

January 2012

Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario

Guillermo Londoño Orozco

Universidad de La Salle, Bogotá, glondono@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Londoño Orozco, G. (2012). Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 161-176.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario*

Guillermo Londoño Orozco**

■ Resumen

Frente a la complejidad de la educación superior y los retos que ello genera para sus profesores, el presente artículo destaca la importancia de innovar en los procesos de formación docente en las universidades, subrayando la pertinencia de promover procesos integrales que vayan más allá del desarrollo de cursos de capacitación o apoyo a estudios. Se trata de pensar la dimensión profesional de la docencia universitaria, considerando un conjunto de estrategias y alternativas que integran a la persona del docente con su ser y con los horizontes de la institución. En ese sentido, se destacan algunas de estas y se presenta la experiencia de la Universidad de La Salle.

Palabras clave: innovación en la formación docente, desarrollo profesional docente, calidad universitaria.

* El presente artículo corresponde a la ponencia que se presentará en el marco del VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, que se llevó a cabo en Barcelona (España) del 4 al 6 de julio de 2012 en la Universidad Pompeu Fabra.

** Magíster en Educación; Especialista en Pedagogía; Especialista en Entornos Virtuales para el Aprendizaje; Licenciado en Filosofía. Docente investigador; Coordinador de Pedagogía y Didáctica, Vicerrectoría Académica, Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co.

Introducción

Concebir y desarrollar procesos de formación en los docentes universitarios es un fenómeno complejo, dado que implica numerosos retos: se trata de profesionales de alto nivel, cuyas necesidades y exigencias responden a diversas demandas para su cualificación disciplinar y pedagógica; igualmente, la complejidad de las universidades como instituciones comprometidas con la producción del conocimiento, la formación de profesionales competentes y el impacto social, coloca la acción del profesor universitario en un lugar que reclama el mayor nivel de competencia. En el ámbito docente, son diversos los retos pedagógicos, ya que la formación de sujetos no refiere solo a un problema metodológico, sino que pasa por la educabilidad de los estudiantes; la enseñabilidad de las ciencias; los enfoques y perspectivas pedagógicas y didácticas; la cultura de los jóvenes y adultos con sus problemas, necesidades, características y posibilidades; entre otros asuntos. En fin, el profesional de la docencia universitaria enfrenta innumerables retos que, frente a otros ejercicios profesionales, exigen en su ser, pensar y actuar, niveles de formación, cualificación y desempeño acordes con la complejidad del mundo universitario y sus demandas. Así, formar al profesor de educación superior demanda, desde un enfoque renovado y en constante actualización, no un conjunto de "cursos de capacitación aislados", sino procesos integrales que permitan impactar su quehacer en vía de su permanente revisión y mejoramiento.

Perspectiva integral de la formación docente

La formación de maestros no es un tema menor por el impacto que tiene en la calidad de la educación. Según Soussan, "la problemática de la formación de los maestros y de una manera general de todo participante en el sistema educativo, es un tema prioritario. La formación de los profesores está en el corazón de la evolución del sistema educativo" (2002, p. 123). Darle esta centralidad implica asumirla como un reto que responda tanto a las necesidades del sistema como a las de la sociedad. Igualmente, cabe destacar con Peña, que "el profesorado universitario, como cualquier otro profesional, está sometido a continuos cambios y transformaciones, que debidamente organizados producirán un desarrollo personal y específico" (2003, p. 8). Ello genera varias inquietudes.

tudes: ¿cómo, de qué manera, en qué aspectos, bajo qué modalidades se debe formar al docente universitario? ¿Se trata primordialmente de actualización disciplinar? ¿Se refiere a la importancia de darle a conocer “recetas didácticas, para unas buenas “clases”? O, de manera más amplia: ¿no se trataría de abordar a la persona del maestro y su quehacer para brindarle posibilidades orientadas tanto a “aprender”, como a descubrir alternativas que le permitan responder a las exigencias del mundo universitario? Consideramos que la alternativa debe ir encaminada en relación con este último cuestionamiento.

