

# La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana\*

Ciro Parra-Moreno

Doctor en Pedagogía.  
Investigador, Facultad de Educación,  
Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.  
ciro.parra@unisabana.edu.co

Inés Ecima-Sánchez

Magíster en Tecnología Educativa.  
Decana, Facultad de Educación,  
Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.  
ines.ecima@unisabana.edu.co

María Patricia Gómez-Becerra

Magíster en Educación.  
Profesora, Facultad de Educación,  
Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.  
maria.gomez1@unisabana.edu.co

Fanny Almenárez-Moreno

Magíster en Educación.  
Profesora, Centro de Tecnologías para la  
Academia, Universidad de La Sabana,  
Chía, Colombia.  
fanny.almenarez@unisabana.edu.co

## Resumen

*El artículo presenta los resultados de una investigación realizada a nivel nacional, acerca de las estructuras, métodos, estrategias y procedimientos de las rutas de formación de los profesores universitarios en las universidades privadas colombianas. El objetivo del trabajo es el de conocer cómo están formando las universidades privadas a sus profesores y proponer criterios y lineamientos generales para el diseño de rutas de formación docente.*

*La investigación es de carácter descriptivo-explicativo, con enfoque cualitativo. Fue realizada en 44 universidades colombianas.*

*Las conclusiones muestran que hay una aceptación generalizada de que la calidad docente es un factor determinante para el reconocimiento de la calidad institucional; no obstante, esto no se refleja adecuadamente en el nivel de la micropolítica de la institución, pues son insuficientes y no del todo pertinentes las rutas de formación docente. Esto nos permite afirmar que la formación de sus propios profesores es una tarea todavía pendiente en la universidad privada colombiana.*

## Palabras clave

Formación de profesores, educación superior, universidad privada, calidad de la educación, Colombia (fuente: Tesoro de la Unesco).

\* Este artículo presenta las conclusiones del proyecto de investigación “Rutas de formación docente en la universidad colombiana”, desarrollado por el Grupo de Investigación Educación y Educadores, con el financiamiento de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de La Sabana. Actuaron como auxiliares de investigación Liliana Arias D., Javier Bermudez A. y José Hernando Niño C.

## **Training College Professors: A Pending Matter at Colombian Institutions of Higher Education**

### **Abstract**

*This article presents the results of a nationwide study on the structures, methods, strategies and procedures involved in the different approaches to training college professors at Colombian institutions of higher education. The objective is to know how private universities prepare their teachers and to propose general criteria and guidelines for the design of teacher-training curricula.*

*The study is descriptive-explanatory in nature and takes a qualitative approach. It was conducted at 44 Colombian colleges and universities.*

*The findings show a generalized acceptance of the belief that the quality of the teaching staff is a determining factor in the recognition afforded to colleges and universities in terms of the quality of the education they provide. However, this is not reflected adequately at the micro-policy level of these institutions. The policies are insufficient and not all of them pertain to the way teachers are trained. Accordingly, the conclusion is that training their own teachers is a pending task for private universities in Colombia.*

### **Key words**

Teacher training, higher education, private universities, quality of education, Colombia (Source: Unesco Thesaurus)

## **A formação dos professores universitários: um aspecto não resolvido pela universidade colombiana**

### **Resumo**

*O artigo apresenta os resultados de uma investigação de âmbito nacional sobre estruturas, métodos, estratégias e procedimentos para a formação de docentes universitários em universidades privadas na Colômbia. O objetivo deste estudo é conhecer como estão formando seus professores as universidades privadas e propor critérios e diretrizes para a concepção de cursos de formação de professores. O estudo é descritivo-explicativo, com abordagem qualitativa. Foi realizada em 44 universidades colombianas.*

*Os resultados mostram uma aceitação generalizada de que o ensino de qualidade é um factor determinante para o reconhecimento da qualidade institucional; no entanto, este não está devidamente refletido no nível da micro-política da instituição, posto que os cursos de formação de professores são insuficientes e não totalmente adequados. Isso nos permite afirmar que a formação de seus professores é uma tarefa inacabada da universidade privada na Colômbia.*

### **Palavras-chave**

*Colômbia, ensino superior, formação de professores, qualidade da educação, universidade privada (fonte: Tesouro da UNESCO).*

## Introducción

Es un supuesto comúnmente admitido que los profesores son un factor determinante de la calidad de la educación; esto se evidencia en los modelos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior que se aplican en Colombia (Giraldo, Abad & Díaz, 2007), y en general en la región. Sin embargo, si el concepto de calidad es de suyo complejo, referido a los profesores lo es aún más. No es fácil, si se pretende hacer con rigor, definir conceptual y operativamente qué es un profesor de calidad (Bula, 2001; Giraldo, Abad & Díaz, 2007). Aunque se percibe que se relaciona con su modo de desarrollar su labor docente, con la formación científica que posea y con ciertas cualidades humanas. En síntesis, un profesor de calidad debe poseer un conjunto de competencias, que por serlo deben evidenciarse en sus desempeños como docente y, para efectos del presente estudio, en particular como docente universitario.

De otra parte, si bien es cierto que el ejercicio de la enseñanza tiene mucho de conocimiento práctico, es decir, de experiencia, también lo es que esta experiencia se desarrolla y acumula con mayor facilidad y acierto si cuenta con adecuados soportes teóricos e instrumentales, que son susceptibles de ser aprendidos por los profesores de manera simultánea con el desarrollo de su actividad educativa: es lo que podemos llamar formación en servicio o formación continua (Álvarez, 2005; Ayarza, 2001). La formación de este tipo es la más común en la docencia universitaria en Colombia, pues, salvo en las facultades de educación, no es frecuente que los profesores universitarios tengan una formación pedagógica previa a su vinculación como docentes.

Otra consideración es que, también para el profesor universitario, la adopción de un itinerario de formación, por iniciativa personal o institucional, ha pasado a ser un requisito de permanencia y de estabilidad laboral. Pero más allá de esta razón, hay cada vez más una mayor conciencia, entre los profesores y las instituciones universitarias, de la necesidad de una formación pedagógica para responder con acierto a los retos educativos que proponen las nuevas generaciones, los veloces avances de la ciencia y la técnica, y el desarrollo vertiginoso de los sistemas de comunicación informática (Gros & Romaña, 2004).

Pero que esté clara la necesidad de esta formación no resuelve todavía ni quién debe asumirla y menos aún

cuáles deben ser los contenidos y estrategias para llevarla a cabo. Estas fueron las cuestiones que motivaron al grupo de *Educación y Educadores*, de la Universidad de La Sabana, a emprender una investigación a nivel nacional, acerca de cuáles son las rutas de formación docente en la universidad privada en Colombia, para proponer, a partir de esos hallazgos, una serie de pautas o principios orientadores, que sirvan para el diseño de planes y programas de formación de los profesores universitarios del país.

## Aproximación conceptual

Una caracterización global del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, nos muestra que no posee formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria<sup>1</sup>. Esto se debe a que las instituciones universitarias, en su mayoría, no consideran este tipo de formación entre los requisitos de contratación de profesores. La única excepción son los profesionales egresados de las facultades de educación y que se vinculan a la docencia universitaria, pero, aun en este caso, no han recibido una formación específica en pedagogía universitaria sino orientada a la educación escolar.

De otra parte, las estadísticas oficiales del 2005, del Ministerio de Educación Nacional, indican que de la totalidad de los profesores universitarios, 782 tienen formación técnica profesional; 737, formación tecnológica; 30.006, formación profesional universitaria en educación; 30.094 tienen título de especialistas; 17.329, título de maestría, y 2.704 tienen título de doctorado (SNIES, 2005).

