



Universidad del
Quindío

**ORIENTACIONES PRELIMINARES PARA EL
ESTABLECIMIENTO DE UN PLAN DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA COMO APOYO AL ROL DEL
PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO**

COMITÉ RESPONSABLE:

Orlando Salazar Salazar
Vicerrector Académico

Arlés López Espinosa
Decano, Facultad de Educación

Mercedes Girón V.
Directora, Oficina de Asuntos Docente

Liliana Patricia Ospina
Asesora, Vicerrectoría Académica

Rocío Stella Suárez Román
Asesora, Vicerrectoría Académica

Armenia, mayo de 2013

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta del Plan de Formación Pedagógica responde a los compromisos establecidos en el Acuerdo del Consejo Académico No. 001-A, Plan de Formación Pedagógica de los profesores de la Universidad del Quindío, y en el Plan Estratégico Institucional. El principal propósito del Plan de Formación Pedagógica es mejorar los procesos de cualificación docente y a su vez mejorar la calidad de los programas académicos (lo que se puede ver reflejado en los procesos de registro calificado, autoevaluación con fines de acreditación, resultados de los estudiantes en las Pruebas SABER PRO, entre otras). Para ello se parte de un marco referencial donde se identifican las tendencias en lo relacionado con la formación pedagógica de los docentes universitarios, se detectan las principales necesidades de formación, se evalúan los diplomados que propician la formación de los docentes en la institución, y se propone el plan de acción conducente a consolidar la propuesta desde un concepto más amplio que involucra no solo el componente pedagógico sino la formación para el trabajo académico universitario.

2. JUSTIFICACIÓN

La institución, comprometida con la calidad educativa, promulgó en febrero de 2011 el Acuerdo del Consejo Académico No. 001A¹, el cual, en correspondencia con el PEI (Proyecto Educativo Institucional), la Política Académica Curricular y el PDI (Plan de Desarrollo Institucional), considera la cualificación de los docentes como un eje básico de la estrategia de innovación y transformación del currículo, elemento base para la acreditación de los programas académicos.

En dicho Acuerdo se establece la formulación de un Plan de Formación pedagógica, que a la luz de las funciones y compromisos por los cuales responden los profesores universitarios, trasciende la cualificación pedagógica, lo que da lugar a un proceso más complejo que hemos denominado Trabajo Académico Universitario. Así, se espera que la implementación del Plan de Formación para el Trabajo Académico Universitario (PFTAU) contribuya al logro de los objetivos² establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional, especialmente los siguientes:

- Impulsar la modernización pedagógica y curricular acorde con las demandas³ sociales, educativas, históricas, culturales, políticas, económicas y filosóficas.
- Fortalecer la identidad profesional de los profesores y de los directivos académicos como pedagogos, investigadores, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del

¹ Por medio del cual se establecen las directrices para la formulación del Plan de Formación Pedagógica de los profesores de la Universidad del Quindío.

² Ver: <http://portal.uniquindio.edu.co/dep/plandes/documentos/plandesainstitu2005-2015.pdf>

³ Acuerdo del Consejo Superior No. 015 del 12 de septiembre del 2005, Plan de Desarrollo Profesional 2005-2015, páginas 15-24.

desarrollo humano y social, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológicos.

- Fortalecer la calidad de los programas mediante la implementación de propuestas para la formación y actualización de los profesores universitarios en lo pedagógico, didáctico, epistemológico, ético e investigativo.
- Generar un ambiente de reflexión acerca de la pedagogía como campo de conocimientos que define la labor docente (identidad) y como referente para todas las acciones relacionadas con la actividad de formación, a través de los programas que ofrece la Universidad del Quindío. En este sentido, se propone analizar las tendencias, enfoques y orientaciones para la formación pedagógica y proponer nuevas maneras, formas y modos para la práctica educativa.
- Generar un ambiente propicio para la creación de comunidades y redes académicas pedagógicas (reconocimiento de la profesión docente), entendidas como espacios para la investigación sobre docencia (en su triple exigencia para la educación superior: formación, investigación, proyección), currículos y problemas relevantes del contexto educativo regional, nacional e internacional.

