

UNIVERSIDAD DE PANAMA

**INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN
DE LA EDUCACIÓN
-ICASE-**

El currículo para la formación de los docentes universitarios

Investigador Principal: Antonio B. Castellero B.

**Colaboradoras: Zoraida Vergara V.
Débora V. de Beluche**

2009

ÍNDICE

Palabras claves.....	3
Introducción.....	3
Metodología.....	10
Marco Teórico.....	16
Resultados y Discusión.....	34
Conclusiones.....	64
Referencias Bibliográficas	67
Anexos	

Resumen de palabras claves: Formación pedagógica, profesión docente, currículo, cultura profesional, postgrado y maestría en docencia superior.

INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes para todos los niveles del sistema educativo es un tema de mucha actualidad en la mayoría de los países, principalmente, por su valor estratégico en relación con el mejoramiento de la calidad de la educación.

Si bien para los docentes de la primaria o la educación básica, así como para el nivel de educación media, esa preocupación se ha atendido desde hace mucho tiempo, no ha ocurrido igual con la calificación para la docencia universitaria por diferentes razones.

Entre dichas razones podemos mencionar la escasa importancia que se le atribuyó siempre a los estudios pedagógicos para la enseñanza en el nivel superior, quizás bajo el supuesto de que “para enseñar basta con saber”. Otra puede ser el hecho de que no existiera en este sector, sino hasta fechas relativamente recientes, ni dentro ni fuera del país ofertas educativas especialmente diseñadas para la calificación de los docentes para ejercer en el nivel superior universitario.

Ese, quizás, es uno de los factores que puede estar influyendo en la calidad de la educación, que como se sabe, está cuestionada por la sociedad; situación que ha dado paso a una proliferación de estudios de especialización, postgrado y maestrías para hacerle frente a aquella problemática.

En ese proceso de estructuración de una oferta para la formación pedagógica de los docentes, la Universidad de Panamá es la pionera, ya que desde mediados de la década de los años 70 comenzó a ofrecer la formación para la docencia universitaria. Luego la Universidad Santamaría la Antigua, y más adelante, las instituciones universitarias que aparecieron en el escenario de la

educación superior a partir de los años noventa. Hoy la oferta sobrepasa los 30 programas de estudios para la formación docente en el nivel superior.

En este escenario, aunque no es de esperar que deban tener ofertas similares, lo que sí debería ocurrir es que existan puntos en común que muestren que la formación profesional para la práctica pedagógica está pensada desde una reflexión sobre la teoría, la práctica y la realidad. Esto es, que los docentes compartan criterios acerca de qué es ser docente, cuáles conocimientos y habilidades deben tener, y qué compromisos estarían dispuestos a asumir.

Este documento es el informe de la investigación que realizó un equipo de profesores del ICASE. La información que se analiza proviene de fuentes secundarias obtenidas de documentos que reposan en las dependencias académicas de la Universidad de Panamá, y otros documentos publicados por diferentes universidades oficiales y particulares que operan en el país. En este trabajo se hace un análisis crítico de los planes de estudio para la formación de los docentes universitarios que se ofrecen al nivel de postgrado y maestría en diferentes universidades del país, comparando dichas ofertas a partir de algunos referentes teóricos sobre la formación de los docentes, especialmente, para el nivel superior.

El documento incluye información acerca de los antecedentes del problema de investigación y los objetivos, así como de los hallazgos que surgen del análisis de los programas y planes de estudio que hasta ahora se han consultado.

Los hallazgos de esta investigación pueden ser de utilidad para quienes deben tomar decisiones acerca de las propuestas vigentes para otras cuyo propósito sea la formación y capacitación de los docentes para el nivel superior.

1. Antecedentes y planteamiento general del problema

- La formación de docentes para el nivel superior ha adquirido una importancia creciente a partir de la década de los años ochenta del siglo XX, como lo muestran las investigaciones y los libros que se han editado sobre este tema. Por ejemplo: Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez G. (1996), Aguerro, I., (2000), Bar, Graciela (1999), Díaz Barriga, Angel (1990), La educación encierra un tesoro, UNESCO (1996), Knight, Peter T (2006)
- La formación pedagógica de los profesores que ejercen la docencia en el nivel superior se inició con los cursos de especialización que en la década de los años 70 inició la Universidad de Panamá. Sin embargo, esta formación no se constituyó en un requisito para la docencia sino hasta más de un cuarto de siglo después.
- La matrícula de la educación superior se incrementó con la política de democratización para el acceso a este nivel durante ese período. Los datos para el nivel superior muestran que para 1970 la matrícula en los centros universitarios fue de aproximadamente 9 mil estudiantes, mientras que para 1995 era más de 8 veces mayor; y para el 2004 alcanzó la cifra de 122.393. Este incremento hizo notoria la necesidad de ampliar la base docente, que una vez más ingresó al servicio sin una preparación específica para enseñar.
- Desde mediados de la última década, el número de las instituciones de educación superior universitaria aumentó con celeridad, principalmente en el sector particular. Actualmente hay cerca de 40 universidades, incluidas 5 de carácter estatal.
- En el entorno internacional y nacional la competitividad de las universidades está vinculada a los procesos de evaluación y de acreditación a través de los que se emiten juicios acerca de la calidad de

la educación que ofrecen estas instituciones; la formación y capacitación de los docentes es uno de los factores claves para lograrla. En Panamá, la Ley 30 de 2006 regula el sistema de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior, por lo que puede señalarse que su vigencia impone la formación y actualización pedagógica de los profesores.

- Durante el período mencionado (1990_2008) creció la oferta de la formación para ejercer la docencia superior representada en la actualidad por 16 postgrados y 17 maestrías.

- No existen estudios que den cuenta de la forma en que el curriculum para la formación pedagógica expresa o no una concepción de la profesión docente elaborada a partir de las características de la práctica y las necesidades reales de los profesores. De esta manera no hay información que permita advertir la relación entre las ofertas de las universidades con modelos teóricos o prácticos acerca de cómo se aprende a ser docente, y además, tampoco hay referentes para analizar los contenidos, expresados en las asignaturas que estructuran el plan de estudios.

- Un análisis de los temas de los trabajos de grado presentados en los últimos diez años mostró que la formación de los docentes ligado a un análisis de los modelos más caracterizados en el ámbito internacional no forma parte de las investigaciones realizadas por los estudiantes de posgrado en docencia superior.

¿Qué reflejan los programas para la formación de los docentes universitarios?
¿Difieren según el sector que lo ofrezca, es decir, oficial o particular? ¿Tiene esto alguna relación con las tendencias en la formación de los docentes para la docencia universitaria? ¿A cuáles problemas dan respuesta? ¿La formación que se ofrece es tecnológica o incluye la dimensión pedagógica?

La inexistencia de información acerca de esos interrogantes en el país deja un vacío importante en el conocimiento acerca de la profesión docente y la formación para ejercerla en el nivel universitario que justifica este trabajo de investigación. Por eso uno de los aspectos clave de la investigación es detectar la presencia de una conceptualización sobre la profesión docente y si se define la problemática de la práctica pedagógica a la que se daría respuesta con la formación especializada para ejercerla.

Objetivos Generales

- Conocer en profundidad los modelos de formación de los profesores universitarios de las universidades que la ofrezcan.
- Comparar el currículum expresado en los planes de estudio vigentes para la formación pedagógica de los docentes universitarios, en las instituciones que ofrecen programas de posgrado y maestría.
- Identificar cuáles son las contribuciones de cada uno de esos modelos al desempeño de los profesores que egresan.
- Hacer un balance crítico de las propuestas para la formación de los profesores universitarios que se ofrecen en el país.

De ahí que es válido plantearse esta interrogante, que está a la base de la investigación acerca de la formación pedagógica de los docentes:

¿Cuáles son los enfoques, objetivos y contenidos de los planes de estudio para la formación pedagógica de los docentes universitarios, y en qué se asemejan o difieren las propuestas para la formación pedagógica de los docentes de la educación superior en las universidades que la ofrecen?

Objetivos Específicos:

- Compilar los planes de estudio que se utilizan en las universidades para la formación de los docentes universitario.
- Analizar los enfoques, objetivos, estructura y organización, de los planes de estudio.
- Analizar los contenidos de cada uno de los planes de estudio vigentes.
- Identificar el momento en que surge y las razones que lo justifican
- Establecer la relación teoría-práctica a partir de la carga horaria.
- Analizar las propuestas metodológicas que se derivan de la organización del plan de estudios.
- Describir los aspectos generales de la gestión del currículo.
- Analizar el sistema de evaluación del plan de estudios.
- Comparar los planes de estudio a partir de los resultados del análisis de sus diferentes componentes.
- Elaborar un análisis crítico de los resultados del estudio.

Esta es una investigación descriptiva. No tiene hipótesis, por lo que para orientar la búsqueda de información se plantearon las siguientes preguntas directrices:

<p>¿Cómo se denomina el Programa?</p> <p>¿Cuál es el origen y en qué momento surge?</p> <p>¿Cuándo inició el programa?</p> <p>¿Qué título ofrece?</p> <p>¿Cuáles son sus bases? (Justificación de los programas.)</p> <p>¿De qué tipo es la formación académica o profesional?</p> <p>¿Qué titulación ofrece?</p> <p>¿Qué enfoque tiene?</p> <p>¿Cuál es la duración?</p> <p>¿Cómo está estructurado el plan de estudio?</p> <p>¿Qué objetivos se propone?</p>	<p>¿Cuáles son sus contenidos (asignaturas)?</p> <p>¿Cuál es la relación teoría - práctica?</p> <p>¿Cómo se distribuye la carga horaria?</p> <p>¿Cómo se organiza la práctica para efecto de titulación?</p> <p>¿Cuáles son las orientaciones metodológicas que lo orientan?</p> <p>¿Cómo prevé la gestión curricular?</p> <p>¿Qué sistema de evaluación se utiliza?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. De proceso. b. De producto. c. De impacto. <p>¿Cuáles son los requisitos de titulación?</p> <p>¿Cuáles son los requisitos de ingreso que establecen?</p>
--	--

Metodología:

Esta es una investigación descriptiva-comparativa. Como tal, se realizó a partir del análisis y contrastación de los planes de estudio vigente en las universidades que ofrecen programas de post grado o maestría en Docencia o Enseñanza Superior. La comparación se hizo a partir de un esquema cuyas categorías se aplicaron a los diferentes componentes que contienen los documentos que describen los planes de estudio.

El universo de esta investigación estuvo compuesto por todas las instituciones de educación superior que ofrecen estudios de docencia superior en el país. Sin embargo, no se logró en todos los casos obtener la totalidad de la información. Se realizó de acuerdo con este procedimiento.

Primera Etapa: Elaboración del Marco Teórico y el Diseño de la Investigación.

- a. Revisión de la literatura acerca de la formación y capacitación de docentes universitarios.

Se procedió a recopilar y analizar la información sobre las tendencias actuales acerca de la formación y la capacitación pedagógica de los docentes. En este caso se incluyó el tema de los enfoques, propósitos, contenidos, métodos y técnicas utilizados para la formación y capacitación de los profesores universitarios.

También se analizó la literatura acerca de la docencia como una profesión y el enfoque de los imaginarios sociales, en este caso aplicado a la profesión docente.

Esta información sirvió para elaborar el marco teórico, ajustar metodología y diseñar los instrumentos para la recolección de la información.

- b. Análisis de documentos contentivos de los fundamentos, organización y contenidos del plan de estudios.

Se refiere al análisis de los distintos componentes de los planes de estudio descritos en los documentos oficiales.

Se analizaron los fundamentos, objetivos, contenidos, metodología, organización, sistema de evaluación, requisitos de ingreso y titulación, así como cualquier otro elemento que contengan los documentos que describen los programas de formación.