1 Situación que es confirmada por Patiño, L., Castaño, L., y Fajardo, M. (2002), cuando plantean que los docentes universitarios “son profesionales de diferentes áreas que establecen un compromiso educativo con las instituciones universitarias sin recibir preparación docente previa”, y por lo general forman a futuros profesionales en la misma área en la cual ellos son profesionales. Lo que también es ratificado por Vicente Benedito Antolí (2001) y su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, cuando plantean que “el profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica”.

Estas mismas estadísticas nos informan que la mayor parte de los docentes en las instituciones de educación superior están vinculados por horas (52.078), mientras que 20.563 son de tiempo completo y 9.025 son de tiempo parcial (SNIES, 2005).

En relación con las funciones del profesor universitario, la bibliografía muestra un consenso casi total. Corresponden al profesor las mismas funciones sustantivas de la universidad; es decir, docencia, investigación y proyección social (Villar, 2004). Sin embargo, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia, por encima de las otras dos. Esto se refleja tanto en el tiempo de dedicación como en los criterios de evaluación que las universidades aplican a sus profesores, y la formación en servicio que reciben.

Se percibe también que la función docente ha venido haciéndose cada vez más compleja y exigente (Díaz, 2000, p. 7). Hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al profesor universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, por lo general mediante la clase magistral, sin importar qué tanto aprendía el alumno. La pedagogía estaba aislada de las aulas universitarias, casi por principio; incluso, se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos. La acción formativa de la docencia, presente solo en algunas pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social, como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Hoy las exigencias van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos (Parra, 2008). Se busca que el docente produzca conocimiento e impacte en el entorno –ámbito social de su desempeño–. Ello ha llevado a que el docente del siglo XXI deba desempeñar unos roles complejos: no solo transmitir conocimientos sino intentar generarlos, mediante la investigación, y, lo que es más difícil todavía, suscitar en los alumnos el aprendizaje autónomo, modificando su papel de dispensador de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes (Mondragón, 2005).

Otros factores, de alto impacto en el cambio y diversificación del rol del docente universitario, son la brusca y vertiginosa incursión de las TIC en todos los ámbitos de la

vida contemporánea, e íntimamente relacionado con este hecho, el fenómeno de la globalización, cuyo impacto y efectos en la educación superior han venido denominándose como internacionalización (Sebastian, 2004). Estas últimas tendencias exigen al profesor universitario nuevos procesos de alfabetización, como el manejo de modernas tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes, en los que, con frecuencia, parte en desventaja frente a sus propios estudiantes (Rubio, 2009).

En cuanto a la función investigadora del profesor universitario, existe una gran disparidad acerca de cómo llevarla a la práctica (Villar, 2004). Hay una aceptación generalizada del postulado de que el profesor debe ser un investigador, pero a partir de este punto se inician las divergencias: no hay claridad ni acuerdo alguno, no solo en la bibliografía sino en el interior de la misma comunidad docente, en torno a cuál es el tipo de investigación que corresponde a los docentes; tampoco sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para hacer compatible la investigación con la docencia, ni cuál de estas es prioritaria para el desarrollo profesional de profesor. Incluso, son frecuentes las posturas de quienes consideran que la investigación, en la vida real, no así en teoría, no es exigible a los profesores universitarios. Tales incertidumbres se ven reflejadas en los contenidos de los programas de formación docente de las instituciones universitarias. En algunas, los cursos de metodología son un requisito esencial en la formación, mientras que en otras ni siquiera se nombra la investigación.

Finalmente, la función más difusa, incluso en sus formulaciones teóricas, es la proyección social. No encontramos, ni en la bibliografía consultada ni en las instituciones estudiadas, una tendencia común acerca de cuáles deben ser los modos como los profesores desarrollen la proyección social. De otra parte, es frecuente que exista una unidad académica administrativa, desvinculada de la docencia, encargada de ejecutar una serie de acciones, casi siempre de tipo asistencial, en

diferentes campos vinculados con las áreas de formación profesional que desarrolla la institución. La proyección social suele identificarse con este tipo de actividades y programas (Domínguez, 2009).

El tema de la formación de profesores universitarios definitivamente está ligado a la calidad de la educación. “La formación del profesorado universitario de la educación superior, además de ser una condición para el mejoramiento de la calidad, es una manera de potenciarlos para hacer efectiva su participación en el cambio de la actual base formativa de las profesiones, de la institución y del sistema educativo en su conjunto” (Ibarra, Martínez & Vargas, 2000). La aceptación de este postulado, tanto en el contexto colombiano como en el internacional, ha incidido de manera determinante en la transformación y mejoramiento de los procesos de formación docente.

En Colombia, la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior plantea la importancia del profesorado universitario, en cuya excelencia académica, competencia, compromiso y motivación radica la calidad de la educación (Giraldo, Abad & Díaz, 2007). Miguel Ángel Zabalza corrobora esta afirmación, cuando expresa: “parece evidente que la formación del profesorado universitario, en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria (...) La evaluación de la calidad y la constancia de que hay muchas cosas que pueden mejorar, ha movido a los responsables a plantearse iniciativas de formación, y de hecho, son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los de mejora de la calidad” (Zabalza, 2008, pp. 145-146).

A partir de los procesos de acreditación de calidad de los programas, las instituciones de educación superior han empezado a vislumbrar la importancia de contar con docentes que, además de ser excelentes profesionales, propicien aprendizajes y desarrollen competencias en sus estudiantes, y apoyen acciones de proyección social en la comunidad académica y su zona de influencia (Sánchez, 2005).

Se podría intuir que son las instituciones de educación superior las directamente responsables de la formación de los docentes vinculados a ellas (Miranda, 2007). Sin embargo, el desarrollo de las competencias y

habilidades docentes no se puede restringir al campo tecnológico, o al dominio de una lengua extranjera, ni puede depender solo de perfiles de desempeño definidos a partir de exigencias mundiales, regionales o institucionales. Las rutas de formación<sup>2</sup> deben incorporar también, y de manera privilegiada, las necesidades del contexto sociocultural en el que se enmarca la institución; es decir, un conocimiento profundo del estudiante que ingresa al sistema educativo a nivel terciario, de sus expectativas frente a la formación que espera recibir, de sus fortalezas y limitaciones en relación con los procesos de aprendizaje; en síntesis, de su proyecto de vida profesional (Mondragón, 2005).

### Estrategia metodológica

El diseño metodológico se caracteriza por un enfoque cualitativo adecuado al objeto de estudio, por la pluralidad de fuentes, la amplitud de la población seleccionada y el rigor en la aplicación de los criterios para el análisis de la información.

### Preguntas y objetivos

Partimos de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué estructuras, métodos, estrategias y procedimientos configuran las rutas de formación docente de la universidad privada colombiana?
- ¿Se evidencian elementos comunes en los planes y programas de formación docente de la universidad privada, que permitan deducir algunos criterios y lineamientos, de carácter conceptual y operativo, útiles para el diseño de rutas de formación docente?

<sup>2</sup> Se puede entender como ruta de formación “el conjunto articulado de oportunidades de estudio, reflexión, discusión, investigación y práctica de mayor o menor complejidad, duración o especialización, por la cual opta el profesor y cuyo recorrido total o parcial lo habilita para acceder a otras rutas, manteniéndose así en proceso de formación permanente” (Ibarra, 2000, p. 113).

Formulamos como objetivos de la investigación:

- Conocer cómo están formando las universidades privadas a sus profesores, mediante la descripción, análisis y categorización de sus planes y programas de formación docente.
- Proponer criterios y lineamientos generales para el diseño de rutas de formación docente para la universidad privada colombiana, pertinentes con sus respectivos PEI.

### ***Tipo de investigación***

La investigación es de carácter descriptivo-explicativo: descriptivo<sup>3</sup>, porque se da a conocer cómo están formando las universidades privadas colombianas a sus profesores, para lo cual se construyeron dos instrumentos de recolección de datos: una ficha para el registro de información y un formulario de entrevista, que permite identificar y describir los procesos de formación docente estructurados, que se encuentran presentes en la población seleccionada.