3. OBJETIVOS

- Promover la formación pedagógica y la cualificación para el trabajo universitario de los profesores de la institución, con el fin de aportar al desarrollo de su vida académica y contribuir a la calidad académica de los programas, las Facultades y la institución.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad profesional de los profesores y los directivos académicos como pedagogos, investigadores, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del desarrollo humano y social, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos innovadores, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológicos.
- Generar procesos de actualización y cualificación para el trabajo académico universitario, tendientes a responder a las demandas sociales, educativas, históricas, culturales, políticas, económicas y filosóficas.

4. MARCO REFERENCIAL

Con respecto a la formación pedagógica, se conocen varios enfoques: la formación del docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. La formación del docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica pedagógica, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante (Cáceres et al., 2011).

Messina (2002) define el enfoque tradicional sobre la formación docente como un proceso para "remediar" deficiencias, mediante actividades precisadas por expertos del nivel central. La limitación clave de dicho proceso radica en este enfoque "desde fuera", que privilegia la formación antes que el trabajo docente y que la asume como un medio para preparar a los educadores, adoptando como referentes los programas de las reformas educativas o los proyectos institucionales. La formación no debe ser pensada como un proceso de "entregar" competencias a los educadores, de acuerdo con los requerimientos curriculares, sino como la formación para "adquirir" competencias en el desarrollo de su quehacer docente. En tal sentido, las instituciones educativas donde el docente trabaja se constituyen también en formadoras, modelando la manera de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo (De Lella, 1999). Lo anterior lleva a que los proyectos institucionales sean planeados estratégicamente desde una clara función del docente y desde el ofrecimiento de espacios para la mejora continua de su práctica. Dichos espacios van más allá de la formación mediante cursos y, para esto, se debe promover el trabajo en equipo, asesorías, investigaciones de la propia práctica, innovaciones pedagógicas, trasposición didáctica, entre otras actividades.

Las universidades deben concebir la formación del profesorado como un factor prioritario, centrada en las decisiones de su política universitaria e integrada en el conjunto de las actividades de profesionalización del profesorado. Facilitar espacios para la reflexión y participación, es una función importante de la formación de la docencia universitaria (Sánchez, 1991).

La trascendencia de la formación del profesorado, también lo plantea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en su documento "La voz de las regiones. Lo que opina y espera Colombia de su educación superior, con miras a la proyección de una Política Pública al respecto"⁴, donde expresan que los 20 temas de mayor reiteración por parte de los asistentes a los diálogos regionales, entre los cuales se encuentra la formación docente son: financiamiento, pertinencia, inclusión, docencia, articulación, integración con el sector productivo, tecnología y virtualidad, formación integral, investigación, permanencia, internacionalización, calidad, formación técnica y tecnológica, compromiso de los gobiernos locales, infraestructura, dignidad del estudiante, posgrados, gobiernos universitarios, SENA, transparencia.

En lo que se refiere al aspecto de docencia, los participantes en los diálogos regionales, consideran que la calidad y la dignidad del docente, en todos los niveles educativos, constituye una condición imperativa para que la educación superior sea reflejo de los más altos valores del estado de derecho, permita la transferencia del patrimonio inmaterial y cultural de la nación a las nuevas generaciones y asegure que las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión), se vivencien plenamente. Las formas de contratación, salarios, niveles de titulación, **ausencia de formación pedagógica** y de contacto con el mundo laboral son algunas de las principales preocupaciones sobre la situación actual de los docentes de la educación superior. Los

⁴ http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4023:los-temas-que-mas-preocupan-al-pais-sobre-su-educacion-superior&catid=16:noticias&Itemid=198

participantes consideran que se debe dar un nuevo sentido y dignidad a la profesión docente, lo cual debe ser la premisa que oriente una revisión del modelo de calidad de la educación superior en Colombia, esto conlleva a que exista más rigor en los procesos de selección de los mismos, con los más altos niveles de titulación posgradual pero también de **cualificación pedagógica**. Para lograr esto, el sistema requiere que Ministerio de Educación y las instituciones de educación superior, se comprometan con programas permanentes y de largo plazo de cualificación posgradual técnica y **pedagógica de los docentes**, que se garantice que los docentes de asignaturas prácticas realmente tengan vínculos con el sector productivo, y que existan posibilidades de movilidad e intercambio docente internacional para mejorar la visión académica y global de la labor de enseñanza.