El marco teórico y referencial generado en a y b se utilizará para estructurar los criterios de análisis de los datos.

Segunda Etapa: Desarrollo y aplicación de los instrumentos de recolección de la Información.

- a. Diseño de los instrumentos de recolección de la información.

Se elaboró un conjunto de cuadros para sistematizar la información que proviene de los documentos contentivos de los Programas de Postgrado y Maestría en Docencia Superior. En este caso se consideran estos aspectos: Antecedentes, objetivos y principios del Curso, Estructura y organización y gestión de los Módulos, Materiales y equipo

de apoyo, contenidos, uso del texto básico, evaluación y desempeño de los docentes.

- b. Aplicación de los instrumentos.
- c. Tratamiento de la información. Análisis e Interpretación. Se elaboraron cuadros para sistematizar los datos, cuadros estadísticos generales de cada aspecto y cuadros para registrar la información más específica de cada uno de los grandes componentes.(Ver anexos)

El análisis de la información se realizó contrastando los aspectos que fundamentan cada uno de los Programas de formación (maestría o posgrado).

En todos los casos la información que se analizó fue la que se pudo obtener, que no fue similar, ya que no todos los programas contaban con todos los puntos que requiere la Vicerrectoría de Extensión, pero que si permite tener una aproximación crítica a lo que proponen los programas de postgrado y maestría. En algunos casos sólo se obtuvo la información de los postgrados y en otros sólo de las maestrías. Eso motivó que la información se analizara como un todo y no por separado.

También se presentó la particularidad de que algunas universidades organizan los programas de maestría como una continuidad de los de postgrado. Esto ocasionó que no se diferenciaban los objetivos, el perfil de formación y los planes de estudio.

Para analizar e interpretar la información referida al perfil de formación, fue preciso crear categorías que permitieran agrupar los rasgos por su afinidad con aspectos claves de la profesión docente. Estas categorías son arbitrarias, pero surgieron de las definiciones que aparecían en los programas que fue posible consultar. Se definieron 6 grupos de rasgos que permitieran el análisis de la información. En este caso el conocimiento de los aspectos teóricos, contextuales e institucionales donde ocurre la práctica pedagógica, los conocimientos que permiten analizar la enseñanza, los aspectos más referidos a las habilidades para la enseñanza, el planeamiento didáctico, los procesos de aprendizaje, la evaluación, la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas. También se estructuró un conjunto en el que se incluye rasgos que tienen que ver con el contexto actual como el uso de las tecnologías de la comunicación. Los grupos y los rasgos que se consideran en cada uno se describen a continuación.

Hay que aclarar que esto fue posible debido a que, en general, los perfiles descritos en los programas a los que se tuvo acceso, incluyen rasgos que pueden constituir conjuntos claramente identificables. Para el análisis de estos aspectos se considera además, su relación directa con el nivel de educación superior.

Grupo 1. Aspectos contextuales y teóricos que le sirven de marco a la comprensión de los procesos educativos y a la función docente.

Aquí se incluye aquellos rasgos del perfil que tratan sobre las relaciones entre la educación universitaria y la sociedad, el conocimiento de la universidad como institución educativa y su función social; las funciones atribuidas a la universidad y el conocimiento de los principales factores que definen la cultura institucional. También pertenecen a este conjunto las teorías generales acerca de la educación, la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje, y el currículo.

Grupo 2. Comprende los rasgos que aluden específicamente al proceso curricular en sus diferentes etapas: planificación, gestión y evaluación, incluyendo la evaluación de los aprendizajes.

Grupo 3. En este grupo se incluyen todos aquellos rasgos relacionados con los aspectos instrumentales y técnicos que habilitan a los docentes para llevar adelante su trabajo en el aula: La didáctica en general, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza, diseño y uso de los recursos didácticos.

Grupo 4. En este caso se consideran aquellos rasgos que se refieren específicamente a la dimensión personal del profesional de la docencia. Se incluye la autoestima, el equilibrio afectivo, actitudes y valores; el conocimiento del compromiso y la función social; la ética de la profesión, los aspectos relacionados con las atribuciones administrativas de la docencia, así como la formación humanística.

Grupo 5. Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades para producir conocimientos, generar innovaciones y uso de la tecnología. Estos aspectos tienen que ver con el desarrollo de la profesión.

Grupo 6. Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades y procesos cognitivos básicos.

Grupo 7. Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades y procesos cognitivos complejos como aprendizajes esenciales para el ejercicio de la profesión.

Grupo 8. Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a actitudes y valores considerados como necesarios para ser docente. Estos aspectos se refieren a los rasgos relacionados con actitudes hacia si mismo y los otros.

Grupo 9. Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades y actitudes para el trabajo en equipo. Esto se considera esencial dentro de las competencias exigidas a los docentes para tener éxito en el contexto del siglo XXI.

Para el análisis de los contenidos de los planes de estudio se elaboraron 8 categorías que permitieron agrupar por afinidad de la denominación un total de 101 asignaturas. Estas categorías son las siguientes: Tecnológica, Investigación, Pedagógica, Humanística, Contexto, Socioeconómica, Psicología, Filosofía y Aspectos legales.

Este instrumento sirvió para sistematizar en forma integrada la información de los postgrados y de las maestrías. Hay que aclarar que estas categorías se elaboraron luego de analizar las denominaciones de la totalidad de las asignaturas de los planes de estudio que se logró compilar. (Ver cuadro No.1 del anexo)

Elaboración del Informe.

Para la elaboración del informe de investigación se consideraron las relaciones entre los objetivos, el marco teórico y referencial y la información recabada. El informe describe la situación de los programas de formación pedagógica de los profesores universitarios, presenta la comparación entre éstos, así como un análisis crítico a partir de los resultados de la interpretación de la información atendiendo a los enfoques conceptuales y teóricos planteados en el marco teórico de referencia de esta investigación.

Marco Teórico y referencial.

Hace una década, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior efectuada en París y auspiciada por la UNESCO, colocó de manera muy tímida en la agenda un tema que por sus características ha sido relegado o ignorado cuando se debate acerca de este nivel educativo. Casi no se abordó más que en relación con las condiciones del personal docente.

Tradicionalmente, la enseñanza universitaria, ha estado a cargo de especialistas en las distintas áreas del conocimiento, a quienes por su experiencia y trayectoria, es decir, su desempeño en el campo específico de formación científica y tecnológica, se les atribuye la “licencia para enseñar”.

La complejidad que adquirió la institución universitaria en sus relaciones con el entorno, en atención a las demandas sociales y al desarrollo científico y tecnológico, mostró hace tiempo que “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández y Sancho, 1989). Este problema no es nuevo ya que desde que los sofistas instauraron la docencia del nivel superior en la Grecia Clásica se planteó la necesidad de utilizar unos ciertos procedimientos para enseñar. Y desde entonces la historia de la educación muestra, en todas las etapas en que suele dividirse, que distintas personas han diseñado tanto

estrategias como procedimientos para enseñar: personalizadoras, por descubrimiento, tratamiento de la información. individualizadas o socializadoras. (Navarida, N., Fermín, 2004); y que en cada período y en diferentes contextos las propuestas evidencian un marcado interés en diseñar formas o procedimientos para hacer más efectiva la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, queda claro que eso no es lo único que un docente universitario debe saber ya que la realidad muestra que ser docente hoy es mucho más que conocer cómo enseñar un determinado contenido o procedimiento. El trabajo de los profesores no se limita a reproducir la información y enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo; o a reprogramar su trabajo para los períodos lectivos y luego pedirle cuentas a los estudiantes mediante la evaluación. Se estaría perdiendo de vista la dimensión pedagógica de la formación y adoptando un enfoque meramente técnico de la profesión.

La complejidad del mundo globalizado exige al docente asumir una actitud crítica desde y en su propia formación que no se agota en la actualización del conocimiento de su campo de especialidad o acerca del uso de estrategias y técnicas para enseñar. Por el contrario, la formación debe asumirse desde una perspectiva integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Refiriéndose a los profesores, ubicados en el nuevo contexto del siglo XXI, hace ya más de una década, la UNESCO, expresaba que : "Los profesores que hayan impartido enseñanza durante más de diez años- esto es, la mayoría de los docentes de los países industrializados- se ocupan de alumnos distintos a los que conocieron cuando ingresaron en la profesión" (1.998, 87)

Pero esto también ocurre en los países no industrializados cuyos sistemas universitarios también muestran signos de agotamiento de los modelos tradicionales de hacer docencia en la universidad.

Por eso, Sancho y Hernández se preguntan ¿Qué es lo que hace necesario un corpus de información específica para quienes se plantean ser docentes o para

quienes ya lo son y pretenden estar al día? Aquí encontramos referencia a dos aspectos clave de la profesionalización de la docencia, como lo son la formación y la capacitación continua.

Los reclamos de la sociedad y de los sectores productivos indican que algo no funciona bien en la docencia universitaria, y que hay que poner atención a ese problema para procurar disminuir o eliminar sus efectos.

La revisión de la literatura acerca de la formación de los docentes para el ejercicio profesional muestra que, con mucha más fuerza, desde la década de los años distintos autores, mediante estudios diversos, han identificado características propias del campo profesional de la docencia. Pero además, han encontrado rasgos distintivos de lo que denominan modelos del ejercicio de la práctica pedagógica, que han dado lugar también al diseño de modelos de formación y capacitación de los docentes para el nivel superior. (Davini,, M.C.,1995, Di Llella, C. 1998, Gimeno Sacristán y Ángel Pérez G., 1998) Rodríguez Espinar S.,1994, 2003; Bolívar B., Antonio, 2004, Torres, Rosa M, 2004, Knight, P. 2006)

En todos los casos, el análisis de la realidad de la docencia universitaria sugiere la necesidad de prestar atención inmediata a la formación pedagógica de los profesores universitarios para poder enfrentar los retos que le hace el siglo XXI a la calidad de la educación que imparten los sistemas de educación superior universitaria.

Con respecto a esa necesidad, Maritza Cáceres Meza y otros, de la Universidad de Cienfuegos, definen la formación pedagógica como:

“...un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior, con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes, lo que influye en la calidad de la educación superior”

En esta definición se entiende que la formación pedagógica requiere de una dedicación que excede lo que pueden ofrecer cursos aislados de capacitación o actualización pedagógica, si se quiere mejorar la práctica profesional y con ello la calidad de la educación. Esto significaría que la formación y capacitación pedagógica es inherente a la función docente de la universidad si se quiere tener resultados satisfactorios en la actuación de los profesores.

Por otra parte, Di Llella (2002) propone que

“...en la formación de docentes operan sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicosociales), que suelen ser comunes, compartidas, ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen efectos, también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes”.

Pero además, también señala que

“La docencia es una práctica fuertemente condicionada tanto por la estructura social (por ejemplo, la imagen de la profesión y su status), la crisis económico-social que afecta a los educandos jóvenes y adultos de sectores populares en América Latina, como por el sistema y subsistemas educativos (p.e., el deterioro de las condiciones de trabajo docente, las regulaciones técnico-pedagógicas de la enseñanza) y, también, por los propios centros educativos o escuelas. Por ello, la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un profesor singular la asuma. En resumen, existe una firme interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo”. (Di Llella, 2002)

Es de esperar que cualquiera propuesta de formación de profesores para la docencia universitaria considere esos aspectos; El contexto sociocultural, la institución, los avances del desarrollo científico y tecnológico, las prácticas pedagógicas concretas. La investigación sobre el tema ha derivado en la estructuración de diversos modelos. Bravo Molina (1996) propone que:

“El modelo pedagógico se concibe como "Un constructor teórico y de interacción en un contexto específico que alienta una perspectiva futura de formación y que se construye para concretar propósitos e intencionalidad referidas a un proyecto de sociedad, de cultura y de educación".⁽¹⁾

"Se entiende por modelo pedagógico la relación flexible, dinámica, dialéctica entre contenidos, fines, maestros, alumnos y métodos. El modelo pedagógico está fundamentado epistemológicamente, cuando se pregunte por la concepción de conocimientos, los criterios de verdad, los de conocimiento, como conocer el maestro y el alumno. También en los modelos hay fundamento: ético, pedagógico, político".² Bravo Molina , Carlos, 1996).

