

PROGRAMA REGIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA – CINDA

**PEDAGOGIA  
UNIVERSITARIA  
EN  
AMERICA  
LATINA**

**2ª Parte**  
**Evaluación y Proyecciones**



COLECCION GESTION UNIVERSITARIA ·  
1986

Centro Interuniversitario de Desarrollo  
CINDA

Colección Gestión Universitaria

Inscripción N° 65019

Dirección Ejecutiva: Europa 2048  
Teléfono 494335  
Santiago, Chile

Alfabetá Impresores  
Lira 140

<i>PRESENTACIÓN</i>	7
<i>INTRODUCCIÓN</i>	9
<i>CAPITULO I</i>	
<i>REALIDAD Y PERSPECTIVAS DE LA DOCENCIA SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA</i>	
1. Evaluación del estado actual de la Pedagogía Universitaria en América Latina: Análisis de la encuesta CINDA <i>Luis E. González F.</i>	17
2. La Pedagogía Universitaria y el Desarrollo Auto generado <i>Jorge Capella R.</i>	43
<i>CAPITULO II</i>	
<i>EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA</i>	
3. Trayectoria y proyecciones de un programa de Pedagogía Universitaria: Una década de experiencia <i>Mariana Martelli V.</i>	55
4. Evaluación piloto del Programa de Pedagogía Universitaria, en la Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña, República Dominicana <i>Francisco A. Polanco S., Julio César Mejía M.</i>	73
5. Pedagogía Universitaria en Educación Médica en Chile. Algunas consideraciones metodológicas. U. Austral de Chile <i>Alberto Cristoffanini, H. Ibarra V., L. Castillo, C. Zapata O.</i>	87
6. Programa de Mejoramiento de la Docencia Universitaria en la Universidad del Valle, Colombia. Un poco más de quince años de esfuerzo <i>Aldemar Valencia M.</i>	101
7. Desarrollo de la Pedagogía Universitaria en la Universidad de Lima, Perú <i>Gino Foppiano R., Miguel Gallardo O., Mercedes Torres A. ..</i>	115
8. La Pedagogía Universitaria en la Universidad de Chile <i>Lucía Yzoard G-M.</i>	- 125

9.	Evaluación del impacto de Programas de formación docente de la Universidad del Norte, Colombia <i>Rafael Martínez G.</i>	139
10.	Programa de Enseñanza en Ingeniería en la Universidad de La Frontera, Chile <i>Daniel G. Vargas</i>	149
11.	El Perfeccionamiento de Profesores Universitarios en la Universidad de Concepción, Chile <i>María Inés Solar R., Hernando Urrutia B.</i>	163
12.	La Especialización en la Docencia, como una respuesta a las necesidades de los profesores universitarios. U. Autónoma de Yucatán, México <i>Julia González C., Carlos Arcudia.</i>	175
13.	Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario. Universidad Católica de Valparaíso, Chile <i>Francisco Núñez L.</i>	189
14.	Programa de los cursos de especialización permanente en Pedagogía Universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. U. "Nacional de Cuyo, Argentina <i>Elia Ana Bianchi de Zizzias</i>	201
15.	La experiencia de la Universidad de La Serena (Chile) en capacitación pedagógica universitaria <i>María Hilda Soto C.</i>	209
16.	Visión del trabajo docente desde la óptica de un Sistema de Enseñanza a Distancia: El caso de Costa Rica <i>José Joaquín Villegas G.</i>	221
17.	Análisis de un estudio de evaluación curricular como instancia orientadora de acciones en el marco de la Pedagogía Universitaria. U. Católica de Chile <i>Paulina Volz H.</i>	233
18.	Informe sobre el Desarrollo del Proyecto "Elaboración de Materiales Didácticos de Video, como ayuda técnico-pedagógica al profesor, universitario". Pontificia Universidad Católica del Perú <i>Rosa María Saco de Cueto, María Salinas, Alberto Patino</i>	251
19.	Proyecto del Programa de Desarrollo Profesional. Una alternativa para mejorar la función docente en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana <i>José Agustín de Miguel, Julia Mora</i>	267
20.	Instituto de Formación y Perfeccionamiento docente de la Universidad de Guayaquil, Ecuador <i>Mercedes A. de Hernández, Cynthia Weston</i>	277
21.	La Universidad de Tarapacá (Chile) en el inicio de su participación en el Programa de Pedagogía Universitaria. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior <i>Carlos Mendizábal</i>	291

### CAPITULO III

#### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.	Estado de Avance de la Pedagogía Universitaria en la Región	301
2.	Análisis del impacto y relevancia que han tenido, para la educación superior de la Región, la capacitación pedagógica de profesores universitarios y otras experiencias realizadas en Pedagogía Universitaria	304
3.	Proposiciones para el mejoramiento de la docencia superior en la Región	306

## PRESENTACION

*Desde los inicios de 1980 se ha establecido una serie de esfuerzos conjuntos en el campo de la Pedagogía Universitaria en la Región Latinoamericana y del Caribe tendientes a mejorar la calidad de la docencia superior*

*En este contexto un grupo de universidades del Sistema CINDA formuló un proyecto común de cooperación, intercambio y difusión en esta área, que ha tenido como finalidad promover, difundir y coordinar una serie de proyectos locales que en el área de docencia y pedagogía universitaria están llevando a cabo muchas universidades latinoamericanas.*

*El proyecto inicial se amplió en 1982, dando origen al Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria, organizado y coordinado por CINDA, en el que han participado, hasta el momento, cerca de 50 instituciones universitarias de la Región.*

*Dentro de las actividades del Programa se han realizado tres reuniones técnicas: Guayaquil en 1982, Bogotá en 1983 y Lima en 1985. Esta última reunión tuvo por objeto evaluar el trabajo realizado, establecer proyecciones e ir generando alternativas de acción a futuro.*

*Luego de la Reunión de Bogotá se editó el libro "Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas", que tuvo por objeto hacer un diagnóstico de la situación, exponiendo en forma sintética y sistemática las características de los diferentes proyectos nacionales participantes, lo que fue de positiva utilidad para el medio universitario.*

*El libro que hoy se presenta complementa el anterior, procurando entregar antecedentes basados en la experiencia de los centros participantes, que contribuyan a una evaluación de la relevancia que los programas de pedagogía universitaria han tenido en el mejoramiento de la docencia superior. Ello podrá servir de antecedente valioso a la organización de nuevos programas o a la evaluación de los existentes.*

*La dirección del proyecto estuvo a cargo de Iván Lavados Montes. La coordinación de sus actividades y de la preparación del libro estuvieron a cargo*

*el ingeniero Hernán Ayarza Elorza. La edición de los trabajos y del libro es responsabilidad del doctor Luis Eduardo González Fiegehen.*

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

*CINDA agradece la colaboración de las instituciones vinculadas al Programa de Cooperación en Pedagogía Universitaria y a todos sus participantes.*

*CINDA  
Mayo, 1986*

## INTRODUCCION

La Universidad en América Latina, tiene múltiples actividades: cumple un papel fundamental en la formación de recursos humanos de alto nivel, representa la columna vertebral del sistema científico y tecnológico, y contribuye a la formación y difusión del patrimonio cultural.

Estas tres actividades esenciales se reflejan en las funciones universitarias de Investigación, Docencia y Extensión: Sin desconocer que las tres son fundamentales, no cabe duda que la docencia ha sido y es la más importante desde el punto de vista de las necesidades crecientes e impostergables de la sociedad por recursos humanos calificados y de los individuos por formación y capacitación profesional que les permita un desempeño útil en dicha sociedad.

Durante el proceso de Reforma Universitaria de los años 70 se postuló que las tres funciones deberían constituir un todo integrador y que por tanto cada docente y cada estudiante deberían realizarlas. En la práctica esto ha sido muchas veces inviable, en especial en los períodos iniciales de cada carrera. De ahí que algunos académicos postulen hoy día que debe haber más bien un equilibrio en el desarrollo de estas tres funciones a nivel de facultad, recibiendo todos ellos una retribución académica similar y una ponderación de recursos adecuada.

Sin embargo y tal vez por el hecho que fue necesario estimular el desarrollo de la investigación, hace algunas décadas casi inexistente en las universidades de la región, se ha producido un cierto desprestigio implícito de la docencia, lo cual se refleja en su poca incidencia como factor de progreso en la carrera académica comparado con el valor, que se da a la investigación.

Esto ha afectado a la función docente, restándole vigor a su fuerza creativa y relegándola muchas, veces a un plano secundario. Algunos parecen, haber olvidado que el objeto primordial de la universidad no es sólo la investigación per se, ni su aporte a la solución de los problemas actuales del desarrollo, sino también la docencia que imparte a sus estudiantes.

La situación descrita es grave, en especial si se considera el fuerte aumento que ha experimentado la demanda por carreras universitarias, la mayor canti-

dad de universidades, y el crecimiento del número de académicos de jornada completa, muchos de los cuales, por este énfasis que se pone en la investigación, dedican sus mejores esfuerzos a ésta, en desmedro de la docencia.

En los últimos años se ha ido creando conciencia en las universidades de la necesidad de revisar la forma cómo asumen y organizan su función docente y el enfoque general de su desempeño institucional. En esta perspectiva se aprecia la necesidad de revalorizar y dignificar dicha función en las universidades, destinando a ella sus mejores académicos, ponderándola en mejor forma en relación con la actividad universitaria global, estimulando la innovación y creatividad en docencia, y dando a los docentes la oportunidad y medios para capacitarse en la delicada y muy especializada tarea de formar profesionales<sup>1</sup>.

Uno de los mecanismos importantes para el mejoramiento cualitativo de la docencia es el perfeccionamiento del profesor universitario en cuanto a su capacidad como docente. Hasta hace relativamente poco se consideraba que la única condición que debía cumplir un profesor universitario era una gran competencia y conocimiento en la disciplina a su cargo, poniendo más énfasis en los contenidos del aprendizaje que en la forma en que éstos se entregaban. Esto significa una limitación importante, no sólo en la calidad de la docencia entregada, sino muy en especial en la eficiencia con que se imparte y en la eficacia en el aprendizaje. La necesidad de una mejora sustancial de la calidad de la docencia se ha visto acentuada por la mayor demanda por educación superior, la presión de los movimientos de reforma y la mayor profesionalización del profesor universitario.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) estimó que un aporte positivo al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria en América Latina sería la organización de un programa amplio, de alcance regional, cuyos objetivos principales eran los de coordinar esfuerzos, asesorar y difundir experiencias entre universidades de la región empeñadas en actividades de perfeccionamiento docente" de sus profesores. CINDA, sus universidades miembros y diversas instituciones de educación superior de América Latina; habían detectado la existencia de actividades, proyectos y programas de perfeccionamiento docente. Entonces se pensó que estas acciones locales, al incorporarse a un programa de cobertura amplia, podrían ser difundidas, coordinadas y dinamizadas. El intercambio y la evaluación de experiencias reales permitiría conocer mejor la realidad del perfeccionamiento docente universitario en la región y contribuiría a su más rápido y mejor desarrollo.

Durante los bienios 1982-83 y 1984-85, CINDA desarrolló dos proyectos en relación con el perfeccionamiento de la docencia universitaria: "Formación y Capacitación Pedagógica de Profesores Universitarios" y "Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria", que permitieron reunir acerca de 50 centros universitarios activos en el tema, organizar tres seminarios

1 En este sentido se ha hecho una extensión del término Pedagogía Universitaria en vez del de Docencia Universitaria, si bien los educandos no son niños (paidós), sí son personas en proceso de formación, lo cual conlleva a una acción integral más compleja que la de enseñanza (docere). La acepción 'andragogía', si bien puede ser más correcta, es de uso menos frecuente y se utiliza más bien en la educación de adultos.



internacionales, promover varias acciones de cooperación horizontal y difundir un número importante de trabajos y experiencias por medio -del Boletín AVANCES publicado periódicamente y el libro "Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas", publicado en 1984. Este libro, fundamentado en los antecedentes reunidos durante el primer bienio del proyecto, constituyó un valioso diagnóstico de la situación basado en experiencias y antecedentes reales.

Durante el bienio 1984-85 se estableció en forma definitiva la red de centros que constituyó el programa de cooperación y los trabajos se orientaron en forma más definida hacia la evaluación de la efectividad real :que los programas de perfeccionamiento en pedagogía universitaria habían tenido en el mejoramiento de la calidad de la docencia.

Con este propósito, CINDA convocó a una -Tercera Reunión Técnica del Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria en base a la cual se elaboró el presente libro. Dicha reunión -se realizó .en la ciudad de Lima entre los días 12 al 15 de agosto de 1985 y su organización estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Para facilitar la lectura de este libro y comprender sus alcances, se presentan a continuación los objetivos específicos que orientaron la preparación de los trabajos y la metodología sugerida para recoger la información.

El propósito de la Tercera Reunión fue evaluar lo realizado en el campo de la pedagogía universitaria, con el fin de promover nuevas alternativas de acción. Para ello se plantearon tres objetivos específicos:

- a) Conocer el estado de avance y el desarrollo de los proyectos y programas en curso y promover acuerdos de cooperación horizontal entre las instituciones participantes en el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria.
- b) Analizar, sobre la base de las distintas ponencias, el impacto real que "han tenido los programas de capacitación' pedagógica y otras experiencias realizadas sobre:
  - la actividad docente regular;
  - los niveles de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de los egresados,
  - la planificación macrocurricular (proyección de carreras; perfiles profesionales, concepción curriculares, etc.):
  - la organización académica y la estructura institucional (creación de centros de pedagogía, incorporación de programas en las vicerrectorías, cambios organizacionales, etc.).
- c) Proponer recomendaciones generales y particulares que contribuyeran a una orientación más adecuada de los programas y experiencias de mejoramiento cualitativo de la docencia superior.

Para lograr estos tres objetivos, se propuso que los trabajos que se presentaran a la reunión fueran organizados en torno a cuatro temas centrales, vinculados al efecto que los programas de pedagogía universitaria han tenido:

- i) En el trabajo cotidiano de los profesores capacitados. Para verificar si los principios, metodologías y técnicas pedagógicas adquiridas son aplicados, en forma sistemática, en la elaboración de los programas y dictación de los cursos y si han contribuido a mejorar la enseñanza,
- ii) En el aprendizaje y el trabajo de los alumnos: Para conocer si, como efecto de los programas de pedagogía universitaria, ha mejorado su rendimiento académico, sus técnicas y hábitos de estudio, y si perciben condiciones de aprendizaje más favorables. Asimismo, para averiguar en qué medida los egresados han utilizado la preparación recibida; cómo la valoran y si han detectado cambios en los profesores capacitados pedagógicamente,
- iii) En referencia a la planificación macro curricular. Para ver si se formulan perfiles profesionales adecuados y si la organización de los currícula se plantea en función de diagnósticos apropiados del campo ocupacional, ponderándose adecuadamente la formación general y especializada y jerarquizando convenientemente los aspectos constitutivos del currículo.
- iv) En cuanto a la organización académica. Para evaluar si ha mejorado estructuralmente y apreciar si se ha incrementado la relación de los estudios con el ejercicio profesional de las carreras y si se ha facilitado una mayor coherencia de las actividades del aprendizaje.

Implícitamente, a través de un conjunto de preguntas planteadas previamente, se propuso que cada experiencia institucional de pedagogía universitaria se evaluaran: el esfuerzo, el proceso, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la relevancia de los programas de Pedagogía Universitaria, así como las proyecciones o reorientaciones que surgieran de esta evaluación.

que Dado que se trataba de una evaluación exploratoria, se sugirió que en la preparación de los trabajos se utilizaran técnicas simples para recopilar la información. Por ejemplo, administrar, encuestas a docentes y a una muestra reducida de estudiantes (5 a 10) de cursos dictados por profesores capacitados en pedagogía, universitaria. Igualmente, se sugirió realizar entrevistas estructuradas a egresados (también del orden de 5 a 10) de algunas carreras correspondientes a las últimas tres promociones. Respecto a los otros puntos, se propuso usar la técnica de consulta a "informantes versados", tomando en consideración la opinión vertida por personas con formación y posiciones diferentes que conocieran a fondo los temas tratados<sup>1</sup>.

Como resultado de lo anterior, los trabajos presentados se sustentaron sobre una base empírica, que permitió a los autores extraer conclusiones y proponer recomendaciones, tanto particulares como de carácter general.

En síntesis, el propósito de este libro es presentar una evaluación de la situación de la Pedagogía Universitaria en América Latina, basada en el análisis y sistematización de la información reunida durante los cuatro años de vida del Programa. Se usan para ello los resultados de una Encuesta Pedagógica

1 Se estimó que esta metodología, que puede generar información global y aproximada, era válida, dadas las limitaciones de recursos, para realizar investigaciones de mayor envergadura.

Latinoamericana y los trabajos presentados a la Tercera Reunión Técnica del Programa y sus conclusiones y recomendaciones. Se reconoce que los antecedentes de que se dispone no son exhaustivos, pero ellos corresponden a la experiencia real de un número importante de universidades, algunas con centros de larga trayectoria en perfeccionamiento docente, todo lo cual configura un panorama bastante completo de la situación.

Este libro viene a completar, con este enfoque evaluativo, la información que se entregó en el libro anterior: "Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas", publicado en 1984.

El libro se ha organizado en tres capítulos. El Primer Capítulo presenta, a modo de marco conceptual, dos trabajos referidos a aspectos generales de la Pedagogía Universitaria en la Región. En el Segundo se incluyen trabajos con experiencias concretas que fueron presentados en Lima. El Tercer Capítulo reúne las conclusiones y recomendaciones, presentando algunas proyecciones que se derivan de ellos y que pueden ser de utilidad para el análisis de actividades futuras.



## Realidad y perspectivas de la docencia superior en la universidad latinoamericana

En este capítulo se presentan dos trabajos que analizan el desarrollo y situación de la Pedagogía Universitaria con una perspectiva global.

El primero, basado en una encuesta que realizó CINDA, que cubre un conjunto importante de universidades de la región, muestra el desarrollo que ha alcanzado la Pedagogía Universitaria en América Latina y sus perspectivas futuras. El segundo plantea la necesidad de generar un modelo universitario latinoamericano que oriente la actividad docente.



1.

# EVALUACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA: ANÁLISIS DE LA ENCUESTA CINDA

**LUIS E. GONZÁLEZ F.**  
Consultor de **CINDA**  
Investigador del PIIIE





# CONTENIDO

1.	ANTECEDENTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA REGION	21
2.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA	24
	2.1. Caracterización de las instituciones encuestadas	24
	2.2. Desarrollo de la capacitación docente	25
	2.3. Síntesis de los resultados obtenidos "	36
3.	ALGUNAS PROPOSICIONES PARA FORTALECER LA ACCION EDUCATIVA DE LOS ROGRAMAS DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA REGION	38



## 1. ANTECEDENTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA REGION.

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

Las ideas liberales y los procesos de independencia de comienzos del siglo pasado afectan las universidades de la región haciéndolas más funcionales a los requerimientos que implica la formación de los nuevos países. Más tarde el racionalismo y el fortalecimiento de las Ciencias naturales también influyen sobre las universidades; sin embargo, el modelo de docencia que viene del período colonial permanece inamovible. Los movimientos sociales del primer cuarto de este siglo también inciden sobre las universidades de la región, lo que se refleja en la experiencia de la Universidad de Córdoba (Argentina 1918); La preocupación se diluye hasta mediados de la década de los sesenta con la aparición de modelos, alternativos de universidad como el que surge en Brasilia y que se promueve a través de casi toda América Latina por medio de los denominados Movimientos de Reforma Universitaria. Es entonces cuando cualitativamente se propone una docencia más integral ligada a la investigación,

1 No ocurre lo mismo en las colonias portuguesas; Es así como Brasil abre su primera universidad sólo en 1920.

la experimentación y la extensión o acción concreta. Durante la -Reforma los estudiantes piden participación, aunque ésta no siempre se orienta la docencia, sino más bien a la gestión administrativa. Durante el período de Reforma, se da importancia a una mayor vinculación de la docencia con la realidad local. Esta inquietud en general sólo se, mantiene a nivel de intenciones y no se sabe cómo implementarla en el trabajo cotidiano. Sin embargo ello genera un terreno propicio para que posteriormente los pioneros de la Pedagogía Universitaria encuentren una acogida favorable en el medio académico.

Por otra parte, a mediados de este siglo toman auge en la región corrientes educativas de renovación pedagógica<sup>1</sup>. Estas corrientes agregan al intelecto el sentimiento, consideran lo lógico y lo psicológico; se valoran los contenidos cognitivos y también los métodos o procesos; se pasa del directivismo a lo no directivo, de lo científico lógico a lo experiencial, de las disciplinas rígidas a la espontaneidad, de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, en que se valoran también el esfuerzo y el interés. Aparece la figura del educador que estimula y orienta el aprendizaje y el interés por que los estudiantes aprendan a aprender. Estas corrientes tienen un impacto considerable en las Facultades de Educación dentro de las, cuales comienza a plantearse la necesidad de cambios internos. De las Facultades de Educación surgen entonces académicos, interesados por cambiar la docencia universitaria, imbuidos de un pensamiento innovador y premunidos de los recursos técnicos para responder a los requerimientos planteados.

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

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

En efecto, entre 1965 y 1980 se produce en, todo el mundo un crecimiento notable de la matrícula superior, pasando de seis millones trescientos mil estudiantes de nivel terciario a veintiséis millones a comienzos de esta década<sup>3</sup>. Pero en la región la tasa de crecimiento fue aún mayor. Este incremento se caracteriza por la incorporación de los sectores medios de la población, por el aumento de la matrícula femenina, el surgimiento de las universidades en pro-

<sup>1</sup> Ver Savianí Denneval. Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina. Cuadernos de Pesquisas em Educacáo. San Pablo; Brasil, N°42, agosto 1982. Entre los innovadores se podría considerar a seguidores de Piaget, Decroly, Montesorí, Rogers, etc.

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

<sup>3</sup> CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas. Santiago 1984.

vincias y la creación de instituciones postsecundarias de menor jerarquía académica.

Dentro de este proceso expansivo, llama mucho la atención que la tasa de aumento de los docentes es aún mayor que el crecimiento de los estudiantes, pasando de 111.000 profesores en 1965 a 608.000 en 1980; incrementándose con una tasa del 14,3% durante la década del 70. También los establecimientos aumentaron de 82 en 1930 a 280 universidades y más de 600 instituciones postsecundarias en 1980<sup>1</sup>.

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

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

En este contexto, a mediados de los años 70 se comienza a dictar charlas y cursos sobre técnicas de enseñanza a los profesores universitarios, siendo en general las Facultades de Medicina las pioneras en este campo.

Diversas instituciones de educación superior de la región solicitaron apoyo internacional para crear centros especializados o para establecer programas sistemáticos de capacitación docente. En este sentido, tuvo gran importancia la acogida que OEA a través del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) otorgó a dichas solicitudes. Por su parte, CINDA generó un proyecto de coordinación y apoyo con diez instituciones, a partir del cual surge el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria en el que han participado hasta la fecha en diversas formas cerca de 50 universidades.

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

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

Pese a su extensión y al trabajo que implicaba su respuesta, ella fue respondida por un total de 79 instituciones de doce países de América Latina y el Caribe. Estas instituciones comprenden un total de 1,183.318 alumnos y 126.531 profesores. El aporte más significativo corresponde a los casos de

<sup>1</sup> Ibid.

México (con 95.099 profesores) y Colombia (con 11.421 docentes), países en donde la encuesta fue distribuida por medio de los organismos nacionales mencionados que coordinan la educación superior y cuya colaboración mostró ser fundamental para lograr una amplia cobertura.

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

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

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

En segundo lugar, se analiza la capacitación entregada desde un punto de vista técnico-pedagógico. En este sentido, se intenta conocer los temas tratados a través del perfeccionamiento docente, para determinar los contenidos de mayor recurrencia, así como los posibles vacíos o puntos que aparecen con menor énfasis (ítem 11, que a su vez contiene 8 temas y un total de 26 subítems).

Un tercer aspecto de este bloque está destinado a evaluar la proyección del perfeccionamiento docente a futuro (ítems 12 y 13).

El bloque concluye con un conjunto de ítems (14 al 18) destinados a recoger la información necesaria para facilitar y fomentar el intercambio entre instituciones y especialistas en Pedagogía Universitaria en América Latina.

## 2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

### 2.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES ENCUESTADAS<sup>1</sup>

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

Para formarse una idea de las características académicas de las 79 entidades que responden al cuestionario; se puede señalar que ellas incluyen 146 programas académicos orientados a grados de licenciatura, 75 de Maestría, 42 de Bachillerato y 23 de Doctorado en diversas disciplinas. Además, estas instituciones imparten 115 carreras profesionales y 47 a nivel de técnico. Este

<sup>1</sup> Sobre la base de esta misma encuesta se preparó un Directorio de Centros y Programas de Pedagogía Universitaria en la Región, que se distribuyó oportunamente.

antecedente está indicando que se trata de establecimientos con un alto grado de desarrollo académico dentro de la región (ver Cuadro 1).

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

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

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

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

## 2.2. DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

### 2.2.1. Cobertura y desarrollo institucional

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

De los antecedentes recopilados se desprende que los programas de capacitación pedagógica de profesores universitarios ofrecidos, por las instituciones analizadas son casi todos de carácter estable o permanente y, en su mayoría, abarcan simultáneamente a varias facultades o áreas. Sólo en un 14,5% corresponde a programas específicos que se realizan en dos, o menos facultades (ver Cuadro 2).

CUADRO 1

## GRADOS Y TITULOS OTORGADOS EN LAS DIFERENTES AREAS \*

Area		NIVEL						Nº Inst. con algún grado o título	Total instituc.
		Doctorado	Maestría	Licenciat.	Bachiller	Profesionales	Técnicos		
Educación	n	3	21	30	7	14	7	49	79
	%	3,8	26,5	38	8,9	17,7	8,9	62	100,0
Biología	n	6	12	25	9	21	14	43	79
	%	7,5	15,2	31,6	11,4	26,9	17,9	55,1	100,0
Economía-Administración	n	2	11	22	8	24	2	41	79
	%	2,5	13,9	27,8	10,2	30,4	2,5	51,9	100,0
Científico-Tecnológica	n	5	18	23	9	23	13	45	79
	%	6,3	22,7	29,1	11,4	29,1	16,5	57,7	100,0
Ciencias Sociales	n	5	11	33	10	17	5	43	79
	%	6,4	14,1	42,3	12,8	21,8	6,4	54,4	100,0
Arte y Arquitectura	n	2	2	14	4	9	6	20	79
	%	2,5	2,5	17,7	5,1	11,4	7,6	25,3	100,0
Total	n	23	75	146	42	115	47	—	79

\* Nota: La suma de los porcentajes no da 100%, pues existen instituciones con más de un nivel dentro de cada área.



CUADRO 2

## COBERTURA Y TIPOS DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACION DOCENTE

		Programa piloto	Programa en algunas áreas	Programa institucional	Total con programas	Establecimientos sin programas	Sin infor- mación	Total establecimientos encuestados
Subtotal con	n	3	10	56	69	—	—	—
programas	%	4,3	14,5	81,2	100,0	—	—	—
TOTAL	n	3	10	56	69	5	5	79
	%	3,8	12,7	70,9	87,3	6,3	6,3	100,0

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

A pesar de que no se dispone de información agregada exacta sobre el total de docentes capacitados, los datos indican que a lo menos el 38% de los docentes de jornada completa ha recibido alguna capacitación pedagógica, de los cuales el 42,6% ha recibido una formación de nivel avanzado. La situación es similar para los profesores de media jornada, entre los cuales, a lo menos, el 30,6% tiene capacitación pedagógica, de los cuales la mitad ha alcanzado un nivel avanzado. Como era de esperar, esta proporción baja significativamente para el caso de los profesores por hora, de los que sólo el 17,5% ha recibido formación en este campo. De ellos poco más de un tercio corresponde a un nivel avanzado (ver Cuadro 3).

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

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

### 2.2.2. Características y contenidos de la capacitación

El análisis de los contenidos de los programas de capacitación pedagógica, sobre una base aproximada del 60% de las instituciones que entrega información completa, permite comprobar que, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el tema de mayor recurrencia es el de la "evaluación", que se incluye explícitamente en a lo menos el 46% de los programas impartidos. En este sentido el énfasis se pone en los conceptos generales sobre evaluación que se incluyen en el 70% de los programas docentes y en la construcción de instrumentos adecuados que se incluyen en una proporción similar. Todo lo que se refiere a evaluación de procesos y de los agentes educativos es tratado con menos frecuencia (39,2% de los casos), pero se denota un claro interés por incluirlos a futuro (20,2% de los casos). En este aspecto, un conjunto importante de universidades plantea la necesidad de asesoría externa: En conse-

CUADRO 3

## NIVELES DE FORMACION PEDAGOGICA DE LOS DOCENTES POR TIPO DE JORNADA

Tipo de jornadas		Nivel de capacitación				Total docentes por tipo de jornada
		Docentes con nivel avanzado	Docentes con nivel básico	Total docentes capacitados	Docentes sin capacitación o sin información	
Jornada completa	n	2.947	3.972	6.919	10.825	17.744
	% por nivel	42,6	57,4	100,0	—	—
	% sobre el total	16,6	22,4	39,0	61,0	100,0
Media jornada	n	945	971	1.916	4.684	6.600
	% por nivel	49,3	50,7	100,0	—	—
	% sobre el total	14,3	14,7	29,0	70,9	100,0
Profesores por hora	n	2.589	4.309	6.898	34.484	41.382
	% por nivel	37,5	62,5	100,0	—	—
	% sobre el total	6,3	10,4	16,7	83,3	100,0
Total	n	6.481	9.252	15.733	49.993	65.726
	% por nivel	41,2	58,8	100,0	—	—
	% sobre el total	9,9	14,1	23,9	76,1	100,0

cuencia , los contenidos referidos a la evaluación de procesos y agentes puede construir una futura línea de intercambio entre instituciones. Al parecer, son muy pocos los casos de programas de capacitación docente que actualmente tratan o que plantean incluir a futuro contenidos diferentes a los tres temas ya mencionados en evaluación (ver Cuadro 4).

CUADRO 4

INCLUSIÓN DEL TEMA "EVALUACIÓN" DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Contenido	Se incluyen	Se incluirán	Se requiere asesoría	No se consideran	Sin información	Total Instit. con prog.
Conceptos de Evaluación	55 69,6	3 3,8	3 3,8	0 0,0	18 22,8	79 100,0
Construcción de Pruebas	52 65,8	6 7,5	3 3,8	0 0,0	18 22,9	79 100,0
Evaluación de Procesos y Agentes	31 39,3	16 20,3	8 10,1	0 0,0	24 30,3	79 100,0
Otros contenidos	6 7,5	3 3,8	2 2,5	0 0,0	68 86,2	79 100,0
Total	144	28	16	0	128	—
%	45,6	8,9	5,1	0,0	40,4	100,0

La "planificación docente" es otro tema que se incluye con bastante frecuencia en los programas de capacitación (47% de los casos). Se destacan entre los contenidos: la formulación de objetivos de aprendizaje, que se incluye explícitamente en a lo menos el 70% de los programas, y el diseño de instrucción (60,8 de los casos). En estos dos aspectos es donde menos se requiere asesoría y es probablemente donde se dispone de una mayor cantidad de documentos y materiales. Sólo un 11% incluye, en los programas de capacitación actuales, otros contenidos referidos ala planificación, diferentes a los dos ya mencionados (ver Cuadro 5).

El tema "fundamentos teóricos del currículo" aparece tratado con menor frecuencia en los programas de capacitación que los temas de evaluación y planificación, salvo en lo que se refiere a los fundamentos psicológicos (teorías y modelos de aprendizaje), que se incluye en a lo menos el 65% de los casos. Sólo un tercio de los programas incluye entre sus contenidos fundamentos filosóficos, pero una de cada cinco instituciones piensa que éstos deberían aumentarse a futuro. Los fundamentos sociológicos se incluyen con una frecuencia levemente mayor que los fuhdamentos filosóficos (41,8%) y también existe bastante interés por aumentarlos. En relación a ambos aspectos, alrededor de

## CUADRO 5

### INCLUSIÓN DEL TEMA "PLANIFICACIÓN"; EN LOS PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Contenidos	Se incluyen	Se incluirán	\ Se requiere asesoría	No se consideran	Sin información	Total Instit.
Diseños de Instrucción	48 60,8	78,9	6 7,5	0 0,0	18 22,8	79 100,0
Formulación de Objetivos	55 69,6	3 3,8	3 3,8	0 0,0	18 22,8	79 100,0
Otros	9 11,4	0 M),0	2, 2,5	1 1,3	67 84,8	79 100,0
Total %	112 47,2	104,2	11 4,7	1 0,4	103 43,4	100,0 <sup>^</sup>

un 10% de las instituciones tiene interés por asesoría externa, lo cual abre otra área para la cooperación inter institucional. Dentro del tema fundamentos teóricos, los fundamentos político-económicos del currículo son ciertamente los contenidos menos tratados en los programas de capacitación docente (24,1%), aunque también es alta la proporción donde se ha propuesto incorporarlos futuro (22,8%). También es relativamente alta la necesidad de intercambio en este rubro. La inclusión de otros fundamentos distintos a los cuatro ya planteados no es demasiado significativa, alcanzando sólo al 10% de los casos (ver Cuadro 6).

El tema "aspectos metodológicos" se trata en un tercio de los programas de capacitación docente. Sin embargo, no todas las instituciones encuestadas entregan información completa al respecto. Por lo tanto, esta proporción puede subir, ya que parece ser algo baja. Dentro de este tema, el contenido que se incluye con mayor frecuencia es el de las metodologías grupales, ya que a lo menos 42 de los 79 programas lo considera. Esta proporción puede aumentar en un 9% en los próximos años. Entre estas metodologías, algunas instituciones incorporan también juegos didácticos. Estas cifras reflejan un interés importante de los capacitadores por promover una docencia más dinámica y más participativa. Los trabajos del Capítulo II dan cuenta si, en efecto, el mayor conocimiento de estos métodos y técnicas participativas ha influido en un cambio de actitud de los profesores universitarios, y muestra con qué frecuencia se están aplicando en el ejercicio cotidiano de la docencia.

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

## CUADRO 6

### INCLUSIÓN DEL TEMA "FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL CURRÍCULO" EN LOS PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Fundamentos	Se incluyen	Se incluirán	Se requiere asesoría	No se consideran	Sin información	Total . Instit. con prog.
Filosóficos	26 32,9	18 22,8	8 10,1	1 1,3	26 32,9	79 100,0
Sociológicos	33 41,8	17 21,5	7 8,9	1 1,3	21 25,6	79 100,0
Político- Económicos	19 24,1	18 22,8	11 13,9	3 3,8	28 35,4	79 100,0
Psicológicos	51 64,6	6 7,6	5 6,3	1 1,3	16 20,3	79 100,0
Otros	8 10,1	0 0,0	2 2,5	0 0,0	69 87,3	79 100,0
Total %	137 34,7	59 14,9	33 8,4	6 1,5	160 . 40,5	100,0

Además de estos tipos de metodologías ya mencionadas, un grupo importante de instituciones (16,5% de los casos) manifiesta haber incorporado otros contenidos diferentes a los tres ya mencionados y un 9% dice que los incorporará a futuro. Sin embargo, la mayoría de los contenidos que se menciona caben de alguna manera dentro de las especificaciones que se han señalado (ver Cuadro 7).

## CUADRO 7

### INCLUSIÓN DEL TEMA "ASPECTOS METODOLÓGICOS" EN LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Contenidos	Se incluyen	Se incluirán	Se requiere asesoría	No se consideran	Sin información	Total Instit.
Autoinstrucción y Enseñanza Programada	24 30,4	12 15,2	15 < 18,9	2 2,5	26 33,0	79 100,0
Enseñanza Personalizada	17 21,5	16 20,3	16 20,3	2 2,5	28. 35,4	79 100,0
Métodos grupales y juegos	42 53,2	7 . - ' 8,8 . <	2 2,5 -	56,3	23 29,2	79 100,0
Otras actividades participativas	12 15,2	7 8,8	6 7,5	0 0,0	54 - 68,5	-79 100,0
Total %	95 30,1	42 13,3	39 12,3	9 2,8	131 41,5	100,0

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

No parece haber otros contenidos sobre medios y técnicas de enseñanza que en forma significativa hayan sido incorporados o se vayan a incorporar a futuro en los programas de capacitación docente (ver Cuadro 8).

### CUADRO 8

#### INCLUSIÓN DEL TEMA "MEDIOS Y TÉCNICAS" EN LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Contenidos	Se incluyen	Se incluirán	Se requiere asesoría	No se consideran	Sin in- formación	Total Instit.
Audiovisuales	43 54,4	8 10,1	7 8,8	0 0,0	21 26,7	79 100,0
Computadores y máquinas de enseñar	15 18,9	14 17,8	16 20,3	2 2,5	32 40,5	79 100,0
Otros	4 5,1	3 3,8	1 1,3	0 0,0	71 89,8	79 100,0
Total	62 26,2	25 10,6	24 10,1	2 0,8	124 52,3	100,0

Siguiendo con el análisis temático de los programas de capacitación docente, pero desde la perspectiva de la planificación a nivel de facultad, se observa que este tema se trata en el 28,5% de los casos, siendo el de mayor frecuencia relativa al contenido acerca de la elaboración de planes de estudio (39,33% de los casos). Existe además un importante grupo de instituciones, (17,7%) que desea incorporarlo a futuro.

Otro contenido frecuentemente incluido es el de la elaboración de perfiles profesionales (35,4% de los casos), lo cual se espera aumentar en una proporción bastante considerable (20,2%) en un futuro próximo. Muy vinculado a lo

anterior está el contenido detección de necesidades que en términos lógicos es previo a la elaboración de perfiles; sin embargo, se incluye con menor frecuencia (31,7% de los casos). Esta diferencia se compensa por el mayor interés de incorporarlo a futuro (27,8% de los casos). Tampoco en este caso se detectaron muchas variaciones con respecto a otros contenidos adicionales a los mencionados, que se estuvieran tratando en relación con el tema de la planificación de las facultades (ver Cuadro 9).

CUADRO 9

INCLUSIÓN DE TEMAS REFERIDOS A LA PLANIFICACIÓN DE FACULTADES A LAS ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Contenidos	Se incluyen	Se incluirán	Se requiere asesoría	No se consideran	Sin in-formación	Total • Instit.
Detección de necesidades	25	14	9	2	29	79
	31,6	17,8	11,4	2,5	36,7	100,0
Perfil ocupacional	28	16	11	2	22	79
	35,4	20,3	13,9	2,6	27,9	100,0
Elaboración de planes	31	14	7	2	25	79
	39,3	17,8	8,8	2,5	31,6	100,0
Otros	6	1	1	1	70	79
	7,5	1,3	1,3	1,3	88,6	-
Total	90	45	28	7	146	-
	28,5	14,2	8,9	2,2	46,2	100,0

Por último, al hacer el análisis técnico de los programas, se detecta que uno de cada cuatro incluye algún contenido referido al tema de la "administración y control curricular" (horarios, salas, cumplimientos de objetivos de aprendizaje, tasas de reprobación, etc.). Tal vez esta situación se explica porque no se considera prioritario que los profesores participen directamente en estas actividades. Sólo en tres establecimientos se han agregado contenidos adicionales referidos a la administración académica (ver Cuadro 10). En síntesis, el tema de la administración académica no parece ser relevante para los programas de perfeccionamiento docente. Si bien esta situación es viable con un criterio pedagógico, esto es, de revitalizar la docencia sólo a nivel de aula, no parece conveniente teniendo un criterio educativo más amplio. En efecto, si las condiciones institucionales o ambientales para el trabajo académico no son favorables, es difícil que un cambio a nivel de conocimiento en los profesores pueda transferirse a un cambio cualitativo en el ejercicio de la docencia. Este hecho debiera ser motivo de preocupación de los programas de pedagogía uni-



CUADRO 10  
 INCLUSIÓN DEL TEMA "ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA DE-  
 FACULTADES" EN LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN  
 DOCENTE

Contenidos	Se incluyen	Se requiere incluirán	No se asesoría	Se consideran	Sin información	Total Instit.
Administración y control curricular	20 v 25,3	19 24,1'	10 12,6	2 2,5	28 35,5	79 100,0
Otros Administración Académica	3 3,8	0 0,0	1 . 1,3	0 0,0	75 94,9	79 100,0
Total	23 14,6	19 12,0	11 6,9	2 1,3	103 65,2	- 100,0

versitaria. ^Ello no implica que deba capacitarse a todos los profesores en este rubro, sino sólo a aquellos académicos que hayan asumido responsabilidades en la administración universitaria.

2.2.3. *Proyecciones de la capacitación docente*

Por diversas circunstancias, los datos que los establecimientos encuestados han entregado respecto a su actividad futura en el campo de la pedagogía universitaria no son muy precisos. Sin embargo, en términos generales, se puede decir que en ellos existen 6,500 docentes universitarios en América Latina, que poseen una capacitación pedagógica de nivel avanzado y que, por lo menos en estas instituciones, se seguirá capacitando a este nivel alrededor de 2.500 profesores adicionales por año. Se cuenta, además, con 9.500 profesores capacitados a nivel básico, esperando que al menos se capaciten 4.500 adicionales por año en éste nivel (ver Cuadro 11).

CUADRO 11  
 PROYECCIÓN NUMÉRICA DE LA CAPACITACIÓN  
 DOCENTE POR AÑO

Nivel	Número de docentes capacitados					Total
	hasta 1983	en 1983	en 1984	en 1985	en 1986	
Avanzado	6.481	2.073	4.247	2.849	2.776	18.426
Básico	9.252	2,707	6.913	4.791	4.742	28.405
TOTAL	15.733	4.780	11.160	7.640	7.518	46.831

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

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

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

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

Por otra parte, se observa que menos del 56% de los centros de Pedagogía Universitaria cuenta con algún medio de difusión e intercambio adecuado, siendo el más frecuente el boletín o revista (48,1% de las instituciones publica alguno), seguido de la publicación de documentos de trabajo y, en menor proporción, por la edición de libros o manuales. De aquí la importancia del aporte que puede hacer el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria para facilitar el intercambio y la cooperación horizontal entre las instituciones participantes tanto en el plano nacional como Internacional.

### 2.3. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

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

La cobertura de la encuesta es del orden del 10% del total regional, predominando las instituciones de alto nivel académico, lo que se refleja en los programas de postgrado que estas instituciones ofrecen. Los resultados muestran la preocupación de las universidades por mejorar la docencia y el notable avance logrado. Esto se refleja en que el 85% de las instituciones cuenta con programas o centros en esta área y en las cifras, que

indican que hasta 1983 había nueve mil docentes, de media jornada o jornada completa que habían sido capacitados, además de otros siete mil profesores por hora.

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

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

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

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

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

En síntesis, los resultados muestran una mayor conciencia y una actitud favorable de los profesores hacia el cambio; una gran cantidad de materiales,

publicaciones y experiencias acumuladas, y un interés institucional por el tema.

Dadas estas condiciones, parece ser este el momento de plantear una nueva etapa que trascienda la planificación, implementación y evaluación de cursos. Se trata entonces de explorar alternativas más integrales, en las cuales se incorporen también los aspectos macrocurriculares, tendientes a hacer más relevante y fructífera la formación de los profesionales que se requieren para América Latina. De ahí la importancia que los actuales programas de pedagogía universitaria sean los impulsores de programas de "renovación educativa", en los cuales se incorporen otros agentes (administrativos, alumnos, material docente, etc.) y se contemplen; además de la enseñanza-aprendizaje, los aspectos institucionales y, por sobre todo, las condiciones externas que caracterizan y determinan los procesos educativos de la región.

### 3. ALGUNAS PROPOSICIONES PARA FORTALECER LA ACCIÓN EDUCATIVA DE LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN LA REGIÓN

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

En primer lugar, considerando que: la actual velocidad de cambio de las ciencias y las tecnologías, la acumulación de conocimientos y experiencias logrados en cada campo profesional; las transformaciones sociales, económicas y políticas que continuamente se están produciendo en la región, con implicancias para los roles profesionales; entonces, la formación terciaria, entendida como capacitación y perfeccionamiento de profesionales, no podrá darse en forma acotada y terminal, sino como un proceso docente continuo, aunque no necesariamente de carácter permanente. Es decir, un egresado de una carrera debería retornar cada cierto tiempo a la universidad con el objeto de reciclarse.

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

En tercer lugar, todo ejercicio profesional supone el manejo teórico de algunas ciencias y disciplinas que le son afines, así como de un lenguaje y una

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se propone que a través de Programas de Pedagogía Universitaria se íntente evitar que profesores y alumnos repitan mecánicamente de los libros<sup>1</sup>, y se insista en incorporar sistemáticamente la experiencia de trabajo como parte de la formación regular del estudiante. No se trata de aumentar las prácticas profesionales, que generalmente sin mucho control se realizan en las distintas carreras, sino que incorporar la praxis como una concepción docente que sea transformadora. Sin duda son los educadores con un pensamiento marxista quienes más han insistido en este aspecto en los últimos años<sup>2</sup>. Pero no debe olvidarse que toda la formación para el trabajo durante la Edad Media seguía este mismo patrón y es la forma en que la mayoría de las familias campesinas e indígenas de la región enseñan a sus hijos<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Según Rousseau, esta actividad tan frecuente en la enseñanza universitaria, esclaviza y es totalmente contraria a una verdadera acción educativa. Ver J.J. Rousseau, *Emilio o de la Educación* Textos escogidos, Barcelona, Ed. Fontanella, 1973.

<sup>2</sup> C. Marx establecía que la formación debía ser "multilateral y polivalente, incluyendo lo mental, físico y politécnico". A Makerenk o (1888-1939) estableció que los jóvenes soviéticos asistirían 5 horas a la escuela y trabajarían 4 horas en las fábricas. P. Blonskij (1884-1941) señalaba que sólo el trabajo en las fábricas aseguraba la multilateralidad y polivalencia. "El taller y la fábrica son la escuela del trabajo para la juventud", Por otra parte, los renovadores, entre los que se destaca C. Freinet (1896-1966), establecen que se aprende por el trabajo, se aprende "haciendo; creando", para lo cual plantea la escuela y Perspectivas. Barcelona, Ed. Laíá, 1979.

<sup>3</sup> Magendzo, Abraham, *Calidad de la Investigación y su relación con la cultura. Síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala*. Santiago, PIIE, Documento de Trabajo N°4, 1984.

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

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

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

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

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

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

Para apoyar la mayor autonomía en el aprendizaje, sería conveniente que los programas de Pedagogía Universitaria trabajaran también con alumnos recién ingresados a las universidades, con el fin de que mejoren sus métodos

de estudio, y también para que utilicen mejor las bibliotecas los recursos de aprendizaje que disponen.

Simultáneamente, debería trabajarse con docentes y especialistas en material de instrucción, con el fin de ampliar la gama de recursos de aprendizaje que disponen los establecimientos (filmes, videos, apuntes mimeografiados, computadores, libros de Instrucción Programada, Unidades Keller, etc.). Así se podría aumentar el trabajo individual (6 grupal) en todo lo que se refiere al traspaso simple de información y a la ejercitación de rutinas, y se acostumbraría el estudiante a trabajar por sí mismo. En términos curriculares, ello implicaría aumentar el tiempo de trabajo personal para cada materia, reduciendo proporcionalmente el trabajo de curso presencial.

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

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

Para estimular una actitud más activa y más participativa de los estudiantes, en los términos que se han planteado, se sugiere que la docencia regular se los enfrente a situaciones nuevas, en las cuales cada grupo pueda aportar su aproximación individual, expresarla en su grupo y defenderla con argumentos válidos (método de Pigors o del incidente crítico), dentro de ciertas normas de comportamiento y respeto mutuo previamente, establecidas, y de las cuales el docente es responsable.

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

Se puede concluir esta evaluación repitiendo que a pesar de todos los avances, los cuales ciertamente son significativos, todavía queda mucho por hacer en este campo. Este es un desafío que no sólo puede realizarse en términos institucionales, sino que puede ser aún más productivo, si se propone colaborativamente como tarea regional.

<sup>1</sup> Esa es la definición del verdadero docente, según Michel Lobrot, en Palacios, Jesús, op. cit.

<sup>2</sup> Femand Oury y Aída Vásquez, citados por Palacios. Ibid.



## LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA Y EL DESARROLLO AUTOGENERADO

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



# CONTENIDO

1. MARCO CONCEPTUAL	47
2. EL DESARROLLO AUTOGENERADO Y LA COOPERACION INTERUNIVERSITARIA	50
3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	52



## 1. MARCO CONCEPTUAL

El programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria ha superado una etapa de consolidación, lo que permite crear en definitiva un sistema latinoamericano global para realizar en forma más intensa y eficaz un trabajo mancomunado.

Sin embargo, pese a los incuestionables avances obtenidos existe un problema aún no resuelto que es indispensable afrontar con la máxima prioridad y celeridad: la región no posee todavía teoría y conceptualización suficientes sobre desarrollo profesional universitario. Se hace, por lo tanto, necesaria la formulación de un marco conceptual general de la Pedagogía Universitaria para América Latina.

Esta carencia y esta urgencia ya las sintetizaba Ospina en 1984<sup>1</sup>, señalando que era necesario "profundizar en los aspectos más teóricos de la Pedagogía Universitaria, tratando de buscar marcos conceptuales que permitan realizar acciones coherentes en este campo, teniendo presente; incluso, el entorno social, económico y político en que se inserta la institución y tratando de producir un ajuste entre la Universidad; el Hombre y su medio".

Pero esa carencia y esa urgencia se hicieron todavía más potentes en un seminario sobre Didáctica Universitaria<sup>2</sup>, en el que se puso de manifiesto que existen deficiencias en el académico universitario que le impiden "traducir" sus proposiciones científico-tecnológicas en proposiciones educativas, es decir, en proyectos y actividades propias de la docencia, investigación y extensión. "Tales deficiencias son producto de una ausencia de formación en el ámbito

<sup>1</sup> Ospina, J. "La calidad Académica en la Universidad Latinoamericana", en Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas. PREDE/OEA-CINDA, Santiago de Chile, 1984.

<sup>2</sup> Seminario Latinoamericano de Didáctica Universitaria, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica (10-12 junio, 1985), Convocatoria.

de la academia universitaria, cuestión que se ve agravada por la introducción acrítica en la Universidad de concepciones teóricas y metodológicas en materia curricular y didácticas reduccionistas, que se han orientado a satisfacer los requerimientos de una docencia aislada de la investigación y extensión, sin considerar que en conjunto y en forma interrelacionada e integrada conforman el quehacer académico universitario"<sup>1</sup>.

Y en el análisis de las fuentes teórico-prácticas que han inspirado a los programas de Pedagogía Universitaria se advirtieron dos corrientes hasta cierto punto antonómicas: por un lado, la influencia empirista de raigambre conductista de la tecnología educativa norteamericana y de otro, el enfoque sociológico de origen latinoamericano.

En el primer enfoque, señalaba Quíros, el interés se centra en la realidad misma del aprendizaje; su preocupación inmediata es el análisis de los diferentes medios y recursos para la instrucción. El conductismo se asume en sus aspectos prácticos y de utilidad inmediata, es decir, como herramienta para planificar el currículo y orientar las tareas de enseñanza. Su visión de los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje es microsocia, ya que no se llega a trascender esta visión más que en forma abstracta y funcionalista; como se ve claramente en Tyler. En efecto, para este autor las fuentes teóricas del currículo son tres: el conocimiento referido a un área específica, las necesidades de la sociedad y las características de la población estudiantil. Estas categorías son analizadas en forma general, atemporal y aespacial. Tyler no llega a establecer las vinculaciones reales entre las "fuentes del currículo y las dimensiones operativas del aprendizaje.

El segundo enfoque se fundamenta en los planteamientos propios "de la tradición latinoamericana, referente al papel que juegan las universidades, como instrumentos de crítica social y fermento de cambio. De esta suerte, la identificación de los factores exógenos que condicionan el currículo es más clara y objetiva. El ejercicio docente se concibe desde una perspectiva más integral y amplia, de tal manera que se pueda explicar la ligación existente entre la dimensión microsocia del aprendizaje y la dimensión macrosocia, o sea, los factores multicausales del currículo universitario y, por ende, los que afectan la formación de docentes para la enseñanza superior.

