

# LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UN DESAFÍO PARA LA REFLEXIÓN Y REVISIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

*The Teacher Training of the University Professor.  
A challenge to rethink and revisit the practice of  
teaching in higher education*

Ariana DE VINCENZI<sup>1</sup>  
*Universidad Abierta Interamericana. Argentina*  
Correo-e: adevincenzi@uai.edu.ar

Recepción: 12 de julio de 2011  
Envío a informantes: 13 de julio de 2011  
Fecha de aceptación definitiva: 15 de octubre de 2011  
Bibliid. [0214-3402 (2012) (II época) n.º 18; 111-122]

RESUMEN: Las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas suscitadas desde fines del s. XX impactan sobre la docencia universitaria, cuestionando las prácticas de enseñanza basadas en la transmisión de información y orientando el foco de atención hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante y en la formación de profesionales con un alto sentido de responsabilidad social. Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza universitarias supone un largo proceso de revisión conceptual y de reestructuración cultural. Algunos profesores consideran la exigencia de formación pedagógica como un proceso de burocratización didáctica devenida de las políticas gubernamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. Esta resistencia cultural resalta el individualismo y la atomización curricular en el ejercicio de la docencia universitaria y obstaculiza la revisión crítica de las prácticas de enseñanza a la luz de las necesidades sociales actuales. Así, resulta necesario analizar la configuración de la identidad profesional del docente universitario identificando sus intereses y necesidades al ejercer la profesión. La experiencia y la vocación no alcanzan para ejercer la docencia universitaria, se requiere además de una formación pedagógica sistemática. Este artículo

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión Educativa. Magister en Educación. Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés, Argentina. Secretaria Pedagógica. Vicerrectoría Académica. Coordinadora del Comité de Evaluación Institucional. Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

presenta una propuesta para el desarrollo institucional de la formación pedagógica del profesor universitario y orientaciones para su implementación. La relevancia de la propuesta radica en el mejoramiento de la calidad educativa y en una revisión crítica de la identidad profesional del docente universitario.

**PALABRAS CLAVE:** proceso de enseñanza, formación profesional, programa de formación de docentes, enseñanza superior, práctica pedagógica.

**ABSTRACT:** Since the late twentieth century, a series of social, cultural, political and economic changes have impacted university teaching. These changes have called for an in-depth review of teaching practices based on the transmission of information shifting towards a model that is focused on the training of professionals with a strong sense of social responsibility, and on the learning process of students. Reflecting upon teaching practices in the university classroom entails a long process of conceptual review and cultural restructuring. One must not ignore that some university professors may view the demands of teacher training as a didactic bureaucratization process derived from governmental policies on the improvement of educational quality. This cultural resistance is indicative of the individualism and curricular fragmentation prevailing in the practice of university teaching, and hinders a critical review of teaching practices in the light of current social needs. In this regard, the review calls for an analysis of the configuration of the professional identity of university professors, recovering their interests and needs in practicing the profession. Experience and vocation are not enough to exercise university teaching, systematic teacher training is required. This paper presents a proposal for the institutional development of teacher training of the university professor, and guidance for its implementation. The relevance of the proposal lies in the opportunity to improve the quality of education and conduct a critical review of the professional identity of university professors.

**KEYWORDS:** teaching process, teacher training, training program, higher education, pedagogic practice.

## Introducción

**E**L ESCENARIO SOCIOCULTURAL, POLÍTICO Y ECONÓMICO en el que se desarrolla la educación superior ha promovido cambios organizacionales en las universidades e importantes desafíos en la revisión crítica del ejercicio de la docencia universitaria.

Si se analizan los parámetros de identidad profesional del docente universitario, se advierte que frecuentemente están vinculados al beneficio del estatus social que otorga la docencia universitaria más que a la elección de la docencia como profesión. Así, la docencia ejercida como una actividad marginal a la que se dedica tiempo que se resta de las ocupaciones más rentables se sustenta en la experiencia docente capitalizada por el solo hecho de ejercerla. De ningún modo se pretende descalificar con esta afirmación el valor de lo intuitivo en la configuración de las prácticas docentes; muy por el contrario, se rescata lo experiencial como dimensión heurística necesaria en el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, se advierte que la ausencia de reflexión formal a la luz de los conocimientos y habilidades propias de la profesión docente condiciona el mejoramiento de su calidad y adecuación a las necesidades sociales.