Explicativo<sup>4</sup>, porque con base en la información recolectada, se organizó y analizó bajo las categorías emergentes que surgieron desde los supuestos conceptuales iniciales y del análisis mismo de esta, con el fin de establecer las relaciones entre estas categorías y así explicar en qué condiciones se están desarrollando las rutas de formación docente en las universidades privadas colombianas. Para esto se diseñaron tres instrumentos de análisis de información: uno para analizar la información bajo la categoría de “visibilidad”, otro para analizar la información proveniente de las entrevistas bajo la categoría de “integralidad” y el último para analizar los documentos institucionales proporcionados por algunas universidades.

<sup>3</sup> “... recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”, para “... decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández, S., Fernández-Collado, C., & Baptista, P., 2004, p. 117).

<sup>4</sup> “... explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández, S., Fernández-Collado, C., y Baptista, P., 2004, p. 216).

### ***Selección de la población de estudio***

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 30 de 1992), el sistema de educación superior colombiano está conformado por 282 instituciones, que ofrecen educación superior y se clasifican, según su carácter académico, en instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades; según su origen, en estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, y según su naturaleza jurídica, se organizan como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria.

La población seleccionada fueron todas las universidades privadas colombianas, con independencia de su naturaleza jurídica. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en el 2009, en Colombia existen 47 instituciones educativas, distribuidas en todo el territorio nacional, que tienen la condición de “universidades privadas”.

Aplicando los criterios establecidos por el marco legal de la educación superior colombiana, encontramos 44 universidades privadas, que se constituyen en la población objeto de investigación. Por razones de carácter metodológico y de viabilidad del proyecto, no se incluyen dentro de la población estudiada las demás instituciones de educación superior privadas<sup>5</sup>, ni las universidades oficiales.

### ***Criterios de observación y análisis***

Se determinaron dos criterios para analizar las rutas de formación de la población objeto de estudio: visibilidad e integralidad. Con estos se busca constatar la existencia de actividades formativas que conformen el plan de formación en cada institución. Para el criterio de visibilidad se establecieron varios descriptores; es decir, formulaciones operativas a través de las que se expresa

<sup>5</sup> A la fecha de elaboración de este informe (19 de octubre de 2010), dentro de las instituciones de educación superior (IES) de carácter privado se encuentran las instituciones técnicas profesionales (32), instituciones tecnológicas (40), instituciones universitarias (82) y universidades (47).

la presencia del criterio. A cada descriptor corresponden algunos indicadores, que son sus manifestaciones concretas y observables de modo directo. En relación con el criterio de integralidad, fue necesario también determinar previamente los elementos o factores que constituyen la integralidad. A cada factor se asociaron descriptores e indicadores propios.

### Visibilidad

El criterio de visibilidad se define como: “La evidencia de una ruta de formación del docente en el sitio *web* de la institución”. Para este criterio se establecieron los siguientes descriptores, con sus respectivos indicadores:

- (VD1) Perfil del docente universitario en el horizonte institucional.  
Presencia en el organigrama de una unidad encargada.  
Evidencia de los cargos y funciones de la unidad encargada.
- (VD2) Estructura administrativa estable de la ruta de formación del docente.  
Se encuentra o se puede inferir la función y caracterización del docente universitario en la misión y visión institucional.
- (VD3) Documentos institucionales relacionados con la función docente en general y la formación docente en particular.  
Existencia de documentos (reglamento de profesores, escalafón docente, estatuto docente, normatividad respecto a la función docente).  
Otro tipo de documento relacionado con la función docente.

Para que este criterio fuera aplicable a cada una de las universidades, era indispensable que todas contaran con un sitio *web*, pues el instrumento se diseñó para rastrear la información en esa fuente. Se partió de esta premisa, por considerar que, en la actualidad, para cualquier universidad es indispensable contar con un sitio en la internet, como medio básico para lograr visibilidad social. De otra parte, la ausencia institucional en la red la deja fuera de todos los procesos de internacionalización, tendencia cada vez más marcada en la educación superior. Finalmente, la página *web* es una expresión de desarrollo tecnológico de

la institución, que le permite estar en constante comunicación con el usuario final, quien podrá obtener información actualizada de forma ágil.

En conclusión: la determinación de tomar las páginas *web* de las universidades como primera fuente de información, para rastrear el criterio de visibilidad de sus rutas de formación docente, no sesga el estudio, pues es un recurso exigible a toda institución de educación superior.

### Integralidad

El criterio de integralidad se define como la capacidad de la ruta de formación para dar respuestas pertinentes y justificadas a las necesidades de formación, en los diferentes ámbitos del desarrollo profesional del docente universitario. En consecuencia, una ruta de formación íntegra sería aquella que contribuye a fortalecer la identidad profesional y compromiso institucional de los profesores; aquella que parte de sus necesidades reales de formación e incorpora, de manera permanente, las tendencias nacionales e internacionales en la educación superior y en docencia universitaria. Se determinaron como factores y descriptores de la integralidad los siguientes:

#### *Factor pertinencia de contenido*

Tiene como objetivo identificar si los contenidos de los diferentes planes, programas o rutas de formación de las instituciones de educación superior, que cumplen con el criterio de visibilidad, responden a las necesidades del contexto nacional e internacional. Los descriptores se relacionan con:

- (IF1D1) La forma como las instituciones de educación superior identifican las necesidades de formación de sus profesores.
- (IF1D2) Las tendencias nacionales e internacionales que contemplan las rutas de formación de las instituciones de educación superior.
- (IF1D3) Identificar las oportunidades (carencia de formación) de formación del profesor de la educación superior.

**Factor pertinencia de estrategias**

Busca identificar las estrategias utilizadas por las instituciones de educación superior para la formación de sus profesores. Los descriptores son:

- (IF2D1) Las estrategias pedagógicas y didácticas en la formación de los profesores de la educación superior, en relación con las tendencias nacionales en cuanto a contenidos se refieren.
- (IF2D2) La influencia de las tendencias internacionales en las estrategias pedagógicas y didácticas en la formación de los profesores de la educación superior.

**Factor desarrollo profesional**

Busca evidenciar la relación entre institución-profesor, en cuanto a las acciones que adelantan las universidades para promover el desarrollo profesional de los docentes. Descriptores:

- (F3ID1) Contribución de la ruta de formación al fortalecimiento de la identidad profesional del profesor universitario.
- (F3ID2) Identificación de la docencia universitaria como una actividad profesional.
- (F3ID3) Acciones que adelantan las universidades para promover el desarrollo profesional del profesor universitario.
- (F3ID4) Definición de los indicadores de calidad disciplinar de los profesores.

**Factor ámbitos de formación**

Con este factor se busca conocer las áreas de los programas o rutas de formación docente:

- (F4ID1) Contenidos del programa de formación.
- (F4ID2) Naturaleza de los contenidos.

**Hallazgos y recomendaciones**

Una vez aplicado a la población objeto de investigación (44 universidades) el criterio de visibilidad, se clasificaron las universidades en tres categorías: tipo A, tipo B y tipo C. La primera categoría hace referencia a las universidades que tienen una ruta de formación visible-mente estructurada. En la segunda categoría se ubican las universidades en las que no es visible una ruta de formación, pero si visibilizan alguna actividad de formación

docente. por último, en la última categoría se incluyen las universidades en las que no es visible ni ruta, ni actividades de formación docente. En la primera y segunda categorías se situaron un total de 16 universidades, que son las que tomamos de base para el análisis, cuyos resultados presentamos a continuación<sup>6</sup>.

Mostramos los hallazgos según cada uno de los factores que arrojó el análisis de la información recolectada mediante los instrumentos de observación de la visibilidad, el análisis de documentos institucionales y las entrevistas individuales a los responsables de la función docente de cada una de las instituciones estudiadas.