En algunos casos se ha querido hacer una síntesis entre las dos posiciones enunciadas, pero éste ha resultado muy forzado y contradictorio. Al primer enfoque le preocupa el aprendizaje y por eso entra en un nivel más práctico, lo cual convence a algunos pero no a otros; el segundo se queda en un nivel de análisis teórico y por esta razón también presenta desventajas, puesto que las soluciones que plantea son de tipo general.

1 Cárdenas, C.P., "La incidencia de la estrategia curricular, la didáctica y la formación del académico en el desarrollo de la Universidad", ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Didáctica Universitaria de Costa Rica.

2 Quíros, T., "Factores exógenos y endógenos del currículo del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica", ponencia presentada al Seminario de Costa Rica.

La antinomia entre la visión macrosocial de la docencia: universitaria y el enfoque microsocia! centrado en el aprendizaje no podr! resolverse hasta tanto no se establezca una buena base te6rica y experimental referente a los problemas propios de la ense!anza superior<sup>1</sup>.

Las dos tendencias antes mencionadas estaban representadas y encontradas en el seminario de Costa Rica, primando en la mayor!a de los casos la posici6n latinoamericana, por expresarse en programas concretos. En 6stos se pudo comprobar la l6gica, e intencional interrelaci6n entre did!ctica pedagog!a y contexto universitario<sup>2</sup>.

En efecto, para Ruiz<sup>3</sup>, la Universidad, desde su 6mbito, debe orientarse: a dar respuesta a las necesidades del pa!s. Su inter6s no s6lo debe radicar en el conocimiento de los problemas nacionales, sino participar en la b!squeda de soluciones y comprometerse a ello.

En tal sentido el curr!culo es la serie de opciones, decisiones y acciones que aporta la Universidad, en forma integral de acuerdo con su modelo acad6mico, para responder de manera precisa, continua y real a las necesidades, situaciones y realidades de la sociedad. Es decir, lo plantea como el puente de doble v!a entre la sociedad y la Universidad, que permite a ambas unificarse y contribuir, en la formaci6n de una nueva unidad de cultura.

Por ende, la did!ctica es el proceso reflexivo y cont!nuo e integral que permite articular din!micamente la docencia, la investigaci6n y la extensi6n, en cuya din!mica el acad6mico universitario se forma: como profesionat para desarrollar las actividades socialmente necesarias que: permiten a la Universidad cumplir con sus objetivos institucionales frente al contexto hist6rico-social.

Desde esta misma perspectiva, Taborga y Roa<sup>4</sup> consideran que la did!ctica universitaria juega un papel, fundamental en la operacionalizaci6n de los fines de una acci6n pedag6gica que aspire a responder a las demandas de la sociedad actual y que le asigne a la Educaci6n un papel fundamental en el proceso de transformaci6n social.

Coincidiendo con esta concepci6n, C!rdenas<sup>5</sup> precisa que un sistema adecuado y riguroso de planeamiento es condici6n necesaria para el cumplimiento de los fines de la Universidad, pero no condici6n suficiente. Esta se encuentra volcando la reflexi6n y el an!lisis hacia el interior de la actividad acad6mica misma, para orientar el desarrollo de la Universidad hacia el cum-

<sup>1</sup> Gonz!lez, L.E., "Explorando nuevas alternativas para la Pedagog!a Un!versitaria en la Regi6n Latinoamericana y del Caribe", ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Did!ctica Universitaria, San Jos6, Costa Rica, 10-12 de junio de 1985.

<sup>2</sup> Capella, J., "Contexto Universitario de la Did!ctica Un!versitaria (un planteamiento desde Am6rica Latina). Seminario Latinoamericano de Did!ctica. Un!versitaria, San Jos6, Costa Rica, 10-12 de junio de 1985.

<sup>3</sup> Ruiz, R., "La otra Did!ctica: la Did!ctica Universitaria", ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Did!ctica Universitaria, San Jos6, Costa Rica, 10-12 de junio de 1985.

<sup>4</sup> Taborga, N., Roa, B., "Proyecto de Intervenci6n Did!ctica para el nuevo dise!o curricular del Instituto Universitario Pedag6gico, de Caracas", ponencia presentada al Seminario de Costa Rica.

<sup>5</sup> C!rdenas, C.P., op, cit.

plimiento de su proyecto histórico de coadyuvar a la transformación de nuestros países.

Pero es preciso reconocer que en el seminario de Costa Rica hubo voces discrepantes y que no se logró consenso. La respetuosa tolerancia académica permitió que, cada grupo guardara celosamente las enseñanzas que proporcionó y que recibió del otro. De esta manera, se puso una vez más en evidencia que la vieja polémica de si la Universidad tiene un compromiso directo con el desarrollo socioeconómico, o si más bien este compromiso es sólo indirecto, se ha desarrollado alrededor de las funciones que, desde las diversas perspectivas ideológicas, se han asignado a la Universidad: la generación de conocimientos, la retroalimentación de las distintas actividades de la sociedad, la respuesta a las nuevas exigencias, que impone el desarrollo, la transformación de la sociedad, la investigación y la expansión de la cultura.

Esta polémica, iniciada en Córdoba en 1918, se ha acentuado mucho después de la grave crisis universitaria de los años 1968-71, pero no ha producido aún la síntesis dialéctica de postulados tan opuestos y antitéticos.

### 3. EL DESARROLLO AUTOGENERADO Y LA COOPERACION INTERUNIVERSITARIA

Frente a esta inoperante dicotomía, el concepto de desarrollo como inducción de la capacidad creadora para el desarrollo autogenerador abre una excelente y promisoría perspectiva de compromiso de la Universidad con los procesos de desarrollo y una área fecunda de la cooperación interuniversitaria.

El desarrollo autogenerado, puntualiza Ospina<sup>1</sup>, postula y supone, la inducción de la capacidad creativa de las personas y las organizaciones, la habilidad para resolver problemas, en suma, el desarrollo de la capacidad para desarrollarse. El concepto persigue la liberación de las fuerzas sociales de todo tipo de opresión y la integración de las mismas en los procesos democráticos de producción y decisión.

Ahora bien, en este sentido se ha visto que la lógica de la historia impone respuestas de cooperación como única salida sensata a los problemas presentes, una cooperación que debe indudablemente ser actualizada y revisada tanto, en su contenido como en su gestión.

Así lo han entendido los creadores de la Universidad Iberoamericana de Postgrado<sup>2</sup>, al fijar entre sus objetivos:

- "Conservar e incrementar el patrimonio cultural y educativo, y cooperar con su aporte intelectual en las tareas del desarrollo autónomo iberoamericano".

<sup>1</sup> Ospina, Jaime, op. cit.

<sup>2</sup> O.E.I., "La OEI crea el Sistema de Universidad Iberoamericana de Postgrado", Educación, noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana, año II, N° 1, marzo-abril de 1985.



- “Fomentar la innovación y la experimentación: de nuevos sistemas, estructuras y métodos docentes científicos y técnicos adaptados a la realidad de nuestras comunidades”.

Y así también lo reclaman a su modo con inusitada y comprensible vehemencia la de Rectores de las Universidades de Centroamérica en su Declaración en favor de la paz.

"Las comunidades académicas centroamericanas requieren del apoyo decidido de las comunidades académicas y de los pueblos de otros países para propiciar, impulsar y mantener las iniciativas pacíficas y el diálogo permanente",

"Ningún Universitario de Centroamérica y de América podrá sustrarse a la enorme responsabilidad de haber contribuido a una y solamente una de las soluciones: la afirmación de la muerte, mediante el fanatismo, la guerra, el odio y el sacrificio de nuestras juventudes; o la afirmación de la vida a través de la razón, el diálogo, el compromiso, el respeto y la paz".

Por último es necesario precisar que la concepción de desarrollo como inducción de la capacidad creadora que se postula no es sólo un enunciado:

- Implica una concepción de la Universidad en términos de puente, vínculo, comunicación, transferencia, entre el saber universal, patrimonio de la humanidad en su momento actual y potencial, y la realidad local-social, económica, política- en que la Universidad está inserta.
- Implica una función explícita de la Universidad frente al derecho e impulso natural a generar conocimientos y transferirlos al caudal del saber universal.
- La Universidad recibe y da; receptáculo del saber convalidado de la humanidad, y generación y dación de conocimientos válidos en el dominio científico y necesario para la interpretación y remodelación de la realidad local. Participa así pasiva y activamente en la cultura universal.
- Implica un concepto de desarrollo diferente del concepto de crecimiento económico, que ha estado imperando en el mundo durante las dos últimas décadas, y que lejos de solucionar tremendos problemas los ha agravado. El modelo de crecimiento económico descansa en el supuesto de que el crecimiento del producto total de un país depende ante todo de la tasa de formación de capital y ésta de la industrialización y comercialización. El modelo supone, además, que una vez desarrollado el sector industrial, se alcanzará un rápido desarrollo en los otros sectores, por ley de arrastre, o por generación inducida. Pero en dos décadas esto no se ha logrado.

El concepto de desarrollo autogenerado busca un proceso en que el hombre -y no la máquina- es el núcleo esencial -motor inteligente y manos diestras- que concibe, planifica, dirige, ejecuta, explora y corrige sus pasos; en que la actividad tiende a transformar e incluso a fecundar y embellecer la naturaleza, y no a exprimirla, empobrecerla, contaminarla, agotarla, exter-

<sup>1</sup> CSUCA. Declaración en favor de la paz en Centroamérica-de los rectores de las Universidades centroamericanas.

mínarla; en que la creatividad es la función humana que se estimula-a.fín de que investigue, descubra, reformule, genere teorías, tecnologías, instituciones, donde cada ser humano se torne más humano, en vez de ese criminoso esfuerzo por convertirlo en máquina, en pieza de computador, en esclavo de la tecnología.

En este retorno al ser mismo del hombre, a la humanización de la naturaleza, a la búsqueda del equilibrio social que ha destruido la era tecnológica -generada más como estrategia económica liberal que como respuesta a las necesidades humanas-, no van a quedar muchos argumentos para alimentar los términos opuestos, que tan agriamente han venido combatiéndose en el seno de las universidades de la región<sup>1</sup>.

### 3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De lo anterior se puede concluir que:

- Una conceptualización de la tarea Universitaria, basada en la inducción de la capacidad creativa de las personas y las instituciones mirando al desarrollo endógeno, presenta a la Universidad Latinoamericana :extraordinarios retos, pero que el afrontarlos puede dinamizar las estructuras universitarias y contribuir a que cumpla el rol histórico que la sociedad se ha fijado.
- CINDA tiene entre sus objetivos el compromiso con el desarrollo, su ámbito es regional y asocia universidades estatales y privadas. Su estructura operativa simple es susceptible de adaptación a un panorama más amplio, manteniendo un esquema práctico que ha resultado de gran eficacia coordinadora y con buenos efectos catalíticos.
- Las Reuniones Técnicas del Programa Latinoamericano cooperación en Pedagogía Universitaria pueden contribuir a favorecer una mayor aplicación de la teoría y estrategias del desarrollo autogenerado y a la renovación en el campo de la Pedagogía Unversitaria.

<sup>1</sup> Ospina, Jaime. "Posibles formas futuras para la cooperación universitaria: propuesta de alternativas". La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. N° 85., Año XXV, 1981, Washington, DC, USA, pp. 97-126. 85

## Evaluación de experiencias institucionales en Pedagogía Universitaria en América Latina

En este capítulo se exponen 19 experiencias de Pedagogía Universitaria realizadas en ocho países de América Latina y del Caribe. Ellos son: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y República Dominicana:

Todos estos trabajos tienen como tónica común evaluar la influencia que, han tenido en la calidad de la función docente distintas acciones centradas, en su mayoría, en el perfeccionamiento pedagógico del profesor universitario. Como indicadores de la calidad se utilizan los cuatro factores señalados en la metodología general a que se hace referencia en la introducción. Esto es: El trabajo cotidiano de los profesores, el aprendizaje de los alumnos, la planificación macrocurricular y la organización o estructura académica de cada institución.

Los trabajos muestran una gran pluralidad de enfoques y se extienden en aspectos distintos de la docencia, lo cual redundará en una visión enriquecida de lo que está ocurriendo en el campo de la Pedagogía Universitaria en América Latina.

Los siete primeros trabajos corresponden a evaluaciones de programas de perfeccionamiento docente que han tenido, una larga trayectoria y un amplio desarrollo. Estos trabajos entregan un panorama bastante completo de los avances, de las dificultades, así como de las proyecciones y transformaciones que surgen de experiencias, en algunos casos, de más de diez años de labor. Entre estos trabajos se encuentran los de Mariana Martelli referidos a la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Francisco Polanco y Julio César Mejía sobre Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, de República Dominicana; Crístoffanini, Ibarra, Castillo y Zapata sobre la formación de médicos en: la Universidad Austral en el contexto de la Educación Médica en Chile; Aldemar Valencia, de la Universidad del Valle en Colombia; Cino Foppiano, Miguel Gallardo y Mercedes Torres sobre, la Universidad de Lima; Lucía y Yzoard respecto a la Universidad de Chile, y Rafael Martínez y colaboradores en el caso de la Universidad del Norte en Colombia.

Otro grupo de seis trabajos corresponde a experiencias más recientes, pero que han sido elaborados sobre lo que ya se había avanzado en este campo, lo que en gran medida se ha logrado mediante un intercambio horizontal. Entre ellos están los de: Daniel Vargas sobre la Enseñanza de Ingeniería en la Universidad de la Frontera de Chile; María Inés Solar y Hernando Urrutía de la Universidad de Concepción en Chile; Julia González y Carlos Arcudía, referido a la Universidad Autónoma de Yucatán en México; Francisco Núñez de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Eliana Bianchi sobre la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, y de María Hilda Soto sobre la Universidad de La Serena, Chile.

Luego se presenta un tercer grupo de tres trabajos que se refieren a la evaluación de experiencias innovadoras a la docencia superior. Entre ellos están los de; José Joaquín Villegas sobre Educación "a Distancia en Costa Rica; Paulina Valz acerca de una transformación curricular en la Pontificia Universidad Católica de Chile; Rosa María Saco ; María Salinas y Alberto Patiño sobre material didáctico en video en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Por último se incluyen tres proyectos que se han elaborado en el campo de la Pedagogía Universitaria. Dos de ellos, el de José de Miguel y Julia Mora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo y el de Mercedes Hernández y Cynthia Wiston de la Universidad de Cuayaquí, Ecuador, se refieren a proposiciones de estructuración de programas institucionales sobre la base de la experiencia adquirida. El tercero, de Carlos Mendizábal, corresponde al proyecto de una institución recientemente creada: la Universidad de Tarapacá en Chile.

TRAYECTORIA Y PROYECCIONES DE UN  
PROGRAMA DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA:  
UNA DECADA DE EXPERIENCIA

MARIANA MARTELLI

Directora del Programa de Pedagogía Unversitaria.  
Universidad Católica de Chile.



INTRODUCCION	59
1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA	59
a)    Perf eccionamiento docente	60
b)    Asesoría curricular	60
c)    Investigación y experimentación pedagógica	61
d)    Extensión	61
2. ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA	62
a)    Perfeccionamiento docente	62
b)    Asesoría curricular	67
c)    Investigación y experimentación pedagógica	69
d)    Extensión	69
3. CONCLUSIONES, LINEAMIENTOS Y PROYECCIONES DEL PROGRAMA	70
4. BIBLIOGRAFIA	72





## INTRODUCCION

Este trabajo tiene como propósito principal contribuir al análisis formativo de proyectos orientados a velar por la calidad de la docencia superior, a través del examen de la trayectoria y perspectivas de un programa .que ya cuenta con más de diez años de funcionamiento. Utilizando un enfoque eminentemente práctico se intenta dar respuesta a dos ínterrogantes básicas: ¿Qué conclusion es derivan de la experiencia y evaluación del Programa al finalizar una de cada de servicio? y ¿qué orientaciones surgen como guías .para la acción; del Programa en el corto y medio plazo, considerando la experiencia acumulada y los resultados de la evalua ción?

A fin de cumplir este cometido, el documento se ha estructurado en tres secciones: en la primera, se entrega un análisis descriptivo del Programa; en la segunda, se pr esent a el esq uema de evaluación utilizado y los resultados generales a qu e permitió arriba r el estudio y, finalmente, se plantean las conclusiones, y lineamientos derivados del trabajo conjuntamente con las proyecciones operativas para la acción del Programa en el corto y mediano plazo.

### 1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA

La aplicación de los principios y políticas emanados de la Reforma iniciada en 1968 en la Pontificia Universidad Católica de Chile trajeron consigo profundas modificaciones en la totalidad del sistema uníversitario. Como parte esencial del quehacer institucional, la docencia superior se vio enfrentada a nuevos y variados problemas derivados, principalmente, del desfase ocurrido entre la capacidad real de atención docente y el incremento tanto de matrículas como de opciones de formación superior.

La discrepancia señalada, unida a otra serie de factores externos e internos a la gestión universitaria, motivó a las autoridades a la búsqueda de alter-

nativas de solución que permitiesen preservar la calidad de la docencia superior y, de este modo, cumplir la misión formadora de la Universidad en el marco de los criterios rectores establecidos.

Entre las proposiciones planteadas se visualizó la formación de una instancia de apoyo académico dirigida a toda la Universidad, iniciativa que culminó con la dictación, en octubre de 1974, del decreto de creación del Programa de Pedagogía Universitaria (PPU) como organismo dependiente de la Vicerrectoría Académica. Las funciones principales encomendadas al Programa fueron:

- Capacitar al personal académico en materias pedagógicas;
- Asesorar a las Unidades Académicas y al cuerpo docente institucional en las tareas relacionadas con la actividad curricular y pedagógica propia de su quehacer académico, y
- Realizar, coordinar y fomentar investigaciones, ensayos y experiencias orientadas a consolidar la función docente superior.

Con el objeto de cumplir la misión asignada, el Programa se estructuró en torno a cuatro líneas de trabajo: Perfeccionamiento docente, asesoría curricular, investigación y experimentación pedagógica y, finalmente, extensión.

La división en líneas de acción se inspiró no sólo en un enfoque operativo y funcional, sino, especialmente, en un criterio estratégico para el abordaje global del problema de la calidad de la docencia universitaria.

#### a) Perfeccionamiento docente

Basado en el supuesto que la capacitación docente es uno de los medios eficaces para incrementar la calidad de la Educación Superior, el PPU ha concentrado el 60% de su tiempo en esta línea de trabajo. A lo largo de varios años la actividad principal del PPU ha sido la planificación, desarrollo y evaluación de programas y cursos de perfeccionamiento docente destinados a la totalidad de los académicos de la Universidad. Las actividades comprendidas en esta línea de acción han sido múltiples y de variada naturaleza. Aparte de ellas se incluyen cursos, seminarios y talleres de diferente duración, presenciales y a distancia, con contenidos preestablecidos o emergentes, abiertos para toda la Universidad o a pedido expreso de una Facultad.

Aparte de lo señalado, y con la finalidad de replicar al interior de cada Unidad Académica la tarea del Programa, el PPU ha fomentado y coordinado la formación de Oficinas Locales de Pedagogía Universitaria (OLPU) en las distintas Unidades Académicas.

#### b) Asesoría curricular

A través de la asesoría curricular el PPU ha ofrecido apoyo técnico a las distintas Unidades Académicas y al cuerpo docente para resolver problemas curriculares o pedagógicos que se originan en el marco de la docencia superior.

La contribución del PPU en este sentido se ha expresado; fundamentalmente, en la proposición y búsqueda conjunta con los docentes de procedimientos para el diagnóstico de áreas problemáticas; selección de alternativas de solución, implementación de modificaciones: viables y evaluación de resultados del cambio, respetando la iniciativa docente y fomentando la participación activa y comprometida de los solicitantes.

El supuesto básico que subyace a este enfoque de la actividad de asesoramiento es que el desarrollo del proceso de solución de problemas de docencia, por parte de los interesados, constituye en sí mismo una instancia de aprendizaje valiosa para generar cambios actitudinales y funcionales al interior de cada unidad. En esta óptica; la asesoría curricular representa otra forma de perfeccionamiento docente-que, a diferencia de la capacitación, resulta en una modificación inmediata tanto de la estructura como de las características de desarrollo del proceso docente universitario.

#### c) Investigación y experimentación pedagógica

Esta línea de investigación y experimentación pedagógica ha estado orientada a proporcionar información para optimizar la calidad de la Enseñanza Superior. Las actividades comprendidas en esta área se han ceñido a las necesidades detectadas por el propio Programa, las Unidades Académicas y los docentes. Respecto de estas últimas, la función del PPU ha sido la de asesorar al grupo docente en la conducción de estudios y en el uso de la información resultante en beneficio del proceso curricular. Por otro lado, los estudios realizados por el PPU se originan en la identificación de problemas que atañen a varias instancias académicas y cuyos resultados pueden ser utilizados por el Programa y por los niveles decisionales superiores.

#### d) Extensión

La línea de extensión ha cumplido una función de apoyo y vinculación de la comunidad universitaria en materias de docencia superior. El proceso de extensión se ha desarrollado a través del uso de diferentes mecanismos de comunicación, principalmente el Boletín de Pedagogía Universitaria, la publicación de diferentes documentos de circulación tanto interna como externa a la Universidad, la elaboración de materiales de apoyo a la docencia y la participación y organización de eventos de discusión y análisis de la problemática de Pedagogía Universitaria.

En síntesis, el PPU ha estado al servicio de la comunidad universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile por más de una década. Su misión principal ha sido contribuir al desarrollo cualitativo de la docencia superior a través de estas cuatro líneas de acción entre las que se ha destacado el perfeccionamiento docente. Considerando los antecedentes acumulados, se analizan a continuación los principales logros alcanzados y restricciones que ha enfrentado el Programa en el transcurso de su acción.

## 2. ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA

A fin de evaluar su impacto, en 1984 el PPU se formuló un plan de evaluación sustentado en interrogantes derivadas de cada uno de los objetivos del Programa según líneas de acción. Para cada interrogante se identificaron algunos indicadores de impacto con las correspondientes fuentes de información. En este respecto cabe señalar que la trayectoria del PPU, ha sido acompañada de una serie de eventos evaluativos cuyos resultados conforman un conjunto de antecedentes útiles para valorar los efectos del Programa. En consecuencia, la fuente principal de información para la evaluación la constituye la experiencia acumulada por el PPU durante su trayectoria. Una síntesis del Plan de Evaluación del Impacto PPU se presenta en la Tabla 1.

En este trabajo se han sintetizado sólo aquellos efectos más relevantes en relación a cada interrogante evaluativa. La naturaleza de algunos objetivos y la cantidad y variedad de instancias de formación profesional y académica (existentes en la Universidad dificultan la enumeración de efectos en el campo general de la docencia. Además, durante los últimos diez años el quehacer, universitario ha sufrido variaciones incentivadas por factores internos y externos. Por lo anterior, las inferencias revisten un alto grado de generalidad pudiendo muchas de ellas no reflejar la realidad específica de ciertas Unidades Académicas.

### a) Perfeccionamiento Docente

#### 1° ¿Qué cobertura ha alcanzado la labor del PPU durante la década?

Durante el período 1974-1984 se han capacitado 834 profesores, lo que representa el 55,6% del cuerpo profesoral de la Universidad. La cantidad de docentes capacitados varía por Facultad, siendo mayor en el área de la Salud.

El número de cursos por cada docente oscila entre uno y siete, y el número de horas pedagógicas, por docente va de 3 a 47. El total de horas de capacitación realizadas por el PPU es de 22.616. Los temas tratados con mayor frecuencia han sido: objetivos, enseñanza y evaluación del aprendizaje.

#### 2° ¿Qué cambios se observan en la actitud docente como efecto de la acción del PPU?

A través de las opiniones vertidas al finalizar cada evento de capacitación, se ha notado una predispósición favorable al cambio de actitud hacia la docencia superior. Sin embargo, se observa también, que esta motivación inicial decae paulatinamente en un número importante de docente, quienes, al cabo de un tiempo; vuelven a su situación inicial respecto de la conceptualización de la docencia. Por otro lado, se aprecia que algunas Unidades Académicas y docentes en forma individual solicitan periódicamente nuevas inscripciones a cursos, entendiéndose que esta nueva participación reflejaría una motivación intrínseca por, com-

TABLA 1

PLAN GENERAL PARA LA EVALUACION DEL IMPACTO PPU

LINEAS DE ACCION	OBJETIVOS	INTERROGANTES DE EVALUACION	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACION
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	1. Extender acción de perfeccionamiento al máximo de docentes universitarios.	¿Qué cobertura ha alcanzado la acción del PPU en esta década? - Cobertura docente - Cobertura temática.	- Número de docentes capacitados. - Número de Unidades Académicas atendidas. - Frecuencia temática solicitada y atendida.	- Estadísticas, Dirección de Docencia V.R.A. - Estadísticas PPU.
	2. Sensibilizar al profesorado universitario (cambio actitudinal).	¿Qué cambios se observan en la actitud docente como efecto de la acción del PPU?	- Compromiso docente expresado en atribución a la función docente de mayor tiempo que las restantes funciones académicas. - Focalización y función del proceso docente en la perspectiva del alumno. - Fomento al interior de la Unidad Académica de instancias de mejoramiento de la docencia.	- Estadísticas, Dirección de Docencia V.R.A. - Autoridades, Directores, Subdirectores y académicos Unidades Académicas. - Docentes universitarios. - Resultados investigaciones y estudios PPU. - Estadísticas PPU. - Alumnos universitarios.
	3. Instrumentar al docente para conducir proceso pedagógico (cambio manejo de proceso docentes).	¿Qué modificaciones se observan en la forma de conducción del proceso pedagógico como resultado de la capacitación docente realizada por el Programa?	- Uso de nomenclatura pedagógica adecuada. - Planificación de la acción docente (programa) según procedimientos pertinentes. - Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje acorde a en-	- Estadísticas, Dirección de Docencia V.R.A. - Autoridades, Directores, Subdirectores y académicos Unidades Académicas. - Docentes universitarios.

LINEAS DE ACCION	OBJETIVOS	INTERROGANTES DE EVALUACION	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACION
			foque y metodología adecuada a la naturaleza de la situación. - Utilización de procedimientos evaluativos acordes a situación de aprendizaje. - Utilización de información evaluativa en decisiones pedagógicas orientadas a los alumnos y proceso pedagógico.	- Resultados investigaciones y estudios PPU. - Estadísticas PPU. - Alumnos universitarios. - Información Dirección General Estudiantil.
	4. Fomentar y coordinar formación de OLPU en Unidades Académicas de la Universidad (cambio administrativo-organizacional).	¿Cuántas y qué nivel de consolidación presentan OLPU creadas a instancias del PPU?	- Número de OLPU creadas en la Pontificia Universidad Católica de Chile. - Nivel de consolidación de OLPU formadas. - Alcances de OLPU en el contexto de cada Unidad Académica.	- Estadísticas y antecedentes PPU. - Directores OLPU. - Docentes Unidades Académicas. - Estudios docencia superior Unidades Académicas comprometidas. - Información Dirección General Estudiantil.
ASESORIA CURRICULAR	1. Contribuir a la resolución de problemas técnico-pedagógicos vinculados al desarrollo curricular.	¿En qué medida la asesoría curricular ha contribuido a modificar el enfoque, estructura y desarrollo del proceso curricular?	- Fuente conceptual del currículo: análisis de necesidades interno o externo. - Enfoque curricular: perfil de competencias profesionales o contenidos programáticos.	- Dirección de Docencia V.R.A. - Curricula académicos sancionados por V.R.A. - Resultados Estudios Evaluativos realizados por PPU.

Continuación Tabla 1

LINEAS DE ACCION	OBJETIVOS	INTERROGANTES DE EVALUACION	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACION
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura curricular: plan de estudios. (cursos mínimos optativos).</li> <li>- Desarrollo curricular: modelo pedagógico centrado en el alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoridades, Directores, Subdirectores y secretarios académicos Unidades Académicas.</li> <li>- Alumnos universitarios.</li> </ul>
INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION PEDAGOGICA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomentar desarrollo de estudios orientados a satisfacer necesidades educativas.</li> <li>2. Adquirir conocimiento teórico-práctico relativo a pedagogía universitaria.</li> </ol>	<p>¿Qué utilidad y efecto ha tenido el desarrollo de estudios conducidos en las distintas Unidades Académicas?</p> <p>¿En qué medida se ha utilizado el conocimiento adquirido en investigación pedagógica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de utilización de resultados de estudios.</li> <li>- Modificaciones curriculares resultantes de la investigación.</li> <li>- Modificaciones curriculares resultantes de la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecedentes PPU.</li> <li>- Antecedentes Unidades Académicas.</li> <li>- Informes Finales de Estudios realizados.</li> <li>- Autoridades, Directores, Subdirectores y secretarios académicos Unidades Académicas.</li> </ul>
EXTENSION	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mantener informada a la comunidad universitaria en materias de pedagogía superior.</li> <li>2. Contribuir al desarrollo de la pedagogía universitaria.</li> </ol>	<p>¿Se observan efectos específicos como resultados de la acción de extensión del PPU en la comunidad universitaria y fuera de ella?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por adquirir documentación producida por el PPU.</li> <li>- Interés por participar en publicaciones del PPU.</li> <li>- Opiniones y sugerencias de académicos respecto de publicaciones.</li> <li>- Asistencia a eventos académico-pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estadísticas y antecedentes PPU.</li> <li>- Estadísticas y antecedentes, coordinación de publicaciones y difusión.</li> </ul>

plementar y perfeccionar su preparación docente. Aparte de ello, cabe señalar que las variaciones apreciadas en la conducción general del proceso pedagógico superior, como se verá más adelante, estarían evidenciando cambios importantes en la actitud frente a la función docente.

En síntesis, el impacto de la acción del Programa en este sentido, si bien no revela una modificación: actitudinal generalizada frente a la acción pedagógica, evidencia sí cambios positivos y persistentes en grupos de profesores y Unidades Académicas.

Entre los factores detectados como condicionantes de este efecto destacan la carencia de un clima propicio para el cultivo y manutención de la actitud docente, expresada en falta de incentivos para el ejercicio de la función pedagógica y privilegio de las restantes funciones académicas por sobre la docencia. Aparte de ello, es preciso señalar que el origen de este efecto puede deberse también al tipo de estrategia de capacitación utilizada por el Programa, específicamente al hecho de no considerar: como parte del proceso de perfeccionamiento una asesoría de continuación y seguimiento de la acción de capacitación.

3° ¿Qué modificaciones se observan en la forma de conducción del proceso pedagógico como resultado de la capacitación docente realizada por el Programa?

El impacto provocado por la acción del PPU respecto del manejo del proceso docente se puede sintetizar en tres aspectos: adquisición de un lenguaje común, consenso respecto de la necesidad y uso de instrumentos de planificación de la acción docente y utilización de procedimientos de evaluación acordes a la Enseñanza Superior.

En relación al primer aspecto destaca el hecho que la mayoría de los actuales docentes universitarios dominan y utilizan en forma apropiada la nomenclatura; pedagógica fundamental. Respecto de la planificación, se constata que este proceso ha llegado a ser una práctica común en la elaboración de los programas constitutivos de los diferentes Planes de Estudio. Su formulación se realiza atendiendo a especificaciones técnicas en cuanto a formulación de objetivos, secuenciación de contenidos y explicitación de procedimientos metodológicos y evaluativos.

El enfoque y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cambio, muestra una marcada tendencia a permanecer circunscrito, en general; al arquetipo tradicional. Esto es, la docencia sigue aún sustentada en el marco del modelo pedagógico centrado en el profesor y los contenidos de la disciplina impartida. Aunque en este aspecto prevalece el modelo tradicional, destaca el hecho que los docentes muestran una seria preocupación por introducir modificaciones didácticas, especialmente en cuanto al uso de nuevas tecnologías educativas y procedimientos de evaluación acordes con enfoques modernos apropiados a la naturaleza y objetivos de aprendizaje en el nivel superior.

En suma, el efecto más importante producido por el programa en el esquema docente universitario es la introducción de nuevos conceptos y



prácticas docentes, especialmente, en relación al uso de estrategias y recursos pedagógicos y la integración del proceso de evaluación como componente didáctico.

Por ello, aunque no se ha modificado radicalmente el enfoque pedagógico tradicional, el cambio producido se aprecia como un paso importante hacia una pedagogía universitaria más afín con las exigencias, naturaleza y objetivos de la docencia superior.

En cuanto a las variables condicionantes de este alcance, cabe señalar, por un lado, los factores contextuales referidos anteriormente y, por otro, la restricción conceptual y operativa que subyace a la acción del programa. En este aspecto, tal vez la capacitación se ha focalizado en la instrumentación del docente sin considerar el contexto institucional y las consecuentes relaciones que mantiene la docencia respecto de las restantes funciones y estructuras de la universidad.

4° ¿Cuántas y qué nivel de consolidación presentan las OLP (s) a instancia del PPU?

En la actualidad existen dos Oficinas Locales de Pedagogía Universitaria. La Oficina de Educación perteneciente a la Escuela de Enfermería y la Oficina de Educación Médica en la Escuela de Medicina. En ambos casos, dichos organismos muestran un alto nivel de consolidación y su actividad ha generado cambios radicales en la conceptualización y desarrollo curricular en esas Escuelas.

Los esfuerzos realizados en las restantes Unidades Académicas, en este sentido, no han prosperado por razones de diversa índole. En varios casos se ha llegado a constituir un equipo o 'capacitado' para, asumir' la función de apoyo y su duración ha sido limitada a 2 ó 3 años.

En síntesis, el cambio administrativo organizacional aspirado por el PPU no ha logrado un nivel de consolidación que se compare con el de estos años. Probablemente la razón de ello estriba en la concepción de la OLP como una resultante del proceso de perfeccionamiento dirigida a ese fin y cuya gestión depende del cuerpo docente de la Unidad Académica. En este sentido la experiencia indica, que la creación de este tipo de instancias de apoyo demanda un esfuerzo conjunto de docentes y directivos, quienes, a partir de la necesidad compartida, deciden su formación como organismo facilitador del conjunto de decisiones que conforman al que-hacer docente universitario.

b) *Asesoría Curricular*

1° ¿En qué medida la asesoría curricular ha contribuido a modificar el enfoque, estructura y desarrollo del proceso curricular?

Los cambios que se visualizan como efecto de la acción de asesoría deben ser entendidos como el resultado de la conjugación de varios factores, además de la contribución de las restantes líneas de acción. Ellos son:

- Inquietud creciente por adecuar los planes y programas de estudio a las necesidades de desarrollo personal y profesional del futuro egresado.
- Permanente revisión de planes y programas curriculares a fin de equilibrar la formación personal-integral y profesional del alumno
- Motivación creciente por introducir y utilizar nuevas tecnologías en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo de adecuar el proceso a las necesidades educacionales de los alumnos.
- Integración del proceso de evaluación como componente del desarrollo curricular y su expansión a otros ámbitos del quehacer académico.
- Desarrollo de instancias de apoyo a la formación y orientación de alumnos a través de sistemas de información y orientación académica.
- Implementación de infraestructura pedagógica adecuada a necesidades de formación universitaria.
- Mayor racionalización en la canalización y uso de los recursos materiales en beneficio de la docencia.
- Preocupación creciente por incrementar la tasa de retención en el sistema.
- Consolidación paulatina de equipos de docentes en las Unidades académicas incentivados y preparados para asumir las tareas de diseño e implementación y evaluación de innovaciones curriculares específicas.
- Progresiva redistribución de funciones académicas favorable a la docencia y racionalización de recursos docentes en esta línea.
- Aumento de la demanda de asesorías por parte de las Unidades Académicas.

Los efectos mencionados, aunque generales, estaría; revelando que este enfoque de apoyo docente tiene un potencial de cambio considerable debido probablemente a dos causas: los efectos inmediatos que actúan como reforzador de las modificaciones operadas y, segundo, la asesoría constituye en sí misma una situación de aprendizaje en la que el docente debe poner en juego su capacidad de resolución de problemas, desafiando así su imagen académica.

Lamentablemente, sin embargo, el desarrollo de esta línea de acción se ha visto limitada por restricciones de tiempo del equipo docente del Programa. La realización de proyectos de asesoría demanda una gran cantidad de horas de dedicación, especialmente en lo concerniente a la búsqueda de información necesaria para apoyar el desarrollo de cada fase del programa convenido. Por otro lado, en las propias Unidades Académicas atendidas se presentan dificultades por parte de los docentes interesados en este mismo sentido. También es preciso destacar la resistencia natural que provoca cualquier intento de variación del contexto habitual, aspecto que requiere una inversión de tiempo y esfuerzo extraordinario a fin de sensibilizar a los restantes docentes frente al cambio.

c) *Investigación y Experimentación Pedagógica* '

1º 1º ¿Qué utilidad y efecto ha tenido el desarrollo de estudios conducidos en las distintas Unidades Académicas?, y

2º 2º ¿En qué medida se ha utilizado el conocimiento adquirido en investigación pedagógica?

La utilidad y uso de la información originado a partir de los estudios se ha reflejado en cambios de la estructura curricular; en modificaciones de enfoques y estrategias curriculares, en la elaboración de sistemas e instrumentos de evaluación del rendimiento académico y en la introducción de innovaciones didácticas, tanto a nivel general de la estructura curricular de la Universidad como a nivel de las propias Unidades Académicas. Los problemas y restricciones que ha enfrentado el desenvolvimiento de esta línea son similares a los mencionados en el caso de la actividad de asesoría, con el agravante de que la experimentación pedagógica no goza del prestigio de la investigación en otras áreas del saber y en consecuencia, los docentes se resisten a destinar esfuerzos y tiempo a este tipo de actividad.

d) *Extensión*

1º 1º ¿Se observan efectos específicos como resultado de la acción de extensión del PPU en la comunidad universitaria y fuera de ella?

La extensión ha ido cobrando cada vez mayor relevancia en el quehacer del Programa como mecanismo de comunicación e intercambio de la experiencia docente.

A través de los años de existencia del PPU se han desarrollado innumerables actividades de difusión, entre las que destacan la publicación, anual del Boletín de Pedagogía Universitaria de cobertura nacional e internacional; la producción de una gran cantidad de material de apoyo a la docencia y la realización de Seminarios y Encuentros Nacionales e Internacionales en Pedagogía Universitaria

Las actividades de difusión han tenido un apreciable impacto en la comunidad académica de la Universidad. Constantemente se solicita documentación al Programa, se ha incrementado el intercambio de información con otros organismos de Educación Superior dentro y fuera del país y se observa una buena disposición para colaborar con artículos para el Boletín.

Las limitaciones en esta línea de trabajo se sintetizan básicamente en la escasez de recursos humanos y la consecuente dificultad para atender los requerimientos de información que demanda la comunidad académica.

### 3. CONCLUSIONES, LINEAMIENTOS Y PROYECCIONES DEL PROGRAMA

Los resultados arrojados por el estudio evaluativo permiten concluir cierta discordancia entre el esfuerzo invertido y las expectativas de logro del Programa. De ello surge la proposición de nuevos lineamientos conceptuales y operativos para la acción futura del PPU, los que se sintetizan del modo siguiente:

1. Desde el punto de vista conceptual se requiere precisar el concepto de calidad de la docencia superior. Esta debe ser delimitada a partir del marco valórico y principios vigentes en la Universidad y debe constituir un objetivo general de la comunidad docente superior.
2. El constructo calidad de la Docencia Superior requiere para su consolidación la utilización de un enfoque global, esto es, la visualización y atención de la totalidad de componentes y procesos que definen la docencia superior tanto como la adecuada relación que debe existir entre los mismos.
3. El planteamiento del enfoque metodológico general del Programa requiere situar el problema de mejoramiento de la docencia superior en una doble perspectiva como proceso y como resultado. En otras palabras, el abordaje de la calidad de la docencia deberá ser entendido; como un problema de congruencia entre resultados esperados y recursos para su consecución.
4. La pedagogía universitaria, entendida como la manifestación del que-hacer docente, representa uno de los procesos críticos involucrados en la calidad de la docencia. Por ello sus características deberán responder a la naturaleza de los propósitos deseables, expresados en perfiles académicos y profesionales según el esquema orientador de la institución.
5. La pedagogía universitaria, entonces, conlleva más bien una idea de localidad que de generalidad o universalidad. De este modo, la forma que adquiere el proceso docente debe responder a las necesidades, las expectativas de docentes y alumnos y la realidad de cada Universidad.
6. Inserto en este esquema conceptual, el marco operativo del Programa amerita una reorientación de su planteamiento estratégico en tres aspectos: El primero de ellos dice relación con la ponderación relativa de sus líneas de acción; el segundo, con la complementariedad de sus áreas de trabajo, y el tercero, con el desarrollo de mecanismos de vinculación de su actividad con las restantes funciones, estamentos y procesos directivos y organizacionales que conforman el complejo sistema educativo superior.

7. La reorientación conceptual y funcional del Programa demanda la visualización de estrategias específicas al interior de cada línea de acción con el objeto de incrementar su consistencia operativa y, en consecuencia, su impacto en el ámbito de la docencia superior.
8. El alcance de la acción de perfeccionamiento debe comprometer no sólo al cuerpo docente sino también, y de modo especial, al estudiante. Esta sugerencia de ampliación de la cobertura de capacitación conlleva la idea que el alumno, como agente principal del proceso educativo, requiere apoyo especializado en materias concernientes al desarrollo de capacidades relativas al automanejo e independencia del aprendizaje, aspectos que inciden directamente en la formación personal y profesional del estudiante e indirectamente en la eficacia de la docencia superior.
9. La evaluación debe constituir un componente formal e integral de la actividad del Programa, orientada al suministro permanente de información para sustentar acciones remediales y de reajuste en vistas a la consecución exitosa de los propósitos del PPU.
9. Desde el punto de vista de la función del Programa, ésta debe concebirse no sólo como un organismo al servicio de la comunidad docente sino también al servicio de los organismos centrales, a efectos de facilitar el proceso de toma de decisiones respecto de la docencia universitaria.

Sustentado en los lineamientos señalados, el Programa de Pedagogía Universitaria se redefinió como un organismo cuya finalidad es apoyar a los Organismos Centrales, a las Unidades Académicas, a los docentes y alumnos de la comunidad universitaria en la promoción, facilitación y optimización de la calidad de la tarea docente y sus resultados cualicuantitativos.

Para dar cumplimiento al propósito central y objetivos del Programa, se propuso la continuación de sus funciones en las cuatro líneas de acción: Perfeccionamiento Docente, Asesoría Curricular, Investigación y Experimentación Pedagógica y Extensión en la perspectiva de un enfoque global de la función docente superior. Estas líneas, si bien difieren en cuanto a la naturaleza de las actividades comprendidas en cada una de ellas, se consideran complementarias en cuanto la consecución de un propósito común: la optimización de la calidad de la docencia superior. Los resultados, de las actividades en cada línea deberán constituir un aporte para orientar las acciones propias y de las restantes líneas, de modo que el conjunto de acciones del programa conforme un todo orgánico cohesionado por una finalidad común. A su vez, para cada línea de acción se propusieron lineamientos propios que orientaran la realización de las actividades comprendidas en ellas, las cuales derivan de las políticas y objetivos del Programa y la Universidad, además de los antecedentes recogidos durante su trayectoria.

En síntesis, la intención que guió este trabajo, se resume en el deseo de compartir la experiencia acumulada por un Programa de Pedagogía Universi-

taria con más de diez años de actividad. Los éxitos y fracasos, tanto como los aciertos y errores aquí expuestos, representan un modesto aporte a la búsqueda de caminos de perfeccionamiento de la calidad de la docencia universitaria, tarea que compromete, aparte del esfuerzo particular de cada organización, la cooperación de todas las instituciones empeñadas en este propósito común.

Para concluir, baste insistir que lo presentado en este trabajo constituye una simplificación del complejo proceso de desarrollo de una instancia de apoyo a la docencia superior. Su trayectoria refleja las limitaciones propias de todo organismo que aspira a resaltar la esencia de la función docente y a renovar su forma de expresión en el contexto de la educación superior.

Finalmente, se espera que la experiencia descrita signifique una contribución al esclarecimiento de criterios teóricos y operativos para enfrentar la ardua pero no menos desafiante tarea de enfocar la docencia universitaria en la perspectiva de la educación del futuro.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

Catálogo General. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985.

Informes Actividades Programa Pedagogía Universitaria. Programa de Pedagogía Universitaria / Pontificia Universidad Católica de Chile, 1974-1984;

Informe Final Proyecto Evaluación Ciclos Básicos 1984 Programa de Pedagogía Universitaria / Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985.

Proyectos Orientaciones, Líneas de Acción y Plan de Trabajo del Programa de Pedagogía Universitaria. Programa de Pedagogía Universitaria/Pontificia Universidad Católica de Chile, 1984.

Política Académica y Administrativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría Académica / Pontificia Universidad Católica de Chile, 1982..

EVALUACION PILOTO DEL PROGRAMA DE  
PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA  
UNIVERSIDAD . NACIONAL  
PEDRO HENRIQUEZ UREÑA

FRANCISCO A. POLANCO SÁNCHEZ  
Vicerrector Académico

JULIO CÉSAR MEJÍA MARTÍNEZ  
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña  
República Dominicana





## CONTENIDO

1.	ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA	77
2.	ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA	78
	a) Evaluación del impacto del Programa de Superación Docente sobre el trabajo diario de los profesores	78
	b) Evaluación del impacto del Programa de Superación Docente sobre el aprendizaje de los alumnos	80
	c) Evaluación del impacto del Programa de Superación Docente a nivel de planificación macrocurricular	80
3.	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS	82
	a) Modificaciones realizadas al Programa	82
	b) Proyecciones y Perspectivas	83
4.	BIBLIOGRAFIA	84



## 1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA

El Programa de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña fue concebido y formulado en 1980 como una respuesta a necesidades manifiestas del sector docente reveladas por un estudio conducido para tal fin<sup>1</sup>. En consecuencia, el propósito esencial del Programa es contribuir a satisfacer la necesidad de cualificación de los docentes en el área pedagógica.

La conducción del programa está a cargo de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral (USEP), dependencia de la Vicerrectoría Académica. Para lograr los objetivos del programa fueron diseñados cinco cursos que cubren las áreas básicas requeridas de atención y destacadas en el estudio de necesidades ya citado. Estos cursos son: Estructura Universitaria, Diseño de Programas, Metodología de la Enseñanza, Recursos Audiovisuales y Medición y Evaluación Educativa.

Durante la vida del programa han sido ofrecidos 12 cursos, involucrando 237 profesores del total de 643 que pertenecen a la Institución; lo que equivale decir 36,86% de la población focal.

Es conveniente notar, sin embargo, que debido a la movilidad del cuerpo profesoral en la institución este porcentaje es en realidad, más reducido cuando se trata de medir el impacto del programa.

Del total de profesores asistentes, 55 han completado tres o más cursos, en tanto que 182 han asistido a uno o dos. El número de inscritos es de 494, lo que promedia alrededor de 99 (98,8) asistentes por año. Es conveniente hacer notar que una misma persona puede haber asistido a más de un curso (como de hecho ocurre). Por consiguiente, el total de inscritos no es idéntico

<sup>1</sup> Mejía, J. C.; Farray, R; González, V. y Polanco, F. (1980). Estudio Exploratorio sobre necesidades Académicas, Santo Domingo, R. D. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Estudio de carácter institucional no publicado.

al número de personas<sup>1</sup> diferentes que se ha enrolado en el programa. El cuadro 1 presenta la información correspondiente al número de inscritos por curso, el número que los completó, el número de profesores pendientes de completar algún requisito y el número de retirados.

CUADRO 1

ESTADÍSTICAS CURSOS DE SUPERACIÓN PROFESORAL

Curso	Inscritos	Completos		Incompletos		Retirados	
		n	%	n	%	n	%
Estructura Universitaria	110	80	72,73			30	27,27
Diseño de Programas	222	144	64,86	59	26,58	19	8,56
Metodología de la Enseñanza	75	30	40,00	35	46,67	10	13,33
Medidas y Evaluación	65	15	23,08	50	76,92		
Recursos Audiovisuales	22			22	100,00		
Totales	494	269	54,45	166	33,60	59	11,94

Fuente: Unidad de Superación y Evaluación Profesional.

## 2. ANÁLISIS EVALUATIVO POR PROGRAMA

Durante la sesión de verano de 1985 se realizó una Avaluación piloto del Programa de Superación Docente de la USEP. El estudio realizado a través de encuestas estuvo dirigido a medir la percepción que estudiantes, docentes y directores de unidades académicas tenían del impacto de los cursos del referido Programa sobre el trabajo cotidiano de los profesores capacitados y el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se presentan en forma sucinta los resultados de la evaluación:

### a) *Evaluación del impacto del Programa de Superación Docente sobre el trabajo diario de los profesores*

Las opiniones que los docentes tenían sobre el impacto del programa en su propio trabajo cotidiano se realizó comparando dos muestras de profesores. La primera de ellas compuesta por seis docentes que habían tomado tres o más cursos en el Programa (Profesores Entrenados, PE) y la segunda por cinco profesores seleccionados al azar que no habían - tomado curso alguno (Profesores Sin Entrenamiento, PSE). Las dimensiones de las muestras estu-

vieron determinadas por las características de las sesiones de verano en las que relativamente pocos cursos son impartidos.

Las respuestas de ambas muestras de profesores presentaron un patrón bastante similar a los elementos consultados: relaciones interpersonales con los estudiantes, evaluación, uso de medios audiovisuales, uso de metodologías activas y planificación académica. En una escala del tipo Likert, la mayoría de las respuestas se acercaban al extremo positivo del continuum en las evaluaciones que los profesores hicieron de su propia actividad.

La utilización de indicadores adicionales para verificar algunas de las informaciones ofrecidas por los respondientes, confirmaron los datos en ellas contenidos. Tal es el caso de la utilización del registro de usuarios de los materiales y equipos de apoyo a la docencia del Departamento de Tecnología Educativa, en el cual se determinó que porcentajes muy similares de profesores de ambas categorías eran los usuarios ordinarios; en efecto, 32,813% de los profesores que habían recibido algún nivel de entrenamiento se contaban entre los usuarios; en tanto que un 34,48% de los que no habían recibido entrenamiento se encontraban en la misma categoría. Como puede apreciarse, la diferencia en porcentajes de los usuarios, en ambos grupos es mínima. Y no fue posible establecer diferencias significativas entre ellos<sup>1</sup>.

Otro elemento adicional fueron los porcentajes de estudiantes inscritos, retirados, aprobados y reprobados en las cursos de los docentes de ambos grupos. El cuadro 2 contiene las estadísticas correspondientes a este aspecto. Aunque los PSE tienen un menor porcentaje de retiro y un mayor porcentaje de promovidos, las diferencias entre los grupos es reducida.

## CUADRO 2

### DISTRIBUCIÓN ESTUDIANTES POR CONDICIÓN ACADÉMICA. PROFESORES ENTRENADOS (PE) Y SIN ENTRENAMIENTO (PSE)

Condición	PROFESORES			
	PE	%.	PSE	
Inscritos	435	100,00	301	100,00
Retirados	36	8,28	23	7,64
Continuaron	399	91,72	278	92,36
Promovidos	310	77,69	222	79,86
Reprobados	87	21,80	56	20,14
Otra	2	0,50		

Fuente: Reporte de UPEI, basado en las calificaciones de profesores en el semestre II, 1984-85.

<sup>1</sup> Las especificaciones del estudio se encuentran en Mejía Martínez, J. C. *Impacto del Programa de Superación Docente de la Unidad de Evaluación y Superación Profesional*. Santo Domingo, Universidad Pedro Henríquez Ureña, 1985.

A la opinión de los docentes sobre sí mismos se agregó la opinión de los estudiantes, recogida en una encuesta aplicada a la muestra de seis estudiantes por cada uno de los profesores seleccionados. Los tópicos consultados fueron los mismos ya señalados para los profesores. Las tendencias de sus respuestas fueron similares a las observadas en los docentes. Tampoco fue posible determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las informaciones suministradas por ambas muestras. Como en el caso anterior, las respuestas tendían a situarse en el extremo positivo del continuum de la escala tipo Likert.

Las respuestas de este grupo, además de indicar que no existían diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, expresaban una percepción cuando menos positiva del trabajo de los docentes de ambos grupos en lo referente a su trabajo cotidiano<sup>1</sup>.