Si bien está planteado en los debates acerca del mejoramiento de la calidad de la enseñanza que la profesión docente universitaria exige conocimientos del área pedagógica para poder ser ejercida (Litwin, 2008; Zabalza, 2004; Feldman, 2004; Benito y Cruz, 2007), en la Argentina no se ha regulado aún el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en este nivel educativo. A pesar de ello, se advierte una mayor preocupación por incorporar programas de formación pedagógica para docentes de nivel universitario en la oferta académica de las universidades. En el año 2011 se desarrollan en la Argentina 22 carreras cortas que ofrecen el título de profesor universitario, 14 carreras de grado que otorgan título de profesor universitario y 35 carreras de posgrado en el campo de la formación pedagógica (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2011). Asimismo, el surgimiento del «Estado-evaluador» en Argentina a partir de los 90 dio lugar a procesos de acreditación de carreras o programas de estudio mediante un sistema de estándares entre los cuales se incluye la necesidad de que los profesores reciban capacitación pedagógica a través de una oferta institucional<sup>2</sup>.

Por otra parte, no podemos desconocer que cada campo profesional convoca discursos pedagógicos divergentes y fragmentados que dan cuenta de un pluralismo profesional, pudiéndose percibir la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia en el ámbito universitario sin que ninguna alcance la condición de discurso dominante.

Pensar en una política para la formación pedagógica de los profesores universitarios y desarrollar un programa para complementar la formación disciplinar específica que poseen los docentes de diferentes campos profesionales supone capacitarlos para enfrentar el importante desafío que representa garantizar la equivalencia en la formación de los estudiantes, al tiempo que desarrollar una propuesta educativa de calidad. Debe aclararse que el término equivalencia se utiliza para resaltar la igualdad de oportunidades que deben tener todos los estudiantes universitarios de acceder a una educación de calidad, sin desconocer las diferencias culturales, sociales e intelectuales que tienen que atenderse en el diseño de las prácticas de enseñanza.

## 1. El escenario universitario y su impacto en la docencia universitaria

Ingresamos en el siglo XXI con la presencia de diferentes procesos sociales, políticos y culturales que han impactado sobre la universidad y han promovido su transformación no sólo estructural, sino también en su sentido social. Comprender los cambios acontecidos en el mundo y su impacto en el escenario universitario permite reconocer las demandas a las prácticas docentes en el nivel superior.

<sup>2</sup> En la Argentina, la ley 24.521, que regula la Educación Superior, ha incorporado en el artículo 43 una serie de carreras de grado universitario consideradas de riesgo social que son evaluadas periódicamente por el Estado a través de una agencia nacional de evaluación y acreditación universitaria. En los estándares de las carreras de Medicina, Odontología, Ingenierías y Psicología se prevé la formación pedagógica como requisito para la acreditación de carreras o programas de estudio universitario.

*La globalización* supone no sólo un movimiento transnacional de bienes y servicios, sino también de personas, de ideas, valores y políticas de organización económica, social y cultural. En la educación superior, la globalización y la internacionalización de los estudios han impuesto a los países acordar pautas y construir marcos de referencia para la evaluación y acreditación de carreras y programas de estudio; para otorgar titulaciones; para favorecer la movilidad de estudiantes y docentes; entre otros aspectos. Estos acuerdos suponen modificaciones en la estructura y en el funcionamiento universitario (Brunner, 2000; Zabalza, 2004).

*El desarrollo de las nuevas tecnologías* agrega, además, la creación y expansión de un modelo educativo a distancia que rompe con el monopolio de la universidad como única distribuidora del saber científico (Brunner, 2000). Esta situación requiere promover una nueva forma de aprender que integra el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red.