**Pertinencia de los contenidos**

El total de las universidades que desarrollan alguna actividad de formación para sus profesores reconocen la importancia de realizar un estudio diagnóstico sistemático de las necesidades de los docentes, que sirva de base para planear un programa de formación. Sin embargo, solamente encontramos un caso en que se adelanta este estudio de manera sistemática y permanente.

En 15 de los 16 programas de formación docente estudiados, las necesidades de formación se establecen a partir de las solicitudes hechas por los profesores a la unidad académica administrativa correspondiente, o por las peticiones de las diferentes facultades o unidades académicas. Otras fuentes de identificación de necesidades son las evaluaciones institucionales sobre el ejercicio docente, y las que se originan por las tendencias nacionales e internacionales relacionadas con la evaluación de la calidad y la internacionalización de la educación superior.

En 14 de 16 casos estudiados, la ruta de formación contempla aspectos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional, en especial

<sup>6</sup> Para respetar la confidencialidad de la información, no presentamos aquí el listado de las 16 universidades situadas en las categorías A y B. Sin embargo, esta información puede ser solicitada a los autores del artículo.

en relación con la misión y con el plan de desarrollo de la institución, por considerar estos contenidos como determinantes para la identidad institucional de sus profesores.

Encontramos que las instituciones estudiadas aceptan como tendencias deseables de la docencia universitaria las que propone el estudio. Si embargo, no todas se encuentran reflejadas en sus programas de formación docente. Las que están presentes en todos los programas, aunque con diferente énfasis e intensidad, son:

- Formación en el manejo e integración de las TIC en el aula.
- Formación en una segunda lengua, como medio para el acceso a la información.

Otras tendencias reconocidas, pero con menos presencia en los programas de formación, son:

- La formación en métodos de investigación.
- La formación en habilidades de escritura para la producción intelectual.
- La formación para impartir una enseñanza centrada en el aprendizaje.

Las tendencias con muy escasa presencia son:

- El manejo de una segunda lengua con el nivel necesario para desarrollar toda la asignatura en un idioma diferente al español.
- La promoción del trabajo autónomo e independiente en los estudiantes.

El estudio no abordó la pertinencia de los programas frente a percepción de necesidades de formación desde la óptica de los docentes, ni de los estudiantes. Desde el punto de vista institucional, los contenidos de los programas de formación deben responder a carencias de tipo pedagógico o, con más precisión, didáctico. Pero, aun así, los contenidos de este tipo solo están presentes en la mitad de los casos estudiados.

### ***Pertinencia de las estrategias***

Ni en el marco teórico del estudio, ni en el estado del arte, se encontraron tendencias significativas en relación con las estrategias de formación docente de los profesores universitarios en Colombia. Por lo tanto, en este factor debimos conformarnos con una descripción de las estrategias más comunes que utilizan las universidades para formar a sus docentes.

En cuanto su formato, la principal estrategia utilizada son los cursos cortos (diplomados, módulos, ciclos de conferencias, conversatorios, seminarios, cátedras). En relación con las técnicas didácticas, la más común, solo superada por la lección convencional, es la técnica del taller.

No hallamos evidencias de otras estrategias, como la elaboración de proyectos de aula, la tutoría o el acompañamiento de expertos, ni el *coaching*. Solo en un caso encontramos que la observación de clases se utiliza como estrategia de formación. Aunque las instituciones estudiadas consideran que los intercambios y pasantías docentes son también estrategias de formación, no encontramos evidencias de que estas se utilicen sistemáticamente.

En todos los casos estudiados, los programas de formación docente se inscriben dentro de la educación no formal; es decir, que no son conducentes a títulos reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto a programas de educación formal que tengan como objeto la docencia universitaria, según datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), actualmente existen 14 programas activos en todo el país, que otorgan el título de Especialista en Docencia Universitaria. De estos, solo uno se constituye como ruta de formación, pues es una exigencia obligatoria para los profesores de la misma institución; sin embargo, se puede considerar como una ruta paralela, ya que en esa misma institución existen actividades de formación para sus profesores. En las demás instituciones que cuentan con programas de especialización no encontramos ninguna articulación entre estos y la ruta de formación docente de sus profesores.

### ***Desarrollo profesional***

Este factor pretende evidenciar si los programas de formación docente contribuyen a fortalecer la identidad profesional de los profesores universitarios, y cuáles son, desde la óptica de los directivos, los indicadores de la calidad de los docentes.

No encontramos ninguna evidencia que nos permita afirmar que los programas de formación docente se orientan a fortalecer la identidad profesional de los profesores universitarios. La definición de la identidad profesional como docente universitario está determinada más por el tipo de vinculación con la institución y el tiempo de dedicación a la enseñanza, que por la formación recibida.

En relación con los indicadores de la calidad pedagógica y disciplinar de los docentes, encontramos que en la mayoría de los casos estudiados (12 de 16) se consideran como indicadores de mayor validez los siguientes:

- El desarrollo de proyectos de investigación.
- La publicación de libros y artículos.
- La actitud positiva y de aprecio de los estudiantes frente a la carrera y al profesor.

Los indicadores de calidad que recibieron una validez intermedia, en la mayoría de las instituciones estudiadas, fueron:

- La contribución a la solución de los problemas del entorno como indicador de calidad disciplinar de los profesores.
- La participación como ponente o conferencista en eventos académicos.

Entre los indicadores de calidad docente que se consideraron poco relevantes por la mayoría de las instituciones estudiadas se encuentran:

- La publicación de manuales de las asignaturas.
- El rendimiento de los estudiantes en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES).
- Las bajas tasas de deserción y la disminución de tasas de repetencia de asignaturas.

Un solo caso consideró que el éxito de los egresados es un indicador de calidad docente.

### Ámbitos de formación

Los contenidos de los programas de formación docente se pueden situar en los siguientes ámbitos:

*Pedagógico:* es el de temáticas más dispersas, que van desde la didáctica hasta la epistemología de la educación. El siguiente elenco de contenidos, aunque no da cuenta de todos los que encontramos, reflejan esa dispersión:

- Pedagogía en la educación superior
- Pedagogía e investigación

- Pedagogía y didáctica
- Didácticas disciplinares
- Didáctica e investigación
- Enfoques y modelos pedagógicos: constructivismo
- Teoría de la educación
- Epistemología
- Pedagogía de la educación
- Sistema tutorial

*Investigativo:* los contenidos de este ámbito se orientan hacia dos énfasis principales. El primero, la formación en metodología de la investigación. El segundo, el desarrollo de competencias en lecto-escritura para la producción intelectual.

*Tecnológico:* estos contenidos se caracterizan por una marcada tendencia hacia el conocimiento y apropiación de las herramientas informáticas básicas, y la utilización de plataformas para *e-learning*. En general, el uso de las TIC.

*Humanístico:* los contenidos que se sitúan en este ámbito también tienen un alto grado de dispersión. Abarcan desde temas relacionados con la identidad institucional, hasta el conocimiento de la legislación de la educación superior colombiana, pasando por deontología, ética general y responsabilidad social del docente.

*Internacionalización:* situamos en este ámbito los contenidos de los programas de formación que se orientan a favorecer la movilidad estudiantil y laboral de los universitarios y de los docentes. Encontramos que los contenidos de este ámbito se reducen a la enseñanza del inglés con base en contenidos y comprensión lectora en lengua extranjera.

*Disciplinar:* son los contenidos relacionados con los objetos de enseñanza; es decir, la ciencia o disciplina que corresponde al profesor enseñar, y en la que cuenta con una titulación universitaria previa a su vinculación como docente. La formación en este ámbito discurre habitualmente por cuenta de los propios profesores, mediante programas de educación formal de nivel de postgrado, y es frecuente el apoyo institucional en términos de cofinanciación o de destinación de tiempos.