Una tercera opinión sobre el trabajo cotidiano de los profesores se obtuvo de una encuesta a directores. Esta encuesta a los directores, les consultaba sobre su percepción acerca de la variación en el trabajo de los profesores capacitados antes y después de asistir a los cursos de entrenamiento. En general las respuestas de los directores muestran una percepción más positiva de los profesores después que éstos asisten a los cursos; sin embargo, no es posible reportar significación estadística en las mismas.

b) *Evaluación del impacto del Programa de Superación Docente sobre el Aprendizaje de los Alumnos*

Se consultó a través de la encuesta a alumnos sobre la percepción de diferencias en sus aprendizajes para cursos dictados por profesores capacitados y cursos de profesores no capacitados. Al igual que en la categoría anterior, los patrones de respuestas de los grupos contrastados no demuestran la presencia de diferencias significativas a nivel estadístico. La consulta se refería al apoyo de los profesores para mejorar los hábitos de estudio; la mayor facilidad para comprender las materias y la orientación que dan los docentes a los estudiantes con mayores dificultades.

c) *Evaluación del impacto del Programa de Superación Docente a nivel de planificación macrocurricular*

Esta es sin lugar a dudas el área en que el Programa ha impactado más profundamente. Con anterioridad a su inicio, la elaboración de perfiles profesionales, las condiciones del campo ocupacional y la jerarquía de los distintos componentes del curriculum constituían la excepción, en lugar de la regla.

Con la participación de los profesores en los cursos de Diseño de Programas, se dio inicio a un proceso mediante el cual los profesores descubrieron que los aspectos antes mencionados constituyen elementos indispensables

<sup>1</sup> Mejía Martínez (1985); op. cit.

dentro del proceso de elaboración del programa específico del curso a dictar. De este modo, se generó una demanda de formación y apoyo a este nivel. Una de las consecuencias de esa demanda fue el desarrollo de un programa de apoyo a los "Comités Académicos de Departamento" y la preparación de una "Guía para Elaboración de Nuevos Planes de Estudios y Reforma de los Vigentes", en la institución.

Como puede apreciarse en el cuadro 1, el curso con una mayor frecuencia de presentación ha sido el de Diseño de Programas y, por consiguiente, el que ha llegado a un mayor número de docentes. El cuadro 3, descompone la participación de profesores en los cursos de Diseño por año según condición. Durante los dos primeros años del programa la demanda por estos cursos fue muy alta, reduciéndose sensiblemente durante el tercer año. Sin embargo, la situación actual se caracteriza por una recuperación en la captación de inscritos. Es oportuno señalar que en la actualidad los inscritos provienen de un mayor número de departamentos académicos. Los porcentajes de incompletos y retirados han ido en incremento. Para corregir estas distorsiones fueron necesarios algunos reajustes.

CUADRO 3

PARTICIPACION EN LOS CURSOS DE DISEÑO DE PROGRAMAS

Año	Inscritos f		Completos f		Incompletos f		Retirados f	
	%		%	%	%	%	*	
1980-81	81	100-	57	70,37	17	20,99	7	8,64
1981-82	84	100	58	69,05	22	26,19	4	4,76
1982-83	7	100	4	57,14	2	28,57	1	14,29
1983-84	10	100	6	60,00	3	30,00	1	10,00
1984-85	40	100	19	47,50	15	37,50	6	15,00
Totales	222	100	144	64,86	59	26,58	19	8,56

Fuente: Unidad de Superación y Evaluación Profesoral.

Un análisis de los programas de cursos en uno por los PE y PSE ha mostrado la existencia de notables diferencias entre unos y otros. Mientras el programa típico de un PSE sigue siendo una lista de contenidos, al estilo índice, el programa típico de un PE incluye objetivos y denota mayor conocimiento de la técnica de elaboración.

Se realizó un sondeo para determinar la adecuación de los programas de asignatura elaborados por cincuenta y cuatro profesores de nueve escuelas diferentes. Del total de sujetos en la muestra, 36 fueron PE y 16 PSE. Para evaluar los programas se utilizaron como criterio cuatro aspectos que se consideraron indispensables en las tareas de entrenamiento. Los resultados y porcen-

tajes de profesores en cada categoría que efectivamente entregaron programas, incluyeron objetivos, lograron concordancia entre los objetivos y los programas y anexaron bibliografía, aparecen en el Cuadro 4.

CUADRO 4

EVALUACION DE PROGRAMAS DE CURSO ELABORADOS POR PE Y PSE EN FUNCION CRITERIOS PROPUESTOS

Criterios	n	PE %	PSEn	%
Número de Profesores	36	100,00	18	100,00
Recibieron Entrenamiento Presentaron	36	100,00	7	38,39
Objetivos Concordancia	26	72,22	0	0,00
Objetivos/ Contenidos	26	72,22	0	0,00
Anexaron Bibliografía	32	88,89	0	0,00

Se entiende que no hace falta recurrir al cálculo de niveles de significación estadística para concluir que existen diferencias en niveles, si no significativos, cuando menos importantes entre PE y PSE en términos de los criterios propuestos. Por supuesto, la elaboración de programas de cursos en concordancia con los patrones establecidos no garantiza diferencia a otros niveles de la actividad docente.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

#### a) Modificaciones realizadas al Programa '

1. Originalmente el Programa no integraba las bases y fundamentos curriculares a nivel institucional, se limitaba al nivel micro. En la actualidad la integración, de ambos niveles, es una realidad, particularmente evidente en el caso del curso de Diseño de Programas.

2. El Programa original concedía prioridad a los conocimientos y habilidades didácticas que el profesor requiere en la actividad docente. Hoy día se enfatiza en la actitud que el profesor debe tener para ejercer su función.



3. El Programa original integraba estrategias innovadoras ligadas a los aspectos señalados anteriormente. La tendencia, actual es el diseño de estrategias apropiadas a las características curriculares de los departamentos de procedencia de los profesores.

4. La evaluación de los participantes se hacía en base al trabajo realizado durante los cursos, y se medía a través de pruebas y trabajos. La nueva orientación enfatiza la producción de trabajos útiles para las unidades académicas y que respondan a problemas específicos en las diferentes áreas en que se ofrece entrenamiento.

5. Anteriormente los participantes elaboraban un trabajo final que presentaban después de concluido el curso. Una de las consecuencias de esta práctica es un gran número de participantes que no ha concluido los requisitos. Ahora los trabajos equivalentes a los trabajos finales están siendo desarrollados durante el curso. Se supone que esta medida reducirá el número de personas en la categoría de incompleto y aumentará la efectividad del entrenamiento.

#### b) Proyecciones y perspectivas

1. La experiencia acumulada durante los cinco años transcurridos conducen a una redefinición de propósitos en términos del producto final. En este sentido, se entiende que en última instancia es necesario reconocer que el programa de pedagogía universitaria no pretende formar pedagogos. Esto permite un enfoque más modesto: proveer herramientas mínimas para el manejo de la situación docente a personas que carecen de formación profesional y, en ocasiones, tiempo para ello.

2. Es necesario desarrollar un programa que presente cuando menos dos alternativas a los docentes:

- a) Cursos cortos del tipo taller que promuevan destrezas específicas en los participantes, cursos muy modestos en sus alcances a otros niveles, sin créditos. Estos talleres deben ser ofrecidos con mucha regularidad y, de ser posible, sin prerrequisitos, y
- b) Cursos similares a los actuales, que siguen más el formato tradicional, con créditos a los participantes, que eventualmente puedan conducir a algún tipo de reconocimiento académico.

Se entiende que la primera alternativa debe ser obligatoria para todo aquel que ejerza funciones de tipo docente. La segunda, debe ser más del tipo opcional, estando abierta a los docentes que desean una mayor formación en busca de ascenso dentro de la carrera propiamente docente. Esta distinción es particularmente importante en instituciones donde la carrera docente aún no existe y donde un porcentaje elevado de los docentes no tienen contratos de tiempo completo y medio tiempo.

4. Se considera necesario utilizar los recursos tecnológicos disponibles para facilitar la capacitación de los docentes. El propósito es llegar a aquellos docentes que no pueden integrarse a los cursos con alta demanda de actividad presencial. En este sentido, cursos programados, pregrabados, o computariza-

dos podrían constituir alternativas válidas que merecerían ser exploradas. En último término, por lo que se aboga es por aumentar la individualización del entrenamiento.

4. A pesar de los avances técnicos, la cátedra sigue siendo el recurso por excelencia en la docencia universitaria. Se considera conveniente hacer esfuerzos en potenciar este recurso, que es el que menos resistencia genera y, por lo demás, es el más económico para las instituciones de la Región Latinoamericana y del Caribe. En este sentido se sugiere localizar excelentes profesores de tiza y borrador y presentarlos como modelos y tratar de determinar las variables responsables de su eficacia.

5. Explorar la utilización de egresados del programa como agentes multiplicadores en sus unidades académicas; Estos profesores tendrían la ventaja relativa de un mejor conocimiento de las características de las áreas respectivas y de las necesidades específicas de formación de sus colegas. La condición para esta alternativa es.

a) La localización de individuos de reconocida capacidad en su áreas de especialidad, y

b) Personas que hayan hecho progresos notables tras participar en el entrenamiento.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

1. Cfr. Rossi, P. y Freeman, H. (1982) *Evaluation: A Systematic Approach (Evaluación: Un Enfoque de Sistema)*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, Inc. Especialmente pp. 165-267.
2. Campbell, D.T. y Stanley, J. C. (1963) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research (Diseños Experimentales y Cuasi-Experimentales para la Investigación)*. Chicago, IL: Rand McNally College Publishing Co., pp. 12-13.
3. Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979) *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Setting (Cuasi-Experimentación: Asuntos Relativos al Diseño y Análisis en Trabajo de campo)*. Boston, MA; Houghton, Mifflin Co., pp. 95 ss
4. Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979) op. cit., pp. 98-99. Traducción libre del original en inglés (JCMM).
5. Campbell, D. T. (1982) *Can we be Scientific About Policy Research? (¿Podemos ser Científicos en la Investigación Política?)*. American Research Association Conference Award. Este es un texto, no publicado hasta la fecha, de una conferencia dictada por el Dr. Campbell con motivo de ser premiado por la Asociación Norteamericana de Investigadores en Educación, en reconocimiento a sus aportes en los campos de la investigación y evaluación.

6. Cronbach, L. J. & Associates (1980) *Toward Reform of Program Evaluation (Hacia la Reforma de Evaluación de Programas)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Pub, pp. 1-12.
7. Cronbach, J. L. (1982) *Designing Evaluations of Educational and Social Programs (Diseñando Evaluaciones de Programas Educativos y Sociales)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Pub, pp. 112 y ss,
8. Cames, P. y Klare, J. (1967) *Elementary Statistics: Data Analysis for the Behavioral Sciences (Estadística Elemental: Análisis de Datos para las Ciencias del Comportamiento)*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co., pp. 271-340.
9. Glass, G. y Hopkins, D. D. (1980) *Statistical Methods in Education and Psychology (Métodos Estadísticos en Educación y Psicología)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
10. Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979) *op. cit.*, p. 54. Traducción libre del original en inglés (JCMM).



PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN  
EDUCACION MEDICA EN CHILE.  
ALGUNAS CONSIDERACIONES  
METODOLOGICAS

DR. CRISTOFFANINI, A. P.  
Director Oficina de Educación Médica  
Universidad Austral de Chile

DR. IBARRA V., H.  
Oficina de Educación Médica  
Universidad Austral de Chile

SRA . CASTILLO P., L.  
Prof, Salud Pública  
U. Austral de Chile

DR. ZAPATA O., C.  
Prof.de Medicina Interna  
Universidad Austral de Chile



## CONTENIDO

INTRODUCCION·	91.
1. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LA EDUCACION MEDICA	91
a) Antecedentes históricos	91
b) Objetivos de la educación médica y perfil profesional	92
2. ANALISIS EVALUATIVO DE LA FORMACION PROFESIONAL	93
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	97
4. BIBLIOGRAFIA	98





## INTRODUCCION

Este trabajo reúne algunos antecedentes sobre lo realizado en Educación Médica y expone algunas experiencias metodológicas que podrían ser extrapolables a otros campos de la Pedagogía Universitaria.

### 1. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LA EDUCACION, MEDICA

#### a) *Antecedentes históricos*

La preocupación por "Pedagogía Universitaria" en el área de la Educación Médica tiene en Chile una larga tradición.

En la década del 40 toman cuerpo la consolidación de las bases científicas de la educación médica y la estructuración de un curriculum que contempla una parte importante de aprendizaje formal tutorado llevado a cabo en el hospital al lado del enfermo.

En la década del 50, coincidiendo con la creación del Servicio Nacional de Salud, se formaliza la relación entre la formación médica universitaria y el Servicio de Salud.

En 1960, en un esfuerzo conjunto de todas las escuelas de Medicina, el Ministerio de Salud y el Colegio Médico; se realiza el Primer Seminario de Formación Profesional Médica. Algunos años después, en la Universidad de Chile se inician los primeros programas de formación de docentes y se crea la Oficina de Educación Médica.

A comienzos de la década del 70 todas las facultades de Medicina del país cuentan con una Oficina de Educación Médica y trabajan en forma sistemática en diversos aspectos de Pedagogía Universitaria. Entre ellas, se establecen relaciones informales en forma de reuniones permanentes que han

logrado un importante grado de comunicación y fecundo intercambio de ideas y experiencias.

En 1981 un grupo de académicos, convocado por el Consejo de Rectores de las universidades chilenas, llegó a algunas conclusiones respecto a la formación de profesionales. Tres de ellos sirven como base al presente trabajo:

- Un profesional competente debería caracterizarse por su eficiencia técnica, su utilidad y su capacidad de detectar y resolver problemas, para adaptarse al avance científico y técnico de su profesión y de su medio.
- Para muchas carreras universitarias los objetivos terminales están definidos en un nivel de abstracción que dificulta su adecuada especificación en términos de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que deben caracterizar al egresado.
- La evaluación, entendida como un proceso eminentemente técnico, implica la recolección y procesamiento de información pertinente, válida y oportuna. Esta constituye una base indispensable para la toma de decisiones en la formación de profesionales.

#### b) Objetivos de la Educación Médica y perfil profesional

Los objetivos de la Educación Médica en Chile fueron definidos por primera vez en términos específicos en el Seminario de Formación Profesional Médica en 1960, cuyos acuerdos y recomendaciones, revisados y reafirmados en otros dos seminarios posteriores, plantean formaren el pregrado un médico general no especializado, capaz de servir de sustrato a una formación continuada orientada a cualquier campo de la actividad profesional, y elaborada sobre los niveles de atención médica. En esta línea establece que el médico cirujano a su graduación debe estar capacitado para enfrentar un primer nivel de complejidad.

A través de trabajos por etapas de los Seminarios de Formación Profesional y Educación Médica, y en las revisiones curriculares y planteamientos de cada una de las facultades de Medicina, se ha avanzado en la definición de los objetivos terminales de la carrera en términos operativos, con lo que, con distinto grado de especificación, es posible identificar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que deben caracterizar a un egresado.

Desgraciadamente, la definición de las conductas que deberían caracterizarlo se han mostrado difíciles de precisar; se ha criticado que la definición de médico general haya sido definida en términos negativos de ser "no especialista". Sin embargo, aun dentro de esas limitaciones, se logró algún consenso sobre los principales aspectos que deberían haber sido logrados y que podríamos ejemplificar en los objetivos terminales de la Escuela de Medicina de la Universidad Austral de Chile.

Finalmente, se puede decir que la metodología empleada para avanzar en la definición de objetivos y perfil profesional ha sido el análisis por expertos, en una larga secuencia de actividades interfacultades, modelo que parece haberse demostrado útil.

## 2. ANALISIS EVALUATIVO DE LA FORMACION PROFESIONAL

Si se acepta que el objetivo final es la formación de un profesional médico general indiferenciado, "totípotencial", producto "terminal", no "terminado", capacitado para servir de sustrato a una formación continuada que la capacite para llegar al máximo de idoneidad en cualquiera de las múltiples situaciones a las que el ejercicio profesional pueda enfrentarlo (diferentes campos, especialidades, etc.). Se trata de una tarea imposible -de cumplir para todos y cada uno de esos múltiples roles; en cambio, se puede intentar definir un perfil profesional del graduado en esa condición inicial de médico general indiferenciado, y en esa medida intentar medir su capacidad de enfrentamiento idóneo para ese tipo de desempeño.

Diversas publicaciones señalan modelos de evaluación curricular, coincidiendo en que es posible separar una evaluación intrínseca, interna de la Universidad; como pueden ser los exámenes finales, pruebas de pregrado y grado u otras, y una evaluación extrínseca que mida la capacidad de desempeño del profesional una vez que éste sea incorporado a su actividad profesional. Para esta evaluación extrínseca se ha sugerido:

- La opinión propia del egresado mediante instrumentos adecuados.
- La opinión de los empleadores o utilizadores de profesionales.
- Los indicadores de desempeño.

En un análisis publicado por Neghme en 1982, se diseña un marco conceptual para la Educación Médica (aplicable también a otros profesionales de la Salud) que incluye varios factores, destacando como más importantes:

- La evolución de la ciencia y de la técnica, como determinantes científicos, y
- Las necesidades de salud de la población, como determinantes sociales, a los que agrega los conceptos de planificación de la salud y evaluación de los problemas de salud.

El primero de los elementos de este marco conceptual, los determinantes científicos, parecería ser el eje de la evaluación intrínseca, en tanto que los determinantes sociales, y planificación y evaluación en salud podrían ser más adecuadamente evaluados en el desempeño profesional y, por tanto, como, evaluación extrínseca.

La capacidad del profesional para adaptarse al avance científico y técnico de su profesión y de su medio dependerían fundamentalmente de la habilidad para el autoaprendizaje, la búsqueda y valoración de la nueva información o nuevos avances y su valoración. Estas habilidades se suponen alcanzadas en el pregrado (y por lo tanto deberían ser materia de la evaluación intrínseca), pero la demostración de la capacidad de aplicación de estas habilidades sólo será posible estimarlas confrontándolas con su desempeño.

Como evaluación intrínseca, todas las facultades de Medicina de Chile realizan regularmente revisiones curriculares, sucesivas y frecuentes y con

distinto tipo de organización mantienen. Comisiones Permanentes de Actualización Curricular.

Las razones de esta permanente evaluación se podrían resumir en:

- Corregir los errores detectados.
- Hacer frente al desafío que significa el avance científico tecnológico que en el área de la Medicina ha seguido un curso exponencial.
- Ir adaptando métodos y técnicas que permitan aumentar eficiencia y eficacia del proceso educativo.

En este sentido, el énfasis se ha centrado en:

- Selección de contenidos, pretendiendo ir precisando aquellos contenidos insoslayables, elementales y menos expuestos a obsolescencia.
- Énfasis en los niveles taxonómicos superiores, especialmente en el área de conocimiento e información, centrando el proceso en aplicación y juicio de valores por encima de la mera información.
- Enfoque en solución de problemas, y
- Mejoramiento de las técnicas de evaluación.

Sobre estas últimas, para evaluar niveles de competencia: en Medicina Interna, se ha adaptado una pauta descrita por Anderson y Botticelli que ha mostrado ser altamente eficaz, discriminativa y confiable.

#### CUADRO 1

##### EVALUACION DE NIVELES DE COMPETENCIA EN MEDICINA INTERNA

---

PARAMETRO A MEDIR	METODO DE EVALUACION
- Conocimiento Médico Básico	- Pruebas "objetivas"
- Habilidad en Solución de Problemas	- Similaciones
- Destrezas Clínicas	- Pautas de observación
- Hábitos y Actitudes	- Escalas por Criterios.

---

Esta escala permite establecer el nivel mínimo aceptable que constituye el punto de aprobación-reprobación al término de la formación de pregrado.

Nuevamente en este campo se ha hecho notar el positivo efecto de las reuniones interuniversitarias de Facultades de Medicina, y ha jugado un papel importante la interacción de las Oficinas de Educación Médica.

En el ámbito de la evaluación extrínseca en el campo de la Medicina Interna se pueden citar diversas experiencias. Una de ellas realizada por Donoso y colaboradores, que recoge la experiencia sobre la enseñanza de la medicina interna, de alumnos internos (a punto de egresar) y docentes, quienes discrepan en el orden de importancia que le asignan a la Evaluación de sus logros. En tanto los alumnos colocan en los primeros lugares la responsabilidad y el criterio profesional (actitud para enfrentar emergencias), los docentes colocan como primeras prioridades los conocimientos y las habilidades y destrezas.

## CUADRO 2

### FACTORES A CONSIDERAR EN LA EVALUACION DE LOS LOGROS DEL INTERNADO (EXAMEN DE PREGRADO) SEGUN GRADO DE IMPORTANCIA PERCIBIDA POR ALUMNOS (INTERNOS) Y , DOCENTES EN SIETE FACULTADES DE MEDICINA CHILENAS

Alumnos		Docentes
1°	Responsabilidad	3°
2°	Criterio profesional	6°
3°	Habilidades y destrezas	2°
4°	Conocimientos	1°
5°	Relaciones interpersonales	5°
6°	Capacidad clínica	4°

Otra forma de investigar la propia percepción de los internos a punto de egresar frente a la medicina interna, fue recogida por Zapata y colaboradores, Ella muestra que las situaciones críticas percibidas, frente a los problemas clínicos enfrentados coincide, en general, con la patología que se denomina prevalente, pero su grado de preocupación invierte el orden demostrándose mayor por aquellas situaciones de mayor complejidad de resolución,

En otra experiencia, los internos a punto de "egresar se refirieron a la información recibida en relación a su próxima condición de médico general, colocando en primer lugar la formación en Salud Pública y en el último lugar Medicina Interna.

Es interesante señalar que, cuando un análisis similar se realiza con médicos generales que han tenido ya tres o más años de experiencia, estos dos campos específicos se invierten, atribuyendo a su formación, universitaria su mejor capacidad resolutiva en Medicina Interna y pasando a último lugar Salud Pública, Pediatría y Obstetricia mantienen su posición correlativa.

Podría deducirse que la opinión del estudiante a punto de egresar está influida por factores distintos que los que resultan después de una experiencia profesional vivida. En todo caso el análisis en detalle de este tipo de experiencias entrega información valiosísima, para los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### CUADRO 3

#### GRADO DE SATISFACCION (EN ORDEN DE IMPORTANCIA) EXPRESADO FRENTE A LA FORMACION RECIBIDA EN PREGRADO EN DISTINTAS AREAS DE DESEMPEÑO

Internos	Areas desempeño	Médicos generales
1°	Salud Pública	5°
2°	Pediatría	2°
3°	Obstetricia	3°
4°	Psiquiatría	4°
5°	Medicina Interna	1°

Las doctoras Venturini y Palma realizaron una autoevaluación a través de una encuesta practicada a 258 graduados que se desempeñaban como médicos generales en una muestra representativa a lo largo del país. Las autoras seleccionaron las causas de consulta ambulatoria en adultos y niños, usando como indicadores los diagnósticos y las condiciones más frecuentes citadas por los encuestados.

Sobre la base de las primeras 50 encuestas recibidas se investigó la autoevaluación de capacidad para el diagnóstico y capacidad para el tratamiento y para aplicar procedimientos y técnicas usando definiciones operacionales bien precisas. Posteriormente se comparó esa capacidad auto expresada con la formación de pregrado.

Sin entrar en el análisis detallado de los resultados, se puede decir que en cuanto a las habilidades de diagnóstico y tratamiento, alcanzaron niveles bastante satisfactorios, en tanto que en destrezas frente a procedimientos, se manifestaron sólo medianamente capacitados.

En una experiencia realizada por los autores de este trabajo, se investigó la satisfacción de 57 médicos generales con 3 años de ejercicio en la X Región de Chile, frente a su capacidad para resolver o juzgar situaciones específicas y frente a procedimientos o intervenciones. Para ello se elaboró un cuestionario mediante la técnica Delphi, usando como jueces a los docentes de la Escuela de Medicina de la Universidad Austral. De las situaciones consideradas claves en distintas áreas de desempeño surgió un conjunto de 100 preguntas sobre diagnósticos, patologías, técnicas y situaciones consideradas como: más frecuentes, más críticas o más trascendentes.

Se consideró, además, la capacidad resolutiva en una escala, comparándola con:

- La oportunidad de enfrentar la situación planteada en su práctica posttítulo.
- Los recursos institucionales con que ha contado para resolverlos.
- La enseñanza percibida en su formación de pretítulo para resolver esa situación.

Los resultados fueron semejantes a los obtenidos por Venturini y Palma en cuanto a capacidad resolutive. Sin embargo, se apreció una clara diferencia en la capacidad percibida, siendo ésta:

- Mucho más satisfactoria para las situaciones enfrentadas con frecuencia.
- Mayor satisfacción frente a la formación recibida en esas situaciones frecuentes.
- Claramente deprimida cuando los recursos de que dispuso fueron insuficientes o malos.
- Con algún grado de deficiencia frente a las situaciones seleccionadas como "críticas".

En resumen, se puede decir que la expresión de los egresados entrega importante información sobre los logros de la educación médica de pregrado, haciendo la salvedad de que el grado de satisfacción se ve claramente influido por las condiciones y facilidades de trabajo.

No se tiene conocimiento de experiencias frente a la opinión de empleadores o usuarios. Tampoco se sabe acerca: del uso de indicadores de desempeño en actividades de post-título.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

Con una toma de conciencia muy temprana las Facultades de Medicina en Chile han logrado avances importantes en Pedagogía Universitaria.

La definición de objetivos terminales de la Educación Médica logró un consenso unánime hace cinco lustros. Sucesivas revisiones posteriores realizadas sistemáticamente como tarea interfacultades ha reafirmado esa definición, logrando en forma progresiva transformarla en definiciones operativas y, por lo tanto, susceptibles de medición.

La metodología seguida ha sido la elaboración de documentos base de discusión por parte de expertos, y su posterior análisis en sucesivas reuniones de todas las Facultades en conferencias y seminarios.

El análisis del proceso necesario para el logro de esos objetivos ha sido tratado en forma similar. Como elementos positivos de avance se pueden considerar:

- La creación y desarrollo de oficinas de Educación Médica (16), como organismos técnicos asesores.
- El establecimiento de comisiones permanentes de actualización curricular (o su equivalente), como organismos ejecutivos.

La evaluación de los logros de ese proceso de enseñanza-aprendizaje es materia de dos formas de evaluación:

- Evaluación Intrínseca, entendiéndose como tal la evaluación de programa, proceso y producto al interior de la Universidad.

- Evaluación Extrínseca, entendiendo por tal los intentos de medición de la capacidad de desempeño del graduado y del profesional ya egresado.

Sobre esta última, existen ya algunos trabajos realizados mediante encuestas de opinión dirigidas hacia los graduados inmediatamente antes de egresar y hacia profesionales en desempeño como médicos generales. Ambas metodologías han aportado importantes elementos de juicio a los organismos encargados de la toma de decisiones sobre la formación profesional médica, cada una con facetas propias y, por tanto, sujetos de necesario y cuidadoso análisis e interpretación.

La experiencia presentada ofrece algunos modelos metodológicos que pueden ser extrapolados a otras áreas de formación profesional.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

1. Taller Académico, "Evaluación de la **Docencia Universitaria** Chilena como Formadora de Profesionales". Cuadernos Consejo Rectores Universidades Chilenas N° 14:127-128, 1981.
2. I. Lavados, Seminarios de Educación Médica. CPU. Santiago. En prensa.
3. Donoso, I. A. Atención Primaria y Salud. Rev. Med. de Chile 109: 83-90, 1981.
4. Rioseco, G. M. y Milla, H. J. Hacia un modelo de Evaluación curricular. Cuadernos Consejo Rectores Universidades Chilenas N° 13:4-14, 1981.
5. Segundo Taller Universitario, "Evaluación de la Docencia Universitaria Chilena como Formadora de Profesionales". Eds. Universidad Austral de Chile. Valdivia, 1983.
6. Cristoffanini, A. P. Aporte al Diseño de los Currículos Profesionales: "Ciencia". Universidad Católica de Valparaíso. Ed. en Offset, Valparaíso, 1982.
7. Cristoffanini, A. P. Algunas notas acerca de: Metodología para la determinación de un Perfil Profesional. Bol.: PPU 14: 25-36, 1982.
8. Toro A., C.; Palma P., C. y López M., J. M. **M.** La Formación Médica de Pregrado en Chile. Rev. Chil. Pediatría 56: 61-64, 1985.



9. Neghme R., A.  
Propósitos y objetivos de la Educación Médica.  
Rev. Med. de Chile 110: 479-486, 1982.
10. Anderson P., J. y Botticelli M., G.  
Evaluating M.D. - Level Competence un Internal Medicine.  
J. Med. Educ.56: 587-592, 1981.
11. Donoso I., A.; Manríquez S, A. y Miquel S.; L.  
La enseñanza de la Medicina Interna en Chile.  
CPU. Documento de trabajo N° 2/84, 1984.
12. Zapata O., C.; Saldías N., F.; Jiménez P., P.; Bertoglio C., J. C.; Mezzano A., S.; Sagardía B., M.; Frick O'r, P.; Barría N., L.; Kunstmann M.; G. y Cristoffaníní, A. P.  
Análisis de un modelo de Enseñanza-Aprendizaje en Pacientes Adultos Ambulatorios.  
Rev. Med. Chile 113: 355-363, 1985.
13. Goic G., A.; Florenzano U., R. y Velasco P., C.  
Análisis de la Formación Humanística en el Pregrado de la Carrera de Medicina.  
CPU. Documento de Trabajo N° 6/84, 1984.
14. Venturini R., G. y Palma P., C.  
Formación Médica de Pregrado desde la Perspectiva de la Práctica Profesional del Médico General.  
CPU. Documento de Trabajo N° 7/84, 1984.
15. Grob, C. y Cristoffanini, A. P.  
Aplicación del Concepto "Áreas de Aptitud Profesional" al Diseño del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Ortopedia y Traumatología.  
Rev. Tecnol. Educ. (OEA) 5: 344-359, 1979.
16. Guzmán E., E. y Cristoffaniní, A. P.  
Oficinas Técnicas de Educación Universitaria.  
Educ. Med. y Salud 18 (en prensa).
17. Cristoffanini, A. P.  
El Internado en los Estudios Médicos.  
Educ. Med. y Salud 16: 134-148, 1982.



PROGRAMA DE MEJORAMIENTO  
DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA  
UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA:  
UN POCO MAS DE QUINCE AÑOS  
DE ESFUERZOS

ALDEMAR VALENCIA MARTÍNEZ  
Miembro del Comité del PMDU  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia



INTRODUCCION	105
1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL CENTRO Y DEL PROGRAMA DE MAGISTER.	105
a) Acciones y logros del CREE en los últimos ocho años (1977-85)	105
b) Análisis descriptivo del Programa de Magíster en Docencia Universitaria (PMDU)	106
2. ANALISIS EVALUATIVO DE LAS ACCIONES DE MEJORAMIENTO DE .LA DOCENCIA EN UNIVALLE	108
a) Incidencia de los Seminarios o Talleres en .la docencia o práctica profesoral	109
b) Aplicación actual en la docencia de metodologías activas y participativas	110
c) Medida en que la participación de los docentes en los Seminarios o Talleres de Mejoramiento de la docencia universitaria beneficia a sus alumnos	111
d) Influencia en el mejoramiento de técnicas y hábitos de estudio de sus estudiantes	112
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	113



## INTRODUCCION

El presente trabajo pretende sintetizar los esfuerzos, acciones y logros de diversas dependencias académicas de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) para contribuir al mejoramiento de la docencia en la institución. El documento cubre, en forma esquemática y descriptiva, un período de 16 años (desde 1969), el cual coincide con la existencia institucional del Centro de Recursos para la Enseñanza (CREE).

### 1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL CENTRO Y DEL PROGRAMA DE MAGISTER

#### a) Acciones y logros del CREE en los últimos ocho años (1977-85).

La preocupación por el mejoramiento de la docencia en la Universidad del Valle, se concreta en dos hechos claramente definidos en el tiempo:

- La creación del Centro de Recursos para la Enseñanza (CREE), en 1969.
- La aprobación del Programa Magíster en Docencia Universitaria, PMDU, en 1984.

Durante un lapso de 15 años, en la corta historia de la Universidad (está cumpliendo 40 años de su creación), se han desarrollado acciones concretas de mejoramiento de la docencia universitaria; dando prioridad a la capacitación, preparación y actualización del profesorado de la institución.

Las primeras actividades del CREE (1969-1972), propuestas y dirigidas en gran parte por docentes de las Facultades de Educación y Salud, estuvieron encaminadas hacia la toma de conciencia, por parte de profesores y administradores, sobre la posibilidad de mejorar la docencia universitaria.

Posteriormente (1973-1975), en un Programa Integrado de la Facultad de Educación y el CREE, se desarrollaron acciones de mejoramiento que conservaron el componente inicial de sensibilización, pero se enfocaron hacia el análisis de elementos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de 1977, con base en las experiencias anteriores, se diseñaron nuevos talleres y laboratorios y se rediseñaron otros, para responder a diferentes necesidades y expectativas del profesorado. Desde entonces se lleva un cuidadoso registro de participantes en seminarios o talleres, ofrecidos, por el CREE, para efectos de reconocimiento académico acreditado como puntos para ascenso en el escalafón universitario. Se han ofrecido cursos intensivos (1-2 días hábiles) con duración de 8 a 16 horas, respondiendo a la demanda del profesorado interesado, como puede observarse en el cuadro 1 (el número entre paréntesis indica las veces que fue ofrecido dicho cursillo en cada año).

En síntesis, un total de catorce seminarios o talleres cuyo ofrecimiento ha evolucionado de conformidad con: la disponibilidad de literatura actualizada sobre cada tema (esto explica algunos cambios en los títulos ofrecidos), el intercambio de vivencias y experiencias de los participantes y la demanda por parte del profesorado interesado.

Es obvia la prioridad que el profesorado participante en acciones de mejoramiento de la docencia en la Universidad del Valle ha dado a las cuestiones operativas, instrumentales, de carácter práctico-aplicativo referidas a la actividad docente, pudiendo indicarse, además, que los profesores de las facultades de Ingeniería, Salud y Arquitectura son los que han tenido mayor participación en los seminarios y talleres ofrecidos.

#### c) Análisis descriptivo del Programa de Magíster en Docencia Universitaria (PMDU)

Este programa representa la concreción de las acciones preliminares desarrolladas en el CREE y en otras dependencias académicas de la Universidad del Valle, con base en la detección de necesidades de mejoramiento docente, la carencia de seguimiento a los profesores universitarios capacitados a través de los diversos talleres y seminarios ofrecidos y la conveniencia de establecer políticas de desarrollo universitario que incorporan acciones de mejoramiento sistemático de la docencia a nivel superior.

El PMDU fue analizado y recomendado por las autoridades académicas de la Universidad del Valle en 1983 y aprobado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– en 1984. Lamentablemente, las restricciones económicas actuales de las diferentes instituciones de Educación Superior de Colombia limitaron, la inscripción de, docentes interesados en el programa, cuyo primer ofrecimiento se programó para arquitectos e ingenieros en ejercicio de la docencia universitaria.

Actualmente, el Comité de Plan, avanza en la adaptación del programa para su ofrecimiento en la modalidad semipresencial, con mayor énfasis en actividades, de Educación a Distancia, pero, requiriendo algunos, períodos intensivos de presencialidad. La preparación de los módulos y materiales di-



CUADRO 1

## PARTICIPACION DE LOS DOCENTES EN LOS CURSOS

Año	Cursos	Nº de participantes
1977	Ayudas Audiovisuales (1)	24
	Montajes Didácticos (4)	105
	Instrucción Programada (1)	19
1978	Montajes Didácticos (5)	117
	Evaluación del Aprendizaje (5)	137
	Planeamiento Unidades Didácticas (6)	143
1979	Montajes Didácticos (6)	101
	Fotografía (3)	34
	Diseño Curricular (1)	20
	Planeamiento Unidades Didácticas (2)	52
1980	El Retroproyector (3)	82
	El Sonoviso (3)	62
	Fotografía (1)	8
	Evaluación del Aprendizaje (2)	18
	Construcción del Currículo (1)	20
	Dinámica de Grupo (8)	140
	Técnicas Docentes (2)	49
1981	Montajes Didácticos (1)	43
	Evaluación del Aprendizaje (1)	29
	Diseño de Audiovisuales Didácticos (1)	12
	Técnicas Docentes (3)	95
1982	El Retroproyector (3)	64
	El Sonoviso (2)	26
	Evaluación del Aprendizaje (3)	39
	Diseño de Audiovisuales Didácticos (1)	31
	Dinámica de Grupos (1)	12
	Técnicas Docentes (1)	19
	Diseño de Instrucción (3)	56
1983	El Retroproyector (1)	10
	El Sonoviso (1)	8
	Evaluación del Aprendizaje (1)	13
	Construcción del Currículo (1)	13
	Diseño de Audiovisuales Didácticos (1)	18
	Técnicas docentes (1)	8

dácticos correspondientes es tarea prioritaria de grupos de docentes universitarios que habían avanzado en los respectivos diseños curricular e instruccional para la modalidad presencial. Para facilitar su tarea; se han programado talleres específicos de diseño y elaboración de materiales para la Educación Superior a Distancia. Se mantendrá el diseño curricular original<sup>1</sup>.

Mientras se avanza en estas tareas el Comité del PMDU ha respondido a la solicitud presentada

por docentes del Departamento de Tecnología de la Facultad de Arquitectura, interesado, en capacitación para el mejoramiento de su docencia. En tal sentido, con la participación activa de los docentes interesados, se ha elaborado un programa flexible denominado MARTES, DE LA DOCENCIA EN ARQUITECTURA, el cual se desarrolla en sesiones quincenales de dos o tres horas y se analizan aspectos teóricos y prácticos de interés específico de los participantes como docentes universitarios. Además, para cumplir compromisos asumidos con la OEA, durante el, segundo semestre de 1985 se ofrecen tres talleres de capacitación para Arquitectos e Ingenieros de las zonas Central, Norte y Oriental del país que ejercen labores docentes a nivel universitario. Los talleres se realizan, en las Universidades: Nacional (Bogotá), Antioquia (Medellín) e Industrial de Santander (Bucaramanga).

## 2. ANALISIS EVALUATIVO DE LAS ACCIONES DE MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA EN UNIVALLE

El propósito fundamental del conjunto de actividades desarrolladas por el CHEE ha sido contribuir al mejoramiento de la docencia universitaria, mediante la capacitación y actualización del profesorado, a través de acciones de autoindagación sobre el papel y la tarea docente y capacitarlos para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un análisis cuantitativo de lo realizado permite observar la variedad de cursos ofrecidos y la participación de docentes de diferentes Departamentos de las Facultades de la Universidad. Algunos atienden problemas de orden curricular e instruccional; otros analizan aspectos relacionados con elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y otros se dedican al estudio y análisis, de problemas que tienen que ver con las relaciones docentes-discente.

Es lugar común en la práctica educativa realizar poco seguimiento, para verificar o medir los efectos reales de los programas educativos. Las acciones del CHEE no han sido excepción. Aunque se preparan informes periódicos para efectos académicos-administrativos, en los cuales se, registran datos de carácter cuantitativo (número de cursos y participantes), no se hacen análisis de los efectos de tales acciones y, su contribución efectiva para el, mejoramiento de la docencia. Se trabaja con el supuesto de que la participación del profesorado en aquellos cursillos debe incidir positivamente en la docencia.

1 UNIVALLE. Facultad de Educación. Programa de Magister en Educación. Docencia Universitaria, Cali (1984).

Durante el mes de junio de 1985, previa entrevista personal con cada uno de los jefes de Departamento de las ocho facultades que conforman actualmente la Universidad del Valle, se procedió a aplicar una encuesta al profesorado activo de la institución. No se incluyeron aquellos docentes que estaban en Comisión de Estudios, Año Sabático: o Licencia Académica. Se repartieron 689 cuestionarios, según la siguiente distribución muestral.

Facultad	Nº de Cuestionarios
Administración	61
Ciencias	110
Ciencias Sociales y Económicas	27
Educación	38
Humanidades	121
Ingeniería	115
Salud	150
Arquitectura	67

Lamentablemente, debido a la proximidad de las vacaciones, no fue posible aplicar la encuesta en los Departamentos de Psicología (Facultad de Educación), Estomatología, Medicina Física, Medicina Social, Obstetricia y Ginecología y Patología (Facultad de Salud).

A pesar de haber contado con la colaboración directa de los respectivos jefes de Departamento, a fin de lograr un mayor retorno de los formularios diligenciados, solamente devolvieron 150 cuestionarios (21,5%).

El formulario contiene 15 preguntas abiertas, estructurado en dos partes: la primera está dirigida a aquellos docentes que han participado en seminarios o talleres ofrecidos por el CREE, y la segunda parte (comprende preguntas 14 y 15) para quienes no han participado en aquéllos. De esta manera se procuró lograr dos propósitos medir algunos de los efectos de los cursos ofrecidos e identificar temas y orientación para el ofrecimiento de nuevos cursos.

Mediante la encuesta aplicada al profesorado activo de la Institución, se pudo obtener información importante, aunque discutible por los rasgos inevitables de subjetividad. A continuación se presentan algunos ejemplos ilustrativos de las respuestas emitidas por los docentes.

a) ¿En qué medida los seminarios o talleres han incidido en Su Docencia o Práctica Profesional?

- "Una medida de la incidencia es imposible. Puedo afirmar que el taller de objetivos influyó más apreciablemente que los otros". (Facultad de Ingeniería).
- "Positivamente. Pero es difícil medirlo" (Facultad de Humanidades).

- "En mi caso particular, muy poco, En realidad los talleres contenían cosas conocidas de tiempo atrás, Creo, sin embargo, que éstos son importantes y útiles para profesores jóvenes, quienes no conocen mucho de los "trucos del oficio" y que los viejos hemos aprendido a punta de darnos cabezazos contra los muros" (Facultad de Ciencias),

- "Han dado algunos elementos sobre manejo de clases y metodología de la enseñanza, Sin embargo, se ha perdido mucho de su provecho, porque estaba recién ingresado a la Universidad y por la falta de disponibilidad o información sobre la existencia de equipos y ayudas para la enseñanza". (Facultad de Ingeniería).

- "Por ser un docente con poca experiencia, en el momento en que tomé estos cursos me ayudaron bastante en mi vida posterior de docente", (Facultad de Ingeniería),

- "Los Seminarios me han permitido mayor objetividad y por consiguiente han influido positivamente en mi docencia". (Facultad de Ingeniería).

- "Me permiten diseñar los syllabus de los cursos y trabajar en diseño curricular", (Facultad de Ciencias de la Administración),

- "Fundamentalmente, el taller sobre currículó, al capacitarme eficazmente en la elaboración de los syllabus". (Facultad de Ciencias de la Administración),

- "Los cursos han sido benéficos, en la medida en que han permitido agilización en el manejo de grupos y la utilización de los medios audiovisuales disponibles", (Facultad de Ciencias),

- "La incidencia ha sido definitiva y se manifiesta en un mayor gusto e interés por la docencia", (Facultad de Ciencias).

- "Regularmente utilizo los conceptos básicos que se estudiaron a lo largo de estos talleres, Además, incorporo dichos conceptos en el marco teórico de la Didáctica de la Matemática, a mi cargo", (Facultad de Educación).

- "Han; sido positivos. En la práctica docente se han incorporado, consciente o inconscientemente, Me han sido especialmente útiles para discusión de nuevos programas en el Comité de Currículo". (Facultad de Ingeniería).

- "Para mejorar las, exposiciones durante las clases y para mis presentaciones en seminarios y conferencias en que he participado", (Facultad de Ingeniería),

- "En tener siempre presente la calidad de "sujeto" -por contraposición a "objeto" de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; calidad que implica individualidad y singularidad". (Facultad de Ingeniería).

b) ¿"Aplica usted actualmente en su docencia metodologías activas y participativas? Describa brevemente su práctica actual", generó –respuestas interesantes:

- Sí. Realizo talleres donde el grupo se organiza en pequeños grupos para analizar problemas específicos; yo superviso el trabajo de cada grupo". (Facultad de Ingeniería).

- "En el Departamento de, Física un grupo de nosotros viene impulsando una metodología donde la experiencia primero y luego la presentación teórica juegan papel importante". (Facultad de Ciencias).
  - "En lo posible se aplican -metodologías activas y participativas. Procuramos que los fenómenos sean observados por el alumno en el laboratorio y analizados por él, tomando datos y manipulando directamente aparatos, antes de entrar a una formalización". (Facultad de Ciencias).
  - "Sí. Los estudiantes, en grupos, hacen, trabajos que deben exponer en clase". (Facultad de Ciencias de la Administración).
  - "Utilizo muchos casos reales para ilustrar el tema. Además, programo visitas técnicas", (Facultad de Ingeniería).
  - "Presentación y discusión del programa, Exposiciones breves, resolución de ejercicios, tanto en grupos pequeños como en grupos grandes y lectura de documentos. Estudio de casos. Evaluaciones periódicas con su correspondiente retroalimentación". (Facultad de Educación).
  - "Sí. Discusiones en clase, a partir de lecturas asignadas previamente, trabajos en grupos pequeños y sencillas investigaciones para exponer en clase". (Facultad de Ciencias de la Administración).
- c) ¿Considera usted que su participación en estos Seminarios o Talleres de Mejoramiento de la Docencia Universitaria beneficia a sus alumnos? ¿Por qué?
- "Todo mejoramiento del docente beneficia a los alumnos", (Facultad de Ingeniería).
  - "Sí. Evidentemente, el mejoramiento del profesor afecta positivamente a los alumnos. Este mejoramiento se da en la medida en que se cuestionen, permanentemente, los procedimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje". (Facultad de Ingeniería).
  - "Sí. Se obtienen criterios técnicos para el ejercicio de la docencia". (Facultad de Administración).
  - "Permiten adquirir y mejorar conocimientos pedagógicos indispensables al desarrollo de la buena docencia", (Facultad de Administración).
  - "Permite refrescar o conocer estrategias didácticas". (Facultad de Ciencias),
  - "Sí. Si se tiene claro cómo diseñar una unidad y que la evaluación debe ser medida del logro de los objetivos propuestos, se hará de una manera más ajustada a la realidad". (Facultad de Ciencias).
  - "Cada profesor se hace consciente de su metodología, puede hacer uso, de nuevos elementos (ayudas) y así mejora la cátedra", (Facultad de Ingeniería).
  - "Estos talleres inducen a la reflexión sobre problemas inherentes a la docencia y mejoran la capacidad de autocritica en cuanto al papel del docente". (Facultad de Ingeniería).
  - "Los estudiantes cuentan con una mejor enseñanza, lo cual debe repercutir en un mejor aprendizaje". (Facultad de Ingeniería).

- "Efectivamente. Los defectos que me señalaron en los talleres he tratado de corregirlos para mis cursos". (Facultad de Ingeniería).
  - "Permite ajustar el programa a las necesidades de los estudiantes. Le da a los estudiantes una buena sensación de organización. Racionaliza el esfuerzo de los estudiantes". (Facultad de Educación).
- d) ¿Ha logrado usted influir, favorablemente, en el mejoramiento de técnicas y hábitos de estudio de sus estudiantes? Si en ello ha tenido que ver su participación en seminarios-talleres de Mejoramiento de la Docencia Universitaria, explique brevemente.
- "No sé. No existen métodos para detectar lo anterior". (Facultad de Ingeniería).
  - "Estos talleres estimulan la creatividad del profesor, lo que conduce a estimular la de los estudiantes". (Facultad de Ingeniería).
  - "No creo. Ha sido mejor asunto de la experiencia que he venido asimilando. Claro que dentro de esa experiencia se contabilizan los seminarios mencionados". (Facultad de Administración).
  - "El clima de distensión y no dogmatismo creado en los talleres (del CREE) Y que yo he pretendido recrear en mis cursos, conducen a un disfrutar del aprendizaje". (Facultad de Ingeniería).
  - "Obviamente, pues el utilizar técnicas modernas de enseñanza ha desmonotizado el trabajo académico". (Facultad de Ingeniería).

En síntesis, la mayoría del profesorado de la Universidad del Valle que ha participado en seminarios y talleres ofrecidos por el CREE reconoce su importancia para el mejoramiento de la actividad docente, en términos de cambio de actitud y motivación, además de lograr habilidad en el manejo y aplicación de técnicas y ayudas didácticas y de evaluación.

También resulta significativo el hecho de que un número considerable de docentes que no han participado en las actividades del CREE manifiestan interés y solicitan ofrecimiento de cursillos similares a los que han sido programados. Conviene destacar además que un número significativo de quienes se han beneficiado con el programa de mejoramiento de la docencia, reiteran su interés en participar en nuevos cursos, orientados especialmente a la aplicación de nuevos desarrollos de la Tecnología de la Educación: uso del computador con fines didácticos, elaboración de módulos para la Educación a Distancia; Técnicas de Estudio Independiente y Evaluación del aprendizaje, especialmente autoevaluación.

Es decir que, en opinión del docente que ha participado voluntariamente en acciones de Mejoramiento de la Docencia Universitaria en UNIVALLE, ha habido incidencia positiva. El docente reconoce que su docencia ha mejorado.

Queda pendiente la verificación de tal incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Será un proyecto de alta prioridad para el futuro inmediato.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

A partir de la evaluación realizada, se puede recomendar lo siguiente:

- Para complementar la evaluación de los efectos reales de las acciones de Mejoramiento de la Docencia en UNIVALLE deberá incorporarse información de los estudiantes acerca de la calidad de sus respectivos profesores. Un proyecto específico en tal sentido deberá ser prioritario en el inmediato futuro.
- Se recomienda que el Consejo Académico de la Universidad del Valle reglamente que no puede contratarse para la docencia universitaria a ningún profesional recién egresado que no haya tenido preparación específica para aquello. A través del CREE y del PMDU se ofrecerá, a los aspirantes a convertirse en docentes en UNIVALLE, un ciclo de preparación para la Docencia Universitaria.
- También deberá exigirse que los docentes, a nivel de instructor, deban participar en el programa de Mejoramiento de la Docencia Universitaria, como requisito adicional para su ascenso en el escalafón universitario.
- Dada la existencia del PMDU, el CREE continuará colaborando en su infraestructura física y dotación para el ofrecimiento periódico de acciones de capacitación y actualización a aquellos docentes interesados o que requieran llenar tal requisito.
- Los Seminarios o Talleres de capacitación o actualización deberán programarse para grupos de docentes por áreas afines o campos específicos de especialidad o de trabajo.





DESARROLLO DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA  
EN LA UNIVERSIDAD DE LIMA, PERU

FÓPPIANO R., GINO  
Coordinador de la Unidad Académica  
de Currícula y Planes de Estudio

GALLARDO O., MIGUEL

TORRES A., MERCEDES  
Oficina de Coordinación y  
Desarrollo Académico  
Universidad de Lima  
Lima – Perú



## CONTENIDO

1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA	119
2. ANALISIS EVALUATIVO DEL CURSO: DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA	121
a) Impacto medido a través de la opinión de los docentes capacitados	121
b) Impacto del curso medido a través de la opinión de los estudiantes	123
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	123



## ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA

En octubre de 1961 se reúne un grupo de destacados profesores universitarios con representantes de importantes " sectores de la actividad empresarial, el comercio y la industria nacional para fundar la Asociación Civil PRODIES (Promoción del Desarrollo Industrial a través de la Educación Superior), cuya, meta principal era la organización de una Universidad Privada que, superando la aguda crisis que atravesaba en ese momento la mayoría de las universidades del país, contribuya al desarrollo nacional, formando profesionales en el área de la Administración de Empresas y en las especialidades colaterales. Los esfuerzos de esta Asociación Civil se materializan el 25 de abril de 1962, en que, a través del Decreto Supremo N° 23, se autoriza el funcionamiento de la Universidad de Lima.

El incremento constante de la plana docente y el hecho de que no existiera en el Perú una institución que brindara capacitación o perfeccionamiento en la metodología de la Enseñanza Universitaria, motivó que la Uníversídad encargara al Programa Académico de Administración de la Educación el diseño y la puesta en marcha de un "Curso de Pedagogía Universitaria", que se dictó de manera experimental durante los años 1976 y 1977. Durante 1978 se evaluaron los resultados y el plan de estudios desarrollado, programándose a partir de 1979 el Curso reestructurado, que se ha venido dictando todos los veranos, con una duración de dos meses y acumulando un total de 100 horas lectivas por curso.

Ellos han sido seguidos por 298 profesores de las diversas instituciones de Educación Superior, incluidos 66 de los 639 docentes de la Universidad de Lima, como se observa en el Cuadro 1.