Al mismo tiempo, no se puede desconocer que las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas del contexto local en el que se emplaza la universidad determinan el desarrollo de sus actividades. «Las universidades deben contribuir a solucionar los problemas de su región identificando estrategias efectivas de desarrollo» (UNESCO, 2009). En este sentido, no cumplen acabadamente su función si sólo se limitan a transmitir los conocimientos científicos en vez de producirlos conforme a las necesidades y carencias específicas de su región. *El paradigma socioeconómico basado en el poder del conocimiento* encomienda a la universidad la responsabilidad de mejorar la preparación y competitividad de la fuerza de trabajo de su comunidad.

A medida que el conocimiento se va haciendo más importante para el trabajo, los países deben *educar a una mayor proporción de jóvenes* (Banco Mundial, 2000). Uno de los indicadores de cambio social acaecido en el último cuarto del siglo XX es el acceso masivo a la universidad. La educación superior dejó de ser un privilegio para las clases sociales medias y altas permitiendo el ingreso masivo a clases populares. *La masificación* de la educación superior trajo aparejados:

- La diversificación de instituciones de educación superior.
- La heterogeneidad del alumnado.
- El incremento del plantel docente con diferentes capacidades, formación y condiciones laborales.
- Un mayor control del Estado sobre las instituciones, asociado a una política de financiamiento y aseguramiento de la calidad.

Con la diversificación de las instituciones y de la oferta académica se multiplican las posibilidades de aprendizaje fuera de las aulas universitarias. Esta situación sumada a la necesidad de reemplazar la noción de especialización por la de competencia dio lugar a una nueva perspectiva de la formación: *la formación a lo largo de toda la vida o formación continua*.

El escenario universitario descripto requiere una revisión de las prácticas docentes siendo necesario:

- Revisar el modelo de enseñanza basado en la transmisión y la formación técnica en favor de un *modelo basado en la resolución de problemas y la formación estratégica*.

- Romper con la «monotonía didáctica» caracterizada por la provisión de contenidos y el entrenamiento en técnicas y asumir nuevas funciones docentes asociadas a *la tutoría y el asesoramiento en base a proyectos de los estudiantes*.
- Superar el individualismo docente en favor de la conformación de *equipos de trabajo consolidados*.
- Superar la atomización curricular y procurar *la integración mediante prácticas interdisciplinarias en torno a problemas sociales*.
- Intensificar la formación práctica mediante la interacción de los estudiantes a lo largo de sus estudios *con problemas reales de su futuro contexto profesional*.
- Revisar la metodología y los mecanismos de evaluación procurando un mayor *protagonismo del alumno en la construcción del conocimiento*. Se espera promover en los estudiantes la capacidad de interactuar en equipos interdisciplinarios, de intervenir en contextos multiculturales, de resolver problemas complejos y tomar decisiones en contexto social y de aprender a aprender.
- Diseñar materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo e incorporen las potencialidades de las TIC.

La investigación educativa (Biggs, 2003; Laurillard, 2002; Ramsden, 2003) ha demostrado que cuando los profesores centran sus prácticas en promover el aprendizaje de los estudiantes en lugar de focalizar en la transmisión de información, éstos responden con un enfoque profundo de aprendizaje y obtienen mejores resultados en relación al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y capacidades de intervención en contextos de incertidumbre.

## 2. Función social de la Universidad

La UNESCO, en el documento titulado *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998) y en el comunicado emitido en julio de 2009 como resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París señala que la universidad tiene por funciones: *formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales; investigar y producir conocimientos que contribuyan a dar respuestas interdisciplinarias a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad; aprovechar el potencial de las TIC tanto para mejorar el proceso educativo como para generar una mayor difusión y acceso al estado actual del conocimiento; desarrollar programas de capacitación del personal docente para mejorar sus competencias didácticas en aras a formar profesionales competentes, críticos y reflexivos; generar vínculos con el mundo del trabajo estableciendo estrategias de integración entre los programas académicos y las demandas del mundo productivo*.

