. EL PROBLEMA

La formación de profesionales a nivel universitario es de alto costo para toda la sociedad; el compromiso de la institución que la imparte es grande y, por lo tanto, requiere establecer algunos principios y propósitos que la mantengan en constante revisión y esclarecimiento del proceso mismo. Además, dadas las situaciones de cambio permanente y acelerado que vive la sociedad actual, la Universidad debe estar preparada para orientar, agilizar y aplicar nuevas estrategias sobre bases sólidas, las que no son posibles de lograr sin un estudio constante de la realidad. La investigación y la evaluación son pilares firmes para proyectar y mejorar la calidad de la educación y, especialmente, cuando ésta se refiere a la formación de profesionales.

La calidad de la educación se define en este estudio como el grado en que se logran los objetivos formulados en los Planes y Programas de Estudio y medidos a través de los niveles de rendimiento de cada educando. La cali

* Ibid.

** Bruner, Op. cit.

*** Ibid.

**** Gagné, op. cit.

dad de la educación, en todos los medios del Sistema Educacional Chileno* es producto de agentes que pueden estar fuera del control del sistema educativo propiamente tal; sin embargo, es posible establecer características relacionadas con el alumno, y, otras, en relación con la institución, que permitan controlar y mejorar el proceso.

4. METODOLOGIA

En educación, la investigación requiere estudios longitudinales, los cuales no sólo van permitiendo conocer la realidad, ver la evolución del proceso y los resultados que se pueden obtener sino también. simultáneamente, permiten ir señalando rumbos, descubriendo fallas que lleven a tomar decisiones en pro de un mejoramiento paulatino del proceso.

Empezar a plantearse el problema de calidad de la enseñanza y señalar que ésta se refiere a la función de los profesores lleva a querer conocer no sólo al profesor que cumple un rol, sino también con quiénes lo cumplen, y por qué, para qué y cómo lo cumple.

Para los efectos de este estudio se entenderá por calidad de la educación el grado en que se logran los objetivos formulados en los Planes y Programas de Estudio y se miden a través de los niveles de rendimiento de cada educando.

Además, el concepto de calidad de la educación, según Bloom**, involucra tres variables a las cuales puede atribuirse gran parte de las diferencias en el aprendizaje escolar: características de los estudiantes, calidad de la enseñanza y resultados del aprendizaje.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, es necesario considerar para una evaluación del proceso educativo algunas variables, entre ellas las presentadas por Bloom: características de los estudiantes, calidad de la enseñanza y resultados del aprendizaje. Además de ellas, se agregan dimensiones en relación con la institución.

- 1) Considerar las características de los estudiantes significa establecer algunas dimensiones a través de preguntas:
 - ¿Tienen los alumnos las conductas de entrada necesarias para el aprendizaje específico en determinada carrera?, ¿para el aprendizaje de ciertos contenidos de asignatura?
 - ¿Tienen los alumnos las conductas afectivas de entrada necesarias para el aprendizaje de la profesión elegida?, ¿tienen interés, motivación, vocación?

* Himmel, E.; Majluf, N.; Maltés, S. Factores que inciden en la elección profesional y rendimiento universitario, Santiago, Universidad Católica de Chile, 1982.

** Bloom, op. cit.

- ¿Tienen los alumnos las capacidades, destrezas y aptitudes necesarias para la carrera que están siguiendo?
- 2) En relación con la calidad de la enseñanza, es necesario formularse algunas preguntas como:
- ¿Están los profesores preparados suficientemente en los aspectos profesionales y docentes para ayudar a los estudiantes a obtener los aprendizajes necesarios para su formación profesional?
 - ¿Cuentan los profesores con los recursos necesarios para impartir la docencia: bibliografía, material de apoyo, medios audiovisuales?
 - ¿Utilizan los profesores adecuadamente los recursos que la Universidad posee?
 - ¿Existen los canales suficientes para la actualización de los docentes?
 - ¿Consideran los profesores que su asignatura está bien planificada, secuenciada y organizada en relación al Perfil Profesional, Plan de Estudio, Programa?
 - ¿Consideran los profesores que su asignatura tiene prerequisites? ¿Los traen los alumnos?
 - ¿Consideran los profesores que el tiempo asignado a su asignatura es suficiente? Si tienen problemas, ¿qué soluciones propondrían?
 - ¿Consideran los profesores que es necesario contar con normas y reglamentos de asistencia, formas y número de calificaciones que debe tener como mínimo el alumno?
- 3) Referente a los resultados logrados por los alumnos, es conveniente establecer:
- Período de duración de la carrera.
 - Porcentaje de alumnos que termina en el período establecido o 1 semestre, 1 año, 2 semestres después.
 - Porcentaje de alumnos que desertan.
 - Porcentaje de alumnos que se cambian de carrera.
 - Porcentaje de alumnos que se cambian de Universidad.
- 4) Según conclusiones establecidas después de las reuniones sobre Pedagogía Universitaria*, es necesario clarificar algunas preguntas para poder buscar una orientación hacia la calidad de la enseñanza:
- Existe una concepción clara de la misión de la Universidad.
 - Existe un conocimiento global de la realidad para formular el perfil profesional pertinente y derivar de él Planes y Programas de Estudio.
 - Tienen los directivos, docentes y estudiantes claridad sobre sus roles y funciones y los ejercen según principios preestablecidos.

* González, Luis Eduardo. Evaluación de la Docencia Universitaria en América Latina. En CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina, Evaluación y Proyecciones, Santiago, Chile, 1986.

- Está claramente delimitado el estilo curricular y participan de él todos los integrantes de la comunidad universitaria.
- Está claramente establecido el propósito esencial de la función docente. ¿Para qué se educa?
- Son coherentes los propósitos con el proceso docente.

Contestar estas preguntas supone establecer una primera etapa de evaluación diagnóstica que involucraría a la institución en las dimensiones de: organización, profesores y alumnos, considerando objetivos generales como:

- Determinar las características de los alumnos.
- Establecer las características de la docencia que se imparte. Determinar resultados académicos de los alumnos.
- Establecer relaciones entre los resultados de los alumnos y el Perfil Profesional y Plan de Estudios de las diferentes carreras.

En relación con estos objetivos generales se pueden formular básicamente objetivos específicos:

- Identificar las conductas de entrada cognoscitivas y afectivas de los alumnos.
- Identificar características personales y nivel socioeconómico de los alumnos.
- Identificar características profesionales de los académicos.
- Detectar problemas, necesidades e intereses de los docentes universitarios a nivel de proceso educativo; planificación, conducción, evaluación.
- Identificar opiniones de los alumnos en relación con asignaturas y proceso educativo.
- Cuantificar resultados de los alumnos en relación con tiempo de realización del Plan de Estudios, repitencia, deserción, cambios de carrera y/o Universidad.

5. SUPUESTOS DEL ESTUDIO

Uno de los supuestos básicos sobre los que descansa la fundamentación del proyecto es que el logro de objetivos educacionales es, en parte, función de factores controlables por la propia Universidad en forma tal que efectuando cambios en algunas de las variables se podría lograr un incremento en el rendimiento escolar y una mejor formación profesional.

Además, se considera que existen tareas fundamentales de la Universidad en su compromiso con la sociedad:

- Atender en forma integral a los alumnos con eficiencia y eficacia.
- Ayudar, y no seleccionar, a los estudiantes a adquirir una óptima formación profesional que los integre al mundo del trabajo.

- Mantener un cuerpo docente capacitado tanto en contenidos específicos como en las metodologías adecuadas capaces de colaborar en la formación profesional de sus educandos.

6. RESULTADOS ESPERADOS

La Universidad tiene funciones que implican objetivos a nivel nacional decisivos para el desarrollo, recreación y perfeccionamiento constante de la cultura en sus aspectos más trascendentes.

Esta importancia de la Universidad exige una revisión y renovación permanentes de su quehacer docente de acuerdo con investigaciones teóricas y prácticas que permitan la formación eficiente y eficaz de profesionales destinados a desempeñar activos roles en la vida nacional.

Además, en este período, la educación superior en conjunto con todo el sistema nacional está experimentando profundos cambios que obligan al estudio profundo de su quehacer para el cumplimiento de sus fines y para su participación en el campo de la competencia actual.

La Universidad debe estar preparada para mantener una investigación permanente, que recoja la información pertinente acerca de su quehacer docente para poder tomar las decisiones favorables hacia un perfeccionamiento que contribuya a afianzar las bases y la estructura de la institución.

Un estudio sistemático del proceso educativo a nivel institucional debería permitir:

- Revisar y readecuar periódicamente el quehacer educativo de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos y de la comunidad local y nacional.
- Detectar las variables que pueden ser modificadas en una acción dinámica y optimizante.
- Lograr un proceso educativo que estimule la actividad creativa y solidaria de todos los que participan en él.
- Crear un clima educativo que favorezca el aprendizaje de los alumnos y logre los objetivos propuestos por la institución para una formación integral en lo personal y profesional.
- Un liderazgo efectivo de las autoridades para una acción común, considerando altas expectativas de éxito con respecto al logro académico de los estudiantes para el afianzamiento de la autoestima y seguridad en su quehacer futuro.
- La toma de decisiones en forma oportuna y adecuada, según alternativas presentadas en forma científica.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, B. Características humanas y aprendizaje escolar.

BRUNER, Jerome S. Hacia una teoría de la instrucción. México, UTEHA, 1972.

CARROLL, John. A model of school learning teachers. College Record, 1963, 15.

CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones. Santiago, Chile, 1986.

GAGNÉ, Robert. The conditions of learning. Nueva York, Hobs, Rinehart Winstor, 1977.

HIMMEL, E. El rol de la investigación en el desarrollo de la educación. Cuarto Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (1975).

HIMMEL, E.; MAJLUF, N. y MALTÉS, S. Factores que inciden en la elección profesional y rendimiento académico universitario. Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (1982).

MORRISH, Ivor. Cambio e innovación en la enseñanza. Ed. Anaya, Madrid, 1978.

SOTO, C.; M. HILDA. Los objetivos del dominio afectivo en las Ciencias Sociales y su Medición. Tesis Magister Universidad Católica, Santiago, Chile, 1982.

INSTITUTO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

MERCEDES DE HERNÁNDEZ
Universidad de Guayaquil, Ecuador,
en colaboración con Cinthia Weston,
Universidad de Mac Gill, Canadá

I. INTRODUCCION

El perfeccionamiento docente se ha convertido en una de las preocupaciones y prioridades más importantes en los centros de educación superior. Se considera que es el cuerpo docente el estamento que tiene a su cargo la responsabilidad de promover y llevar a la práctica los cambios e innovaciones que requiere el sistema universitario para garantizar un armónico desarrollo académico que vincule estrechamente la enseñanza con la investigación y las articule con las necesidades del desarrollo nacional, premisas fundamentales para el correcto cumplimiento de la misión y funciones de la Universidad.

La Universidad de Guayaquil inició en el año 1981 un Programa de Perfeccionamiento Docente que se ha cumplido en todas sus etapas, habiéndose logrado un cambio actitudinal muy positivo en los profesores que requiere, tal como estaba previsto en dicho programa, de una estrategia permanente e institucionalizada para el perfeccionamiento de los docentes.

La necesidad de creación del Instituto de Perfeccionamiento Docente, percibida inicialmente, se ha visto confirmada a través de la experiencia lograda durante la ejecución del programa, en el cual hasta 1985 se ha capacitado un total de 2.485 profesores, quienes han sido la fuente más calificada para detectar las necesidades y aspiraciones no sólo del cuerpo de profesores de la Universidad de Guayaquil, sino de otros centros de educación superior del país. Además, se mantiene la demanda de servicios de capacitación y perfeccionamiento por parte de las unidades académicas de la Universidad, y en otros planteles universitarios se están llevando a cabo programas similares de perfeccionamiento.

Se han elaborado diversos documentos y se ha organizado una serie de eventos que han hecho posible un fecundo diálogo para extraer el pensamiento que sintetice las aspiraciones y expectativas sobre el perfeccionamiento docente universitario.

El presente documento contiene una versión resumida del trabajo realizado por la Comisión Ad Hoc conformada por el Vicerrectorado Académico y las propias orientaciones de su titular, así como las sugerencias y recomendaciones de numerosos especialistas que han colaborado en el diseño del Currículo, en el que se han vertido las alternativas de perfeccionamiento extraídas del Perfil del Docente Universitario, tomado como una base teórica y metodológica que encierra una concepción real y normativa acerca del papel que está llamado a desempeñar el profesor para el cumplimiento de las funciones que la Universidad y la sociedad le asignan en el momento actual.

El Instituto de Perfeccionamiento Docente se propone la capacitación pedagógica, la asesoría para la planificación y diseño de los cursos y, al mismo tiempo, la profesionalización de la docencia y la coordinación para la actualización científica, sin la cual de nada valdría su capacitación pedagógica.

El Plan de Estudios se propone cubrir las necesidades de la Universidad, considerada como el usuario más importante de los recursos humanos egresados de sus aulas e incorporados como docentes que no han tenido la oportunidad de adquirir las competencias y habilidades que debe adquirir y las cualidades que debe cultivar para el correcto desempeño de la Docencia, entendida como la integración de las funciones básicas de enseñanza e investigación, para poder cumplir con el compromiso de acrecentar la Ciencia y formar los cuadros profesionales que el desarrollo nacional exige; hacer partícipe a la comunidad del fondo cultural y científico que se produce en sus aulas y laboratorios y, además, poder participar eficientemente en la función de dirección y ejecución del proceso de gestión, que es el que permite poner en marcha todo el Sistema Universidad.

La creación de un instituto de perfeccionamiento docente implica un proceso que va desde la concepción hasta la organización y programación. Las primeras etapas de este proceso requieren de una profunda reflexión y consulta, ya que se encuentran dentro de un amplio marco teórico que, por lo mismo, tiene un ámbito muy general. Las etapas finales caen en el ámbito intrainstitucional. Los puntos a tratar son los siguientes, Naturaleza, Objetivos, el Perfil del Docente, Programa de Superación y Plan de Estudios.

2. NATURALEZA Y OBJETIVOS

El Instituto de Perfeccionamiento Docente o tiene por objeto la superación permanente y sistemática del profesor universitario, con un enfoque integrador de la formación pedagógica y el desarrollo personal y profesional a través de la superación docente-metodológica y la actualización científica para el correcto desempeño de sus funciones en la enseñanza, investigación, extensión y gestión.

- Tomado del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente, Hernández y Weston, Universidad de Guayaquil, 1985.

Se han señalado algunos criterios básicos, como directrices orientadoras del papel que el instituto debe cumplir en el marco del perfeccionamiento docente:

- Los objetivos del instituto deben estar dirigidos no sólo al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la adquisición, por parte de los docentes, de actitudes y competencias para convertirse en agentes activos de cambio y para que el Instituto se transforme en un centro de análisis e irradiación de orientaciones, metodologías y procedimientos para promover cambios cualitativos en la educación en general.

- El perfeccionamiento debe abarcar no sólo la capacitación pedagógica sino también la actualización científica, condición sine qua non de la enseñanza universitaria. A este respecto, no se pretende duplicar la estructura universitaria, por lo cual la actualización científica será responsabilidad de las respectivas unidades académicas. El Instituto desempeñará un papel coordinador para reconocer y validar los cursos de actualización realizados y otros mecanismos que tienen el mismo propósito, como eventos científicos, congresos, trabajos de investigación, etc.

- El perfeccionamiento debe estar dirigido no sólo a la enseñanza, sino también a la investigación y gestión.

- El Instituto buscará niveles de excelencia académica y sustentará su acción en criterios andragógicos y metodologías activas y participativas,

- El perfeccionamiento será completamente libre para los profesores en ejercicio; pero será obligatorio para los aspirantes a desempeñar la cátedra universitaria. Se establecerán los mecanismos para promover la profesionalización e implantación de la carrera docente mediante un sistema de estímulos e incentivos, ascensos, procedimientos de evaluación, etc.

Para ello se proponen los siguientes objetivos del Instituto de Perfeccionamiento Docente:

- Instaurar la carrera docente para la profesionalización del catedrático universitario.
- Promover cambios e innovaciones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculando más estrechamente el currículo en las necesidades sociales.
- Fortalecer el desarrollo personal, la calificación profesional y el mejoramiento cualitativo de la docencia, mediante la actualización científica en áreas específicas del conocimiento relacionadas con el desempeño de la cátedra.
- Propiciar el cambio de actitud en los profesores hacia un papel más activo que articule la enseñanza con la investigación, la gestión universitaria y el servicio a la comunidad.
- Ofrecer cursos de entrenamiento, talleres, seminarios y otras experiencias participativas para el desarrollo técnico-pedagógico de los docentes universitarios.

Asesorar a los directivos de las unidades académicas de la Universidad para que puedan efectuar reformas permanentes a los currículos, de acuerdo con las necesidades del desarrollo nacional.

Ofrecer consultas y asesoría individual y grupal para la planificación, programación, ejecución y evaluación de los cursos, a los profesores en ejercicio de la docencia universitaria.

3. EL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Se parte del supuesto que el profesor universitario es el profesional graduado en los centros de educación superior, retomado por el propio sistema, constituyendo por tanto un importante mercado laboral de los especialistas formados en las aulas universitarias. Es decir, que la Universidad es el usuario de sus propios productos y por lo tanto está en capacidad de definir las competencias exigidas a los especialistas que ingresan a la docencia, para poder cumplir a cabalidad con las funciones a ellos asignadas.

Esto significa que los profesionales y especialistas universitarios, por la naturaleza de las funciones que deben desempeñar, además del respaldo académico que los califica como tales, deben poseer una serie de cualidades, competencias y habilidades para poder responder a su papel como formadores de nuevos profesionales, con una visión clara de las necesidades sociales, capaces de participar activamente en los procesos de cambio que el momento actual exige.