En esta concepción se puede encontrar contenidos básicos que deberían formar parte de los planes de estudio para la formación de los profesores. En este punto es importante destacar la alusión a los ejes de las propuesta curriculares que ofertan las universidades.

Como se expresó, los estudios realizados acerca de la práctica pedagógica ha permitido identificar distintos modelos para la formación docente. Estos modelos se han estructurado a partir de supuestos acerca de la educación, la enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, DiLella, (1998) describe lo que a su juicio son los modelos predominantes en la formación pedagógica de los profesores.

"1. El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. Entonces, se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura legítima. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. El modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada *pedagógica* —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador.

3. El modelo tecnicista-eficientista apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

4. El modelo hermenéutico-reflexivo. Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En esta perspectiva, se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. En suma, se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos de carácter macrosocial, macroeducativo e institucional. “

Cada uno de estos modelos dará paso a un plan de estudios diferente para la formación pedagógica. El enfoque del currículo, los contenidos, la relación teoría-práctica-realidad acentuarán algunos aspectos y dejarán por fuera otros.

En el primer caso, aprender a enseñar supondría que la práctica hace al docente. Por eso, para ser un profesor universitario basta con estar “enseñando” en un entorno que le proporcionará los secretos del oficio. Una solución a largo plazo.

En cuanto al segundo de estos modelos, ser un buen especialista en un campo específico es la garantía para saber enseñar. Esto es lo que ha sido la tónica en el acceso a la docencia de nivel superior, por lo menos hasta hace un poco más de una década.

En tercer lugar, el modelo tecnicista-eficientista supone la formación para que los profesores puedan aplicar eficientemente las propuestas curriculares, proporcionándole los instrumentos para que puedan poner en práctica el diseño elaborado por “expertos” que le dirán cómo transmitir el conocimiento.

Finalmente, la formación debería enfrentar al docente con el entorno tanto institucional como social, ubicándolo en una dimensión real en la que tanto las directrices como su propia práctica pedagógica están condicionadas por el contexto. Pero a la vez, se esperaría que la formación le permita enfrentar los conflictos con creatividad e imaginación, y además con una posición ética pertinente. En este caso, resulta claro el valor del grupo de pares como referentes esenciales para la formación.

Otra forma de designar los modelos de docente es la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) quienes reconocen estas formas de entender el trabajo de los docentes.

- **“El profesor como trabajador:** Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

- **El profesor como artesano.** Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

- **El profesor como artista.** Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la

cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

*- **El profesor como profesional.** El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autoreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”.*

Como en el caso anterior estas formas de entender la actuación de los profesores, que definen modelos de docente, suponen a la vez, formas específicas de entender la formación de los profesores; esto se refleja en los diferentes elementos de los planes de estudio. El análisis de estas propuestas curriculares mostraría

Desde otra perspectiva, cada uno de los modelos también lleva implícita una concepción, no sólo de la profesión, sino también el aprendizaje. Por consiguiente, tanto los objetivos, los contenidos y las estrategias didácticas responderán a las bases de dichos modelos.

En este caso, el aprendizaje por imitación, de enfoque conductista; u otro de de carácter significativo y constructivista (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner), estarán en la base misma de la formación. De esta manera también se convierte en el modelo de aprendizaje que se supone utilizarán los profesores en su práctica en las aulas universitarias.

Eso significa que en un nuevo contexto donde están en cuestión las formas de pensamiento y de crear conocimiento, las creencias, los valores, la cultura en general, quienes elaboran las propuestas para la formación de los docentes deberían explicitar a qué modelo de profesor apuestan y a qué enfoque del aprendizaje se adscriben, ya que de ello depende la pertinencia de la propuesta formativa.

La calidad de la educación para el siglo XXI supone transformar la tanto la manera de entender la formación como los procesos de aprendizaje; es un entorno inédito. ¿Cómo hacerlo bien? Esa es la pregunta que se hace Viviana González M. (2003)

“¿Cómo entonces concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor y el estudiante en una escuela que propicie el desarrollo pleno del hombre? El aprendizaje ha de concebirse como el proceso de construcción, por parte del sujeto que aprende, de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio socio-histórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal.”

Esta forma de entender cómo se aprende y en cuáles contextos, puede servir de marco para el análisis tanto del perfil, como de los objetivos, contenidos y estrategias didácticas que enuncian en los planes de estudio para la formación de los docentes universitarios.

De esta forma se espera que el aprendizaje sea uno de los campos fuertes de los programas para la formación de los profesores, ya que de lo que se trata es que los estudiantes aprendan.

La formación para la docencia en el nivel universitario supone la definición tanto del tipo de profesional que se quiere formar, como de los contenidos, prácticas y tiempo que se dedicará a este propósito.

Esto significa que desde la perspectiva curricular, los Programas de Postgrado y Maestría en Docencia Superior deben incluir un perfil de formación estructurado a partir de una clara concepción de la profesión docente. Además, que dicha definición es el resultado de un estudio que muestre las características que tiene dicha práctica profesional, el análisis de las tendencias para la formación de los docentes, y también de los contextos en los que se estructura y ocurre el trabajo de los profesores.

Considerada de esta manera se esperaría que en las propuestas curriculares aparezcan estos aspectos, tanto en su justificación, como en los distintos elementos que estructuran los diseños para la formación. Por ejemplo, el análisis del contexto externo de las instituciones de educación superior, las características particulares de la universidad como una institución educativa, la propia institución en la que se esperaría la inserción profesional de los egresados, así como el tratamiento específico de la profesión docente.

Estas consideraciones se convierten en un marco de referencia para el tratamiento de los aspectos más específicos de la práctica pedagógica referida a las interacciones en el aula, los procesos de comunicación, la planificación y organización de la enseñanza, la selección y diseño de estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes. Pero también permitiría a los profesores la comprensión del papel de la investigación en el mejoramiento de su propia práctica.

Una aproximación temprana a la definición de las características que debe reunir la formación de los profesores la encontramos en el programa del Especialización para el ejercicio de la docencia del CISE (UNAM, México).

En su estrategia de profesionalización se expresa la importancia de considerar distintos factores para estructurar los programas de formación de docente para el nivel superior universitario. En forma resumida, esos factores aluden a lo siguiente:

- a. Carácter social de la docencia.
- b. La interacción de los profesores como una práctica que rebasa el aula y en la que convergen diferentes concepciones acerca del aprendizaje, la docencia o la institución educativa.
- c. La docencia entendida como un quehacer humano que admite la investigación sobre su propia práctica así como su transformación.
- d. El carácter institucional de la docencia que tiene que ver, además de los aspectos propios de la enseñanza, tanto con la libertad de cátedra y los compromisos que supone, como la participación de los profesores en la vida académica de la institución.
- e. El reconocimiento del compromiso de los docentes con el compromiso social de la universidad con respecto a la sociedad.

Esta caracterización supone una concepción totalizadora de de la profesionalización docente. Si bien no corresponde esperar que las propuestas curriculares de los distintos programas para la formación docente se apegue a lo

que se ha reseñado, sí es válido utilizarlo como un referente para indagar acerca de qué es lo que proponen y así poder compararlas.

- ¿Cómo se conceptualiza el objeto de estudio?

La organización de programas para la formación de profesores, donde quiera que se defina, también debe incluir el análisis acerca del carácter profesional de la docencia.

¿La docencia es una profesión? Esta interrogante aparentemente simple y quizás entendida por algunos como fuera de lugar en el ámbito universitario remite a una discusión profunda de su significado. Hasta ahora, parece que no hay ninguna dificultad en entender que los docentes son profesionales de la enseñanza. Pero esto apenas si se acepta para aquellos que como los maestros de enseñanza primaria sólo tienen para exhibir el título que los acredita como tal. Ya desde la educación media se advierte que primero se es Licenciado en un campo científico o tecnológico (lo que no lo hace necesariamente un profesional, si su formación es exclusivamente académica), y después “profesor”. Y para esto es necesario hacer estudios denominados en forma genérica de “formación pedagógica”. Sin embargo, no se incluye en ningún caso el análisis del carácter profesional de la docencia.

En el ámbito universitario la situación es semejante. Los “profesores”, hasta fecha reciente, han ejercido sus tareas docentes sobre la base de un autodidactismo y el conocimiento de su especialidad. Sin embargo, su identificación “profesional” no la hace desde su condición de docente. En la Universidad de Panamá, recientemente, el término docente fue reemplazado por el de profesor, que incluye como parte de sus funciones, labores docentes.

En la disposición se expresa que los profesores deben cumplir estas labores: Investigación, docencia, extensión, administración, producción y servicios. (Art. 36 de la Ley 24, Orgánica de la Universidad de Panamá).

Esta concepción del trabajo del profesor es interesante ya que debería tener consecuencias inmediatas para la formación de los “profesores”. A partir de esta nueva conceptualización los planes de estudio tendrían que modificarse para formar profesores con los conocimientos que les permitan desempeñarse con eficacia y efectividad en esos cinco aspectos.

A menos que la Universidad de Panamá organice cursos especiales para capacitar o formar a este “nuevo funcionario”, el panorama esto significa que el panorama se presenta muy complejo para el futuro de la formación docente. La situación ahora debe traducirse en la inclusión de espacios (asignaturas o módulos) para atender los aspectos que definen al tipo de profesional que demanda ahora la institución.

No obstante, hay que mencionar que se podría continuar con la formación específica para ejercer las labores docentes reconociendo que requieren también de un tratamiento especial. La práctica informará acerca de las consecuencias de estas decisiones.

En la literatura sobre el tema, existen diversas definiciones de la profesión docente. Se le atribuyen diversos rasgos y forma de ejercerla. También conocimientos y pertenencia a un colectivo con identidad profesional, con unos derechos y responsabilidades con la producción de conocimiento acerca de su práctica pedagógica.

Sarramona J. y otros (1998) afirman que “la profesión docente constituye el compromiso con una forma de trabajo en los espacios pedagógicos basada en la reflexión, investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada a un mejor servicio a la sociedad).

Por otro lado Vox (1991) señala que “ el profesionalismo está asociado a dos términos: profesional, que significa aquella persona que realiza un trabajo con

rapidez y eficacia; y profesionalidad, que quiere decir calidad de profesional, la capacidad para realizar el trabajo con rapidez y eficacia”.

Para ser un profesional entonces es necesario contar con la formación específica que lo habilite como tal.

Como se puede inferir, la profesión y profesionalidad de los docentes no es algo que se defina con facilidad y en forma simple. Mucho menos hoy que el tema de las competencias ha adquirido la relevancia que se le da en la formación a nivel universitario.

El análisis del campo de las competencias puede abordarse desde distintas perspectivas. Una de ellas limita las competencias a los aspectos más instrumentales de la docencia: elaborar un programa de una asignatura, diseñar algunos materiales de apoyo y elaborar pruebas para comprobar el aprendizaje. Pero esto es simplificar la profesión y es evidente que se dejan por fuera aspectos más complejos. Por ejemplo, José Contreras (1996) señala que el análisis de la profesión docente podría hacerse desde tres dimensiones: La obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional entendiendo que ésta dimensión incluye los aspectos científicos y tecnológicos propios de la especialidad y también la competencia pedagógica.