La respuesta se orienta a una visión integral del proceso en el que se puedan combinar acciones formativas con estrategias y actividades que permitan, entre otras: confrontar al maestro con su propia práctica, concientizarle de la realidad del mundo universitario, compartir experiencias y aprender con otros, investigar o sistematizar sus prácticas, crear redes de intercambio, recibir orientación y acompañamiento personalizado a su labor, etcétera. Lo anterior implica un conjunto de posibilidades que favorezcan su desarrollo profesional y, en ello, procesos de mejoramiento continuo en perspectiva de permanente evaluación, revisión y actualización.

Se trata igualmente de un proceso permanente y en el tiempo, como respuesta al error común de convertir los procesos formativos de los profesores en actividades aisladas o de momento, a través de “pequeños cursos” que si bien aportan y brindan elementos para mejorar la práctica, no logran tener el impacto suficiente frente al ejercicio docente en todas sus complejidades. Al respecto, señala Zabalza que “se desconfía mucho de las aportaciones reales que se puedan derivar de un curso, un taller o unas jornadas por lo episódico de las mismas y por su menor capacidad para vincular sus aportaciones a las prácticas y problemas profesionales reales de los asistentes” (2004, p. 165). Esto refiere un proceso entre docente e institución en el que además esté presente el interés por el sujeto, su vida personal y profesional, y en el que se promueva una lectura atenta respecto de las demandas de la sociedad y el mundo educativo. Tal visión exige una constante innovación en las políticas, procesos y actividades encaminadas al desarrollo profesional docente. Al respecto, la Universidad de La Salle ha planteado dentro de sus políticas de formación docente lo siguiente:

La formación de profesores debe ser integral, debe incluir teoría y práctica y ser flexible y contextualizada. Para esto se requiere de una estructura completa que abarque características como las siguientes, algunas de las cuales son expuestas por Sánchez (s. f.) y Peña (2003): realista, coherente, flexible y viable; que promueva un aprendizaje activo y considere las concepciones y experiencias de los profesores en su propio proceso; que impulse estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje de los propios docentes; que desarrolle procesos de asesoramiento y apoyo; que promueva el aprendizaje entre iguales; y, que en el proceso se implique los diversos estamentos y unidades de la Universidad (Universidad de La Salle, 2010, p. 34).

Estas características y dimensiones obligan a pensar no solo en aspectos pedagógicos y didácticos, sino en otros tantos relacionados con la vida personal, profesional, social y humana del maestro, superando la idea de *enseñar a enseñar* para dar respuesta a sus necesidades específicas como sujetos de crecimiento y profesionales de la educación y a las exigencias de la Universidad y la sociedad. En ello se debe dar cabida a la interacción, la investigación y al contacto con la realidad social, académica, cultural, personal y social. Ello invita a promover un proceso integral, que ha de lograrse con desarrollos cercanos a la propia práctica del docente, a sus intereses y al ejercicio de comunidades académicas. Al respecto, Peña destaca tres directrices fundamentales:

[...] a) el desarrollo profesional debe estar centrado en la práctica profesional del profesorado, porque solamente así pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente; b) el desarrollo profesional debe surgir, en la medida de lo posible, de las iniciativas de los propios profesores, lo que obliga a crear condiciones favorables para que este objetivo se alcance; c) el desarrollo profesional demanda hoy actitudes y conductas cooperativas entre los profesores (Peña, 2003, p. 12).

La perspectiva integral que se propone, parte de superar la idea de *formación* como capacitación, para hablar en un sentido más pertinente de *desarrollo profesional docente*. Como afirma Laffitte (citado en Sánchez, s. f.), el concepto de *desarrollo profesional* es más amplio que el de *formación permanente*, pues supone “un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el

propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social". Así, más que una formación a lo largo de la vida (*long-life learning*), es un proceso de apoyo, seguimiento y acompañamiento para incidir en el desarrollo personal y profesional. Esta mirada reconoce explícitamente al docente universitario no solo como funcionario de la enseñanza o experto disciplinar, sino como verdadero profesional de la enseñanza universitaria. La Universidad de La Salle plantea al respecto lo siguiente:

El sentido de profesión aquí no se refiere a las disciplinas (médico, abogado, ingeniero, etc.), sino a la profesión de maestro universitario. Tal concepción no solo resalta sino que dignifica aún más la labor del profesor en educación superior. Ello implica una amplia preocupación por exigir o en otro sentido ofrecer a este profesional, los recursos necesarios a nivel de ejercicio y formación para desempeñar con calidad y ética su labor educativa (Universidad de La Salle, 2010, p. 24).