De acuerdo con estas consideraciones, es la Universidad la entidad llamada a señalar las características pretendidas por ella, las cuales deben reflejar sus propias exigencias "en términos de los requisitos que definan las habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherente al desempeño profesional" o que, en el caso del profesor universitario, está representado por el ejercicio de la docencia como actividad integradora de la formación y preparación de los profesionales a través de la enseñanza, la investigación y la extensión.

Por la naturaleza de las funciones antes señaladas, el perfil del docente contiene no solamente las competencias actuales y reales pretendidas por la Universidad como empleadora, sino que debe reflejar las aspiraciones y el deber ser del docente.

Así considerado, el perfil docente universitario está determinado por:**

- Las competencias científico-metodológicas que lo habilitan para el trabajo productivo en su propia especialidad, es decir, el dominio de las fuentes de información, de los conocimientos, métodos y técnicas propios

* Guédez. Lineamientos Académicos para la Definición de Perfiles Profesionales. Caracas, Curriculum, Año 5, N°Q 10, de 1980.

** Tomado del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente. Hernández y Weston, Universidad de Guayaquil, 1985.

- de una profesión, que definen lo que podríamos llamar su perfil científico-técnico.
- Las competencias que le exige la tarea docente, que incluye la enseñanza, la investigación y la extensión, es decir, la capacidad para planificar, programar, dirigir, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza -aprendizaje, que sería su perfil didáctico-metodológico.
- Las características, cualidades y actitudes que conforman los rasgos de su personalidad, inherentes a su naturaleza como ser individual y como ser social, que se traducen en su capacidad para contribuir a modelar la conciencia y los afectos de sus alumnos, y constituyen el soporte para el cumplimiento de la función más delicada, más compleja, más difícil, que es la misión educativa y formativa del docente universitario, y que podemos identificar como su perfil personal y ético-social.

Las competencias correspondientes a los perfiles científico-técnico y didáctico-metodológico son susceptibles de ser adquiridas a través de un Programa de Perfeccionamiento Docente, cuyo currículo tentativo se presenta más adelante.

Las características, cualidades y actitudes que integran el perfil personal y ético-social se pueden lograr a través de programas de desarrollo de largo plazo y mediante procesos de selección y evaluación.

A esto se agregan algunas asignaturas que tienen un carácter integrador para dar coherencia a la acción docente, para contribuir de esta manera a la formación de la conciencia social del profesor a través de un análisis profundo de los contenidos educativos y del conocimiento de la realidad.

Este programa de perfeccionamiento debe ir acompañado de un proceso permanente de evaluación que permita retroalimentar el trabajo científico-técnico y docente-metodológico en su conjunto, para la institucionalización de un mecanismo permanente de superación y desarrollo personal y profesional del cuerpo docente de la Universidad. Esto puede lograrse a través de un régimen de docencia que dé el respaldo jurídico a una estrategia que va desde el reclutamiento, selección, admisión, ascenso, hasta la determinación de las categorías de profesores, los estímulos e incentivos para promover una mayor vinculación a la Universidad, dedicación y pertinencia de la acción docente en la Universidad.

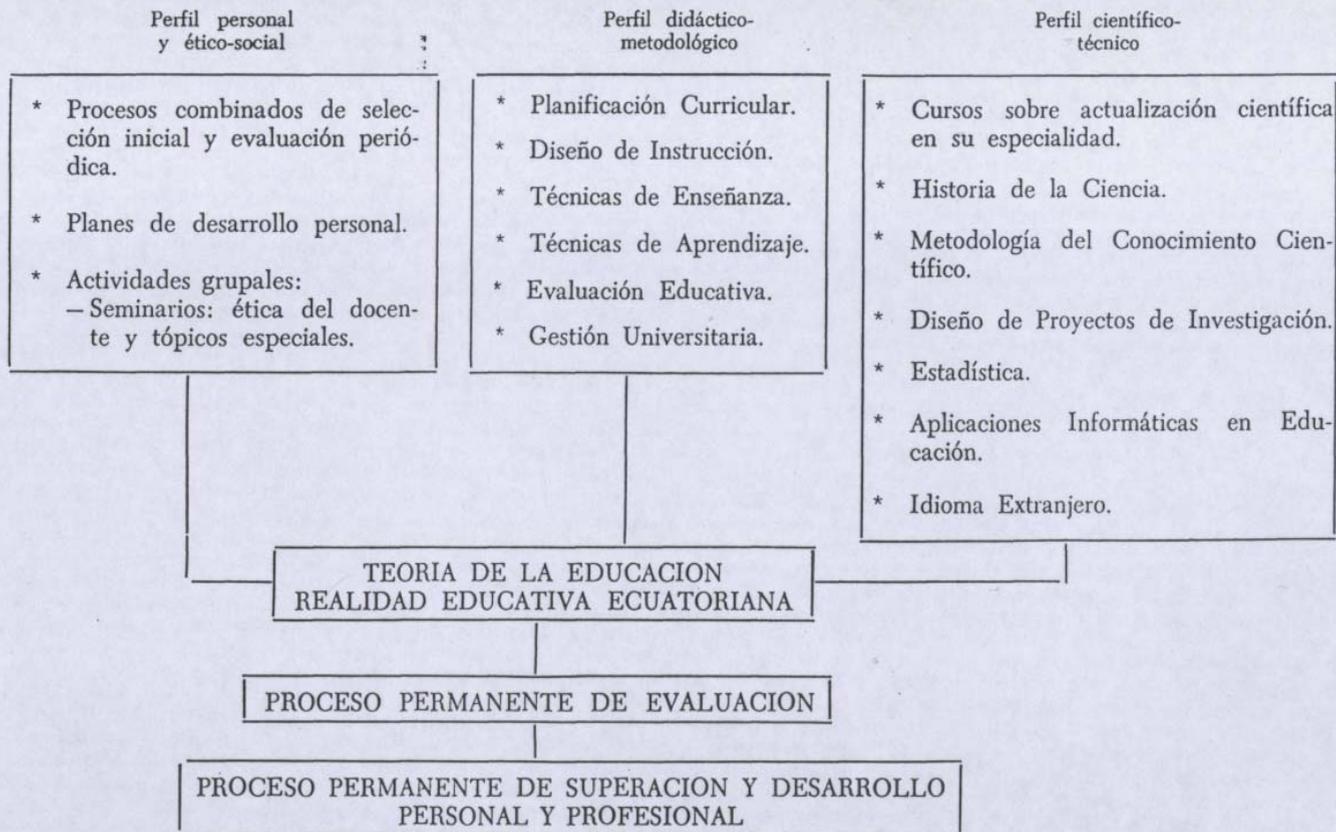
A continuación se presenta un cuadro esquemático del currículo:

4. PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios que se presenta a continuación es el resultado de varios meses de trabajo de la Comisión ad hoc designada por el Vicerrectorado Académico, presidida por el Vicerrector, y que ha contado con la participación de numerosos especialistas, quienes han contribuido con su experiencia y conocimientos a delinear un plan de estudios correspondiente a los perfiles científico-técnico y didáctico-metodológico, que se presenta en forma muy

PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

CURRICULO



sintética, y en el que constan la justificación, los objetivos generales y los contenidos programáticos, considerados como fundamentales.

Este plan de estudios responde no sólo a los lineamientos de los perfiles sino, además, a las expectativas y aspiraciones detectadas durante la ejecución del Programa de Perfeccionamiento Docente, desarrollado durante cinco años, en el cual se pudo observar la evolución en dichas expectativas, las cuales representan las competencias, habilidades y destrezas que los profesores han percibido como indispensables para el desempeño de sus funciones, y que se encuentran reflejadas en los objetivos generales de cada asignatura.

Estas asignaturas son:

Para el Perfil Didáctico-Metodológico

- * Planificación Curricular.
- * Diseño de Instrucciones.
- * Técnicas de Enseñanza.
- * Técnicas de Aprendizaje.
- * Evaluación Educativa.
- * Gestión Universitaria.

Para el Perfil Científico-Técnico

- * Cursos sobre actualización científica en su especialidad.
- * Historia de la Ciencia.
- * Metodología del Conocimiento Científico.
- * Diseño de Proyectos de Investigación.
- * Estadística.
- * Aplicaciones Informáticas en Educación.
- * Idioma Extranjero.

1) PLANIFICACIÓN CURRICULAR

a) *Justificación*

Los cambios de carácter cualitativo y cuantitativo que se han producido en la educación a nivel superior y las crecientes demandas del desarrollo nacional, determinan la necesidad de un proceso continuo y sistemático de planificación que garantice la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la vinculación del currículo universitario con los requerimientos del medio social.

b) *Objetivos generales*

Al término del curso los participantes demostrarán competencias para aplicar modelos de planificación mediante el diagnóstico del sistema curricular de la unidad académica correspondiente, para vincular el currículo universitario con los objetivos institucionales y las necesidades del desarrollo social.

c) *Contenidos programáticos*

Tecnología Educativa. El enfoque tecnológico de la educación. Teorías curriculares. El sistema curricular universitario. Modelos de planificación del currículo. Niveles de planificación. Objetivos educativo-educacionales. Objetivos de aprendizaje. Dominios y niveles de los objetivos de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje como punto de partida del proceso docente. Análisis del contenido. Criterios para la selección de contenidos. Programación de cursos.

2) DISEÑO DE INSTRUCCIÓN

a) *Justificación*

La tarea más frecuente que debe asumir el docente universitario es la de diseñar los cursos que va a impartir a los estudiantes. El esquema tradicional de diseño ha estado basado en la selección de contenidos, sin ninguna orientación que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de instrucción se basa en la aplicación de los principios de la enseñanza-aprendizaje en la toma de decisiones para la selección de objetivos, contenidos, métodos, materiales y criterios de evaluación, a nivel de cada curso y asignatura. Es además un elemento motivador para la participación estudiantil, ya que les permite una visión global de lo que se espera de ellos y de lo que harán a través del desarrollo del curso.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes demostrarán competencias para aplicarlos principios de la enseñanza-aprendizaje para planificar cada una de las etapas del diseño de instrucciones en su respectiva asignatura.

c) *Contenido programático*

El diseño de instrucción. Etapas del diseño de instrucciones. Análisis de audiencia. Establecimiento de objetivos por dominio y niveles de aprendizaje. Secuencia de la instrucción. Análisis instruccional. Análisis de tareas. Análisis de procedimiento. Estrategias instruccionales. Selección de estrategias. Selección de materiales. Criterios de evaluación.

3) TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

a) *Justificación*

El crecimiento de la población estudiantil y los requerimientos de una enseñanza crítica y activa determinan la necesidad de que los profesores adquieran las habilidades para seleccionar técnicas de enseñanza que, basadas

en los principios de la enseñanza-aprendizaje, estén en concordancia con las características de la audiencia y con los objetivos propuestos, y las puedan aplicar para dirigir y comunicar los contenidos didácticos a los alumnos, para que se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Esta asignatura pondrá énfasis en las habilidades y competencias que el profesor debe adquirir para poder dirigir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) *Objetivos generales*

Al término del curso los participantes demostrarán competencias para:

- Aplicar los principios y teorías del aprendizaje para seleccionar los métodos de enseñanza concordantes con los objetivos propuestos, de acuerdo a su dominio y nivel y a las características de los estudiantes universitarios.
- Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando los diferentes métodos y técnicas de aprendizaje, en concordancia con los objetivos de la Facultad, de la carrera y de la asignatura, promoviendo la máxima participación de los estudiantes.

c) *Contenidos programáticos*

Teorías de la enseñanza-aprendizaje. La enseñanza a estudiantes universitarios. Características de los estudiantes. El docente universitario. Roles del profesor universitario. Perfil del docente. Estilos de enseñanza. Axiomas y modelos de comunicación. Métodos y técnicas de enseñanza. Métodos centrados en el instructor. Métodos interactivos. Métodos basados en la experiencia. Técnicas grupales y trabajo colectivo.

3) TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

a) *Justificación*

El crecimiento del patrimonio científico, el incremento de nuevas disciplinas en el currículo universitario y las demandas de conocimientos duraderos a partir de una información cada vez mayor, no pueden ser satisfechos mediante los métodos pasivos y repetitivos, centrados en la actividad del docente.

Las tendencias actuales hacia un aprendizaje cada vez más democrático y participativo hacen imperativo un cambio en los estilos y métodos de aprendizaje, para que éste sea duradero, crítico y conduzca al estudiante a la creatividad y a responsabilizarse por sí mismo por su autodesarrollo y superación.

La asignatura pone énfasis en la actividad del estudiante y lo lleva desde un proceso de reflexión sobre sus metas y objetivos, hasta la organiza-

ción de su tiempo, programación del estudio, toma de notas, preparación para exámenes hasta la presentación de informes y trabajos académicos en general.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes estarán en capacidad de:

- Comprender la importancia de las actitudes, hábitos de estudio, organización del trabajo académico y utilización de técnicas de aprendizaje en la adquisición activa, crítica y permanente del conocimiento, valores y destrezas que conforman el currículo universitario.
- Aplicar métodos, técnicas, recursos y otras formas de aprendizaje individual y grupal, en el estudio, en la realización de tareas académicas y en la presentación de informes, artículos y trabajos científicos en general.

c) *Contenidos programáticos*

El aprendizaje en la Universidad. El estudiante universitario. Las necesidades físicas, emocionales e intelectuales. Actitudes, motivaciones, metas y objetivos estudiantiles. Estilos de aprendizaje. El estudiante y el instructor. Organización del tiempo para el trabajo. El tiempo libre. La atención y la memoria. Técnica de lectura. Medios nemotécnicos. La literatura científica. Fichas bibliográficas. La evaluación de la instrucción. La evaluación del aprendizaje. Las pruebas, diversos tipos de pruebas. Preparación de exámenes. El trabajo académico. El trabajo científico. Presentación de informes. Elaboración de artículos científicos, monografías, tesis de grado.

4) **EVALUACIÓN EDUCATIVA**

a) *Justificación*

Dentro del esquema de la educación tradicional, periódicamente los profesores realizan alguna forma de medición para tomar decisiones respecto a la calificación de los estudiantes, pero distan mucho del verdadero propósito de la evaluación educativa. Esta se ha hecho en una forma unilateral, evaluando sólo al estudiante.

Para poder establecer en forma objetiva los verdaderos resultados de la educación es preciso que los profesores adquieran habilidades para aplicar los principios de la enseñanza-aprendizaje en la evaluación del currículo, es decir, de los objetivos educacionales, de los contenidos, los métodos y materiales, el propio docente, el estudiante y los criterios y métodos de evaluación. Sólo una evaluación integral permitirá una retroalimentación para mejorar el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los estudiantes demostrarán competencias para:

- Aplicar criterios concordantes con los principios de la enseñanza-aprendizaje para seleccionar los momentos y los métodos para la evaluación integral del currículo.
- Aplicar técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de la instrucción, válidos y confiables, alineados con los objetivos institucionales y los objetivos del aprendizaje.

c) *Contenidos programáticos*

Evaluación. Medición. Filosofía de la evaluación del Currículo. Evaluación del aprendizaje. Momentos y propósitos de la evaluación del aprendizaje. Diseño de instrumentos de evaluación. Diseño de pruebas. Diferentes tipos de pruebas. Pruebas objetivas. Pruebas subjetivas. Pruebas de observación del desempeño. Evaluación de la Instrucción. Evaluación del diseño de la instrucción. Evaluación del desarrollo de la Instrucción. Evaluación del docente.

5) GESTIÓN UNIVERSITARIA

a) *Justificación*

La gestión universitaria es el proceso a través del cual la Universidad cumple con sus funciones básicas poniendo en marcha todo el sistema universitario, tarea que deben enfrentar los docentes en el nivel de autoridades centrales y seccionales, como coordinadores y responsables académicos, como jefes departamentales, etc. Tienen a su cargo manejo de presupuestos y de personal y se ven enfrentados a la toma de decisiones y en general a problemas de dirección.

La asignatura les permite adquirir las habilidades para llevar a cabo procesos científicos de dirección para incrementar los niveles de eficiencia y eficacia institucionales. Por su naturaleza se sugiere que sea una asignatura electiva.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes demostrarán competencias para:

- Aplicar los principios científicos de la gestión a la solución de problemas de dirección en el sistema universitario o en los subsistemas académico administrativos que integran el plantel.
- Elaborar proyectos de desarrollo académico de la unidad correspondiente tendientes a la optimización de los recursos universitarios y a elevar los niveles de eficiencia y eficacia institucionales.

c) *Contenidos programáticos*

El suprasistema social. El sistema de Educación Superior. La Universidad como sistema. Subsistemas normativo, curricular y de recursos. Estructura y funciones de la Universidad. Modelos de Universidad. La gestión y dirección en un centro de educación superior. Toma de decisiones. Flujos de información. La planificación universitaria. La función administrativa. Regulación y control del proceso docente educativo. Costos universitarios. Elaboración de presupuestos. Evaluación de gastos. Autofinanciamiento.

6) HISTORIA DE LA CIENCIA

a) *Justificación*

La organización del currículo universitario en asignaturas consideradas como parcelas del conocimiento, sin una adecuada interrelación, ha dado como resultado una visión parcial y unilateral de la ciencia, agravada por la exagerada especialización y falta de comunicación entre las diversas unidades académicas. Esto ha impedido comprender en su justa dimensión el proceso social de producción de conocimientos, en el que concurren un objeto, los instrumentos de producción del conocimiento, los productores y los productos, constituidos por los conceptos, categorías, leyes y teorías que resultan del proceso cognoscitivo científico.