Desde esta perspectiva surgen aspectos que generalmente no se consideran cuando se alude a la docencia y que van más allá de las paredes del aula.

Sin embargo, definir las competencias de este profesional puede hacerse desde diferentes puntos de vista. ¿Qué se le pide al docente hoy? Rodríguez Espinar (2003) al referirse al perfil del docente universitario para el siglo XXI considera que un buen profesor debe reunir estas competencias:

- a. Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo.

- b. Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.
- c. Dominar las Herramientas relacionadas con el currículo.
- d. Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hace a un aprendizaje de calidad.
- e. Saber trabajar en colaboración con colegas y potencias el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.
- f. Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- g. Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión.

Como puede observarse, este enfoque acentúa la última de las dimensiones que propone Contreras. ¿Puede desvincularse el docente de su entorno institucional y social? ¿Lo que hace un docente universitario, no tiene ninguna consecuencia respecto de la obligación moral de enseñar con la mejor calidad posible? ¿Su trabajo no tiene ningún compromiso con la sociedad? ¿Puede negarse a rendir cuentas sabiendo que la legitimidad de su profesión tiene que ver con su función social y con las personas y grupos que centran sus expectativas en los procesos y resultados de la formación de los estudiantes universitarios? ¿Y con relación a los propios estudiantes?

Si estos aspectos quedan por fuera de la discusión y de los enfoques o modelos que se utilizan para la formación de los docentes, es posible que los profesores nunca se planteen la reflexión sobre su práctica desde esos planteamientos. Su labor está cumplida con impartir sus “conocimientos”. A lo mejor ningún compromiso con la formación de los estudiantes, sino simplemente con su instrucción.

Sin embargo, los requerimientos mencionados dejan por fuera otros aspectos que tienen que ver con referentes teóricos, filosóficos, epistemológicos sobre la educación y la enseñanza contextualizada, que también son fundamentales en la tarea docente.

Eso es lo que nos recuerda Escudero Escorza (2003:109) quien focaliza la formación de los profesores universitarios en estos aspectos:

- a. Conocimiento disciplinar
- b. Conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes.
- c. Conocimiento del currículo, programas y materiales.
- d. Conocimiento didáctico del contenido.
- e. Conocimiento de los estudiantes y sus características
- f. Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura.
- g. Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos.

Como puede apreciarse, el contenido de la formación de los docentes escapa enfoques reduccionistas centrados en el desarrollo de unas habilidades técnicas como referente principal y que no toman en cuenta el marco de referencia más amplio que explica el sentido de la profesión. Y lo que es más grave, son finalistas al pretender que se aprende a ser docente de una buena vez y para siempre. Esto es lo que explica que no se organicen sistemas permanentes de seguimiento y capacitación que permitan dar cuenta del impacto que tiene la formación en el mejoramiento de la práctica pedagógica.

La profundidad de esta problemática la plantea E. L. Achilli quien expresa que:

“...la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar”. (en Gorodokin, I., 2005)

Como se desprende de este texto, el “oficio docente” debe pensarse desde una perspectiva dinámica y no estática; compleja y no simple, específica y no general, orientada y no librada al azar, colectiva y no individual.

Desde la perspectiva de la complejidad del nuevo contexto, Hargraves (2004) expresa que:

“enseñar para una sociedad del conocimiento implica potenciar las siguientes capacidades: desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad, inventiva, la investigación, el trabajo en redes y equipos, la formación profesional permanente, promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse a los cambios y comprometerse en la mejora continua como individuo y organización”

Estas consideraciones ofrecen criterios adicionales para el análisis de los planes de estudio, que van más allá de lo que se puede ofrecer a través de los contenidos de la formación y que caen en el terreno de las habilidades cognitivas, los valores y las actitudes.

Esto se comprende si se considera la posición de este autor acerca de la complejidad de la profesión. Según él:

“La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual.” (Hargraves, A.2003, p.19)”

Pero además, también expresa un gran optimismo en el futuro de la profesión ya que considera que:

“La enseñanza es la profesión nuclear, el agente clave del cambio en la sociedad del conocimiento actual. Los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones.”(p.181).

Este recorrido por algunas de las características, enfoques y contenidos de la formación de docente para el nivel superior universitario ofrece un primer marco de referencia para compartir algunos de los hallazgos que muestran las diferentes propuestas que existen en el país para la formación de los profesores.

Las preocupaciones acerca de la calidad de la docencia en el nivel universitario han tenido respuestas en el ámbito nacional. Es esto lo que ha dado paso a la creación de múltiples programas para la formación de los profesores. Sin embargo, las motivaciones han sido diferentes, a pesar de que se podría decir que en el fondo comparten algunos aspectos. Por ejemplo, contar con docentes “calificados” como parte de su planta de profesores. Es posible que este aspecto sea el factor que impulsó a los distintos centros universitarios a crear los programas de postgrado y maestría para ese propósito. El otro factor se deriva de la realidad externa a los centros que tiene que ver con las exigencias de la evaluación para la acreditación universitaria.

- 2. El currículum.

Los programas de postgrado o maestría para la formación de los profesores universitaria, están elaborados desde un marco teórico y metodológico que orienta el proceso de planeamiento curricular. En este caso, el análisis de la información está centrado en el plan de estudios de cada uno de los programas de maestría consultados. Se entiende que este análisis se realiza sólo a partir de lo que contienen los documentos que describen dichos programas, particularmente el plan de estudios considerado como el primer nivel del planeamiento del currículo.

La literatura sobre el tema es extensa ya que muchos autores se han ocupado de ofrecer interpretaciones diversas acerca de qué es el currículo y cómo se elabora. (Zabalza, M. 2007, Gimeno Sacristán, J. , 1997, Quesada, Cedeño y Zamora, 2001, Díaz Barriga, A. 200 , Díaz B., Frida., 1996).

Para los efectos de este trabajo, siguiendo a Hernández, F., H., (2007) se entiende que:

- “El plan de estudio es el documento que:
- recoge y revela en síntesis, la selección, la estructuración y organización del contenido de estudio en un nivel de formación, los tipos de actividad a realizar y obligaciones curriculares a cumplir por los estudiantes para el logro de los objetivos previstos en el perfil profesional, así como una modalidad de estudios.
- expresa una política académica y su relación con otras políticas como las de acceso, investigación, extensión, evaluación.
- Revela una concepción psicopedagógica del proceso enseñanza/aprendizaje.
- constituye una guía para la acción de la institución, de los profesores, de los estudiantes y de toda la comunidad involucrada en el proceso de formación,
- evaluación y acreditación de un determinado nivel”.

En estos aspectos está implícito que cualquier propuesta curricular tiene su punto de partida en las necesidades reales, en este caso de formación para la enseñanza superior

Desde esta posición debería ocurrir que en los documentos de los programas de postgrado y maestría para la formación de los docentes universitarios se describa, además de los elementos corrientes (objetivos, contenidos, actividades y sistema de evaluación), otros aspectos como son la fundamentación teórica que le sirve de sustento, los lineamientos para la gestión del currículo, la forma en que se articula el programa con la investigación, y finalmente cómo se evaluará la formación.

Es de esperar que en los documentos contentivos de los programas para la formación de los profesores, estos aspectos estén claramente delimitados.

El Estatuto Universitario de la Universidad de Panamá dispone en su Art. 25 lo siguiente:

“Los planes de estudio deben contener justificación y los fundamentos de la carrera, las áreas de formación, los requisitos de ingreso, los criterios metodológicos y de evaluación, el número de periodos académicos, sus programas sintéticos, sus abreviaturas, números y códigos, las horas semanales de la clases teóricas, de práctica o de laboratorio; los créditos que confiere y los prerrequisitos de cada uno de ellos y la opción u opciones de trabajo de graduación aceptados para culminar la carrera. “

La Vicerrectoría de Extensión cuenta con un instrumento de cotejo a partir de lo que se denomina criterios que tal como aparecen describen más bien los elementos que deben contener los programas para que sean aprobados. Sin embargo, la descripción de cada elemento describe con claridad el detalle del contenido que debe incluirse en cada descripción.

Este documento se utilizó para cotejar el contenido de las propuestas.

Marco de Referencia:

En el caso de la Universidad de Panamá, la creación de la Dirección de evaluación del desempeño de los docentes, y el proceso de evaluación de lo profesores que se puso en funcionamiento a partir de 1999, es una respuesta institucional a esos reclamos. Pero estas acciones tienen antecedentes de viaja data que permiten afirmar que la preocupación por la formación especializada de los profesores universitarios para ejercer la docencia ha estado presente por largo tiempo en la institución. Más recientemente, como se verá enseguida, también las instituciones universitarias particulares han organizado cursos en diversas modalidades (presenciales, semipresenciales o a distancia) para capacitar y formar a su personal docente.

En nuestro país, los profesores universitarios, por lo menos hasta hace 25 años se incorporaban a las labores docentes sin que mediara una formación pedagógica, quizás bajo el supuesto de que para enseñar basta con saber la asignatura. Hasta finales de la década de los años sesenta esta situación no parecía presentar mayores problemas. Enseñaba el que sabía y no hay que dudar que produjo también sus frutos, pero no se sabe cuántos estudiantes quedaron en el camino, posiblemente víctimas de una docencia rígida, centrada en el profesor, con una concepción muy estrecha de lo que es el aprendizaje, apegado al contenido (que no conocimiento necesariamente) con desconocimiento de lo que representa el diseño del currículo y la programación didáctica y, lo que puede ser peor, un imaginario que distorsiona la verdadera función de un docente,

Esta situación cambió drásticamente a partir de los años 70 cuando la Universidad de Panamá se encontró de pronto con el incrementado veloz y sostenido de la matrícula que ocasionó una mayor demanda de docentes que fueron reclutados sin que mediaran requisitos de formación o capacitación para su ingreso al servicio.

A mediados de esta década se inició en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades un curso de postgrado para la formación docente de los profesores universitarios. En los años que siguieron, éste fue casi la única oportunidad que existía en el medio para ese propósito.

El incremento en la oferta de educación superior que se produjo a partir de 1990, especialmente en el sector particular, y que hasta la fecha asciende a cerca de cuarenta centros universitarios, no corrió parejo con la preparación pedagógica de los profesores hasta que se tomaron decisiones sobre este particular. Así, hoy tenemos programas de postgrado y maestría en docencia superior en diferentes universidades; y en la Universidad de Panamá, a partir del año 1999 un Programa de Capacitación en Didáctica para el Nivel Superior.

Pero además, La Universidad de Panamá, exige un diploma en cualquiera de esos programas en docencia superior como requisito indispensable para presentarse como aspirante a ingresar al Banco de Datos de donde se eligen considerado para trabajar como profesor.

En Panamá, actualmente hay cerca de 40 instituciones de educación superior universitaria. De éstas, 20 tienen autorizados programas de postgrado o maestría en docencia superior.

Cada una de las 5 universidades estatales es responsable directa de su oferta académica. La Universidad de Panamá no fiscaliza estas propuesta.

Pero esto si ocurre con las universidades particulares que deben presentar sus planes de estudio y programas a la Vicerrectoría de Extensión.

Esta dependencia es la que autoriza la puesta en marcha de los programas, luego de revisar los documentos que las universidades presentan. Para el análisis de éstos existe un documento en el que se coteja la presencia de los elementos que exige el formato para la presentación de los programas de maestría.

En cada uno de los programas de postgrado y maestría en docencia superior, las instituciones universitarias han puesto en práctica un currículo elaborado de acuerdo con enfoques particulares de lo que debe ser la docencia para el nivel superior. Los documentos que describen los planes de estudio muestran algunas coincidencias en la modalidad, estructura y contenidos, pero también hay diferencias importantes como se describe más adelante.