La función primaria de la universidad es la de formar profesionales competentes y cada vez más preparados para dar respuestas a las necesidades de la comunidad en la que viven, dando respuesta a las exigencias del contexto socioprofesional,

como así también educar para el desarrollo personal y para el mejoramiento de la calidad de vida. Esto supone que los programas curriculares contemplen una formación humanística sustentada en valores que contribuyan al desarrollo de habilidades personales (autoestima, autoafirmación, asertividad, entre otras) y sociales (solidaridad, cooperación, sensibilidad social, entre otras). Dichas habilidades deben ser contempladas en la definición del perfil del docente universitario, en tanto que *modelo educativo para sus alumnos*.

Ahora bien, para dar cumplimiento a estos objetivos, no es posible sostener prácticas docentes anquilosadas en modelos de enseñanza lineales, en las que el profesor transmite sus conocimientos a los alumnos y éstos se limitan a su mera reproducción. En un mundo en el que el conocimiento cambia con velocidad exponencial el modelo de apropiación de conocimientos enciclopedista resulta obsoleto, tanto como las fuentes de referencias únicas o limitadas. Hoy el verdadero valor de una práctica pedagógica está centrado en el enseñar a aprender, a identificar fuentes válidas de información y conocimiento y a disponer de capacidades de indagación y resolución de problemas que permitan adaptarse a escenarios de alta complejidad e incertidumbre. Tampoco la enseñanza puede reducirse a que los estudiantes comprendan los conocimientos específicos; para formar profesionales competentes es necesario ofrecerles escenarios de prácticas que les permitan *aprender haciendo*.

La racionalidad técnica que caracterizó la orientación de la formación universitaria durante varias décadas no resulta suficiente para dar respuesta a la complejidad de la realidad a la que se enfrentan hoy los profesionales. La demanda de un profesional reflexivo, con capacidad resolutoria y juicio crítico para enfrentar situaciones complejas e indeterminadas supone un itinerario formativo basado en la apropiación de conocimientos y habilidades en constante interacción con el contexto social.

*¿Qué cambios deben producirse en las prácticas docentes? ¿Los profesores deben seguir haciendo lo que están haciendo? ¿Podemos pensar en un cambio deliberado y consensuado?*

### **3. Una propuesta orientada a sistematizar la formación pedagógica de la docencia universitaria**

La identidad profesional del docente universitario presenta una importante contradicción en su configuración si se analiza la percepción que los profesores tienen de la dimensión pedagógica de su rol.

La docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio profesional. Es frecuente que los profesores universitarios nos identifiquemos como tales en la medida que es signo de status social. Pero ese reconocimiento (al menos en lo que se refiere a sus componentes docentes) resulta bastante marginal a la hora de valorar los elementos constitutivos desde los que se construye y desarrolla dicha identidad (Zabalza, 2004: 107).

Algunos profesores universitarios se conciben más desde su especificidad científica (biólogos, ingenieros, matemáticos, médicos, abogados, etc.) que desde su

actividad como profesionales de la docencia y no advierten la necesidad de acreditar competencias profesionales para ejercerla. Sin embargo, la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de una formación sistemática y de un programa de actualización y perfeccionamiento permanente. Actualmente este requerimiento comienza a explicitarse en tratados, documentos y acuerdos que se promueven tanto desde organismos internacionales (UNESCO, OEA, OEI, OCDE) como nacionales.

Sistematizar la formación pedagógica de los profesores universitarios para contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria constituye un desafío en el nivel de la educación superior universitaria. Su inclusión como política pública se fundamenta en la necesidad de promover el desarrollo de un profesorado comprometido con la formación por sobre la información, capaz de interactuar en diferentes contextos sociales y de acompañar el proceso educativo de los alumnos respetando la diversidad cultural, el disenso y sus necesidades e intereses. Se espera que el profesor universitario sea un profesional crítico de sus prácticas docentes, presididas por un conjunto de conocimientos, habilidades y valores del campo de la pedagogía y la didáctica, que destaquen su rol modelador como profesional reflexivo en su interacción con los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional, la formación pedagógica del profesor universitario supone, al mismo tiempo, desarrollar *una estructura de gestión* que garantice la orientación, el seguimiento y la investigación en acción de las prácticas docentes y *un programa sistemático de formación pedagógica* que se enriquezca de las experiencias observadas en la interacción con los profesores e incluya en su diseño las necesidades y requerimientos hallados. Se propone implementar un modelo de trabajo que interpele al profesor universitario, promoviendo su reflexión en la acción y sobre la acción docente.