La Historia de las Ciencias permite no sólo una visión cronológica del desarrollo científico, sino un enfoque crítico del proceso social de producción científica, y la comprensión de los objetivos de la ciencia y sus proyecciones futuras.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes estarán en capacidad de demostrar competencias para:

- Relacionar la producción de conocimientos con las condiciones sociohistóricas en las que se producen, gestan y desarrollan los conocimientos científicos.
- Explicar las condiciones socioeconómicas bajo las cuales se han producido y continúan produciéndose las revoluciones científicas y su incidencia en la modificación de las conductas culturales, ideológicas y científicas de una época.
- Fundamentar la explicación científica que da cuenta de la "coyuntura teórica" y de la ruptura epistemológica que constituye a una ciencia como tal, en oposición a lo que no es ciencia.
- Establecer una periodización del proceso social de constitución de la ciencia y de la producción de conocimiento durante el desarrollo histórico de la humanidad.

- Analizar científicamente la relación entre las revoluciones científicas y las grandes transformaciones sociales.
- Relacionar el desarrollo científico con los métodos generales y particulares vinculados al avance de las ciencias, consideradas particularmente y su importancia en la Metodología de la Investigación Científica.

c) *Contenidos programáticos*

Los orígenes de la Ciencia. El pensamiento mítico y el pensamiento racional. La Ciencia desde la Antigüedad hasta Arquímedes. El pensamiento Filosófico. Nacimiento del método científico. El estancamiento de las Ciencias durante el Medievo. Los árabes y el desarrollo de las Matemáticas. Las primeras universidades. El surgimiento del conocimiento científico moderno. La Ciencia normal y las evoluciones científicas. Los paradigmas. Análisis crítico de los paradigmas ptoloméico y copernicano. Galileo Galilei. Issac Newton y el paradigma de las Ciencias Físicas. El avance científico durante el Renacimiento. Los enciclopedistas franceses. El Siglo XX. La Ciencia Contemporánea. Los paradigmas cuántico y de la relatividad. La articulación del paradigma newtoniano y einsteiniano. Los paradigmas de las Ciencias Sociales y Económicas. La Cibernética. El futuro de la Ciencia. La ciencia en el Tercer Mundo.

7) METODOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

a) *Justificación*

El modelo profesionalizante de Universidad produjo una dicotomía entre la Enseñanza y la Investigación, privilegiando una transmisión de conocimientos y valores y relegando la creación de ciencia propia a un segundo plano. En los actuales momentos se vuelve imperativo el replanteamiento acerca de la responsabilidad del docente universitario para que pueda contribuir activamente al desarrollo de una conciencia crítica e investigativa en la Universidad, que dé rigor y contenido propio al quehacer académico e imparta validez y consistencia al proceso de construcción del pensamiento, original y auténtico, para fortalecer la docencia, estimular la investigación, y para que pueda contribuir eficazmente en la formación integral del estudiante.

La Metodología del Conocimiento Científico es la base fundamental de la interlocución Ciencia-Filosofía; investigación científica-aplicación práctica y es un soporte para el desarrollo del proceso científico-técnico y docente•metodológico de la Universidad.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes demostrarán competencias para:

- Aplicar los instrumentos metodológicos de la Filosofía, Epistemología, Lógica Formal y Dialéctica en el trabajo académico, para promover el desarrollo de una mentalidad crítica y científica en el análisis riguroso de los

contenidos didácticos, y estimular el ejercicio de la investigación, como actividad consustancial a la docencia.

- Relacionar el desarrollo del método científico con el proceso histórico del desarrollo de la Ciencia, como respuesta a las demandas de la práctica social y a la naturaleza del objeto de la Ciencia.

c) *Contenidos programáticos*

El proceso de pensar y las formas del pensamiento. Conocimiento espontáneo-práctico-vulgar. Conocimiento científico. La Ciencia. Clasificación de la Ciencia. El desarrollo científico. El desarrollo histórico de la Ciencia y de la metodología del conocimiento científico. La Ciencia en la época moderna y contemporánea. La Filosofía y la metodología del Conocimiento científico. La Filosofía y otras formas de la conciencia social. La Nosología y Epistemología. La Dialéctica materialista. Leyes y categorías de la Dialéctica. Los métodos del conocimiento científico. Métodos empíricos y teóricos. El proceso de construcción teórica. Categorías. Conceptos. Leyes. Sistemas teóricos. La Lógica en el conocimiento científico. Relaciones de la Lógica Formal y la Lógica Dialéctica.

8) DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

a) Justificación

La Universidad ha iniciado una etapa de promoción de la actividad científica que no ha contado ni con una tradición investigativa ni ha formalizado los procedimientos y técnicas para impartir rigor al trabajo científico.

Los jóvenes investigadores requieren de competencias para dar validez y confiabilidad a los trabajos que realizan, y en general la actividad investigativa necesita disponer de un marco formal en el que inscribir sus métodos, técnicas y procedimientos para que los trabajos puedan someterse a la crítica de la comunidad científica internacional y puedan aportar al fortalecimiento del fondo científico universal.

En esta asignatura se pretende aplicar los conocimientos generales adquiridos en la Metodología del Conocimiento Científico y llegar a un plano operativo de diseño de proyectos de investigación.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes demostrarán competencias para:

- Aplicar el método científico para el diseño de proyectos de investigación.

c) *Contenidos programáticos*

Reconocimiento y antecedentes del problema de investigación. Recolección de la literatura. Registro y organización de la literatura. Definición del

problema de investigación. Fijación de objetivos y alcance del proyecto. Marco teórico. Hipótesis. Selección de variables. Indicadores. Métodos y técnicas. Universo de trabajo. Diseño de muestras. Instrumentos para la investigación. Necesidades de personal. Cronograma de actividades. Presupuesto. Diseño de experimentos. Obtención y almacenamiento de resultados. Tratamiento estadístico. Análisis e interpretación de resultados. Crítica y evaluación. Presentación de informes de investigación. Tipos de informes. Redacción. Publicación. Distribución.

9) ESTADISTICA

a) *Justificación*

Existe una estrecha relación e interdependencia entre el trabajo científico y los métodos y técnicas estadísticos, ya que éstos constituyen instrumentos adecuados que permiten mayor confiabilidad en el tratamiento, análisis e interpretación de datos, especialmente en los referentes a poblaciones y muestras numerosas con que usualmente deben trabajar tanto los profesores como los investigadores.

Esta asignatura pretende familiarizar al profesor con los parámetros y estadígrafos más usuales, tanto en el campo de la Estadística Descriptiva como en el de la correlación y probabilidades para el diseño de proyectos de investigación, tratamiento de poblaciones y muestras, análisis y presentación de datos, así como para la interpretación de información de carácter social, económico o científico que requiere de tratamiento estadístico.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes demostrarán competencias para:

- Aplicar las metodologías y técnicas de la Estadística en el diseño y ejecución de trabajos de investigación y en el análisis, interpretación y presentación de datos sobre poblaciones y muestras, en su correspondiente especialidad.

c) *Contenidos programáticos*

Conceptos generales de Estadística. Población. Muestra. Variables. Representación de valores. Clases. Frecuencia. Distribución de Frecuencias. Gráficos. Histogramas. Polígono de Frecuencias. Probabilidad. Análisis combinatorio. Conjuntos. Clases. Operaciones. Espacio muestral. Axiomas. Probabilidad condicional. Regla de Bayes. Variable aleatoria. Medidas de tendencia central. Medidas de dispersión. Sesgo. Curtosis. Variables normalizadas. Distribución binomial, normal y de Poisson. Muestreo. Estimación. Intervalos de confianza. Ensayo de hipótesis. Error es. Comparación de medias. Regresión. Correlación. Estadística computacional. El computador. Lenguajes. Programas de aplicación.

10) TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

a) *Justificación*

La Educación, como un proceso que envuelve la preparación para la vida y la vida misma, está vinculada con una serie de reflexiones que traspasan los umbrales de las ciencias que resuelven los problemas de carácter técnico o que tienen un campo de acción específico, como la Psicología. Por otra parte, el extraordinario desarrollo que han adquirido las Ciencias Humanas, tanto en lo que se refiere al crecimiento de los modelos conceptuales, cuerpos teóricos de conocimientos, como a las investigaciones, métodos y técnicas que se aplican en el campo de la Educación han promovido una serie de cuestionamientos y reflexiones de carácter filosófico y epistemológico que tratan de dilucidar las relaciones existentes entre cada una de las disciplinas que conforman el currículo del área pedagógica, con los resultados de las investigaciones educativas, para determinar la ubicación y significado de las llamadas Ciencias de la Educación dentro de un marco de análisis de carácter epistemológico. Esto permite delimitar el marco teórico que oriente y dé coherencia al acto educativo y permita disponer de los instrumentos teóricos y metodológicos para el diseño de las políticas, directrices y orientaciones del currículo universitario desde un enfoque crítico y riguroso que vincule estrechamente el estudio y el trabajo; la instrucción y la formación; el autodesarrollo personal y social.

La Teoría de la Educación permite fundamentar y explicar el nivel y alcance de los conceptos, categorías, principios que se producen y aplican en el campo de la Educación.

b) *Objetivos generales*

Al finalizar el curso los participantes demostrarán competencias para:

- Analizar críticamente las teorías educativas y fundamentar los conceptos, las categorías y los principios que se producen y aplican en cada una de las disciplinas del área educativa.

c) *Contenidos programáticos*

Filosofía de la educación. Teoría de la Educación. Conceptos, categorías, principios y teorías de la Educación. Análisis crítico de las Teorías del Aprendizaje. El proceso social de producción y utilización de los conceptos, categorías, métodos y técnicas de la Educación. Límites y grados de validez de los conceptos. Educación y Sociedad. Ideología, Ciencia y Educación. Teleología y Axiología en Educación. Problemas epistemológicos de la Educación. La propuesta para número de cursos y cantidad de participantes para el próximo quinquenio se presenta en la página siguiente.

PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
 NUMERO DE CURSOS Y DE PARTICIPANTES POR EJE Y POR ETAPA

		GESTION		ENSEÑANZA		INVESTIGAC.		TOTAL	
	Cursos	Partic.	Cursos	Partic.	Cursos	Partic.	Cursos	Partic.	
I Etapa Año 1	1	41	5	183	—	—	6	224	
II Etapa Año 2	1	87	8	350	4	106	13	543	
III Etapa Año 3	3	73	9	505	1	33	13	611	
Año 4	2	64	11	355	7	193	20	612	
IV Etapa Año 5	6	159	6	307	1	29	13	495	
Total	13	424	39	1.700	13	361	65	2.485	

BIBLIOGRAFIA

- GUÉDEZ, Víctor. Lineamientos académicos para la definición de perfiles académicos, "Currículum" Revista de especialización para América Latina y el Caribe, Año 5, N° 10, diciembre 1980, pág. 17.
- HERNÁNDEZ, M. Y WESTON. Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente, Universidad de Guayaquil, 1985, pág. 10.
- HERNÁNDEZ, M. El Perfil del Docente Universitario, Ponencia presentada al Encuentro Internacional de Educadores Pedagogía 86, La Habana, 27 -31 de enero de 1986.
- VICERRECTORADO ACADÉMICO. Actas de las reuniones de la Comisión Ad Roe (Universidad de Guayaquil). 1985-86.

CURSOS DE ESPECIALIZACION PERMANENTE
EN PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

ELIA ANA BIANCHI DE ZIZZÍAS
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

1. INTRODUCCION

El tema de la formación y perfeccionamiento de docentes de Nivel Universitario adquiere cada vez mayor importancia en la consideración de las cuestiones fundamentales de Pedagogía Universitaria. La sociedad cambiante, la aceleración del tiempo histórico, el avance científico y tecnológico exigen no sólo la reflexión a nivel científico sobre esta problemática, sino también la puesta en marcha de programas que respondan eficazmente a estas situaciones de cambio.

En la Argentina existe, es cierto, una calificada oferta de cursos de perfeccionamiento de postgrado, orientados en general a temas específicos del área estrictamente científica. Sin embargo, en el área de perfeccionamiento universitario en pedagogía y didáctica la oferta es poco significativa.

Es un hecho que la investigación metodológica y la práctica docente deben coexistir para que exista progreso cualitativo en la enseñanza. En la última década los principales centros educativos del mundo han iniciado la puesta en marcha de instituciones o cursos para el perfeccionamiento docente orientados por la necesidad de la profesionalización de la tarea educativa. Las investigaciones consultadas sobre el tema que nos ocupa ponen en evidencia la deficiente formación pedagógica del profesor universitario. En el currículo de su carrera se pone el acento en su capacitación científica, siendo su capacitación docente escasa o nula.

El Dr. Volker Lenhart, de la Universidad de Heidelberg*, señala que los docentes universitarios son el único grupo magistral que para una esencial función profesional, la enseñanza universitaria, no reciben una formación específica "ni al ingresar en la carrera universitaria ni en el esquema posterior de

* Lenhart, Volker. Formación y Perfeccionamiento de Profesores de Educación Superior. En Revista Educación. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal Alemana, 1981. Vol. 24.

la carrera de un docente alemán, de un establecimiento superior de enseñanza, juega un rol la calificación para la función docente. La habilitación se considera como presupuesto en la mayoría de las especialidades de la Universidad para ser nombrado profesor, pero se la comprende como una confirmación o extensión de su capacitación científica" específica.

Por su parte, la Dra. Ruth Beard* destaca que hasta hace poco tiempo, en Inglaterra, era un hecho sorprendente que a la mayoría de los profesores de educación superior no se les ofreciera ningún curso sobre métodos de enseñanza. Piensa que la ausencia de medidas para la consideración y discusión de los mismos se debe en parte a la persistencia de actitudes del pasado de algunos profesores que todavía suscriben el punto de vista de que la cuestión metodológica es un aspecto secundario que no exige capacitación específica.

Donald Ary y colaboradores** advierten sobre la necesidad de los educadores de tomar decisiones permanentemente. El proceso educativo les obliga a enfrentarse a diario con la tarea de planificar experiencias de aprendizaje, de enseñar a guiar a los alumnos, de resolver situaciones particulares y con un sin fin de cuestiones similares. Es verdad que poseen fuentes de orientación y conocimientos, como la experiencia, las autoridades en la materia y la tradición. Sin embargo, el mayor aporte en cuanto a la toma de decisiones en esta área proviene del conocimiento pedagógico-científico que se tiene del proceso metodológico educacional.

Se puede afirmar que las expectativas sobre la tarea docente superior han cambiado. En efecto, la sociedad actual exige un alto grado de profesionalización, un docente situado en la realidad, implicado en las manifestaciones socioculturales y comprometido con el tiempo histórico en el que le toca actuar.

El profesor universitario ha perdido su carácter de depositario absoluto de la verdad científica y el de mero expositor de conocimientos en una relación unilateral de docente-alumno. Es precisamente esta relación la que debe enriquecerse con nuevas formas de comunicación. El docente enseña a aprender, pero también aprende. Se convierte, entonces, en orientador de aprendizaje, organizador de tareas, en investigador, en tutor, en asesor. Pero además desempeña otras funciones no menos importantes, tales como la relación con sus colegas, la convivencia docente participativa, su colaboración activa en las distintas unidades académicas de la Institución, el desempeño de roles jerárquicos, su función de agente culturizante, su significación en la comunidad. Luego, el docente universitario debe tomar conciencia de la necesidad de perfeccionamiento permanente implícito en la pluralidad de su dimensión profesional y, por supuesto, en el grado de eficacia de su ejercicio.

En Argentina, gran número de docentes del nivel superior que se desempeñan en profesiones científico-técnicas: ingenieros, médicos, contadores y otras, no han cursado materias pedagógicas ni antes ni después de realizar su

* Beard, Ruth. *Pedagogía y Didáctica de la Enseñanza Universitaria*. OIKOS-TAU S.A. Ediciones Barcelona, 1974.

** Ary, Donald y col. *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Nueva Editorial Interamericana, México, 1976.

carrera universitaria . Y aun aquellos que cursan profesorado (Filosofía, Letras, Ciencias de la Educación, etc.) no tienen en su plan de estudios materias de pedagogía universitaria. Las materias pedagógicas que se cursan tienen, en el aspecto teórico, una orientación general y, en el práctico, una orientación hacia el nivel secundario.

Esta deficiencia en la formación docente limita, la mayoría de las veces, la eficacia didáctica. Sin embargo, no es fácil tomar conciencia de la necesidad de afrontar distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje con una apropiada capacitación específica. En la actualidad no son suficientes la vocación, las aptitudes naturales para la enseñanza o el prestigio científico; es necesario también perfeccionarse para optimizar el hecho educativo.

Ampliar el horizonte de posibilidades metodológicas implica creatividad, originalidad y participación. Porque, en definitiva, la eficacia docente surge, como dice el destacado pedagogo italiano Renzo Titone, de la personalidad del docente con el método objetivamente válido.

En Argentina la preocupación por el perfeccionamiento del docente universitario comienza a perfilarse en los últimos años, con el aporte de algunas instituciones como los Servicios de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, investigaciones realizadas por el I.R.I.C.E. (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), los Cursos de Actualización Pedagógico-Didáctica a Nivel Universitario dictados en 1981 en la Universidad "Juan A. Maza" de Mendoza, la cátedra de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Buenos Aires, el Instituto de Pedagogía Universitaria y Perfeccionamiento Docente de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino Católica de Tucumán, entre otros.

El avance de la pedagogía científica y la gran demanda de cursos a nivel de postgrado sobre Pedagogía Universitaria, ponen en evidencia la necesidad de implementar cursos permanentes que no sólo contemplen el perfeccionamiento a un nivel de especialización, sino también que den respuestas parciales y prácticas a los docentes de cualquier categoría académica que tengan interés en profundizar en algunos de los temas de Pedagogía Universitaria.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Nacional de Cuyo implementó, a partir de 1982, los Cursos de Pedagogía Universitaria. El proyecto, puesto en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras, se desarrolló conforme a los siguientes objetivos y actividades:

1) *Objetivos Generales*

- Promover el perfeccionamiento docente a nivel universitario.
- Intensificar los estudios de metodología didáctica.
- Realizar investigaciones en el área metodológica.
- Desarrollar la comunicación interdisciplinaria.