Aunque se sabe que esta es una situación que amerita investigarse, hasta ahora no existen estudios que muestren esas coincidencias y diferencias, y qué podrían significar para la formación y el ejercicio de la docencia en este nivel educativo. De ahí que se desconozca si las propuestas de formación responden a enfoques, propósitos, contenidos y prácticas que se identifiquen con las tendencias de la formación docente en el contexto internacional y lo que es más grave, si definen con claridad el campo profesional de la docencia universitaria.

Tampoco hay investigaciones acerca de quiénes son los docentes, sus comportamientos, creencias, los conocimientos o sentimientos o contextos de trabajo, aunque en el entorno internacional este tema ha sido tratado ampliamente durante los últimos 15 años.

A diferencia de la conceptualización de la docencia como un apostolado, hoy se debate el carácter profesional que se le atribuye. En este sentido, la profesionalidad implica una formación que requiere de una propuesta curricular en la que se exprese una manera de concebir la docencia; y también las estrategias para formar a los maestros o a los profesores.

La docencia se plantea como una profesión compleja que debe adaptarse a las características de la sociedad del siglo XXI. Para esto es necesario identificar cuáles son los requerimientos de formación que exige este nuevo contexto y plasmarlo en el currículo.

Esto quiere decir que aunque haya propuestas diversas en la oferta de formación en nuestro medio, los docentes de los diferentes programas deberían tener marcos teóricos y metodológicos comunes.

Resultados:

Se hicieron las diligencias para obtener la documentación de todos los programas de postgrado y maestría en docencia superior, pero esto no fue posible. En la Vicerrectoría Extensión de la Universidad de Panamá no reposan todos los documentos, ya que se devuelven a las universidades una vez aprobados. En estos casos no se tuvo acceso a ellos. En cuanto a las universidades estatales, sólo se tuvo acceso a los programas de la Universidad de Panamá y la Universidad Especializada de las Américas. El desglose de esta información se presenta en el Cuadro No.1.

Aunque todos los programas aprobados por la Vicerrectoría de Extensión (VIEX) tanto a las universidades particulares, o por la dirección de Estudios de Postgrado de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá., deben ser presentados a estas unidades académicas, dichos documentos no se encuentran en su totalidad en los archivos de estas dependencias, pues son devueltos a las universidades.

Esta situación, se convirtió en un obstáculo para la investigación, pues resultó difícil obtener la información fuera de esta dependencia.

En total se ha obtenido información de 9 de las 20 universidades que ofrecen programas de postgrado y maestrías para la formación de profesores para el nivel superior y universitario. Los primeros resultados del análisis pueden dividirse en dos partes como se presenta a continuación

Aspectos Generales:

1. Estudio diagnóstico y fundamentación de la carrera.

Todos los documentos que describen el programa de postgrado o maestría responden a un esquema elaborado a partir de disposiciones de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Panamá; sin embargo, los documentos que se analizaron no muestran una estructura semejante ya que algunos incluyeron aspectos que no aparecen en otros. La lectura permite derivar lo siguiente:

- a. En los documentos analizados se justifica la necesidad de la formación de los docentes para el nivel superior universitario a partir de la necesidad de ofrecer personal calificado que pueda contribuir a mejorar la calidad de la educación que se ofrece en este nivel. Esto aparece en todos los documentos contentivos de los programas de postgrado y maestría.
- b. En los documentos se plasman los resultados de un “diagnóstico” de donde se extrae la información para organizar cada uno de los Programas.

- c. En ninguno de los casos se plantea la problemática específica de la formación en el nivel superior y el papel que juegan los docentes como actores esenciales de su contenido.
- d. No existe un análisis de la docencia como profesión y tampoco hay referencias a los problemas que enfrentan los docentes de manera que sirva como referente para la elaboración de los perfiles de formación.
- e. No aparece una concepción de la docencia como una actividad profesional. Es decir, no hay un referente teórico acerca de los modelos de formación, que oriente el enfoque que tendrá el Programa.
- f. En ningún caso se fundamenta desde el punto de vista epistemológico y metodológico la formación docente.

2. Los objetivos del Programa.

2.1. En términos generales los programas de postgrado y maestría tienen propósitos diversos. Por ejemplo, profesionalizar la función docente, contribuir a mejorar la calidad de la educación universitaria, preparar profesionales críticos y reflexivos, formar personal docente e investigadores capaces de orientar y administrar programas y modalidades educativas dirigidas a personas adultas. La investigación es una constante en los documentos, también las referencias a la formación científica y tecnológica, así como el desarrollo de habilidades para enseñar, actitudes hacia el quehacer docente, así como el manejo de aquellos aspectos instrumentales que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje como la planificación del currículum, el uso de las tecnologías y la evaluación de los aprendizajes.

Sólo en un caso se distinguió entre objetivos para el campo académico y objetivos para el campo laboral. **Interrogante: ¿Por qué hay tal diversidad de objetivos para la formación?**

3. El Perfil del Egresado.

La descripción de los rasgos que deben tener los egresados como resultado de su formación se expresan en los perfiles que acompañan las propuestas. Es de esperar que además de los propósitos específicamente institucionales, estos rasgos obedezcan a lo que surgió del diagnóstico que sirvió de base al Programa. En relación con lo que muestran los documentos consultados se encontró lo siguiente.

- a. Analizados en conjunto, los rasgos descritos en los perfiles presentan una dispersión notable de contenidos referidos a aspectos diversos de lo que se supone conforma lo necesario para ejercer la docencia en el nivel superior. Esto evidencia que no hay claridad en la definición de la docencia por lo que los programas tendrán enfoques diversos, acentuando más algunos aspectos que otros. (Ver las tablas del 1 al 9)
- b. Sin embargo, dentro de esta dispersión, que a la vez muestra una atomización importante en los contenidos, hay algunos temas comunes a la mayoría de los documentos analizados. Estos se refieren principalmente a los aspectos más instrumentales de la profesión. Es decir a aspectos técnicos relacionados con el currículo, la programación didáctica, la evaluación, el conocimiento del contexto social y cultural, el uso de medios y recursos didácticos, la investigación. (ver las tablas que recogen la información).
- c. Cada uno de los programas presenta el perfil sin atenerse a un esquema descriptivo común. Esto puede deberse a varios factores, entre éstos, que no hay ninguna disposición que determine la forma en que deben presentarse, o que en cada caso, se entiende el perfil de manera distinta. Así hay perfiles sin ninguna estructuración, consistente en un listado lineal de los rasgos, como por ejemplo la Universidad Metropolitana y la Universidad Técnica de la Comunicación; mientras que otros si tienen una organización que ordena los rasgos por aspecto

y con mayor detalle como en la Universidad Tecnológica Oteima y la USMA.

- d. Una mayor descripción de los rasgos del perfil debería traducirse en una mejor orientación para la selección de los contenidos que formaran los conjuntos de conocimientos estructurados en las asignaturas de los programas. Dadas las características descritas, es de esperar que los planes de estudio reflejen la forma en que se considerarían dichos rasgos.

El instrumento de análisis más detallado de los distintos aspectos según se describió antes, sólo incluyó a 10 universidades. Esto se debió a que no fue posible lograr la información de los otros programas de maestría. Las tablas que siguen agrupan la información de los perfiles por categoría, los contenidos y la universidad que ofrece el programa. En esta información se incluyeron los perfiles de los posgrados y las maestrías para analizarlos en conjunto.

De acuerdo con lo que se sugiere en los tratados sobre el diseño curricular (Casarinni, M, 1996; Díaz Barriga, A., Zabalza, 2004, Miguel A. 2001, y otros) el perfil de formación describe los rasgos que definirán al egresado de una carrera. Para este caso, el postgrado y la maestría en docencia superior.

Considerando que en la fundamentación de los programas se alude a la necesidad de mejorar la calidad de la educación del nivel superior, y que este cumple una función social, es de esperar que los perfiles incluyan rasgos que se expresen en el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse profesionalmente. Esto remite a contenidos que le permitan establecer relaciones entre educación, sociedad y universidad, lo que significa que los conocimientos teóricos sobre estos aspectos deben formar parte de ese perfil de formación. Finalmente, la acción docente de los profesores se manifiesta en la interacción con los sujetos que aprenden, en un contexto institucional específico; en este caso la universidad. De ahí se desprende que además de los conocimientos teóricos que permiten comprender el contexto, así como los procesos de aprendizaje como base para su práctica pedagógica.

La Tabla No.1 muestra la presencia o no de esos aspectos en el perfil del egresado.

Tabla No. 1 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos al contexto y a las teorías pedagógicas y de aprendizaje

Contenidos	Contexto (Social, cultural)	Contexto institucional (Universidad)	Teorías pedagógicas	Teorías del Aprendizaje
Universidad				
U P	X			
UDELAS	X		X	
CRISTIANA	X		X	
OTEIMA	X	X	X	X
UAMERICANA	X			X
UMET			X	X
UNADP	X			
USMA				X
TECNICA DE COMUNICACIÓN				X

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

Como puede apreciarse, un poco más de la mitad de los programas incluyen el contexto sociocultural. Llama la atención que la Universidad Santa María no lo incluya, ya que de paso, hay que decir que es una de las dos cuyos perfiles tienen la descripción más completa de los aspectos de la profesión docente. La otra es la Universidad Oteima.

Otro aspecto relevante es la ausencia casi total de los aspectos que se refieren al contexto institucional, ya que la práctica pedagógica de los profesores universitarios ocurre precisamente en ese entorno. Así, los aspectos referidos a las características de la universidad como una institución educativa, su naturaleza y fines, así como la función social, y la normativa de la profesión, especialmente en el contexto del siglo XXI son un marco de referencia fundamental para el trabajo docente.

También el marco teórico de la pedagogía y del aprendizaje aparece en apenas la mitad de los programas, lo cual deja un vacío importante si se considera que desde la pedagogía, en este caso la universitaria se explican los modelos de formación; y por otro lado, las teorías del aprendizaje son imprescindibles para la planificación didáctica, la comprensión de los procesos de interacción en el aula y la evaluación de los resultados en el nivel de educación superior. Esto se corresponde con el análisis de las asignaturas, ya que apenas representan el 4% del conjunto del total de éstas considerando todos los planes de estudio.

El segundo conjunto de rasgos incluyó aspectos más de carácter más instrumental relacionados con el proceso curricular.

Tabla No.2 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a la planificación, desarrollo y evaluación del currículum

Contenidos	Diseño (plan de estudios y programas)	Gestión curricular	Evaluación del currículum	Evaluación de los aprendizajes
Universidad				
U P		X	X	
UDELAS	X		X	X
CRISTIANA				
OTEIMA	X	X	X	X
UAMERICANA	X			X
UMET	X			X
UNADP		X		
USMA	X	X	X	X
TECNICA DE COMUNICACIÓN				

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

La información muestra que no se consideró en todos los casos que en los rasgos del perfil deberían aparecer todos estos aspectos. En dos programas no se hizo alusión alguna a los aspectos que presenta la tabla.

La ausencia de estos aspectos podría estar indicando que el marco teórico y metodológico del planeamiento, gestión y evaluación curricular, incluidos los aprendizajes, no se consideró como una totalidad. Es decir, que se consideraron en forma aislada, lo que puede traducirse en la práctica en una concepción desarticulada del currículo y la programación didáctica. Hay que destacar que sólo en dos programas aparecieron todos los contenidos referidos a los mencionados aspectos instrumentales.

La práctica pedagógica a nivel de aula requiere del uso de distintas formas de organizar las interacciones entre el estudiante, los contenidos y el docente. La presencia de estos aspectos en los perfiles se muestra en la Tabla No.3

Tabla No.3 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a la interacción en el aula.