### 3.1. *La estructura de gestión*

Se conforma con un equipo de asesores pedagógicos que trabajen junto con los profesores universitarios en la discusión, revisión e incorporación de estrategias de enseñanza acordes a la didáctica de cada disciplina.

Se trata de una unidad pedagógica cuyas funciones son:

- Asesorar a los distintos órganos de conducción de la universidad sobre lo atinente al desarrollo de la formación y actualización pedagógica del personal docente.
- Desarrollar cursos, coloquios, talleres, encuentros de trabajo y otras actividades atinentes a la capacitación pedagógica del personal académico.
- Realizar observaciones de las clases, analizar con los profesores los procesos y resultados y acordar criterios y medios para mejorar la calidad de las prácticas docentes.
- Asistir en el diseño de sistemas de tutorías tanto para la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria cuanto a la orientación en sus trayectos formativos y en el desarrollo de las instancias finales para la graduación.
- Contribuir en la evaluación y ajuste de las técnicas de enseñanza, así como en la definición de los criterios de evaluación de los aprendizajes.

### 3.2. *Fundamentación y objetivos del programa de formación pedagógica*

Apropiarse de los valores y principios de procedimientos que sustenta la didáctica del nivel superior supone un estudio sistemático que no puede ser reemplazado por experiencias esporádicas y parceladas bajo la forma de cursos, seminarios, conferencias, entre otras. Ciertamente es que tales experiencias pueden representar auténticos espacios de reflexión y revisión de las prácticas, pero no sustituyen el estudio intensivo que implica acceder a un programa de formación docente.

El diseño del programa de una asignatura como guía para orientar a los estudiantes sobre el valor social de los contenidos y sobre la forma en que el docente propone enseñarlos; la construcción de instrumentos para la evaluación en proceso y para la evaluación final de una unidad o de una asignatura; el diseño e implementación de las actividades académicas; la selección de las estrategias de enseñanza para favorecer el intercambio entre pares; entre otras dimensiones de la práctica docente, se sustentan en conocimientos científicos que son objeto de investigaciones educativas y, por lo tanto, deben ser revisadas en forma periódica para elevar su calidad educativa.

Asimismo, se rescata la dimensión intuitiva de la práctica docente, toda vez que ayuda en la comprensión de ciertas configuraciones didácticas que reproducen trayectos educativos previos de los profesores y cuya revisión crítica y responsable requiere de espacios de profunda reflexión para su toma de conciencia y superación.

*El objetivo general de este programa es promover una mejora en la calidad educativa de la práctica docente mediante una sostenida interpelación que favorezca su revisión crítica y la toma de decisiones.*

La noción de *calidad educativa* se ha convertido en un tema de debate en la agenda de las políticas públicas universitarias desde la década del 90 no sólo para la educación, sino también para el sector productivo, el medio ambiente y todo aquello que atañe a la vida de las personas. Se trata de un término polisémico, multidimensionado y altamente subjetivo.

Harvey y Green (1993) presentan cinco acepciones del concepto de calidad: la calidad asociada a estándares; la calidad desde el enfoque «cero defecto»; la calidad desde la perspectiva del cliente; la calidad como «valor por dinero», y la calidad como «transformación o cambio cualitativo».