2) *Actividades*

A partir del segundo cuatrimestre de 1982 se inició la primera, con un diagnóstico. La metodología de trabajo usada consistió en reuniones protocolizadas periódicas con docentes universitarios de distintas especialidades. Ello permitió la evaluación de necesidades didácticas de distintas Facultades. Todo este trabajo culminó en la producción de un documento sobre "Diseños de investigación en el área educativa".

La segunda etapa se inició en el primer cuatrimestre de 1983 y consistió en la organización de reuniones de trabajo interdisciplinario y de cursos intensivos.

En las reuniones de trabajo participaron docentes de instituciones superiores que estaban en servicio y auxiliares científicos con funciones de enseñanza. Se organizaron dos grupos con la participación de 50 docentes. Las reuniones periódicas fueron ocho por cada grupo con un total de 64 horas de duración. Se trabajó sobre el perfil del egresado universitario, la formulación de objetivos de nivel y sobre análisis, crítica y evaluación de técnicas de Metodología Participativa.

Los cursos intensivos fueron dos, con régimen de dedicación total, durante una semana cada uno, con un total de 30 horas-cátedra. En ambos se desarrolló el tema "Metodología y Técnicas en la enseñanza universitaria".

Un curso se dictó, en la Facultad de Filosofía y Letras, durante el mes de junio y contó con la participación de 40 docentes de distintas universidades de Mendoza, San Juan y Chaco.

El otro curso se dictó en el Instituto Balseiro y se realizó por medio de un programa de intercambio científico entre la Universidad Nacional de Cuyo y la Comisión Nacional de Energía Atómica. Asistieron 25 docentes del Instituto Balseiro y 15 de la Universidad de Comahue.

El Documento de Evaluación de los Cursos dio por resultado las siguientes conclusiones:

- El 100% de los profesores opinaron que los cursos fueron positivos por:
 - Promover el perfeccionamiento docente.
 - Demostrar la necesidad de conocimientos de metodología didáctica en el desempeño de la labor docente.
 - Desarrollar la comunicación interdisciplinaria.

- El 90% destacaron la necesidad de que se implementen cursos permanentes de Pedagogía Universitaria.

La tercera etapa corresponde a la implementación sistemática del programa de especialización permanente Pedagogía Universitaria. Este incluye ocho cursos o módulos-créditos que se desarrollan en dos años académicos, a razón de dos cursos por cuatrimestre. Tienen una duración de 16 a 24 horas cátedra cada uno. Cada módulo constituye una unidad didáctica con objetivos, contenidos y evaluación específicos. La metodología es activa-participativa. Los profesionales que acrediten la aprobación de los ocho módulos que inte-

gran el programa y de un trabajo monográfico final, en un lapso no mayor de cuatro años, a partir de su inscripción en uno de los módulos, obtendrán el Diploma de Especialización en Pedagogía Universitaria.

Los cursos son complementarios, pero no correlativos, y pueden cursarse independientemente. En cada curso se otorga un certificado que acredita la asistencia y la aprobación del mismo.

El programa es dirigido por un Profesor Titular, con dedicación total o parcial, que tiene a su cargo la coordinación, supervisión, el dictado y/o la organización de los módulos.

El equipo docente se integra con profesores asociados, adjuntos, profesores invitados, jefes de trabajos prácticos y/o auxiliares, según las posibilidades académico-financieras de la institución.

La inscripción está limitada a 40 participantes por módulo. La selección de los aspirantes se realiza teniendo en cuenta: su currículum profesional, la institución universitaria en la que presta servicios y su inscripción en módulos anteriores.

Los contenidos de los módulos incluyen: Planificación Educativa, Metodología de la Enseñanza-Aprendizaje, Psicología del Aprendizaje, Comunicación Docente, Conducción Educativa y Técnicas de Evaluación Universitaria. Una vez aprobados los ocho módulos que constituyen el Programa, el graduado realiza un trabajo monográfico de investigación final. El tema es propuesto por el graduado y la dirección del mismo está a cargo del Profesor titular, quien determina el plazo de ejecución y presentación. La aprobación del mismo permite obtener el Diploma de Especialización en Pedagogía Universitaria.

EL CENTRO EXPERIMENTAL DE TECNOLOGIA
EDUCATIVA. EXPERIENCIAS DE UNA
ORGANIZACION DESTINADA A APOYAR
EL MEJORAMIENTO CUALITATIVO
DE LA DOCENCIA SUPERIOR

GUILLERMO ROMERO SALVATIERRA
Escuela Superior Politécnica del Litoral,
Guayaquil, Ecuador

1. INTRODUCCION

El Centro Experimental de Tecnología Educativa (CETED) es una unidad de apoyo a la actividad docente de la Escuela Superior Politécnica (ESPOL), cuya función principal es canalizar los esfuerzos individuales de los miembros que hacen la comunidad politécnica en el área educativa, a objeto de que se transformen en esfuerzos de grupo y posteriormente, si es del caso, en consenso comunitario. Con este mecanismo se pretende también canalizar corrientes de pensamiento en la formación profesional y en lo educativo, con el propósito de mantener viva la dinámica de las ideas, prerequisites indispensables de todo Centro de Educación Superior que sea capaz de orientar al Ecuador a la consecución de grandes logros, y a resolver sus apremiantes problemas nacionales.

El CETED, como unidad de apoyo debe colaborar en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, por tal motivo debe hacerlo fundamentalmente, con los profesores y estudiantes de la ESPOL.

Se considera que un profesor politécnico, para su mejor desempeño, debe tener un alto nivel académico, buena experiencia profesional, conocimiento de teorías sobre educación, conocimiento sobre técnicas pedagógicas y experiencia docente.

La capacitación pedagógica es considerada como "Estrategia de desarrollo presentando lineamientos y enfoques de acción institucional hacia las teorías y modelos para entender la naturaleza de la docencia y de la realidad nacional, el rol y función del docente, el proceso de formación profesional y la toma de decisiones de las autoridades que constituyen todo un reto para la comunidad universitaria.

La capacitación pedagógica, en consecuencia, relaciona la concepción (estrategia de desarrollo), la aplicación (desarrollo del mejoramiento) y la eficiencia (entre el objeto propuesto, la actividad y el producto obtenido) en la formación profesional.

Los medios tecnológicos responden "a un marco de referencia conceptual, estrategias y mecanismos operativos diferentes a la mera instrumentalización de los equipos, materiales y máquinas de enseñanza.

El enfoque tecnológico de la aplicación de los medios auxiliares en la docencia universitaria de ingeniería implica el diseño de una metodología instruccional, que se manifiesta en su proceso sistemático, variedad de métodos y sistemas de educación que generan diversidad de estrategias y, por ende, variedad de materiales, lo cual se constituye en un apoyo a la instrucción que desarrolla habilidades y destrezas en la adquisición y aplicación de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación profesional".

La metodología de la transferencia tecnológica que permite el diseño, la ejecución, producción y evaluación en la transferencia de los medios tecnológicos, requiere la presencia del sujeto y de la institución que introduce la transferencia, la utilización de los objetos que se transfieren y el desarrollo de la forma nueva y original. Por lo tanto, la aplicación de esta metodología genera el desarrollo de un modelo tecnológico de enseñanza y actividades de aprendizaje.

La aplicación de esta metodología se relaciona con la capacidad de producción y la posibilidad de implantación de los medios tecnológicos. Es decir, los recursos disponibles (humanos, económicos, materiales), el grado de autoapertura de la institución (organización, modelo administrativo y empatía de sus miembros), y el proceso de interacción requerido en la enseñanza-aprendizaje.

2. ACTIVIDADES DEL CETED PARA EL BIENIO 86-87

Las actividades básicas del CETED se dan en los niveles de planificación administrativa, asistencia técnica, capacitación pedagógica, conducción de corrientes de pensamiento, y de estímulo a la colaboración horizontal con otras instituciones.

A continuación se describen con mayor detalle algunas de estas actividades planteadas para el bienio 1986-1987:

1) *Mejoramiento Administrativo en el CETED*

Siendo el CETED una unidad de apoyo, es indispensable elaborar instrumentos de organización y administración, de control, de servicio y de difusión de las actividades planificadas y realizadas por esta unidad. Para ello se ha estipulado:

- Elaborar un Manual de Organización del CETED en el cual se especifiquen su estructura orgánica, sus funciones y sus tareas, estableciéndose así los enfoques educativos respectivos y las proyecciones de las acciones del CETED en el desarrollo educativo de la comunidad politécnica.

- Confeccionar un Reglamento de los Servicios que proporciona el CETED a nivel institucional e interinstitucional, Reglamento que permite regular, controlar y realizar los respectivos reajustes.
- Estructurar microprogramas de carácter instruccional que permitan proporcionar el entrenamiento pedagógico a distancia, de los usuarios politécnicos en el área de la aplicación de la Tecnología Educativa, en la formación y ejercicio profesional del ingeniero y tecnólogo.

2) *Asistencia técnica-pedagógica a las unidades académicas, administrativas y de servicios*

El CETED como unidad de apoyo colabora con todas las dependencias de la ESPOL proporcionándoles facilidades y asistencia en equipos y materiales audiovisuales y en el dictado de conferencias y cursos que sean de interés y solicitadas por las mismas, especialmente en lo que tiene que ver con Relaciones Interpersonales, Comportamiento Organizacional, eficiencia de las comunicaciones, así como receptando inquietudes de carácter técnico e intelectual que tengan interés institucional.

3) *Programa Capacitación para Estudiantes Politécnicos*

Considerando que la enseñanza va ligada al aprendizaje como un solo proceso, es necesario proporcionar ayuda al estudiante, una gran capacidad de análisis, comprensión, síntesis, las cuales en la mayoría de los casos no ha sido debidamente desarrollada en quienes ingresan a la ESPOL por la poca o ninguna influencia de las etapas previas de educación.

Por las razones expuestas, el CETED ha preparado un conjunto de cursos y conferencias que ayuden a mejorar su aptitud académica hacia la ingeniería y la tecnología.

Para ello se han preparado para los estudiantes del ciclo básico los siguientes cursos técnicos:

- de Estudio;
- Optimización del Uso de una Biblioteca;
- Creatividad;
- Relaciones Interpersonales;
- Aptitud Vocacional;
- Otros.

Además de estos cursos se coordinarán con la Federación de Estudiantes a objeto de identificar necesidades específicas que no están incluidas en los anteriores cursos.

Para los estudiantes del ciclo de especialización se han preparado cursos de relaciones:

- Interpersonales;
- Comportamiento Organizacional;
- Creatividad;
- Normas para la mejor participación en forum y discusiones.

También se han planteado programas especiales en coordinación con las asociaciones-escuelas, a objeto de abordar temas que no estén contemplados en este proyecto.

Los estudiantes que están registrados en las materias Tesis y Proyectos reciben un programa de Conferencias, alusivo a la técnica de una Tesis, y que les proporcione la información adecuada para su correcta elaboración:

4) *Capacitación pedagógica para ayudantes académicos de la ESPOL*

El CETED considera que los ayudantes académicos en la ESPOL están desarrollando labor docente y sirven como punto de enlace en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el estudiante y el profesor.

En la actualidad hacen esta labor tratando de imitar, en lo que esté a su alcance, a sus profesores, y sin ninguna preparación pedagógica ya que su elección en los concursos para ayudantes tiene como principal argumento sus calificaciones como estudiantes. Por estas consideraciones el CETED ha organizado cinco cursos permanentes: Relaciones Interpersonales, Práctica Docente; Ayudas Audiovisuales; Técnica de Expresión; Técnica de Estudio.

5) *Capacitación pedagógica de los docentes*

Considerando que el profesor politécnico en su gran mayoría no tiene preparación en pedagogía, ha sido necesario ayudarlo a reflexionar acerca de las concepciones generales sobre la Enseñanza Superior en el contexto de la realidad nacional y a desarrollar habilidades y destrezas en la aplicación metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje. Para el efecto se concibe un programa permanente y otro especial a nivel de postgrado.

a) Programa permanente

El programa permanente pretende poner a disposición del profesor politécnico una serie de técnicas y métodos que posibilitan la labor docente a través de talleres pedagógicos.

Los talleres se dividen en básicos y complementarios. Los primeros son ocho y cubren los siguientes objetivos: específicos de aprendizaje, microenseñanza, relaciones interpersonales, aplicación de ayudas audiovisuales, comportamiento organizacional, creatividad, práctica docente en la modalidad de microenseñanza,

Se espera que a fines de 1987 unos cien profesores politécnicos habrán completado este nivel.

Los talleres complementarios pretenden ampliar el horizonte del conocimiento en técnicas pedagógicas, tales como:

Metodología de la investigación; Diseño, Producción y Evaluación de Medios Instruccionales para la Tecnología; Estrategia Educativa para Prepolitécnicos y Tecnológicos; Sistema de Instrucción Personalizado; Administración Efectiva del Tiempo; Organización y Administración Educativa; Evaluación de Aptitud Académica; Psicología del Aprendizaje.

b) Programas especiales de postgrado

Los programas especiales para docentes politécnicos tienen el nivel de postgrado, ya que se ofrecen a profesionales-no educadores que han concluido una carrera terminal a nivel de ingeniería o su equivalente.

Los programas de postgrado se han planteado en dos niveles: especialización y maestría.

Para planificar los programas de especialización se ha establecido un estudio de diagnóstico destinado a configurar un perfil profesional del profesor politécnico. Este se basa en las opiniones del propio docente sobre sus funciones básicas y el listado de tareas que realiza como tal.

Además se utiliza la información que proporcionan las encuestas a los estudiantes que se han venido aplicando a través de estos últimos años.

El curso de postgrado a nivel de especialización se apoya en los siguientes enfoques educativos:

- Que el proceso enseñanza-aprendizaje es un hecho común en el desarrollo de las actividades del profesional técnico-científico, ya sea en su práctica profesional en la Universidad como docente o en la fábrica como administrativo o ejecutivo.
- La capacitación pedagógica del docente politécnico debe ser considerada como una estrategia del desarrollo institucional en sus múltiples facetas y necesidades, y no ser de exclusividad para el ejercicio de la docencia.
- La adaptación y creación de metodologías de enseñanza aplicadas en el desarrollo de la ciencia y tecnología.
- La aplicación de medios tecnológicos educativos que permitan lograr una mayor eficiencia en el desarrollo de los procesos investigativos de comunicación, planificación y administración del aprendizaje.
- De la interrelación de las características del usuario, con las estrategias de operacionalización de las mismas y los enfoques educativos, se estructuran las siguientes áreas de formación académica profesional en el curso de postgrado de especialización: Comunicación Educativa, Investigación Educativa y Administración Educativa.

El programa especial, a nivel de maestría, se presenta como un acápite separado más adelante dado que ha requerido un mayor nivel de elaboración teórica.

3. PLAN DE MAESTRIA EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACION EDUCATIVA

1) Antecedentes

El Programa de Maestría pretende mejorar el proceso de "ENSEÑANZA" como uno de los mecanismos para mejorar el "aprendizaje" en el estudiante politécnico. Este es un programa que ofrece perfeccionamiento docente a un grupo seleccionado de profesores de la Institución, los cuales pondrán en práctica el efecto multiplicador que es posible conseguir con un nivel de maestría, beneficiándose la institución con este hecho y con la posibilidad de tener un mejor nivel reflexivo hacia la problemática educativa.

El hecho de que el programa se desarrolle en la institución permite que gran parte de la temática se oriente a problemas de docencia y educación reales, que respondan a las necesidades del Ecuador, hecho que no es posible conseguir a través de maestrías obtenidas en el exterior.

El desarrollo del currículo se ha hecho considerando las necesidades institucionales de la ESPOL y la gran experiencia en formación de personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, como organismo ejecutor. Este currículo contempla los siguientes aspectos:

- Propiciar el conocimiento, análisis sistemático y la confrontación de los diferentes puntos de vista teóricos existentes en las disciplinas que han abordado el fenómeno educativo. La confrontación y discusión de los diferentes puntos de vista teóricos pueden contribuir a evitar la presentación de las explicaciones sobre el fenómeno educativo como perfectamente acabadas, únicas e inamovibles, además se orienta hacia la creación de situaciones académicas que permitan a los participantes una sólida formación teórica, con la perspectiva de crear proyectos académicos interdisciplinarios en el campo de la investigación y la docencia.
- Dar prioridad al tratamiento de los problemas educativos más relevantes de la institución y a sus diferentes unidades de donde proceden los participantes, en la medida que se pretende contribuir a la formación de equipos académicos de alto nivel que respondan a la solución de necesidades de las propias unidades académicas. Se pondrá énfasis en el diseño y desarrollo de programas originales de formación universitaria en investigación educativa y docencia.
- Procurar las condiciones que permitan a todos los participantes el mayor número de espacios de reflexión y acción posibles de tal manera que se puedan ir corrigiendo y ajustando los eventos académicos a las características y necesidades de los que en él participen. Una atención especial debe aplicarse para reconocer y aprovechar la experiencia de los docentes.
- Contribuir a determinar las condiciones que favorecen la profesionalización de la práctica docente universitaria, privilegiando de manera integrada, la formación en docencia e investigación educativa.

- Procurar el desarrollo de las actividades y habilidades que supone la práctica docente y la investigación educativa, más que cubrir exhaustivamente la información y conocimiento derivados de las disciplinas sociales.

4. LINEAMIENTOS TEORICO-METODOLOGICOS

Esta maestría prevé una formación y actualización para la profesionalización de la docencia, entendida ésta como "un proceso por medio del cual el personal académico logra una formación teórico-metodológica para ejercer , estudiar, explicar y transformar su práctica educativa", así como para correlacionar dicha actividad con la investigación educativa, en tantos procesos determinados y determinantes de relaciones sociales, y que cuentan con la posibilidad de ser abordados interdisciplinariamente y transformados en una praxis alternativa.