El Curso de Pedagogía Universitaria dado en el año 1985 se dictó entré el 14 de enero y el 7 de marzo, con una participación de 48 profesores uníversitarios, de los cuales seis son de la .Universidad. El curso -se estructuró en forma similar a los anteriores, como puede apreciarse del Cuadro 1. Sus asíg-

CUADRO 1

PARTICIPANTES Y ASIGNATURAS IMPARTIDAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LIMA

Año	Nº total de participantes	Nº de participantes de la Universidad de Lima	Asignaturas del Curso
			Didáctica universitaria, Desarrollo humano de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Ayudas audiovisuales, Producción de Bienes y Servicios, Técnicas de expresión, Proyección social.
1977	21	2	Ayudas audiovisuales, Currículum en Educación superior, Didáctica universitaria, Estadísticas y mediciones en Educación, Legislación de la Educación Superior, Métodos de Investigación, Psicología del Aprendizaje, Técnicas de Exposición Pedagógica.
1979	54	17	Ayudas audiovisuales, Currículum en Educación Superior, Enseñanza Universitaria, Psicología del Aprendizaje.
1980	19	5	Igual a 1979.
1981	20	2	Diseño de material educativo currículum en Educación Superior, Enseñanza Universitaria, Psicología del Aprendizaje.
1982	26	4	Igual a 1981.
1983	12	4	Igual a 1981.
1984	55	17	Igual a 1981.
1985	48	6	Igual a 1981.

naturas actuales: Currículum en Educación Superior, Diseño de Material Educativo, Enseñanza Universitaria, Psicología del Aprendizaje, tienen los siguientes objetivos generales:

- Brindar a los profesores universitarios la información necesaria para que en el futuro puedan elaborar técnicamente el syllabus de sus asignaturas desde el punto de vista metodológico y estén en capacidad de introducir las correcciones necesarias al perfil profesional de su especialidad.
- Proporcionar a los profesores universitarios los elementos que les permitan identificar las técnicas y procedimientos en el diseño, producción y utilización de los medios y del material educativo, reconociendo las posibilidades y limitaciones de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Destacar la importancia de las bases teórico-psicológicas del aprendizaje y su aplicación en la elaboración de un diseño de instrucción. Identificar las fases y procesos del aprendizaje y las correspondientes acciones instructivas.
- Actualizar y capacitar a los profesores universitarios en la conceptualización, uso y manejo de los objetivos de aprendizaje; de los métodos y técnicas didácticos, y de la evaluación del aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2, ANALISIS EVALUATIVO DEL CURSO DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

### a) *Impacto del Curso medido a través de la opinión de los docentes capacitados*

El Curso de Pedagogía Universitaria se ha dictado durante nueve años en la Universidad, y ha sido aprobado por el 77% de los inscritos.

De los 228. profesores universitarios que han aprobado el Curso, 29% (66 casos) corresponden a profesores de la Universidad de Lima. De ellos, 43 siguen trabajando en la Universidad, constituyendo la población en estudio.

A ellos se les aplicó una encuesta, con la finalidad de conocer sus opiniones sobre el Curso y temas vinculados a la capacitación del docente universitario. Respondieron 33 profesores, lo que constituye el 77 por Ciento de la población. Se ha tenido especial cuidado de que exista, por lo menos, un participante encuestado por cada Curso dictado.

Para completar la evaluación era necesario conocer la opinión de los estudiantes. Para ello se tomaron los resultados obtenidos por los profesores señalados en la Encuesta Referencial Docente que se aplica a todos los estudiantes en cada período académico, obteniéndose un promedio de ellos mismos, antes y después de haber llevado el Curso.

De los 33 profesores encuestados, 16 dictan cursos del área de ciencias, mientras que 17 lo hacen en el área de letras. Este saludable equilibrio permite deducir que las respuestas reflejan la opinión integral de profesores de ambas áreas del conocimiento humano y, por consiguiente, de interés mutuo. De los profesores encuestados sólo uno tiene menos de dos años de labor docente, diez tienen entre dos y cinco años, seis entre cinco y ocho años, y dieciséis tienen más de ocho años.

De los 33 profesores encuestados, cinco opinan que el Curso ha sido muy bueno, veinticinco que ha sido bueno, dos que ha sido aceptable y uno que ha sido regular. La mayoría de los encuestados ha opinado que la asignatura que les ha sido más interesante es Enseñanza Universitaria; en segundo lugar tenemos a Diseño de Material Educativo y Currículum en Educación Superior y las menos opinan por Psicología del Aprendizaje.

La mayoría también considera que la asignatura más útil ha sido Enseñanza Universitaria, siguiéndole las asignaturas de Diseño de Material Educativo, Currículum en Educación Superior y finalmente la de Psicología del Aprendizaje. Es interesante observar que, en muchos casos, no siempre los cursos más interesantes les han sido útiles y viceversa.

La mayoría considera necesario profundizar la asignatura de Diseño de Material Educativo y complementarla con Tecnología Educativa y Evaluación del Aprendizaje. También consideran conveniente la implementación de asignaturas de Metodología de la Investigación, complementadas con Elementos de Computación,

Los menos opinan por asignaturas de Expresión Oral y Técnicas Psicológicas, sobre todo aplicadas al proceso de enseñanza, a la dinámica de grupos y a la motivación y liderazgo.

La mayor parte de los encuestados opina que todas las asignaturas, en menor o mayor proporción, les han sido útiles. Sin embargo, algunos difieren por razones especiales: Con relación a Diseño de Material Educativo, tres consideran que no tienen facilidades para elaborarlas y dos que conocen muy poco la técnica necesaria. En el caso de Psicología del Aprendizaje, por haber sido muy teórico y no haber satisfecho expectativas. Currículum en Educación Superior porque no a todos los profesores universitarios se les brinda la oportunidad de participar en el diseño o mejoramiento de planes de estudio. Sobre Enseñanza Universitaria, quienes opinan que no les ha sido útil, señalan que es porque su desarrollo ha sido muy teórico.

Todos los encuestados, con excepción de uno que no ha contestado la pregunta, señala que el Curso les ha sido productivo. Al explicar sus razones dicen que les ha dado más claridad a su labor docente, otorgándoles nuevos criterios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mejor organización a su enseñanza. Esta uniformidad de criterios respalda notablemente la existencia y la continuación del dictado del Curso.

De los 33 profesores encuestados, 31 opinan que el Curso otorga ventajas a quienes lo llevan, mientras que dos opinan lo contrario. Al explicar esto últimos las razones de su opinión, uno señala que existen docentes que no han llevado el Curso y que desarrollan excelentemente su labor, el otro no señala causal de su opinión. Los que opinan a favor señalan que les permite conocer; sobre todo, aspectos de metodología de la enseñanza, que les ayuda en su labor docente. Del total de encuestados, 23 indican que siguen o seguirán la Maestría en Administración de la Educación, 9 indican que no la seguirían y uno no responde la pregunta. Las razones que señalan quienes no seguirían, esta Maestría van desde la falta de tiempo hasta la edad avanzada, pasando por: la pre-



ferencia a llevar la Maestría en sus respectivas especialidades y la falta de recursos económicos.

De los 33 profesores, 28 opinan que es conveniente la existencia de un Centro de Formación de Docentes Universitarios, dos opinan que no y tres no responden a la pregunta. Los que opinan a favor señalan que sería muy importante para brindar a los profesionales la metodología y las técnicas necesarias para hacer llegar sus conocimientos al estudiantado en las mejores condiciones. Los que opinan en contrario señalan, uno, que el docente universitario puede provenir de diversas fuentes, no necesariamente de un Centro de Formación, y el otro, que se podrían perder el estilo y la independencia mental de la profesión específica.

De los profesores encuestados, 23 tienen responsabilidades administrativas. De ellos, 14 señalan que el Curso les fue útil en el desempeño de las mismas, cuatro señalan que no y el resto no contesta la pregunta.

Un total de 28 de los profesores encuestados utilizan material educativo de apoyo a la enseñanza y 5 no lo usan. Quienes señalan que no utilizan este material tienen problemas de tiempo y de costos para elaborarlos y otros indican que no lo pueden hacer por el volumen de los temas del curso que dictan.

#### b) *Impacto del Curso medido a través de la opinión de los estudiantes*

Desde el año 1980 se aplica a todos los estudiantes de la Universidad una "Encuesta Referencial", en la que ellos opinan sobre 19 profesores de sus cursos, su metodología, conocimientos, claridad, puntualidad y otros factores que puedan servir para evaluar el trabajo docente. De ello se deduce que se han tenido que tomar los resultados obtenidos por los profesores que han seguido el Curso a partir de 1981, a fin de poder establecer si existen diferencias entre estos resultados antes y después, y poder inferir la utilidad práctica del mismo.

El resultado promedio obtenido por los profesores antes de haber llevado el Curso es de 12,39 y el obtenido después de haberlo llevado, es de 13,85.

Estos resultados están planteados en escala vígesimal.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

Del análisis integral de todo lo expuesto anteriormente se pueden extraer las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- El Curso de Pedagogía Universitaria ha influido positivamente en los profesores universitarios participantes, habiendo logrado en ellos un mejor rendimiento académico y una clara inquietud de desarrollo en el campo de la Pedagogía Universitaria, mostrando en muchos casos el deseo de canalizar esa inquietud a través de estudios de Maestría en Administración de la Educación. Dicha Maestría-satisfaría a los docentes universitarios interesados en capacitarse como Administradores Educativos. Sería conveniente por lo

tanto, para complementar dicha inquietud, estudiar las posibilidades de implementar un Programa de formación o especialización de docentes universitarios, con el fin de capacitar al docente no pedagogo en las técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Sería importante reforzar el área de Metodología de la Enseñanza; pues se observa que es la asignatura que más ha interesado a los participantes, y que señalan, les ha sido más útil en su labor docente.

Del mismo modo, sería interesante analizar exhaustivamente la problemática general de la asignatura Psicología del Aprendizaje, a fin de determinar las razones de su poca utilidad, según la opinión de los profesores encuestados.

- También sería importante profundizar la asignatura de Diseño de Material Educativo, pues los docentes desean conocer más sobre el tema; complementarlo con asignaturas de Tecnología Educativa, Evaluación del Aprendizaje, Metodología de la Investigación e Informática. Quizás estas asignaturas a nivel experimental se podrían dictar primeramente con el carácter de electivas, y poder así determinar la verdadera demanda o preferencia de estos temas dentro del Curso de Pedagogía Universitaria.

Esto reforzaría la primera conclusión, en el sentido de la conveniencia de un Programa de Formación o Especialización de Docentes Universitarios.

- En base al análisis realizado, uno de los cálculos indica que sólo un poco más del 10 por ciento de los docentes de la Universidad ha participado en el Curso. Consideramos, pues, sería conveniente que la Universidad estudie a la manera de incentivar, en una forma más efectiva, la participación de los docentes en el Curso de Pedagogía Universitaria, alcanzando así sus beneficios a un mayor número de integrantes de su plana docente.
- Finalmente, se considera necesario un estudio más profundo sobre este tema, incluyendo docentes universitarios que no forman parte de la Universidad de Lima.

Con esto se daría mayor validez al estudio presente, sin pretender desmerecer sus resultados, pues la muestra tomada resulta significativa con respecto a la población escogida.

LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA  
EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

LUCÍA YZOARD GARCÍA-MEDINABEITIA  
Directora del Departamento de Educación  
de Postgrado  
Universidad de Chile



## CONTENIDO

INTRODUCCION	129
1. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LO REALIZADO EN PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA U. DE CHILE	130
a) Facultades que no tienen Oficinas ni Grupos de Apoyo	130
b) Facultades que cuentan con Oficinas o Grupos de Apoyo.	131
c) Ejemplo de la Facultad de Odontología	132
2. ANALISIS EVALUATIVO DE LA PEDAGOGIA. UNIVERSITARIA EN LA U. DE CHILE	134
a) Información general	134
b) Interés de los docentes por la Pedagogía Uníversitaria.	135
c) Percepción de la importancia de la Pedagogía Universitaria	136
d) Evaluación del impacto producido	136
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	137



## INTRODUCCION

Una de las características de la Educación Superior es la de ser impartida por académicos que carecen en la mayoría de los casos de, una formación pedagógica sistematizada, siendo autodidactas en , todos los aspectos de su labor académica, que tienen relación con su tarea como docentes.

La Universidad tiene una ineludible responsabilidad de índole pedagógica, lo que significa que en sus aulas debe impartirse una docencia del más alto rigor académico.

Las situaciones didácticas que enfrenta el profesor universitario asumen algunas características que son específicas de la enseñanza , superior. El permanente cambio y renovación en los campos científicos y tecnológicos, sumado a la heterogeneidad de la población estudiantil y a las exigencias que plantea el .medio social, requiere que los docentes se mantengan informados tanto de los avances de sus respectivas disciplinas como de la variedad de técnicas pedagógicas que confieran una mayor eficiencia a su enseñanza.

Prevalen dos enfoques en la Pedagogía Universitaria: uno técnico, que consiste en proveer al docente con las necesarias herramientas didácticas, referentes a formulación de objetivos, organización de contenidos, métodos y medios didácticos y procedimientos de evaluación, y, el otro, humanístico, centrado en las actitudes, valores, vivencias y supuestos que proporcionan la atmósfera de la peculiar relación profesor-alumno e impregnan el estilo del educador. Esta posición contempla fuertemente la incidencia del factor humano en la pedagogía, puesto que toda forma de enseñanza es ,básicamente una forma de comunicación y que toda interacción no puede ser neutra<sup>1</sup>

La Universidad de Chile no ha permanecido ajena al perfeccionamiento pedagógico. Es así como desde los comienzos de la década del 60, la Escuela

<sup>1</sup> Boletín Informativo N° 22, Departamento Docente, Dirección General Académica y Estudiantil, Universidad de Chile.

de Salubridad inició un curso de Pedagogía Universitaria con una duración de 9 meses, con la colaboración del Instituto Pedagógico para los profesionales de la salud. Por otra parte, al crearse en 1960 ocho sedes universitarias regionales fue preocupación permanente de su gestora, Dra. Irma Salas, el ofrecer cursos de formación pedagógica en todas ellas para profesionales no pedagogos.

Posteriormente, otras facultades no quisieron permanecer ajenas al perfeccionamiento pedagógico.

La estructura actual de la Universidad de Chile y la experiencia acumulada durante varios años en Pedagogía Universitaria demuestran la importancia de dinamizar su desarrollo hasta llegar a su institucionalización en toda la Universidad.

En reuniones de análisis con los organismos centrales y representantes de las facultades, se ha concluido en la conveniencia de entregar la ejecución del perfeccionamiento pedagógico a las propias facultades y a sus capacidades de realización, promoviendo la creación de unidades u oficinas destinadas a la Pedagogía Universitaria en aquellas facultades en que aún no existen.

## 1. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LO REALIZADO EN PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Es importante destacar el rol rector desempeñado por el actual Departamento Docente, Servicio Central, dependiente de la Dirección General Académica y Estudiantil. A través de los años ha cumplido diversas funciones, siendo permanente la de promover la Pedagogía Universitaria. Es así como a comienzos de la década del 60 sus funcionarios recorrieron Chile ofreciendo cursos de perfeccionamiento pedagógico en las ocho sedes que nuestra Universidad tenía en provincias. Al mismo tiempo ofrecen cursos en las Facultades de Santiago. Esta ha sido una actividad constante a nivel central de la Universidad. Hoy es el órgano motor que se reúne periódicamente con representantes de todas las Facultades, organizando y ofreciendo los cursos que éstas le solicitan y publicando la labor realizada a nivel de toda la Universidad.

Las actividades de perfeccionamiento pedagógico realizadas en las diferentes Facultades de la Universidad de Chile permite advertir un crecimiento desigual. Ellas se desarrollan con mayor intensidad en las Facultades que cuentan con oficinas o grupos de apoyo destinados especialmente a ese propósito.

### a) *Facultades que no tienen oficinas ni grupos de apoyo*

Algunas de estas unidades académicas no realizan perfeccionamiento pedagógico y otras realizan actividades de manera sistemática. Entre ellas tenemos: la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. En 1979 se elaboraron documentos sobre las materias que se abordaban en Diseño Arquitectónico. Se creó, en 1982, una Unidad de Apoyo Docente, la que en la actualidad no



funciona como tal. Se han realizado cursos, seminarios y talleres mesas redondas, reuniones y sesiones de trabajo. Asimismo se han realizado investigaciones y se han elaborado 13 documentos sobre materias pedagógicas.

La Facultad de Arte ha realizado mesas redondas, reuniones y sesiones de trabajo, pero no han contado con cursos especiales sobre Pedagogía Universitaria.

La Facultad de Ciencias Agrarias, Veterinarias y Forestales ha realizado cursos, seminarios y talleres de perfeccionamiento pedagógico desde 1968.

También se han realizado investigaciones en este cargo.

La Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas ha realizado desde 1976 cursos, seminarios y talleres, como también investigaciones, habiendo publicado, además, dos documentos.

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas realizó en 1983 un seminario taller sobre Evaluación de Aprendizaje, cursos de tecnología educativa, técnicas educativas y técnicas de enseñanza.

La Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación no ha realizado actividades de docencia, universitaria, dado que la mayoría de sus académicos son pedagogos. Sin embargo, a través del Departamento de Educación, ha colaborado con otras Facultades en la dictación de cursos.

A la Facultad de Derecho no le interesa en la actualidad participar en actividades de formación pedagógica. Sin embargo, hace algunos años, realizó cursos y mesas redondas sobre esta materia.

La mayoría de los cursos dictados en estas Facultades se refieren a Objetivos de Enseñanza-Aprendizaje, Planificación Curricular, Evaluación, Metodología de la Enseñanza, Comunicación y Métodos de Extensión.

#### b) *Facultades que cuentan con oficinas o grupos de apoyo*

Estas unidades académicas realizan una labor más intensa y sistemática.

Entre ellas se cuentan:

ha La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, la que en 1982 creó un grupo de apoyo docente integrado por especialistas en educación. Este grupo ha canalizado una diversidad de actividades de formación pedagógica para sus académicos, organizando cursos, seminarios, talleres, jornadas de estudio y mesas redondas. Han prestado asesoría a los diferentes departamentos de la Facultad y han realizado experimentos e investigaciones relacionados con problemas pedagógicos.

Desde 1977 esta Facultad ha participado en cursos y seminarios ofrecidos por el Departamento Docente. Se ha realizado una serie de investigaciones y se han publicado numerosos documentos.

La Facultad de Medicina es la primera que manifestó su preocupación pedagógica y la que ha atendido un mayor número de académicos en este aspecto. En 1965 inició cursos intensivos y de larga duración en la Escuela de Salubridad. Hasta la fecha, su acción ha sido permanente en las cuatro divisiones que hoy mantiene.

En 1983 la Facultad aprobó la estructura y funciones de la actual Oficina de Educación Médica (OFEM), cuyas líneas de acción se desarrollan en las unidades de Apoyo Pedagógico, Audiovisual, Investigaciones Educativas, Documentación y Publicaciones y la Comisión Permanente de Revisión Curricular.

En la actualidad, no obstante que el desarrollo y organización que actualmente poseen los niveles operativos de la Oficina de Educación Médica de las cuatro divisiones son relativamente diferentes, se mantiene un programa de líneas comunes que permite cierta uniformidad favoreciendo la actividad, de su personal y la adecuación a las necesidades locales.

Es importante destacar la asesoría permanente que se presta a los profesionales de la salud, lo que significa un enriquecimiento en la docencia.

Por último, la Facultad de Odontología es también un ejemplo de constante preocupación por la Pedagogía Universitaria.

### c) Ejemplo de la Facultad de Odontología.

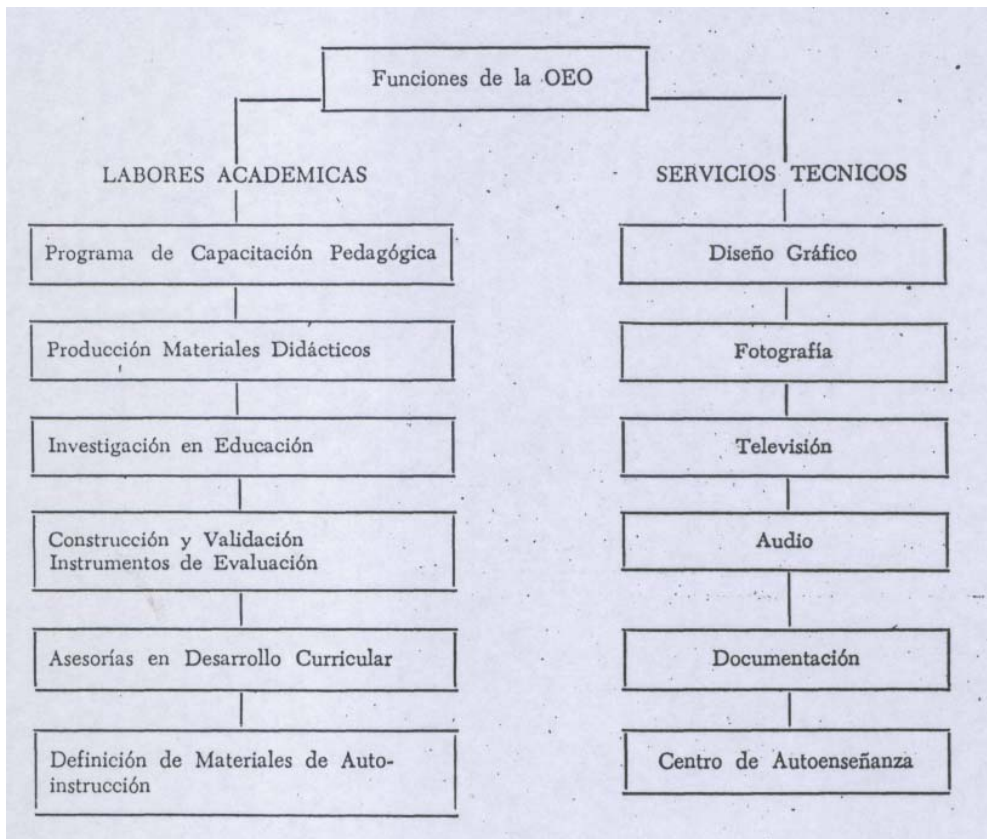
La Facultad de Odontología inicia cursos de Formación Pedagógica, en 1971 y en 1979 crea la Oficina de Educación Odontológica (OEO). Este es un organismo destinado a incentivar el perfeccionamiento sistemático en docencia universitaria buscando en ello la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus objetivos son:

- Organizar y llevar a cabo un programa de capacitación pedagógica destinado a los docentes en la enseñanza de la Odontología.
- Producir material didáctico para la docencia, especialmente de autoinstrucción audiovisual.
- Proporcionar asesoría en: planificación curricular, elaboración de programas de cursos y confección de instrumentos de evaluación.
- Impulsar, dirigir y efectuar investigaciones en el campo de la Educación Odontológica.
- Mantener bibliografía actualizada sobre docencia universitaria, especialmente en la enseñanza de la Odontología;
- Intercambiar experiencias y material didáctico con otras instituciones tanto nacionales como extranjeras.

A fines, de 1981; se realizó una evaluación de las acciones establecidas para la OEO, determinando que éstas no estaban alcanzando su nivel óptimo de intensidad por escasez de recursos humanos y de equipamiento.

Por esta razón se presentó la Fundación Kellogg un proyecto, por tres años para desarrollar la OEO, el que fue aprobado a fines de 1982, que además cuenta con el apoyo de la Oficina Sanitaria Panamericana para la Salud.

1. Boletín Informativo N°1, abril 1983, Oficina de Educación Odontológica, Facultad de Odontología, Universidad de Chile,



Los objetivos generales del proyecto son:

1. Desarrollar la OEO. para que realice sus funciones a un nivel óptimo, impulsando la introducción y adopción de innovaciones en el currículum para la formación de odontólogos.
2. Determinar la influencia que un organismo concebido como un modelo pedagógico planificado, como es la OEO, produzca en el currículum para la formación de odontólogos y estudiar las posibilidades de su aplicación en otras instituciones similares.

A la fecha, el proyecto se ha cumplido satisfactoriamente pudiendo ampliar ciertos ámbitos y realizando labores de manera más intensa.

Las funciones realizadas por la OEO son innumerables y sus logros muy positivos. En una investigación realizada por esta oficina, sobre el impacto producido por los programas de capacitación, se observa que hay un impacto significativo. De los académicos capacitados un 70% presentan innovaciones.

## 2. ANALISIS EVALUATIVO DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

La población universitaria en estudio se compone de diez Facultades de la Universidad de Chile. De estas diez unidades muestrales se definió un espacio muestral de seis unidades (Facultades) donde existía la garantía, de perfeccionamiento pedagógico de sus docentes y se habían realizado cursos específicos en Pedagogía Universitaria.

La muestra de elección razonada fue abordada por dos vías: la primera, información que cada unidad dispone acerca de sus profesores; esta información condujo a un diagnóstico del problema estudiado en las seis Facultades, y la segunda, la evaluación de ese diagnóstico, se obtuvo a través de, una entrevista semiestructurada (ver Anexo).

La entrevista realizada a académicos no pedagogos que habían sido alumnos de cursos de Pedagogía Universitaria posibilitó toda una gama de antecedentes, desde la simple información de cursos seguidos hasta el conocimiento del impacto que tales cursos produjeron en los docentes. La entrevista permitió establecer el grado de interés de los académicos por concurrir a los cursos de formación pedagógica, conocer su opinión sobre su funcionamiento y establecer las perspectivas que les atribuyen. Tal vez lo más significativo haya sido la evaluación del cambio que el profesor ha experimentado en su actividad docente, actividad que abarca las metodologías empleadas y el sistema de evaluación usados en sus cursos. que La administración del instrumento permitió inferir el tipo de facilidades que se ofrecen al docente para perfeccionarse y la visión que la autoridad tiene sobre la Pedagogía Universitaria.

A continuación se presentan los resultados de la entrevista.

### a) Información general

Los académicos entrevistados han seguido entre 1, y 9 cursos de perfeccionamiento pedagógico, desde 1970 a la fecha, siendo impartida la mayoría de ellos entre 1976 a 1985. Su duración es variada, desde 15 días hasta un semestre, y el mayor porcentaje tuvo una duración de 30 y 40 horas.

Los cursos tomados por los académicos entrevistados se refieren a Tecnología Educativa 60%; Evaluación 53%; Docencia Universitaria 41%; Objetivos 40%, con alrededor de un 30% o menos, Métodos de Enseñanza, Capacitación Pedagógica, Técnicas de Enseñanza, Medios Audiovisuales, Comunicación Interpersonal, Educación de la Voz y Administración Docente.

Las instituciones patrocinantes de estos cursos han sido en su mayor porcentaje las propias Facultades, en segundo, término la Oficina Central Académica de la Universidad y una gama de otras instituciones. Los profesores de los cursos han sido en su mayoría funcionarios de esa oficina.

De los cursos seguidos; el 84% han sido evaluados y el 16% restante no. Cabe destacar que el 100% de los, cursos han sido tomados por propia iniciativa de los académicos.

Al indagar si los académicos solicitan cursos específicos, o éstos les son ofrecidos, el 47% dice que en su unidad aparecen ambas modalidades, al 26% les ofrecen cursos determinados, un 20% manifiesta que ellos solicitan cursos específicos y un 7% indica que se conversa al respecto.

b) Interés de los docentes por la Pedagogía Universitaria

Las principales motivaciones para seguir cursos de perfeccionamiento pedagógico fueron:

- El convencimiento de que el dominio de la especialidad no es suficiente para impartir una buena docencia y la necesidad de comunicar sus conocimientos en mejor forma, 67%.
- El deseo por conocer nuevas técnicas de enseñanza, 20%
- El interés por la docencia en sí, 13%.

En relación a la interrogante sobre el grado de dificultad al comienzo de los cursos de formación pedagógica, a un 66% le fue fácil, principalmente por las buenas metodologías utilizadas, las que se situaron en el contexto de la especialidad, algunos se habían perfeccionado ínternamente en pedagogía o se les facilitó por haber estudiado filosofía, un 34% tuvo dificultad al inicio, por desconocimiento del metalenguaje de la pedagogía.

En cuanto al interés que demuestran los académicos de sus respectivas unidades por el perfeccionamiento pedagógico, un alto porcentaje (73 %) opina que sus pares manifiestan interés. La fundamentación de este interés se basa prioritariamente en la gran diferencia que se observa entre quienes han tenido o no formación pedagógica, lo que se comprueba en la manera en que enfrentan la docencia. En varias unidades este interés se traduce en que los cupos para los cursos de Pedagogía Universitaria se completan rápidamente, destacando que los profesores más jóvenes manifiestan más interés debido a que su disposición para introducir innovaciones, pedagógicas es mayor. Además, por la forma en que se han estructurado los cursos, especialmente en aquellas Facultades que cuentan con oficinas de educación; el interés de los docentes por la Pedagogía Universitaria es alto.

El 27% restante, que no presenta interés por esta actividad, manifiesta tener más interés por incrementar la investigación. Otros señalan la falta de preocupación de sus autoridades por la formación, pedagógica.

El 80% de los académicos entrevistados prefieren que los cursos que se ofrecen en docencia, universitaria sean sistemáticos. Las principales razones dadas son:

- Permiten una mejor planificación que incorpore en su quehacer, académico modernas metodologías y mejores formas de evaluación.
- Debe existir un continuo integrador desde el punto de vista de la educación permanente.

- Reconocen que al no formarse de manera sistemática, todo lo aprendido cae en el olvido y se vuelve a las antiguas prácticas, haciendo notar que los cursos esporádicos sirven solamente para motivar.

El 20% restante prefiere cursos esporádicos y la razón única es la falta de tiempo.

#### c) Percepción de la importancia de la Pedagogía Universitaria

En cuanto a la importancia que los profesores entrevistados le atribuyen a la Pedagogía Universitaria, las respuestas fueron interesantes y variadas. Por orden de prioridad se tiene:

- Los cursos son importantes, porque les proporcionan las armas que desconocían y que les permite lograr una mejor planificación de sus actividades docentes y optimizar la comunicación con sus alumnos (26%).
- En la misma proporción los entrevistados expresan que el conocimiento de la Pedagogía Universitaria les da mayor seguridad en su desempeño, académico y les facilita la tarea docente.
- Un 20% señala que al poseer una mayor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje les permite una entrega de conocimientos más enriquecedora al enfrentar un mismo problema con diversos enfoques:
- Porcentajes menores indican que el perfeccionamiento pedagógico es una herramienta esencial para el trabajo académico y el postulado expresado como "el que enseña debe ser maestro".

La opinión mayoritaria consiste en afirmar que el perfeccionamiento pedagógico debe ser obligatorio para el docente Universitario.

#### d) Evaluación del impacto producido

El impacto producido por la formación pedagógica recibida es altamente significativa, ya que el 100% manifiesta que su actividad docente ha experimentado cambio luego de seguir cursos de Pedagogía Universitaria. Los principales logros alcanzados son:

- Ha mejorado la planificación de la actividad docente (formulación de objetivos, selección de contenidos, metodologías y evaluación).
- En los sistemas de comunicación del conocimiento adquirido se han rediseñado las situaciones de aprendizaje, ampliando el proceso educativo más allá de lo específico.
- Se sienten más profesores, están más cerca de sus alumnos y para ellos la docencia tiene ahora más sentido.

Como producto de la realización de estos cursos, los docentes entrevistados expresan que en sus evaluaciones adoptan las siguientes modalidades:

- Evalúan a sus alumnos de acuerdo a los objetivos del programa.
- Usan una diversidad de procedimientos de acuerdo a las actividades curriculares desarrolladas, ya sea en el área cognitiva, afectiva o sicomotora.
- Realizan evaluación de formativa y sumativa.
- Utilizan pruebas de diagnóstico, objetivas y de ensayo.
- Evalúan a través de pautas de observación.
- En algunos casos los alumnos se autoevalúan y evalúan al profesor.

En relación a la metodología utilizada, los cambios que han experimentado los entrevistados también varían de acuerdo a la actividad curricular que realizan. En las actividades teóricas:

- La clase expositiva es combinada con participación de los alumnos.
- Emplean técnicas de dinámica de grupo.
- Realizan discusión socializada.
- Usan ayudas audiovisuales, en numerosos casos elaboradas por los propios profesores:

Los talleres han tomado la modalidad de ser en su mayoría tutoriales. En ellos se utiliza la discusión socializada, Philips 66 y ejercicios de aplicación.

El 53% de los profesores entrevistados manifiesta que en su Facultad existe un organismo central destinado al perfeccionamiento pedagógico. El resto, no lo tiene. Este último grupo opina que es muy necesaria la existencia de este organismo, por lo que desearían tenerlo.

El primer grupo destaca el apoyo constante que recibe de sus oficinas de educación en cuanto a organización de cursos, elaboración de material audiovisual y, muy especialmente, en lo que se refiere a asesoría permanente en los diferentes problemas que se les presentan en su labor docente.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

Como síntesis de la evaluación realizada se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Entre los académicos de la Universidad de Chile existe gran interés por la Pedagogía Universitaria.
- Los cambios producidos en los usuarios de los cursos de formación pedagógica en relación a su desempeño como docentes universitarios son notables, lo que se traduce en una docencia de mejor nivel en lo técnico y en un enriquecimiento en las interrelaciones con los alumnos.
- Hay concenso entre los entrevistados en considerar que estos cursos deberían ser obligatorios para los docentes universitarios no pedegogos.
- La efectividad e impacto de la Pedagogía Universitaria es mucho mayor en aquellas unidades que cuentan en su estructura con oficinas destinadas a este fin.





EVALUACION DEL IMPACTO DE  
PROGRAMAS DE FORMACION DOCENTE  
DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE,  
COLOMBIA

RAFAEL MARTÍNEZ GÓMEZ  
Director de Servicios Académicos  
en colaboración con  
Amparo Mendoza  
Perla Kreínter  
Edith Peñaranda  
Gustavo Peñaranda



## CONTENIDO

1. INTRODUCCION: ASPECTOS METODOLOGICOS	143
2. ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA	144
a) Opinión de los docentes que han recibido formación pedagógica	144
b) Opinión de los alumnos del período intersemestral	145
c) Opinión de los egresados en el último trienio	145
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	146
4. BIBLIOGRAFIA	147



## 1. INTRODUCCION: ASPECTOS METODOLOGICOS.

El estudio corresponde a un procedimiento apropiado al modelo de evaluación exploratoria que permita identificar el impacto real que han tenido los programas de Pedagogía Universitaria en la Universidad del Norte y, a partir de los resultados, proponer recomendaciones que contribuyan al mejor desarrollo futuro de los programas

Para llevar a cabo este tipo de estudios se han tenido en cuenta varios tópicos que se refieren al efecto de los programas de Pedagogía Universitaria tenidos en los últimos años en la Universidad del Norte y en los siguientes aspectos:

- a) Verificar si en el trabajo cotidiano de la docencia los principios, metodologías y técnicas pedagógicas son aplicados. en forma sistemática al diseño de programas y realización de los cursos.
- b) Conocer si los alumnos han mejorado su rendimiento académico como consecuencia del desarrollo de programas en Pedagogía Universitaria.
- c) Establecer la relación entre los contenidos de formación y el ejercicio profesional.
- d) La visión del egresado con relación a la calidad académica recibida durante el tiempo de formación universitaria;

Como fuentes de información para la búsqueda de datos se tomaron los listados del cuerpo docente de la institución que han formado parte del programa de capacitación docente, el número de egresados y los alumnos clasificados por carrera y año, respectivamente.

Para la recolección de la información se diseñaron cuestionarios precodificados, los cuales se aplicaron a una muestra de prueba tanto de profesores.. como de alumnos y egresados.

La población muestreada estuvo compuesta por:

Los docentes que han recibido preparación en el área pedagógica en la Universidad durante los últimos tres años.

Los alumnos que tiene la Universidad durante el período intersemestral. Los egresados de la Universidad en los últimos tres años.

Es así como la población encuestada estuvo compuesta por:

Profesores	
T. completo	33
Estudiantes	60
Egresados	40

La población en estudio fue encuestada, mediante aplicación personal llevada a cabo por los estudiantes encuestadores, en un lapso de veinte días. Las encuestas recolectadas fueron debidamente tabuladas y procesadas por los profesionales de la Oficina de Planeación de la Universidad.

## 2. ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA

### a) Opinión de los docentes que han recibido formación pedagógica.

Los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes arrojaron las siguientes afirmaciones:

- El 97% de los profesores afirman que entregan los programas a sus alumnos y el 3% algunas veces.
- El 46% de los profesores requiere renovar sus programas cada semestre, el 36% cada dos semestres y el 18% cada tres semestres o más.
- El 97% de los profesores evalúan a sus alumnos con base a los objetivos señalados en el programa, el 3% no respondió la pregunta.
- El 26% de los profesores apoya sus actividades docentes con base en día positivas, 25% impresos, 16% otros, 11% transparencias, 8% sonovisos, 6% películas, 5% ninguno y 2% grabaciones.
- El 55% de los profesores elabora sus propias ayudas educativas, 27% algunas veces y el 18% no elabora ningún tipo de ayuda.
- De las ayudas educativas elaboradas por los profesores, el 28% utiliza diapositivas, 24% t ransparencias; 26% impresos y el 21% otros tipos de ayudas.
- El 97% de los profesores emplea en la enseñanza de su asignatura métodos activos y el 3% no utiliza.
- Entre los métodos activos utilizados por los profesores, las exposiciones de alumnos ocupan un 36%, mesa redonda 26%, dinámica de grupo 15%, otros 10%, seminarios 8%, panel 5%.
- El 40% de los docentes estimula su formación pedagógica con base en lecturas, el 32% con cursos, el 12% con diálogos, el 11% con postgrados y, 5% otros.

- El 100% de los encuestados ha tomado cursos de capacitación docente en la Universidad del Norte.
- La relación profesor-alumno ha mejorado como consecuencia de la participación en programas de formación docente. El 88% opinó que sí, el 12% opinó negativamente.
- El 85% de los profesores se ha interesado por áreas de investigación a partir de los cursos recibidos; el 15% no.
- El 91% se ha motivado por el trabajo docente a raíz de conocer nuevas técnicas pedagógicas, el 6% no y el 3% sólo algunas veces.
- Con relación a los programas de formación docente, el 73% de los profesores opina que éstos deben continuar pero con algunas modificaciones y el 27% que deben continuar igual. Todos estuvieron de acuerdo en que estos programas no se deben eliminar.

b) Opinión de los alumnos del período intersemestral

Los resultados de las encuestas hechas a 16s alumnos arrojaron los siguientes datos:

- El 53% recibe el programa de la asignatura al iniciarse el semestre, el 7% no lo recibe y el 40% lo recibe algunas veces.
- El 53% de los estudiantes es evaluado con base en los objetivos señalados en el programa, el 3% no y el 44% algunas veces.
- Las diapositivas son la ayuda educativa más utilizada por los profesores, con un 26%; siguen en su orden: ninguna ayuda 17%, películas 16%, impresos 15%, transparencias 10%, otros 8%, grabaciones 6% y sonovisos 2%.
- El 25% de los profesores utiliza regularmente métodos activos en la enseñanza, el 13% no los utiliza y el 62% lo hace algunas veces.
- Entre los métodos activos utilizados por los profesores, las exposiciones de alumnos ocupan un 35%, seminarios 23%, la dinámica de grupos 20%, otros 2% y panel 2%.
- En cuanto a la pregunta ¿la relación alumno-profesor es buena?, 52% expresó que algunas veces, el 38% sí y el 10% no
- El 60% de los alumnos encuestados considera: que los profesores estimulan técnicas y hábitos de estudios algunas veces solamente, el 18% respondió positivamente y el 22% no.
- Las respuestas, referentes a considerar que la organización de las clases favorece el aprendizaje fueron: sí 60%, algunas veces 30%, no 8% y el 2% no contestó.
- El 53 de los alumnos encuestados afirmó que los profesores preparan en forma adecuada sus clases, el 43% dijo que sólo algunas veces, el 2% que no, otro 2% no quiso responder la pregunta.

c) Opinión de los egresados en el último trienio

Las encuestas hechas a los egresados presentaron los siguientes datos:

- El 95% de los encuestados ha utilizado la preparación recibida en el ejercicio de su vida profesional y el 5% no.
- El 11% ha utilizado su preparación universitaria menos del 50%, el 74% de los egresados entre 51% y 80%, el 11% la ha utilizado entre 81% y 100%. El 4% no respondió la pregunta .
- El 21% detectó cambios durante su permanencia en la Universidad con respecto a los métodos pedagógicos utilizados por los profesores, el 63% contestó que algunas veces y el 16% no detectó cambios.
- La valoración dada por los egresados a su formación fue la siguiente 80% buena, 10% excelente, 5% regular y 5% no contestó la pregunta.
- Se hizo una pregunta para que los egresados sugirieran cambios en cuanto a la formación profesional dada por la Universidad. Las sugerencias fueron las siguientes:
  - Mayor actualización y aplicabilidad en las materias dadas
  - Incrementar uso de computador
  - Incrementar investigación
  - Inculca más responsabilidad al alumno
  - Ofrecer un mayor número de seminarios especializados
  - Exigir más al alumno
  - Exigir un mayor nivel a los profesores.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

La interpretación de los resultados estadísticos obtenidos en la investigación permite deducir seis conclusiones básicas:

- Los docentes de la Universidad del Norte desean que los programas de capacitación en pedagogía no sean suspendidos por ningún motivo. Esperan que los programas se continúen con algunas modificaciones.
- La valoración que los egresados de la Universidad del Norte asignan a la calidad de la educación recibida es calificada a nivel de buena y excelente.
- La aplicación de conocimientos adquiridos en el ejercicio profesional por parte del egresado ha sido de una alta proporción.
- La docencia que se ejerce en la Universidad del Norte se apoya en medios de tecnología educativa, lo cual justifica el esfuerzo por el mejoramiento en el empleo de medios.
- Los docentes de la Universidad del Norte desarrollan sus programas en base a programas de cursos preparados previamente, y evalúan el progreso de sus estudiantes en base a los objetivos educativos que orientan el programa.
- El mejoramiento del trabajo docente y el interés por la Investigación han sido estimulados positivamente, como consecuencia de la participación del grupo de profesores encuestado en los programas de formación de profesores.



Las recomendaciones al desarrollo del programa de capacitación docente que se derivan de los resultados y conclusiones son:

- Continuar con los cursos de capacitación, haciendo ajustes que sean efecto del conocimiento de la opinión de los usuarios de esos programas.
- Orientar al docente en el empleo de métodos activos, más centrados en el trabajo profesor-alumno.
- Estimular la producción de recursos educativos elaborados por el docente, específicamente para sus cátedras.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

GARIBAY GUTIÉRREZ, Luis, Reflexión y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Revista Docencia Post-Secundaria, volumen 9; mayo-junio de 1981, N° 3, pp. 5-10.

Tendencia de la Educación Superior en América Latina. 1980 – Estudios Nacionales. Reconocimiento. Revista Docencia Post-Secundaria, volumen 9, mayo-junio de 1981, N° 3, pp. 11-14.

DE ZUBIRIA, Ramón, Hacia un Diagnóstico de la Docencia Universitaria Latinoamericana. Revista Universitas 2000, volumen 3; 1979, N° 3. Fondo Editorial para el desarrollo de la Educación Superior, pp. 171-182.

DOMÍNGUEZ VARGAS, Sergio, La calidad y eficiencia de la Educación Superior en América Latina hacia el año 2000. Revista Universitas 2000, volumen 3, 1979, N° 2, Gulerpe, 1984, pp: 45-76.

DIEZ HOCHLEITHER, Ricardo, Entorno al futuro de la Universidad. Revista Universitas 2000, volumen 8, 1984, N° 2, España. Ponencia presentada en la Reunión Latinoamericana del Caribe sobre nuevas formas de Educación Post-Secundarias, Caracas, septiembre de 1976, pp. 11-19.

KINNEAR C., Thomas, Investigación de Mercados. Editorial McGraw-Hill, Bogotá, 1981.

MARTÍNEZ, Rafael, La Universidad Latinoamericana, inédito.

FERRO B., Jesús, Universidad y Desarrollo. Ed. Uninorte, 1985, Barranquilla.



PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN INGENIERIA  
EN LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA,  
CHILE

DANIEL G. VARGAS  
Secretario, Académico  
Facultad de Ingeniería  
Universidad de la Frontera, Chile



# CONTENIDO

1.	ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE INGENIERIA	153
2.	ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE INGENIERIA	154
	a) Opinión de los docentes	155
	b) Opinión de los estudiantes	157
	c) Opinión de los administradores académicos	159
	d) Opinión de los coordinadores académicos	160
3.	COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	161



## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE INGENIERÍA

La Facultad de Ingeniería de la Universidad de la Frontera, consciente del rol fundamental que le compete a sus académicos en el proceso de desarrollo universitario, tomó la decisión de crear el Programa de Enseñanza de Ingeniería, destinado a producir cambios que favorezcan el mejoramiento de la calidad de la educación. Desde sus comienzos, en 1981, la Facultad ha hecho serios esfuerzos tendientes a lograr excelencia académica, orientando el perfeccionamiento en las áreas de especialidad, que la definen como Facultad de Ingeniería, y en formación pedagógica, ya que la mayoría de sus académicos carecía de capacitación y entrenamiento sistemático como pedagogos.

La Facultad de Ingeniería ha mantenido su apoyo y auspicio al perfeccionamiento conducente a la obtención de post-títulos y post-gradados de sus académicos en sus respectivas especialidades y, simultáneamente, los capacita y entrena para mejorar su quehacer docente.

Con el propósito de iniciar el perfeccionamiento pedagógico se nominó una "Comisión de Docencia" para que realizara una evaluación diagnóstica del quehacer docente en la Facultad. Los principales resultados de esta evaluación fueron los siguientes:

- Un alto porcentaje de los académicos carece de formación pedagógica sistematizada.
- Insatisfacción por parte de los académicos con la forma empírica en que se realiza la acción docente.
- Los sistemas de evaluación utilizados por los docentes no miden los conocimientos adquiridos por los alumnos o el alcance de los objetivos de las actividades curriculares.
- Alto porcentaje de repitencia y deserción en los primeros niveles de las carreras ofrecidas por la Facultad.

- Los planes de estudios fueron elaborados por académicos que, aunque expertos en sus especialidades, no tienen los conocimientos pedagógicos necesarios para tal trabajo, resultando niveles atestados de asignaturas. .
- Los programas de las asignaturas son listados de contenidos que limitan al estudiante en su capacidad de reflexión crítica y a pensar creativamente.
- La forma de la docencia está caracterizada por clases expositivas.

Conforme a estos resultados, se consultó a los académicos respecto a las áreas problemáticas susceptibles de ser consideradas en un programa de perfeccionamiento pedagógico. Alrededor de sesenta académicos, luego de reflexionar sobre su experiencia docente, se pronunciaron -por los siguientes temas o áreas problemáticas, ordenadas conforme a sus preferencias:

- Metodología y Técnicas de Enseñanza
- Evaluación del Aprendizaje
- Infraestructura y Organización Docente
- Planificación Curricular
- Perfil Docente
- Perfil del Egresado.

La preocupación por mejorar la enseñanza en ingeniería se ha traducido en los siguientes objetivos generales:

- Contribuir a resolver problemas técnico-pedagógicos que se presentan en el ejercicio de la actividad docente.
- Perfeccionar los sistemas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.
- Reducir la repitencia y deserción, manteniendo las exigencias y elevando la capacidad de estudio y reflexión de los alumnos.
- Publicar documentos y elaborar materiales didácticos orientados a apoyar la acción docente.
- Realizar investigaciones interdisciplinarias en docencia universitaria.
- Promover la creación de la Oficina de Enseñanza en Ingeniería o Centro de Tecnología Educativa para Ingeniería, que asegure la mantención y difusión de las actividades de mejoramiento de la acción docente.

Para lograr los objetivos se han realizado tres jornadas. Una sobre Planificación en 1983; otra sobre Docencia en 1984 y otra sobre la Formación del Ingeniero Civil en 1984. Se organizó además el Curso-Taller "Desarrollo Institucional en Educación Superior": y se publican periódicamente los "Cuadernos de Docencia".

## 2. ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE INGENIERIA

Para evaluar y analizar el efecto logrado, se encuestó a académicos y estudiantes en relación a los siguientes temas:



- Acción docente de los académicos
- Aprendizaje de los estudiantes
- Organización académica
- Planificación macrocurricular.

A continuación se sintetizan las respuestas más frecuentes y las respuestas disímiles más significativas.

a) *Opinión de los docentes*

En relación a la acción docente de los académicos que han participado en las distintas actividades del programa se consultó a treinta docentes en los aspectos que se indican:

i) ¿Da a conocer a sus alumnos los programas de las actividades curriculares bajo su responsabilidad al comenzar el semestre?

La totalidad de los académicos expresa que al comienzo de cada curso comunica a sus alumnos el programa de la asignatura, haciendo especial hincapié sobre los objetivos que se persiguen, analizando cada unidad y su relación con las unidades siguientes, dando a conocer la forma en que el alumno será evaluado y la bibliografía básica y complementaria.

Algunos académicos expresan que esto, el programa de la actividad curricular, permite al alumno una mejor orientación de los niveles formativos y llegar a clases con una idea clara de los dominios básicos necesarios para avanzar en las materias de estudio. Agregan, además, que permite al alumno una visión integral del curso y una sistematización de su trabajo.

ii) ¿Planifica regularmente su actividad docente?

La respuesta es positiva y se presenta con dos alternativas. La primera establece que toda actividad teórico-experimental requiere de una cuidadosa planificación a fin de mantener una interrelación óptima entre laboratorio, teoría y ejercicios. La segunda alternativa implica un malestar debido al poco tiempo disponible\* para planificar las actividades docentes. Se expresa que la cantidad de asignaturas que deben dictarse, más el trabajo administrativo, la investigación o extensión, disminuyen el tiempo requerido para una adecuada planificación.

iii) ¿Utiliza medios de apoyo docente?

Los profesores indican que los usan "sólo ocasionalmente, debido a que la preparación de ellos requiere mucho tiempo y, en particular, porque el uso de medios audiovisuales distrae al alumno". Además la Facultad dispone de diversos medios de apoyo docente, incluyendo equipos de video, microcomputur.

1 En general, los profesores dictan dos o tres asignaturas, con un promedio de dieciséis horas pedagógicas por semestre. Además realizan investigación y extensión y, en algunos casos, deben dedicar tiempo a la administración.

tadores, pero los académicos no disponen del tiempo, necesario para planificar y preparar adecuadamente su uso.

iv) ¿Ha hecho esfuerzos sistemáticos por ejemplificar y relacionar más estrechamente los contenidos de las asignaturas con el futuro quehacer profesional?

Las respuestas están divididas conforme a la actividad docente desarrollada en la Facultad. Los académicos de los Departamentos de Ciencias Básicas sólo ocasionalmente ejemplifican y relacionan los contenidos de las asignaturas con el futuro quehacer profesional, debido a la naturaleza de sus actividades; a lo más, establecen relaciones entre las asignaturas. Incluso uno de ellos expresa desconocer el futuro quehacer profesional de sus estudiantes. En cambio los académicos de los Departamentos de Ingeniería orientan permanentemente los contenidos de sus asignaturas hacia el futuro quehacer profesional; consideran que es una manera efectiva de lograr la motivación de los alumnos.

v) ¿Usa metodologías activas y participativas?

Prácticamente, "sin excepción, todos los académicos responden positivamente. La respuesta más frecuente es que el uso de metodologías activas y participativas desarrolla una capacidad reflexiva y un espíritu crítico. Algunos académicos expresan que la participación activa sólo se logra en las sesiones experimentales. En las sesiones teóricas la participación es escasa. ^

Sin embargo, en la Facultad predomina el estilo docente autoritario: existe una relación verticalista, y el rol del profesor es dirigir y controlar el proceso docente. Los estilos participativo y liberal son ignorados.

vi) ¿Se preocupa de dar una formación integradora que vaya más allá de la simple entrega de los contenidos de las asignaturas?

La mayor parte de los profesores expresa dar una gran importancia a los aspectos relativos a la ética profesional, disciplina, corrección personal y, en particular, a los diferentes aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión.

vii) ¿Han mejorado sus relaciones personales con los alumnos?

La totalidad de los académicos consultados señala que sus relaciones con los alumnos siempre han sido buenas. Destacan el respeto por el valor y dignidad de los alumnos y, en algunos casos, se establece que si no existiesen buenas relaciones, el docente estaría negando su calidad de formador.

viii) ¿Evalúa de acuerdo a objetivos?