Contenidos	Métodos de enseñanza	Estrategias didácticas	Técnicas de enseñanza	Elaboración y uso de recursos didácticos
Universidad				
U P				
UDELAS	X	X		X
CRISTIANA				
OTEIMA	X	X		
UAMERICANA		X	X	
UMET	X	X	X	X
UNADP				
USMA	X	X	X	X
TECNICA DE COMUNICACIÓN		X		

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

En este caso sólo dos programas incluyen todos los aspectos relacionados con la interacción en el aula. Tres universidades no se refirieron a ninguno de estos aspectos lo que aparentemente. Esta ausencia de rasgos que digan relación con contenidos esenciales del proceso didáctico llama la atención puesto que

también en este caso deja un vacío importante en aspectos operativos de la práctica pedagógica.

Hay que destacar que aunque en tres de los programas se hace alusión a la elaboración y uso de los recursos didácticos en el perfil, sólo la Universidad Oteima incluyó una asignatura con ese propósito. Esto deja el interrogante de si en los programas de las asignaturas de didáctica se incluyen esos contenidos que deben habilitar para el diseño y utilización de recursos y medios didácticos.

- Como se planteó antes, hay una clara definición de lo que se considera la profesión docente. Esto no puede ignorarse en un programa que se propone la formación de especialistas para cumplir esta función con elevados niveles de calidad. La ausencia de una clara conceptualización de la docencia se muestra en el análisis de esos aspectos en los perfiles de formación.

Tabla No. 4 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a la profesión docente.

Contenidos	La profesión docente (1)	Función social	Ética de la profesión y valores	Formación humanística	Administración
Universidad					
U P	X	X			
UDELAS	X		X		
CRISTIANA	X	X		X	X
OTEIMA	X	X	X	X	X
UAMERICANA				X	
UMET	X			X	X
UNADP					
USMA	X	X	X	X	X
TECNICA DE LA COMUNICACIÓN	X			X	X

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

(1) Se refiere a rasgos referidos específicamente al perfil personal del docente.

Como muestra la Tabla No.4, más de la mitad de los programas incluye en el perfil de formación aspectos que se refieren a la profesión docente. Hay que aclarar que en esta categoría se consideraron aspectos que rebasan el conocimiento teórico o el dominio de habilidades para la planificación curricular, técnicas didácticas, uso de la tecnología o para la evaluación de los aprendizajes. Por ejemplo, los rasgos que se refieren a los valores, actitudes o comportamientos que se identifican claramente como profesionales. Sin embargo, el aspecto ético, que por su importancia se analizó por separado, y la comprensión de la función social de la docencia, no fueron incluidos ni siquiera por la mitad de los programas.

Esta situación, como se expresó antes, puede deberse a que en los estudios que según los documentos se realizaron para justificar la carrera, no se incluyó el tema de la docencia como una profesión. Esta omisión podría explicar por qué se observa una tendencia marcada hacia un perfil de carácter más instrumental, orientado principalmente a los aspectos tecnológicos asociados al trabajo directo en el aula.

En este panorama hay que reiterar que la Universidad Tecnológica OTEIMA y la USMA definen con mayor precisión estos aspectos del ser profesional rebasando la concentración en aspectos meramente instrumentales. Así, en los documentos que presentaron estas universidades, los rasgos del perfil, se definen utilizando las categorías manejadas por la UNESCO y que se refieren al Ser, Conocer y Hacer.

Es interesante resaltar que en la Tabla No.5 se aprecia que en todos los casos, los perfiles incluyeron la investigación como un aspecto esencial de la formación. Esto indicaría que en los planes de estudio debió aparecer ese contenido. Sin embargo, no todos los planes de estudios cuentan con asignaturas de investigación. Del conjunto de las universidades la Universidad de Panamá y la Universidad Latina cuentan con dos cursos de investigación. Por otra parte como se verá más adelante, estos cursos tienen denominaciones

diversas que van desde Seminario de Investigación, Métodos de Investigación, hasta Metodología de la Investigación Educativa

Tabla.No.5 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades para producir conocimientos, generar innovaciones y uso de la tecnología.

Contenidos	Investigación	Desarrollo de innovaciones	Uso de las TIC's
Universidad			
U P	X	X	
UDELAS	X	X	X
CRISTIANA	X		
OTEIMA	X	X	X
UAMERICANA	X		X
UMET	X	X	X
UNADP	X		
USMA	X	X	X
TECNICA DE COMUNICACIÓN	X	X	

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

Por otra parte, también la Tabla No5 muestra que más de la mitad se preocupó por incluir el tema de las innovaciones entre los rasgos del perfil. Pero esto no tuvo representación en ninguno de los planes de estudio de los programas analizados.

El ejercicio de la docencia supone que los estudiantes posean habilidades y procesos cognitivos básicos, que sirven de soporte a otros procesos intelectuales más complejos. En la tabla que sigue se incluye los que se consideraron para este análisis, por su presencia expresa en el perfil del egresado que presentaron algunas universidades.

Tabla No.6 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades y procesos cognitivos básicos

Contenidos	Análisis	Síntesis	Establecer Relaciones	Valoración
Universidad				
U P	X	X	X	X
UDELAS				
CRISTIANA	X		X	
OTEIMA	X	X	X	X
UAMERICANA				
UMET				
UNADP				
USMA	X	X	X	X
TECNICA DE COMUNICACIÓN	X	X		X

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

Como puede apreciarse, menos de la mitad de los perfiles incluyen como contenidos del perfil, rasgos que tengan que ver con los procesos mencionados. Esto es importante ya que señalar que los que se están formando como docentes deben poseer tales habilidades cognitivas debería expresarse tanto en los objetivos de aprendizaje como en las actividades de aprendizaje. La ausencia de estos aspectos en los perfiles podría deberse al hecho de que se supone que los que asisten a estos programas de postgrado y maestría poseen bien desarrolladas las habilidades mencionadas.

Una vez más, la Universidad Tecnológica Oteima y la Usma fueron las únicas que se ocuparon de todos los referentes que se utilizaron para analizar el perfil de egreso.

La tabla No. 7 muestra la presencia de procesos complejos del pensamiento entre los rasgos del perfil. En este caso, a diferencia del anterior, algunas universidades como la Oteima, UMET, Cristiana y la USMA incluyeron todos los tipos de procesos complejos que fueron considerados para este análisis.

Tabla No.7 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades y procesos cognitivos complejos.

Contenidos	Pensamiento crítico	Toma de decisiones	Resolución de problemas	Imaginación y creatividad
Universidad				
U P	X		X	X
UDELAS				
CRISTIANA	X	X	X	X
ULATINA				
OTEIMA	X	X	X	X
UAMERICANA				
UMET	X	X	X	X
UNADP				
USMA	X	X	X	X
TÉCNICA DE COMUNICACIÓN		X		X

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

No obstante, como puede apreciarse, hay universidades que no consideraron importante incluir estos procesos complejos como parte de los rasgos del perfil. Igual que en el caso anterior, una posible causa es que se da por hecho que los que asisten poseen esas habilidades intelectuales.

Tabla No.8 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a actitudes y valores necesarios para ser docente.

Contenidos	Sensibilidad Social	Comportamiento ético y moral (1)	Compromiso con la tarea docente	Responsabilidad
Universidad				
U P	X		X	
UDELAS				
CRISTIANA				
ULATINA				
OTEIMA	X	X	X	X
UAMERICANA				
UMET	X		X	
UNADP				
USMA	X	X		
TECNICA DE COMUNICACIÓN				

Fuente: Información elaborada por los autores a partir de los documentos que describen las propuestas de postgrado y maestría en docencia superior

Además de los conocimientos, y habilidades ya mencionadas, los aspectos socioafectivos son rasgos importantes en la formación de un profesional, particularmente de los que se dedican a la docencia en el nivel de educación superior, ya que la heterogeneidad cultural y etaria de la población que se atiende hace compleja la labor de los profesores.

Igual que en el caso anterior, algunos programas no incluyeron ninguno de estos contenidos entre los rasgos del perfil de formación. Sobre este punto hay que mencionar que su ausencia podría obedecer a que se considera que quienes asisten a los programas de postgrado y maestría, ya están “formados” y que por eso no sería necesario preocuparse por este aspecto. Sin embargo, hay que mencionar que la docencia es una profesión sensitiva en la que la inteligencia emocional y los aspectos socioafectivos son esenciales para tener éxito.

El trabajo docente, aunque tiene un componente individual con un gran peso,, también se desarrolla en un contexto institucional donde participan otros colegas todos, laborando en atención a un programa de formación; en este caso para ser docente en el nivel superior. Para este propósito también los profesores deberían tener un conjunto de atributos y actitudes que favorezcan el trabajo cooperativo y colaborativo. Esto es básico para procesos como el planeamiento didáctico, la evaluación curricular, el análisis de los resultados de una innovación, y así, de una gran cantidad de situaciones que requieren de la participación en trabajos que ocupan la atención del colectivo docente.

Como muestra la Tabla No. 9 estos aspectos tuvieron poca presencia en los perfiles de formación.

Tabla No.9 Presencia en el Perfil de Formación de contenidos referidos a habilidades y actitudes para el trabajo en equipo

Contenidos	Liderazgo	Tolerancia	Cooperación	Comunicación
Universidad				
U P		X	X	X
UDELAS	X			X
UNACHI				
UCARTAGO				
COLUMBUS				
HOSSANA				
CRISTIANA	X	X	X	
ISAE-U				
ISTMO				
ULATINA				
OTEIMA	X	X		X
ULACEX				
UAMERICANA				
ULACIT				
UMET		X		
UNADP				
USMA	X	X		X
TECNICA DE COMUNICACIÓN				X

Así, sólo tres de las habilidades y actitudes mencionadas, merecieron la atención de apenas la mitad de los programas. Esta situación es posible que refleje la forma de entender el trabajo de los profesores universitarios. Es decir, considerar que por su condición de especialista en un campo determinado es responsable sólo de los aspectos que atañen a los contenidos atribuidos por el plan de estudios y en grado menor por otros relacionados con un trabajo que amerita el concurso de todos los que participan en la formación de los docentes para el nivel superior.

1.4. Características de los Programas de Postgrado y Maestría.

- Hay una oferta amplia de 35 programas de postgrado y maestría organizados por 20 universidades oficiales y particulares. La formación para la docencia en el nivel superior se inició en 1975, cinco programas más se crearon en la década del noventa y el resto (80%) surgieron a partir del año 2000, ligados al desarrollo de la educación particular. Estos programas pueden ser de tipo académico o profesional y se diferencian, principalmente por las modalidades que asume la finalización de los estudio: Trabajo de grado (tesis y examen profesional respectivamente. (Ver cuadro No1.)
- Los programas para la formación de profesores universitarios se ofrecen en centros con sedes en distintos puntos del país distribuidos en varias provincias: Panamá (Ciudad), San Miguelito, Panamá), (David (Chiriquí), Penonomé (Coclé), Santiago (Veraguas) La Chorrera (Panamá) Arraiján (Panamá) La Villa (Los Santos), Colón. Chitré (Herrera), La Palma (Darién) Villa Darién (Darién), Chepo (Panamá), Bocas del Toro.
- Esto significa que la oferta está distribuida en todo el país, en aquellos lugares en que es factible poner en práctica estos programas para la formación de profesores universitarios. En principio puede decirse que si no está cubierta toda la demanda potencial para ejercer la docencia en ese nivel, por lo menos la amplitud de la oferta permite predecir que en un futuro

cercano las universidades podrían contar con personal calificado para ese propósito.