Ese reconocimiento obliga a una lectura detenida sobre el significado de su formación, e implica un conjunto de acciones que permitan generar esta conciencia en el profesor universitario y, con ello, definir mecanismos de mejoramiento en torno al conocimiento disciplinar, pedagógico-didáctico, personal, y a la posibilidad de forjar miradas que hagan conscientes las exigencias, retos y tendencias de la educación universitaria de acuerdo con referentes sociales, culturales, económicos y políticos.

La mirada integral para el desarrollo profesional docente se presenta entonces como un reto de grandes proporciones. Implica la claridad sobre los horizontes de la Universidad; sobre el alcance de la docencia, la investigación y la extensión para el profesor universitario; sobre sus posibilidades personales; sobre el alcance de una pedagogía y una didáctica en perspectiva de educación superior; sobre su desarrollo personal; es decir, implica una claridad en los fundamentos y perspectivas que deben acompañar a este profesional. Tales fundamentos deben iluminar el conjunto de estrategias que favorezcan un desarrollo profesional integral y han de estar acompañados de políticas, niveles de organización e inversión que hagan posible todo un andamiaje para fortalecer dicho desarrollo.

Algunos elementos para fomentar el desarrollo profesional docente

La idea integral de la formación para el desarrollo profesional del docente universitario y lo que ello exige en cuanto a políticas, infraestructura e inversión, abre el panorama sobre cuáles deben ser las acciones que favorezcan dicho desarrollo. Podría caerse en el error de señalar un conjunto de actividades, políticas o estrategias que si no son conjugadas adecuadamente, solo referirán acciones aisladas o superposición de actividades, negando la posibilidad de la perspectiva integral por al cual se aboga. Así, si bien a continuación se presentarán algunos de esos elementos, lo fundamental es concebirlos como parte de todo un engranaje que integre horizontes claros de formación y que, por ende, deban estar conectados a las realidades del docente, a los horizontes institucionales, a las exigencias sociales y personales.

Formación y capacitación

Es evidente que los profesores universitarios demandan conocimientos actualizados y pertinentes tanto en su campo disciplinar como en otros campos relacionados con la pedagogía, la educación en general, la educación superior, la sociología, la antropología y la psicología, necesarias para la comprensión de la dimensión educativa. En consecuencia, los procesos de formación deben tener esta perspectiva como base y superar la tendencia a un manejo instrumental de la enseñanza (“estrategias para dictar buenas clases”), con el fin de favorecer, con metodologías adecuadas y expertos de alto nivel, programas de formación pertinentes a las necesidades de los docentes.

Obviamente, uno de los temas de central interés, más no de exclusividad, es la formación pedagógica. Es común en la educación superior contar con profesionales de diversas disciplinas que, si bien tienen niveles altos de formación en su campo disciplinar, cuentan con poco o ningún acercamiento al tema. Este acercamiento no es en torno a las teorías o enfoques pedagógicos —sobre los cuales siempre será necesario generar aproximaciones—, sino sobre las posibilidades que el discurso pedagógico brinda para que el maestro pueda enseñar con miras a lograr aprendizajes reales y efectivos en sus estudiantes. “La idea de un acercamiento a la pedagogía tiene que ver con la sensibilización frente a los

problemas de la enseñanza y del aprendizaje y de los retos y posibilidades que el maestro tiene, considerando el tipo de sujeto a formar y sus circunstancias” (Universidad de La Salle, 2010, p. 49). Como afirmamos en otro lugar:

La pretensión no es limitar el alcance de la pedagogía solo al saber de los maestros o pretender que todos los profesores sean “pedagogos” (generadores de teorías pedagógicas) sino más bien de un componente clave en la actividad docente. Ello impulsa a que el profesor universitario vuelva sobre lo que hace y, a partir de allí, se susciten procesos reflexivos, sistematizaciones, alternativas, o bien para la producción de conocimiento o bien para el mejoramiento de su propia práctica (Londoño, 2010, p. 26).