Estos seis ámbitos de formación están presentes en los 16 casos estudiados. Sin embargo, todos los programas de formación enfatizan en el pedagógico, el humanístico y el tecnológico.

### ***Una propuesta de lineamientos para el diseño de una ruta de formación docente***

Con base en el estado del arte, el marco teórico de la investigación y la descripción y análisis de los programas de formación docente estudiados, consideramos como lineamientos básicos, que se deben tener en cuenta para el diseño de rutas de formación docente, pertinentes e integrales, los que enunciamos a continuación.

#### ***Soportes conceptuales de la ruta de formación:***

- El proyecto educativo institucional: misión, visión y propósitos.
- Una conceptualización definida de la función docente.
- Caracterización del perfil docente que propone la institución.

#### ***Estudios diagnósticos para la definición de los ámbitos y contenidos de la ruta de formación:***

- Definición del perfil real de los profesores de la institución.
- Definición de las necesidades de formación desde la perspectiva de los docentes.
- Definición de las necesidades de formación a partir de la proyección institucional.
- Consulta con los usuarios (estudiantes) acerca de las falencias del servicio (la docencia).
- Determinación de las necesidades de formación desde las tendencias nacionales e internacionales de la educación superior.

#### ***Algunos principios pedagógicos para el desarrollo de la ruta de formación:***

- Aprendizaje significativo.
- Fomento del aprendizaje autónomo.
- Evaluación para el mejoramiento de la ruta.
- Presencia continua de los procesos de evaluación y autoevaluación del aprendizaje.

- Incorporación educativa de herramientas tecnológicas en el desarrollo de la ruta.
- Énfasis de técnicas didácticas activas y participativas para el desarrollo de los contenidos.

#### ***Condiciones para garantizar la estabilidad y permanencia de la ruta de formación:***

- Formulación de políticas institucionales de vinculación, remuneración, evaluación y promoción de los profesores.
- Vinculación de la ruta de formación con los sistemas de evaluación y promoción de los profesores.
- Configuración de una estructura administrativa estable, con funciones de dirección, coordinación y gestión de la ruta de formación.

### **Conclusiones finales**

Prácticamente todos los directivos docentes entrevistados coinciden en que las carencias pedagógicas de los profesores dificultan la transmisión del conocimiento y hacen complejo el proceso de aprendizaje para el alumno. Así mismo, consideran que las estrategias y herramientas de enseñanza que el docente utiliza para desarrollar sus clases inciden de manera directa en la actitud de los estudiantes frente a la carrera y el aprecio hacia sus profesores y a la universidad; también indican que la calidad de las prácticas pedagógicas es un factor estrechamente relacionado con la deserción y con los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas ECAES.

De otro lado, los directivos de las universidades estudiadas consideran que las necesidades de formación más sentidas por el profesor universitario colombiano son: el dominio de una segunda lengua, que le permita desarrollar su clases en un idioma diferente al español; el desarrollo de habilidades investigativas aplicadas a su formación disciplinar; la integración de las nuevas tecnologías de la información a la enseñanza; la vinculación de

los contenidos de la materia con el entorno próximo de los estudiantes, y el buen manejo de herramientas teóricas y prácticas para el diseño de pruebas de evaluación.

Se podría intuir que las instituciones de educación superior son las directamente responsables de la formación de los docentes vinculados a sus instituciones. Sin embargo, el desarrollo de las competencias y habilidades docentes no se puede restringir al campo pedagógico, o al tecnológico, o al dominio de una lengua extranjera, ni puede ir al vaivén de perfiles que han sido esbozados a partir de exigencias mundiales, regionales o institucionales.

También hemos podido constatar la presencia de algunas tendencias emergentes en la docencia, que aunque todavía no son dominantes van en camino de imponerse en la práctica pedagógica universitaria, impulsadas tanto por las políticas de calidad promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional como por razones de orden comercial, pues la buena enseñanza es un factor de competitividad muy importante en un mercado cada vez más abierto, más reñido y con una población más estrecha, como es el de la educación privada universitaria. Entre estas tendencias se puede destacar la enseñanza centrada en el aprendizaje, lo que hace significativo el uso de didácticas de carácter activo y participativo, además de la utilización pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Otras tendencias se relacionan con una evaluación que pone más énfasis en las dimensiones práctica y aplicada del conocimiento que en su dimensión teórica, también llamada evaluación por competencias. Por último, es cada vez más frecuente, y generalizada a todo tipo de carreras, la utilización de soportes bibliográficos en otras lenguas, especialmente en inglés.

Los contenidos de los programas de formación docente de las universidades estudiadas recogen, en buena medida, el panorama antes mencionado, aunque las modalidades que revisten estos programas son muy variadas. Las más comunes son los diplomados y las especializaciones, desarrollados por la misma institución para sus profesores. Menos frecuente es la cofinanciación en programas formales de formación pedagógica externos, como maestrías y doctorados; cuando las universidades financian o cofinancian a sus profesores, la participación en programas formales de capacitación suele ser sobre temas disciplinares no directamente relacionados con cuestiones pedagógicas.

No registramos ninguna innovación significativa en las estrategias metodológicas y en las técnicas didácticas utilizadas por la universidad privada colombiana, en la implementación y desarrollo de los programas de formación de docentes universitarios, salvo una progresiva, pero todavía incipiente, incorporación de las TIC en la actividad docente.

Las actividades de formación, aun en aquellas instituciones en las que están convenientemente estructuradas y constituyen un verdadero programa de formación docente, no logran una significativa visibilidad externa.

La formación de sus propios docentes es una tarea todavía no realizada por la universidad privada colombiana. Sin embargo, la evaluación de la calidad y la necesidad de aumentar las tasas de retención de estudiantes, así como las tendencias internacionales de la educación superior, han motivado el surgimiento de programas de formación de profesores universitarios. La universidad privada ha ido tomando conciencia de que la calidad docente de sus profesores es un factor determinante para el reconocimiento de la calidad institucional, principal patrimonio de una organización educativa. Sin embargo, esta conciencia todavía no se refleja adecuadamente en el nivel de la micropolítica institucional, pues, a todas luces, son insuficientes los programas y estrategias de capacitación que adelantan las universidades privadas para sus profesores.

## ANEXOS:

Presentamos los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información, así:

- Instrumento 1: Ficha de registro de información inicial (formulario electrónico).
- Instrumento 2: Formato de análisis del criterio de visibilidad.
- Instrumento 3: Formulario de entrevista estructurada, con instructivo.
- Instrumento 4: Formato de análisis del criterio de integralidad (por factores).
- Instrumento 5: Formato para análisis documental.

## Bibliografía

- Agustín, José (2000). Las políticas de formación docente. *Ciencia y Sociedad*, 15 (3), 293-308.
- Ahlert, Alвори (2008). La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann. *Fundamentos en Humanidades*, 17 (1), 71-84.
- Álvarez, Alejandro (2005). Elemento de política en formación permanente de maestros. En *Formación de maestros, profesión y trabajo*. Bogotá: UPN.
- Ayarza, Alfredo (Coord.) (2001). *La formación docente en América Latina. Pedagogía por proyectos*. Bogotá: Magisterio.
- Barraza, Arturo (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 131-153.
- Benedito, V., Imbernón, F., & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2).
- Bula, Germán (2001). El proyecto de formación de docentes. Calidad y profesionalización. En *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Bogotá: UPN.
- Castillo, Santiago, & Cabrerizo, Jesús (2005). *Formación del profesorado en educación superior* (dos tomos). Madrid: MacGraw-Hill.
- Díaz, Mario (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana. Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: Icfes.
- Di Franco, María (2009). La formación docente en la universidad. *Praxis Educativa* (Arg.), 13, 7-8.
- Di Franco, María (2007). La formación docente como cuestión de Estado. *Praxis Educativa* (Arg.), 11, 7-8.
- Domínguez, María (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Giraldo, U., Abad, D. & Díaz, E. (2007). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Recuperado el 15 de octubre de 2010 de: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico10.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf).
- Gros, Begoña, & Romaña, Teresa (2004). Las TIC como apoyo al cambio. En *Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- González, Mireya (Comp.) (2008). *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: IDIE.
- Hernández, S., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. México: McGraw-Hill.