La educación está ubicada dentro de las ciencias histórico-sociales; posee un objeto de estudio multideterminado y complejo, así como distintos métodos que posibilitan un abordaje diferente, con el que se pueden realizar, en forma aproximativa, incluso distintas lecturas del mismo objeto de estudio. De ahí que es necesario partir de grandes corrientes de interpretación que permitan ubicar el modo de referirse y traducir la concepción diferente que se hace sobre hombre, conocimiento, realidad , sociedad, aprendizaje, etc., para interpretar el origen del proyecto político que se traduce necesariamente en lo educativo y que no siempre queda explícito.

Dicha revisión puede contribuir a la reproducción de los saberes, o a la búsqueda de alternativas en la construcción de un marco de referencia donde se analice, desde niveles epistemológico-técnicos, la producción de conocimiento.

Formar profesores-investigadores con un énfasis en la investigación supera la concepción de capacitación docente; se inscribe en el plano de una formación integral que la privilegia como una actividad de aprendizaje, de problematización y de avance en el conocimiento, para la resolución de los problemas educativos.

Por ello una preocupación permanente que orienta el diseño curricular de esta maestría es el lograr que los profesores politécnicos procedentes de las diferentes unidades académicas y que tienen diferentes especializaciones profesionales, adquieran las bases epistemológico-teórico-metodológicas que les permitan, mediante un quehacer permanente de reflexión-acción, plantearse proyectos de investigación y realizar una práctica docente que cobre relevancia en el contexto social donde los sujetos están inmersos. Es decir, intenta evitar la disociación entre teoría y práctica y entre método y contenido.

Se parte de la concepción del conocimiento considerado como un proceso dialéctico, inacabado y continuo, estructurador y. desestructurador de una realidad total, donde se ubica el sujeto como consciente de su devenir histórico, con posibilidad de acceder al conocimiento de su sociedad, para anali-

zarla y modificarla en la medida en que la conoce, se involucra en su problemática y decide participar en ella.

En esta propuesta se concibe a la docencia como un acto en el que enseñar y aprender se conjugan; en donde maestros y alumnos se acompañan en el descubrimiento del conocimiento, en la interacción en la toma de decisiones y en la revisión del proceso enseñanza-aprendizaje, planteamiento alternativo que pretende lograr la superación académica y que el CETED ha venido considerando dentro de sus programas de perfeccionamiento docente.

Dicha concepción va unida a la propuesta que concibe al aprendizaje grupal como un proceso donde se confrontan individualidades, se interactúa y se aborda el conocimiento de una manera colectiva, por lo cual importan los contenidos, el porqué y para qué de los mismos, pero también donde, en forma fundamental, interesa cómo los sujetos aprenden, la manera cómo se vinculan con el objeto de conocimiento y cómo se recrea éste. En el aprendizaje grupal el docente y los alumnos están ubicados como personas que buscan la construcción del conocimiento, no sólo a través de la información, sino merced a las relaciones de interactuar, comunicarse y ver en el grupo un medio y una fuente de experiencias que posibiliten el aprendizaje. Dadas las características institucionales que reviste el programa, se pretende que los participantes becarios se aboquen al estudio de la problemática propia de su contexto institucional, colocándose en el marco pragmático que el país y la sociedad les está demandando. Las experiencias previas de los participantes serán rescatadas mediante un abordaje crítico en su formación, promoviendo el intercambio de ideas sobre los problemas y enfoques que se han perfilado como idóneos para dar solución a aquellos.

En concordancia con este planteamiento se promueve la formación de equipos de trabajo que, desde los primeros cursos, hagan un diseño de investigación, el mismo que será revisado y retroalimentado a lo largo del período de formación, como un proceso de formación e integración de conocimiento. Se iniciará con la detección de problemas nodales y culminará en la elaboración de una tesis que sea producto y proyecto de trabajo dirigido a dar respuestas a necesidades de sus respectivas Unidades Académicas. Se prevé que en la integración de estos equipos de trabajo y en el desarrollo de las tareas individuales y colectivas se cuente con asesoría acorde con estos propósitos. De esta manera la investigación y la docencia quedan concebidas como actividades interrelacionadas y no disociadas en la formación del personal académico, en la medida en que se opere el proceso de investigación como parte del mismo proceso, en términos de aprender a investigar investigando su actividad profesional, con un cuerpo teórico metodológico que explique y fundamente sus proyectos.

1) *Objetivos*

Esta maestría tiene como propósito la actualización y formación para la profesionalización de la docencia, en íntima relación con la investigación educativa, entendidas ambas como procesos histórico-sociales que se crista-

lizan en proyectos académicos. Esto supone un enfoque interdisciplinario para abordar de manera crítica la práctica educativa; asimismo, implica énfasis en la adquisición de los niveles epistemológico-teórico-metodológicos y técnicos que permiten acercarse al objeto de estudio de la educación, en la producción de nuevos conocimientos para coadyuvar en la resolución de la problemática universitaria.

Esta maestría, por tanto, pretende que los participantes:

- Reflexion en, aplicando un enfoque interdisciplinario, sobre la práctica educativa, en general, y sobre su práctica docente en particular.
- Colaboren en los procesos de innovación educativa de sus propias instituciones.
- Diseñen proyectos de investigación relaciona dos prioritariamente con problemas de desarrollo curricular, planeación educativa, aprendizaje, didáctica y evaluación de enseñanza, aplicando una metodología rigurosa y los instrumentos técnicos pertinentes.
- Colaboren en programas de formación de personal académico y en la organización y coordinación de actividades académico-administrativas de sus respectivas universidades.
- Asuman una metodología de trabajo grupal que contribuyan a la disposición y desarrollo del trabajo interdisciplinario para la investigación y para los procesos educativos institucionales.
- Se proyectan hacia la institución con un efecto multiplicador de sus conocimientos, formando equipos de trabajo que através del CETED favorezcan a la comunidad politécnica.

5. ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA MAESTRIA

La maestría constará de quince asignaturas, las mismas que serán desarrolladas en las modalidades de seminarios, cursos y talleres.

La duración de las asignaturas será variable. Todos los eventos académicos se impartirán necesariamente en el orden que aparecen en el diagrama de flujo. Para el desarrollo de las diferentes asignaturas contamos con la participación de personal académico del CISE, de profesores investigadores del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), así como de profesores ecuatorianos de reconocida solvencia profesional y/o asesorías de especialistas que se considerarán como invitados.

La maestría requerirá para su apropiado desarrollo de 1.430 horas/clase (seminarios, cursos y talleres), en las cuales están incluidas las horas correspondientes a la redacción de tesis, no se incluye en éstas la planeación de actividades de estudio individual y grupal, así como también de otros eventos académicos que surgirán a lo largo del programa.

Los contenidos del plan de estudios comprenden: Metodología para el desarrollo del trabajo intelectual, Introducción a la Problemática de la Educación Superior en el Ecuador; la Educación como proceso histórico social,

metodología de la investigación social. Análisis y evaluación de proyectos de investigación; Psicología y Educación; Teoría Curricular y Programas de Estudio; Metodología para el desarrollo de proyectos de investigación educativa; Proceso de comunicación afectiva y dinámica grupal; Planeación y Administración Educativa; economía de la educación.

La evaluación de la maestría se ha incorporado como un proceso consustancial dentro de los lineamientos teórico-metodológicos en la medida en que permite detectar y procesar la información más significativa para proceder a los ajustes necesarios durante el desarrollo del programa.

La evaluación de la maestría implica analizar, a lo largo del trabajo, los siguientes aspectos: Coordinación, proceso grupal, aprendizajes logrados, pertinencia de los materiales, secuencia e interrelación de los eventos, con dos funciones básicas: la retroalimentación del proceso y la certificación de los aprendizajes.

Las modalidades de la evaluación están determinadas por el coordinador y por el grupo, y se llevarán a cabo en forma permanente a lo largo del proceso. Los trabajos que se realicen para acreditar los cursos podrán ser hechos en forma individual o en equipo, según el tipo de evento, los objetivos propuestos y el acuerdo a que llegue el coordinador con el grupo. Los trabajos podrán ser presentados en el grupo para ser objeto de retroalimentación en el mismo.

Se han establecido mecanismos de retroalimentación periódica que permitan analizar la estructura de todos y cada uno de los elementos del currículo (coherencia interna), el papel que juegan, así como su eficiencia para dar respuesta a los problemas educativos y sociales de las unidades académicas respectivas (coherencia externa).

A objeto de robustecer la maestría de experiencias interdisciplinarias contamos con la colaboración de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) y del Centro Internacional de Investigación para la Cultura, la Ciencia y la Tecnología (CIENTE).

La maestría será coordinada por el CETED; los eventos académicos se desarrollan en la modalidad de Seminarios, Cursos y Talleres, conforme al diseño curricular, el mismo que responde a la necesaria articulación de la teoría y la práctica. El diseño es una propuesta de organización flexible con posibilidad de ajustes, acorde con las necesidades e intereses de los participantes alumnos y con la problemática institucional.

La coordinación efectuará el seguimiento de los participantes en esta experiencia, haciendo acopio de información que le permita la revisión del proceso grupal para la toma de decisiones que garanticen la vigencia, pertinencia y correlación del plan de estudios y los programas con los objetivos de la maestría. De la misma manera, las expectativas y necesidades de los participantes serán contempladas en la perspectiva de tratar de encontrar, trabajando en la problemática académica, involucrándolos en los que se someterán durante su formación.

Consecuentes con la concepción de la docencia y con la propuesta de aprendizaje grupal, es preciso señalar que se propiciará desde el principio un proceso de integración que aborde los elementos teórico-metodológicos derivados de la psicología social que permitan un adecuado desempeño académico y un análisis apropiado de los fenómenos grupales. Esta concepción pone en juego un concepto de aprendizaje que toma al individuo como ser total; que se basa en el conocimiento de la personalidad y de la conducta, lo que le da un sustento teórico que permite transformar la relación de dependencia docente-alumno en aras de un vínculo de mutualidad.

BASAMENTOS PARA LAS ESTRATEGIAS
METODOLOGICAS DE APRENDIZAJE
EN LA EDUCACION SUPERIOR

SEBASTIÁN R. DÍAZ R.
Instituto Internacional de Andragogía,
Caracas, Venezuela

1. INTRODUCCION

Las metodologías y técnicas de aprendizajes son universalmente conocidas por los educador es de todos los niveles, por 10 menos en sus fundamentos teóricos, y, en muchos casos, aplicadas hasta de un modo intuitivo. En consecuencia, este trabajo intenta obviar una explicación detallada de esas estrategias que se utilizan desde siempre cuando se trata de educar, transferir información, modificar conductas o simplemente instruir, como producto de la acción de un ser humano frente a otro.

Por el contrario, en este trabajo se pretende fundamentar una inquietud de cambio, particularmente en la docencia universitaria, pues la experiencia, observaciones e investigaciones revelan crudamente que lo prioritario es lograr un urgente e impostergable cambio de actitud por parte del docente de la educación superior, cambio que conducirá en definitiva a una auténtica aplicación de esas metodologías, estrategias y técnicas.

Se parte de que no es suficiente formar especialistas en el campo de la metodología de la educación, si luego la realidad indica que la obra de este especialista no da frutos convertidos en un ser humano más seguro de sí mismo, más conductor de su propia vida y mejor contribuyente a la vida misma de la sociedad.

Los fundamentos para el cambio de actitud del docente universitario se enuncian en el presente trabajo .

2. PLANIFICACION DE CURSOS Y PLANES DE ESTUDIO. LA SITUACION CAMBIANTE

El clamor de las lamentaciones sobre la enseñanza en la educación superior, y más especialmente sobre los métodos de enseñanza en las Universidades e Instituciones de Educación Superior, centra la atención hacia una impor-

tante reorientación que ha empezado recientemente. Las lamentaciones, por supuesto, no son injustificadas. Al tratar de resolver de modo no global problemas que derivan del rápido desarrollo de las materias de estudio, muchos profesores han permitido que sus cursos les sean sobrecargados o demasiado especializados, o bien han enfrentado a sus estudiantes con un número de asignaturas aparentemente no relacionadas, que no consiguen dar la importancia debida a los principios comunes. Muchos, por otra parte, no han desarrollado métodos de enseñanza para tratar adecuadamente con gran número de estudiantes, y las nuevas técnicas audiovisuales tienden a permanecer en actividad relativamente poco entusiastas, a despecho de sus grandes posibilidades para la enseñanza individual y en grupo.

Sin embargo, es muy sorprendente que hasta hace poco a la mayoría de los profesores de educación superior no se les había ofrecido ningún curso sobre métodos de enseñanza, y los que ahora se les han puesto a su alcance son generalmente demasiado breves para ser verdaderamente efectivos. Además, es bien conocido que en las Universidades los éxitos en la enseñanza contribuyen poco a la promoción, en comparación con los éxitos en la investigación. El desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza pareciera ser para algunos una ocupación de ratos perdidos, a un cuando el interés y el valor potencial de un nuevo método pareciera justificar un trabajo intensivo durante un trimestre, cuatrimestre o semestre académico o un período más largo. Por eso en una enseñanza dirigida a la adaptación a un cambio continuado, los estudiantes necesitan que se les dé una gran dosis de responsabilidad y experimentar situaciones y problemas, individualmente o en grupo, de los que no se les hayan explicado las soluciones. La discusión sobre una base de igualdad con sus compañeros estudiantes y con profesores, en la medida de lo posible, debería también desempeñar un importante papel en su educación, pues necesitan comprender que deben depender menos de los superiores y aprovecharse de las críticas de sus iguales o incluso de sus inferiores. Entonces se puede esperar que en muchas áreas se dedique menos tiempo a la lección magistral, a la vez que se le asigne más tiempo a los métodos de grupo y al trabajo individual, siendo considerados los profesores menos como autoridades distantes y si más bien como líderes de equipos en los que los estudiantes son los verdaderos participantes.

Desde este punto de vista puede ser adecuado considerar si la mejor clase de educación universitaria satisface ya estas exigencias, pues en general se ha desarrollado para preparar una elite capaz de hacer avanzar el conocimiento y administradores habilidosos en las artes de la comunicación y de la dirección.

Esto lleva a preguntarse cuál es el punto de vista más importante acerca de la naturaleza de la enseñanza y la educación a nivel universitario. Debe, necesariamente, proveer al estudiante un conjunto de conocimientos positivos que aumenten su acopio de aprendizaje y en parte le equipen para su carrera en la vida. Pero tiene también otro atributo más notable. Inculca en el estudiante una actitud de la mente que considera la evaluación crítica de hechos y valores más importantes que los dogmas y paradigmas, y que sostiene que la comprensión de los principios subyacentes es más valiosa que la

acumulación de información o la adquisición de habilidades y técnicas. Una Universidad espera que al final de sus estudios sus estudiantes no solamente sean capaces de comprender la extensión y el significado de lo que ya se conoce en su propio campo, sino que sean también receptivos ante lo nuevo, que estén impacientes por explorarlo, que sean capaces de enfrentarlo y, sobre todo, que puedan trabajar confiadamente por su cuenta. Al entraren una Universidad, el estudiante se compromete a aceptar una rigurosa disciplina intelectual y a ser algo más que un receptáculo pasivo de información, gran parte de la cual puede estar, en muchas materias, pasada de moda al cabo de muy pocos años. Es preparado hasta el límite de su capacidad para recoger datos y formarse un juicio ponderado. Fortifica su habilidad pensando por sí mismo; se niega a aceptar ortodoxias simplemente porque son ortodoxas; y cuando discrepa lo hace también sobre la base no del prejuicio sino de la razón. Esto es lo que un a buena enseñanza consigue en una verdadera Universidad.

Todo buen profesor somete sus procedimientos a una crítica constante y así procura mejorarlos. Sin embargo, ¿cuál es el criterio para juzgar la eficacia de un procedimiento de reorientación-aprendizaje? Por supuesto, son los resultados a que conduce. Si los resultados son los que se consideran deseables, el procedimiento es bueno. De lo contrario, se debe modificar. Es indispensable, pues, que cada profesor llegue a elegir cuidadosamente para su curso un conjunto de objetivos y procure cumplirlos.

Los objetivos de la educación dependen de la filosofía que se adopte y no pertenecen en exclusividad al dominio de las ciencias, sino principalmente al dominio de la moral. Pero una vez adoptada una filosofía educativa, de ella se deducen, como corolarios, los objetivos generales de la educación y de éstos se pueden sacar los específicos de cada asignatura.

La educación es un proceso de reconstrucción y reorganización de la experiencia. El propósito fundamental de los educadores es proporcionar a los jóvenes el ambiente (Universidad) y los estímulos (acción educativa), capaces de favorecer de la mejor manera su desarrollo físico e intelectual. La dirección de tal desarrollo debe ser la que conduzca a la plena realización de sus potencialidades personales y a su participación efectiva en la sociedad democrática,

Desde esta perspectiva, resulta significativamente importante para la práctica e investigación educativas el cambio de posición de un enfoque centrado en la enseñanza a otro que considera de mayor relevancia al aprendizaje: ello conlleva no solamente las supuestas innovaciones que intentan introducirse en relación a medios, técnicas, métodos y recursos, sino también a toda una reformulación de las bases biopsico-sociales de la educación, así como a una redimensión de la acción educativa en cuanto al papel del estudiante y del profesor.

3. LA CONDICION DE ADULTEZ DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

El sistema educativo en general, y en particular el subsistema universitario, deben ser estructurados en función de la naturaleza del educando. La educación como proceso formativo del ser humano adecua su instrumentación a las características del individuo y de la sociedad. Desde este punto de vista, el proceso educativo, en cuanto relación de orientación-aprendizaje, debe adaptarse a las necesidades e intereses de cada etapa del desarrollo del ser humano. Esto conlleva entonces, en la práctica educativa, a precisar lo mejor posible el carácter evolutivo de las estructuras cognoscitiva, afectiva y psicomotriz del ser humano como fuente clave para garantizar una experiencia educativa, cuyos estilos y modalidades se encuentran inmersos en la noción de la educación permanente.