En esta perspectiva hay que evitar la tentación de “pedagogizar” el campo profesional del docente, en cuanto a que si bien el discurso pedagógico permite comprender el alcance de la enseñanza de una disciplina y propicia alternativas para una(s) didáctica(s) específica(s), la labor del maestro involucra también la necesidad de un conocimiento actualizado y profundo de su disciplina. Una sociedad centrada en el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología y con consecuencias de diverso orden en lo humano, lo social, lo ético, lo ambiental y lo político, inquiera en el docente una comprensión más amplia sobre estos problemas. Igualmente, la formación y capacitación del docente debe considerar además de las temáticas pedagógicas, disciplinares y culturales, estrategias y metodologías acordes con este tipo de sujeto. No se puede limitar su actualización a cursos, charlas y conferencias, sino que se hace necesario un espíritu innovador en lo pedagógico y metodológico, que responda a las exigencias y características de dicho sujeto.

Por otro lado, es importante considerar que la Universidad o los responsables del desarrollo profesional de docentes en esta no pueden ni deben asumir la responsabilidad frente a todos los procesos y niveles de formación de sus profesores. Es un trabajo conjunto, en el que la institución aporta desde sus políticas y programas de formación y el docente trabaja para su perfeccionamiento profesional.

Valoración de la práctica docente y recuperación del saber pedagógico del profesor universitario

Si pensamos en procesos de formación integral, es necesario ir más allá de la capacitación. La idea de trabajar con el sujeto maestro, con su práctica, con su saber, consideramos que es otra forma de aportar a su desarrollo profesional. El docente es más que un funcionario que cumple el rol de “dictar” la lección. Su ejercicio académico, su práctica educativa y los saberes (explícitos o implícitos) que le acompañan al ser visibilizados, pensados, *recuperados*, pueden convertirse en elementos clave de formación y de mejoramiento continuo. En tal sentido, se asume la valoración de la práctica docente y la recuperación de sus saberes como otro de los elementos centrales para esta perspectiva integral del desarrollo profesional docente.

Sería amplio y complejo desarrollar en este espacio lo referente al concepto y alcance de la *práctica*. Dejando tal discusión para otro momento, se asume la práctica como un “conjunto de procedimientos, de esquemas de operaciones que dan sentido a las acciones, son hechos singulares repletos de imaginación creadora” (De Certau, 1984 citado en Campos y Restrepo, 2002, p. 23). Igualmente, Grundy (1994) brinda una interpretación de la práctica educativa como “una alianza natural de conocimientos y acciones que interactúan por un interés cognitivo particular. Es decir, que dependiendo del conocimiento y de los procesos cognoscitivos que el sujeto realice de estos, la práctica educativa se va a ver evidenciada a través de sus acciones”.

Hablar, por tanto, de la práctica docente, implica considerar no un ejercicio o un conjunto de actividades sin comprensión, sino lo que subyace a estos desde sus sentidos, sus procesos de pensamiento, la relación teoría-acción y la manera como se conjugan lenguajes, interacciones y conocimientos, para dar cuenta de lo que acaece en el acto pedagógico. A partir de la práctica se participa significativamente en los procesos de formación de los estudiantes y esto no se hace de manera ciega: “Afirmar que la educación no es una práctica ciega es afirmar que es una acción eminentemente humana y, por tanto, que está culturalmente orientada por un conjunto de valores y saberes más o menos desarrollados, más o menos sistematizados, más o menos convalidados. Práctica

ciega se opone a práctica iluminada por las 'luces' de la cultura, los saberes o la ciencia" (Ávila, 2007, p. 100).