Dada la relatividad del concepto, resulta conveniente asumir un enfoque pragmático que permita definir criterios que reflejen aspectos de la calidad educativa coherentes con las necesidades del grupo-clase (docente y alumnos) y del contexto social. En este sentido, identificamos dos criterios asociados a la calidad educativa de la práctica docente:

- *la consistencia* entre la selección y el desarrollo de las actividades académicas en el contexto de la clase y los propósitos definidos en el marco de un contrato didáctico entre el profesor y los estudiantes;
- *la pertinencia* de dichas actividades y propósitos con las necesidades institucionales y del contexto social.

Con respecto a la noción de *práctica docente* se propone abordarla desde su naturaleza multidimensionada, rescatando las seis categorías clásicas de la didáctica:

la planificación, la estructuración metodológica de los contenidos, la estructura de las actividades académicas, la estructura de la participación social, la organización de la vida en el aula y los mecanismos de evaluación (De Vincenzi, 2009).

De este modo, el esquema de trabajo resultante entrecruza la consistencia interna de las seis categorías mencionadas como dimensiones de la práctica docente, con su pertinencia a los requerimientos institucionales y sociales en que se produce dicha práctica.

Los objetivos específicos del programa resultantes son:

1. Asumir un enfoque multidimensional para estudiar e interpelar las prácticas docentes en el contexto del aula universitaria.
2. Reconocer diferentes modelos explicativos de las prácticas educativas como marcos de referencia para revisar los supuestos que sostienen dichas prácticas.
3. Asumir una postura crítica ante las propias prácticas docentes empleando categorías de análisis que favorezcan la reflexión en la acción y sobre la acción.
4. Revisar la consistencia interna de las categorías de análisis y su pertinencia a los requerimientos institucionales y sociales.

#### 4. Implementación del programa de formación pedagógica y recomendaciones

La creación de una unidad de gestión contribuirá a sistematizar la formación pedagógica del docente siempre que haya una explícita intencionalidad institucional. Como señala Hopkins (1997) el cambio necesita de esfuerzos realizados en diferentes niveles de la organización: si no se incluye la formación pedagógica como política institucional resultará complejo convocar al profesor a aceptar el asesoramiento, seguimiento o formación de la dimensión pedagógica de su rol profesional.

Otro aspecto a considerar en la sistematización de la formación docente es partir del reconocimiento de la didáctica específica de cada campo disciplinar. La presión homogeneizadora que promueve la influencia externa puede resultar en una amenaza que atente contra la iniciativa innovadora del profesor (Zabalza, 2004). La didáctica general, como teoría de la enseñanza, puede ofrecer aportes significativos para la comprensión de categorías didácticas subyacentes a las prácticas docentes. Sin embargo, es necesario atender a las formas que cada una de estas categorías asume conforme sea la disciplina de que se trate.

La propuesta de implementar un programa de formación pedagógica implica, además, partir de las necesidades e intereses de los profesores e interpelar sus propias prácticas. La reflexión sobre la acción resultante del intercambio entre el profesor y el asesor pedagógico luego de la observación de una clase puede consistir en una instancia enriquecedora para la toma de decisiones por parte del docente.

Las decisiones prácticas se toman con relación a problemas prácticos y se caracterizan por ser analizadas, desarrolladas y utilizadas en el contexto en que surgieron y por parte de los agentes involucrados (Feldman, 2004: 57).

Como evidencia empírica de los resultados alcanzados en la implementación de una política de formación pedagógica de profesores universitarios, se destaca la

experiencia desarrollada en una universidad privada de la Argentina. Se trata de una universidad que incluye entre sus objetivos institucionales la necesaria orientación de los procesos de enseñanza hacia la formación de un ciudadano socialmente comprometido y la promoción de un perfil de profesor universitario como agente mediador y «modelador» en el proceso de construcción de los conocimientos y habilidades requeridos por el estudiante.