Las estructuras intelectuales del adulto no son las mismas del niño, aun cuando sean idénticos en cuanto a reacción funcional. El adulto es un ser activo cuya acción se encuentra regida por la ley del interés o la necesidad, y alcanza pleno rendimiento si se accionan los móviles autónomos de tal actividad. No es igual educar a un niño (individuo en proceso de maduración), que a un ser desarrollado biopsicosocialmente (en estado de madurez). No es igual educar a un niño o a un adolescente que a un adulto.

La educación en la vida adulta se convierte en una necesidad primaria, al igual que las de orden fisiológico. La necesidad de autorrealización impulsa a la naturaleza humana a intentar mejorarse constantemente. "La educación en la vida adulta es una necesidad cuyas motivaciones nacen del seno de la propia sociedad y se integran a los intereses vitales de cada individuo"*.

En función de lo anterior, cabe decir que el estudiante universitario no es un niño ni un adolescente, es un adulto. Es un adulto joven que ha dejado de ser adolescente; sus órganos han llegado a la plenitud funcional; ha alcanzado fundamentalmente su capacidad reproductora.

Pero, además de ello, se podrían indicar cuatro elementos que definen como adulto, al estudiante universitario. En primer lugar, la capacidad de autodeterminación; le es posible actuar con mayor criterio de discriminación de las experiencias que vive y tomar las decisiones que juzgue más apropiadas conforme a sus motivaciones. Desde este ángulo, el estudiante universitario puede llegar a ser capaz de dirigir su propia educación. En segundo lugar, el carácter enriquecedor de sus experiencias vivenciales.

Como adulto joven que ha vivido experiencias, al estudiante universitario le es posible una participación más dinámica, es decir, tiene mayores oportunidades para confrontar la variada gama de interpretaciones que ya posee y que es capaz de mejorar, actualizar, compartir o modificar a través de la actuación de su conciencia y de su pensamiento lógico y dialéctico.

* Adam, Félix. La Doctrina de la Evaluación a nivel de la Educación Universitaria. Publicación de la Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1977, pág. 2.

En tercer lugar, la conciencia de su necesidad de educarse. La motivación y el interés por educarse constituyen también un interesante aspecto en la definición del estudiante universitario. Se resume en la idea de que éste tiene una clara comprensión de sus necesidades sentidas, tanto por la acción de móviles internos que respondan al dinamismo psíquico de su personalidad, como por la acción de elementos del contexto sociocultural. Tal comprensión de necesidad es perfiles intereses claramente diferenciados que orientan su conducta hacia el alcance de los objetivos que se proponga en este sentido, cuyo logro actúa, a la vez, como fuente dialéctica de motivaciones. De allí la capacidad que puede llegar a tener el estudiante universitario para comprender su horizonte temporal, es decir, para prever y programar su existencia, como rasgo de los componentes cognoscitivos de sus motivaciones.

En cuarto lugar, el carácter integrador del aprendizaje. La confrontación experiencial y los nuevos aprendizajes que es capaz de alcanzar mediante ella, con jugados con la motivación derivada de las necesidades que lo han orientado para seleccionarlas, lo colocan en disposición de utilizarlos y aplicarlos en sentido concreto. Podría decirse que está subyacente el criterio de utilidad, que actuaría como principio motivador y a la vez como elemento discriminador en la autodirección de la educación.

De esta manera, la condición de adultez confiere al estudiante universitario una infraestructura diferente para el aprendizaje. Precisamente por ser los estudiantes universitarios en su mayoría jóvenes adultos, se hace obligante que el sistema educativo a este nivel se integre y estructure científicamente ante una realidad que exige que cada uno opte por lo que ha de estudiar y participe en el proceso dinámico de su formación profesional. El estudiante universitario deja de ser objeto para convertirse en sujeto de su propia educación.

4. COMO CONOCER Y MEJORAR EL TRABAJO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Algunos docentes en ejercicio se quejan de que hay muchas personas también ejerciendo la docencia, quienes no poseen sólidos conocimientos teóricos sobre las doctrinas filosóficas de la educación y las doctrinas de las escuelas pedagógicas o andragógicas en que se apoyan los métodos de "enseñanza"; o que no dominan, al menos en teoría, las técnicas de motivación, dinámica de grupos, verificación de aprovechamiento y uso de material didáctico; o de no tener conciencia de la relación entre el área de conocimiento que imparten y la educación en general, lo que torna insegura su opinión sobre planes, programas, procedimientos específicos inherentes a sus respectivos cursos. Otros educadores señalan también que se tiende a dar excesiva importancia a la nomenclatura y a las frases estereotipadas que caracterizan la clase tradicional, lo que la mayor parte de las veces obstruye la apreciación objetiva de los problemas.

Estas situaciones parecen predisponer hacia la necesidad de una reforma de los métodos y técnicas de aprendizaje. Los docentes universitarios cuando se someten a la doctrina renovadora se convencen fácilmente, pero son pocos los que modifican sus relaciones de orientación-aprendizaje. ¿Cuáles la causa de esta incongruencia?

La causa principal radica en que se imparten conocimientos nuevos con métodos, técnicas y procedimientos antiguos. Los cursos de formación docente que debieran ser vir para erradicar un enfoque anticuado lo reiteran o lo participan. Es evidente que en un curso de zoología la actividad principal de los participantes debe ser el estudio directo de los animales y, sin embargo, todavía no se acepta la idea de que los métodos y técnicas empleados en la relación de orientación-aprendizaje sólo pueden basarse en el estudio directo del animal mismo.

Igualmente nocivo es el ejemplo dado por los profesores de universidades, institutos pedagógicos y otras instituciones de educación básica, media y superior, que continúan desarrollando sus cursos casi exclusivamente por el método expositivo.

Es curioso cómo los que conocen bien su asignatura y son buenos investigadores dejan de aplicar su originalidad de pensamiento y se doblegan ante la tradición. Se podría pensar que se prefiere el método expositivo por la pasividad de los "participantes" con una respetuosa admiración por su sabiduría. Sin embargo, el diálogo que se logra en reunión es el del grupo es mucho más satisfactorio, ya que en este caso el tratamiento abierto de los temas y las referencias sobre experiencias de los participantes sirven para realzar la calidad del proceso de aprendizaje individual y grupal. Lo que ocurre es simplemente que los "profesores" se acostumbraron tanto cuando eran "alumnos" a escuchar clases de exposición, que rara vez se les ocurre que es su deber investigar si no existen métodos mejores.

En los medios educativos está generalizada la idea de que para ser un buen docente basta saber bien la asignatura que se imparte. Un análisis de esta verdad a medias servirá para esclarecer los obstáculos que se oponen a la mejora de la relación de orientación-aprendizaje. Esta opinión parece equivocada. Además de conocer la materia, es indispensable que el profesor emplee técnicas adecuadas. Debe crear inquietudes e intereses en los participantes.

En este sentido, sería erróneo pretender que una reforma radical e instantánea es posible o deseable. Como se recordará, para crear una conciencia de mejora hubo que oponer la escuela nueva a la escuela tradicional, como si entre las dos hubiera un abismo. Pero esta polarización, que facilita el proselitismo en el campo de las ideas, desanima al profesor y lo priva de coraje para dar un salto que cree demasiado arriesgado. No habiendo visto nunca la "escuela nueva" en acción, el profesor prefiere continuar usando los métodos poco eficaces que conoce bien a lanzarse a una aventura para la cual no se siente preparado. Ya es hora de desechar este equívoco. No hay dos tipos opuestos de enseñanza: una excelente y otra pésima. Lo que hay es una gama de mejor o peor con muchos matices que participan de una prioridad común: todos pueden ser mejorados. Lo que se describe como curso renovado es una

abstracción cuyo mérito es marcar una dirección en nuestros esfuerzos. Cada educador cumple su deber si cada año introduce alguna mejora en la organización de su curso. Cada paso prepara el siguiente y da al docente confianza para progresar.

La presentación abstracta de diferentes métodos y técnicas de aprendizaje da la impresión de que, a pesar de ser sumamente plausibles, sólo pueden ser adoptados en escuelas e instituciones experimentales bien equipadas. No cabe duda de que la insuficiencia de instalaciones y de material de apoyo, los programas oficiales mal planificados y obligatorios, la incomprensión de otros profesores y de las autoridades educacionales y la desorientación de los estudiantes en cursos anteriores, son factores que se oponen al perfeccionamiento de los mismos. Pero estas dificultades no son insalvables. El entusiasmo del profesor por la labor que cumple y el deseo cada vez más creciente de realizar su delicado trabajo docente lo conducen a buscar y experimentar con nuevos métodos y técnicas de aprendizaje.

Para acometer cualquier tarea de perfeccionamiento de los profesores es preciso basarse en las concepciones referentes a qué se entiende por "trabajo del profesor" y por "perfeccionamiento". Dentro de esta investigación se entiende que el trabajo del profesor universitario se realiza en tres áreas diferentes de actividad: la investigación, la docencia y la orientación de los estudiantes, enmarcadas con el cumplimiento de las normas propias de la comunidad universitaria. El perfeccionamiento de ese profesor se concibe como un proceso de reflexión sobre sí mismo, a fin de identificar y mejorar su propio estilo en esa pluralidad de dimensiones.

Obviamente, partiendo de esta base, el problema del perfeccionamiento del profesor en su área docente se centra en cómo conocer el estilo de cada profesor y en establecer con éste una relación de ayuda que le permita poner su intencionalidad hacia una mejora efectiva.

El perfeccionamiento del profesor se sitúa principalmente en el ámbito de su propio centro educativo. Pero ello no ocurre por igual respecto a todas las áreas de trabajo, toda vez que la propia dinámica de la vida universitaria fuerza a atender prioritariamente dos campos: el de la investigación y el de la docencia, a costa quizás de otras actividades, tales como la de orientador y la de reflexionar sobre la propia docencia. En consecuencia, se hace preciso animar "desde afuera" tal actitud reflexiva. Un estudio con los participantes docentes del cuarto y/o quinto nivel, en el cual se investiga la enumeración de razones por las cuales no se renuevan los métodos de enseñanza-aprendizaje con métodos de orientación-aprendizaje y además se inquiriere cuáles elementos se consideran señales de alarma del funcionamiento deficiente de sus cursos, así como los efectos comunes y las causas principales de esos defectos, arroja los siguientes resultados:

* Díaz R., Sebastián Raúl. Curso: Métodos y técnicas de Aprendizaje en el adulto. Maestría en Androgogía y en Planificación y Administración de la Educación Superior. Caracas, Venezuela, 1984.

- No existe una política clara del Estado respecto a lo que debe ser el sistema educativo del país.
- No se han formulado objetivos claros respecto al tipo de profesional que Venezuela requiere.
- Hay sobrepoblación en los salones de clases. El excesivo número de participantes no permite ensayar ninguna innovación.
- La forma como están estructurados los horarios de clases (mosaicos) no permite el tiempo suficiente para renovar los cursos.
- A algunos profesores lo que les interesa es dictar su curso y cobrar el sueldo. No tienen tiempo para perfeccionarse.
- La situación económica del país, cada vez más difícil, lleva a presionar al educadora "llenarse" de horas docentes para poder "redondearse" el sueldo. No hay tiempo para nada más.
- Las instituciones educativas no están suficientemente dotadas, lo cual no permite mayores actividades que la lección magistral y el libro de texto. Los estudiantes traen deficiente formación básica, lo cual limita las posibilidades de experimentar.
- Los docentes forman parte de ese proceso ideológico, en donde como agentes de la ideología del mercado están diseñados para entrenar niños, adolescentes o adultos en los patrones de la ideología dominante.
- Existe una tendencia muy generalizada en el maestro a reaccionar en forma hostil... Se muestra resentido, desconfiado, tiene idea de que no se le atiende como debería ser, que es engañado, que se le roba su dinero, que los servicios médicos no sirven... Les parece ver en esto una generalización del rendimiento del maestro, un lugar más donde proyecta su descontento. Así se descarga socialmente en su escuela.
- Los docentes en edad de jubilación presentan características bien definidas. Desgano, apatía por las actividades docentes, desinterés por los alumnos y la escuela. Se dejan llevar por la corriente, sin ninguna creatividad. Se sienten insatisfechos, lamentan no haber recibido ninguna recompensa por la empeñosa labor cumplida. Este estado de ánimo es transmitido a los educadores más jóvenes..
- La innovación es un acto administrativo; por su implementación es un acto organizacional. Ciertamente el organismo administrativo venezolano en materia educativa ha propuesto una serie de innovaciones en las últimas dos décadas, pero igualmente quizás sea posible argumentar que entre los educadores no existe un mecanismo organizativo que permita fluidez y cohesión a las innovaciones, amén de que en términos convencionales los educadores se hallan entre las capas de opinión más conservadoras de la sociedad.
- La posibilidad de emplear métodos y técnicas que renueven el proceso de orientación-aprendizaje no puede ser analizada en forma reduccionista ni aislada del conjunto de factores que lo condicionan. Por lo tanto, se hace necesario considerar el proceso en su totalidad desde las políticas del Estado en materia de concepciones educativas hasta los criterios, medidas y disposiciones establecidas para su efectiva ejecución. En este

contexto el docente constituye uno de los elementos primordiales del proceso cuya práctica responde a una síntesis de su formación profesional, convicciones y principios personales y de las oportunidades que se le proporcionan para su permanente actualización.

En cuanto a las señales de alarma y los defectos comunes en los cursos y sus causas principales, las opiniones se resumen así:

Señales de alarma

- Muchos problemas de disciplina.
- Participantes faltos de interés.
- Gran número de notas bajas.

Defectos del curso

- Exceso de clases expositivas.
- Escasas actividades prácticas.
- Falta de oportunidad, por parte del estudiantado, de pensar de manera creadora y exponer sus opiniones.
- Abundancia de material teórico, recibido con pasividad por los estudiantes (ideas inertes).
- Mala estructuración del trabajo y del estudio de los participantes: sólo estudian en el cuaderno de notas; no consultan libros de texto ni hacen experimentos.

Causas de los defectos

- Número excesivo de participantes por grupo.
- Deficiencia de las instalaciones y del material de laboratorio.
- Escasez de libros de texto adecuados o ignorancia de los participantes sobre el arte de estudiar.
- Temas inadecuados o planteados a un nivel muy alto.
- Falta de organización por parte del facilitador del trabajo de casa de los participantes: asigna tareas y no exige su cumplimiento.
- Noción errada de los estudiantes acerca de lo que es un buen curso.
- Falta de apoyo por parte de los compañeros docentes o del Director.
- Falta de tiempo del facilitador (tiene a su cargo muchas clases).
- Incompetencia profesional del docente.
- Falta de vocación o interés del docente por el Magisterio.

Como extensión de esa investigación se ha solicitado indicar las dificultades que se oponen a la implantación de cursos renovados, y se indicó lo siguiente:

- La actitud tradicional del profesor.
- La actitud equivocada de los estudiantes respecto a los métodos de aprendizaje.

- Oposición de los demás profesores de la Institución.
- Falta de comprensión de parte del Director de la Institución respecto a los proyectos de reforma.
- Tener que explicar al pie de la letra "el programa oficial".
- Instalaciones deficientes.
- Material de apoyo deficiente.

5. CONCLUSIONES

De los señalamientos anteriores son muchas las conclusiones a las cuales se podría arribar, pero una conclusión concreta es que la docencia universitaria está pasando por una etapa que podría ser catalogada de crítica. En el momento actual dos de los factores de la crisis universitaria son, precisamente, por un lado, la aplicación a los adultos de los esquemas pedagógicos en cuanto al manejo de los métodos y técnicas de aprendizaje y, por el otro, la falta de preparación de los establecimientos de educación superior ante una demanda masiva. A esta situación habría que agregar, con preocupación, la estructura escolarizada de nuestras Universidades, sometidas a las rigurosas teorías tradicionales como quizás el peor obstáculo en los deseos de innovar la docencia universitaria.

Sobre ese problema, la opinión de Félix Adam* es sumamente descriptiva de la grave situación que al respecto confronta la educación universitaria: "Las universidades latinoamericanas, sin exagerar, son organizativamente escuelas primarias de alto nivel. La mayoría del profesorado universitario cree o trata de convencerse que los estudiantes -que los muchachos, como se dice comúnmente-, son 'niños' a quien es pueden imponer sus ideas, manipularlos a su antojo, decidir por ellos lo que deben aprender, en fin, sólo ellos y nada más que ellos establecen las reglas del juego, que deben ser aceptadas con total su misión y dependencia".

El desconocimiento de esa realidad implica que el estudiante adulto es, ante todo, un individuo que a diario debe tomar decisiones sobre sus responsabilidades familiares, sociales, contractuales, laborales, etc.

Precisamente, si el sujeto de la educación universitaria es un adulto, entonces hay que buscar en la andragogía la fundamentación teórica que permita adecuar el proceso de aprendizaje, las estrategias metodológicas, el diseño del currículo y las relaciones profesor-estudiante a la naturaleza de una comunidad adulta caracterizada por el respeto mutuo, opcional y participativo de sus miembros. Por eso la metodología de aprendizaje debe centrar todo ese proceso en el participante, no en el profesor, por cuanto como adulto debe afianzar su personalidad y su ética individual que significa una evaluación vivencial de sus aptitudes y de su capacidad de alcanzar los objetivos y metas no predeterminados por el sistema educativo.

* Adam, Félix. *Universidad y Educación de Adultos*: UNESR, pág. 6, Caracas, 1980.