Todas las respuestas a esta pregunta fueron positivas. No se concibe otra forma de evaluar. Se indica que es imposible evaluar sin considerar- Jos objetivos. Se estima, sin embargo, que aún existen dificultades para plantear objetivos y, además, se identifica evaluar con calificar.

ix) ¿Tiene interés por renovarse y capacitarse pedagógicamente?,

La respuesta es positiva. Entre los diferentes cursos sugeridos se citan con mayor frecuencia los siguientes:

- Teorías del Aprendizaje
- Planificación Educacional
- Metodología y Tecnología Educacional
- Evaluación del Aprendizaje.

Además se propone organizar "mesas redondas o paneles" para analizar problemas puntuales relativos al quehacer docente.

b) *Opinión de los estudiantes*

Con respecto al aprendizaje de los estudiantes se consultó a treinta alumnos de las carreras adscritas a la Facultad de Ingeniería, y veinte alumnos de carreras adscritas a la Facultad de Educación y Humanidades que cursan, asignaturas en los Departamentos de Ciencias Básicas de la Facultad. Las respuestas de los estudiantes son excesivamente variadas, dependiendo, en particular, de los niveles y carreras a las que están adscritos.

i) ¿La forma en que los profesores desarrollan las clases le conduce a pensar que, además de conocer y dominar los contenidos, dedican el tiempo necesario a la preparación de éstas?

La mayoría de los estudiantes consultados opina que los académicos, aunque conocen y dominan los contenidos, no dedican el tiempo necesario a la preparación de las actividades docentes. Esta opinión coincide; en alguna medida, con lo expresado por los académicos en relación a la disponibilidad de tiempo.

Otra opinión común entre los estudiantes se refiere a que los académicos carecen de metodología y que deberá mejorársela forma de enseñar.

Un número limitado de estudiantes opina que algunos académicos se limitan a leer textos citados en la bibliografía del programa de la asignatura, o dictar apuntes que se repiten cada semestre, incluyendo los chistes o bromas, y, en general, revelan una excesiva inseguridad.

ii) ¿Cree usted que a sus profesores les gusta realmente enseñar?

La respuesta dada por los estudiantes a esta pregunta, en general, indica que a los académicos no les agrada enseñar. Es más, opinan que algunos académicos muestran molestia y desagrado por la actividad docente y, si fuese posible, destinarían su tiempo y esfuerzos a la investigación; sólo se limitan a transmitir sus conocimientos y no se preocupan por facilitar el aprendizaje.

Esta respuesta, y la respuesta expresada por la minoría de los estudiantes a la pregunta anterior, contradice en cierta medida lo expuesto por los académicos en relación a la planificación de la docencia, al uso de medios de apoyo docente y metodologías activas y participativas.

iii) ¿Se siente motivado y estimulado permanentemente por sus profesores?

Las respuestas más frecuentes entre los estudiantes son:

"No existe interés por enseñar y, por lo tanto, no nos sentimos motivados ni estimulados por los profesores. En los primeros niveles de la carrera había profesores que verdaderamente motivaban y enseñaban".

"No existe comunicación con los alumnos".

"Sólo por aquellos que conocen y dominan los contenidos y preparan las clases. Necesitamos el estímulo de calificaciones justas".

Un número significativo de estudiantes' plantea el problema de la comunicación entre profesores y alumnos. Al consultar a los académicos respecto a sus relaciones con los alumnos, expresaron que "siempre, han sido buenas"; Se supone que esta respuesta no consideró la incomunicación con los estudiantes.

iv) ¿Qué disposición muestran sus profesores para atender consultas fuera de las horas de clases?

Los alumnos expresan, en general, que existe buena o excelente disposición por parte de los profesores para atender consultas fuera de las horas de clases. Cabe citar que existen profesores que sólo atienden consultas de sus propios alumnos.

Algunos estudiantes plantearon que el exceso de horas de clases no les permite estudiar, como corresponde en la educación terciaria, para consultar en clases o fuera de las horas de clases.

v) ¿Considera adecuados los instrumentos de evaluación (pruebas, tareas, informes, etc.) y los sistemas de calificaciones utilizados por sus profesores?

Prácticamente, sin excepción, todos los estudiantes responden que la mayor parte de los académicos sólo utiliza pruebas escritas con tres o cuatro problemas que, en general, no están relacionados con los objetivos propuestos. No se utilizan otros instrumentos de evaluación, salvo en las actividades prácticas o laboratorios.

No se analizan las preguntas en lo relativo al grado de dificultad e índice de discriminación.

Se ignoran los criterios básicos para transformar los puntajes en calificaciones.

Existe arbitrariedad en las calificaciones. Algunos académicos califican conforme a su estado anímico, afecto o simpatía por los estudiantes.

Estas respuestas contradicen lo expresado por los académicos en lo relativo a evaluar conforme a objetivos.

vi) ¿Nota que las condiciones de aprendizaje son más favorables?

Existen sólo dos tipos de respuestas a esta pregunta. Un grupo de estudiantes plantea conocer, a través de sus profesores, el esfuerzo realizado en la Facultad por mejorar la enseñanza y estima que es necesario continuar capacitando pedagógicamente a los académicos, pues las condiciones de aprendizaje son más favorables. El otro grupo expresa que las condiciones de apren-

dizaje no han vanado, aunque coincide. con el primer grupo en la necesidad de capacitar a los académicos en técnicas pedagógicas y uso de medios audiovisuales.

Ambos grupos coinciden en la necesidad de adquirir más libros para la biblioteca, mejorar la infraestructura de los laboratorios e iluminación de las aulas.

vii) ¿Han mejorado sus técnicas y hábitos de estudio?

La mayoría de los estudiantes responde positivamente a esta pregunta. Explican que los cambios están relacionados con el nivel de avance en la carrera y que, en el transcurso del tiempo, se aprende a estudiar, a "conocer" a cada profesor y se "toma conciencia" sobre aquello que cada uno quiere. Expresan que, en ningún caso, estos cambios se deben a Ips profesores o al sistema.

viii) ¿Ha mejorado su rendimiento académico medido a través de las opiniones de sus profesores, compañeros y, particularmente, a través de la variación de sus calificaciones?

Puesto que la consulta se hizo a los alumnos de los niveles superiores de cada carrera, supuestamente seleccionados y sin problemas de deserción o eliminación, la respuesta es positiva. Sin embargo, los estudiantes expresan que tal cambio se debe a una disposición o esfuerzo personal y, en ningún caso, a los profesores o al sistema.

Algunos comentarios adicionales de los estudiantes fueron:

"Es necesario obligar a los académicos a capacitarse pedagógicamente: carecen de técnicas y métodos de enseñanza".

"Los estudiantes deberían participar en la evaluación de la actividad docente de los académicos".

"A los académicos debieran enseñarles a enseñar. Son excelentes profesionales, pero no saben enseñar".

"Es necesario controlar la forma en que se desarrollan las clases".

c) *Opinión de los administradores académicos*

En relación a la organización académica se consultó a cinco académicos integrantes del Consejo de Facultad, en los aspectos que se indican;

i) ¿Ha mejorado en términos estructurales?

Comparativamente con años anteriores ha mejorado, habiéndose racionalizado los recursos humanos y físicos. Sin embargo, aún existen problemas menores inherentes a una organización nueva. Se sugiere la creación de un organismo que coordine y controle todos los elementos y factores que definen el Curriculum de Ingeniería, pues no existen una coordinación y un órgano de instancia expeditos entre los Departamentos "prestadores de servicios", la Oficina de Pregado y los Coordinadores de Carreras (problemas de horarios de asignaturas, inscripción de créditos, matrículas, solicitudes de postergación o retiro temporal de estudios, etc.).

ii) ¿Ha fortalecido un clima o ambiente de trabajo favorable?

Se han hecho serios esfuerzos para fortalecer un ambiente de trabajo favorable. Sin embargo, además de los problemas de coordinación y control de los elementos del Currículum de Ingeniería, se plantea que existen motivaciones dispares entre los académicos de la Facultad, generadas por los problemas estudiantiles (protestas, paros, "toma de campus", etc.) y las continuas modificaciones del Reglamento de Régimen de Estudios.

iii) ¿Ha facilitado la integración coherente de las actividades de aprendizaje? (coordinación de laboratorios, teoría, talleres, proyectos de investigación y desarrollo, etc.).

Esencialmente se ha mejorado en este aspecto. La coordinación con otros Departamentos y unidades académicas es muy buena y, en particular, al interior de cada Departamento el clima de trabajo es muy agradable y existe un acentuado espíritu de camaradería y cooperación. Esto facilita el funcionamiento de equipos de trabajos interdepartamentales cuando es necesario implementarlos.

Los administradores consultados expresan que es necesaria una mayor cooperación entre los Departamentos de Ciencias Básicas e Ingeniería, pues "nuestra finalidad es formar ingenieros y nos debemos preocupar por desarrollar en nuestros alumnos, en conjunto, sus capacidades de modelación, reflexión crítica, análisis, diseño e imaginación creativa",

iv) ¿Ha incrementado la relación de los estudios con el ejercicio práctico de cada profesión: práctica de vacaciones, rol de los profesores de jornada completa, asesorías, investigación aplicada, desarrollo de tecnologías intermedias, etc.?

La relación de los estudios con el ejercicio práctico de la profesión se ha incrementado en los dos últimos años. La determinación de incluir actividades prácticas en los períodos de vacaciones, a partir del segundo o tercer año en algunas carreras, no sólo ha beneficiado a los • alumnos, sino que también a la Facultad, a través del logro de ingresos presupuestarios por prestaciones de servicios.

Se destaca, en particular, el esfuerzo realizado para desarrollar tecnologías intermedias, en apoyo del sector rural indígena (mapuche), a través de los talleres, trabajos de titulación o tesis de pregrado.

#### d) *Opinión de los coordinadores académicos*

Con respecto a la planificación curricular se entrevistó a cuatro académicos responsables de la coordinación de sendas carreras adscritas a la Facultad en los aspectos que se indican.

i) ¿Se formularon perfiles profesionales adecuados a las necesidades ocupacionales y desarrollo del país?

Los perfiles profesionales no sólo se formularon considerando las necesidades ocupacionales ,y el desarrollo del país, sino que, en particular, se for-

mularon considerando la realidad y desarrollo de la región dónde se encuentra la Universidad.

ii) ¿Se planteó el currículo en función de diagnósticos apropiados del campo ocupacional?

Los cuatro académicos entrevistados responden afirmativamente esta pregunta. Se agrega, sin embargo, que el campo ocupacional del Ingeniero Civil es muy variado.

iii) ¿Se han ponderado satisfactoriamente la formación general y la especialización?

Existe consenso entre los Coordinadores de Carreras al expresar que la especialización ha dejado en desmedro a la formación general. Justifican el deterioro y déficit de formación general, argumentando en relación al vertiginoso avance del desarrollo tecnológico en la última década y, por lo tanto, en favor de iniciar la formación especializada en los primeros niveles.

Sin embargo, existe la tendencia de incluir en el plan de estudios todas las tecnologías posibles, en desmedro de actividades que impliquen desarrollar en los alumnos una capacidad de aprendizaje que les permita acometer por sí mismos cualquier tecnología.

iv) ¿Se han jerarquizado convenientemente los aspectos constitutivos del currículo?

La respuesta es negativa debido a que las carreras de Ingeniería se iniciaron en 1982; se considera que simultáneamente con el egreso de los primeros profesionales se jerarquizarán los aspectos constitutivos del currículo. En relación a los académicos, actores del currículo, se expresa que el proceso de jerarquización se inició en 1982 y que, por razones presupuestarias, se encuentra en estado estacionario.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

El programa de enseñanza de Ingeniería está en una etapa de consolidación y se puede plantear una serie de acciones concretas que permitan en definitiva satisfacer los objetivos propuestos.

Se contemplan, entre otras, las siguientes acciones:

1. Incentivar entre los académicos de la Facultad el anhelo- por mejorar la actividad docente, mediante una ponderación de la docencia similar a la ponderación de la investigación, y apoyo a proyectos de investigación en diferentes aspectos "relativos a la enseñanza en ingeniería y educación superior.

2. Participar en el proyecto de cooperación interuniversitario relativo a la enseñanza en ingeniería.

3. Establecer las bases para la producción -de materiales de apoyo docente.

4. Capacitar pedagógicamente a los académicos a través de los siguientes cursos o talleres:

- Planteamiento Educativo.
- Teorías del Aprendizaje.
- Evaluación del Aprendizaje.
- Metodología y Técnicas de Enseñanza.
- Enseñanza Audiovisual.

5. Elaborar encuestas relativas a la evaluación de la actividad docente de los académicos.

6. Promover la creación de la Oficina de Enseñanza en Ingeniería o Centro de Tecnología Educativa para Ingeniería.

7. Promover la creación de la Escuela de Ingeniería.



**EL PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES  
UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD  
DE CONCEPCIÓN, CHILE**

**MARÍA INÉS SOLAR R.**

**Directora del Departamento de Curriculum e  
Instrucción, Facultad de Educación,  
Humanidades y Letras**

**HERNANDO URRUTIA B.**

**Secretario Académico de Graduados Universidad de  
Concepción, Chile**



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	167
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA PPDU	168
a) Objetivos del PPDU	168
b) Planes desarrollados	168
2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA PPDU.	171
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y. PROYECCIONES	174



## INTRODUCCIÓN

La Universidad como institución educativa se ha visto en las últimas décadas impactada por el avance vertiginoso en el pampo del saber, e invadida por el auge tecnológico e informático, lo que ha generado una creciente preocupación por introducir innovaciones que mejoren los aspectos pedagógicos de su docencia e incrementen la calidad de la educación.

La calidad de la educación depende de un conjunto de factores que inciden en el proceso docente, entre los que se pueden señalar:

- Una educación relevante, anticipatoria, pertinente a la realidad en que se imparte y a los intereses del alumno.
- La inducción de la creatividad del estudiante.
- Una educación que sirva de base al ejercicio profesional.
- Estrategias metodológicas que faciliten el rol orientador del docente y posibiliten al alumno organizar su proceso de aprender, que sea capaz de estudiar y pensar en forma independiente, de acuerdo a su estilo personal.
- Adopción por parte del docente de una actitud innovadora, de auto-perfeccionamiento, que facilite el logro de un aprendizaje efectivo y una buena calidad en su enseñanza, más allá del dominio de su propia disciplina.
- Valoración del aporte de la investigación científica en la docencia, en beneficio de la creación y elaboración de nuevo conocimiento.

En la búsqueda de un enfoque más integral, que se conjugue con una nueva visión de la Universidad, se creó a través de la Escuela de Graduados un Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario (PPDU), el primer semestre de 1975.

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA PPDU .

Este programa está destinado prioritariamente al personal universitario sin formación pedagógica sistematizada, ya que la incorporación de los profesionales a la docencia universitaria se realizó en virtud de requisitos de competencia profesional y/o académica en el campo de su disciplina.

En la situación descrita, la preparación en materias pedagógicas se presenta como un producto heterogéneo obtenido a través de una práctica directa de la docencia.

El PPDU constituye una alternativa para avanzar hacia la excelencia académica, tomando como base programas sistemáticos y específicos que se ofrecerán tanto para postular al Programa de Estudios de Graduados en Educación como para el perfeccionamiento de los docentes que aspiren a mejorar sus habilidades, criterios y actitudes docentes.

### a) *Objetivos del PPDU*

Los objetivos del PPDU son:

— Promover el mejoramiento de la calidad del proceso educativo instruccional a través de una creación sistemática, organizada y lo más amplia posible, ofrecida para docentes universitarios.

— Sistematizar los conocimientos y habilidades de los docentes sin formación pedagógica en su quehacer docente práctico, proporcionándole, al mismo tiempo, las bases esenciales para la comprensión del proceso educativo en sus variables más significativas.

— Contribuir al perfeccionamiento y capacitación individual de los docentes a través del logro de los objetivos formulados para las asignaturas básicas de su formación y de aquellas que sean de particular interés de grupos de docentes y que la Escuela de Educación pueda ofrecer.

— Habilitar a quienes cumplan y aprueben el programa de cursos básicos, para que puedan postular al Magíster en Educación.

### b) *Planes desarrollados*

En sus inicios, el PPDU tuvo la modalidad de Plan Fijo y Plan Variable.

1. *Plan Fijo*: Comprendía cierto número de cursos básicos, los cuales eran requisitos para optar al Magister en Educación.

Cursos;

- Principios Generales del Curriculum 3 créditos \*
- Fundamentos de Investigación 3 créditos

\* Crédito es la expresión cuantitativa del trabajo del estudiante. Se asigna - un crédito a cada hora de clase teórica/semana/semestre con sus correspondientes horas de estudio o 2 6 3 horas semana/semestre de cualquier otra actividad docente con sus respectivas horas de preparación.

- Fundamentos de Orientación                    3 créditos
- Fundamentos de la Educación                3 créditos
- Fundamentos de Psicología                   3 créditos

Estos cursos se caracterizaban por ser:

- a) Previos para la realización de cualquier tipo de estudio conducente a la obtención de un grado académico en Educación.
- b) Comprehensivos, por tener una amplitud significativa respecto del conocimiento del proceso educativo y de los complejos factores que éste implica.
- c) Básicos, ya que proporcionan una estructura de conceptos, generalizaciones, principios e ideas fundamentales que hacen posible su utilización en el desarrollo de la formación especializada en campos definidos de la pedagogía.
- d) Generales, porque constituyen el fondo permanente de referencias a la que se recurre para el desarrollo de las actividades de las diferentes especialidades y se presentan como el núcleo central del saber departamentalizado en Educación; por ello, deben ser tomados por todos los participantes,

Estos cursos eran semestrales y se regían por las disposiciones-reglamentarias de la Escuela de Graduados.

2. *Plan Variable* (cursos electivos): El plan variable o flexible estaba destinado a responder a las necesidades de perfeccionamiento a través de actividades que los docentes podían seleccionar según sus propósitos y preferencias dentro de las posibilidades de la Facultad de Educación. Se ofrecieron los siguientes cursos:

- Principios Generales del Curriculum,
- Fundamentos, Principios y Técnicas de la Instrucción Programada.
- Metodología para el Diseño de Sistemas de Instrucción.
- Fundamentos de Investigación.
- Evaluación Educacional.
- Orientación y Dinámica de Grupos.
- Fundamentos de la Educación.
- Filosofía de la Educación.
- Psicología del Aprendizaje.

La procedencia de los participantes en estos cursos era, en su mayoría, de la propia Escuela de Educación, o de las Escuelas de Ingeniería, Odontología, Medicina, Enfermería y Servicio Social.

A partir del año 1977 las modalidades de Plan fijo y electivo desaparecen, ofreciéndose un solo conjunto de asignaturas en el cual se mantienen muchas de las ofrecidas anteriormente y se agregan nuevas, tales como: Teoría y Análisis de Sistemas, Medios Audiovisuales, Semiología de la Imagen, Administración y Fortran IV.

En los años 1978 y 1979 el Programa ofreció 12 cursos básicos, que respondían a las necesidades de formación pedagógica de los docentes.

En 1980 los cursos ofrecidos se agrupaban en básicos y complementarios. Los cursos básicos eran de carácter permanente y constituían el marco de referencia para la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos instruccionales.

Los cursos complementarios se ofrecían como un conjunto distinto de asignaturas, cada semestre, según las necesidades e intereses manifestados por los docentes universitarios, siendo los de mayor aceptación. Tecnología Educativa y Evaluación en la Enseñanza Universitaria.,

En 1981 los cursos realizados se referían a Metodología de la Investigación, Psicología, Evaluación y Tecnología Educativa. Durante el primer semestre de 1982 el único curso que se realizó fue "el de Tecnología Educativa. Este tuvo por objetivo aplicar los principios y elementos de la Teoría General de Sistemas, Comunicación, Aprendizaje e Instrucción, al diseño instruccional, con ejemplificaciones a situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje dentro de las especialidades, posibilitando la modificación de procedimientos tradicionales y la adopción de innovaciones para mejorar la enseñanza universitaria.

El Cuadro 1, Resumen PPDU, da una visión más completa de los cursos realizados y el número de participantes aprobados entre el período de 1975-1982,

CUADRO 1  
RESUMEN PPDU

Sem	Año	Nº de Cursos	Participantes matriculados	Participantes aprobados
I II	1975	8	114	93
	1975	13	184	140
I II	1976	11	103	79
	1976	7	101	72
I II	1977	12	114	99
	1977	10	191	135
I II	1978	10	189	157
	1978	12	200	149
I II	1979	5	156	145
	1979	5	107	97
II	1980	2	20	15
I	1981	3	24	21
II	1981	1	13	12
I	1982	1	11	11
TOTAL 14 sem		100	1.527	1.225=80,25%



El alto índice de aprobación de estos cursos y el logro de los objetivos de aprendizaje evidencian claramente la importancia y el aporte significativo de ellos hacia una mejor conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente a estos planes, la Escuela de Medicina incorpora cursos de perfeccionamiento para sus docentes a partir de 1976. Los participantes provienen de las Escuelas de Obstetricia, Enfermería, Servicio Social, Tecnología Médica, Derecho, Odontología y Medicina.

El Cuadro 2 da una visión más completa de los cursos dictados en el período 1976-1983.

## CUADRO 2 FACULTAD DE MEDICINA

Años	Cursos	Nº de participantes aprobados
1976	"Tecnología Educativa en salud"	14
1977	"Tecnología Educativa en salud"	14
1981 (Se dictó 2 veces)	"Proceso de Comunicación, Interacción Humana y Dinámica Grupal aplicados a la docencia Universitaria".	14
		20
1981	"Avances en Tecnología Educativa: Metodología de la Investigación Científica y Dinámica de grupos aplicados a la docencia Universitaria"	15
1982	"Formación de Especialistas en Planificación de la Docencia Universitaria en el área de la salud"	14
1983	"Proceso de Comunicación, Interacción y Dinámica grupal aplicado a la docencia Universitaria"	12
	Total de participantes 'aprobados	103

En el período 1983-1985 la Facultad de Educación, Humanidades y Arte ofrece cursos de Perfeccionamiento para Profesores en Servicio, P.P.S., al cual ingresan profesores universitarios, según se aprecia en el Cuadro 3.

## 2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA PPDU

Con el propósito de evaluar el efecto que el perfeccionamiento ha tenido en los docentes capacitados en la Universidad de Concepción a través de los Cursos de PPDU, se aplicó una encuesta a una muestra de cuarenta docentes, la que se distribuye, según su procedencia, en:

2	docentes de la Facultad de	Ciencias
12		Educación, Humanidades y Arte
8		Farmacia
3		Ingeniería
1		Medicina
9		Odontología
5	"	Ciencias Jurídicas y Sociales.

Un 37,53% son varones y un 62,5% mujeres.

El 5035 de los profesores tiene entre 11 y 15 años de servicio en docencia Universitaria.

**CUADRO 3**  
**PROFESORES UNIVERSITARIOS MATRICULADOS EN PPS**

Semestre	Año	Nº Cursos	Participantes matriculados
I	1982	1	11
II	1982	1	11
I	1983	1	1
I	1984	1	3
II	1984	2	4
I	1985	2	2
6		8	32

Los cursos realizados en PPDU con mayor preferencia son los siguientes:

Evaluación Educacional	:	60 %
Principios Generales del Curriculum	:	55 %
Tecnología Educativa	:	52,5%
Metodología de la Investigación	:	40 %
Psicología del Aprendizaje	:	35 %

El total de cursos realizados por la muestra es de 131, y el número de docentes capacitados asciende a 1.360.

Con el fin de evaluar el impacto del aprendizaje obtenido a través de los contenidos de los cursos y su proyección en el trabajo diario, se les consultó sobre aspectos relativos a su desempeño docente. Los resultados son los siguientes:

1. Un 79% de los docentes planifica regularmente y difunde los programas de sus cursos.

2. Un 90% usa adecuadamente medios de apoyo docente, tales como audiovisuales y visuales (73%): con énfasis en comunicación escrita. (Módulos de autoinstrucción, Plan Keller, Instrucción Programada (30%), artesanales (rotafolio, franelógrafo) (23%).

3. El 77,53% de ellos ejemplifica y relaciona sus cursos con el quehacer profesional.

4. En relación al uso de metodología activa y participativa, el porcentaje mayor prefiere el trabajo grupal (50%), los talleres teórico-prácticos (48%), trabajos de investigación (35%), exposición motivacional y trabajo grupal (30%).

5. Un 82% se preocupa por dar una formación integradora que vaya más allá de la simple entrega de los contenidos de la asignatura.

6. Un 83% infiere que han mejorado, las relaciones-personales con sus alumnos.

7. Evalúa de acuerdo a objetivos planteados un 97,5% y el 95% mantiene su interés por renovarse pedagógicamente.

8. Con respecto al aprendizaje evaluado y el trabajo con sus alumnos, las respuestas aducen el siguiente porcentaje:

- a) Han logrado un mayor aprendizaje de contenido: 60% (24 docentes).
- b) Existe mayor integración entre los ramos: 53% (21 docentes).
- c) Han logrado mejores criterios técnicos para su desarrollo profesional: 57,5% (23 docentes).
- d) Han mejorado sus técnicas y hábitos de estudio: 33% (13 docentes).
- e) Aprenden en forma más sistemática: 35% (14 docentes).
- f) Demuestran más agrado por su trabajo: 55% (22 docentes).

9. Un 35% de los docentes de la muestra ha utilizado alguna estrategia pedagógica innovadora en sus cursos, utilizando en algunos casos grupo experimental y control, en otros Pretest, Posttest para el mismo grupo.

Ejemplos de algunos de ellos son:

- a) Intento de individualizar la Enseñanza en FÁRMACO tecnología.
- b) El método de resolución de problemas como una metodología de trabajo en la asignatura Bases Biológicas del Desarrollo.
- c) Plan Keller en Ingeniería.
- d) Investigación y Producción de medios para Tecnología Educativa.
- e) Diseño y Producción de medios audiovisuales para la Enseñanza de Endodoncia clínica.
- f) Diseño Instruccional en Biología del Desarrollo con apoyo de multimedia.
- g) Cursos a Distancia: — Tecnología Educativa.  
— Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. h)

Técnicas grupales en Orientación.

10. El promedio de calificaciones obtenido por los alumnos antes de la capacitación era de 69% y después 82%.

En la encuesta se solicitó anotar sugerencias o comentarios útiles al propósito de ésta. Las respuestas obtenidas son las siguientes:

- a) ,Es necesario comprometer en la Tecnología Educativa a los niveles "académicos más altos, para que sea efectivo el esfuerzo innovador que se pretende.
- b) Los cursos PPDU deberían ser obligatorios para los docentes sin formación pedagógica.
- c) Los cursos son de gran utilidad para el perfeccionamiento docente y en alguna medida ayudan a nuestro desempeño diario.
- d) Sería útil diseñar un Programa de Magister en Educación para docentes no-pedagogos.
- e) Los cursos de PPDU hicieron posible el ingreso al Programa de Magister en Educación (20% de la muestra).

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

El consenso mayoritario de los docentes perfeccionados considera que los cursos son de gran utilidad para el ejercicio de, la disciplina y mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Los objetivos propuestos fueron logrados en alto grado.

La mayoría de los docentes ha aplicado en su especialidad las innovaciones curriculares aprendidas y sus aportes se han canalizado hacia el mejoramiento de su docencia, implementando paquetes instruccionales que responden a objetivos claramente establecidos y obteniendo logros que sobrepasan la norma 80/80 en sus asignaturas.

Los resultados de sus experiencias han sido presentados en reuniones, sobre Investigación Educativa y en Congresos de Tecnología Educativa.

El PPDU continuará dando una respuesta orgánica a las necesidades de formación pedagógica del docente universitario y estimulando, a través de programas de mejoramiento de la docencia, la capacidad creadora de sus profesionales para hacer más fecunda y eficiente la formación de los profesionales que el país requiere.

**LA ESPECIALIZACION EN DOCENCIA  
COMO UNA RESPUESTA A LAS  
NECESIDADES DE LOS  
PROFESORES UNIVERSITARIOS.  
U. AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉXICO**

**JULIA GONZÁLEZ CERVERA**

Directora de la Facultad de Educación

**CARLOS ARCUDIA**

Secretario Facultad de Educación Universidad Autónoma de Yucatán  
México



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	179
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACION EN DOCENCIA	180
2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA ACTUAL	185
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	186





## INTRODUCCIÓN

El mejoramiento de la práctica docente universitaria es el objetivo común de la gran mayoría de las universidades latinoamericanas.

Las universidades mexicanas realizan esfuerzos contundentes para mejorar el trabajo cotidiano de los profesores y para vincular su quehacer con las necesidades sociales del país, aspectos que están contenidos en el Programa Nacional para la Educación Superior y que ineludiblemente redundarán en el mejoramiento de la eficiencia y efectividad académicas, evaluadas a través de indicadores que oscilen en torno al aprendizaje de los estudiantes y a la organización capaz de enmarcar este proceso.

La formación de profesores constituye uno de los puntos a los que se entrega la labor universitaria en México, y para esto el Programa Nacional de Educación Superior propicia la instauración de centros de tecnología e investigación educativos en los que personal especializado dedique sus esfuerzos a detectar problemas, a proponer soluciones y a ofrecer programas de capacitación docente a niveles teórico y práctico.

La Universidad Autónoma de Yucatán, con su experiencia de ocho años en esta tarea, se dedica a través de su ahora Facultad de Educación (antes Centro de Desarrollo Universitario) a formar sus cuadros de profesores mediante cuatro programas que tienen como denominar común el propiciar la superación académica:

- Maestría en Educación Superior.
- Especialización en Docencia.
- Licenciatura en Educación.
- Actualización Docente.

El programa de Especialización en Docencia es un postgrado dirigido a los profesores de tiempo completo y medio tiempo de la Universidad y que son

poseedores de alguna licenciatura en cualquier disciplina, pero que les falta la herramienta docente para completar su labor. Este es el programa que forma, por así decirlo, a los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA

Los inicios de los programas para capacitación docente del profesor universitario se remontan a 1971, cuando un grupo de catedráticos decidió organizar, en forma aislada, talleres que sirvieran para compartir sus experiencias dentro del aula. En estos talleres se abordaron tópicos tales como: elaboración de objetivos, pruebas de aprovechamiento y métodos de enseñanza. Pese al entusiasmo reinante en estos cursos, esta inquietud no pasó de ser un buen deseo.

Un segundo intento tuvo lugar en 1977, cuando la recién creada Comisión de Planeación y Fomento de Actividades Académicas organizó, en combinación con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, un curso básico de capacitación docente enfocado al desarrollo de ciertas habilidades didácticas. Tampoco tuvo efecto multiplicador ni continuidad.

Ya consolidada, la Comisión de Planeación organizó en la Universidad el primer Curso de Especialización en Docencia, que fue impartido y acreditado por el Centro de Didáctica y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, y del qué egresaron 22 participantes en enero de 1979.

Con esta experiencia se institucionalizó un programa y algunos egresados de la primera generación actuaron como reproductores.

El plan de estudios tenía una duración aproximada de 325 horas, distribuidas sustancialmente en materias teóricas, dejando de lado la práctica docente:

- Didáctica General
- Psicopedagogía
- Sociopedagogía
- Tecnopedagogía I
- Metodología Científica
- Taller de Integración de la Práctica Docente
- Tecnopedagogía II
- Taller de Integración Teórico Práctico.

A diferencia del plan de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México, éste incluía un curso de Metodología Científica que serviría para intentar lograr algunos de los objetivos mencionados en este primer programa de Especialización en Docencia de la entonces Universidad de Yucatán.

En 1981, con asesoría de personal académico de la Universidad de Newcastle, a través de un convenio con el Consejo Británico, se efectuó una evaluación del primer Plan de Estudios. Esta evaluación se hizo con base en la libre opinión de los profesores titulares de los cursos y de algunos egresados del Programa. El resultado, un segundo plan, con los siguientes objetivos:

Capacitar al profesor universitario para:

- Ejercer su actividad docente en forma profesional.
- Aplicar los principios y técnicas básicas de investigación.
- Proporcionar servicios a la comunidad en la resolución de problemas afines.

Este Plan de Estudios comprendía las siguientes asignaturas:

- Educación Superior
- Metodología Científica
- Psicología Educativa .
- √— Sociología de la Educación
- Psicología Social
- Didáctica General
- Didáctica especial (Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias exactas)
- Taller integrador.

Este segundo plan adolecía de varios defectos, según las opiniones de algunos egresados; entre otros: propiciaba la deserción, ya que el primer semestre era casi en su totalidad de carácter teórico, y las didácticas que constituyen las herramientas de aplicación práctica se comenzaban a llevar más allá del segundo semestre. El desarrollo de habilidades para aplicar los conocimientos se encontraba un tanto olvidado y esta llamada de atención condujo, en 1983, al recién creado Centro de Desarrollo Universitario (antes Comisión de Planeación y Desarrollo Académico) a hacer un estudio de necesidades del profesor, de la Universidad de Yucatán que sirviera de base para elaborar un perfil que definiera el tipo de maestro que una Especialización en docencia pudiera formar.

La estrategia utilizada surgió de un procedimiento de trabajo apegado a la metodología científica cuyo esquema muestra el Cuadro 1.

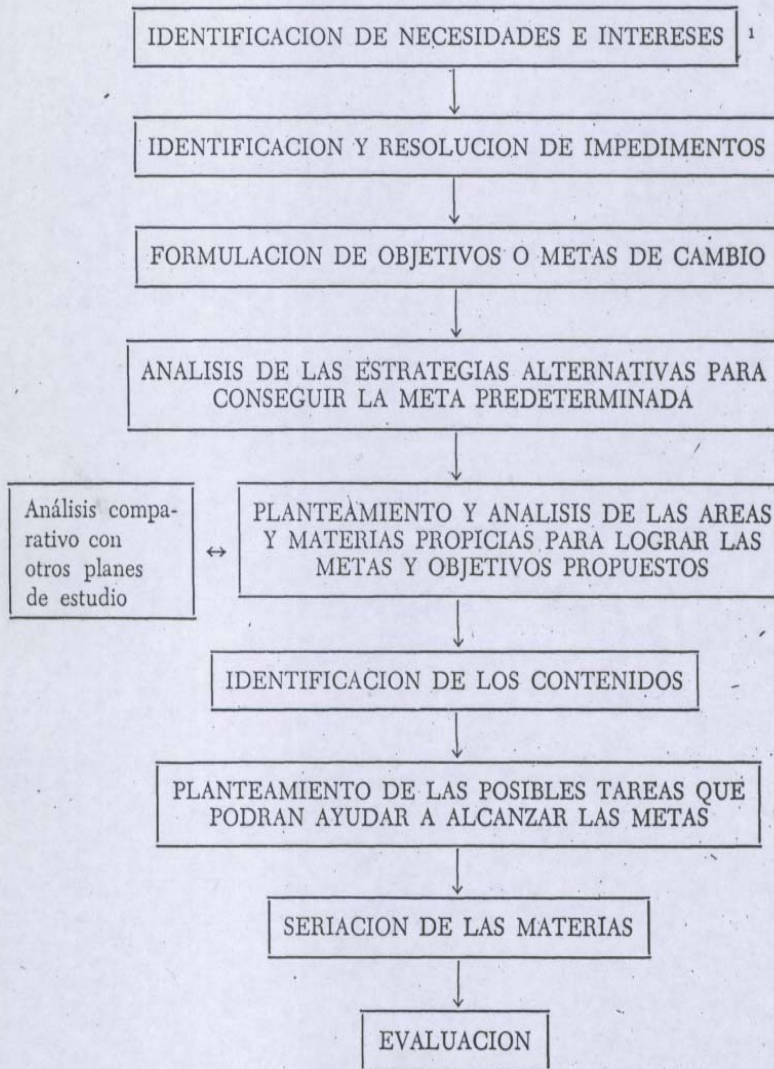
Con base en esta metodología y de conformidad con el Plan de Desarrollo a 10 años de la Escuela de Graduados en Educación <sup>1</sup>, se procedió a encuestar a:

- profesores de la Universidad de Yucatán (en general)
- alumnos de estos profesores
- profesores de la Especialización en Docencia
- directivos de la Escuela de Graduados en Educación
- directores de escuelas y facultades de la Universidad de Yucatán
- rector de la propia Universidad.

Los profesores encuestados fueron 69 y los alumnos cuestionados 283<sup>2</sup>, únicos casos en los que se utilizó una muestra, ya que en todos los demás se tomaron las opiniones de todos los sujetos.

<sup>1</sup> González, Julia; Medina, Beatriz. *Plan de Desarrollo a 10 años de la Escuela de Graduados en Educación*, Centro de Desarrollo Universitario, UDY, Mérida, 1982.

<sup>2</sup> Centro de Desarrollo Universitario, UDY. *Evaluación de Necesidades 'del Profesor Universitario*, Mérida, 1983.



CUADRO 1

<sup>1</sup> Centro de Desarrollo Universitario, UDY. *Evaluación de Necesidades del Profesor Universitario*, Mérida, 1983.

La encuesta se basó en un instrumento de 62 aseveraciones, en el que se debía opinar acerca de las características deseables en un profesor (ideal), a la vez que se debían mencionar las presentes en un profesor que, a pesar de su experiencia frente a grupos, careciera de un entrenamiento sistemático.

De la intersección del 60% o más de las opiniones de profesores y alumnos se estableció que el perfil deseable en un profesor universitario, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, podría describirse en los siguientes términos:

Que sea capaz de:

- Adaptarse a situaciones nuevas o cambiantes en el salón, de clases.
- Ser congruente entre lo que dice y hace.
- Aceptar críticas y sugerencias.
- Tener confianza en sí mismo.
- Tener sentido del humor.
- Interesar a sus estudiantes en el tema.
- Interesarse por los avances de sus alumnos.
- Interesarse en promover actividades extraclase (visitas a fábricas, sitios arqueológicos, museos, etc.).
- Presentar el programa a sus alumnos al iniciar, el curso.
- Ser amigable con los alumnos.
- Ser comprensivo.
- Ser justo en su forma de actuar.
- Ser eficiente en sus clases.
  - Ser puntual al comenzar y terminar su clase.
- Realizar sus actividades con entusiasmo.
- Ser accesible con sus alumnos.
- Hacer activas sus clases.
- Ser respetuoso de la opinión ajena.
- Sentir satisfacción de estar actualizado en su área.
- Demostrar entusiasmo hacia su materia.
- Dejar fuera del salón sus problemas personales.
- Ser sincero en el trato con sus alumnos.
- Saber reconocer sus errores.
- Dominar la literatura de su campo.
  - Señalar la importancia de estudiar-este curso.
- Dominar diversas técnicas de enseñanza.
- Planificar su curso.
  - Dar a conocer la ubicación de la materia, dentro del plan de estudios.
- Señalar la finalidad de estudiar su materia.
  - Aplicar exámenes congruentes con lo que ha enseñado. Sugerir fuentes bibliográficas para que los alumnos consulten.
- Explicar claramente.
  - Fomentar la **participación** de los alumnos en clase.
- Usar ejemplos-prácticos en clase.
- Controlar al grupo.

- Encontrar soluciones a situaciones-imprevistas. -
- Dominar el idioma, o sea, mostrar fluidez al hablar.
- Escribir en tal forma que pueda entenderse fácilmente.
- Repetir los puntos principales al final de la clase.
- Desarrollar su exposición a un ritmo conveniente para los alumnos.
- Permitir que los alumnos piensen sus respuestas.
- Utilizar las respuestas de sus alumnos para ampliar el tema.
- Brindar asesoría a sus alumnos.
- Señalar a tiempo los aciertos y los errores de los alumnos.
- Interesar a los alumnos en su materia.
- Crear una atmósfera agradable de estudio.
- Seleccionar el material de estudio adecuado a la materia.
- Utilizar los aparatos y materiales audiovisuales (pizarrón, retroproyector, filminas, rotafolio, carteles, etc.).

Así también, de la intersección del 60% o más de las opiniones de profesores y alumnos se extrajeron como características del profesor, de la Universidad de Yucatán, que carecía de entrenamiento y que:

- Acepta críticas y sugerencias.
- Tiene sentido del humor.
- Al iniciarse el curso, presenta el programa a sus alumnos.
- Es amigable con los alumnos.
- Le gusta estar actualizado en su área.
- Demuestra entusiasmo hacia su materia.
- Aplica exámenes congruentes con lo que ha enseñado.
- Sus explicaciones son claras.
- Usa ejemplos prácticos en clase.
- Controla al grupo.
- Asigna tareas extraclase.

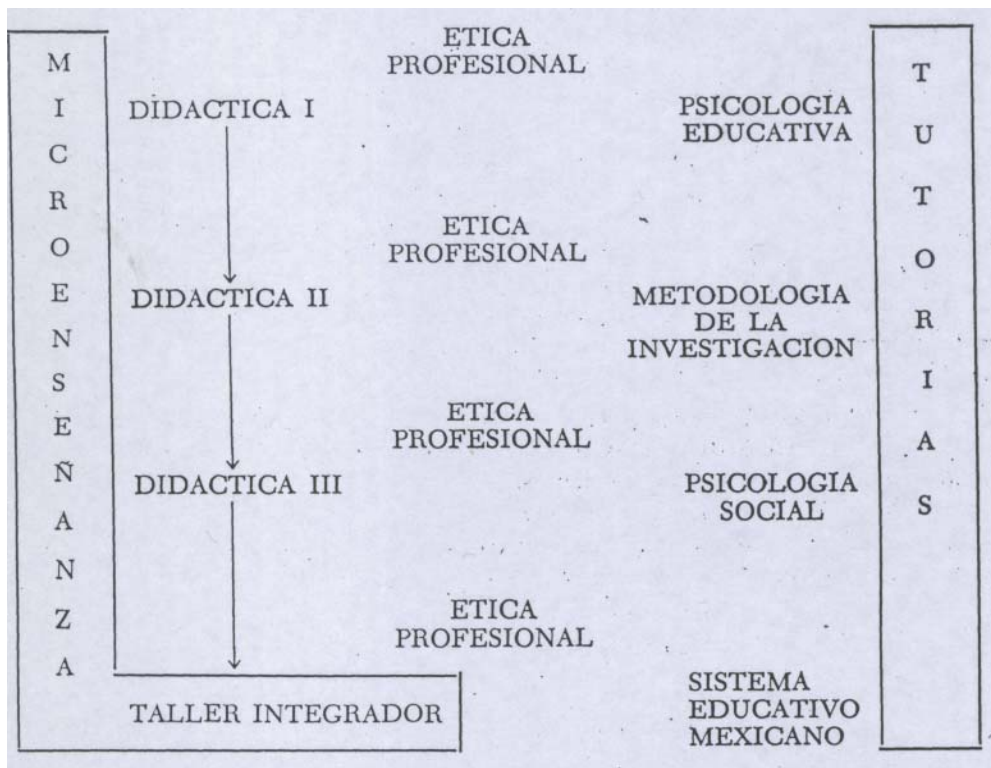
Por otro lado, los profesores de la Especialización en Docencia y los directivos señalaron la necesidad de establecer un marco contextual para conformar la imagen de un profesor universitario conocedor de la problemática nacional y regional. Además, opinaron que la Metodología de la Investigación era una herramienta imprescindible para que el profesor sistematizara su labor y pudiera cuestionarla y evaluarla.

Surgió, entonces, un tercer plan de estudios para una séptima generación de profesores que intentaba lograr los objetivos establecidos en la Especialización en Docencia:

- Capacitar al profesor universitario para:
  - ejercer su actividad docente en forma profesional.
  - aplicar principios y técnicas básicas de la investigación en su actividad docente.

- Fomentar en el profesor universitario una actitud favorable hacia la participación en la resolución de los problemas educativos de su comunidad.

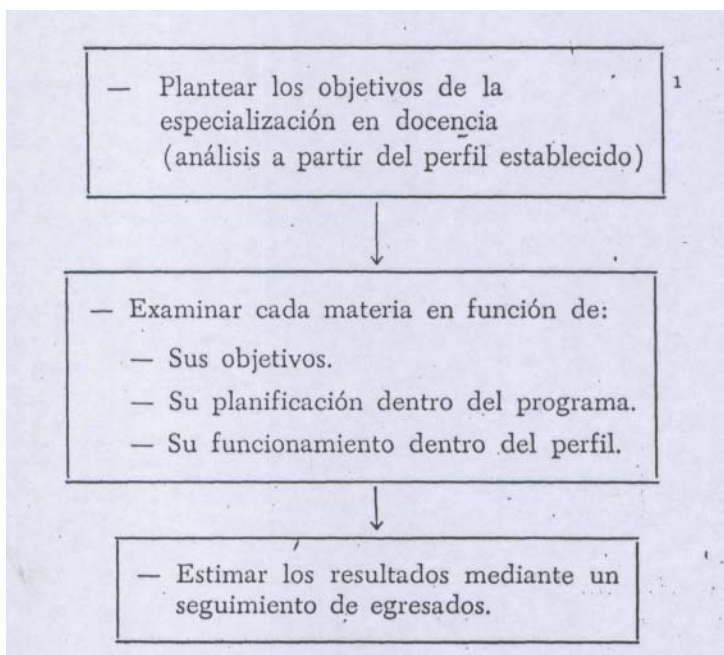
El plan de estudios para lograr estos objetivos fue diseñado para cuatro semestres, en los que se mezclaban armónicamente la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades y el fomento de actitudes:



La hipótesis formulada en septiembre de 1983 fue: "La Especialización en Docencia es una estrategia que llevará al profesor actual (sin entrenamiento) a conseguir el perfil ideal que surgió del estudio de necesidades".

## 2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA ACTUAL

En el momento que se diseñó la metodología se consideró la evaluación y se diseñó un plan estratégico para efectuarla. Esto comprende tres etapas:



En julio de 1985 egresó la séptima generación de la Especialización en Docencia, con 28 participantes en este nuevo diseño. En ese momento se les consultó acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes descritos en el perfil deseado con el mismo instrumento utilizado dos años atrás, y el 60% o más de las opiniones acerca de cómo se veían a sí mismos antes y después de la Especialización, coinciden con la imagen hipotética a ser fomentada.

Además, coinciden en haber logrado conocimientos acerca de la Metodología de la Investigación y del contexto en que se desarrolla la clase.

Todavía falta mucho por hacer:

- encuestar a los estudiantes de estos egresados
- entrevistar a los directores de escuelas donde trabajan
- entrevistar a los profesores de la Especialización en Docencia
- seguir a los 28 egresados por lo menos en dos años.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

- La Facultad de Educación, considerada en todas sus etapas (Comisión de Planeación y Desarrollo Académico y Centro de Desarrollo Universitario), ha propiciado la formación de profesores a través de tres programas consecutivos de Especialización en-Docencia.

<sup>1</sup> Centró de Desarrollo Universitario, UDY. *Evaluación de Necesidades del Profesor Universitario*, Mérida, 1983.



- Se puede apreciar que los cambios han obedecido a opiniones del entorno, y que el último programa es una respuesta mejor para las necesidades planteadas objetivamente por la comunidad universitaria.
- El procedimiento de evaluación de este, tercer programa está en sus inicios. Este proceso continuará y en su momento oportuno se reestructurará el plan de estudios si las necesidades universitarias lo exigen.

Las expectativas son amplias y las estrategias se adecuarán en su momento oportuno, pero la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, creada en noviembre de 1984 y que ha puesto su mejor esfuerzo para procurar el entrenamiento de los profesores, se ha comprometido con esta labor que propiciará, sin duda, la elevación de la calidad académica universitaria.



**PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO  
DOCENTE UNIVERSITARIO, UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE**

**FRANCISCO NÚÑEZ LÓPEZ**

Coordinador del Programa  
Instituto de Educación, Universidad  
Católica de Valparaíso, Chile



## CONTENIDO

1.	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	193
2.	ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA	194
	a) Primera evaluación de 1977	194
	b) Nuevo enfoque curricular	196
	c) El Programa de Perfeccionamiento Docente. Universitario (PPDU)	198.



## 1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Efectuar un análisis de los resultados obtenidos en los programas de perfeccionamiento docente universitario en la Universidad Católica de Valparaíso (U.C.V.) constituye una tarea particularmente difícil. Esta dificultad es producto de las deficiencias propias de actividades que en sus inicios no estuvieron totalmente sistematizadas y que se desarrollaron gracias al esfuerzo de algunos visionarios que se percataron de la urgente necesidad de mejorar cualitativamente la docencia superior.

Revisando la documentación pertinente, se encuentra que las primeras actividades que pueden ser consideradas como tales se inician a comienzos de la década del 70. Es a partir de esa época que la ex Escuela de Educación de la U.C.V. comienza a impartir sus primeros cursos.

A mediados de esa década y como resultado del impacto que significó la incorporación de la Tecnología Educativa, esfuerzo patrocinado principalmente por la O.E.A., se produce "una profunda revisión, en la estructuración, objetivos y contenidos de las asignaturas propias de la formación docente. La utilización del Enfoque de sistemas en la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de planes y programas educacionales permite una estructuración más adecuada de los cursos dirigidos a la preparación didáctica de los docentes del sistema de Educación Superior. Los cursos de este período se muestran en el Cuadro 1.

CUADRO 1

CURSOS DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA IMPARTIDOS POR LA ESCUELA DE EDUCACIÓN EN EL PERIODO 1971 A 1977

Año	Curso	Asistencia
1971	"Curso Inter-Universitario de Currículum y Evaluación para Docentes de la U.C.V., U. Ch. y U.S.M."	35
1972	"Currículum y Evaluación" Escuela de Construcción Civil U.C.V.	10
	"Currículum y Evaluación" Escuela de Electricidad, Electrónica y Mecánica U.C.V.	20
1973	"Currículum y Evaluación" Escuela de Idiomas U.C.V.	28
1974	"Cursos de Evaluación I y II" Escuela de Medicina y Odontología U. de Ch. Valparaíso	20
1975	"Currículum" Escuela de Odontología y Medicina U. de Ch. Valparaíso	15
1976	"Diseño de Objetivos y Evaluación Sistema BIO.101" Instituto Ciencias Básicas (Biología U.C.V.)	12
1977	"Análisis de los Contenidos y Conductas del Primer Semestre del Programa de Cultura Religiosa" Departamento de Cultura Religiosa U.C.V.	11
	"El enfoque de Sistema en Educación" Instituto de Lenguas y Literatura U.C.V.	11
	"Niveles de Exigencia Universitaria" Escuela de Construcción Civil U.C.V.	16

2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA a)

*Primera evaluación de 1977*

A fines de 1977 se realizó una primera evaluación de la actividad en Pedagogía Universitaria y se llegó a la siguiente conclusión:

<sup>1</sup> Carlos Ramírez, *Documento de Trabajo sobre Pedagogía Universitaria*, Valparaíso, Chile, Facultad de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, 1977.



1. Los cursos de Pedagogía Universitaria no cuentan habitualmente con el respaldo y convencimiento total de las Unidades Académicas que lo solicitan; ello es más bien producto de la iniciativa de algún docente comprometido no sólo con la investigación sino que, también, con las exigencias de la docencia universitaria, por lo que los programas diseñados no logran cubrir cabalmente las metas propuestas.

2. En general, la Universidad no apoya adecuadamente estos cursos, estimando que para seguirlos los docentes-alumnos restarán tiempo a la docencia y harán exigencia de promoción académica una vez aprobados los mismos.

3. La Escuela de Educación, a su vez, no ha contemplado la inclusión de dichos cursos de Pedagogía Universitaria en su curriculum ni en sus programas anuales, convirtiéndose este delicado trabajo en una labor de extensión de carácter voluntario; cabe advertir que tampoco se contabiliza el tiempo dedicado en el "número efectivo de horas docencia en sala de clases".

4. Es digno de considerar también el hecho que las Unidades Académicas que solicitan los servicios pedagógicos universitarios en su gran mayoría pertenecen a las Áreas de Estudios Técnicos en la que los prerequisites obligan a una secuencia rigurosa del curriculum y a una evaluación, y control más consistente del mismo.

5. Es de consenso, que dichas Escuelas Profesionales en las Universidades chilenas en este momento no tienen gravitación a la hora de evaluar el rendimiento académico de los docentes universitarios, ni, en las decisiones superiores, por lo que la acción de Pedagogía Universitaria que se programa no logra Convencer aunque ella se lleve a cabo con el máximo rigor.

6. La mayoría de los docentes-alumnos que necesitan con mayor urgencia de estos cursos son profesores Instructores y Auxiliares y un alto porcentaje de ellos son profesores-hora, lo que dificulta la programación y la asistencia periódica a los mismos.