Al no ser un ejercicio ciego o sin sentido, lo que debe promoverse es la motivación y el acercamiento del maestro a su propia práctica, pensarla y hacerla visible como una forma de conciencia del alcance de aquello que ocurre en el acto pedagógico. El profesorado universitario vive en su práctica cambios y transformaciones de forma continua, lo que hace de esta algo dinámico y siempre nuevo. Pensarla no es más que darse la posibilidad de hacer conciencia de las implicaciones de dichos cambios. En consecuencia, la práctica del maestro, como objeto de formación, puede ser una base efectiva de continua transformación y mejoramiento de su quehacer. Al respecto, Guskey señala que "mejorar la enseñanza es parecido a conseguir que la gente deje de fumar... los formadores del profesorado en ejercicio deben modificar primero las prácticas de los profesores, y sus creencias irán después, lo que provocará el cambio" (1986 citado en Biggs, 2006, p. 279). Esta modificación de sus prácticas no ocurre diciéndoles qué hacer, sino generando conciencia de sus posibilidades.

Este esfuerzo por visibilizar la práctica posibilita sacar a flote el saber que subyace en el maestro. Este es depositario de un saber pedagógico (implícito o no) que si bien es posible que no sea teórico o no se inscriba en corriente alguna, permite vislumbrar sus comprensiones sobre el proceso educativo. Se trata de buscar en el maestro un saber dentro de sí mismo y no alguno procedente de fuera, con sentidos y lenguajes ajenos a sus intereses y posibilidades. Como plantea Tardif, "el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente" (2004, p. 10). En consecuencia, lo que hay que hacer evidente es esa experiencia, y hacer de los saberes provenientes de esta, materia prima para el mejoramiento de la propia práctica.

Reflexión sobre la propia práctica

Una de las implicaciones de la valoración de la práctica docente y la consecuente recuperación del saber pedagógico del profesor universitario es la importancia que tiene, como parte de los procesos de formación integral, el fomento de la reflexión sobre la propia experiencia docente:

En tanto la práctica se hace hábito, no siempre nos percatamos de ella, en ocasiones opera como un modo “inconsciente” que nos guía por la vida. En consecuencia, es necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas si deseamos darnos cuenta de ellas, y más aún, si deseamos transformarlas. A esta reflexión preferimos denominarla praxis; entendida como el discurso sobre nuestra acción cotidiana, el discurso que reconstruye su sentido (Campos y Restrepo, 2002, p. 28).

La práctica docente no es un conjunto de acciones rutinarias y vacías. Es intencionada y se va configurando a través de un proceso de construcción que el docente logra a través de la interacción con sus estudiantes. Reflexionar sobre esta implica entonces “asumir los retos de la enseñanza y las particularidades del acto educativo desde los contextos, las disciplinas y las personas” (Londrón, 2010), y comprender que se trata de un proceso en el tiempo en el que “el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en partes integrantes de su ‘conciencia práctica’” (Tardif, 2004, p. 12).

La reflexión entonces permite dar cuenta y transformar. Ese dar cuenta pasa por procesos de metacognición; por la indagación de los sentidos, significados y alcances de la propia experiencia; por el intento de su conceptualización; y, entre otras, por el diálogo sobre esta con otros pares con el fin de reforzarla y darle sentido. Como destaca Bazán, “abordar la práctica pedagógica en una dimensión reflexiva implica necesariamente asumir el hecho educativo en toda su complejidad, esto es, su dinamismo, su singularidad, su naturaleza contextualizada y donde necesariamente se conjugan elementos valóricos e instrumentales” (2008, p. 99). Dicho ejercicio, como actitud permanente del proceso docente, podría favorecer mejores comprensiones y, por ende, reo-

orientaciones sobre la enseñanza, sobre la manera como promueve el aprendizaje y el interés de sus estudiantes, sobre el alcance de sus estrategias, sobre el dominio de los contenidos, etcétera:

A través de la facilitación de la práctica reflexiva, el profesorado universitario tiene en su mano una de las herramientas clave de su propio aprendizaje y desarrollo profesionales. Cuando los docentes adopten un planteamiento que promueva el tipo de aprendizaje aparentemente adecuado para los alumnos de la enseñanza superior, tendrán en ese enfoque la base de su propio desarrollo profesional continuado. Por tanto, los docentes disponen de unos medios para su propio desarrollo profesional que son inherentes a su función docente. No se trata de una actividad añadida de desarrollo profesional del profesorado que tenga una relevancia potencial para la práctica docente. La reflexión directa sobre la práctica profesional es un elemento central del trabajo del profesor (Brockbank y McGill, 2006, s. p.).