La Universidad Abierta Interamericana es una universidad argentina creada en el año 1995 con una explícita orientación pedagógica y un modelo educativo definido. En el marco de la Vicerrectoría Académica se ha creado una Secretaría Pedagógica que diseña y propone las políticas institucionales asociadas a la colegiación del cuerpo docente mediante equipos interdisciplinarios; a la capacitación pedagógica docente y su evaluación de desempeño y al seguimiento del proceso formativo de los estudiantes, desde su adaptación a la vida universitaria hasta su rendimiento académico y graduación. Para ello, cuenta con una unidad de gestión operativa, el Departamento de Capacitación Pedagógica, integrado por asesores. Éstos definen estrategias de acompañamiento y orientación con las autoridades de las diferentes unidades académicas y diseñan un plan de formación pedagógica docente en servicio, acorde a las necesidades y requerimientos de cada carrera o programa de estudios.

Este plan incluye:

- *Diseño, supervisión y evaluación de proyectos de integración curricular de relevancia social y cultural.* Se trata de trabajos interdisciplinarios que suponen el abordaje de contenidos en un contexto de intercambios socioculturales que entrecruzan los saberes previos, experiencias y expectativas de los estudiantes, los objetivos de enseñanza y orientaciones propuestas por el profesor y las demandas del contexto social donde intervienen.
- *Observaciones de las clases de los profesores a cargo de asesores pedagógicos y su análisis en espacios de intercambio postclase.* Estas observaciones son analizadas en reuniones con profesores de campos disciplinares complementarios, con el fin de construir acuerdos que contribuyan al desarrollo de prácticas docentes cooperativas e interdisciplinarias.
- *Instancias de capacitación, actualización y debate de contenidos pedagógicos y didácticos acordes a las necesidades identificadas.* Se realizan cursos teórico-prácticos y talleres con una carga horaria presencial de 20 horas reloj y no presencial de 30 horas reloj, que suponen la producción de trabajos grupales e individuales por parte de los profesores.
- *Diseño de sistemas de tutorías docentes para estudiantes.* Las tutorías se realizan tanto en el tramo inicial de formación como en el desarrollo de sus trayectos formativos y en el seguimiento de sus trabajos finales de carrera.
- *Jornadas pedagógicas bienales.* Son espacios de encuentro con académicos de otras universidades en los que se analizan e intercambian experiencias que contribuyen a la evaluación integral del programa de formación pedagógica institucional. Este tipo de encuentros permite, además, conformar redes entre personas e instituciones en torno al tema de referencia.

Se advierte en la institución una explícita aceptación del programa de formación pedagógica, el cual forma parte de la cultura institucional y es asumido por las autoridades académicas, profesores y evaluadores externos de la universidad como un indicador de calidad educativa institucional. Tanto en los procesos de acreditación de carreras de grado como de evaluación institucional se ha destacado la cultura pedagógica institucional como una fortaleza que impacta favorablemente en la calidad del proceso educativo.

## Bibliografía

- ANGULO, F. (1995) Calidad educativa, calidad docente y gestión. En G. FRIGERIO (comp.) *De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2007) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2003) *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Open University Press.
- BRUNNER, J. (2000) *Educación: escenarios de futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. PREAL.
- DE VINCENZI, Ariana (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.
- FELDMAN, D. (2004) *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- FURLONG, J. (2002) La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En T. ATKINSON y G. CLAXTON (eds.) *El profesor intuitivo* (pp. 29-49). Barcelona: Editorial Octaedro.
- GONZÁLEZ, J. y GALINDO, N. (2004) *Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de América latina, CIEES, ISEALC/UNESCO.
- HARGREAVES, A. y otros (2001) *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- HOPKINS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M.; HARRIS, A. y BERESFORD, J. (2001) *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- LAURILLARD, D. (2002) *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge Falmer.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2010) *Guía de carreras universitarias 2011*. Buenos Aires: Ministerio de Educación [CD-ROM].
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- RAMSDEN, P. (2003) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.

- VALENCIA GONZÁLEZ, G. C. (2009) Las lógicas de organización del conocimiento, eje de la construcción curricular realizada por comunidades de sentido. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 241-255.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2007) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. 3.<sup>a</sup> ed. Madrid: Narcea.
- ZAPATA VILLEGAS, V. (2006) La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. *Historia de la Educación*, Salamanca, 25, 533-553.