7. Los profesores de enseñanza superior especialmente en las jerarquías superiores —Titulares y Adjuntos— son enjuiciados, especialmente en los Institutos de Ciencias Básicas, según su rendimiento en la investigación y no por su rendimiento en la docencia, lo que origina incongruencia en los objetivos, desarrollo y evaluación de las asignaturas impartidas entre los profesores de las diversas jerarquías y entre los investigadores y los docentes "calificados",

8. Que, no obstante tener la Universidad una misión de vanguardia en el desarrollo cultural, resulta paradójica la resistencia al cambio educativo, que ella misma proclama en la formación de los alumnos de pedagogía parvularia, básica y media; en particular a través de actitudes peyorativas de Algunos sectores de la misma Universidad con respecto a la Pedagogía en general.

Como resultado de esas apreciaciones se solicitaba al Consejo Asesor de la ex Escuela de Educación de la UCV decidir con respecto a las siguientes cuestiones claves:

1. Si dicha actividad corresponde a una filosofía y política permanente de la Escuela de Educación UCV.

2. Si a través de dicha actividad la Escuela dará a conocer su pensamiento educacional o se limitará a un nivel técnico-profesional.
3. Si las cátedras participarán por decisión autónoma o, si estarán determinadas por el programa que se diseñe.
4. Si se considera imprescindible efectuar una investigación sobre las necesidades e intereses concretos de las unidades.
5. Si el programa será auspiciado por la Escuela, la Facultad o por la Vicerrectoría Académica.
6. Si el programa podrá disponer de financiamiento y recursos humanos y materiales.
7. Si las actividades deben ser evaluadas y sus resultados registrados oficialmente por Central de Estudios.
8. Si procederá la preparación de material de apoyo y publicaciones al respecto.
9. Si atenderemos a las unidades según demandas o habrá una política de programación general independiente.
10. Si atenderemos por tópicos de mayor interés o se diseñará un programa desde nuestra perspectiva.
11. Si la Escuela, Facultad o Universidad reconocerá oficialmente el aporte y el tiempo 'dedicados por los docentes a este programa.
12. Designar una Comisión Técnica que elabore un anteproyecto de Pedagogía Universitaria en base a los acuerdos de la reunión en que se estudie este documento de trabajo.

b) *Nuevo enfoque curricular*

A partir de 1977, por diversas causas, el programa se discontinuó. Seis años más tarde se haría una nueva evaluación sobre la docencia en la Universidad.

Se decía entonces que la docencia universitaria estaba inserta en una concepción curricular fundamentada en el valor del conocimiento, es decir, es sobre todo "logocéntrica". Este modelo curricular, en cuanto a la didáctica, centra su atención en el profesor y por su intermedio, o a través de él, en la enseñanza y la instrucción. La suposición fundamental es "quien sabe algo..., sabe enseñarlo". Se une, indisolublemente, la • competencia en conocimientos con la capacidad para "comunicar" con tal eficiencia que se genera en los discípulos el aprendizaje.

A partir de esta consideración se derivan las siguientes implicaciones:

1. El profesor centraliza todo el proceso de toma de decisiones y gran parte de las actividades relativas a la conducción del proceso pedagógico. El profesor decide los objetivos de enseñanza, generalmente haciendo énfasis en la adquisición de conocimientos, selecciona los contenidos, determina su extensión y profundidad, elige estrategias de enseñanza y fija los parámetros de tiempo que ocupará en enseñar.

2. La actividad de planificación del proceso pedagógico se orienta, básicamente, a la determinación de la cobertura de los contenidos y su distribución secuencial en el tiempo.
3. La selección y uso de los medios pedagógicos está condicionada a la naturaleza de los contenidos.
4. El proceso de comunicación pedagógica es, primordialmente, unidireccional. El profesor presenta información al alumno y, ocasionalmente, se dan situaciones de interacción: profesor-alumno, alumno-grupo, alumno-material pedagógico.
5. La evaluación tiene carácter predominante sumativo, siendo su propósito fundamental medir la cantidad de conocimientos adquiridos por parte del alumno. La información recogida a partir de la evaluación no siempre retroalimenta la labor del profesor.
6. El alumno se concibe como receptor de información, más o menos sistematizada, manteniendo una relación vertical y dependiente del profesor y del material de enseñanza.

El enfoque curricular no resultaba el más adecuado en una institución de Educación Superior que pretendía desarrollar programas educativos con algo más que lo meramente "profesionalizante". Un enfoque curricular del tipo "antropocéntrico" en el que la persona y, consecuentemente, el aprendizaje sea la preocupación fundamental del sistema educativo modificando sustancialmente las caracterizaciones sobre roles y funciones que le competen a docentes y estudiantes. El docente universitario puede convertirse en un factor de impulso de las expectativas del estudiante al ubicarse como mediador entre la Ciencia o Tecnología (conocimientos, metodologías, criterios, etc.) y al alumno que debe desarrollar competencias específicas para un ámbito laboral determinado.

Las decisiones del docente (en relación a planificar, desarrollar y evaluar el programa educativo) adquieren, bajo este enfoque, una connotación trascendental, puesto que lo convierten en un promotor de un estilo de vida caracterizado fundamentalmente por principios éticos, y la heurística profesional correspondiente.

Este nuevo enfoque curricular se planteaba con las siguientes perspectivas:

1. El docente adquiere un compromiso ético con la tarea didáctica que lo responsabiliza directamente con el rendimiento académico de sus estudiantes.
2. El estudiante pasa a protagonizar la actividad didáctica al asumir activamente un rol responsable en el proceso enseñanza-aprendizaje/
3. La planificación educativa se orienta fundamentalmente por objetivos que contienen, además de contenidos, repertorios de competencias vinculados a ámbitos de desempeño profesional.
4. Los medios de la instrucción se seleccionan y utilizan como elementos integrados a la actividad didáctica y no como simples complementos de ella.

5. La evaluación se efectúa en relación a ciertos criterios de dominio o logro de objetivos y. se utiliza como elemento fundamental en la retroalimentación que justifica la modificación o cambio de contenidos y estrategias didácticas o ambos de estos últimos.
6. EL alumno es partícipe de un diálogo didáctico que le permite interiorizar principios, consecuencias y responsabilidades en torno a contenidos específicos como resultado de establecer relaciones amplias entre estos contenidos, actividades de aprendizajes e instancias de evaluación.

c) *El Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario, PPDU*

Sobre la base de estos criterios, en 1983, el Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario (PPDU), destinado a la capacitación efectiva, en métodos y técnicas didácticas, de los docentes de Educación Superior, fue dirigido fundamentalmente a quienes han tenido solamente formación profesional y no didáctica. Este es el programa que actualmente se desarrolla en la Universidad.

El Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario se organiza en cursos distribuidos en tres-modalidades diferentes destinados a personal docente de distintas jerarquías y con diversos niveles de capacitación. Una modalidad está destinada a Ayudantes e Instructores, y otra, dirigida al personal docente con responsabilidad en planificar, desarrollar y evaluar programas de formación Profesional. Esta última está constituida por un conjunto secuencial de cursos que dan una capacitación integral en aspectos microcurriculares. Por último, se considera la existencia de cursos monográficos sobre tópicos diversos vinculados a la docencia superior de interés general.

En total se han dictado nueve cursos con un total de 184 docentes capacitados, según lo que se observa en el Cuadro 2.

CUADRO 2

CURSOS IMPARTIDOS EN EL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO  
DOCENTE UNIVERSITARIO (PPDU) 1983-1985

Año	Curso	Asistencia
1983	"Diseño de Programas y Unidades de Aprendizaje". Profesores UCV.	21
	"Principios de Aprendizaje aplicados a la Enseñanza". Profesores UCV.	17
	"Elaboración de Pruebas Orales y Escritas". Profesores UCV.	26
	Elaboración de Perfiles Profesionales para el diseño de Carreras". Profesores UCV.	8

Año	Curso	Asistencia
	"Presentación y Evaluación de memorias y Seminarios de Título". Profesores UCV e Instituciones de Educación Superior	19
	"Capacitación Didáctica para Ayudantes e Instructores". Para la UCV e Instituciones de Educación Superior	16
1984	"Factores Psicológicos que influyen la relación docente-alumno". UCV e Instituciones de Educación Superior	23
	"Elaboración de Pruebas Escritas". UCV e Instituciones de Educación Superior	• 24
	"Evaluación de la calidad docente". UCV. e Instituciones de Educación Superior	30
1985	"Análisis de los antecedentes para la elaboración del perfil profesional de la Asistente Social". Docentes Escuela Servicio Social UCV.	10



**PROGRAMA DE LOS CURSOS DE ESPECIALIZACION  
PERMANENTE EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO,  
MENDOZA, ARGENTINA**

**ELIA ANA BIANCHI DE ZIZZIAS**  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza,  
Argentina





## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	205
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA	205
2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA	206
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	206



## INTRODUCCIÓN

En la Argentina, la preocupación por el perfeccionamiento docente universitario comienza a perfilarse en los últimos años con el aporte de algunas instituciones como los Servicios de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, investigaciones realizadas por el IRICÉ (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), los cursos de Actualización Pedagógico-didáctica a nivel universitario, dictados en 1981 en la Universidad "Juan A. Maza", de Mendoza, la cátedra de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Buenos Aires, el Instituto de Pedagogía Universitaria y Perfeccionamiento Docente de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino Católica de Tucumán, entre otros.

### 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA

La Universidad Nacional de Cuyo implemento en 1982 los Cursos de Pedagogía Universitaria. El proyecto, puesto en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras, se desarrolló conforme a los siguientes objetivos:

- Promover el perfeccionamiento docente a nivel universitario.
- Intensificar los estudios de metodología didáctica.
- Realizar investigaciones en el área metodológica.
- Desarrollar la comunicación interdisciplinaria.

Para lograr estos objetivos se realizó en 1982-un diagnóstico a través de reuniones protocolizadas periódicas con docentes de distintas/especialidades. Eso- permitió evaluar las necesidades didácticas de distintas facultades y producir un documento sobre 'Diseño de Investigación' en el área educativa.

En 1983 se iniciaron reuniones con grupos de trabajo interdisciplinario constituidos por docentes de instituciones superiores que estaban en servicio y auxiliares científicos con funciones de enseñanza.

Se organizaron dos grupos con la participación de 50 docentes.

Las reuniones periódicas fueron ocho por cada grupo con un total de 64 horas de duración. Se trabajó sobre el siguiente temario:

- Perfil del egresado universitario.
- Objetivos de Nivel.
- Análisis, crítica y evaluación de técnicas de Metodología Participativa.

Posteriormente se realizaron dos cursos intensivos, con régimen de dedicación total, durante una semana cada uno, con un total de 30 horas cátedras.

El tema desarrollado fue "Metodología y Técnicas en la enseñanza universitaria".

El primero se dictó en la Facultad de Filosofía y Letras, durante el mes de junio, y contó con la participación de 40 docentes de distintas Universidades de Mendoza, San Juan y Chaco.

El segundo se dictó en el Instituto Balseiro y se realizó por medio de un programa de intercambio científico entre la Universidad Nacional de Cuyo y la Comisión Nacional de Energía Atómica. -Asistieron 25 docentes del Instituto Balseiro y 15 de la Universidad del Comahue.

## 2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA

Una vez terminados los cursos se procedió a evaluarlos, lo que permitió llegar a las siguientes conclusiones.

—El 100% de los profesores opinó que los cursos fueron positivos por:

- Promover el perfeccionamiento docente.
- Demostrar la necesidad de conocimientos de metodología didáctica en el desempeño de la labor docente.
- Desarrollar la comunicación interdisciplinaria.

—El 90% destacó la necesidad de que se implementen cursos permanentes de Pedagogía Universitaria.

## 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

Se puede afirmar que las expectativas sobre la tarea docente han cambiado. En efecto, la sociedad actual exige un alto grado de profesionalización, un docente situado en la realidad, implicado en las manifestaciones socio-culturales y comprometido con el tiempo histórico en el que le toca actuar.

El profesor universitario ha perdido su carácter de depositario absoluto de la verdad científica y el de mero expositor de conocimientos en una relación unilateral de docente-alumno. Es precisamente esta relación la que debe enriquecerse con nuevas formas de comunicación. El docente enseña a aprender, pero también aprende. Se convierte, entonces, en orientador de aprendizaje, organizador de tareas, en investigador, en tutor, en asesor. Pero, además, desempeña otras funciones no menos importantes, tales como la relación con sus colegas, la convivencia docente participativa, su colaboración activa en las distintas unidades académicas de la Institución, el desempeño de roles jerárquicos, su función de agente culturizante, su significación en la comunidad. Luego, el docente universitario debe tomar conciencia de la necesidad de perfeccionamiento permanente implícito en la pluralidad de su dimensión profesional y, por supuesto, en el grado de eficacia de su ejercicio.

Gran número de docentes del nivel superior, que se desempeñan en profesiones científico-técnicas: ingenieros, médicos, contadores, etc., no han cursado materias pedagógicas ni antes ni después de realizar su carrera universitaria. Ni aun aquellos que cursan profesorados (Filosofía, Letras, Ciencias de la Educación, etc.) tienen en su curriculum materias de pedagogía universitaria. Las materias pedagógicas que se, cursan tienen, en el aspecto teórico, una orientación general, y en el práctico, una orientación hacia el nivel secundario.

Esta deficiencia en la formación docente limita, la mayoría de las veces, la eficacia didáctica. Sin embargo, no es fácil tomar conciencia de la necesidad de afrontar distintas situaciones de, enseñan-aprendizaje con una apropiada capacitación específica. En la actualidad no son suficientes la vocación, las aptitudes naturales para la enseñanza o el prestigio científico, es necesario también perfeccionarse para optimizar el hecho educativo. .

Ampliar el horizonte de posibilidades metodológicas' implica creatividad, originalidad y participación. Porque, en definitiva, la \* eficacia docente surge, como dice el destacado pedagogo italiano Renzo Tito Titone, de la personalidad del docente con el método objetivamente válido.

El avance de la pedagogía científica y la gran demanda de cursos a nivel de postgrado sobre Pedagogía Universitaria ponen en evidencia la necesidad de implementar cursos permanentes que no sólo contemplen el perfeccionamiento a un nivel de especialización, sino también que den respuestas parciales y prácticas a los docentes de cualquier categoría académica que tengan interés en profundizar en algunos de 'los temas de Pedagogía Universitaria,

La respuesta que se ha dado en el nuevo Programa de Especialización Permanente en Pedagogía Universitaria cuyos objetivos son:

1. Optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior.
2. Promover la especialización y el perfeccionamiento docente a nivel universitario.
3. Capacitar al docente universitario para un eficaz desempeño docente.
4. Intensificar los estudios de metodología educativa.
5. Actualizar técnicas de diseños de investigación.

6. Capacitar para cumplir roles de conducción.
7. Desarrollar la comunicación interdisciplinaria.
8. Facilitar la difusión e intercambio de experiencias educativas.
9. Reflexionar sobre temas de deontología profesional.

A partir de 1984 el programa de especialización permanente Pedagogía Universitaria se implementa con ocho cursos o módulos-créditos que se desarrollan en dos años académicos, a razón de dos cursos por cuatrimestre. Tienen una duración de 15 a 24 horas cátedra cada uno. Cada módulo constituye una unidad didáctica con objetivos, contenidos y evaluación específicos. La metodología es activa-participativa. Los profesionales que acreditan la aprobación de los ocho módulos que integran el programa y de un trabajo mecanográfico final, en un lapso no mayor de cuatro años, a partir de su inscripción en uno de los módulos, obtendrán el Diploma de Especialización en Pedagogía Universitaria.

Los cursos son complementarios, pero no correlativos y pueden cursarse independientemente. En cada curso se otorga un certificado que acredite la asistencia y la aprobación del mismo.

Las asignaturas incluidas son: Planificación Educativa, Metodología de Enseñanza, Aprendizaje, Técnica de Evaluación Universitaria, Psicología del Aprendizaje, Comunicación Docente, Conducción Educativa, Metodología de la Investigación Científica.

En el momento de realizar este trabajo las encuestas de evaluación de este nuevo Programa se estaban procesando.

**LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD  
DE LA SERENA EN CAPACITACIÓN  
PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA.  
U. DE LA SERENA, CHILE**

**MARÍA HILDA SOTO CARRASCO**

Directora del Depto. de Educación  
Universidad de La Serena, Chile





## CONTENIDO

1. ANALISIS DESCRIPTIVO DEL MEJORAMIENTO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA	213
2. ANALISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA	216
3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES;	218
4. BIBLIOGRAFIA	219



## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL MEJORAMIENTO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA

La evaluación de la docencia superior en la Universidad de La Serena (ULS) puede realizarse según esquemas o modelos ideales que consideren:

- Cualidades del docente que se orienten hacia una comunicación abierta y directa con sus educandos, que implique respeto, y cariño.
- Cualidades profesionales de preparación suficiente en la especialidad como de una inquietud constante por mantenerse informado de los avances científicos y tecnológicos que le competen.
- Compromiso como docente para adquirir la formación pedagógica necesaria y su renovación y readecuación según las investigaciones educacionales modernas.

Considerando la necesidad de perfeccionar constantemente su quehacer académico, la ULS se ha ido fijando algunas líneas de acción que le permitan:

- Diagnosticar la realidad del proceso educativo incluyendo sus elementos esenciales: alumnos - profesores - proceso.
- Diseñar estrategias para superar los problemas que se presenten.

Estas líneas de acción suponen una evaluación constante a través de una metódica científica que avalen los logros alcanzados y los aspectos que se requiere perfeccionar.

Todo esto significa que la ULS debe estar preocupada de:

- Orientar y reorientar sus principios y acciones de acuerdo con la realidad regional y nacional.
- Realizar estudios científicos del medio que la rodea para detectar las

necesidades y problemas que enfrente e introducir los mecanismos adecuados para ayudar a la comunidad.

- Impulsar las acciones de perfeccionamiento de los docentes a nivel de qué enseñar y cómo enseñar.
- Analizar y replantear Planes y Programas de Estudios sobre la base de métodos científicos que lleven a clarificar el Perfil Profesional requerido por la comunidad.

Todas estas acciones y otras implican estar en una constante búsqueda de antecedentes que permita orientar el quehacer, todo lo cual debe fundamentarse en resultados obtenidos por medio de un trabajo científico de investigación educativa.

La ULS ha considerado que el mejoramiento de la calidad de la docencia debe incluir:

- Planes y Programas de Estudio consecuente con un perfil profesional producto de necesidades culturales y socioeconómicas del medio.
- Perfeccionamiento pedagógico de los académicos.
- Realización de actividades académicas concordantes con los intereses y necesidades de los alumnos y de su formación profesional.
- Los Planes y Programas de Estudio deben fundamentarse en un estudio descriptivo, explicativo y predictivo de la realidad regional y nacional.
- El perfeccionamiento académico debe orientarse<sup>1</sup> tanto hacia la especialidad como a la adquisición y actualización de aspectos pedagógicos.

El perfeccionamiento puede realizarse en forma sistemática-formal tendiente a la obtención de postgrados y en programas insertos en la propia Universidad.

Los programas de Formación Pedagógica pueden entregarse en sesiones realizadas por académicos expertos de la Universidad o por expertos foráneos que constituyan instancias de intercambio y refuerzo de otras experiencias a nivel universitario que avalen y refuercen los niveles de perfeccionamiento pedagógico.

De acuerdo con estos principios la Universidad de La Serena ha desarrollado las siguientes actividades para mejorar la docencia.

a) Mejoramiento de la administración académica:

- Legislación pertinente para delimitar funciones administrativas de la docencia, coordinadores de carreras, tutores para alumnos que ingresan.
- Régimen de estudios.
- Fijación de normas, calendario semestral y anual de actividades" y pruebas.

b) Optimización de los recursos e infraestructura disponibles:

- Disposición de oficinas para docentes que posibilitan la atención individual de los alumnos.

- Creación de salas de seminarios, talleres, salas; de proyecciones "para, utilización de medios audiovisuales.
  - Ampliación de biblioteca, presupuesto mayor, para adquisición de libros, revistas. Instalación de nuevas salas de lectura, cabinas individuales, cabinas para seminarios.
  - Adquisición de medios audiovisuales para proyección de videos, diaporamas, transparencias, láminas opacas, -cassette.
- c) Reformulación de los currículos, incluyendo la determinación de perfiles profesionales y establecimiento de planes y programas acordes con ellos. Se ha realizado sobre base esencialmente teórica, no cumpliendo con los principios básicos para la elaboración de perfiles profesionales que requiere la recopilación de información i de diversas fuentes. .
- d).- Apoyo a investigaciones que permitan conocer las características de nuestra realidad para diseñar acciones que favorezcan el proceso educativo.
- e) Perfeccionamiento académico de los docentes por medio de acciones , emanadas de Vicerrectoría Académica, que ha apoyado constantemente para realizar estudios de postgrado, tanto a ; nivel nacional como en Universidades extranjeras. Apoyo de las autoridades para; realizar, encuentros, seminarios, a nivel interno, y .nacional,

En relación con la capacitación docente de, los, académicos se analizan en más detalle las acciones a continuación.

La presencia de la ULS en dos talleres organizados por el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas sobre Evaluación; de la Docencia Universitaria como formadora de .profesionales, impulsó una revisión de, los Perfiles Profesionales. y de los objetivos de Planes y Programas de Estudio para las diferentes carreras.

En 1982 la Vicerrectoría Académica, por medio de la Dirección de Docencia, propició la formación de, una comisión para desarrollar una metodología para la evaluación permanente de la docencia. En dicha, comisión sé, elaboró un instrumento que fue aplicado voluntariamente por los profesores. La reacción de la mayoría de los profesores fue poco benévola con el instrumento; pero, paulatinamente, algunos académicos han hecho uso de él, considerando que es importante conocer la opinión- de los alumnos para poder realizar algunos cambios en el proceso docente.

En aspectos administrativos, y normativos se ha logrado; una mayor -homogeneidad en la realización de las actividades, docentes, en la formulación de programas de estudio y proceso de evaluación de los alumnos, dirigidos por disposiciones emanadas de la Vicerrectoría Académica y controladas; y supervisadas por la Dirección de Docencia.

El interés por perfeccionamiento de los docentes ha sido manifiesto; sin embargo, en la mayoría se orienta hacia especialización de área de contenidos específicos. Son pocos los docentes, (4- ó 5) que perteneciendo a un área de

especialidad de contenidos ha buscado perfeccionamiento en el área pedagógica, a nivel de obtención de post-títulos y postgrados.

Aproximadamente un diez por ciento de los profesores se encuentra realizando perfeccionamiento externo a la Universidad, algunos becados en el extranjero y la mayoría asistiendo a programas en otras Universidades nacionales.

La capacitación interna de docentes se ha realizado en forma continua a través de seminarios como:

- "La Tecnología Educativa en la formación de ingenieros", realizado en julio de 1983, cuya organización estuvo a cargo de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de la Universidad Politécnica de Madrid y de las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la Universidad de La Serena.
- En mayo de-1985 se inició un Seminario Permanente de Educación Matemática con conferencista externo para docentes universitarios y profesores de Matemática de Enseñanza Media.
- Un Seminario de Metodología de Investigación Educativa realizado durante todo el año 1983 por docentes de la Universidad, Departamento de Educación, con un ciclo de conferencias de una destacada investigadora nacional de la Universidad Católica.
- Diversos y continuos talleres de formación pedagógica, de conocimientos específicos a nivel interno: Evaluación, Currículo.
- Cursos y seminarios referentes a Computación y Educación.
- Encuentros y seminarios a nivel nacional de Orientación y Currículo en la Educación Parvularia.

Asistencia y participación de los docentes a, conferencias, reuniones científicas, encuentros y seminarios en otras Universidades del país y del extranjero.

La acción ha sido mucha, pero se requiere aún un mayor esfuerzo.

El interés por perfeccionamiento y mejorar la docencia, existe. No se ha realizado aún una evaluación cuantitativa de los cambios que puedan haberse logrado en el proceso mismo, pero se ha intentado hacer una evaluación cualitativa lo más objetiva posible en relación a los cambios que podemos apreciar en el trabajo diario de los profesores.

## 2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA

En relación al trabajo cotidiano de los profesores se plantearon cuatro preguntas que se responden a continuación:

a) ¿Planifican regularmente en forma técnica y difunden los programas de-sus cursos?

Los cursos y seminarios realizados, así como la legislación interna que establece normas para entregar en las primeras sesiones de cada curso los programas y realizar un análisis y comentarios sobre ellos, han redundado

en que los docentes planifiquen en forma técnica y entreguen a sus alumnos los programas en cada curso.

Los alumnos reciben, además, sus calendarizaciones de actividades y pruebas desde el inicio del período de clases.

Las sesiones y reuniones de los docentes para lograr una planificación inserta en un marco referencial mínimo han permitido clarificar variables del proceso educativo y establecer relaciones para una secuencia y unidad tanto vertical como horizontal.

Los profesores que atienden cátedras paralelas comparten experiencias y fijan algunos criterios comunes.

b) ¿Usan adecuadamente medios de apoyo docente? (audiovisuales y otros)

En su objetivo por mejorar la docencia la ULS ha considerado en sus presupuestos ítem que permitan la adquisición paulatina de elementos audiovisuales y didácticos.

La compra de medios audiovisuales ha requerido la habilitación de salas especiales y la preparación de los docentes para el manejo de ellas y la realización de los materiales necesarios. Esto mediante reuniones internas de estudio e intercambio de experiencias y materiales entre los profesores, lo que permite proyectar hacia los alumnos nuevas estrategias docentes en una dimensión de integración y globalidad cultural que ayuda a la mejor formación profesional.

La existencia de una buena central de publicaciones ha permitido que los profesores trabajen con documentos de apoyo que son entregados a los alumnos para una mejor comunicación-y profundización de temas y entrega de instrucciones.

La demanda por uso de retroproyectores de transparencias y láminas opacas, proyectores de diapositivas, diaporamas y videos ha aumentado paulatinamente y en su utilización se incorpora a los alumnos para que adquieran la experiencia adecuada. •

La adquisición de un computador y algunos microcomputadores ha iniciado la relación entre computación, y educación, para lo cual también se han organizado seminarios y cursos internos y la publicación de una revista que permite una mayor comunicación con los docentes para sus posibilidades de aplicación en su trabajo educativo.

c) ¿Han hecho esfuerzos sistemáticos por ejemplificar y relacionar más estrechamente los cursos más avanzados en relación con el quehacer profesional?

En general, el enfoque teórico predomina aun cuando hay intentos por realizar talleres prácticos en relación con aquellas asignaturas tradicionales, esencialmente teóricas.

En algunas carreras como Educación Parvularia y Educación General Básica "se ha logrado sistematizar la relación de la formación teórica con una experiencia práctica en terreno desde los primeros niveles, lo que permite a

los alumnos conocer la realidad en la cual realizarán su actividad profesional. Otras carreras como Pedagogía en Enseñanza Media mantienen sus prácticas profesionales en el último nivel.

En general, en las asignaturas de educación se busca establecer una estrecha relación entre los aspectos teóricos y prácticos que permitan al alumno desarrollar capacidades propias del quehacer profesional.

d) ¿Usan metodologías activas y participativas?

La revisión de Planes y Programas de Estudio no ha logrado decantar los aspectos fundamentales en la formación profesional -y aún se mantiene un currículo con excesivos contenidos, lo que implica que muchos académicos se preocupen más de exigir información y no "desarrollar metodologías activas y participativas, "que requieren más tiempo y no alcanzan a pasar la materia".

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

La Universidad de La Serena, debe enfrentar los problemas educacionales derivados de los cambios y avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales.

La formación enciclopedista y enfatizada en los contenidos y el prestigio de ser especialistas en un área, predomina en contra de la formación humanista del profesor que pretende ayudar y capacitar al alumno para desempeñarse con propiedad y seguridad en un campo profesional.

La formación profesional parece apoyarse aún en la "buena selección de futuros profesionales" y no en la de "ayudar a formar buenos profesionales".

Afortunadamente las autoridades de la Universidad de La Serena han dado gran importancia a los aspectos pedagógicos de los docentes. Al respecto se ha señalado<sup>1</sup>: que una de las tareas prioritarias para los próximos años en materia de docencia se refiere a la formulación y aplicación de una "Estrategia Docente" "que conduzca a un real mejoramiento del proceso. enseñanza-aprendizaje. Al respecto señaló:

"El propósito es diseñar y aplicar un conjunto coherente y armónico de innovaciones educativas, considerando la realidad institucional, las características de nuestro estudiantado y los adelantos metodológicos que la pedagogía moderna ha validado en los últimos años".

<sup>1</sup> Daniel Amagada P., Rector de la Universidad de La Serena, Discurso pronunciado en el IV Aniversario de la Institución, La Serena, Chile, 1985



#### 4. BIBLIOGRAFÍA

García Hoz, Víctor, "Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios. Revista Española de Pedagogía<sup>1</sup> N° 163, 1984.

Amagada Pineda, Daniel, Discursos del Rector de la Universidad de' La Serena (1982-83-84-85).

Soto, Hilda y colaboradores, "Estudio de las relaciones entre las características personales de los alumnos (cohorte 1983) y la .estructura académica que se compromete en el proceso de formación profesional en la Universidad de La Serena", Chile.

Documentos Universidad de La Serena, Estatutos D.F.L. N° 158, 17-julio-1982, Memoria Universidad de La Serena, 1982. Régimen de Estudios.



**VISION DEL TRABAJO DOCENTE DESDE  
LA ÓPTICA DE UN SISTEMA DE  
ENSEÑANZA A DISTANCIA:  
EL CASO DE COSTA RICA**

**José JOAQUÍN VILLEGAS GRIJALBA**

Director de Centros Académicos  
Universidad Estatal a Distancia  
San José, Costa Rica



## CONTENIDO

1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DOCENTE	225
	a) Cursos permanentes	226
	b) Cursos coyunturales	226
	c) Capacitación en tutoría telefónica	227
2.	ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS DISTINTOS TIPOS DE TUTORÍAS	227
	a) Evaluación de la tutoría telefónica	227
	b) Evaluación de la tutoría presencial	228
3.	COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	230



## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DOCENTE

Antes de mostrar algunos datos relacionados con la temática de este trabajo, conviene puntualizar lo que podría considerarse como una de las diferencias esenciales entre un sistema a distancia y uno de enseñanza contigua. En el primero, la relación entre la Universidad y los alumnos tiene un carácter heterodidáctico, toda vez que el material impreso es, por lo general, el medio maestro o elemento fundamental del aprendizaje. A pesar de que se produce alguna interacción didáctica entre el docente y el alumno, ésta es esporádica y carece de la profundidad que tiene en la enseñanza contigua. Por otro lado, en esta última, la relación docente-discente tiene un marcado acento homodidáctico, en virtud de que el papel que juega el profesor es protagonice con respecto a los materiales de todo orden, que puedan conformar los contenidos y medios del curso.

Así las cosas, visto el cambio de coordenadas que implica la definición en uno y otro sistema de enseñanza del concepto de docente, se considera un poco difícil que se pueda pretender que un programa de Pedagogía Universitaria pueda ser ofrecido, para los docentes de una y otra modalidad de enseñanza, con características homogéneas.

De ahí que la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) haya desarrollado, antes que un programa de Pedagogía Universitaria, para, sus docentes, un conjunto de experiencias de diversos tipos con el afán deliberado de responder ante necesidades concretas.

El término con el que se designa al docente en la UNED, es el de TUTOR.

En virtud de que la Universidad dispone actualmente de un total de 26 centros distribuidos en todo el país y ante la necesidad de optimizar los escasos recursos que le asigna el Estado costarricense a la UNED (6% del presupuesto destinado a las Universidades, con el que, dicho sea de paso, se atiende al 16% de la población estudiantil universitaria del país), la política prevaleciente es la de contratar tutores a jornada parcial (de 1/4 T.C.).

Esta situación plantea de hecho una limitante fundamental: difícilmente un funcionario que trabaja en otra institución —no necesariamente de enseñanza universitaria— una jornada completa, puede dedicar una parte significativa de su tiempo a labores que no estén enlazadas en forma directa con la prestación de los servicios docentes. Además, en razón de la necesidad de coordinar adecuadamente las labores conexas a la, entrega de la docencia, se contrata preferentemente a tutores que vivan en la zona del Valle ínter-montano Central (donde se concentra la mayor población del país), pues la pequeñez del territorio nacional (51.100 km<sup>2</sup>) permite desplazar a cualquier centro en pocas horas a un tutor. De hecho, la mayor distancia de la capital a un centro (San Vito de Coto Brus) se cubre en poco más de 6 horas, en autobús.

Lo que se espera de un docente de la UNED para un cabal cumplimiento de sus funciones, viene dado por lo que se denomina el Perfil del Tutor, que ha regido con pocas variantes desde 1981.

La necesidad de acercar en lo posible al Perfil del Tutor a cada uno de los docentes y, consecuentemente, la de actualizarlo ante las cambiantes condiciones que la problemática del país plantea, ha generado la realización de dos tipos de cursos: unos permanentes y otros coyunturales.

Para una mejor comprensión de la naturaleza y alcances de estos cursos, se describirán, en forma muy sucinta, sus características más generales:

a) *Cursos permanentes*

—Evaluación de los aprendizajes: Se trata de dos cursos que tienen una duración promedio de 20 horas cada uno. En el primero se pretende capacitar a quienes tendrán la responsabilidad de elaborar los instrumentos de evaluación que el sistema tiene previstos\* En el segundo se persigue que el docente pueda evaluar los materiales de instrucción.

—Capacitación temática: En cada una de las asignaturas los tutores tratan de ponerse de acuerdo sobre el enfoque y profundidad de cada contenido.

b) *Cursos coyunturales*

—Capacitación docente: Se pretende orientar a los tutores en el manejo de técnicas de interacción grupal, con el propósito de que asuman con más propiedad y mejores herramientas técnicas su función.

—. Capacitación docente institucional: Se tratan aspectos sustantivos para la planificación operativa de la docencia en un Sistema de Enseñanza a Distancia.



c) *Capacitación en tutoría telefónica*

La población con acceso a teléfonos es del 92,6% en Costa Rica<sup>1</sup>. De ahí que la oferta de apoyo didáctico telefónico constituye en la actualidad uno de los pilares fundamentales del modelo costarricense de enseñanza a distancia.

La capacitación que en la tutoría telefónica se ha ofrecido a los docentes, ha consistido en un conjunto de charlas que personal de la misma institución ha dictado.

2. ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS DISTINTOS TIPOS DE TUTORÍAS

a) *Evaluación de la tutoría telefónica*

Recientemente el Centro de Investigación Estadística de la UNED (CIEST) realizó una encuesta sobre los estudiantes con el propósito de conocer los criterios de éstos sobre una serie de aspectos inherentes a cuestiones cuali-cuantitativas de los servicios docentes que la Universidad ofrece<sup>2</sup>. Los resultados fueron los siguientes:

—Del total de estudiantes encuestados, un 45% consideró que el tiempo destinado al servicio de tutoría telefónica era suficiente (mínimo 2 horas por Remana, por asignatura). Un 26% estimó que ese lapso era insuficiente.

—El 27% de los alumnos de la muestra utilizó la tutoría telefónica. De éstos, un 71% lo hicieron una o dos veces durante el primer período académico de 1985.

—El 64% de los alumnos encuestados no tuvo dificultades para ser atendido.

Además se aplicó otra encuesta sobre tutoría telefónica a un grupo de 61 desertores de la UNED<sup>3</sup>:

—Un 26% de los encuestados utilizó el servicio, un 71% (43 personas) manifestó que no lo utilizó. De ellos, el 39% indicó que no fue necesario o que no tenían teléfono.

—71% de los estudiantes consultados calificó el servicio de tutoría telefónica como de excelente o muy bueno; un 18% lo consideró regular y un 8% lo estimó pobre. Además un 86% señaló que no tuvo experiencias negativas en este servicio de apoyo.

<sup>1</sup> ICE. Asesoría Gerencial de Telecomunicaciones, San José. Documento mimeografiado, 1985.

<sup>2</sup> CIEST. Encuesta a estudiantes sobre tutoría, San José. Documento borrador, 1985. Datos cedidos por la MSc. Helena Ramírez.

<sup>3</sup> Bolaños, Fernando. Estudios de opinión a un grupo de 61 desertores de la UNED. Documento mimeografiado, - 1985.

—De la totalidad de estudiantes que utilizan el servicio, un 5635 lo hace desde su casa, un 24% desde un teléfono público y sólo un 3% desde un centro académico o de estudio.

—El 78% de los estudiantes que hacen uso del servicio de tutoría telefónica, manifestaron que sus dudas fueron aclaradas por este medio cuando así lo requirieron.

—Finalmente, en cuanto al horario óptimo para la prestación de este servicio de apoyo didáctico, los alumnos respondieron que era entre 17 y 21 horas.

## b) *Evaluación-de la tutoría presencial*

Para efectos de este trabajo, se entiende por tutoría presencial el proceso de interacción didáctica que se presenta —cara a cara— entre tutor y estudiante.

En este sentido es necesario considerar tres aspectos. Con el propósito de ordenar las ideas, se separan, tres vertientes, lo relativo a la situación actual de este tipo de servicio.

1. Criterios para la oferta de tutoría presencial: La crisis financiera crónica de las Universidades estatales ha obligado a brindar este servicio con criterios cada vez más restrictivos.

Actualmente, los que tienen más peso para definir la frecuencia de la tutoría presencial en una asignatura son las siguientes:

— Dificultad del contenido de la asignatura basada en el rendimiento académico en períodos anteriores.

— Problemas en la entrega de materiales didácticos, sobre todo en asignaturas nuevas.

— Ubicación de la asignatura en el bloque de la carrera, siendo más intensa en los niveles inferiores del Plan de Estudio.

2. Relación entre tutoría presencial y rendimiento académico. De acuerdo con un estudio interno realizado en 1982,<sup>1</sup> no se logró determinar de manera concluyente la existencia de la tutoría presencial y el rendimiento académico. Sin embargo, no se descarta un efecto psicológico favorable.

Más recientemente, un estudio<sup>2</sup> realizado con alumnos de Matemática Básica, en el centro de Alajuela y San José, se logró determinar una mayor correlación (0,6 sobre el máximo de 1).

No es posible inferir, tomando como base los datos de estos dos estudios, que, en general, la relación entre el rendimiento académico y la tutoría pre-

<sup>1</sup> Monestel, Manuel y Vargas, Paulino. *Informe de Análisis' del Sistema Tutorial*, San José, Documento mimeografiado, 1982.

<sup>2</sup> León, Ricardo. *La Tutoría Presencial y la Relación con el Rendimiento Académico; el Caso de Matemática Básica-UNED*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Administración Educativa, San José, 1985.

sencial no es significativa. Se requiere mucha investigación aún para fundamentar una afirmación de esta naturaleza.

3. Criterio de los alumnos sobre la tutoría presencial: En diferentes ocasiones se ha estudiado el parecer de los alumnos sobre la cantidad y calidad de los servicios docentes que la Universidad les proporciona. Dos aspectos se consideran en este trabajo: las actitudes y aptitudes de los tutores en el desempeño de su función docente y la forma de interacción didáctica durante la tutoría.

En todos los aspectos en que los alumnos fueron consultados, con respecto a las actitudes y aptitudes de los tutores, las respuestas fueron positivas, si se toma en cuenta que la sumatoria de los criterios EXCÉLENTE y. MUY BUENO es superior al 50% en todos los casos, según un estudio realizado por el CIEST<sup>1</sup> (ver Cuadro 1).

CUADRO 1-  
ALGUNAS ACTITUDES Y APTITUDES DE LOS TUTORES,  
SEGÚN CRITERIOS DE LOS ALUMNOS.  
VALORES RELATIVOS

Aspecto \ Criterio de valoración	Excelente	Muy bueno	Regular	Pobre
Conocimiento del tema	33	29	8	2
Capacidad para responder dudas	27	32	20	2
Actitud ante inquietudes de los alumnos	32	32	6	0,4
Asistencia	53	16	2	—
Conocimiento de aspectos administrativo-docentes	15	38	12	1

Otra investigación sobre los graduados de la UNED en Administración Educativa, realizada en 1984<sup>2</sup>, indicaba también una opinión muy favorable, ya que el 52% señaló que eran MUY BUENAS p. BUENAS. Si se toma en cuenta que los que ingresan a esta carrera deben poseer un título en el campo

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Estadística de la UNED, *op. cit.*, 1985.

<sup>2</sup> Alfaro, Inés y Jiménez, Rocío. *Seguimiento a Graduados de la Carrera de Administración Educativa de la UNED*, Documento mimeografiado, 1984.

de la Educación y que por consiguiente son más críticos en cuanto a ,la interacción didáctica que otros estudiantes, el porcentaje aludido puede considerarse satisfactorio (ver Cuadro 2).

CUADRO 2  
OPINIÓN DE LOS GRADUADOS RESPECTO A LAS TUTORÍAS.  
VALORES RELATIVOS

CRITERIO	PORCENTAJE
Muy buenas	36
Buenas	16
Regulares	24
No las utilizó	88
NR	16
Total	100

En cuanto a las formas de interacción didáctica, en el estudio del CIEST, mencionado con anterioridad<sup>1</sup>, se incluyeron ítemes sobre el procedimiento, que utilizan los tutores para preguntar a los alumnos. Un 5% manifestó que el tutor atiende preguntas formuladas en forma escrita por los estudiantes. Un 50% manifestó que el tutor atiende las preguntas formuladas por estudiantes, que piden la palabra levantando la mano; el tutor permite a cualquier estudiante formular preguntas, sin necesidad de que le dieran la palabra.

En el Cuadro 3 se incluyen los criterios emitidos por los alumnos sobre la frecuencia de algunas conductas docentes asumidas por los tutores durante las sesiones de interacción didáctica.

Finalmente, es oportuno decir que, según este estudio, un 72% de los estudiantes asistió a las tutorías presenciales. Nuevamente, al igual que en el caso de la tutoría telefónica, es sorprendente comprobar la similitud de estos datos con los de la investigación realizada por Bolaños con los 61 desertores de la UNED<sup>2</sup>. En este último trabajo se señala que el 71% de los encuestados asistía a tutoría presencial.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

En el mediano y largo plazo es necesario prestar atención a los siguientes aspectos, relacionados con la calidad y cantidad del servicio de la tutoría telefónica:

<sup>1</sup> Centro de Información y Estadística, UNED, *op. cit.*, 1985.

<sup>2</sup> Bolaños, Fernando, *op. cit.*, 1985.,

### CUADRO 3

#### ALGUNAS CONDUCTAS DOCENTES ASUMIDAS POR EL TUTOR, SEGÚN CRITERIO DE LOS ESTUDIANTES. VALORES RELATIVOS

Conducta docente	Criterio de valoración	Muy frecuentemente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
El tutor formula preguntas a los estudiantes		27	34	10	1
El tutor brinda al estudiante la oportunidad de responder		29	29	10	2
El tutor utiliza la Guía Académica °		36	23	5	5

— Ampliar la capacidad de ingreso a la central telefónica que sólo dispone de 11 troncales.

— Estructurar un conjunto coherente de ideas sobre la tutoría telefónica, que permita en poco tiempo teorizar sobre este apoyo didáctico.

— Dotar a los centros, sobre todo a los más alejados, de una infraestructura más extensa en cuanto a número de aparatos. El hecho de que sólo el 3% de los estudiantes que utilizan el servicio lo hagan desde los centros, se puede deber, entre otras causas, al hecho de que existe sólo un teléfono, que también se ocupa para las labores administrativas propias de la docencia.

— Determinar cuáles asignaturas permiten la utilización del teléfono y en las que resulta más apropiado hacer uso de otros recursos didácticos.

El incremento de niveles y carreras a mediano plazo, aunado a la difícil situación financiera del Sistema Universitario Estatal, obligarán a la UNED, si no se toman medidas —heterodoxas, quizás, en relación con lo que ha sido costumbre—, a reducciones drásticas en las tutorías presenciales, o bien adoptar otras medidas como las siguientes:

— Privatizar los servicios docentes, concediendo licencia de tutor a particulares. Esta opción, tomada del sistema inglés, ha sido sugerida anteriormente. Habría que estudiar formas diversas de adaptación al modelo UNED, si ello fuera posible.

— Adoptar alguna variante del Método Lankasteriano. Se podría ofrecer incentivos a los mejores estudiantes para que atiendan, en determinados casos, el servicio de tutoría presencial.

— Fortalecer los círculos de estudio que son grupos de estudiantes organizados para satisfacer objetivos académicos. La Universidad les brinda algunas facilidades financieras en la compra de materiales.

Pese a todo lo anterior, no debe perderse de vista que, a pesar de que los factores económicos condicionan en gran parte la frecuencia e intensidad de los apoyos didácticos que la Universidad pueda ofrecer a sus estudiantes, no pueden ser los únicos elementos de juicio para la toma de decisiones. Conscientes de ello, para el II período académico de 1985 se practicará en la asignatura de Matemática Básica una experiencia en la tutoría presencial que consiste en aumentar la frecuencia y el número de tutorías en un 33% y un 50%, respectivamente<sup>1</sup>

Como es obvio suponer, a lo largo del período académico se realizará una evaluación con el propósito de determinar si esta medida ocasiona alguna mejora en el bajo nivel de aprovechamiento (10%) y el alto índice de deserción (75%) que se dio durante el II período académico de 1984<sup>2</sup> en esta asignatura.

Es importante señalar una serie de ideas a manera de conclusión, que permitan orientar a quienes se interesen en el tema o que tengan responsabilidades directas en la administración de la docencia.

- La UNED y, en general, las universidades abiertas y a distancia deben preocuparse por incorporar en sus currícula experiencias de aprendizaje que permitan enriquecer la vertiente axiológica, tan importante en la formación de todo estudiante y tratar de superar la simple transmisión de conocimientos.
- Se debe tratar, de conformar un "corpus" teórico que integre todos los conocimientos y experiencias que se han producido, en cuanto a la docencia universitaria, en una modalidad de enseñanza como la que nos ocupa..
- La consecución de lo señalado en el punto anterior permitiría conformar, al menos en el caso de la UNED, un curso de Didáctica Universitaria pensado y dirigido hacia los docentes del sistema, en lugar del archipiélago de cursos que en forma aislada se ofrecen en la actualidad.
- Se impone el estudio de la posibilidad de brindar orientación vocacional "in situ" a los estudiantes de la UNED. Esta tarea no parece prudente postergarla por mucho tiempo. Su instrumentación enriquecerá, sin duda alguna, el curso de Didáctica Universitaria que debe diseñarse para los tutores.

<sup>1</sup> Las tutorías duran, por norma general, un total de dos horas cada una y se ofrecen seis sesiones durante el período académico, como cuota superior.

<sup>2</sup> Viquez, Marlene. *Informe Final del Curso de Matemática Básica*. San José. Documento de Trabajo, 1985.

**ANÁLISIS DE UN ESTUDIO DE EVALUACIÓN  
CURRICULAR COMO INSTANCIA  
ORIENTADORA DE ACCIONES EN EL  
MARCO DE LA PEDAGOGÍA  
UNIVERSITARIA.  
U. CATÓLICA DE CHILE**

**PAULINA VOLZ HOLUIGUE**

Vicerrectoría Académica  
Pontificia Universidad Católica  
de Chile





## CONTENIDO

1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA	v	237
	a) El ciclo básico		238
	b) El ciclo terminal		238
2.	ESTUDIO EVALUATIVO DE LA NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR		238
3.	COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES		239



## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA

Por ser la Universidad una institución que cumple principalmente una misión educativa y, por lo tanto, que centra su atención en lo académico, ella ha efectuado en los últimos años importantes esfuerzos destinados a "mejorar cualitativamente esta labor, especialmente, en lo referente a la docencia de pre y postgrado.

Este proceso de reflexión condujo a la Universidad, durante 1982, a la definición de una Política Académica y Administrativa en la que se establecen claramente sus actividades prioritarias, destacándose entre ellas la docencia de pregrado. A ésta se le atribuye como finalidad principal formar profesionales y graduados, caracterizados por su concepción integral del ser humano, su rigor científico orientado a un dominio de la ciencia, la técnica, el arte y la filosofía, y su visión cristiana del hombre, de la vida, de la sociedad y de los valores morales y religiosos.

Para lograr este objetivo se acordó dar una mayor importancia al valor formativo de los cursos iniciales de las carreras. Además, se consideró importante entregar al alumno una formación básica sólida, a nivel de las ciencias básicas, evitando la proliferación de subespecialidades a nivel de pregrado. Esto lleva a formar profesionales generalistas, vale decir, con una verdadera capacidad de análisis y no meramente capaces de memorizar, dentro de una perspectiva global en las áreas y disciplinas fundamentales "sobre las que se sustenta su profesión. También se estimó necesario flexibilizar la estructura global de pregrado, de modo de ofrecer al alumno la posibilidad real de adquirir una formación profesional acorde con su vocación, intereses y aptitudes, a través de vías de ingreso a la Universidad, comunes a varias carreras o disciplinas.

Con el objeto de lograr los propósitos planteados en el marco de las políticas señaladas, se ha implementado, a partir de 1983, en el área de Educación, una nueva estrategia curricular denominada Ciclos Básicos. Ella se

define como un programa inicial de estudios universitarios de carácter básico en una o más disciplinas, cuya responsabilidad corresponde a una o más facultades, y que habilita para la continuación de estudios conducentes al grado de Licenciado en la disciplina o en otros afines, al título de Profesor de Enseñanza Media y, en el futuro, a los títulos profesionales de otras carreras que se determine.

El Plan de Estudio de las carreras que se inician con el Ciclo Básico comprende dos etapas de formación:

a) *El Ciclo Básico* se define como un programa inicial de estudios universitarios de carácter básico, que contempla una formación sólida en un área disciplinaria y de una duración aproximada de seis semestres. En forma complementaria, se establece la existencia de una franja de cursos .mínimos, de otras carreras o especialidades que, en esta primera etapa, sólo comprende cursos de Educación, de tal manera que el alumno puede optar por inscribirse en un curso de esta área a partir de su tercer (3<sup>er</sup>-) semestre. El objetivo específico es permitir al alumno una aproximación general a lo que son las alternativas terminales dentro de su área, de modo que al decidirse por una carrera determinada cuente con mayores antecedentes al respecto.

b) *Ciclo Terminal*. Una vez finalizado el Ciclo Básico, el alumno debe ingresar al Ciclo Terminal. Esta segunda fase de formación se define como un conjunto de actividades académicas (cursos, seminarios, prácticas, internados, etc.) conducentes a un primer grado académico como es la Licenciatura y/o al Título Profesional, que complementa la formación recibida en el Ciclo Básico.

La Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta en la actualidad con 13 Ciclos Básicos, a saber: Arte, Filosofía, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física, Química, Letras (castellano, inglés, francés o alemán) y Teología.

Los mencionados Ciclos Básicos comenzaron a operar en 1983. Desde entonces se atiende un ingreso anual de 650 alumnos, lo que permite visualizar la cobertura actual del nuevo programa.

## 2. ESTUDIO EVALUATIVO DE LA NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR

Con el propósito de consolidar paulatinamente el nuevo programa se planteó desde sus inicios la necesidad de evaluar la nueva modalidad curricular.

La finalidad principal del estudio se formuló en torno a recopilación de información acerca del funcionamiento de los Ciclos Básicos, considerando sus diferentes ámbitos de aplicación y los factores facilitantes y limitantes de su desarrollo. Lo anterior tiene como propósito sustentar acciones docentes y administrativas remedíales orientadas a maximizar el logro de sus objetivos

de creación y decidir futuras acciones de ampliación; de esta modalidad a otras carreras.

El estudio evaluativo considera diferentes instancias a lo largo del desarrollo del Ciclo Básico y Ciclo Terminal, así como un seguimiento a los alumnos egresados de esta modalidad para verificar su real impacto como estrategia curricular.

La realización del proceso de evaluación implica el esfuerzo conjunto de un grupo multidisciplinario, que incluye a autoridades, coordinadores, docentes, alumnos y equipos técnicos. El plan de evaluación posee un carácter tentativo y, por tanto, flexible y abierto. A lo anterior se agrega la idea de que el mismo proceso de evaluación debe ser sometido a una revisión constante, de modo de mantener congruencia entre propósito y proceso. EL Plan General y Operativo de Evaluación se presentan en los Cuadros 1 y 2, respectivamente. Anexo I.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

Las principales conclusiones a las que permitió llegar esta primera etapa del estudio evaluativo pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Análisis comparativo del sistema precedente y Ciclos Básicos, en términos de antecedentes de ingreso de los alumnos, flujos curriculares y algunos estándares de eficiencia. Se ha observado que:

1<sup>o</sup> El grupo en estudio (ingreso 1983) muestra, en general, logros significativamente superiores en la Prueba de Aptitud Académica Verbal y Matemáticas<sup>1</sup>, comparado con su homólogo 1982, lo que podría incidir, en parte, en el incremento de la tasa de retención que manifiesta el nuevo programa.