Como indican arriba Brockbank y McGill, la reflexión no es un añadido, sino un componente central del desarrollo profesional. Ello reafirma la idea de apuesta integral de la formación, en un componente clave que más allá de cursos y talleres, promueve maneras que permitan dar significado y conceptualizar el ejercicio docente. La mirada de la reflexividad le da sentido pedagógico al quehacer del maestro y se convierte en aliado de diversos procesos que favorecen la comprensión y el mejoramiento continuo del ejercicio docente.

Como plantea Biggs, las soluciones a los problemas de la Universidad de hoy “no consistirán en aprender todo un nuevo conjunto de trucos docentes, cualquiera de los cuales puede o no ser útil en sus circunstancias concretas, sino en reflexionar sobre sus problemas de enseñanza y deducir sus propias formas de abordarlos en el contexto” (2006, p. 24). Hacer entonces uso de la reflexión sobre la propia práctica como elemento de formación del profesor, no implica el simple hecho de colocar al maestro en la tarea de reflexionar. Significa procesos de gestión, de motivación, de trabajo y compromiso con los docentes; igualmente, requiere de medios, instrumentos, incentivos que permitan brindar alternativas y herramientas a los maestros, para ir incorporando la reflexión como un elemento propio de su actuar docente.

Otros elementos

Si bien se han destacado algunos elementos que consideramos parte central de la formación docente en perspectiva integral, estos no son los únicos ni los más preponderantes. No hay uno primero y otro final. Todas las estrategias posibles deben combinarse de manera que favorezcan la mirada propuesta. Existen y deben existir muchos otros que no son posibles profundizar en el presente trabajo.

En este sentido, podríamos hablar de la *evaluación docente* como estrategia de formación. La evaluación es pensada, no pocas veces, como herramienta de medición y control, pero si se asume como una alternativa nuclear en el desarrollo docente, se superarían muchos tabúes y también realidades frente a su alcance. El fin de la evaluación de los profesores debe estar encaminado hacia su desarrollo profesional, como herramienta que permita descubrir fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento. Como plantea Peña:

[...] la promoción de planes de evaluación de la docencia del profesorado junto con las acciones antes descritas son condiciones necesarias aunque no suficientes para el logro de los objetivos que todo plan de formación del profesorado persigue en la Universidad. Sin esta preocupación por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos que se ven como un trámite administrativo (2003, p. 11).

En otras palabras, la evaluación debe ser una de las bases que permite definir estrategias de mejoramiento y desarrollo docente. Además de la capacitación, el impulso del saber pedagógico, la reflexión sobre la práctica y la evaluación docente, es necesario considerar alternativas como los *procesos de acompañamiento*, en los cuales, a través del seguimiento a la actividad docente, los profesores tengan la oportunidad de contar con guías y orientaciones que promuevan el conocimiento y mejoramiento de su actividad docente. Igualmente, el *encuentro entre pares* y cualquier tipo de actividad relacionada con ello (foros, encuentros, conversatorios, seminarios, simposios, etcétera) hacen del diálogo académico un instrumento invaluable de reflexión y mejoramiento.

Por otro lado, cobra sentido la promoción de *asesorías presenciales y virtuales*, como estrategia que permite orientar a los docentes en temas, preocupaciones o intereses particulares que aporten al mejoramiento y a la solución de problemáticas específicas. Otro mecanismo pertinente es la incorporación al ejercicio de la docencia de *procesos de sistematización o investigación*, los cuales permitirían integrar numerosas posibilidades de indagación y comprensión de lo que ocurre frente al acto pedagógico. En ello, la investigación en el aula, la sistematización de experiencias, la investigación acción, entre otras tantas alternativas, no solo darían sustento al ejercicio de la práctica docente, sino que promoverían alternativas de mayor rigor frente a los procesos de reflexión sobre la práctica.

Todas estas alternativas, junto con otras posibles, no pueden ni deben concebirse de manera independiente o aislada. Al hablar de *perspectiva integral* cabe anotar que no existe un límite marcado entre todas estas posibilidades, y que muchas de estas comportan elementos comunes, de manera que no es complejo promover acciones de conjunto que favorezcan el desarrollo profesional docente.