Ibarra, O., Martínez, E., & Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Programa Nacional. Bogotá: Icfes.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Recuperado el 15 de octubre de 2010 de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>.

Marín, Manuel, & Teruel, María (2004). La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (002), 137-151.

Mellado, María (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente. *REDIE*, 12 (1), 1-32.

Miranda, Christian (2007). Educación superior. Mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 95-108.

Mondragón, Hugo (2005). *Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los "buenos profesores"*. Cali: Universidad Javeriana.

Parra, Ciro (2008). *Universidad y formación personal: un marco para la asesoría académica personalizada*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

Patiño, L., Castaño, L. & Fajardo, M. (2002). *El profesor universitario: entre la tradición y la transformación de la universidad Colombiana*. Premio Nacional del Ensayo Académico, Alberto Lleras Camargo, 2001. Primer lugar. Bogotá: Icfes.

Rubio M., Manuel (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 273-286.

Rickenmann, René (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS*, 9 (2), 435-463.

Sánchez, Joaquín (2005). La atención a la diversidad en ciencias a través de materiales curriculares adaptados. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (3), 416-429.

Sanjurjo, Liliana (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo-Sapiens.

Sandoval, Sandra (Comp.) (2001). *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios* (dos tomos). Bogotá: UPN.

Sebastián, Jesús (2004). *Cooperación e internacionalización de la universidades*. Buenos Aires: Biblos.

SNIES (2005). Recuperado el 15 de octubre de 2010 de: <http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>.

Torres, Rosa (2000). Balance y perspectiva sobre la formación docente en América Latina. *Ciencia y Sociedad*, 15 (3), 368-394.

Villar, Clara (Coord.) (2004). *La formación de docentes investigadores*. Sevilla: Diada.

Zabalza, Miguel (2008). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (pp. 145-146). Madrid: Narcea.

**Anexo 1. Instrumento 1 Ficha de registro de información inicial**



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**FICHA PARA EL REGISTRO DE INFORMACIÓN No. 1**

**Identificación institucional**

Nombre de la Universidad	<input type="text"/>		
Dirección	<input type="text"/>		
Teléfono	<input type="text"/>		
Ciudad	<input type="text"/>		
Correo Electrónico (Contacto)	<input type="text"/>		
Dirección Electrónica	<input type="text"/>		
Numero de Docente	<input type="text" value="0"/>		
Facultades	<input type="text" value="0"/>		
Programas pregrado	<input type="text" value="0"/>	Acreditados	<input type="text" value="0"/>
Especialización	<input type="text" value="0"/>	Acreditados	<input type="text" value="0"/>
Maestría	<input type="text" value="0"/>	Acreditados	<input type="text" value="0"/>
Doctorado	<input type="text" value="0"/>	Acreditados	<input type="text" value="0"/>
Acreditación Institucional	<input type="text" value="Si"/>		
Facultad de Educación	<input type="text" value="Si"/>		

**Formación docente**

Unidad Central de formación	<input type="text"/>
Nivel de Dependencia	<input type="text"/>
Directrices	<input type="text"/>
Plan de Formación	<input type="text" value="Si"/>
Directrices	<input type="text"/>
Programa de	<input type="text" value="Si"/>

Formación	Institucional:	<input type="text" value="Si"/>
	Contratado	<input type="text" value="Si"/>
Origen	Externo financiado	<input type="text" value="Si"/>
	Otro	<input type="text" value="Si"/> Cual
	Especialización	<input type="text" value="Si"/>
	Formal:	Maestría <input type="text" value="Si"/>
		Doctorado <input type="text" value="Si"/>
Tipo		Curso corto <input type="text" value="Si"/>
	No formal	Ciclo de conferencias <input type="text" value="Si"/>
		Seminario permanente <input type="text" value="Si"/>
		Tutorial <input type="text" value="Si"/>
Modalidad	Lenguas	<input type="text" value="Si"/>
	Nuevas tecnologías	<input type="text" value="Si"/>
	Didáctica general	<input type="text" value="Si"/>
	Didáctica específica	<input type="text" value="Si"/>
Contenidos	Desarrollo humano	<input type="text" value="Si"/>
	Saber disciplinario	<input type="text" value="Si"/>
	Investigación	<input type="text" value="Si"/>
	Identidad institucional	<input type="text" value="Si"/>
	Otro	<input type="text" value="Si"/>
Perfil del Docente	<input type="text"/>	
Escalafón Docente	<input type="text"/>	
Sistema de Evaluación	<input type="text"/>	
Clasificación	<input type="text" value="Tipo A"/>	
Valoración	<input type="text"/>	
Observaciones	<input type="text"/>	

Enviar

Consulta

## Anexo 2. Instrumento 2 Formato de análisis del criterio de visibilidad

Universidad de La Sabana - Facultad de Educación  
 Proyecto: Rutas de Formación del Docente Universitario en la Universidad Privada Colombiana

### Formato para el análisis de información

Institución:

Dirección sitio Web:

Fecha:

CRITERIO: *Visibilidad: evidencia de una ruta de formación del docente en el sitio web de la institución.*

Categoría	Indicadores	Descripción de los indicadores hallados
Perfil del docente universitario en el horizonte institucional	Se encuentra o se puede inferir la función y caracterización del docente universitario en el horizonte institucional.	
Estructura administrativa estable de la ruta de formación del docente	Presencia en el organigrama de una unidad encargada	
	Evidencia de los cargos y funciones de la unidad encargada	
Documentos institucionales relacionados con la función docente en general y la formación docente en particular	Existencia de documentos (Reglamento de profesores, - Escalafón Docente, Estatuto docente, Normatividad respecto a la función docente, etc.)	

Clasificación tipo A\_\_\_ tipo B\_\_\_ tipo C\_\_\_

1. Tipo A: Universidades con una ruta de formación altamente estructurada.
2. Tipo B: Universidades con una ruta de formación no estructurada.
3. Tipo C: No es visible una ruta de formación.

### Anexo 3. Instrumento 3 Formulario de entrevista estructurada

Universidad de La Sabana - Facultad de Educación  
 Proyecto: Rutas de Formación del Docente Universitario en la Universidad Privada Colombiana

**Esquema General - Instrucciones**

- 1. Saludo y presentación**
  - Se realiza un estudio con el fin de conocer cómo están formando las Universidades Privadas Colombianas a sus profesores y proponer criterios y lineamientos generales para el diseño de un modelo de ruta de formación docente.
  - Este estudio lo realiza la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana.
  - Exclusividad del uso de la información (sólo para fines del estudio)
- 2. Identificación del Sujeto**
  - Se debe diligenciar todos los campos.
- 3. Desarrollo del Cuestionario**
  - Son preguntas guía, por lo que se deben adecuar a la situación de la entrevista y a la persona encuestada.
  - Es indispensable la documentación previa acerca de la institución.
- 4. Registro de Respuestas**
  - Registre las respuestas de modo inmediato. Intente no utilizar más espacio del asignado.
- 5. Valoración Global**
  - Al finalizar la entrevista, no olvide revisarla en su totalidad con el fin de aclarar y completar la información.

#### ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

**FACTOR 1: PERTINENCIA DE CONTENIDO**

- 1.1. Necesidades institucionales
- 1.2. Tendencias nacionales
- 1.3. Tendencias internacionales
- 1.4. Carencias profesionales

**FACTOR 4: ÁMBITOS DE FORMACIÓN**

- 4.1. Áreas de formación

**FACTOR 2: PERTINENCIA DE ESTRATEGIAS**

- 2.1 Tendencias nacionales. (Didácticas – pedagógicas en la formación de docentes)
- 2.2 Tendencias internacionales

**FACTOR 3: DESARROLLO PROFESIONAL**

- 3.1 Identificación profesional como docente
- 3.2 Desarrollo al interior de la institución (escalafón docente)
- 3.3 Mejoramiento disciplinar
- 3.4 Perfeccionamiento pedagógico

**FACTOR 4: ÁMBITOS DE FORMACIÓN**

- 4.2 Naturaleza de la formación

**2. IDENTIFICACIÓN**

UNIVERSIDAD	CIUDAD	CARGO	FECHA ENTREVISTA	OTRA

**3. DESARROLLO DEL CUESTIONARIO**

**FACTOR 1: PERTINENCIA DE CONTENIDO**

**Descriptor 1.1.: Necesidades institucionales**

1.1.1. ¿Su institución desarrolla algunas actividades orientadas a la formación de sus docentes?  
(SI LA RESPUESTA ES NEGATIVA PASE A LA PREGUNTA 1.2.1 / 1.4.1 / 3.1.1 / 3.3.2 / 4.2.1)

---



---



---



---



---

1.1.2. ¿Las actividades de formación de profesores las diseñan con base en algún diagnóstico sobre **las necesidades de la institución**?

---



---



---



---



---

1.1.3. ¿Con base en qué criterios establecen las actividades de formación de los profesores?

---



---



---



---



---

**Descriptor 1.2.: Tendencias Nacionales**

1.2.1. Hemos identificado las siguientes tendencias nacionales en relación con docencia universitaria. ¿Usted incluiría alguna otra? ¿Cuál le parece más relevante?

Tendencias Nacionales
Enseñanza centrada en el aprendizaje, lo que significa estrategias didácticas de carácter participativo y activo
Incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación
El uso de una segunda lengua en el ejercicio docente
Desarrollo de habilidades de investigación
Producción intelectual
Promoción del trabajo autónomo e independiente en los estudiantes
El acompañamiento tutorial a los estudiantes

Observaciones:

---



---



---



---



---



---



---

Otra: \_\_\_\_\_

1.2.2. ¿En qué medida las actividades de formación docente de **su institución** tienen en cuenta estas tendencias?

---



---



---



---



---

1.2.3. ¿De qué manera cree usted que han incidido los procesos y las exigencias de la acreditación en la formación de los docentes universitarios?

---

---

---

---

---

**Descriptor 1.3.: Tendencias Internacionales**

1.3.1. ¿Las exigencias de internacionalización del currículo y las tendencias de globalización han incidido en las actividades de formación de **sus** docentes?

---

---

---

---

---

**Descriptor 1.4.: Carencias profesionales**

*1.4.1. ¿Cuáles considera usted que son las principales carencias profesionales del docente universitario colombiano?*

---

---

---

---

---

1.4.2. ¿Su plan de formación atiende en alguna medida estas carencias?

---

---

---

---

---

**FACTOR 4: ÁMBITOS DE FORMACIÓN**

**Descriptor 4.1.: Áreas de formación**

4.1.1. ¿Cuáles son las áreas que integran su ruta de formación?

---

---

---

---

---

**FACTOR 2: PERTINENCIA DE ESTRATEGIAS**

**Descriptor 2.1. Tendencias nacionales. (Didácticas – pedagógicas en la formación de docentes)**

2.1.1. ¿Qué métodos didácticos-pedagógicos privilegian normalmente para la formación de **sus profesores**?

---

---

---

---

---

2.1.2. ¿Cuáles han sido los más exitosos?

---

---

---

---

---

**Descriptor 2.2.: Tendencias Internacionales**

2.2.1. ¿De qué manera la globalización y la internacionalización han permeado los métodos didácticos pedagógicos para la formación de sus docentes? (Acentuar diferenciación con la pregunta 1.3.1)

---

---

---

---

---

**FACTOR 3: DESARROLLO PROFESIONAL**

**Descriptor 3.1.: Identificación profesional como docente**

**3.1.1. ¿Sus profesores consideran la docencia como un verdadero ejercicio profesional o como una actividad complementaria a su profesión?**

---

---

---

---

---

**3.1.2. ¿Contribuye el plan de formación de su institución al fortalecimiento de la identidad docente de sus profesores?**

---

---

---

---

---

**Descriptor 3.2.: Desarrollo al interior de la institución (escalafón docente)**

3.2.1. ¿Se refleja la formación de los docentes en su proyección profesional al interior de la institución?

---

---

---

---

---

3.2.2. ¿El escalafón docente es un indicador claro de la formación de sus profesores? ¿De qué manera el programa de formación incide en el escalafonamiento de sus docentes?

---

---

---

---

---

3.3.1. ¿Qué oportunidades de mejoramiento del dominio disciplinar ofrece la ruta de formación de su institución?

---



---



---



---

3.3.2. **Evalúe la pertinencia de los siguientes factores con relación a la calidad disciplinar de sus docentes:**

Factores	Medio	Alto	Muy Alto
Desarrollo de proyectos de investigación			
Contribución a la solución de los problemas del entorno			
Publicación de libros y artículos			
Publicación de manuales de las asignaturas			
Participación como ponente o conferencista en eventos académicos			
Rendimiento de los estudiantes en pruebas ECAES			

**Observaciones:**

---



---



---



---



---



---



---



---

Otra: \_\_\_\_\_

**Descriptor 3.4.: Perfeccionamiento Pedagógico**

3.4.1. ¿Qué tipo de formación didáctica o pedagógica contempla su ruta de formación?

---



---



---



---

3.4.2. Evalúe la pertenencia de los siguientes factores con relación a la calidad pedagógica de sus docentes

Factores	Medio	Alto	Muy Alto
Bajas tasas de deserción.			
Disminución de tasas de repitencia de asignaturas.			
Los buenos resultados en las pruebas ECAES			
Actitud positiva y de aprecio de los estudiantes frente al docente			
Actitud positiva y de aprecio de los estudiantes frente a la carrera			

**Observaciones:**

---



---



---



---



---



---



---



---

Otra: \_\_\_\_\_

**FACTOR 4: ÁMBITOS DE FORMACIÓN**

4.1.2. ¿Cuáles considera usted que son las prioritarias?

---



---



---



---

**Descriptor 4.2.: Niveles de participación en procesos formales de investigación**

**4.2.1. Cuál es el principal énfasis de su ruta de formación**

**Observaciones:**

Énfasis humanístico	
Énfasis disciplinar	
Énfasis pedagógico	

---



---



---

Otra: \_\_\_\_\_

**4.2.2. El principal enfoque de su plan de formación es:**

**Observaciones:**

<b>Tendencias Nacionales</b>	
Formación eminentemente práctica	
Formación eminentemente teórica	
Formación técnico instrumental	

---



---



---

Otra: \_\_\_\_\_

4.2.3. ¿Los agentes de formación son principalmente internos o externos a su institución?

---



---



---



---

5. ¿Cuál es el número de profesores de planta y cátedra? (Pregunta opcional)

---



---



---



---

OBSERVACIONES (Espacio para anotar las impresiones más significativas del entrevistador)

## Anexo 4. Instrumento 4 Formato de análisis del criterio de integralidad

Universidad de La Sabana - Facultad de Educación  
 Proyecto: Rutas de Formación del Docente Universitario en la Universidad Privada Colombiana

<b>UNIVERSIDAD:</b>	
<b>CRITERIO:</b>	

**FACTOR 1. Pertinencia de Contenido**

Descriptor	Preg.	SÍNTESIS DE RESPUESTAS	VALORACIÓN GLOBAL DEL DESCRIPTOR
1.1. Necesidades institucionales	1.1.1		
	1.1.2		
	1.1.3		
1.2. Tendencias nacionales	1.2.1 cuadro		
	1.2.2		
	1.2.3		
1.3. Tendencias Internacionales	1.3.1		
1.4. Carencias profesionales	1.4.1		
	1.4.2		

**Descriptor 1.2.: Tendencias Nacionales**

1.2.1. Hemos identificado las siguientes tendencias nacionales en relación con docencia universitaria. ¿Usted incluiría alguna otra? ¿Cuál le parece más relevante?