Existe una extendida inquietud entre los educadores por encontrar alternativas creadoras, susceptibles de ser renovadoras, modernizadoras o innovadoras de las viejas concepciones universitarias, una voluntad de continuidad para afrontar estratégicamente los puntos claves; una política realista con suficiente capacidad de rectificación; un afán de experimentación que no se resigne ante los primeros fracasos.

En este tema, como en cualquier problema de fondo, una acción coherente y eficaz es impensable sin un trabajo previo de estudio, de experimentación y de balance. Y, sin embargo, las instituciones de educación superior han dedicado hasta ahora sólo una mínima parte de su presupuesto anual y una parte, igualmente irrisoria, de esfuerzos y de tiempo, al estudio de la teoría y de la práctica del propio funcionamiento.

Por ello la utilidad de la presente controversia sólo se advertirá cuando los temas de educación universitaria se conecten con los otros graves problemas que aquejan, crónicamente ya, al Sistema de Educación Superior.

El problema de los métodos es, sin duda, de carácter instrumental. Pero instrumental no es sinónimo de secundario. Lo instrumental es, en cuanto tal, ineludible. Sin método de enseñanza no se cumplen las finalidades de la Universidad: instrucción, aprendizaje, educación. Hay que tener en cuenta que, prescindiendo ahora del contenido de la enseñanza, un método existe siempre. Descuidar la atención a los métodos con la intención de dedicarse a los contenidos es un falso camino, porque los métodos, sin perder su función instrumental, pueden impedir, si no son adecuados, la transmisión de cualquier contenido y quizás una adecuada relación facilitador-participante.

Una pregunta podría formularse legítimamente: ¿Por qué hasta ahora el problema de los métodos de enseñanza en la Universidad no se ha presentado con carácter de urgencia? La respuesta es compleja. En primer lugar, por inercia o por inconsciente pesimismo sobre la posibilidad de mejorar la enseñanza universitaria; en otros obedece a la actitud autoritaria y paternalista que asume el docente universitario frente al estudiante, restándole participación en el proceso educativo. El docente se convierte, de hecho, en el centro o eje de la actividad, por cuanto los contenidos e informaciones que suministra están sujetos a sus criterios personales, ideológicos, religiosos y políticos. La libertad de cátedra es manejada con criterios personalistas, donde tiene su asiento el autoritarismo y poca o ninguna participación del estudiante. Es decir, lo que el estudiante necesita aprender lo decide el profesor, sin considerar las expectativas, necesidades, intereses y motivaciones del participante.

La atención a la metodología de aprendizaje universitario descubre, antes que nada, que no puede haber un método único y válido en todos los casos; que los métodos son múltiples y deben aplicarse, en diversas combinaciones, según los objetivos que se intentan conseguir.

El principio de la multiplicidad de los métodos se presenta así como la mejor opción para afrontar el tema de la renovación didáctica en la Universidad. La multiplicidad de los métodos asegura, además, un margen amplio a un valor esencial en la Universidad, como en cualquier otra institución social: la libertad de investigación. Si los métodos son múltiples, cabe plena-

mente el ejercicio de una combinatoria metodológica que se apoye en el conocimiento de cada situación concreta.

El tema de los métodos de enseñanza en la Universidad no es un campo inexplorado, algo sobre lo que no hay ciencia, sobre lo que puede bastar la personal experiencia no crítica y no verificada. Aunque todavía se están dando los segundos pasos, los primeros ya se han recorrido quedando como resultado una bibliografía compleja, casi siempre interesante y con orientaciones prácticas. La investigación educativa se asoma tarde a este grupo de problemas, pero el hecho de que se le incorpore como materia de estudio y discusión universitaria significa un aporte importante que, al mismo tiempo que abre cauces, recupera gran parte del tiempo perdido.

¿No ha llegado el momento de exigir algo diferente de los sistemas educativos? Es necesario aprender a vivir, enseñar a aprender de manera que se puedan adquirir nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida, enseñar a pensar de manera libre y crítica; enseñar a amar el mundo y a hacerlo más humano; enseñar a desarrollar en y por el trabajo creador.

BIBLIOGRAFIA

VÁSQUEZ, Gonzalo. "Técnicas de Trabajo en la Universidad". Editorial Universidad de Navarra S.A., Pamplona, España, 1975.

BARD, Ruth. "Pedagogía y Didáctica de la Enseñanza Universitaria". Editorial OIKOS-TAO S.A., Barcelona, España, 1974.

ADAM, Félix. "Doctrina de la Evaluación a Nivel de la Educación Universitaria". Publicaciones Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", 1977.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE ANDRAGOGIA. Revista 1, 2, 3, 4, 5, Caracas, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. "Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo". Editorial Anaya, 1981.

ALONSO, Angel. "La Formación de los Profesores en América Latina", UNESCO, 1965.

PUJOL, Jaime y FONS, José Luis. "Los Métodos en la Enseñanza Universitaria". Editorial Universidad de Navarra, Pamplona, España, 1981.

DÍAZ, Sebastián. "Métodos y Técnicas de Aprendizaje en el Adulto". Tomos I-II, INSTITUTO INTERNACIONAL DE ANDRAGOGIA, Caracas, 1985.

LA INVESTIGACION PROTAGONICA Y EL CAMBIO
COLABORATIVO. DOS ESTRATEGIAS PARA MEJORAR
LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
EN AMERICA LATINA

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ
Consultor de CINDA
Investigador del PIIE
Santiago, Chile

1. INTRODUCCION

El énfasis pedagógico, que corresponde a una primera etapa en los intentos por mejorar la calidad de la docencia superior, no ha facilitado la incorporación de una visión teleológica de la formación de profesionales. Se requiere de un cierto tiempo de maduración para acceder a un cuestionamiento de los fines y propósitos educativos de la enseñanza universitaria con una visión macrosocial. Más aún si se quiere innovar respecto a lo que ha ocurrido en países industrializados, usando para ello un prisma latinoamericano.

Se podría anticipar que los puntos centrales para una segunda etapa son dos. El primero deriva de una conceptualización valórica y es la definición de calidad de la docencia superior y, por ende, de los criterios de control de calidad institucional. El segundo, de carácter orgánico estructural, es la institucionalización de la función docente en sus diversas facetas, en cada establecimiento.

En lo que sigue se esbozan algunos lineamientos para estimular la discusión que probablemente se generará sobre el tema en los próximos años. Para ello se presentan dos estrategias para promover un cambio cualitativo de la docencia, una de ellas a nivel de perfeccionamiento de los profesores y la otra a nivel institucional.

2. UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO A NIVEL DE LOS DOCENTES

El haber iniciado los intentos de mejorar la docencia fundamentalmente centrada en la capacitación docente es sin lugar a dudas la estrategia más viable. Sin embargo, implica una serie de supuestos que no siempre se cumplen*. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

* Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge. Estrategias de Cambio en Educación, Santiago, PIIE, 1977.

- el conocimiento motiva al docente capacitado y le cambia su actitud;
- el docente fuera de la situación de capacitación aplicará sus conocimientos o mantendrá su actitud;
- el docente capacitado puede adaptar por sí mismo lo aprendido a sus condiciones habituales de trabajo;
- el profesor capacitado puede justificar su cambio ante sus colegas y convencerlos de que está actuando en un a dirección apropiada;
- el docente capacitado podrá entusiasmar a otros colegas y a sus autoridades directas para que también se capaciten, generándose así un cambio institucional.

Como una forma de superar las deficiencias antes mencionadas, se plantea una estrategia complementaria o alternativa basada en la investigación protagónica*.

Este método consiste básicamente en que el(la) profesor(a) estudie y analice su propia práctica y a partir de eso vaya generando su propio cambio en conjunto con un grupo de colegas. El método tiene algunos puntos comunes con la micro enseñanza, pero se diferencia de ésta en que se trabaja sobre la base de situaciones reales y no simuladas. Además los actores no son juzgados externamente, si no por sí mismos, y por sus pares. Por último, en que los (las) profesor es (as) alcanzan un nivel de autoconciencia de la direccionalidad que se quiere dar a la función docente.

Para que el método cumpla su propósito, el (la) profesor (a) es entrenado para que realice por sí mismo una investigación sobre su práctica y descubra los principios teórico-valóricos que la rigen. Su objeto de estudio es él (ella) mismo(a) y su realidad educativa institucional. En esto resulta totalmente distinto a la capacitación funcional que en general está limitado a la transmisión de técnicas didácticas.

El método se aplica a través de un taller formado por un grupo de profesores (as), quienes devienen en investigadores protagónicos y de algunos especialistas (dos o tres) en educación, quienes actúan como facilitadores y que también entregan los contenidos teóricos conceptuales, así como las técnicas didácticas que se vayan requiriendo durante el proceso.

El método se desarrolla en siete etapas claramente definidas, pero suficientemente flexibles como para que el grupo taller las vaya adecuando en interacción con su realidad. A continuación se describen las etapas:

1) *Etapas de la problematización*

En esta etapa se define un problema de la práctica docente susceptible de ser investigado, partiendo de la realidad del contexto institucional donde se ejerce la función docente. Para lo cual se establecen los siguientes pasos:

- o Tomado y adaptado por Rodrigo Vera, Ricardo Hevía, María Elena Sotta. Orientaciones básicas del Taller de Educación, II parte, Santiago, PIIE, Documento de trabajo, marzo de 1985.

- El (la) profesor (a) identifica problemas ligados a su práctica cotidiana.
- Para ello cada participante aprende a realizar una observación desprejuiciada, la cual es vaciada en un registro escrito.
- Se hace un listado con todos los problemas que aparecen.
- Se contextualiza cada situación problemática, relacionándola con otras, determinando diferencias, similitudes e interdependencias. Se logra así discriminar entre problemas generales y problemas particulares.
- El grupo taller selecciona una situación o problema común que se investigará en conjunto. La argumentación para seleccionar la situación escogida constituye en sí un valioso análisis y diagnóstico de la función docente en términos tanto individual como institucional.
- Con la ayuda de los educadores el grupo taller aclara y precisa la situación seleccionada en términos teórico-conceptuales, de tal forma que podrá ser identificada cuando se presente en diversas ocasiones y circunstancias.
- Sobre la base de la contextualización realizada, se plantean las preguntas que se responderán a través de la investigación protagónica, para lo cual también más adelante se formularán algunas hipótesis o respuestas alternativas.

2) *Etapa de la reconstrucción de episodios*

- Teniendo presente el problema seleccionado y las preguntas de investigación cada participante observa y registra su práctica habitual. Para este propósito pueden utilizarse grabaciones (video-audio) y la observación de otros colegas del grupo taller.
- Se analizan los registros para detectar "episodios" o situaciones puntuales donde se presente el problema seleccionado para investigar.
- Se reconstituyen en el taller los episodios a través de una descripción detallada que incorpore factores internos y, externos. Se logra así objetivar lo más posible lo ocurrido. Cada participante actúa como interjuez frente a sus colegas. La reconstitución es primero externa, es decir, describiendo todo lo que es explícito y visible y después se contextualiza para comprenderla mejor. Posteriormente se hace una reconstrucción interna que incorpora la subjetividad del profesor comprometido en el episodio. Esto último es inicialmente realizado por el participante involucrado, tratando de comprender su racionalidad y su efectividad.

3) *Etapa de interpretación de los episodios*

El grupo taller analiza e interpreta los episodios que se han registrado por los participantes descubriendo la lógica personal institucional y social que lo ha provocado. Para ello:

- El (la) propio (a) profesor (a) protagonista hace su interpretación.
- El grupo taller hace su interpretación.
- Se discuten las discrepancias y coherencias de ambas interpretaciones.

4) *Etapas de formulación de hipótesis sobre las situaciones*

A partir de episodios particulares se trata de hacer una abstracción y generalización para explicar en forma global la situación problemática seleccionada. Las hipótesis (posibles respuestas a las preguntas de investigación) se formulan en términos claros, precisos, concretos, singularizados y tomando en cuenta los aspectos personales, institucionales y sociales.

5) *Etapas de la validación de las hipótesis planteadas*

Mediante el registro de información de nuevos episodios se van confrontando las hipótesis, siendo ratificadas, rectificadas y complejizadas a través de un proceso continuo y dinámico.

6) *Etapas de construcción de una racionalidad alternativa*

La comprobación de la hipótesis permite ir develando una realidad que no siempre es perceptible por el docente común y así ir generando un proceso de crítica. Con el apoyo del educador que coordina el taller se puede ir comprendiendo el proceso docente en término de intencionalidad valórica que deriva tanto del contexto institucional como del proceso del profesor (a). Además permite ir dando apoyo técnico específico para solucionar problemas concretos.

La contrastación de esta realidad concreta percibida por los (las) profesores (as) con la conceptualización teórico-valórica que el docente y/o la institución intencionadamente desea alcanzar, crea la necesidad de plantear una racionalidad alternativa que supere las contradicciones y reafirme las congruencias. El (la) profesor (a) adquiere así un espacio y una libertad para un cierto cambio que es explícito y aceptado.

7) *Etapas de formulación de alternativas de acción*

A partir de la lógica alternativa y en forma paralela a la conceptualización de la racionalidad se pueden ir estableciendo acciones concretas para superar los condicionamientos concretos y los mecanismos de control, ya sean éstos explícitos u ocultos. No se trata de una ruptura total con lo vigente, sino de una transformación personal, grupal e institucional, que se realiza en forma constante, clara, explícita. Todo este proceso debe ser cuidadosamente planificado, implementado y evaluado constantemente.

En todas las etapas, el rol de los educadores que organizan el taller son los de: apoyar el grupo taller, enseñar e investigar y analizar la práctica docente, entregar elementos teóricos para comprender y transformar la práctica, y proveer de recursos técnico-metodológicos. Este procedimiento más integral puede redundar en mejorar la función docente no sólo en lo referente al traspaso de información entre profesores y alumnos, sino a incidir en los resultados de la formación de futuros profesionales y, por ende, en la sociedad toda.

3. UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO INSTITUCIONAL

Las experiencias muestran que no basta un cambio de actitud en los docentes si éste no va acompañado de un cambio organizacional. Para ello se presenta también una estrategia alternativa.

Tradicionalmente el proceso de cambio en la docencia se ha establecido mediante un sistema que podría caracterizarse por su racionalidad*. Este incluye cinco fases: identificación de las necesidades de cambio; motivación e información teórica; capacitación en cuanto a conocimientos y habilidades para implementar el cambio; invitación a aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos y, finalmente, seguimiento de los programas de capacitación.

Este proceso se da fundamentalmente hacia el cambio individual, pero no siempre considera la necesidad de un cambio institucional. Como oposición a ello se propone una variante que en la literatura se ha denominado cambio institucional planificado.

Esta estrategia de cambio supone, en primer lugar, la fijación de metas comunes entre los docentes involucrados y los educadores que están impulsando el cambio, evitando la coacción. En segundo término supone una intencionalidad compartida y explícita del cambio y en tercer lugar el establecimiento de una relación colaborativa entre los impulsores del cambio y los sujetos de cambio, evitando así el cambio tecnocrático y superficial.

Cuatro son las etapas sugeridas para esta estrategia de cambio.

Primera etapa: Evaluación Diagnóstica. Consiste en conocer la percepción que tienen los (las) profesores (as), alumnos (as) y administrativos acerca del funcionamiento técnico y los procesos organizacionales vigentes en la Universidad.

Segunda etapa: Desarrollo de una estrategia de cambio. En conjunto con los miembros de la institución se discuten los problemas y las situaciones conflictivas que deben modificarse. A través de la discusión se va comprometiendo a los (las) participantes en la búsqueda de soluciones y se elaboran en conjunto planes de acción frente a los cuales todos adquieren un grado de compromiso.

Tercera etapa: Intervenciones para el cambio. A partir del plan se implementan acciones específicas para resolver las deficiencias. Estas acciones pueden estar referidas al campo pedagógico-técnico, a lo administrativo, a lo social, a las comunicaciones o a relaciones interpersonales. Las intervenciones constituyen experiencias de aprendizaje que generan nuevas actitudes y comportamientos organizados entre los miembros.

Cuarta etapa: Medición y evaluación, destinada a determinar: los resultados del proceso; la eficiencia de los procedimientos; la presencia de elementos

* Tomado y adaptado de Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge, op, cit. Para mayores antecedentes sobre las técnicas empleadas se puede consultar Pavez, Jorge, La capacitación como un proceso de crecimiento organizacional. Revista de Administración Pública N° 2, Santiago, Chile, 1977.

impulsores, oponentes o retardantes del cambio; la aparición de problemas no previstos; y las necesidades de modificaciones de la planificación inicial.

Esta estrategia supone combinar el cambio individual afectado no sólo en los aspectos cognitivos, sino también los afectivos, y supone también afectar las relaciones entre las personas.

La dificultad del cambio está dado, en primer lugar, por el nivel que se desea alcanzar en las personas, siendo más fácil el cambio a nivel de conocimientos, seguido del cambio de actitud y siendo más complejo el cambio de comportamiento. En segundo término, la complejidad está dada por la cantidad de actores involucrados: individuos, grupos, organizaciones completas.

En este proceso intervienen fuerzas impulsoras tales como: a) la motivación de los (las) participantes; b) el nivel de insatisfacción de los (las) involucrados (as) respecto a su situación actual; c) los efectos de demostración que de ser positivos tienden a ser imitados; d) la presencia de participantes inquietos y -creativos; e) los incentivos de carácter interno o externos; f) la capacidad para prever y superar conflictos y tensiones; g) el temor al fracaso que puede inducir a un aumento de los esfuerzos, transformándose en un elemento positivo. También intervienen fuerzas retardantes u oponentes entre los cuales se pueden citar: a) el tradicionalismo; b) la dependencia y el temor a diferir de las autoridades o de personas con características de liderazgo, c) la ignorancia, d) la inseguridad frente a los logros, e) los fracasos anteriores, f) la percepción selectiva de aquellas opiniones o sugerencias que provengan sólo de otros (as) participantes afines.