- La amplitud de las denominaciones de los programas tiene un efecto directo en los contenidos de los planes de estudios, pues dependiendo de este aspecto se incluyen o no cursos específicos dirigidos a la habilitación para la docencia universitaria. Así, por ejemplo, Educación o Ciencias de la Educación o directamente Docencia Universitaria aluden a conceptos diferentes relacionados con el mismo campo de estudio, pero que no son equivalentes.
- Como puede apreciarse en el Cuadro No.1, las denominaciones de estos Programas de formación son diversas. Aparece con la denominación ligada a la institución (universitaria) o al nivel (superior). También aparece como un énfasis de programas de maestría con diversos nombres, unos más genéricos que otros lo que influye directamente en la selección y organización de los contenidos de los planes de estudio. Esta situación parece corroborar que no hay una distinción clara entre educación superior y educación universitaria. Pero además, también se le podría relacionar con la escasa representación en los planes de estudios de asignaturas relacionadas específicamente con la institución universitaria como un caso especial de educación superior. La naturaleza y funciones de la universidad son diferentes a otras.
- La duración de los estudios de postgrado varían entre 6 meses hasta un año, mientras que las maestrías oscilan entre 7 y 18 meses lo que muestra diferencias importantes respecto de la manera en que se concibe la formación y la dedicación que se requiere para “aprender a ser profesor”.
- El plan de estudios está organizado en trimestres, cuatrimestres o semestres. En cada uno de estos casos la cantidad de asignaturas varía. El mínimo de asignaturas para los postgrados es de 8 y el máximo 12.

CUADRO No1.
OFERTA DE FORMACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN,
NIVEL, FECHA DE APERTURA, DENOMINACIONES, TIPO DE PROGRAMA
Y MODALIDADES.

TIPO DE INSTITUCIÓN	POST-GRADO	MAESTRÍA	FECHA	Denominación de los programas	Tipo de programa / modalidades
OFICIAL	<u>17</u>	<u>18</u>			
U P	X	X	1975	Docencia Superior	
UDELAS	X	X	2002	Administración y	
UNACHI	X	X	2004	Planificación con especialización en Docencia Superior	ACADÉMICA / PROFESIONAL
PARTICULAR					
UCARTAGO	X	X	2003		
CRISTIANA	X	-	2003/2004	Docencia Univer-	
COLUMBUS	X	X	2004	sitaria	PRESENCIAL
HOSSANA	X	-	-	Educación con énfasis en Educación Superior	SEMI- PRESENCIAL
ISAE-U	X	X	1998		A DISTANCIA
ISTMO	X	X	1998		
LATINA	X	X	1998	Educación con énfasis en Docencia de la Educación Superior	
OTEIMA	X	X	2005		
ULACEX	X	X	2004		
UAMERICANA	-	X	2006		
ULACIT	-	X	1999		
UMET	X	X	-	Maestría en Educación con énfasis en Docencia Superior.	
UNADP	-	X	2004		
USMA	X	X	2001		
UNIEDPA	X	X	2004		
TÉCNICA DE LA COMUNICACIÓN	X	X	1998		
UNIVERSIDAD DE LA PAZ (1)	X	X	2008	Maestría en Educación con especialización en Investigación y Docencia Superior.	
				Maestría en Ciencias de la Educación y Docencia Superior	

(1) No está aprobada por la Universidad de Panamá.

- La entrega de los cursos, excepto en un caso, en su mayoría es de una asignatura por mes atendiendo a una estructura lineal.
- Todas las universidades tienen como requisitos de ingreso al programa el título universitario de licenciatura y sólo dos universidades exigen, adicionalmente, conocimientos básicos en Informática e inglés.
- Los requisitos de finalización son comunes, incluyen: Tesis o Trabajo de Graduación, índice no menor de B o de 81 puntos en una escala hasta 100, Examen General de Conocimientos o Práctica docente.

2. Aspectos Específicos: (Enfoques, objetivos, contenidos del plan de estudios)

En este análisis preliminar centramos la atención en algunos puntos que permiten aproximarse a una idea de la forma en que se concibe la formación de los docentes. No es un análisis profundo de la información, cosa que dejamos para el informe de investigación o para otro artículo.

2.1. Los planes de estudios y sus contenidos.

La estructura de los planes de estudio, es de tipo lineal. Esto supone una puesta en práctica que sigue el orden preestablecido en el listado de las asignaturas. Por lo menos en lo que muestra el documentos respectivo, se exceptúa una universidad (UAM) que presenta el plan de estudios organizado por campos: Específico (asignaturas instrumentales), Pedagógico, Humanístico y de Desarrollo social, Tecnológico e Investigativo. En cada caso se presentan las asignaturas con su carga horaria y créditos.

Hay que destacar que las asignaturas instrumentales y las de investigación tienen el mayor peso relativo en el plan de estudios. Sin embargo, también hay que señalar que las primeras también corresponden al área o campo de la

tecnología donde sólo se incluyeron las que se denominan con esa denominación o afines.

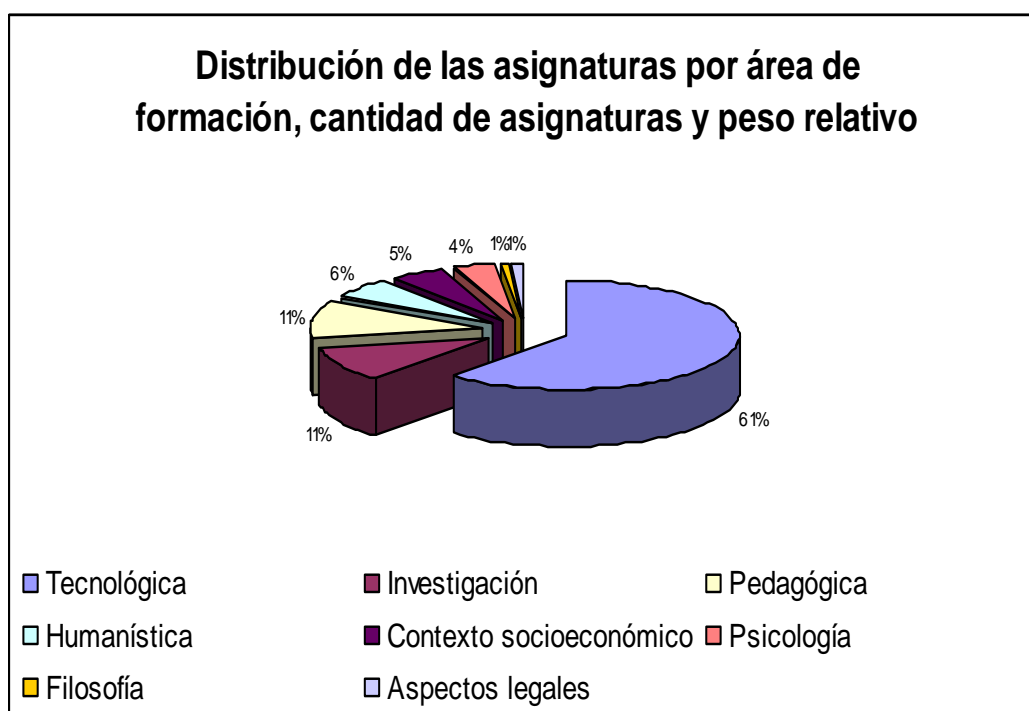
Esta situación puede estar indicando que no se identifica como tecnológicas, asignaturas como didáctica, currículo, evaluación, y administración del currículo.

En los casos de las universidades que ofrecen postgrados y maestrías con la misma denominación, el plan de estudios de nivel más alto es una continuación del primero, que le sirve de base. Esta estructura lineal sugiere una gestión semejante que puede afectar los resultados de la formación dado que tanto a docentes como a estudiantes el conocimiento se presenta como conjuntos aislados de conocimientos estructurados en asignaturas.

En conjunto, las asignaturas de los planes de estudio de los programas de maestría, suman un total de 101 cursos distintos mostrando una dispersión considerable. Esta situación puede deberse a que aparentemente no hay claridad acerca del contenido de la profesión docente ya que en ningún caso se definió en qué consiste. De este modo, las decisiones acerca del enfoque y los contenidos de la formación no se derivan de criterios surgidos del análisis de la práctica pedagógica concreta y los marcos teóricos que sirven para su análisis, sino posiblemente a un imaginario acerca de la profesión o a una concepción más instrumental preferiblemente de carácter tecnológico. **(Ver Gráfica No.1)**

Como se muestra en la información que sigue, más de la mitad de las asignaturas están ubicadas en el área de formación tecnológica. Esta situación refleja que la docencia se concibe como una actividad conformada principalmente por contenidos, habilidades y destrezas referidas a un carácter más instrumental, que dedica poco espacio a los aspectos más genéricos que explican los fenómenos educativos, especialmente en el nivel superior. Además, también puede derivarse de aquí que está pensada más en términos de una acción casi solitaria en el aula, descontextuada tanto del entorno nacional e internacional como del institucional.

Gráfica N° 1



Fuente: Información recabada por los investigadores en los documentos contentivos de los planes de estudio de los programas de postgrado y maestría en docencia superior

Por otra parte también hay que mencionar que los aspectos filosóficos son casi inexistentes, pues sólo en un caso apareció como una asignatura en los planes de estudio.

- En el caso de los postgrados en los 8 planes de estudio, sólo dos cursos aparecen con la misma denominación: Tecnología educativa en la enseñanza superior y organización, planificación y administración del currículum, mientras que en las maestrías en ningún caso se repiten cursos con igual denominación.

- La investigación, en todos los casos, aparece bajo denominaciones distintas, como una asignatura con diferentes denominaciones y ubicada en distintos momentos de la formación o en el nivel de postgrado o en el de maestría. Por ejemplo: Se denomina Metodología de la Investigación, Organización y desarrollo del proceso de investigación, Metodología de la Investigación Educativa, Seminario de Investigación o Metodología de la Investigación

Cualicuantitativa Sólo en 2 casos se incluye un curso de Estadística aplicada a la educación.

En este punto cabe destacar que uno de los programas tiene dos seminarios de investigación y uno de estadística aplicada a la educación.

- La tecnología aparece bajo diferentes denominaciones: Tecnología educativa en la enseñanza superior, Tecnología educativa I y II, Tecnología y comunicación educativa, Comunicación y tecnología Educativa.

- Otro aspecto del conocimiento tecnológico ligado a las TIC's aparece con denominaciones como Procesamiento de datos por computadoras, Seminario de informática educativa, Diseño de aulas Virtuales.

- La evaluación también recibe diferentes denominaciones. Así, aparecen asignaturas como: Proceso de evaluación en la docencia universitaria, Proceso de evaluación, Evaluación de los aprendizajes, Seminario de Tendencias de la evaluación, Evaluación Educativa o Sistema de Evaluación Universitario y Evaluación.

- La didáctica también aparece con denominaciones variadas: Estrategias metodológicas de la enseñanza-aprendizaje, Didáctica en la Educación Superior, Didáctica universitaria, Teoría y práctica de didáctica, Andragogía y Educación a distancia, Didáctica general y laboratorio. En este caso también se incluyen Laboratorio de Docencia, y Didáctica Práctica. Estas distintas denominaciones también sugieren enfoques y prácticas diversas. Hay que destacar

- El tema del curriculum se denomina por ejemplo: Organización, planificación y administración del currículo, Planificación y desarrollo del curriculum, Seminario de diseño y desarrollo curricular, Administración y Desarrollo Curricular, Administración y Desarrollo del Curriculum, Planeación y Desarrollo del Currículo y Diseño curricular a Nivel Superior, Teorías y Diseño Curricular.

Todo esto también está vinculado a un enfoque tecnológico del curriculum. En este caso puede apreciarse que la denominación de las asignaturas abarca distintos aspectos de problemática curricular en unos casos de mayor amplitud que en otros. Por ejemplo, la denominación Teorías y diseño curricular sugiere una dimensión de continuidad entre los marcos teóricos y metodológicos del curriculum así como una mayor amplitud del contenido. Esto debería traducirse en un aumento del número de horas asignadas a este curso si se entiende que éste debería habilitar a los profesores para comprender el campo del curriculum y las principales posiciones teóricas que ofrecen una explicación acerca de su origen y conformación. Igual debería ocurrir con los aspectos metodológicos para el diseño curricular y el planeamiento en sus diferentes niveles de formulación (Plan de estudios y programas).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, se asigna una dedicación similar, y por lo menos la tercera parte de los programas no asigna horas prácticas a este curso. Esto puede reflejarse luego en las habilidades que deberían tener los profesores para manejar con propiedad ambas dimensiones del curriculum (teoría y práctica)

- Los contenidos referidos a los recursos y materiales para la enseñanza llevan el nombre de Diseño de materiales y multimedia. (Caso único)

- Sólo en dos planes de estudio aparecen cursos dedicados a la Epistemología.

- Las asignaturas que tienen que ver con los estudiantes y los procesos de aprendizaje llevan por nombre: Teorías del aprendizaje en el Nivel Superior, Aprendizaje, Teorías y Procesos de Aprendizaje. Esta diversidad en la denominación de las asignaturas también es un indicador de que no hay una clara definición respecto de la forma en que se concibe la participación de este tema dentro del programa de formación. Sólo en un caso hay una referencia específica al aprendizaje en relación con la población que asiste al nivel de educación universitaria. Psicología del Desarrollo del Adulto.

- Las referencias al contexto universitario aparece en algunos casos y bajo denominaciones como: Realidad de la educación superior en Panamá, Educación a Nivel Superior, Fundamentos de la Educación Superior, Fundamentos y tendencias de la educación superior, Tendencias y Desafíos de los Sistemas Educativos a Nivel Superior y de América Latina, Análisis de Sistemas de la Educación superior, Fundamentos y Tendencias Actuales de la Educación Superior, El adulto en el contexto Histórico Social.

- La teoría pedagógica de la universidad sólo aparecen consignada en el plan de estudios en dos universidades distintas con estas denominaciones: Teorías Pedagógicas de la Enseñanza Universitaria, Corrientes Pedagógicas y Filosóficas de la Educación, Filosofía y Teorías de la Educación Universitaria, La Educación de Adultos, su Historia y Proyecciones.

- Los aspectos humanísticos aparecen poco en los programas. Algunas de las asignaturas que se incluyen en este aspecto son por ejemplo: Desarrollo Humano y Formación Universitaria, Expresiones Culturales, Ética y educación Universitaria, Filosofía de la Educación Universitaria, Motivación y Liderazgo Seminario, Fines, Ética y Formación de Valores.

- Casos solitarios también lo constituyen cursos como Formulación y evaluación de proyectos y Administración de la Educación Universitaria, Gestión de la educación superior, Bases Jurídicas de la Docencia, Tópicos de Actualización en la Educación Superior.

- En ninguno de los casos aparece el tratamiento de la profesión docente como objeto de estudio ni la alusión expresa al contexto institucional como un referente esencial para la comprensión de su naturaleza. Sin embargo, cabe esperar que el tema se trabajaría en algunos Programas que incluyen una asignatura denominada: Fundamentos de la Docencia Universitaria Fundamentos de la Enseñanza Superior o Fundamentos de la Enseñanza Universitaria. Estas tres denominaciones se refieren a aspectos distintos, pues superior no es igual a universitaria y enseñanza. En efecto, no es lo mismo

enseñanza que docencia si se acepta que en este caso, se alude a una profesión cuyo objeto es precisamente la enseñanza, pero que no se agota en este componente de un que hacer más amplio. Esto podría ser la consecuencia de la falta de una definición conceptual y teórica que dificulta precisar el eje de la formación.

- Una mención especial merece el tratamiento de la práctica profesional en el plan de estudios. Tanto en las maestrías académicas como en las profesionales, se encuentra incluido este aspecto, en algunos casos con la misma dedicación y duración; esto es, con el mismo número de horas y duración en semestres.

Esta situación no está explicada en la fundamentación de estos programas lo que deja una interrogante respecto a la distinción entre esas modalidades. Incluso uno de los programas tiene las mismas asignaturas en el plan de estudios y la única diferencia es la denominación. Estos programas culminan uno con la elaboración de un trabajo de grado (tesis) y el otro con una práctica profesional. Pero ambos tienen asignadas la misma cantidad de horas y créditos.

CONCLUSIONES

El panorama curricular para la formación de docentes para el nivel superior se presenta como un conjunto de propuestas que reflejan un fuerte enfoque tecnológico. Esto deja a la profesión como un agregado de aspectos instrumentales que no están enmarcados por una clara definición sobre su contenido. Esta situación pudiera obedecer a factores como estos:

- La existencia de una amplia oferta universitaria para la formación de los docentes pareciera mostrar la importancia que las Instituciones de Educación Superior (Universitaria) atribuyen a la profesionalización de la docencia. Sin embargo, no parece existir una preocupación marcada por definir en qué consiste la docencia universitaria. En su lugar, los documentos muestran la importancia de mejorar la calidad de la educación en este nivel a través de la formación docente, pero sin que se llegue a precisar en qué consiste específicamente la profesión.
- Hay una diversidad importante de programas de Postgrado y Maestría que evidencian formas distintas de interpretar la formación docente lo que influye directamente en la amplitud de conjuntos estructurados de conocimientos que integran la oferta de esos programas. Esta situación parece corroborar que no hay acuerdos mínimos acerca de qué es la profesión docente y cuál es su función social.
- La ausencia de estudios específicos acerca de la profesión docente en el nivel superior puede ser uno de los factores más relevantes de la dispersión de los enfoques para la formación docente. Esto significa que, en términos generales, se desconoce el impacto que ha tenido la formación para la docencia superior en el mejoramiento de la práctica pedagógica, y con ello de la calidad de la educación universitaria. Pero también que la investigación sobre la propia práctica pedagógica de los docentes en el nivel superior es una de las fuentes principales para el diseño de cualquier propuesta para tal propósito.

- La existencia de un imaginario sobre lo que hace un docente que determina de antemano lo que debería aprender una persona para poder enseñar. En este caso particular más centrado en los aspectos instrumentales de la formación docente que pareciera no valorar suficientemente los aspectos más pedagógicos de la formación que explicarían las opciones teóricas y prácticas que se utilizan para la enseñanza en el nivel superior universitario. (sólo el 5% de las asignaturas totales de la oferta se refieren a aspectos pedagógicos - de acuerdo con la denominación que tienen en los planes de estudio).
- La formación para ejercer la docencia no está afirmada en la práctica concreta ya que aparece muy diluida en los planes de estudio. Esto también puede estar indicando que la institución educativa como referente concreta de la práctica pedagógica que explicaría la cultura del profesorado no ha sido considerada para el diseño de las propuestas curriculares de los Programas de Postgrado y Maestría para la formación docente en el nivel superior universitario.
- En el caso particular de la Universidad de Panamá, la condición de profesor supone funciones diversas como: docencia, investigación, producción, extensión y administración. Sin embargo, no puede afirmarse que el Programa de Maestría en Docencia Superior habilite para funciones diferentes a las que se desprenden de la enseñanza.
- Si se consideran los modelos que tipifican la profesión docente, el currículo manifiesto en las propuestas para la formación, se puede afirmar que éstas responden más a un enfoque tecnista –eficientista. Esto deja muy de lado aspectos fundamentales como la fundamentación epistemológica de la práctica de la profesión, así como la reflexión sobre la propia actuación docente. Además, aunque en los planes de estudio aparezca la investigación como uno de los contenidos que mayor frecuencia tuvo en el conjunto de los perfiles de formación, no se ve con

claridad que la propia actuación docente se proponga como un objeto de conocimiento.

- Si se consideran algunos de los atributos que se proponen para el siglo XXI, se puede afirmar que en el conjunto de los rasgos de los perfiles y en los contenidos de los planes de estudio, aparece, aunque en forma dispersa, algunos de los que se proponen en las tendencias actuales para la formación docente. Sin embargo, esto es más claro sólo en contados casos. De esta forma, el panorama curricular, considerados en conjunto los perfiles y las asignaturas evidencia que se está bastante lejos de mostrar criterios compartidos acerca de que es la formación docente para el nivel superior , cuáles contenidos deben conformarla y cómo debería desarrollarse todo el proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo Molina, Carlos Ramiro (1996) **"El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad"**.
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm>
- Cáceres Mesa, M. y otros (2003) **La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente**. Universidad de Cienfuegos, Cuba. [versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. España.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>. [2008, 23 agosto].
- Davini, M.C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2001). **El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos**. [versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Educación, enero-abril, número 025. pp17-41. OEI. España.
- Escobar, Vielka de (2006) **La evaluación de la calidad de la educación superior en Panamá**. [en línea]. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Informe de la Educación Superior en Panamá. Disponible en: <http://www.cinda.cl/pdf/INFORME%20PANAMA.pdf> [2008, 13 junio].
- Escudero Escorza, T. (2003, mayo-agosto). **La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar** [versión electrónica]. Revista de Educación, ISSN 0034-8082, Nº 331, 2003. pp. 101-121. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/revedu/rev331.htm> [2008, 15 de junio].
- Estepa Murillo, P. **Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios**. [versión electrónica]. Revista Fuentes, Número 6. Disponible en:
http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=6&id_article=85 [2008, 12 de agosto].
- Hernández Fernández, Herminia (2007) **Diseño de planes y programas de estudio**. <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2004/2/189404207.pdf/view>
- González Maura, Viviana (2003) **La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación**
- Gorodokin, I. (2006). **La formación docente y su relación con la epistemología**. [versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Educación, enero-abril, Número 37/5. Revista Iberoamericana de Educación. 37/4. España. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> [2008, 13 de julio].

- Hargreaves, A. (2003). **Enseñar en la sociedad del conocimiento** (La educación en la era de la inventiva). Barcelona. Octaedro, pp.244.
- Iglesias León, Miriam (2002) **La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria.**
- Oviedo, Morán, Porfirio, “**La docencia como actividad profesional**”, Gernika, México, 1995, pp. 24-39
<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASHc0a2/6e216329.dir/doc.pdf>
- Knight, P. (2006) **El profesorado de Educación Superior.** Ed. Narcea, España.
- Navarida, N., Fermín (2004) **Estrategias didácticas en el aula universitaria.** Universidad de La Rioja. Logroño 2004.
http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antolog%EDa_PA101/Oviedo.pdf
- Rodríguez Espinar S. (2003) **Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario.** En: Nuevas claves para la docencia universitaria, Agueda Benito y Ana Cruz. Narcea. 2005.
- ____ (1994): “**El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia**”. En *Revista de Enseñanza Universitaria* N° 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 35-55.
- Sancho, J. y Hernández F. (1989) Para enseñar no basta con saber la asignatura. [en línea]. Editorial Laia. Barcelona. Disponible en: http://www.hjunin.ms.gba.gov.ar/residencia/jefe_de_residentes/PARA%20ENSEÑAR%20NO%20BASTA.doc [2008, 20 de junio].
- Segovia, J. D. (2005) La construcción del conocimiento profesional de los docentes. [versión electrónica]. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, Universidad de Zaragoza. Año/vol 19, Número 2002 pp. 216-219. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419216.pdf>. [2008, 22 mayo].
- UNESCO (1998) **Informe mundial sobre la educación**, Santillana UNESCO, Madrid.
- Uría, Ángeles J. y F. Albuérne L. (1999) La maestría en docencia superior universitaria: Una contribución al perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario.
<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASHc0a2/6e216>
- Zabalza, Miguel A. (2003) **Competencias docentes del profesorado universitario.** Editorial Narcea. España.