En relación al promedio de notas de Enseñanza Media y lugar promedio de postulación en la carrera, ambos grupos no muestran diferencias significativas.

2<sup>o</sup> La comparación de los flujos curriculares de los diferentes Ciclos Básicos, con las respectivas Licenciaturas y Pedagogías precedentes, muestra que la nueva modalidad curricular presenta un incremento ostensible en el número de créditos mínimos de especialidad con respecto de las Pedagogías, no así con respecto de las Licenciaturas.

Por otro lado, el porcentaje de créditos mínimos comunes de especialidad para las Licenciaturas y Pedagogías en el actual sistema es considerablemente mayor en relación con el sistema anterior.

1. La Prueba de Aptitud Académica es una prueba Nacional, cuyo objetivo es seleccionar a los postulantes a la Educación Superior en Chile.

Los aspectos señalados permiten inferir que la formación de los futuros pedagogos, en cuanto a la especialidad, tendría en la actualidad, por un lado, mayores exigencias que en el sistema anterior en cuanto a créditos mínimos de especialidad y, por otro, que la mayoría de estos cursos son comunes para Pedagogía y Licenciatura. Tal incremento podría derivar en un impacto positivo en el sistema educacional, aspecto que deberá ser evaluado a futuro a través de estudios de seguimiento.

3<sup>o</sup> No se observan diferencias de rendimiento entre ambos sistemas, excepto que la tasa de retención aumenta en el nuevo sistema. Esto podría atribuirse a la posibilidad de maduración y exploración vocacional que ofrecen los Ciclos Básicos, conjuntamente con el nivel aptitudinal y ciertas características de la docencia.

4<sup>o</sup> Aunque el análisis comparativo de ambos sistemas revela algunas diferencias importantes en cuanto a características de ingreso de los alumnos, estructura de los planes de estudio y estándares de eficiencia favorables a los Ciclos Básicos, éstas muestran sólo aspectos distintivos entre dos grupos de los ingresos 1982-1983. Esto demuestra la necesidad de planificar diversos estudios evaluativos en esta línea de análisis, con el fin de tener una visión más acabada de los beneficios y alcances de ambos sistemas.

b) Logro de objetivos de los Ciclos Básicos. En relación a la evaluación del nivel de logro de los objetivos de los Ciclos Básicos analizados a través del grupo 1983, se observa que:

1<sup>o</sup> La flexibilización curricular del nuevo programa ha mostrado un desarrollo creciente, expresado en un incremento de alternativas de especialización, ofrecidas a los alumnos que ingresan al sistema. Además, se visualiza un esfuerzo, de parte de las Unidades Académicas, por estudiar nuevas alternativas terminales que respondan a las necesidades de formación de recursos humanos en el contexto nacional.

El actual desarrollo del programa manifiesta, sin embargo, algunos aspectos limitantes que podrían lesionar los alcances del proceso de flexibilización curricular. Entre tales aspectos cabe mencionar:

i) Niveles diferentes de consolidación de los planes de estudio incorporados en los actuales Ciclos Básicos. Entre los aspectos que caracterizan esta situación destacan:

— La disparidad de criterios orientadores de la conceptualización de los planes de estudio.

— La falta de estabilidad de algunos planes de estudio, los que comienzan a replantearse su organicidad, producto del estudio de evaluación, de modo de incrementar su consistencia interna.

— La delimitación de los conceptos de Ciclo Básico y Ciclo Terminal no pareciera visualizarse con claridad en algunos planes de estudio en términos de su duración, por ejemplo.

ii) Diversos grados de flexibilización interna de los currícula de los ciclos Básicos. Los planes de estudio difieren considerablemente en cuanto al porcentaje de cursos requisitos. Por otra parte, se verifica una disminución de cursos optativos de profundización comparado con las Pedagogías y Licenciaturas precedentes.

iii) Capacidad real de atención de alumnos en Ciclos Terminales. Ello podría constituir una posible limitante del proceso de flexibilización.

Para solucionar estas limitaciones será necesario realizar un estudio exhaustivo del Plan de Estudio de cada Unidad Académica, analizando la composición, secuencias y programas de cursos, a fin de establecer la máxima coherencia posible con los propósitos expresados en los perfiles. Lo anterior evidencia la necesidad adicional de crear instancias metodológicas tendientes a sensibilizar al cuerpo docente, tanto como a los propios alumnos, en relación a la concepción de los Ciclos Básicos. Esto lleva a plantear la necesidad de implementar un sistema de información y orientación destinado a los alumnos de los Ciclos Básicos. Además, se considera indispensable incentivar el estudio de perfiles y elaboración de instrumentos de evaluación como una actividad generadora no sólo de información respecto de los alcances de cada Ciclo Básico, sino de consolidación curricular.

2° En relación al apoyo que el Ciclo Básico postula ofrecer al alumno para decidir con mayor solidez su vocación terminal, no se visualizan, a través del estudio, efectos importantes. Entre los elementos que gravitan en esta observación se destacan:

i) Por problemas administrativos el proceso de postulación de alumnos en 1983 se realizó en forma similar al año anterior, es decir, los alumnos indicaron la carrera o grado que deseaban seguir previa su incorporación a la Universidad.

ii) La Franja Opcional ha tenido una demanda exigua por parte de los alumnos de ingreso 1983, debido a diversas razones, tales como la falta de información y orientación de los alumnos, la determinación de concentrarse, primeramente, en los cursos correspondientes a la disciplina y postergando así el inicio del Ciclo Terminal a través de la franja, y, por último, a dificultades prácticas de desplazamiento, tiempo y horarios.

iii) La estrategia de información y orientación no revela un nivel de organicidad ni estructuración compatible con la relevancia que ello tiene en el proceso de maduración vocacional del alumno.

Para solucionar esta deficiencia se propone:

- Estudiar los mecanismos (consultarías u otros) que permitan desarrollar labores de información y orientación del alumnado.
- Estudiar la posibilidad de ampliación de los cursos, optativos que permitan al alumno explorar otros campos.
- Uniformar criterios respecto de la forma de abordar el objetivo de maduración vocacional.

3° El desarrollo del programa de Ciclos Básicos no evidencia un efecto importante en cuanto a modificación de hábitos de estudios (tiempo de dedicación, lugar, planificación, recursos, forma de ejercitación, individual o grupal, etc.) en los alumnos del ingreso 1983. Los cambios que se observan en este sentido son similares a aquellos manifestados por los alumnos que ingresaron, en la misma fecha, a otras carreras no incluidas en los Ciclos Básicos. De allí se infiere que la causa del cambio podría atribuirse a la variación del régimen de estudio entre la Enseñanza Media y Universidad, más que a los sistemas curriculares imperantes. '

Otros aspectos limitantes en este sentido son:

i) La formación de hábitos de estudio requiere la utilización de estrategias metodológicas concordantes con los tipos de aprendizajes, aspecto que el proceso docente, en los actuales Ciclos Básicos, no visualiza en forma sistemática ni constante..

ii) Los planes de estudio de los Ciclos Básicos muestran disparidades conceptuales y funcionales. Aun cuando las Unidades Académicas han destinado a los académicos de más alto nivel para atender la docencia de Ciclos Básicos, parece ser que este, solo hecho no basta para producir un efecto significativo en la formación de habilidades para aprender a aprender.

Para abordar estas limitaciones se sugiere:

- Intensificar el trabajo conjunto con las distintas Unidades Académicas.
- Incluir competencias para el logro del objetivo aprender a aprender en el perfil del egresado y establecer las estrategias docentes para ello.

4° El estudio evaluativo del Ciclo Básico realizado durante 1984 ha permitido determinar ciertas diferencias y similitudes con el sistema precedente. Además, ha facilitado la detección del nivel de alcance de algunos objetivos del nuevo programa, así como de aquellos aspectos limitantes que, de no ser atendidos, podrían restringir el potencial del nuevo programa. En este sentido, la información recogida ha permitido avalar la recomendación de acciones remediales tendientes a reajustar el desarrollo del programa en torno a sus objetivos de creación.



5° En la óptica de las propias Unidades Académicas el desarrollo del estudio evaluativo ha facilitado, por un lado, el incremento paulatino del compromiso de sus participantes con alcances e implicaciones de los Ciclos Básicos y, por otra, ha permitido identificar problemas funcionales, cuya solución está ya en vías de implementación, especialmente, en aspectos relacionados con la conceptualización y operacionalización del flujo curricular. En este sentido, el impacto del estudio ha sido satisfactorio, puesto que ha contribuido a incrementar diferencial y progresivamente la consolidación del programa.

6° El estudio evaluativo ha permitido ir conformando un equipo técnico capaz de generar conocimientos cuya utilidad no sólo alcanza al propio proyecto, sino, además, contribuye a enriquecer el referente conceptual y metodológico del campo de la evaluación.

c) *Sugerencias.* De las conclusiones anteriores expuestas surgen las siguientes recomendaciones, entendidas como sugerencias de acciones remediales para el mejoramiento de la docencia superior en el marco de la nueva modalidad curricular de pregrado:

1° Es imprescindible continuar con el análisis de las condiciones de ingreso de los alumnos a los Ciclos Básicos en términos de PAAV, PAAM, notas de enseñanza media y lugar de postulación para verificar si se mantiene la tendencia a favor del Ciclo Básico.

Igualmente se deberá proseguir con el seguimiento curricular de los alumnos, ingreso 1983, 1984, y comenzar con el ingreso 1985, con el objeto de verificar si el aumento en la retención del alumnado, que se observa en la promoción 1983, se mantiene también en los ingresos siguientes:

2° Continuar con el proceso de flexibilización curricular en el sentido de seguir incrementando las alternativas de especialización terminal. En este sentido se hace imprescindible establecer cupos de admisión especial en carreras profesionales tales como Ingeniería, Medicina, Agronomía para los egresados de los Ciclos Básicos afines.

3° Realizar una revisión curricular de los diferentes programas teniendo como base los perfiles académicos confeccionados por las Unidades Académicas respectivas. Esto ayudará a estabilizar y consolidar los Ciclos Básicos, en el sentido de mantener los programas sin modificaciones por un tiempo razonable que permita efectuar una evaluación de las modificaciones implementadas.

4° Delimitar el concepto de Ciclo Básico y Ciclo Terminal a fin de evitar la falta de homogeneidad respecto a la duración de los programas. Esta diferenciación podría afectar el proceso de flexibilización de los Ciclos Básicos, ya que estaría limitando la posibilidad de elección de carreras terminales por

currículos con el objeto de estructurar programas comunes, aun si esto significara acortar el Ciclo Básico a 5 semestres, o en caso contrario minimizar al máximo esta diferenciación si las características de la disciplina no permitieran otra cosa.

5° Revisar el currículo complementario de los programas de Ciclos Básicos, especialmente aquel que se refiere a cursos optativos de profundización, ya que en algunos-programas éstos son inexistentes y en otros su proporcionas muy baja.

El déficit de esta parte del currículo podría afectar la formación del alumno en su disciplina, además de sus posibilidades de elección terminal, a través de una exploración previa en otras disciplinas. Existe la necesidad de dimensionar la demanda por parte de los alumnos de carreras terminales, ya sea en Ciclos Terminales propios u otros en otras facultades con el objeto de establecer normas y estrategias a nivel administrativo y docente que permitan el buen desarrollo del programa (cupos, requisitos, capacidad de laboratorios, recursos docentes, etc.). .

6° Incentivar a los profesores para que creen instancias metodológicas que permitan el logro de uno de los objetivos primordiales del Ciclo Básico, como es la creación de hábitos de estudio.

Para esto es necesario definir qué se entenderá por hábitos de estudio, de modo de canalizar los esfuerzos en acciones concretas.

7° Establecer un sistema de información al alumno a través de tutorías u otras "instancias de manera que el alumno pueda ser orientado en su maduración vocacional para su futura elección terminal. Hasta ahora los canales de información usados no han tenido el efecto esperado. En esta tarea deberán comprometerse todos los -profesores que se relacionen con los Ciclos Básicos.

8° Programas reuniones técnicas, a través del Programa de Pedagogía Universitaria (PPU) con los profesores de las Facultades con el fin de continuar con el proceso de sensibilización de los docentes y así lograr su compromiso y real participación en el desarrollo de esta nueva modalidad curricular de pregrado.

9° Establecer una normativa general y específica en relación a todos los aspectos curriculares y de administración que se requieran según las necesidades que surjan a lo largo del desarrollo del programa.

## ANEXO I

## CUADRO I

## RESUMEN PLAN GENERAL DE EVALUACION 1984

OBJETIVOS DEL CICLO BASICO	INTERROGANTES	INDICADORES	FUENTE DE INFORMACION	FORMA OBTENER INFORMACION
Flexibilizar la estructura curricular de pregrado en términos que permita la existencia de diversas alternativas de estudio en la Universidad, así como el traslado o continuación de carreras con posterioridad.	<p>a) ¿En qué medida los Ciclos Básicos contribuyen a flexibilización curricular potenciando el acceso, traslado o continuación de carreras a su término?</p> <p>b) ¿Cuáles son los principales factores facilitantes, limitantes en la consecución de este objetivo?</p> <p>c) ¿Qué efectos colaterales se producen en el logro de este objetivo que pueden incidir en acciones académicas y administrativas futuras?</p>	<p>1. Variedad y número de Opciones Terminales.</p> <p>2. Capacidad atención Ciclos Terminales en Unidades Académicas.</p> <p>3. Requisitos, ingreso y continuación de carreras paralelas secuenciales.</p> <p>4. Flexibilidad Planes de Estudio de Ciclos Básicos.</p> <p>5. Información y orientación de alumnos en Ciclos Básicos.</p>	<p>— Coordinadora General Ciclos Básicos.</p> <p>— Coordinadores y docentes Ciclos Básicos.</p> <p>— Documentación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas Generales y específicas.</li> <li>• Descripción Ciclos Básicos.</li> <li>• Curricula Ciclos Básicos.</li> </ul> <p>— Antecedentes DGE</p>	Entrevista, encuesta (ICOC) y reuniones.
Dar mayores opciones al alumno de la Enseñanza Media para decidir su vocación, sin forzarlo a definirse por una carrera determinada, previo su ingreso a la Universidad.	<p>a) ¿En qué medida este esquema curricular contribuye a la madurez y definición vocacional del estudiante?</p> <p>b) ¿Cuáles son los principales factores facilitantes, limitantes en la consecución de este objetivo?</p>	<p>1. Antecedentes vocacionales.</p> <p>2. Información y orientación de alumnos en Ciclos Básicos.</p> <p>3. Franja Opcional.</p> <p>4. Características de la docencia.</p>	<p>— Alumnos de Ciclos Básicos.</p> <p>— Coordinadores y docentes de Ciclos Básicos.</p> <p>— Documentación y antecedentes existentes:</p>	Encuesta de Opinión (ICO). Encuesta de Opinión de Coordinadores (ICOC). Análisis de documentos y antecedentes.

OBJETIVOS DEL CICLO BASICO

INTERROGANTES

INDICADORES

FUENTE DE INFORMACION

FORMA OBTENER INFORMACION

c) ¿Qué efectos colaterales se producen en el logro de este objetivo que pueden incidir en acciones académicas y administrativas futuras?

Vice Rectoría Académica (VRA).  
Unidad Académica.  
Dirección General de Estudios (DGE).

Dar una mayor importancia al valor formativo de los cursos de inicio de carrera, a través de la calidad de los profesores responsables de los cursos, que serán aquellos de la más alta calidad académica y experiencia docente de las respectivas Facultades.

a) ¿En qué medida contribuyen los Ciclos Básicos a la formación integral y de hábitos de estudio de los estudiantes?

— Alumnos Ciclos Básicos.  
— Coordinadora General Ciclos Básicos.

b) ¿Cuáles son los principales factores facilitantes, limitantes en la consecución de este objetivo?

— Coordinadores y docentes Ciclos Básicos.

c) ¿Qué efectos colaterales se producen en el logro de este objetivo que pueden incidir en acciones académicas y administrativas futuras?

— Documentos existentes:  
VRA  
U. Académicas  
DGE

Especial importancia se debe dar en esta etapa a la formación de hábitos de estudio para lograr que los estudiantes "Aprendan a Aprender", condición indispensable para un buen rendimiento posterior.

1. Variación en hábitos de estudio.  
2. Factores condicionantes de la modificación.  
3. Acciones que expresen el cambio.  
4. Efectos del cambio.  
5. Análisis comparativo grupo no Ciclo Básico.

Encuesta Opinión (ICO).  
Encuesta Opinión (ICO).  
Entrevistas, encuesta (ICOC) y reuniones.

Análisis de documentos y antecedentes.

a) La modalidad de Ciclos Básicos, ¿permite un uso más eficiente de los recursos docentes y materiales disponibles?

— Coordinadora General Ciclos Básicos.  
— Autoridades, coordinadores y docentes. U. Académica y Ciclos Básicos.

1. Razón docente-alumno.  
2. Horas de docencia dedicadas por Unidad Académica a Ciclos Básicos y comparación con horas asignadas a otras funciones

Encuestas, entrevistas y reuniones.

Emplear más eficientemente los recursos docentes disponibles, evitando la proliferación de cursos equivalentes, pero de distinto nivel entre las carreras.

OBJETIVOS DEL  
CICLO BASICO

INTERROGANTES

INDICADORES

FUENTE DE  
INFORMACION

FORMA OBTENER  
INFORMACION

b) ¿Cuáles son los principales factores facilitantes, limitantes en la consecución de este objetivo?

c) ¿Qué efectos colaterales se producen en el logro de este objetivo que pueden incidir en acciones académicas y administrativas futuras?

3. Cursos paralelos equivalentes y comparación sistema precedente.

4. Utilización de recursos humanos e infraestructura.

5. Modificaciones académicas y administrativas.

*Nota:* Evaluación objetivo se realizará a lo largo del proceso evaluación con mayor acopio de antecedentes.

— Documentación y antecedentes existentes:  
VRA,  
DGE  
U. Académica  
Informes  
Evaluación.

— Análisis de documentos y antecedentes.

Constituir la primera etapa hacia Ciclos Básicos más amplios en la Universidad Católica, de tal manera que a su ingreso el alumno pueda optar por ciclos iniciales de estudio de carácter general que le permitan posteriormente el máximo de alternativas de egreso.

a) ¿Cuáles son las principales diferencias que se detectan entre los efectos de los Ciclos Básicos y Sistema Tradicional en términos de: Rendimiento Académico de los alumnos en Ciclos Básicos y Terminales del Sistema Tradicional, retención en el sistema, desempeño profesional posterior y racionalización académica y administrativa?

*Nota:* Indicadores considerados en objetivos anteriores. Evaluación objetivo se realizará a lo largo del proceso evaluación con mayor acopio de antecedentes.

CUADRO 2

PLAN DE ACCION PARA LA EVALUACION DE CICLOS BASICOS (1984)  
(PLAN OPERATIVO)

ACTIVIDADES	PARTICIPANTES/ FUENTES DE INFORMACION	INSTRUMENTOS	PERIODO
I. Definición Plan de Acción Evaluación Ciclos Básicos 1984:	V.R.A. { - Coordinador Gral. C. Básicos. - Equipo Investigación P.P.U.	- Pre-Proyecto - Reuniones con Coordinadores Ciclos Básicos.	31 mayo 84 7 junio 84
- Elaboración Preproyecto	U. A. { - Coordinadores C. Básicos.		
- Análisis Preproyecto	Detos { - V.R.A. - Curricula C. Básicos - Otros		
- Presentación Proyecto Final			
II. Análisis Comparativo Ciclos Básicos versus Sistema tradicional:	V.R.A. { - Coordinador Gral. C. Básicos. - Equipo Investigación P.P.U.	- Entrevistas a Coordinador General; Coordinadores terreno y Docentes C. Básicos.	30 junio 84
- Elaboración Documento Descriptivo Ciclos Básicos			
General (Parte I):			
• Fundamentación			
• Objetivos generales			
• Principales características curriculares			
• Disposiciones Reglamentarias.			

ACTIVIDADES	PARTICIPANTES/ FUENTES DE INFORMACION	INSTRUMENTOS	PERIODO
<p>Específico (Parte II):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos específicos por área</li> <li>• Secuencia curricular</li> <li>• Adecuación plan operativo a requerimiento de los alumnos</li> <li>• Características de ingreso de los alumnos (P. A.A., P. Esp., Notas Ed. Media, Procedencia)</li> </ul> <p>— Elaboración documento descriptivo Sistema Tradicional según esquema anterior C. Básicos</p> <p>— Elaboración documento descriptivo de C. Básicos y Sistema Tradicional atendiendo a: planes de estudio, alumnos, docencia, administración, etc.</p>	<p>U. A.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Coordinadores C. B.</li> <li>— Docentes C. Básicos</li> </ul> <p>Dctos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— V.R.A.</li> <li>— Currícula C. Básicos</li> <li>— Programaciones Académicas Semestrales.</li> <li>— Currícula Sistema Tradicional</li> </ul> <p>D.G.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Estadísticas generales y específicas.</li> </ul>	<p>— Análisis de documentos básicos.</p> <p>Reuniones con Coordinadores, Docentes Cíelos Básicos, Directivos, Coordinadores y Docentes Sistema Tradicional.</p>	<p>8 junio 84 (Descripción General, I Parte)</p> <p>30 junio 84 (Descripción Específica, II Parte).</p> <p>30 julio 84</p>
<p>III. Determinación bondades y deficiencias en desarrollo de Cíelos Básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Elaboración cuestionario opinión de alumnos (ICO)</li> <li>— Estructuración Reuniones y Entrevistas a Coordinadores y Docentes.</li> <li>— Administración cuestionario. Opinión</li> <li>— Análisis información obtenida</li> </ul>	<p>V.R.A.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Coordinador Gral. C. Básicos.</li> <li>— Equipo Investigación</li> <li>— Equipo P.P.U.</li> </ul> <p>U. A.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Coordinadores C. Básicos.</li> <li>— Docentes C. Básicos</li> </ul> <p>Alumnos Cíelos Básicos (Ingreso 83 y 84).</p>	<p>— Reuniones con Coordinadores Cíelos Básicos.</p> <p>— Entrevistas a Coord. y Docentes Cíelos Básicos.</p> <p>Cuestionario opinión a alumnos (C.B.).</p>	<p>12 junio 84</p> <p>Junio-octubre 84</p> <p>15 junio 84</p> <p>Junio-octubre 84</p>

## ACTIVIDADES.

PARTICIPANTES/  
FUENTES DE INFORMACION

## INSTRUMENTOS

## PERIODO

IV. Determinación Nivel de Rendimiento Académico alumnos Ciclos Básicos y Sistema Tradicional:

— Elaboración Perfil alumno C. Básicos

— Elaboración Instrumento Medición de Rendimiento (IRA)

— Administración Instrumento Rendimiento Académico (IRA)

— Análisis información obtenida

V.R.A. {  
— Coordinador Gral. C. Básicos.  
— Equipo Investigación  
— Equipo P.P.U.

U. A. {  
— Coordinadores C. Básicos.  
— Docentes C. Básicos  
— Directivos y Docentes Sistema Tradicional.

Dctos {  
— V.R.A.  
— Currícula C. Básicos  
— Otros.

Alumnos Ciclos Básicos (Ingreso 83 y 84).

Alumnos terminales Sistema Tradicional (Ingreso 80-81-82 Educación y Licenciatura).

— Reuniones con Coordinadores Ciclos Básicos.

— Entrevistas a Coord. y Docentes Ciclos Básicos, Directivos, Coordinadores y docentes Sistema Tradicional.

— Instrumento Rendimiento Académico (I.R.A.).

Octubre 84

Octubre-noviembre 84

Julio-agosto 84

Septiembre 84

V. Elaboración Informe Evaluación Ciclos Básicos (84).

V.R.A. {  
— Coordinador Gral. C. Básicos  
— Equipo Investigación  
— Equipo P.P.U.

U. A. {  
— Coordinadores C. B.  
— Docentes C. Básicos  
— Directivos y Docentes S. Tradicional.

— Reuniones con Coordinadores y Docentes Ciclos Básicos, Directivos, Coordinadores y Docentes Sistema Tradicional.

Diciembre 84



**"INFORME SOBRE EL DESARROLLO DEL PROYECTO  
"ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS  
EN VIDEO, COMO AYUDA TÉCNICO-PEDAGÓGICA  
AL PROFESOR UNIVERSITARIO".  
P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ROSA MARÍA SACO DE CUETO**  
Directora del Centro de Teleducación

**MARÍA SALINAS BLANCO**

**ALBERTO.- PATINO .RIVERA**  
Pontificia Universidad Católica del Perú



## CONTENIDO

1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA	255
2.	ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROYECTO	263,
3.	COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	265



## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA

El Centro de Teleducación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CETUC) es la unidad de servicios académicos encargada de/la producción de programas de radio, cine y televisión y de la capacitación e investigación sobre el uso de los medios con fines educativos y culturales.

Para ello ha desarrollado un proyecto de "Elaboración de Materiales Didácticos en Video, como ayuda técnica al Profesor Universitario".

El CETUC desarrolla este proyecto en coordinación con las: Facultades, Departamentos y otras unidades de la Universidad.

Sus objetivos fueron formulados en términos operacionales:

- Interesar al profesor universitario en el uso de medios audiovisuales, especialmente en video;
- Conformar talleres de trabajo compuestos por. catedráticos y especialistas en TV;
- Investigar acerca de las técnicas más adecuadas para el cometido previsto; Elaborar los programas de las series comenzando con un programa piloto en cada área de trabajo a fin de someterlo a una severa evaluación;
- Evaluar la eficacia del material, elaborado.

Los videos que produce él CETUC son fundamentalmente de dos tipos:

- Videos elaborados específicamente para ser utilizados en diversos cursos de formación académico-profesional, comprendidos en la currícula de la Universidad.
- Videos elaborados principalmente con fines de extensión universitaria. Se incluyen en el proyecto los .que, por su contenido y tratamiento, se utilizan también como apoyo a la formación académico-profesional en la Universidad; algunos han sido elaborados antes de 1979.

Además existe un tercer grupo, que son determinadas producciones en cine transferidas a video, que se emplean también como apoyo a cursos universitarios regulares.

A la fecha, el proyecto cuenta con 88 programas realizados en video por el CETUC; no se incluyen en esta cifra los que se encuentran en proceso de producción. De ellos:

- 60 videos (68,235) fueron planificados y concebidos, explícitamente como materiales de apoyo a cursos regulares de la Universidad.
- 28 videos (31,8\$) no fueron concebidos expresamente para este fin; sin embargo, son solicitados y utilizados periódicamente por profespres de la Universidad.

El proyecto cuenta, además, con 18 producciones cinematográficas que, transferidas a video, se utilizan periódicamente en apoyo a cursos y actividades académicas de la Universidad.

Las 88 producciones en video figuran en el Cuadro 1. De ellas, 78 conforman series y 10 son programas únicos, que- en cuatro casos son pilotos de futuras series. Se agrupan -en siete "áreas temáticas", en función de su contenido;

Además se ha elaborado algún tipo de material impreso complementario para el profesor o los alumnos, en relación a 46 de los programas (52,3%). Se encuentran en proceso de elaboración materiales relacionados a otros 15 programas (17,035). No está prevista su elaboración para 27 programas (30,7%). El detalle figura en el Cuadro 2.

En el proceso de producción de los programas se ha contado con la participación de 33 profesores de la Universidad en calidad de asesores académicos:

- 11 docentes de Letras y Ciencias Humanas.
- 8 docentes de Ciencias e Ingeniería.
- 9 docentes de Ciencias Sociales.
- 2 docentes de Derecho.
- 2 docentes de Inglés.
- 1 docente de Educación.

Por otra parte, diversos profesores de la Universidad aparecen en los programas en calidad de actores, expositores, realizando entrevistas, haciendo demostraciones, etc. También algunos profesores han colaborado en aspectos técnicos de la producción.

Eventualmente también se ha contado con la participación de alumnos de la Universidad.

De la producción en cine del CETUC, 18 películas han sido transferidas a video para apoyar cursos regulares de la Universidad, principalmente de la especialidad de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales. La relación figura en el Cuadro 3.

En la producción de algunas películas han participado docentes de la Universidad como asesores.

CUADRO 1

PROGRAMAS PRODUCIDOS EN VIDEO

Area Temática	Serie o Programa	Elaborados para		Nº de programas
		Apoyo a cursos	Extensión	
CIENCIAS E INGENIERIA	- Dibujo y Geometría Descriptiva I	X		15
	- Ensayos de Concreto Armado	X		14
	- Construcción en Adobe		X	8
	- Tecnología Minera Mina San Vicente en la Ceja de Selva		X	1
	- El Niño en el Perú (El Fenómeno del Niño)		X	1
				39
INVESTIGACION	- Metodología de la Investigación Universitaria (Trabajo intelectual)	X		22
				22
ANTROPOLOGIA	- El Hombre y su Medio		X	6
	- Kuniraya (Mito)		X	1
	- Madera y Agua		X	1
	- El Río Viene de Lejos		X	1
				9

Área Temática	Serie o Programa	Elaborados para		Nº de programas
		Apoyo a cursos	Extensión	
LITERATURA	— Narrativa Peruana (Cuentos y relatos)	X	X	8
HISTORIA	— Culturas Peruanas: Pre Incas — Tupac Amaru, El Mito y el Hombre	X	X	5 1 6
DERECHO	— Estado Moderno y Constitucionalismo — Juicio Oral: Delito contra la Vida	X X		1 1 2
METODOLOGIA DE ENSEÑANZA	— Tecnología Educativa — Keys to Lesson Planning	X X		1 1 2
TOTALES:		60	28	88



## CUADRO 2

### PROGRAMAS CON MATERIALES COMPLEMENTARIOS PRODUCIDOS O EN PROCESO DE ELABORACIÓN

Serie o Programa	Tipo de material impreso	Nº de programas
Metodología de la Investigación Universitaria	Manual del profesor	22
Dibujo y Geometría Descriptiva I	Manual del profesor Manual del alumno <sup>0</sup>	15
Ensayos de Concreto Armado	Manual del profesor *	14
Juicio Oral: Delito Contra la Vida	Cartilla del alumno	1
Construcción en Adobe	Cartilla del alumno *	8
Explorations in English Teaching	Manual del profesor * Manual del alumno <sup>10</sup>	1
No se ha previsto material complementario		27
TOTAL		88

<sup>0</sup> En proceso.

La Universidad cuenta con 10 Facultades y la Escuela de Graduados. En 9 de ellas se han utilizado producciones de la videoteca del GETUC entre marzo 1983 y julio 1985.

En un total de 64 cursos regulares o actividades académicas de la curricula de dichas Facultades, se han utilizado videos. como material de apoyo una o más veces:

- Facultad de Ciencias Sociales : 14 cursos
- Estudios Generales de Letras : 10 cursos
- Facultad de Educación : 10 cursos
- Facultad de Ciencias e Ingeniería : 10 cursos
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas : 8 cursos
- Facultad de Arte : 4 cursos
- Facultad de Trabajo Social : 3 cursos
- Facultad de Derecho : 3 cursos
- Estudios Generales de Ciencias : 2 cursos

### CUADRO 3

#### PELÍCULAS PASADAS A VIDEO USADAS EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD

- Historias del Ichi Ollo
- Wakon
- Kuniraya
- Poncho Verde
- Nacimiento de la Siembra
- Andenes
- Tarde de Cambio
- Pastores de los Andes
- Qollana
- Las Manos del Campo
- El Arte Nuestro
- Desde mi Pueblo con mi Música
- Aguarunas
- Minorías Etnicas
- Imágenes del Perú
- El Santo Cristo de los Milagros
- Barriada o Pueblo Joven
- El Trabajo Arqueológico

TOTAL : 18

Datos : 1983 - 1985

La emisión de los videos se realiza en:

a) El CETUC, que cuenta con un aula con capacidad para 30 personas aproximadamente, equipada con una reproductora de video de 3/4" y un monitor a color. Los alumnos y profesores acuden al aula a ver los programas.

El CETUC tiene también una pequeña sala de "visionado", con capacidad aproximadamente para 6 personas, equipada con una reproductora de video de 3/4" y un monitor a color. Se utiliza principalmente para mostrar los programas a los profesores o a pequeños grupos de alumnos.

Dispone, además, de una videogradora de 1/2" de sistema Beta.

b) En las diversas aulas de la Universidad, que no están equipadas para ese fin.

En ese caso, el CETUC, a solicitud de los profesores, traslada los videos y equipos y presta el servicio técnico. Alguna Facultad cuenta con equipos propios o proporcionados por los profesores.

La escasez de equipos para difusión de programas limita a su vez el uso de los videos producidos o lo desalienta.

Se da el caso que para cursos con numerosos alumnos un mismo video debe proyectarse dos o más veces para grupos de alumnos de la misma sección. Es relevante el caso del curso de Estudios Generales. de: Ciencias, "Dibujo y Geometría Descriptiva I, que cuenta con 15 programas que desarrollan temas correspondientes a cada una de las 15 semanas del ciclo académico. El curso se da en 4 secciones de aproximadamente\* 100 alumnos cada una, con dos horas continuadas de clase a la semana por sección; La serie aún no puede ser utilizada en forma regular en apoyo al curso.

A pesar de las dificultades señaladas, la atención de cursos -con videos es permanente en el aula del CETUC y frecuentemente en otras aulas de la Universidad. En el período de julio 1984 a junio 1985 se registran 120 oportunidades de emisión de videos en el campus, la mayor parte como apoyo a los cursos y actividades académicas.

La iniciativa para producir los 88 videos correspondió:

- Al CETUC, para 40 programas (45,5%)
- A Facultades o Departamentos de la Universidad, para 39 programas (44,3%)
- Al Centro de Idiomas de la Universidad: 1 programa (1,1%)"
- Otras instituciones externas a la Universidad: 8 programas (9,1%).

En la elaboración de proyectos de producción participaron 33 docentes de la Universidad.

En los proyectos originales correspondientes a 23 programas (26,1%) los objetivos de las series o programas se formularon explícitamente; en los proyectos correspondientes a 62 programas (70,5%) los objetivos se encuentran implícitos; no se encuentran objetivos en los proyectos originales correspondientes a 3 programas (3,4%).

Previa a la producción se ha realizado investigación para 86 programas (97,7%); no se ha realizado investigación para 2 programas (2,3%).

La investigación ha versado sobre:

- los contenidos para la producción en el caso de 86 programas.
- la metodología de producción: 35 programas.
- las características de los usuarios: 15 programas.

En la investigación han participado:

- docentes de la Universidad: para 78 programas (30 docentes).
- personal no docente del CETUC y otras unidades de la Universidad: para 27 programas.
- personal contratado: para 17 programas.

De los 88 programas producidos en video, 35 han sido evaluados y otros se encuentran en proceso de evaluación (40,9%).

En coordinación con los docentes de los cursos respectivos, esperamos poder evaluar sistemáticamente los otros 52 programas (59,1%); varios de estos programas han sido utilizados en los cursos.

En el Cuadro 4 se presenta el detalle de los programas que han sido objeto de evaluación. Se ha evaluado por lo menos el programa piloto de cada una de las siete series, en varios programas, y en un caso todos los programas que comprende la serie.

De los cuatro programas piloto de futuras series previstas, dos ya fueron evaluados y uno se encuentra en proceso de evaluación.

Las evaluaciones adoptaron diversas modalidades: criterio de especialistas, opiniones de docentes y alumnos, pruebas de conocimiento para alumnos y diversas personas, de acuerdo a la especificidad de los diferentes programas. La evaluación con alumnos ha sido, en unos casos, durante el uso de videos en los cursos y, en otros, con muestras de alumnos de diversas especialidades fuera de los cursos.

**CUADRO 4**  
**PROGRAMAS QUE HAN SIDO OBJETO DE EVALUACION**

SERIE DE PROGRAMAS EVALUADOS	Nº DE PROGRAMAS	PROGRAMAS EVALUADOS
Metodología de la Investigación Universitaria	22	15
Dibujo y Geometría Descriptiva I	15	4
Ensayos de Concreto Armado	14	1*
Culturas Peruanas	5	2
Estado Moderno y Constitucionalismo	1	1
Juicio Oral: Delito contra la Vida	1	1*
Narrativa Peruana	8	2
Construcción en Adobe	8	2
El Río Viene de Lejos	1	1
Explorations in English: Keys to Lesson Planning	1	1**
El Hombre y su Medio	6	6
Varios programas No evaluados	6	—
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>36</b>

\* Programa Piloto.

\*\* En proceso.

## 2. ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROYECTO

Como se ha señalado anteriormente, profesores de diversas especialidades han participado en la formulación de proyectos de elaboración de videos (33 docentes); en la investigación previa a la producción (30 docentes); como asesores académicos en la producción de los programas (33 docentes). Docentes de la Universidad también se han presentado en los propios programas en calidad de "teleprofesores" con diversos roles. Este aspecto no ha sido cuantificado. Sin embargo, no se cuenta con cifras completas sobre el número de profesores que ha utilizado los videos en sus clases.

Con motivo de la evaluación del Proyecto se ha entrevistado a la fecha a diecisiete de los profesores que contribuyeron significativamente/Se presenta la síntesis de sus respuestas y opiniones.

Pregunta: ¿En qué consistió su participación en la serie o programa?

Respuestas:

- Fundamentación, elaboración y diseño del proyecto de producción, Supervisión y aprobación de las decisiones en el taller (con especialistas en TV).
- Selección de la obra en los casos de producción de programas de ficción (cuentos).
- Búsqueda de financiación para la producción..
- Investigación y preparación de contenidos y estructura del programa.
- Revisión y aprobación de preguiones y guiones.  
Autor del guión, en algunos casos.
- Supervisión de la producción. Sugerencias de algunas tomas durante las grabaciones. Propuestas de actores.
- 'Coordinación de la infraestructura para las grabaciones en laboratorios o en el campus. Producción de los materiales gráficos.

Pregunta: ¿Qué lo motivó a participar en esta producción?

Respuestas:

- El requerimiento que hizo CETUC para que diseñe un paquete de proyectos.
- Continuar una serie propuesta.
- Buscar una solución al problema de bajo rendimiento en algunos cursos.
- La comparación y eficacia de los rendimientos entre alumnos-que si guen un curso con técnicas tradicionales y otros con el uso de audio visuales.
- Contar con una ayuda de tipo audiovisual. •

- Completar la enseñanza teórica con un método objetivo que permitiese a los alumnos observar lo que ocurre.
- La difusión y divulgación de investigaciones hechas por los laboratorios.
- La necesidad de tener un registro histórico de experimentos.
- Realizar un programa audiovisual con el objetivo de presentarlo en un evento nacional o internacional.
- Poder ampliar los fondos de financiamiento para futuras investigaciones.
- Aprovechar la capacidad instalada del CETUC para un servicio educativo.
- Interés por el tema escogido para el programa.
- Contrarrestar los efectos de la publicidad comercial, aprovechando algunos de sus mecanismos, pero con un contenido educativo a partir de temáticas peruanas.

Pregunta: ¿Cuáles considera los principales logros de la producción?

Respuestas:

- El uso del video permite poner énfasis en el aspecto práctico.
- Los docentes logran transmitir en menos tiempo una tecnología.
- Es una herramienta que presta servicios didácticos, agiliza la enseñanza.
- Permite tener un registro de diversas investigaciones y ensayos de manera interesante, lo que tiene un efecto multiplicador y reduce costos.
- El haber presentado temas inéditos.
- Permite ahorrar tiempo, en especial cuando se utilizan gráficos.
- EL video permite "ver" lo que se les dice. En una clase tradicional se les dice y no "ven". ...
- Las producciones mantienen un ritmo visual óptimo a lo largo del programa.
- Se han conseguido beneficios financieros para ulteriores producciones.

Pregunta: ¿Cuáles considera han sido los principales problemas y dificultades que ha encontrado? (en el planeamiento, realización y evaluación de la serie programa).

Respuestas:

- En algunos programas la "presentación" es demasiado larga; debería reducirse al mínimo.
- Problemas de coordinación: Dificultad en ubicar y hacer coincidir disponibilidad de horarios de los especialistas para efectuar las entrevistas de los programas de corte documental.
- Disponer de períodos cortos, que no permiten una mayor precisión y minuciosidad de los guiones.
- Algunos problemas burocráticos que dificultan el proceso normal de las producciones, ocasionando ampliaciones innecesarias de los tiempos destinados a grabación.

- oe tuvieron limitaciones en el "casting" de actores en los programas que utilizan dramatizaciones,
- Dentro de una misma serie puede haber programas de diferente enfoque debido a la asesoría variada.
- Dificultades en el acceso a los materiales (gráficos, fotográficos, objetos) para realizar producciones de corte histórico.  
La escasez en los materiales referente en un estatismo en la producción.
- El "trabajar con una sola cámara reduce las posibilidades de tomas de cerca, que permitirían apreciar determinados detalles en algunos ensayos.
- En cuanto la locución: en algunos programas las palabras no están bien vocalizadas, en especial cuando se utiliza el idioma nativo, que es el quechua.

Pregunta: ¿Qué cambios harían después de estos comentarios?

Respuestas:

- En algunas producciones se debería poner menos énfasis en las dramatizaciones y más en el aspecto instructivo.
- Estructurar los programas en forma más minuciosa y asistir al proceso de edición.
- Mejorar el "casting" cuando actúan profesores.
- Trabajar con mayor minuciosidad el guión y, sobre todo, el guión técnico.

### 3. COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

En relación a cada objetivo del proyecto se puede\* concluir lo siguiente:

1. Interesar al profesor universitario en el uso de los medios audiovisuales.

La amplia-gama de cursos de 9 de las 11 facultades de la Universidad que frecuentemente utilizan materiales de la videoteca, demuestra un avance en este sentido.

Probablemente se incremente el interés de los profesores en utilizar videos cuando se logre una mayor difusión de la producción y una ampliación de las instalaciones y facilidades para emisión de los programas en 'el campus.

2. Conformar talleres de trabajo compuestos por catedráticos y especialistas en televisión.

Esta es la modalidad de trabajo empleada para la elaboración de 59 de los 60 videos que tienen como finalidad específica apoyar cursos regulares de la Universidad. La excepción es el programa "Tecnología Educativa" producido antes de 1979, año en que se puso en práctica la idea de los talleres.

3. Investigar acerca de las técnicas más adecuadas para el cometido previsto.

Se considera que este objetivo no ha sido abordado aún en forma sistemática.

4. Elaborar los programas de las series, comenzando con un programa piloto en cada área de trabajo, a fin de someterlo a una severa evaluación.

Se ha evaluado el programa piloto de las siete series de video que comprende este informe; de los cuatro programas producidos como pilotos de futuros programas o series previstas se han evaluado dos, y uno se encuentra en proceso de evaluación.

Sin embargo, las evaluaciones realizadas no han sido siempre "severas", a juicio de los propios evaluadores.

5. Evaluar la eficacia del material elaborado.

Resulta necesario intensificar la evaluación del logro de objetivos de aprendizaje en función del uso de los videos como materiales educativos.

Sobre la base de lo evaluado se pueden señalar las siguientes recomendaciones:

Es necesario enriquecer el marco conceptual del Proyecto en términos de pedagogía y didáctica universitarias. Asimismo, realizar un diagnóstico de necesidades, en coordinación con las unidades académicas interesadas. Así, determinar con criterios técnico-pedagógicos los cursos y actividades académicas que requieran la utilización de videos para optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La priorización de las necesidades, conciliada con el interés y posibilidades de participación de los profesores, y también las posibilidades financieras y de producción, permitiría formular un plan a mediano plazo para la elaboración y utilización de videos.

Resulta conveniente evaluar los diseños y modelos empleados en la planificación y producción, a fin de seleccionar y aplicar los que resulten más adecuados. Para ello, la Oficina de Investigación y Evaluación del CETUC está empeñada en optimizar los procedimientos de evaluación respecto de la eficacia de los videos como materiales de enseñanza.

Se requiere ampliar las facilidades técnicas para la emisión de los programas en los cursos, equipando gradualmente aulas con este fin y renovando determinados equipos de producción para mantener la calidad técnica requerida.

Se precisa también mayor difusión entre los profesores de la Universidad sobre aspectos técnico-pedagógicos del uso de videos como materiales de enseñanza.



**PROYECTO DEL PROGRAMA DE  
DESARROLLO PROFESORAL. UNA  
ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA  
FUNCIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO  
TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO**

**JOSÉ AGUSTÍN DE MIGUEL L.**

Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades  
Instituto Tecnológico de Santo Domingo

**JULIA MORA**

Consultora Programa PMDU  
Universidad del Valle, Colombia



# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	271
I. CONCEPTUALIZACION	271
2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA	273



## INTRODUCCIÓN

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo es una Universidad de reciente creación. Es en el año 1973 cuando comenzó a trabajar en los programas de grado.

Actualmente el área académica está compuesta por cuatro Facultades: Ciencias Sociales, que ofrece las carreras de Contabilidad, Administración, Economía y Psicología a nivel de grado y maestrías en Gerencia. En octubre próximo iniciará una en Investigación Social y otra en Desarrollo Rural. La Facultad de Salud ofrece la carrera de Medicina y dos programas técnicos: Terapia Ocupacional y Terapia Física. Ingeniería tiene las carreras Ingeniería Civil, Mecánica, Sistemas, Eléctrica, Industrial. Actualmente está desarrollando un taller para ofrecer Diseño Industrial. A nivel de postgrado, Ingeniería ofrece un programa de Especialización en Administración de la Construcción, otro en Administración de la Producción y una Maestría en Estructuras, de reciente creación. Ciencias y Humanidades no ofrece carreras y se encarga del proyecto del Ciclo Propedéutico, donde se inicia el estudiante en la institución. A nivel de postgrado, ofrece un programa de especialización en Supervisión Escolar y otro en Educación Inicial. En octubre próximo comienza una Maestría en Administración y Planificación de la Educación.

En 1977 la matrícula universitaria de la República Dominicana absorbía el 10% de la población de 20 a 24 años. En 1960, solamente 1,3%.

El INTEC tenía en el año académico 1980-1981 una población de 634 estudiantes. En 1985 la población es de 2.650.

### 1. CONCEPTUALIZACION

En el INTEC se han desarrollado actividades propias de Programas de Desarrollo Profesional. Aunque el énfasis de las mismas no haya sido muy in-

tenso ni constante, se puede afirmar que estas características han sido, producto del mismo programa. Los cursos que se han desarrollado, así-como talleres, tenían contenido pedagógico y también estaban dirigidos hacia algunas particularidades de diseño curricular.

Parece ser que los profesores no veían en estos cursos la respuesta adecuada a sus necesidades y la participación fue en todo momento francamente pobre; sin embargo, el INTEC tiene una tradición mantenida en Educación Permanente precisamente en el área de educación, por lo que se cuenta con recursos humanos capacitados para desarrollar esos cursos.

En un momento del año 1982 varias universidades privadas trabajaron en el diseño de un Programa de Desarrollo Profesional basado en módulos diferentes, que abarcaba temas desde el sistema nacional de educación hasta el diseño de programas de instrucción y talleres de microenseñanza. Este proyecto fue preparado con la intención de conseguir financiamiento con un agencia internacional. Al no conseguirse el apoyo financiero el proyecto no se implementó.

El INTEC siguió con talleres y cursos más o menos estandarizados y comunes al resto de las universidades del país. Los resultados siguieron siendo insuficientes. El profesor no se interesaba por el Programa, aunque en ocasiones reconociera y hasta solicitara instancias institucionales para su capacitación y desarrollo.

A partir de 1982, fecha en que fue creada la Facultad de Ciencias y Humanidades, se empezó a desarrollar el proyecto del Ciclo Propedéutico, que es un segmento curricular común a todas las carreras de grado de la institución. Este programa está dividido en varias áreas y al frente de cada una está un profesor a tiempo completo que coordina las actividades de la misma. Esta estructura permite el desarrollo de instancias de desarrollo profesional muy concretas, respondiendo a las necesidades internas de cada área y a las comunes del Ciclo.

Las otras facultades no lograron mover a sus profesores hacia cursos actividades de desarrollo, y aunque eran invitados a las actividades de la Facultad de Ciencias y Humanidades, la participación de los profesores fue siempre muy escasa. De esta forma se llegó a la conclusión de que era necesario implementar un programa de Desarrollo Profesional diferente, que arrancara de supuestos no tradicionales, que siempre han estado muy ligados a la formación didáctica y pedagógica.

En el proyecto BID-INTEC hay un componente de Desarrollo Profesional que brinda al Instituto la oportunidad de contar con un experto internacional durante nueve meses para el diseño y puesta en marcha de un Programa de Desarrollo Profesional, conforme con las experiencias del INTEC en este campo y que se ajustase, por otra parte, al momento histórico de la institución.

El INTEC es un proyecto universitario sin terminar; precisamente el préstamo del BID le ayudaba a contar con las estructuras físicas y los recursos/humanos para poder consolidar la institución.

El INTEC desarrolla tres tipos de actividades: formación, investigación, divulgación científica y asistencia técnica, conforme a unos principios filosóficos claramente identificados en su reglamentación y otros documentos.

El Programa de Desarrollo Profesional entra dentro del gran proyecto de desarrollo institucional. Es imposible consolidar el INTEC sin los recursos adecuados para llevar a cabo esa tarea, y esos son los profesores.

Una de las principales características del Programa de Desarrollo Profesional consiste en esa unión y relación interna entre el desarrollo institucional y el desarrollo de los profesores. El desarrollo de la institución requiere de personal no solamente capacitado sino también comprometido individual y colectivamente con la institución, y de aquí recibe la primera línea de trabajo del programa, que lleva a que el profesor se pueda insertar críticamente en los principios y valores de la institución para que su trabajo esté dirigido al logro de los objetivos institucionales.

El profesor que entra al INTEC es un profesional quizás con experiencia docente que inicia un proceso de llegar a ser profesor-INTEC a través de la participación en actividades institucionales.

El desarrollo institucional es concebido "como un esfuerzo planificado de la institución para incrementar su calidad, efectividad en el logro de sus objetivos y bienestar, a través de intervenciones planificadas en su estructura, recursos, procesos y procedimientos". El desarrollo profesional es también un "esfuerzo planificado para mejorar la calidad y efectividad de la labor del profesor en el cumplimiento de sus responsabilidades de docencia, investigación y divulgación científica, asesoría profesional, docente y de administración".

El Programa tiene dos grandes campos de formación: uno profesional y/o de especialización y el otro de desarrollo profesional en su tarea docente. Por el primero, se trata de perfeccionar sus conocimientos profesionales; por el segundo, las actividades del profesor relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación. Tanto de uno como de otro el desarrollo profesional debe llevar a la adopción de actitudes de compromiso y participación en el desarrollo institucional.

## 2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA

El Programa tiene los objetivos siguientes:

- Mantener un diagnóstico permanente de las necesidades de desarrollo profesional. Esto comprende la caracterización tanto del cuerpo profesional como de las actividades que realiza.
- Establecer las prioridades de desarrollo profesional de acuerdo a las necesidades identificadas y a la tendencia de desarrollo de la institución.
- A partir de los principios y fines del INTEC, diseñar, desarrollar, ofrecer y evaluar actividades para la apropiación de valores y actitudes de compromiso institucional; actualización y profundización en el campo del conocimiento profesional; capacitación y actualización teórica y metodológica en docencia e investigación y extensión; capacitación y actualización conceptual y metodológica en asesorías profesionales y docentes; capacitación para la participación en el desarrollo y administración institucional.
- Por último, la proyección del programa en el medio 'universitario.

El programa está adscrito a la Vicerrectoría Académica y bajo la responsabilidad de un Director Ejecutivo; un Comité formado por el Vicerrector, Decanos de las Facultades y los Directores de Investigaciones y Publicaciones Científicas, Biblioteca, supervisa la planificación y ejecución de las actividades del Programa. Un Grupo Básico de Trabajo, formado por profesores de las diversas Facultades, recibirá la acción directa del Programa. .