El manejo adecuado de los elementos favorables y opuestos al cambio es una tarea fundamental de todo educador interesado en el mejoramiento de la función docente.

Hasta el momento se ha mencionado una segunda etapa en el cambio cualitativo de la docencia superior que se caracteriza por la superación de los criterios pedagógicos y la incorporación de una dimensionalidad macrosocial.

Con una perspectiva de mayor plazo se puede prever a futuro una tercera: etapa: "Esta consistiría en la incorporación de un enfoque psicopedagógico social que integrara ambos criterios, como elementos de análisis, planificación y evaluación de la formación de recursos humanos en las universidades de la región.

En el campo de la Pedagogía Universitaria queda aún mucho camino por recorrer. El norte es continuar formando profesionales, que no sean reproduccionistas, sino con capacidad y compromiso individual y colectivo para ir transformando realidad de América Latina con un sentido propio del desarrollo local y regional.

En la introducción del presente libro se plantearon tres temáticas centrales. La primera se refería a la elaboración de un marco teórico para conceptualizar la función docente universitaria. La segunda fue realizar algunos aportes para definir calidad de la docencia. La tercera consistió en identificar estrategias de cambio viables tendientes a contribuir al mejoramiento de la docencia superior.

A continuación se presentan algunas consideraciones y conclusiones que surgen del conjunto de trabajos incorporados en el presente libro, los cuales, en medida importante, fueron discutidos y elaborados por el conjunto de los autores durante la Reunión de Santo Domingo.

1. *Algunas ideas en torno a la conceptualización de la función docente universitaria*

Dentro del complejo articulado teórico, académico y organizacional de una institución de educación superior, se distinguen cuatro funciones básicas traslapadas entre sí: la investigación destinada a la creación de cultura; la docencia destinada a reproducir la cultura; la de comunicación o extensión destinada a transferir cultura desde y hacia la Universidad, y la gestión universitaria tendiente a una concatenación institucional de las otras tres. La función docente es, por tanto, una acción formativa en el dominio cultural, imbricada con otras acciones culturales dentro y fuera de la Universidad, y no un simple acto de transmisión lineal de información, aislada por los muros de una aula.

El aislamiento de los actores, que frecuentemente lleva a los docentes a identificarse como especialistas en su área y no como educadores y transformadores de la cultura, ha perjudicado a la enseñanza superior de carácter universitaria e integradora, cayéndose en una educación de orientación técnico profesionalizante.

Desde otra perspectiva, el movimiento de Reforma que se difundió en América Latina hace casi dos décadas, relacionaba a la educación con el

desarrollo y los cambios político-sociales. Se quebró así la elitización de las instituciones, pero las propias Universidades pasaron a ser agentes masivos de movilidad social, afectando con ello la excelencia académica que se refugió en la investigación.

En esta tensión entre cultura y cambio, mediada por el lenguaje y la acción educativa, se devela la docencia como algo complejo y multifacético constitutiva y dependiente de las otras funciones universitarias y de la sociedad toda.

Una sistematización teórica lleva a plantear que, desde un punto de vista axiológico, las cuatro funciones básicas de una Universidad pueden estar interrelacionadas y orientadas por ciertas concepciones curriculares. Estas nunca se dan en términos de una cohesión absoluta, sino sólo como tendencias predominantes. Dichas tendencias se expresan en las políticas institucionales, en los planes de estudio, en las actitudes de los profesores, administradores y alumnos y, en definitiva, se reflejan en las características peculiares de los profesionales que egresan de estas instituciones.

De lo anterior se deduce que si bien se puede llegar a cierto consenso en cuanto a lo que es en términos generales la función docente universitaria, no es siempre fácil delimitar precisamente sus alcances e implicaciones, debido a que existen diferentes aproximaciones conceptuales y distintas expresiones empíricas. Además, dada la flexibilidad institucional, ambas no siempre tienen una coherencia consistente entre sí.

Las aproximaciones conceptuales se originan al acoger los diferentes planteamientos de autores que han trabajado en el campo de la teoría educacional o curricular, en general. Las expresiones empíricas se construyen a partir del quehacer específico de la educación postsecundaria a nivel nacional e institucional. En todo caso se constata en la región una cierta preocupación y avance para pasar a una acción educativa automática y conceptualmente descontextualizada, a una práctica con una mayor fundamentación teórica. Por otra parte, queda de manifiesto que no basta con definir una política y una normativa institucional que sea rica filosóficamente, si ésta es inconsistente con lo que ocurre en el aula, o con la definición de perfiles profesionales, o con el clima institucional.

La conciencia de la sociedad llama a evitar posiciones absolutas o dicotómicas a fin de facilitar el avance logrado en el terreno de la conceptualización de la función docente.

En cuanto a los términos de consenso, existe una clara ampliación del ámbito de lo docente. Se trasciende el acto pedagógico dentro del aula, para ocuparse del proceso de enseñanza-aprendizaje comprendido en un contexto amplio. La docencia se constituye en una función institucional, que se vierte en la formación de personas capaces de sostener o transformar su entorno cultural.

Esta conceptualización explica, en parte, la insuficiente efectividad de las estrategias que intentan adicionar un complemento pedagógico a los docentes especialistas, sin una adecuada concepción integradora, sin un cambio de actitud de todos los actores involucrados en el proceso educativo, que sea,

además, coherente con una política institucional y con una perspectiva más amplia en lo cultural y lo social.

En esta conjunción entre filosofía y acción surge, como un elemento prioritario en la región, la construcción de una cultura de la paz. Esta paz se percibe en dos dimensiones. En primer lugar, la paz interior dada por la consistencia y la solvencia moral. En segundo término, la paz social, asentada sobre la base de una auténtica justicia social. Crear y desarrollar una cultura de paz, como tarea primordial de la Universidad Latinoamericana, no es fácil en un mundo dominado por la cultura de la violencia.

2. *Algunas ideas en torno a la calidad en la función docente*

El concepto de calidad de la docencia no es unidimensional. Por una parte, los indicadores que determinan la calidad surgen de distintas conceptualizaciones. Por otra, las dimensiones, los actores, los procesos y los recursos sobre los cuales se determina la calidad son múltiples y diversos.

La calidad de la docencia puede concebirse como un concepto vectorial que resulta de la suma geométrica de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impeditivas. Cada una de estas fuerzas tiene su origen en concepciones valóricas o referentes empíricos que determinan su magnitud, su dirección y su sentido.

Estas divergencias son las que se traducen en controversias respecto a la definición de calidad de la docencia superior, ya que lo que es positivo para una concepción educativa puede tener un sentido divergente para otra.

Lo que queda claro en la realidad latinoamericana es la heterogeneidad de las instituciones postsecundarias y la segmentación educativa que ello conlleva. Ciertamente los conocimientos y las posibilidades de empleo de un egresado de una Universidad de elite y de otra masiva son objetivamente distintos. Este puede ser uno de los criterios para definir y evaluar calidad, docente, en términos de producto, medida desde la perspectiva de los empleadores.

La noción de calidad de la docencia representa un compromiso de excelencia institucional que se asume en términos de sus cuatro funciones básicas. Además, las características cualitativas de la docencia universitaria, están condicionadas por la relevancia de los resultados deseables en la óptica de: el educando, la institución y la sociedad; por la eficacia del esfuerzo en cuanto a la formación de personas; y por la consistencia normativa que regula y contextualiza la actividad educativa en la institución.

De ahí que cualquier estrategia para incrementar la calidad de la docencia dependa de su capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa. De esta manera el planteamiento de cada enfoque metodológico requiere situar el problema del mejoramiento cualitativo de la docencia en una doble perspectiva: como proceso y como resultado.

Además se presenta una dualidad en los niveles de acción. Por una parte, se exige una consistencia conceptual y empírica en cuanto a las orientaciones

y criterios éticos que rigen la acción educativa con una perspectiva social e institucional. Por otra, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área, diferentes según: la naturaleza de la disciplina; las expectativas de docentes y alumnos; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica.

Dado que la calidad de la docencia debe expresarse en términos específicos para cada área es recomendable que los profesores universitarios realicen investigaciones en el campo de la educación, como una forma de conocer y transformar su realidad institucional y particular. La participación de los actores involucrados e investigaciones dentro del ámbito de lo curricular incide necesariamente en una reorientación permanente de los estudios y a una readecuación del ejercicio profesional que resulte consecuente con las concepciones de mejoramiento cualitativo que se proponga.

La investigación educativa, además de la investigación dentro de cada área, constituye no sólo una herramienta para planificar la acción docente, sino que además lleva a formular un nuevo perfil del docente universitario que, a través del análisis y la reflexión de su propia investigación sobre su realidad inmediata, comprenda su rol y, por ende, contribuya a mejorar la calidad de la función docente en una dirección y sentido deseados.

Si bien la investigación educativa debe tener más peso, no debe convertirse en una panacea para solucionar todos los problemas de calidad docente, Pensar así puede generar un divorcio entre docentes e investigadores de la docencia. Además la formación de investigadores requiere todo un proceso de aprendizaje empírico que toma su tiempo. En cuanto al desarrollo de la investigación es necesario también tener en cuenta los aspectos actitudinales en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el tratamiento de la función docente no puede descuidarse la responsabilidad personal de los actores sociales en cada uno de los aspectos que intervienen en ella. La calidad de la educación superior está dada por la calidad del currículo, del profesorado y de los alumnos.

3. *Algunas referencias a estrategias para el mejoramiento cualitativo de la docencia universitaria*

De las consideraciones anteriores se desprende que el mejoramiento cualitativo no es único sino multidireccional. Por tanto las estrategias de cambio no son generales, sino particular es de cada caso, es decir, son múltiples y diversificadas.

Además, como se ha visto, la función docente está ligada a las otras funciones básicas de la Universidad. Luego no es posible generar un mejoramiento cualitativo de la docencia sin hacerlo en conjunto con la investigación, la gestión y la comunicación. Por tanto este es un abierto cuestionamiento a aquellas instituciones de educación postsecundarias solamente centradas en lo docente. Estas instituciones no podrán nunca mejorar su calidad ya que no pueden retroalimentar su docencia. Para ellos, sin embargo, queda abierta

una alternativa remedial si puede apoyarse sustantivamente en instituciones universitarias.

La experiencia acumulada en la región respecto a estrategias para el mejoramiento cualitativo de la docencia señala que ésta debe ser integral, es decir debe actuarse sobre los componentes, el proceso y la evaluación. Entre los componentes se pueden señalar: los recursos (humanos, materiales, técnicos y financieros); y la estructura; los procesos incluyen los métodos, las interacciones, el clima, las fuerzas impulsoras del cambio, las fuerzas repelentes al cambio. En la evaluación se pueden citar aspectos tales como el esfuerzo, la efectividad, la eficiencia y la relevancia.

Dadas las condiciones de la economía en los país es de la región, no parece muy viable que al corto plazo se puedan aumentar los recursos materiales para mejorar la educación postsecundaria. Por tanto esta forma de afectar la calidad de la docencia no es muy viable.

La acción a nivel de recursos humanos y específicamente el trabajo con profesores, es ciertamente donde más se ha ganado experiencia. Se ha comprobado que la capacitación pedagógica básica y masiva no es suficientemente efectiva. Se puede señalar que la conformación de un a red de núcleos de acción, en términos de círculos de calidad, seminarios permanentes, grupos de trabajo que tratan en profundidad la problemática educativa en áreas específicas, son más efectivas.

El mejoramiento cualitativo de la docencia, para que sea eficaz, debe partir preferentemente de una convicción interior de los participantes, que es previa a los procesos mismos. Esto implica comenzar con un análisis crítico de la realidad docente concreta y a partir de ella conceptualizar para volver a la realidad con el fin de implementar las innovaciones. Para ello es posible plantear algunas técnicas como es la realización de investigaciones curriculares y el desarrollo de investigación protagónica.

Una de las opciones éticas que se ha planteado con fuerza es la educación para el desarrollo de una cultura de paz. También desde esta perspectiva se plantean algunas estrategias concretas. Se propone para ello que el propio docente reconozca las limitaciones de su perspectiva y de su paradigma; que considere la tolerancia como una primera fase necesaria, que privilegie los estilos participativos, que desarrolle la confianza en sí mismo, que adquiera una actitud crítica y responsable, que valore la equidad, que tenga sensibilidad social.

Para el mejoramiento de la calidad desde la perspectiva del docente es necesario considerar todo un proceso. La experiencia de instituciones que han seguido este proceso permite distinguir cinco etapas: de concientización, de introducción a la temática docente, de instrumentación conceptual y metodológica; de respuesta a necesidades concretas; y de consolidación.

En cuanto al trabajo con otros actores involucrados en el proceso educativo: administrativos y alumnos, las experiencias son bastante menos. En algunas universidades de la región se ha trabajado en formación de hábitos y técnicas de estudios, uso de bibliotecas y participación de los estudiantes en la evaluación de los cursos. Sin embargo, no ha habido suficiente siste-

matización aún y es un campo donde deberá indagarse más en un futuro próximo.

En relación con la posibilidad de afectar el mejoramiento cualitativo a través de las estructuras organizativas en que se inscriben las experiencias en este campo, se dan dos tendencias con marcados matices. Una que parte de una descentralización, que surge desde dentro de las unidades académicas y no comprometiéndolas a los estamentos que las constituyen. Otra que parte de la toma de decisiones centralizadas y de alguna manera se impone al institucionalizarse a los docentes, a los administrativos y a los alumnos. Los dos obviamente responden a naturalezas y necesidades institucionales distintas. En el ámbito del cambio institucional existen algunas experiencias en la región, sin embargo donde más se ha trabajado en este campo es en el sector productivo, de donde pueden extraerse muchas ideas de acciones probadas. Dentro de este mismo libro se presentan algunas estrategias concretas para el cambio institucional, orientadas a organizaciones académicas.

Al actuar sobre los actores y las estructuras necesariamente se afectan los procesos. El problema metodológico ha sido explorado y se dispone de abundante información. Sin embargo, queda aún bastante camino que recorrer en este sentido, y ésta es otra de las áreas donde se requiere mayor sistematización. Por ejemplo, es necesario investigar más sobre la educación abierta y la formación de profesionales a distancia que ha adquirido cierto desarrollo en la región. La introducción de la computación y muy en especial de los microcomputadores en los hogares es otra área que tiene inusitadas proyecciones para el proceso educativo que es necesario prever desde sus inicios y del cual en América Latina se ha estudiado poco aún.

Es necesario destacar las implicaciones y proyecciones que tiene la evaluación en docencia superior, ya que ella constituye un elemento importante de asesoría y servicio permanente para el desarrollo de las diferentes instancias académicas de la educación superior.

La evaluación se constituye en un instrumento de progreso académico si la, considera desde su doble propósito: constatación de la información y significación de la misma. Esta última dimensión es lo que completa el sentido propio de la evaluación, virviendo en el mejoramiento del objetivo o instancia valorada. En este sentido, la evaluación dice relación con la función de análisis de calidad de algo para contribuir a su mejoramiento a través de decisiones respecto a actividades que apoyan este propósito.

Con respecto a la evaluación y supervisión de las actividades académicas cabe recordar que esta labor está íntimamente ligada a la estructura organizativa de la universidad y que si ésta se aplica desde la administración central puede haber una reacción contraria y de falta de colaboración de parte de las facultades en este proceso.

De ahí que la autoevaluación debe ser parte del quehacer diario de las Unidades Académicas.

En cuanto a la agilización de la evaluación y la disponibilidad oportuna de datos cabe destacar el valor de la informática como herramienta de administración académica.

Se pretende que a través de los avances logrados en relación a las tres temáticas centrales, esto es: la conceptualización de la función docente universitaria, la definición de calidad de la docencia y el de estrategias de cambio, el presente libro contribuya a un desarrollo integral y sostenido de la educación superior de América Latina, lo cual se traduzca en beneficios de los estudiantes y a través de ellos de toda la población.

ADDENDA

La lista de Participantes del Programa de Pedagogía Universitaria de CINDA se completa con las siguientes universidades:

- Universidad Nacional de Salta, República Argentina.
- Universidad Javeriana, Colombia.
- Universidad de Panamá, República de Panamá.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.
- Universidad Pedro Henríquez Ureña, República Dominicana.
- Universidad Tecnológica del Centro, Venezuela.
- Universidad del Zulia, Venezuela.

**PARTICIPANTES DEL PROGRAMA
REGIONAL DE COOPERACION
EN PEDAGOGIA UNIVERSITARIA**

Los centrosuniversitarios que han participado en diversas formas en las actividades del programa, hasta el momento, pertenecen a las siguientes universidades:

ARGENTINA:

- Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Universidad S. Tomás de Aquino, San Miguel de Tucumán.

COSTA RICA:

- Universidad de Costa Rica,
- Universidad Nacional de Heredia.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

BRASIL:

- Universidad Federal de Río de Janeiro (COPPE).
- Universidad Federal de Río Grande do Norte.

ECUADOR:

- Universidad Católica de Guayaquil.
- Escuela Politécnica del Litoral.
- Universidad de Guayaquil.

COLOMBIA:

- Universidad de los Andes.
- Universidad del Norte.
- Universidad del Valle.
- Universidad de Francisco de Paula Santander.

PERÚ:

- Universidad Católica del Perú.
- Universidad del Pacífico.
- Universidad Ricardo Palma.
- Universidad de Lima.
- Universidad de Piura.
- Universidad de Amazonia.

CHILE:

- Universidad de Chile.
- Universidad Católica de Chile.
- Universidad Católica de Valparaíso.
- Universidad de Concepción.
- Universidad de Tarapacá.
- Universidad de La Serena.
- Universidad del Bío-Bío.
- Universidad de la Frontera.
- Universidad Federico Santa María.

MÉXICO:

- Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Universidad de Coahuila.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Instituto Tecnológico de Monterrey