Tendencias Nacionales	Más relevante	Tendencias Propuestas	Conclusión
Enseñanza centrada en el aprendizaje, lo que significativa estrategias didácticas de carácter participativo y activo			
Incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación			
El uso de una segunda lengua en el ejercicio docente			
Desarrollo de habilidades de investigación			
Producción intelectual			
Promoción del trabajo autónomo e independiente en los estudiantes			
El acompañamiento tutorial a los estudiantes			

Valoración del Factor 1		
Los contenidos de la ruta de formación son totalmente pertinentes	5	
Los contenidos de la ruta de formación son pertinentes	4	
Los contenidos de la ruta de formación no parecen ser pertinentes	2	

<b>UNIVERSIDAD:</b>	
<b>CRITERIO:</b>	

### FACTOR 2. Pertinencia de Estrategias

Descriptor	Preg.	SÍNTESIS DE RESPUESTAS	VALORACIÓN GLOBAL DEL DESCRIPTOR
2.1. Tendencias nacionales. (Didácticas – pedagógicas en la formación de docentes)	2.1.1		
	2.1.2		
2.2. Tendencias Internacionales	2.2.1.		

Valoración del Factor 2		
Las estrategias de la ruta de formación son totalmente pertinentes	5	
Las estrategias de la ruta de formación son pertinentes	4	
Las estrategias de la ruta de formación no parecen ser pertinentes	2	

<b>UNIVERSIDAD:</b>	
<b>CRITERIO:</b>	

### FACTOR 3. Desarrollo Profesional

Descriptor	Preg.	SÍNTESIS DE RESPUESTAS	VALORACIÓN GLOBAL DEL INDICADOR
3.1. Identificación profesional como docente	3.1.1		
	3.1.2		
3.2. Desarrollo al interior de la institución (escalafón docente)	3.2.1		
	3.2.2		
3.3. Mejoramiento disciplinar	3.3.1		
	3.3.2 Cuadro		
3.4. Perfeccionamiento Pedagógico	3.4.1		
	3.4.1 Cuadro		

#### Descriptor 3.3.: Mejoramiento Disciplinar

3.3.2. Evalúe la pertinencia de los siguientes descriptores como indicadores de la calidad disciplinar de sus docentes:

Tendencias Nacionales	Respuestas			Síntesis de las observaciones	Conclusión
	1	2	3		
Desarrollo de proyectos de investigación					
Contribución a la solución de los problemas del entorno					
Publicación de libros y artículos					
Publicación de manuales de las asignaturas					

Participación como ponente o conferencista en eventos académicos					
Rendimiento de los estudiantes en pruebas ECAES					

ACLARACIÓN (Columna "Respuestas")	
MEDIO	1
ALTO	2
MUY ALTO	3

**Descriptor 3.4.: Perfeccionamiento Pedagógico**

3.4.2. Evalúe la pertinencia de los siguientes descriptores como indicadores de la calidad pedagógica de sus docentes:

Tendencias Nacionales	Respuestas			Síntesis de las observaciones	Conclusión
	1	2	3		
Bajas tasas de deserción.					
Disminución de tasas de repitencia de asignaturas.					
Los buenos resultados en las pruebas ECAES					
Actitud positiva y de aprecio de los estudiantes frente al docente					
Actitud positiva y de aprecio de los estudiantes frente a la carrera					

ACLARACIÓN (Columna "Respuestas")	
MEDIO	1
ALTO	2
MUY ALTO	3

Valoración del Factor 3		
La ruta de formación contribuye significativamente al desarrollo profesional de los docentes	5	
La ruta de formación contribuye al desarrollo profesional de los docentes	4	
La ruta de formación parece no contribuir al desarrollo profesional de los docentes	2	

<b>UNIVERSIDAD:</b>	
<b>CRITERIO:</b>	

### FACTOR 4. Ámbitos de formación

Descriptor	Preg	CONCLUSIONES	VALORACIÓN GLOBAL DEL INDICADOR
4.1. Áreas de formación	4.1.1		
	4.1.2		

<b>a. Valoración del Factor 4</b>		
En relación con las áreas de formación la ruta puede considerarse como		
Muy Completa	5	
Varias áreas pero insuficientes	4	
Restringida, casi monotemática	2	

4.2. Naturaleza de la formación		El principal énfasis de la ruta de formación es:	Valoración Global del Indicador
	4.2.1	Justificación	
		El principal enfoque de la ruta de formación es:	
4.2.2	Justificación		
	El principal enfoque de la ruta de formación es:		

	4.2.3	Conclusión	
--	-------	------------	--

<b>b. Valoración del Factor 4</b>		
En relación con los énfasis de formación la ruta puede considerarse como		
Privilegia un solo énfasis	1	
Privilegia dos énfasis	2	
Es muy equilibrada	3	

<b>UNIVERSIDAD:</b>	
<b>CRITERIO:</b>	

<b>OBSERVACIONES</b>
----------------------

<b>Puntaje de los factores</b>	
Puntaje Factor 1 (Pertinencia de contenido)	
Puntaje Factor 2 (Pertinencia de estrategias)	
Puntaje Factor 3 (Desarrollo profesional)	
Puntaje Factor 4 (Ámbito de formación)	

**VALORACIÓN GLOBAL DEL CRITERIO INTEGRALIDAD**

Descripción	Rango	
Es una ruta de formación altamente estructurada	De 16 a 20	
Es una ruta de formación significativamente estructurada	De 9 a 16	
Es una ruta de formación insuficiente	De 0 a 8	

Anexo 5. Instrumento 5 Formato para análisis documental

Universidad de La Sabana - Facultad de Educación  
 Proyecto: Rutas de Formación del Docente Universitario en la Universidad Privada Colombiana

**FORMATO PARA ANÁLISIS DOCUMENTAL**

**1. Identificación del Documento**

Universidad			
Título			
Autor o Dependencia al que emite el documento			
Tipo de documento*	Selección	Categoría	Nombre categoría
		A	<b>Principios o políticas institucionales</b>
		B	<b>Normativos</b>
		C	<b>Instructivos</b>
Edición (virtual, impresa, etc.)			
Lugar			
Fecha de publicación			
No. de páginas			

**2. Descripción del Documento**

Descripción del documento (síntesis del documento)

**\*Principios o políticas institucionales:** Documentos institucionales de carácter general diseñados para largo plazo. Se caracterizan por ser pertinentes con el ideario de la Institución (relacionados con la razón de ser de la Institución y sus fines).

**Normativos:** Son documentos que atañen directamente a la dependencia de formación docente y son generados por la misma.

**Instructivos:** Son documentos que dan a conocer las áreas de formación docente. También explican cómo o qué se debe hacer para acceder a las diferentes modalidades de formación docente.

### 3. Análisis Documental

Si es un documento que se ubica en la **categoría A** se debe responder lo siguiente:

- ¿Propone una fundamentación pedagógica, antropológica o epistemológica de la docencia?
- ¿Propone un perfil ideal de docente universitario?
- ¿Muestra una relación explícita con el PEI, en particular con la misión y la visión?
- ¿El documento es un soporte conceptual válido y suficiente para la formación de una ruta de formación?

Si es un documento que se ubica en la **categoría B ó C**, se debe hacer un análisis de integralidad:

- ¿El documento es acorde con las necesidades institucionales?
- ¿El documento incluye las tendencias nacionales o internacionales en la ruta de formación docente?
- ¿El documento propone o refleja una ruta de formación integral?
- ¿Los elementos de este documento complementan el criterio de visibilidad?