El programa comenzará a aplicarse a través de un Grupo Básico de Trabajo formado por profesores encargados de la ejecución de actividades de capacitación y actualización docentes. Este grupo constituye uno de los proyectos del Programa de Desarrollo Profesional y es de carácter permanente. Está formado por un equipo interdisciplinario integrado por profesores de las cuatro facultades.

Sus objetivos son los siguientes:

- Construir una conceptualización que sustente las actividades de desarrollo docente-en INTEC.
- Elaborar diagnósticos de necesidades de desarrollo docente de carácter general y específico relacionadas con la docencia en diferentes campos profesionales o áreas del conocimiento.
- Establecer prioridades para el ofrecimiento de actividades que respondan a necesidades identificadas.
- Diseñar, desarrollar, ejecutar y evaluar actividades docentes orientadas al mejoramiento de la docencia en campos profesionales o áreas específicas del conocimiento y con base en las necesidades identificadas.
- Evaluar el proceso de desarrollo, y los logros de, un proyecto, de desarrollo docente.

Las actividades de este grupo están programadas de la siguiente forma:

- Un Seminario Permanente sobre Docencia Universitaria,-orientado al análisis, de diferentes concepciones de docencia y demás conceptos relacionados con ella. A partir de este análisis el Seminario constituirá una conceptualización operativa que fundamentará las actividades de mejoramiento docente del Programa de Desarrollo Profesional.
- Un trabajo de Campo, precedido de actividades de planificación, que permita identificar actividades concretas de mejoramiento docente en cada una de las Facultades del INTEC, una vez recolectada la información y la elaboración de informes.
- Actividades Taller, que permitan diseñar, desarrollar, ejecutar y evaluar actividades cortas de mejoramiento docente a partir de necesidades y problemas concretos identificados en el diagnóstico. EL-número de talleres se definirá a partir de las necesidades concretas del Grupo Básico de Trabajo.
- Un Seminario-Taller de evaluación del avance del proyecto de capacitación del Grupo Básico de Trabajo.



El Seminario Permanente sobre Docencia Universitaria se propone dar oportunidad a los participantes de iniciar y mantener una reflexión sobre los elementos teóricos, conceptuales y operativos de la docencia universitaria en general y en el INTEC en particular. Se espera que como producto de este proceso de reflexión se vaya construyendo en forma iterativa una conceptualización que sustente el proceso de desarrollo docente del profesorado de INTEC.

Sus contenidos:

- Concepciones de educación que, sustentan la formación a nivel de educación superior.
- Concepciones de Pedagogía, Didáctica, Docencia a. nivel de educación superior.
- Concepciones de currículo y su aplicación en la educación superior.
- Concepciones sobre proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en diferentes campos de formación en la educación superior.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje en su relación con diferentes concepciones de proceso de enseñanza-aprendizaje, y la formación en diferentes campos del conocimiento y su aplicación.
- La investigación y la asesoría como estrategias docentes.
- La evaluación en su relación con el aprendizaje, sus características y diferentes niveles de apropiación de los objetos de aprendizaje.
- La administración del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en general y en INTEC en particular.
- El compromiso y la participación institucional en INTEC.

Algunas de las actividades de desarrollo profesoral serán responsabilidad directa de la Oficina de Desarrollo Profesoral; otras, de las Facultades, y otras se ofrecerán conjuntamente bajo la coordinación de la Oficina. Concretamente:

- Las actividades orientadas al desarrollo de valores y actitudes de compromiso serán responsabilidad directa de las Facultades y se iniciarán con el proceso de selección e incorporación de los profesores a la institución. Cada Facultad estará en libertad de elegir y desarrollar sus propias actividades; sin embargo, la Oficina de Desarrollo Profesoral promoverá y coordinará el ofrecimiento de actividades específicas dirigidas a todo el profesorado de la institución, la producción de materiales, información sobre eventos y otras acciones a su alcance.
- Las actividades que conducen a la generación en los profesores, de valores y actitudes positivas que les induzcan a participar en el desarrollo institucional como miembros de la comunidad académica, serán también responsabilidad de las Facultades. La Oficina de Desarrollo Profesoral ofrecerá -actividades que' induzcan al incremento de habilidades que faciliten a los profesores, asumir la ejecución de proyectos específicos de mejoramiento y desarrollo institucional. La Oficina colaborará también en la ejecución de acciones promovidas por la Unidad de Integración Comu-

nitaría; igualmente, con otras instancias que la institución que persigan pro-  
pósitos similares. •

- Las actividades de enriquecimiento y actualización profesional son de  
responsabilidad de las Facultades, en coordinación con las unidades de  
Investigación y Educación Permanente y los proyectos de desarrollo ins-  
titucional con financiamiento externo.
- La Oficina de Desarrollo Profesorado promoverá y participará en la coor-  
dinación de aquellas actividades de carácter general que beneficien a pro-  
fesores de toda la institución, utilizando las oportunidades y recursos alle-  
gados por diferentes unidades del Instituto.
- Las actividades de capacitación y perfeccionamiento docente constituirán  
la responsabilidad operativa central de la Oficina de Desarrollo Profesorado,  
pero su realización requerirá de la colaboración de las Facultades, la  
Biblioteca y las unidades de Audiovisuales, Investigación y Educación  
Permanente.

La Unidad de Planeación constituirá un elemento de apoyo, particular-  
mente para la realización de un diagnóstico permanente de necesidades y  
recursos que orienten el desarrollo del programa.

La Biblioteca constituirá un punto básico de fundamentación del Programa  
de Desarrollo Profesorado en sus cuatro líneas de trabajo.

**INSTITUTO DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO  
DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE  
GUAYAQUIL, ECUADOR**

**DRA. MERCEDES DE HERNÁNDEZ**

Directora, Depto, de Planificación  
Universitaria, U. de Guayaquil

**CYNTHIA WESTON**

Asesora  
Universidad de McGill, Canadá



# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	281
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROYECTO	281
a) Análisis de necesidades	281
b) Marco conceptual sobre la formación del docente universitario	283
c) Perfil del docente universitario	284
d) Justificación	284
2. SUGERENCIAS Y PROYECCIONES: LA PROPUESTA PARA LA ORGANIZACIÓN DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	287
a) Definición	287
b) Objetivos	287
c) Plan de estudios	288
d) Sistema de créditos y régimen de estudios	289
e) Sistema de evaluación	289
f) Certificación de estudios	290



## INTRODUCCIÓN

Para la realización del presente trabajo se ha tomado como base el siguiente esquema metodológico:

1. Análisis de necesidades.
2. Marco conceptual sobre la formación del docente universitario.
3. Perfil del docente universitario.
4. Justificación.

### 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROYECTO

#### a) *Análisis de necesidades*

En el año de 1981 el Departamento de Planificación Universitaria realizó un estudio denominado ANÁLISIS EVALUATIVO y PLAN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL basado en el enfoque de sistemas para realizar todos los subsistemas que integran la Universidad en torno a los requisitos de funcionamiento, procesos y resultados. Se tomaron dos criterios básicos para la identificación de áreas-problemas: disfuncionalidad e ineficacia. La convergencia de estas dos variables determinó la identificación de áreas-problemas entre las que se contaba "la faltar de un proceso sistemático y permanente para la capacitación del personal docente...",

Como una respuesta para la .solución de este problema se planteó el Programa de Perfeccionamiento Docente, que se ha venido desarrollando en tres ejes fundamentales: ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN y GESTIÓN. Dentro de este programa hasta la presente fecha se ha capacitado a un total de 2.196 participantes.

El propósito inicial de este programa era el de que sirviera de base para, en el futuro, contar con un respaldo académico e institucional que permitiera:

- Lograr un cambio de actitudes respecto al papel que el profesor desempeña en los procesos de renovación universitaria.
- Contar con una masa crítica de profesores que puedan intervenir activamente en los procesos de cambio y reestructuración académica'.

Las metas están dirigidas a capacitar un promedio de 200 profesores en cada etapa anual, para que sean capaces de efectuar un efecto multiplicador en sus propias facultades y autosostener el proceso. Esta meta ha sido superada ampliamente, lo que demuestra el alto grado de receptividad que tuvo el programa en los profesores universitarios, lo que ha sobrepasado los límites de la propia Universidad, habiéndose extendido sus beneficios a otras universidades de la ciudad y de la región.

El programa preveía, como etapa final, la creación del Instituto de Perfeccionamiento Docente, siempre que demostrara ser consciente con las necesidades y aspiraciones de los profesores.

Una vez detectada la necesidad de perfeccionamiento, era preciso, concretar las áreas específicas en que los docentes^ demandaban mayor preparación, para lo cual se realizó una encuesta encaminada a determinar dichas demandas, lo que señaló las áreas prioritarias de atención, contándose entre ellas: Planificación, selección y uso de medios para la enseñanza, Formulación de objetivos de aprendizaje, Planificación de actividades docentes, Metodología de la Investigación, Técnicas de enseñanza, etc.

Establecida la necesidad de perfeccionamiento y las áreas prioritarias, se requería, además, determinar los niveles de exigencias de los profesores^ sus preferencias, sus limitaciones, con el objeto de disponer los criterios válidos para la selección del personal de instructores, metodologías, calendarios y^ horarios de trabajo. Al finalizar cada uno de los cursos se los evaluaba y solicitaba sugerencias respecto a los aspectos antes mencionados. conclusiones al respecto fueron las siguientes:

La calidad de los usuarios de los cursos, profesores universitarios en ejercicio, demandaba las siguientes características en los cursos a dictarse:

- Los instructores debían tener la más alta cualificación académica; dominar los conocimientos en las asignaturas que enseñaban; tener destrezas interpersonales, especialmente para el trabajo grupal e -interactivo. Esto condujo a los organizadores a buscar la cooperación de otras universidades, especialmente del extranjero.
- Las metodologías debían ser activas y debían permitir su participación y potenciar sus experiencias docentes. Las preferencias se concentraban en el desarrollo de ^habilidades para mejorar el dictado de sus propias asignaturas.



- Uno de los problemas más serios que ha enfrentado el Programa ha sido la selección de los calendarios y horarios de trabajo, en razón de que la mayoría de los docentes desempeñan al mismo tiempo funciones extra-universitarias, lo cual dificulta su asistencia a los cursos.

Por otra parte, la carga de trabajo docente les impide asistir a los cursos. Con todas estas limitaciones el régimen que mejor ha resultado es el de cursos comprimidos, entre 30 y 50 horas de duración, de media 'jornada por una o dos semanas de duración.

#### b) *Marco conceptual sobre la formación del docente universitario*

La premisa fundamental que sustenta la formación del docente universitario parte de cuatro fuentes principales:

- La rápida evolución de los fines y objetivos de la Universidad contemporánea, de manera especial en el contexto latinoamericano. ,-
- La responsabilidad del docente universitario frente a las múltiples funciones que debe cumplir.
- Las exigencias de un alumnado cada vez más numeroso, más heterogéneo y más crítico.
- El crecimiento vertiginoso del conocimiento científico que determina nuevas habilidades para manejar la información.

Frente a este panorama han cambiado radicalmente las perspectivas del profesional que enseña. No bastan los conocimientos en una asignatura; no basta la experiencia profesional. El profesor universitario requiere de mucho más para poder cumplir la multifacética labor que la Universidad exige de él: Debe ser un profesional competente, sin lugar a dudas; también debe ser un investigador, capaz de manejar los instrumentos metodológicos para la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos; debe demostrar competencia en el manejo de técnicas activas y participativas de enseñanza; debe utilizar instrumentos conceptuales y operativos para la planificación; muchas veces debe desempeñar funciones de gestión universitaria y de comunicación en el ejercicio de tareas de extensión y difusión hacia la comunidad. Todo esto, sin contar con su misión principal, la de ser orientador y guía de sus jóvenes alumnos, la parte más noble del magisterio universitario. Esto exige de él una formación científica, humanista, técnica, pedagógica (mejor andragógica) y ética. Es decir, que "comprometen el ser, el valer, el saber y el deber ser del profesor.

Esto implica una serie de cualidades innatas y otras inherentes a toda su formación, casi a su vida. Pero hay otras competencias y- capacidades que pueden ser inducidas y potenciadas mediante una formación científica y pedagógica. Estos últimos son los aspectos que debe encarar el perfeccionamiento docente.

Consecuentemente, todo programa de formación y perfeccionamiento docente debe considerar dos líneas principales:

- Formación pedagógica.
- La actualización científica.

El ejercicio docente se entiende como una totalidad en que convergen los conocimientos científicos en una determinada especialidad o disciplina y el manejo de los instrumentos metodológicos y técnicas para lograr aprendizajes más eficientes y eficaces.

El profesor universitario debe estar al día en los avances científicos de la materia a su cargo y demostrar capacidad para seleccionar los objetivos y contenidos más relevantes para la formación de sus alumnos.

Por tanto, todo programa de perfeccionamiento docente debe atender a la formación pedagógica y a la actualización científica. Debe al mismo tiempo atender el campo teórico-conceptual de la educación universitaria, promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el manejo de técnicas instrumentales para introducir cambios y hacer operativas las innovaciones del sistema universitario. Estas competencias profesionales deben quedar reflejadas en el currículo de formación y perfeccionamiento docente.

### **c) *Perfil del docente universitario***

Al finalizar el programa de formación y perfeccionamiento docente, el profesor universitario deberá demostrar competencias para:

- Identificar los rasgos característicos del medio social para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes y realistas.
- Participar en los procesos de planificación en los niveles micro y macro-curriculares.
- Seleccionar, diseñar y desarrollar métodos apropiados de enseñanza-aprendizaje-alineados con los fines y objetivos de la Universidad, de la Facultad y de la asignatura.
- Seleccionar los contenidos científicos más relevantes para la formación de los estudiantes en contenidos didácticos.
- Seleccionar, elaborar y aplicar métodos de evaluación formativa y sumativa para evaluar la enseñanza y el aprendizaje.
- Aplicar el método científico en el diseño, desarrollo y presentación de trabajos de investigación para contribuir al desarrollo científico, técnico y lógico del país.
- Identificar áreas específicas del conocimiento para su dominio y actualización mediante el desarrollo de trabajos y experiencias de enseñanza-aprendizaje.
- Participar activamente en los procesos de cambio e innovación del sistema universitario.

### **d) *Justificación***

La formación y el perfeccionamiento docente constituyen uno de los temas de más actualidad en el ámbito universitario. En muchas universidades existen

programas de consulta y asesoría para el mejoramiento de la enseñanza. En las universidades latinoamericanas se ha convertido en una de las prioridades para resolver los problemas derivados de la masificación y la disminución del nivel académico.

La instauración de la carrera docente universitaria ha dejado de ser una aspiración. Es una necesidad para que el profesor universitario pueda asumir en toda su dimensión el rol que la sociedad actual exige de él. Solamente un docente capacitado científica y pedagógicamente está en condiciones de promover y participar en forma activa en el mejoramiento cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y comprometerse con la institución-para recuperar el sentido de pertenencia, de vinculación, de integración y dedicación del docente con la Universidad, venido a menos como consecuencia del pluriempleo, del activismo político y de la falta de incentivos y estímulos académicos y económicos para lograr una mayor participación del profesor universitario.

No existe una relación entre la acción universitaria, evidente a través de productos y trabajos concretos, como serían, por ejemplo, la realización de proyectos de desarrollo académico, de trabajos de investigación, de publicaciones, con el número de docentes de tiempo completo, que representan el 31% del total. El 28% corresponde a los profesores de-tiempo parcial equivalentes a medio tiempo y el 21% son los profesores de cátedra, con una dedicación mínima, que es necesaria para que puedan mantenerse vinculados con el mercado de trabajo necesario para que el perfil académico refleje las exigencias del mercado ocupacional.

Es necesario que esa tercera parte del cuerpo docente constituya un peso mayor en la labor académica. Que haya un sentido mayor de pertenencia, "de una sola lealtad" para que se haga evidente su dedicación a la Universidad y para que el cumplimiento de sus funciones no se limite a un cumplimiento numérico de "control de horario" en horas marginales generalmente, nocturnas, que no permiten un trabajo sistemático y permanente.

Pero no basta la dedicación. La experiencia lograda a través .de cuatro años de ejecución del programa de perfeccionamiento docente demuestra que el profesor requiere de instrumentos metodológicos, de técnicas apropiadas para el desarrollo de actividades grupales, que permitan poder llegar a un consenso de los colectivos de profesores de cada unidad académica, única forma que garantiza decisiones democráticas, críticas y consistentes. Estas habilidades pueden ser adquiridas a través de la formación docente realizada en forma permanente y sistemática; libre, sin presiones de tiempo, para que cada profesor pueda tomar los cursos de acuerdo a su ritmo de trabajo y de aprendizaje.

Entre los factores que aseguran el éxito del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente se pueden señalar los siguientes:

- Un flujo permanente de usuarios, formado por los profesores en ejercicio, con deseos y decisión de no sólo capacitarse, sino lograr su desarrollo personal y profesional. Los aspirantes a ingresar a la docencia universitaria,

para quienes debe ser obligatoria la adquisición del diploma de catedrático universitario.

- La existencia de programas similares en la región, que no sólo avalan la pertinencia de la propuesta de capacitación en la Universidad de Guayaquil, sino que garantizan la existencia de personal experimentado en estas tareas y brinda la posibilidad de cooperación interinstitucional.
- El interés demostrado por algunos organismos internacionales en la capacitación docente, como lo señala el informe final de la reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal de Unesco en la esfera de la educación en la región de Latinoamérica y el Caribe, celebrada en Quito del 6 al 10 de abril de 1981, a la que asistieron numerosos delegados de las universidades, en su parte III dice:  
"Para la capacitación de los maestros del nivel universitario se debe alentar, la creación de institutos superiores de pedagogía y de centros de asesoramiento pedagógico en las universidades".  
Esto abre posibilidades de cooperación y financiamiento por parte de dicho organismo, especialmente en cuanto se refiere a la consecución del personal docente altamente calificado para formar los primeros cuadros docentes y para la adquisición de literatura especializada.

Por otra parte, en los lineamientos generales para el Plan de Desarrollo 1984-1988, elaborado por el Consejo Nacional de Desarrollo del Ecuador (CONADE), en cuanto se refiere a la coordinación con los institutos de educación superior, entre los objetivos específicos señala el de "elevar el nivel de educación superior" y entre las políticas y programas, la definición de planteamientos básicos sobre demanda, formación y capacitación de recursos humanos... Estos lineamientos refuerzan el planteamiento de buscar la cooperación de organismos internacionales especializados y por sí mismos constituyen un mecanismo para (fue la Universidad demande los recursos necesarios para llevar a cabo el programa antes indicado de formación y perfeccionamiento docente.

La inspiración fundamental del Instituto debe sustentarse en los siguientes criterios:

- Sus objetivos deben estar dirigidos no sólo al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la adquisición de actitudes y competencias para convertirse en agentes de cambio, y el centro de irradiación de orientaciones, metodologías y procedimientos para promover cambios cualitativos en la educación en general.
- El perfeccionamiento debe estar orientado tanto a la capacitación pedagógica como a la actualización científica.
- El perfeccionamiento debe cubrir no sólo al ámbito de la enseñanza, sino también el de la investigación y gestión universitaria.
- El instituto buscará y exigirá niveles de excelencia académica basado en criterios andragógicos y metodologías activas y participativas.

- El perfeccionamiento será completamente libre para los profesores en ejercicio, pero la formación será obligatoria para los aspirantes a ejercer la docencia en la Universidad. Contribuirá a estimular la profesionalización de la carrera docente y contará con un sistema de estímulos, incentivos y ascensos para que el mejoramiento del docente sea permanente.

## 2. SUGERENCIAS Y PROYECCIONES: LA PROPUESTA PARA LA ORGANIZACIÓN DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Se presentan a continuación los aspectos sustantivos para la concepción y funcionamiento del Instituto. Se incluye:

- Definición.
- Objetivos.
- Plan de estudios.
- Sistema de créditos y régimen de estudios.
- Metodología y sistema de evaluación.
- Certificación de estudios.

### a) *Definición*

El Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente tiene por objeto la superación permanente y sistemática, del profesor universitario con un enfoque integrador de la formación pedagógica y el desarrollo profesional a través del perfeccionamiento docente metodológico y la actualización científica para el correcto desempeño de sus funciones en la enseñanza, investigación y gestión.

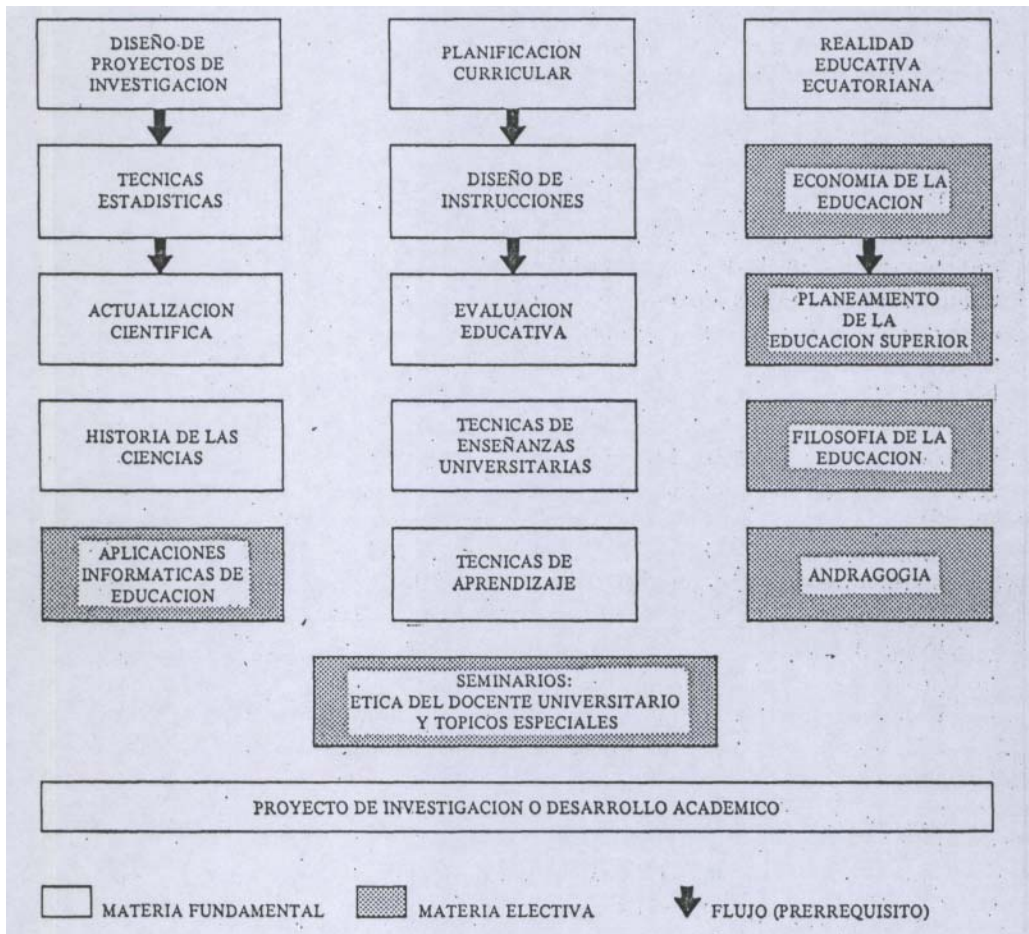
### b) *Objetivos*

Los objetivos del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Universidad de Guayaquil son:

- Promover cambios e innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje tendientes a vincular más estrechamente el currículo universitario con las necesidades sociales.  
Estimular al cuerpo de profesores a seguir la carrera docente mediante un proceso continuo de perfeccionamiento y actualización.
- Fortalecer el desarrollo personal, la calificación 'profesional' y el mejoramiento cualitativo de la docencia mediante la actualización científica en áreas específicas del conocimiento relacionadas con el desempeño de la cátedra universitaria.
- Estimular el cambio de actitudes en los profesores de la docencia tradicional hacia un papel más activo que articule la enseñanza con la investigación, la gestión universitaria y el servicio a la comunidad.

- Ofrecer cursos de entrenamiento, talleres, seminarios y otros mecanismos participativos para el desarrollo profesional de los docentes de todas las Facultades de la Universidad de Guayaquil y de otras universidades.
- Ofrecer consultas y asesoría individual y grupal para el alineamiento de los cursos con las necesidades sociales, los fines y objetivos de la Universidad y el perfil profesional de las carreras de cada Facultad.
- Colaborar en el diseño instruccional de los cursos regulares y de cualquier naturaleza que se dicten en las diferentes unidades académicas.
- Desarrollar instrumentos de evaluación de instrucción y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar los resultados de las investigaciones realizadas por los institutos y organismos especializados para retroalimentar el proceso de enseñanza del Instituto.
- Recopilar, procesar y difundir los recursos documentales y bibliográficos relacionados con la enseñanza-aprendizaje.

c) *Plan de estudio*



#### d) *Sistema de créditos y régimen de estudios*

Los estudios en el Instituto se realizarán por el sistema de créditos, aplicable sólo a aquellas materias sometidas a evaluación. Para la obtención del Diploma de Catedrático Universitario el aspirante deberá aprobar 30 créditos, que se pueden obtener de la siguiente manera:

18 créditos por 9 materias fundamentales por 2 créditos cada una.

8 créditos obtenidos por 4 materias electivas por dos créditos cada una o por dos materias electivas por 2 créditos cada una, y por dos seminarios sobre tópicos especiales por dos créditos cada una.

4 créditos por un proyecto individual (de investigación o desarrollo académico).

Cada asignatura comprende:

- Dos horas de trabajo del profesor por 10 sesiones de trabajo,
- Dos horas de trabajo individual o grupal por cada sesión de trabajo, lo que representa un total de 40 horas de trabajo por asignatura.

El régimen de estudios será trimestral y comprende doce semanas de trabajo, de las cuales diez corresponden a sesiones efectivas de trabajo; una semana de consulta y asesoría y una para la evaluación final.

Los certificados de asistencia no tienen valor para la obtención de créditos.

#### METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

La metodología será andragógica y, por tanto, estará basada en las características del aprendizaje de personas adultas.

Combinará la participación del profesor con la experiencia de los estudiantes, buscando la máxima participación a través de métodos interactivos y de campo. Se organizarán seminarios, mesas redondas, paneles, discusiones de grupo y proyectos individuales y grupales.

Igualmente la metodología estará orientada a promover la producción científica y la creatividad; por tanto, previo a la obtención del Diploma, los estudiantes deberán realizar un proyecto de investigación o un trabajo de desarrollo académico, que será aprobado por la Comisión Académica.

#### e) *Sistema de evaluación*

El Instituto establecerá un sistema de evaluación permanente para evaluar, la enseñanza y el aprendizaje y para mejorar el proceso educativo. Incluirá, por tanto, la evaluación formativa y sumativa.

La evaluación sumativa se realizará mediante pruebas parciales y finales en las que se incluirá la evaluación y calificación de los trabajos y proyectos presentados por los estudiantes.

### Evaluación del Instituto:

Con el objeto de mejorar constantemente el proceso académico se hará la evaluación anual de los cursos. Para ello al finalizar cada curso los profesores presentarán al Director un informe de todas sus actividades, incluyendo los cursos, trabajos de asesoría, proyectos, etc., y la evaluación realizada por los estudiantes. Dichos informes serán evaluados por el Consejo Consultivo de acuerdo a los criterios fijados por la Comisión Académica para el efecto.

#### f) *Certificación de estudios*

El Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente otorgará los siguientes certificados y diploma:

- Un certificado de asistencia en cada asignatura a los estudiantes que acrediten el 90% de asistencia a las sesiones de trabajo en el aula y la realización de las tareas programadas.
- Un certificado de aprobación en cada asignatura a los estudiantes que, habiendo obtenido el certificado de asistencia, obtengan un rendimiento del 80% en las pruebas de evaluación.

Un diploma de CATEDRÁTICO UNIVERSITARIO a los estudiantes que habiendo completado 30 créditos en 9 materias fundamentales y cuatro electivas cumplan, además, con los siguientes requisitos:

- Demostrar competencias para traducir un idioma extranjero.
- Obtener la aprobación del trabajo de investigación o de desarrollo académico por parte de la Comisión Académica.



LA UNIVERSIDAD DE TARAPACA (CHILE)  
EN EL INICIO DE SU PARTICIPACIÓN  
EN EL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA  
UNIVERSITARIA. PROCESO ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**CARLOS MENDIZÁBAL**  
Director de Docencia  
Universidad de Tarapacá  
Arica, Chile



## CONTENIDO

INTRODUCCION	295
ANALISIS DESCRIPTIVO DEL PROYECTO DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA	296



## INTRODUCCIÓN

La Universidad de Tarapacá, creada en 1981, es una institución dedicada al estudio, enseñanza y difusión del saber superior .que, en cumplimiento de sus funciones, debería atender adecuadamente los intereses y necesidades de la región y, por ende, del país al más alto nivel de excelencia académica.

Este aporte se hará efectivo fundamentalmente a través del cumplimiento de los siguientes propósitos:

- Entregar al país egresados que posean una completa formación moral e intelectual.
- Fomentar y perfeccionar la investigación científica.
- Realizar una labor permanente de Extensión Universitaria que contribuya a enriquecer espiritual y culturalmente a la .comunidad.

Estos propósitos tienden a lo que la Universidad debe enfrentar como, actividades académicas: docencia, investigación y extensión.

Antes de entrar a detallar, en el ámbito de la docencia, lo que la Universidad de Tarapacá ha desarrollado incipientemente en Pedagogía Universitaria y cómo lo desarrollará en este mismo aspecto, se indican a continuación los objetivos específicos a lograr en la docencia:

- Propender-de manera permanente a los más altos niveles de excelencia en lo que se refiere a sus actividades académicas, en general; y al quehacer de profesores y . alumnos en particular, de manera que el .perfeccionamiento incesante pase a ser, para los primeros, un proceso dinámico, permanente, sistemático e integral y la sólida formación personal y profesional de preocupación prioritaria y fundamental de toda la acción universitaria,
- Establecer los mecanismos adecuados para asumir el rol que le corresponde en el proceso de desarrollo integral del país y de la región.

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROYECTO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Consecuentemente con los objetivos del quehacer docente de ésta se han implementado acciones conducentes a un Programa de Pedagogía Universitaria. En este sentido se ha desarrollado un primer curso introductorio sobre formulación de objetivos de aprendizaje y construcción de ítem de evaluación.

A partir de 1986 se ha decidido centrar los esfuerzos en los alumnos que ingresan a la Universidad.

Para ello se parte de la premisa que los alumnos que ingresan al Primer Año de las Carreras tienen que enfrentar con gran dificultad el proceso de adaptación, tanto en el orden académico como en lo personal. Se ha estimado entonces pertinente desarrollar un Sistema que satisfaga las expectativas de los estudiantes y de los Comités de Carrera, como asimismo de la Universidad en la formación de futuros profesionales.

Al considerar los requisitos de ingresos óptimos, se afirma que el alumno regular de primer año debe ser la base de la configuración del futuro profesional, se plantean una serie de interrogantes. ¿Cómo crear una mística universitaria? ¿Será esta dedicación de la Universidad la que lleve a terminar con el mundo que separa los adultos de los adolescentes? ¿Significará todo ello una contribución al nuevo hombre que necesita el país?

Todas estas preguntas pueden ser contestadas afirmativamente si se busca, la relación óptima entre cada uno de los conjuntos que conforman el Sistema Universitario y el alumno:

### a) Jefe de Carrera



— Aspectos a desarrollar:

- 1 — Relaciones Humanas
- 2 — Orientación
- 3 — Técnicas Pedagógicas
- 4 — Planificación Curricular.

### b) Profesor de Asignatura



— Aspectos a desarrollar:

- 5 — Relaciones Humanas
- 6 — Orientación
- 7 — Técnicas Pedagógicas
- 8 — Formulación de objetivos operacionales
- 9 — Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
- 10 — Planificación Curricular
- 11 — Metodología.

c) *Técnicas de Estudios* —————> ALUMNO

— Aspectos a desarrollar:

12 — Taller a realizarse durante la 1\* Semana de Clases al inicio del año.

d) *Biblioteca* —————> ALUMNO

— Aspectos a considerar:

13 — N° de Textos adecuados; un ejemplar por cada 8 alumnos

14 — Apuntes de Clases; un ejemplar por cada alumno,

Estos es, siempre y cuando la materia a desarrollar sea inmutable en el tiempo (por ejemplo: Matemáticas)

e) *Medios Audiovisuales* —————> ALUMNO

15 — Producción de Video-Cassette. Como una primera etapa, es conveniente, tal producción para la grabación de clases cuando se imparte docencia en una asignatura que debe dictarse a más de un grupo en forma paralela.

En forma congruente con esta estrategia general de apoyo a los estudiantes de primer año se han establecido dos cursos para los docentes que trabajan directamente con estos alumnos. El primero de ellos es un curso de evaluación y el segundo es un curso para profesores tutores.





## Conclusiones y Recomendaciones

Teniendo en cuenta el propósito de este libro de evaluar lo realizado en el campo de la Pedagogía Universitaria en América Latina para contribuir a la promoción y desarrollo de nuevas alternativas, se plantean algunas ideas y sugerencias que *se* desprenden de lo expuesto por los diferentes autores a partir de las experiencias realizadas, gran parte de las cuales fueron propuestas en el Seminario de Lima.

Las ideas se han ordenado en relación a los tres objetivos establecidos inicialmente:

1. Conocer el estado de avance de la Pedagogía Universitaria en la Región.
2. Analizar y evaluar el impacto y relevancia de los programas de capacitación pedagógica,
3. Proponer recomendaciones para el mejoramiento cualitativo de la docencia superior.



## 1. ESTADO DE AVANCE DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN LA REGIÓN

Se ha podido constatar una serie y creciente preocupación de las universidades participantes por mejorar la calidad de la educación que en ellas se imparte.

Esta preocupación se refleja en la creación de nuevos centros de Pedagogía\*. Universitaria, de Oficinas de Educación en las Facultades, y en el otorgamiento de recursos adicionales a grupos independientes que están trabajando en este campo. *m*

A través de estas instancias se realizan variadas experiencias que incluyen, entre otros: cursos, talleres y Programas de .Capacitación Pedagógica a los profesores; apoyo a la planificación curricular y elaboración de materiales didácticos, notándose que se concede mayor importancia a la capacitación pedagógica de docentes.

El perfeccionamiento pedagógico de profesores se realiza en la región por medio de actividades independientes de corta duración, tales como cursos, seminarios y talleres, o bien de programas o ciclos de actividades más estructurados que presentan las siguientes características:

a) Las actividades independientes pueden ser introductorias, complementarias o de perfeccionamiento. Usualmente las instituciones que no tienen Centros u Oficinas de Pedagogía Universitaria sólo realizan este tipo de actividades independientes. Dichas actividades se implementan %por medio de diversas modalidades, entre las que se pueden identificar:

- Cursos convencionales, en los cuales un educador enseña determinado contenido pedagógico a los docentes.
- Seminarios, en los que se analizan temas pedagógicos de interés común, con la orientación de un educador.

- Talleres de perfeccionamiento pedagógico, en que se enfatiza la obtención, de un producto al término del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos productos pueden ser, por ejemplo, material didáctico o programas ó syllabus de una asignatura. Merecen destacarse en especial los talleres de microenseñanza que, mediante condiciones simplificadas, permiten al docente analizar su comportamiento con el apoyo del video.

Las distintas modalidades han sido implantadas en diversas formas, como son el trabajo presencial y grupal educador-profesores, el perfeccionamiento docente a distancia o por módulos y, en menor proporción, el trabajo tutorial. El trabajo a distancia ha sido desarrollado en especial en las universidades orientadas a esta modalidad, y el trabajo tutorial tiende a estar más asociado a la existencia de oficinas de educación en cada facultad.

b) Los programas de capacitación pedagógica corresponden, en general, a conjuntos coherentes de actividades similares a las ya mencionadas, pero dadas en forma secuencial y coordinada. Normalmente los programas de capacitación no están orientados a formar especialistas en educación, sino a estimular la motivación y a desarrollar habilidades para mejorar la calidad de la actividad docente de los académicos. Sin embargo, en algunas instituciones a estos programas, por su extensión y profundidad, se les ha dado el carácter de programas de postgrado en educación.

Los contenidos temáticos que se han privilegiado en las actividades de capacitación pedagógica son los de planificación de asignaturas y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos metodológicos, el uso de medios y los fundamentos del currículo son temas tratados con menor frecuencia. En una proporción aún menor se consideran la planificación macrocurricular y los aspectos de administración del currículo. Una excepción a lo anterior lo constituyen las experiencias de universidades a distancia. El enfoque que se ha dado a la capacitación ha sido esencialmente pragmático e influido por la tecnología educativa.

Sin embargo, esta concepción pragmática ha mostrado ser una estrategia conveniente para introducir y motivar a los profesores en el campo de la pedagogía universitaria, ya que, a través de un proceso inductivo, son los propios docentes capacitados quienes se interesan por profundizar en temas más conceptuales.

Los antecedentes recopilados por los participantes muestran que los resultados de la capacitación pedagógica son mejores cuando se realizan con docentes de una misma facultad o de áreas afines.

Es importante señalar que existe interés, por parte de los profesores, por vincularse a programas o actividades de capacitación. Sin embargo, en términos generales, la función docente no siempre se valora igual que otras actividades académicas tales como la de investigación, la publicación y la administración universitaria. Todo esto incide sobre los esfuerzos de capacitación.

Aun así, el avance cuantitativo que se ha logrado en la capacitación pedagógica de profesores es notable y se refleja en la encuesta realizada por CINDA (1983-1984), con una muestra de 79 universidades en la región. En

ellas se esperaba que alrededor de un tercio de los profesores en ejercicio tendría algún nivel de capacitación pedagógica para el año 1986.

Además se ha podido detectar que, en general, hay escaso seguimiento a los profesores capacitados. Tampoco se han buscado procedimientos para evaluar y controlar los programas de capacitación docente.

Como ya se ha dicho, la capacitación pedagógica a los profesores no es la única actividad que se ha realizado para mejorar la docencia superior; pero, sin lugar a dudas, es la más frecuente. En ella se ha concentrado la mayor parte de los esfuerzos, incluso restringiéndolos al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de las evaluaciones presentadas en la reunión indican que esta capacitación es necesaria, pero que no parece ser suficiente por sí sola para mejorar la calidad de la educación superior. Al menos algunos indicadores, como las calificaciones o notas de los estudiantes, no parecen mostrar variación, así como tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas entre cursos dictados por docentes capacitados y no capacitados. Se observan, en cambio, un mejoramiento de la planificación de los cursos, una mejor disposición de los profesores para revisar su docencia y un mayor agrado de los alumnos que participan en ella.

Se observa también un trabajo de capacitación muy incipiente con los otros estamentos que están involucrados en el proceso docente, como son los estudiantes y administradores, en relación con su papel y participación en la función docente.

Se reconoce, además, que se ha experimentado poco en cuanto a generar cambios en la docencia a partir de los problemas propios de las disciplinas o temas que se enseñan. Sin embargo ya existen algunas experiencias en este sentido a través de programas integrales de "desarrollo docente" y de la creación de "oficinas de Educación" en las facultades, a cargo de equipos interdisciplinarios. Estas experiencias han permitido tener una visión más adecuada de las necesidades y realidades del entorno, tanto institucional como externo.

Se ha detectado, por otra parte, una divergencia de criterios en la región con respecto a la certificación (grados o títulos) que otorgan los programas actualmente existentes, en particular en relación a si es apropiado o no dar el carácter de postgrado (magister) a estos programas cuando son de mayor extensión y profundidad.

Se ha puesto de manifiesto la realidad que viven, en general, las universidades de provincia en América Latina. Ella proviene de las dificultades para el desarrollo institucional debido a la carencia de recursos humanos, de aislamiento científico-tecnológico y, a veces, de un olvido por parte de los estamentos financieros y gubernamentales.

Finalmente se ha podido constatar que existe una cierta cantidad de materiales didácticos: medios audiovisuales, módulos de aprendizaje, unidades de educación a distancia y otros, que han sido elaborados con un alto costo y que no han sido suficientemente difundidos y compartidos por falta de mecanismos adecuados de relación entre los centros.

En síntesis, se puede decir que la evaluación de las experiencias en las diversas instituciones permite señalar que se ha cumplido una primera etapa.

En ésta se. ha superado la búsqueda de simples metas cuantitativas de capacitación docente, habiéndose ya iniciado una segunda etapa orientada a producir un cambio más cualitativo e integral de la educación superior, expandiendo el ámbito de acción de los actuales programas.

Sobre la base de lo ya realizado, y con una perspectiva abierta y flexible, se analizan a continuación los resultados obtenidos y se proponen criterios y orientaciones generales para el desarrollo futuro,

## 2. ANÁLISIS DEL IMPACTO Y RELEVANCIA QUE HAN TENIDO, PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REGIÓN, LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS Y OTRAS EXPERIENCIAS REALIZADAS EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

En base a los trabajos incluidos en este libro se puede analizar la incidencia que los Programas de Pedagogía Universitaria y otras experiencias han tenido en relación a los cuatro ámbitos en que se sugirió inicialmente centrar la evaluación, esto es, la actividad docente regular, los niveles de aprendizaje de los estudiantes, la planificación macrocurricular y la organización académica.

### a) *Incidencia sobre la actividad docente regular*

En relación con el trabajo cotidiano de los docentes se considera que se ha logrado un dominio más adecuado de los conceptos fundamentales del proceso educativo. Esto se aprecia "en la formulación y presentación de los programas de las diferentes asignaturas de los Planes de Estudio o Pensum, que generalmente están diseñados de acuerdo a los perfiles profesionales correspondientes. Los programas de asignaturas o syllabus, por otra parte, incluyen regularmente objetivos, contenidos, • metodologías, procedimientos de evaluación y bibliografía.

Entre los aspectos menos logrados se han identificado problemas relacionados con la aplicación de metodologías activas y participativas, procedimientos e instrumentos de evaluación, y utilización de ayudas audiovisuales y computadores. Se reconoce que la clase conferencia (o magistral) es una realidad en América Latina de la que será difícil prescindir en un futuro previsible, lo que explica en parte la falta de aplicación de las metodologías activas y participativas y señala la necesidad de optimizar aquella técnica.

La utilización de ayudas audiovisuales y computadores se considera importante, pero se señala que deben ser incorporados en función de los objetivos del curso, y en el momento oportuno, para Su mayor eficiencia. Esto .también es relevante para el uso de videos educativos que en algunas instituciones participantes han adquirido un auge considerable.

Con respecto a los procedimientos e instrumentos de medición aún no se han perfeccionado un diseño y construcción apropiados que permitan una evaluación más válida y confiable sobre los avances logrados en el campo de la docencia universitaria.

b) *Incidencias sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos y la calidad de los egresados*

Se ha evaluado poco aún la repercusión de los Programas de Capacitación de docentes universitarios en los niveles de aprendizaje de los alumnos, y prácticamente no hay seguimiento a egresados. La evaluación se ha hecho además difícil, puesto que en las instituciones universitarias coexisten profesores con y sin capacitación pedagógica. De ahí que no ha sido fácil, discriminar cuál es la influencia de unos y otros hasta que no se produzca, una renovación institucional generalizada.

c) *Incidencia sobre la planificación macrocurricular*

En algunas universidades la planificación macrocurricular se hace de conformidad -con los estudios de necesidades, pero en la mayoría de ellas esta planificación se ha realizado únicamente a nivel técnico, mas no con el apoyo de instrumentos y procedimientos sistemáticos que permitan formular la planificación con una metódica científica.

El impacto que han tenido los programas y esfuerzos de perfeccionamiento en la docencia universitaria se ha manifestado en el alto interés de los-profesores capacitados por continuar participando en estas actividades. .No obstante, se evidencia la necesidad de ofrecer mayores incentivos a nivel institucional que permitan incorporar a mayor cantidad de docentes, en estos Programas. Para ello es conveniente revisar los enfoques iniciales y las modalidades en la realización de los Programas, de modo que resulten más atractivos a la comunidad académica.

Además se .considera que los Programas de Perfeccionamiento deben contribuir a una más adecuada formulación de los perfiles profesionales que orientan los planes de estudio, dado que, generalmente, estos perfiles mantienen un diseño teórico y no han significado cambios sustanciales en la formación profesional entregada.

Los programas de perfeccionamiento docente deberán tener también como objetivo lograr la integración teórico-práctica en la formación profesional para establecer la relación con el medio y la comunidad. Hasta el momento esto no se ha manifestado, posiblemente porque los académicos, especialmente los de jornada completa, tienen poca relación. con el ejercicio profesional y carecen de dicha experiencia y de conocimiento actual del medio profesional.

Dentro de la perspectiva macrocurricular, y sobre la base de los resultados de los programas de capacitación de los docentes universitarios, se ha llegado a cuestionar la óptica puramente pedagogista para plantear un nuevo enfoque educativo integral que incorpore otros agentes internos y externos a las instituciones universitarias.

En el contexto macrocurricular se ha notado un vacío en el sentido de promover lo latinoamericano, entendido como la presencia de todos aquellos aspectos valorices y cognitivos que son propios y característicos de la región.

d) *Incidencia sobre la organización académica*

Los resultados obtenidos en las evaluaciones de los trabajos presentados señalan que esta incidencia de los programas en la organización académica ha sido limitada.

Los Centros o Programas de Pedagogía Universitaria han contribuido ocasionalmente a la organización académica, capacitando a autoridades administrativas para realizar nuevas funciones técnicas, y han facilitado la interrelación horizontal y vertical en sus instituciones.

Sin embargo se ha comprobado que las estructuras académicas son a veces demasiado rígidas, coartando posibilidades de experimentación e innovación curriculares. Se ha podido comprobar también la necesidad de afectar al clima o ambiente organizacional para que resulte favorable a dichas innovaciones.

### 3. PROPOSICIONES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA SUPERIOR EN LA REGIÓN

Las proposiciones se enmarcan dentro del esquema de trabajo propuesto inicialmente, definiéndose: criterios generales, lineamientos metodológicos y acciones concretas tanto para los Programas o Centros de Pedagogía Universitaria como para: las instituciones que los ofrecen.

a) *Criterios generales*

Al respecto, se formulan las siguientes proposiciones:

- Indicar la conveniencia que la Universidad Latinoamericana reflexione acerca de su participación en el desarrollo y la integración regional, desde la óptica de los valores latinoamericanos.
- Considerar la docencia como punto de articulación de la investigación y la proyección a la comunidad para el cumplimiento de los fines de la Universidad.
- Percibir la docencia como un proceso organizado, intencional y sistemático, a través del cual se promueven, se dirigen, se conducen o se facilitan aprendizajes significativos. Los aprendizajes son significativos en la medida en que se relacionan de manera sustantiva con la estructura cognoscitiva del participante y con el propósito social de los mismos. En otras palabras, la significatividad del aprendizaje trasciende el ámbito personal del individuo para hacer referencia a su entorno sociocultural, donde residen los valores y patrones culturales predominantes, en dimensiones históricas presentes y futuras.
- Destacar la necesidad de plantear criterios generales, a partir de los cuales las instituciones universitarias elaboren sus propios perfiles docentes, respetándose así el factor de variedad por razones de orden social y cultura.

Los criterios fundamentales sugeridos son:



- Compromiso con la identidad institucional
- Compromiso con la identidad nacional
- Compromiso con la identidad latinoamericana
- Compromiso con el alumno
- Compromiso técnico-científico.

El orden de importancia de estos criterios depende de la valoración que se le asigne, de acuerdo con el contexto-en el cual sean considerados.

- Señalar la importancia para el perfeccionamiento docente del desarrollo de habilidades instruccionales, la procura de una visión dignificante del trabajo educativo, la integración de profesores y la divulgación del contenido filosófico conceptual de cada institución.

b) *Lineamientos metodológicos*

El enfoque metodológico de los programas debe orientarse a partir de una visión integradora que incluya diversos agentes educativos con los profesores, administradores y alumnos y no exclusivamente centrado en el docente, como ha sido lo usual hasta el momento actual. Metodológicamente debe trabajarse a partir de asesorías educativas, con participación en diseño curricular, investigación en docencia, extensión al exterior y al interior de la institución, integrando todas estas modalidades de manera global. Ello permitiría representar significativamente una visión compleja y problemática de la docencia universitaria. Como se ha mencionado, deben incluirse en esta visión la realidad (del entorno y la necesaria vinculación entre Universidad, sector productivo y de servicios. Estos pueden constituir los elementos generativos para repensar y re-programar la docencia.

Para facilitar y hacer viables las innovaciones en docencia superior, cabe señalar la necesidad de establecer estrategias que involucren a las autoridades institucionales.

En cuanto a las modalidades de entrenamiento, capacitación y especialización en docencia universitaria para profesores en ejercicio, se propone diferenciar entre diversas actividades que pueden ser complementarias e incluso simultáneas, tales como:

- Cursos monográficos cortos, flexibles, de amplia cobertura en pedagogía universitaria.
- Programas de post-título de especialización profesional ofrecidos a través de asignaturas y otras actividades articuladas y coherentes. Se sugieren que éstos sólo den diplomas de especialista y no se constituyan en programas académicos de postgrado, diferenciándose así de los grados académicos que otorgan las facultades de Educación (bachiller, licenciado, magister, doctor).
- Programas académicos regulares, preferentemente dependientes de las propias facultades de Educación, dirigidos a formar especialistas en Educa-

ción Superior, dedicados a la investigación y desarrollo educativo en este campo e integrado a un sistema académico y postgrado en educación.

Se propone también una-mayor diversificación metodológica para la .capacitación, en la cual se incluyen la tutoría, la lectura dirigida,-la enseñanza a distancia y los talleres de microenseñanza.

En relación con lo anterior, se propone desarrollar estrategias para incrementar la participación de los cuerpos docentes en este tipo de programas.

Cabe poner énfasis en que las experiencias aisladas sobre microenseñanza, producción de programas, y materiales audiovisuales de apoyo a la docencia, sean incorporados a planes integrales dentro de cada institución y asumidas dentro de una concepción curricular global y coherente.

### c) *Acciones concretas sugeridas*

La cooperación que pueda darse entre las universidades es de vital importancia, debiendo señalarse la necesidad de permitir su vinculación a los actuales programas docentes de las instituciones regionales y del país en primera instancia. Un ejemplo concreto de esta cooperación interinstitucional son las Reuniones Técnicas del Programa CINDA, las que han demostrado ser un medio eficaz para promover el encuentro, la comunicación y el apoyo mutuo; Se propone en este mismo sentido que las instituciones participantes favorezcan la colaboración, e intercambio horizontal y promuevan la contratación de consultores latinoamericanos cuando hayal necesidad de ello en la región.

Se estima necesario continuar ininterrumpidamente con la evaluación formativa de las actividades para, el mejoramiento de la docencia que sé realicen en la región, manteniendo en forma permanente el intercambio de resultados que se inició en la Tercera Reunión Técnica.

Para ello se propone que cada unidad académica o facultad pueda Acontar con centros de apoyo educativo, coordinados a nivel de cada institución. Sus funciones, además de la capacitación pedagógica docente, serían la de recopilar información y realizar estudios generados sobre la base de las necesidades e inquietudes propias de cada facultad. Dichos estudios deberían hacerse llegar a las «autoridades pertinentes según determinados objetivos. Se debería promover, además, acciones remediales y la generación de estrategias que van desde programas específicos de nivelación para alumnos y docentes hasta la reformulación del pensum o plan de estudio de pre y postgrado. Todo lo anterior de acuerdo a los lineamientos y objetivos generales de desarrollo que se ha fijado cada institución.

También se sugiere que CINDA patrocine la creación de un grupo de trabajo interinstitucional que evalúe los avances logrados en el bienio 1985-86, recomendándose la organización de una Cuarta Reunión Técnica para fines de 1986, y que realice un estudio sobre el aporte que los trabajos publicados pueden significar para que el docente sea un promotor del desarrollo y la integración latinoamericanos.

Se propone además aumentar sustantivamente la producción común, la coordinación y el intercambio de material didáctico y audiovisual, en particular entre quienes ya han adquirido cierta experiencia en la producción y uso de videos didácticos. Se recomienda también que en el planeamiento, investigación, producción y evaluación de los recursos audiovisuales participen tanto los especialistas de los temas tratados como los comunicadores y los especialistas en educación.

Finalmente se propone acentuar el apoyo al Boletín "AVANCES", para aumentar la efectividad de su función de facilitar la comunicación entre instituciones y sirva para difundir las acciones e intercambiar los resultados de las experiencias que se realicen en la región, y en especial entre los participantes del Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria.