

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO



AGOSTO DE 2017, BOGOTÁ

Nº 10

ISSN: 2500-5979 • ISSNe 2500-6150

Desarrollo profesoral: Oportunidades y desafíos en la Universidad del Rosario Mesa de trabajo: Docencia de excelencia-formación profesoral

ALEJANDRO VELÁSQUEZ-TORRES, LEONARDO PALACIOS SÁNCHEZ, JESÚS DENEGRI FLORES,
ELSA CATALINA LIZCANO LÓPEZ, KARIN GARZÓN-DÍAZ, CLAUDIA CARREÑO DURÁN,
DIANA PATRICIA AMADOR MUÑOZ, GUSTAVO LARA RODRÍGUEZ, CLAUDIA TALERO GUTIÉRREZ,
MÓNICA MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, ARMANDO DURÁN DURÁN,
BEATRIZ MACÍAS ÁNGEL Y JUAN SEBASTIÁN MARTÍN SAAVEDRA.

Correos electrónicos para correspondencia:

alejandro.velazquez@urosario.edu.co y leonardo.palacios@urosario.edu.co

Tabla de contenido

Introducción	2
1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesoral?	2
2. Antecedentes en el ámbito global	3
3. Antecedentes institucionales	3
4. Percepción de los profesores frente a la estrategia de desarrollo profesoral UR	4
5. Oportunidades y retos	6
6. Desarrollos futuros	7
Referencias	7
Agradecimientos	8

Para citar este artículo:

Velásquez-Torres, A., Palacios Sánchez, L., Denegri Flores, J., Lizcano López, E.C., Garzón-Díaz, K., Carreño Durán, C., ... Martín Saavedra, J.S. (2017). Desarrollo profesoral: Oportunidades y desafíos en la Universidad del Rosario. Mesa de trabajo Docencia de excelencia-formación profesoral. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 10.



Universidad del
Rosario

Introducción

En 2016, por iniciativa de la Vicerrectoría Académica y el Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional (CEA) se integraron siete mesas de trabajo con el objetivo de analizar la situación actual sobre determinados temas y hacer propuestas que eventualmente puedan ser insumo para el desarrollo de estrategias y programas en la Universidad. La mesa de trabajo Docencia de excelencia-formación profesoral estuvo representada por profesores de carrera académica, miembros del CEA y estudiantes de pregrado.

La pregunta desde la que surgió la reflexión y orientación del objeto de interés de esta mesa de trabajo fue ¿cómo pensar las trayectorias de los profesores rosaristas a partir de los antecedentes institucionales referidos al desarrollo profesoral, fundados en la misión, visión, perspectivas y aspiraciones institucionales? Posteriormente, la mesa generó un escrito que fue entregado en agosto de 2016 a la Vicerrectoría Académica, en el que presentó diferentes propuestas que se convirtieron en punto de partida para realizar una actualización sobre el tema en la Universidad del Rosario.

Así, en el presente documento se expone un resumen de las principales reflexiones de los miembros de la mesa. En primer lugar, se analiza el concepto de desarrollo profesoral. En segundo lugar, se realiza una ubicación contextual de los antecedentes de la formación profesoral en el ámbito global. Después, se presentan los antecedentes institucionales sobre el tema y se hace un análisis de las percepciones de los profesores frente a los cursos de desarrollo profesoral agenciados en 2016. Finalmente, se hace referencia a las oportunidades, retos y desafíos en torno a la formación profesoral en la Universidad.

1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesoral?

El desarrollo profesoral es un proceso indispensable para toda persona que se desempeña como docente en una institución educativa, ya que no

basta con tener uno o varios títulos académicos y competencias profesionales de alta calidad en el ámbito de su disciplina; también es necesario desarrollar y fortalecer competencias del orden pedagógico-didáctico, el uso de herramientas y el manejo de entornos digitales, la Investigación-Innovación, y el desarrollo personal.

Así, el desarrollo profesoral puede definirse como los procesos mediante los cuales los profesores aprenden a aprender, aprenden a enseñar, y mejoran sus habilidades pedagógicas, de innovación e investigación en el desarrollo de sus actividades de docencia, extensión e investigación.

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2010), los profesores que tengan unas condiciones académicas satisfactorias, con una infraestructura cómoda, acceso a información actualizada, una remuneración digna y alumnos que les plantean desafíos día a día, deben contar con herramientas que permitan asumir los retos de la actividad docente con compromiso, entrega y motivación.

Los desafíos en el siglo XXI son crecientes. El acceso a la información gracias a Internet, la utilización de nuevas tecnologías y la forma como los estudiantes abordan el conocimiento hacen que el docente deba ir mucho más allá de la clase magistral; además, es importante encontrar nuevas formas de comunicarse, informarse y relacionarse, por lo que es necesario generar estrategias y habilidades que permitan adaptarse a dichos cambios. La tendencia actual busca la formación integral de estudiantes, fomentar la autonomía y la responsabilidad y realizar un seguimiento continuo del proceso, supervisando la planificación y obtención de logros académicos y profesionales (Blanco & Learrata, 2009). También podríamos agregar, sin lugar a duda, la importancia de la formación en valores, tan necesaria en todo momento.

Pretender enseñar, investigar y llevar a cabo actividades de extensión con las mismas técnicas, recursos y metodologías a lo largo del tiempo es

estar condenado a un estancamiento como profesor, con graves consecuencias para los alumnos y la institución educativa para la cual se trabaja; por esta razón, los profesores deben preocuparse por su formación permanente en el ámbito de su labor docente y profesional, y la mayoría de las instituciones educativas cuentan con estrategias para favorecer este aprendizaje para toda la vida.

2. Antecedentes en el ámbito global

Se revisó un estudio comparado realizado por la Dirección Académica y liderado por el doctor Jesús Denegri, el cual tuvo como propósito identificar buenas prácticas en la gestión de la innovación pedagógica y la formación de sus profesores en 10 universidades internacionales: University College London, Carnegie Mellon University, Swiss Federal Institute of Technology-Zurich, Duke University, University of Toronto, Universidad de Barcelona, Nanyang Technological University, University of Technology Sidney, Universidad Pontificia Católica de Chile y Pontificia Universidad Católica del Perú (Denegri, 2016).

El análisis global de la información permitió identificar los siguientes hallazgos:

1. En términos generales se aprecia que en la mayoría de universidades se han creado unidades para atender el tema de innovación pedagógica y formación de profesores, y el 50% de ellas depende de una vicerrectoría vinculada con temas de educación o estudiantes.
 - La apuesta por el desarrollo profesoral no se limita solo a la oferta de cursos, sino que se estimulan espacios de interacción entre los mismos profesores a partir de encuentros, relatos de experiencias y espacios participativos a diferente nivel. Este tipo de modalidades se caracterizan por: i) estructurarse a partir de categorías que animan una apuesta pedagógica; ii) en algunas existe la posibilidad de que los pares asistan a las clases de profesores realizando coevaluación de sus cursos

y observación de clases; iii) en otras se diseñan actividades que les permiten a los profesores obtener un certificado que acredita su competencia como profesor universitario, y iv) dos universidades ofrecen la posibilidad del Diplomado o Maestría en Docencia Universitaria como parte del desarrollo profesoral al interior de la Universidad.

2. Se identificó que cinco de las universidades expresan lo que es una “docencia de excelencia” o un “profesor de excelencia”. La apuesta pedagógica de algunas universidades se concentra en los siguientes elementos:
 - Desarrollo personal.
 - Igualdad de género.
 - Investigación educativa (*Scholarship of Teaching and Learning*) en dos modalidades: para conocer los métodos que se utilizan para investigar la actividad docente y para que el profesor realice su propia investigación en el aula.
3. El estudio identificó a la Universidad del Norte, ubicada en la ciudad de Barranquilla, como una institución exitosa en sus procesos de formación docente, que cuenta con una unidad encargada de estos propósitos denominada Centro para la Excelencia Docente CEDU.

De acuerdo con el estudio presentado, son muchos los desafíos que enfrenta el profesor universitario, independientemente de la disciplina que enseña. Podemos citar entre ellos la internacionalización, el concepto de aldea global, la educación en la era de la sociedad del conocimiento, la exposición temprana por parte de los discentes a tecnologías de información y comunicación, y la dignificación de la labor del profesor universitario con una remuneración adecuada, entre otros.

3. Antecedentes institucionales

La preocupación por la formación profesoral en Colombia inició en la década de los años sesenta

del siglo pasado. El decreto 80 de 1980 resalta la necesidad de “formación y capacitación pedagógica e investigativa de los docentes universitarios como uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación superior”(Ministerio de Educación Nacional MEN, 1980, [en línea]).

En la Universidad del Rosario, el Plan General de Desarrollo Profesional se encuentra contemplado en el Estatuto del Profesor Universitario (Decreto Rectoral 731, 2002) como uno de los mecanismos empleados por la institución educativa para el ingreso y promoción en la carrera académica, de acuerdo con los artículos 59, 60, 61 y 62, y fue concebido para propender por “la realización personal y académica de los profesores”, considerando diferentes modalidades, tales como inducción a la vida universitaria, seminarios y cursos nacionales e internacionales, comisiones de estudio y participación en programas de posgrado (Universidad del Rosario, 2002, Art., 84 y 86).

A la fecha, la Universidad, a través del Estatuto del Profesor Universitario, exige a sus profesores la participación anual en un Curso de desarrollo Profesional (CDP), el cual puede ser adelantado a través de tres alternativas:

1. De acuerdo con la oferta realizada desde el CEA, que contempla cinco áreas estratégicas: Investigación e innovación, Pedagogía y didáctica, Herramientas y entornos digitales, Desarrollo académico y Desarrollo personal, con una dedicación mínima de 16 horas anuales (Decreto Rectoral 946, 2006).
2. Los profesores, de manera independiente o colectiva, pueden inscribirse a un curso programado por una entidad externa nacional o internacional. El contenido del mismo es evaluado de forma *ex ante* por parte del Comité de desarrollo profesional (CEA), quien se encarga de emitir un concepto en términos de la correspondencia entre los fines del curso y la formación esperada, de acuerdo con los términos de desarrollo profesional previstos por la Universidad (Universidad del Rosario, 2006).

3. A través de la constitución y participación en Comunidades de Aprendizaje y Práctica (en adelante, CAyP), que son acompañadas directamente por el CEA.

Al analizar la situación de la Universidad del Rosario, observamos que esta coincide con las demás instituciones analizadas en los siguientes aspectos: cuenta con el CEA, una unidad que depende de la Dirección Académica y que cumple con la función de “apoyar el quehacer de la comunidad universitaria y en especial de los profesores, alrededor del estudio, investigación, experimentación y formación en el campo de la educación y la pedagogía” (Portafolio CEA, 2015, [en línea]). Además, estimula la socialización e intercambio de prácticas pedagógicas entre sus profesores, a través del programa *Ando Innovando* y de las publicación periódica *Reflexiones Pedagógicas URosario*.

4. Percepción de los profesores frente a la estrategia de desarrollo profesional de la Universidad del Rosario

Con el fin de conocer la percepción de los profesores de la Universidad que han participado en los cursos de desarrollo profesional (CDP), se diseñó un instrumento de consulta con tres preguntas de selección múltiple y se incluyó un espacio de opiniones personales a cada una de ellas. Las preguntas fueron:

1. Razones por las cuales un profesor se inscribe en uno o varios CDP.
2. Intereses que orientan a los profesores en la inscripción y participación de CDP.
3. Razones por las cuales un profesor declina su participación en CDP.

La encuesta estuvo dirigida a profesores que habían participado en CDP programados por la Universidad durante 2016, 500 en total. De allí se obtuvo la respuesta de 123 profesores, que corresponden al 25% de participantes. De acuerdo con el análisis realizado, los resultados encontrados

se presentan de acuerdo con las respuestas a las preguntas realizadas:

1. Razones por las cuales un profesor se inscribe en uno o varios cursos de desarrollo profesoral.

Para esta pregunta las opciones de respuesta se concentraron en:

- a. Para fortalecer estrategias didácticas en el aula: 72,4%.
- b. Por el cumplimiento de un requisito institucional: 41,5%.
- c. Para compartir procesos de formación con pares: 28,5%.
- d. Para sistematizar experiencias pedagógicas propias: 20,3%.

Se destaca desde la perspectiva de las “razones”, la orientación que los profesores manifiestan hacia el sentido que hace la formación profesoral en particular con el fortalecimiento de un cuerpo profesoral de excelencia. Por otra parte, el menor porcentaje obtenido puede estar reflejando la oportunidad de estimular programas de formación con enfoques orientados a la sistematización y valoración de la investigación educativa formal, a partir de los campos de saber particulares de los profesores en el ejercicio de su docencia.

2. Intereses que orientan a los profesores en la inscripción y participación de cursos de desarrollo profesoral.

Para esta pregunta, las opciones de respuesta se concentraron en:

- a. Formación pedagógica: 63,9%.
- b. Formación investigativa: 39,3%.
- c. Desarrollo personal: 27,9%.
- d. Formación para la gestión académica: 14,8%.
- e. Formación para la gestión en extensión: 1,6%.

Se destaca desde la perspectiva de los “intereses”, la vocación que expresan los profesores hacia su formación pedagógica,

expresada como el interés por mejorar sus habilidades y competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el acompañamiento que brinda la universidad. Existe el propósito de fortalecer la formación a través de programas *online* y cursos de vacaciones mediante la estrategia denominada Campo de verano. En segundo lugar, aparece el interés de los profesores por desarrollar y perfeccionar habilidades en investigación. Igualmente, llama la atención el porcentaje 1,6%, vinculado con la formación en extensión; este hecho se puede entender desde dos perspectivas: la primera es que, efectivamente, en la oferta que se ha manejado de CDP se ha hecho mayor énfasis en formación de docencia e investigación, seguido por programas de gestión y de desarrollo personal, y la segunda es que se justificaría la posibilidad de incentivar la vocación y formación hacia la extensión, como parte constitutiva del quehacer docente, de tal suerte que permita reconocimiento, valoración y significado por parte de los profesores en su plan de desarrollo docente, y por parte de la Universidad, en la diversificación de los alcances en la gestión de su comunidad de profesores.

3. Razones por las cuales un profesor declina de su participación en cursos de desarrollo profesoral.

Para esta pregunta, las opciones de respuesta se concentraron en:

- a. Porque el trabajo independiente que amerita el curso sobrepasa el tiempo proyectado de dedicación al mismo: 47,5%.
- b. Por delegación de su jefe inmediato para participar en una actividad programada en las franjas horarias del curso: 43,4%.
- c. Porque se suceden ajustes de cambio de fecha, horario o sede del curso de acuerdo con lo que inicialmente había sido ofertado: 41,4%.

En relación con las razones por las cuales un profesor “declina” de su participación en un CDP,

se observa que el 47,5% de los participantes de la consulta refirieron como principal causa la demanda de los cursos en la dedicación requerida de trabajo independiente. Este hecho permitiría interpretar la oportunidad de formalizar en la oferta de CDP tanto los tiempos presenciales como los de trabajo independiente básico requerido.

Los autores consideran que la Universidad ofrece una amplia gama de posibilidades para los profesores de todas las categorías contempladas en el Estatuto del Profesor Universitario en modalidad de cursos presenciales, virtuales y actividades llevadas a cabo por las CAyP.

Existe la obligatoriedad de realizar un CDP al año, pero el docente puede tomar más; además, los tiempos dedicados a la formación hacen parte del plan de trabajo de los profesores y no tienen un costo adicional para ellos.

Consideramos que los ejes ofrecidos por el CEA son concordantes con las necesidades expresadas por los profesores y cumplen con los objetivos de la Universidad, exceptuando la formación en el área de extensión.

Llama la atención que dentro de las áreas estratégicas concebidas por la Universidad en la oferta de CDP, y que fueron mencionadas en los antecedentes del presente documento, no se encuentre hasta el momento considerada el área de extensión, la cual comporta una función sustantiva de la Universidad y del ejercicio docente.

5. Oportunidades y retos

De acuerdo con el análisis realizado por la mesa, se formulan las siguientes propuestas:

1. Mejorar la estrategia comunicativa de los CDP, para lo que es necesario revisar la nomenclatura de los mismos, con el objetivo de hacerlos más atractivos y facilitar el conocimiento oportuno del syllabus de los mismos. Esto, además, fortalecerá la estrategia de mercadeo.
2. Se sugiere que la oferta de los cursos esté disponible antes del inicio del semestre académico para que los profesores puedan incluirlos dentro de su plan de trabajo.
3. Recurrir a los organismos dentro de la institución que permitan la promoción de los mismos: Unidad de Mercadeo, el Centro E-learning (antes CGTIC) y CEA.
4. Fortalecer la interdisciplinariedad y promover trabajo entre Escuelas y Facultades.
5. Incluir cursos sobre diversidad e inclusión (género, etnia, entre otros), comunicación y diseño de material pedagógico analógico y virtual, nuevas tecnologías y comunicación, ambiente de aprendizaje, investigación en el aula y trabajo con pares y egresados. También es necesario considerar cursos de estrategia pedagógica fuera del aula, gestión y administración académica.
6. Dar valor en créditos académicos a las horas presenciales y de trabajo individual de los CDP.
7. Promover el fortalecimiento de los cursos mixtos con un esquema de ocho horas virtuales o presenciales y ocho horas de trabajo individual verificable con reporte de lectura.
8. Se propone que en el proceso de inducción de profesores nuevos se defina un *core* que incluya un mínimo de 4 cursos enfocados a pedagogía y docencia indispensables para el profesor del siglo XXI teniendo en cuenta con Plan de Desarrollo Institucional.
9. Pensar en un diplomado en *docencia universitaria de excelencia* compuesto por seminarios que vinculen los cursos que han sido exitosos. Desde el punto de vista curricular, se propone su organización de la siguiente forma: tres cursos de 16 horas presenciales y 16 horas de trabajo individual, que son equivalentes a 96 horas (número de horas promedio de un diplomado). Las líneas y temas del diplomado deben ser manejados desde la alta dirección de la Universidad.
10. Considerar que las CAyP tengan un reglamento específico y realicen un encuentro anual. También se propone que las diferentes comunidades produzcan material divulgativo

para la Universidad, por ejemplo, para los documentos de *Reflexiones Pedagógicas Urosario* y para otras instancias.

11. Se sugiere que el espacio de diálogos docentes actualmente denominado “Ando Innovando” evolucione hacia una CAyP. En esta los docentes podrían compartir sus experiencias, generar preguntas de investigación y producir diferentes productos académicos.
12. Se recomienda que en cada una de las sedes haya agentes de desarrollo profesoral, que mantengan permanente comunicación con el CEA, y que actúen y promuevan la participación en los CDP y las CAyP.
13. Se propone la elaboración de una normativa o reglamento que regule la oferta de los CDP a fin de darle mayor institucionalidad dentro de la Vicerrectoría. Esto permitiría una mejor gestión de los procesos clave en la medida que se establecen procedimientos, funciones, requisitos y tiempos. Los puntos que pueden formar parte de esta normativa podrían ser:
 - a. Fundamentación de la estrategia de Desarrollo Profesoral.
 - b. Tipos de actividades de Desarrollo Docente (no solo serían cursos).
 - c. Temáticas o ejes de formación (especificando los diplomados o certificados de docencia universitaria).
 - d. Diseño y programación de la estrategia de DP.
 - e. Calendario anual (solicitud de cursos, requisitos y presupuesto).
 - f. Criterios de evaluación y certificación.
 - g. Rol y funciones del instructor.
 - h. Proceso de evaluación de la estrategia de Desarrollo Profesoral.

6. Desarrollos futuros

Los resultados obtenidos por esta mesa se socializaron en el año 2016 ante la Dirección Académica y la Vicerrectoría Académica. Lo anterior generó un impacto muy importante en las nuevas perspectivas del desarrollo profesoral en la Universidad del Rosario, por lo que, en la

actualidad, se empiezan a evidenciar los resultados de las reflexiones y propuestas de la mesa en iniciativas concretas.

Para 2017, la Vicerrectoría Académica, a través de la dirección académica y el CEA, ha anunciado algunos cambios que evidentemente llevarán al mejoramiento del desarrollo profesoral en la Universidad del Rosario. Algunos de los cambios socializados son:

1. Posibilidades de crear una ruta que permita realizar dos o tres cursos, participar en una comunidad de aprendizaje y práctica durante un año, y obtener un diplomado. Los diplomados propuestos son: Aprender a aprender, Investigación e innovación y Teaching and Learning in English.
2. Los cursos de desarrollo profesoral tendrán un componente presencial de 16 horas y un trabajo individual del mismo tiempo, con ejercicios y talleres por parte de los coordinadores de los cursos, que permitan verificar el trabajo independiente.
3. Uso de portafolios para reflexionar sobre nuestro quehacer docente.

Referencias

- Blanco, A., & Learrata, B. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. España: Editorial Narcea.
- Denigri, J. (2016). Buenas prácticas en la gestión de la innovación pedagógica y la formación de sus profesores en 10 universidades internacionales. Documento de trabajo. Universidad del Rosario.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1980). Decreto número 80. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf

Universidad del Rosario. (2006). Decreto rectoral 946. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/Profesores/ur/Políticas/Reglamentos-Profesores/#.WWOK2emQyM8>

Universidad del Rosario. (2002). Decreto Rectoral 731 de 2002. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/Profesores/ur/Políticas/Reglamentos-Profesores/#.WWOK2emQyM8>

Agradecimientos

Agradecemos a Inéride Álvarez Suescún y Milena Alcocer Tocora por los comentarios y observaciones recibidas a una versión previa de este documento.

Notas:

**Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional – CEA –
Dirección Académica
Vicerrectoría**

Carrera 7 No 12B-41, oficina 803
2970200 ext. 3160 • enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co

COLECCIÓN PEDAGOGÍA
π α ι δ α γ ω γ ι α