Experiencia de la Universidad de La Salle

Muchos de los elementos propuestos, si bien no son nuevos, pueden aportar a la calidad de la educación superior en cuanto se desarrollen con criterio y sentido. Algunos de estos han logrado presencia en la experiencia de la Universidad de La Salle, que si bien no cuenta con todos los desarrollos, ha iniciado un camino certero en este sentido:

- La Universidad, desde 1981, viene consolidando un trabajo centrado en el desarrollo profesional de sus profesores. No es novedoso que una Universidad trabaje en ello, pero lo que se destaca es el interés permanente por encontrar alternativas a la cualificación docente.
- A partir de ello ha configurado un Plan de Formación de Profesores La-sallistas (PFPL) que explicita fundamentos, enfoques y estrategias, encaminadas al fortalecimiento del desarrollo profesional de sus docentes. El PFPL promueve diversas alternativas, en las cuales se destaca un claro afán

por promover la recuperación del saber pedagógico del docente. La Universidad ha consolidado propuestas de formación innovadoras, esquemas de acompañamiento a profesores y estrategias que desde convocatorias, simposios, investigación y producción académica, promueven el interés por reflexionar, pensar y compartir las propias prácticas pedagógicas.

- En ese marco, las actividades de formación de profesores son de carácter amplio y variado. Se definen propuestas, expertos, metodologías y estrategias que combinan cursos, talleres, alternativas presenciales y virtuales, por medio de programas de corto y mediano plazo, que permiten a los profesores contar casi de forma permanente con la posibilidad de acceder a cursos de formación concretos.
- Igualmente, en los dos últimos años ha tomado gran fuerza el interés en promover la reflexión sobre la propia práctica docente. Muchos de los programas y cursos buscan intencionalmente generar interés por pensar el ejercicio docente, más allá de recibir un cúmulo de contenidos o de participar en actividades específicas. En ello, la creación del Simposio de Experiencias Docentes (que se aproxima a su segunda versión) ha permitido que numerosos docentes, de diferentes áreas, programas y niveles educativos, se sientan motivados no solo a decir algo de su práctica, sino a pensarla, reconfigurarla, presentarla y escribirla.
- En torno al Simposio del 2012 se han promovido acompañamientos particulares a los docentes interesados, se han impulsado estrategias que convocan a la escritura y futura publicación de las prácticas y se han definido estrategias de encuentro, diálogo y acompañamiento que permitan mantener el ritmo en relación con el ejercicio reflexivo y la especificación del propio ejercicio docente.
- La movilización de estrategias y el fomento de la reflexión en torno a la docencia ha motivado a un grupo de profesores a participar en un proyecto de investigación destinado a la comprensión del ejercicio docente en educación superior y del saber pedagógico que subyace al acto educativo de profesores universitarios.

- En el mismo sentido, se ha iniciado un proceso de divulgación de reflexiones y temáticas relacionadas con la docencia universitaria a través de librillos, artículos, libro y encuentros particulares con grupos de docentes.

Mencionar las anteriores actividades —dejando algunos otros esfuerzos menores de lado— no es de por sí muestra de que la Universidad de La Salle comporta en su actividad en torno a sus profesores un proceso integral de desarrollo profesional docente, sin embargo, se trabaja cada día por lograr que estas y otras actividades, perspectivas y estrategias se integren cada vez más como una sola fuerza que impulsa el mejoramiento docente y la comprensión de las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior.

Bibliografía

- Ávila, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bazán, D. (2008). *El oficio del pedagogo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Campos, R. y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Educación.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Londoño, G. (2010). Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. *Revista Universidad de La Salle*, 50, septiembre-diciembre.
- Peña, J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías Virtuales. Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 3, octubre-noviembre. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>.
- Sánchez, J. (s. f.). El desarrollo profesional del docente universitario. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>.
- Soussan, G. (2002). La formación de los docentes en Francia. Los institutos formación de maestros universitarios de IUFM. En UNESCO y OREALC.

Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países.
Santiago de Chile: UNESCO.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid:
Narcea.

Universidad de La Salle. (2010). *La formación y el desarrollo profesional docente.*
Bogotá: Unisalle.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
Madrid: Narcea.