Competencias y perfil del docente universitario

En esta misma línea, es importante entonces, la consideración de las competencias y el perfil del docente universitario en un plan de formación pedagógica; para lo cual se presentan las siguientes apreciaciones:

El término *competencia* se refiere a la capacidad de hacer desde la base de los conocimientos adquiridos (saber), con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho (Ropé y Tanguy, 1994). Frente al tema de las competencias, se conocen los siguientes enfoques:

Cecilia Braslavsky (1999) establece cinco competencias:

- Competencia pedagógico-didáctica. Conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.
- Competencia institucional. Capacidad de articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar y evaluar en las IES.
- Competencia productiva. Comprender el mundo en que se vive para intervenir como ciudadanos productivos.
- Competencia interactiva. Aprender a comprender y a sentir con el otro. Conocer y comprender la cultura de los jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado, ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes actores del proceso enseñanza - aprendizaje.
- Competencia especificadora. Capacidad para dominar contenidos referidos a una disciplina o campo del saber, mediante un conjunto de metodologías que le permitan mejorar las condiciones para formar en los estudiantes competencias básicas.

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) propone las siguientes competencias profesionales para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Elaborar situaciones didácticas óptimas, situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. La competencia emergente es la de gestionar la progresión de los aprendizajes practicando una pedagogía de situaciones problema. Al ser estas situaciones de carácter abierto, el docente debe tener la capacidad de saber regular dichas

situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Para ello es necesario controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. El trabajo en equipo es indispensable para superar ese conocimiento parcial de los objetivos.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Diferenciar es romper con la pedagogía frontal, es decir, la misma lección, los mismos ejercicios para todos; es utilizar todos los recursos disponibles para organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él. Saber elaborar y hacer evolucionar estos dispositivos es una competencia que construyen los profesores que piensan que el fracaso escolar no es una desgracia, que cada uno puede aprender; lo que falta es proponer situaciones de aprendizaje adecuadas.
4. Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo. La habilidad didáctica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre estos y la escuela. Acortando esta distancia, la decisión de aprender queda preparada. Las estrategias para involucrar a los alumnos en sus aprendizajes consisten en desarrollar su capacidad de autoevaluación y el hacer explícitos los contratos didácticos en las clases a través del Consejo de estudiantes. En la base de esta nueva competencia está la voluntad de escuchar a los estudiantes.
5. Trabajar en equipo. Los docentes deben estar preparados para organizar un grupo de trabajo y elaborar un proyecto de equipo. Esta competencia emergente se asienta en la convicción de que el trabajo en grupo es un valor fundamental. Por lo tanto, los docentes deberán estar preparados en cuestiones de dinámica de grupos, así como capacitados para ser moderadores y mediadores.
6. Participar en la gestión administrativa. Se trata de una competencia novedosa en el sentido de que traspasa la organización del centro propiamente dicho. Supone trabajar no en circuito cerrado, hacia adentro, sino abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto.
7. Utilizar las nuevas tecnologías. Junto con los métodos activos tradicionales, los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. El éxito de estos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura tecnológica actual nos ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.
8. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. La competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse. La negociación y la comunicación son competencias básicas para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales.
9. Organizar la propia formación continua. Ninguna competencia, una vez construida, permanece adquirida por simple inercia; debe ser conservada mediante su ejercicio regular. Todas las competencias antes mencionadas se conservan gracias a un ejercicio constante. Saber organizar la propia formación continua es mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos.

Ambos autores presentan las competencias que deberían ser los ejes básicos sobre los que se diseñen los programas de formación y se implementen estrategias como programas de capacitación y perfeccionamiento, adecuadas a los requerimientos personales, de los programas educativos y de la institución.

Además de las competencias planteadas por los autores, se pueden tener como referentes las líneas de acción del programa Tuning, entre las cuales se cuentan: competencias genéricas y específicas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad y transparencia: comparabilidad internacional de titulaciones. El programa Tuning propone desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas de cada área de estudio; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación; crear redes; intercambiar información sobre el desarrollo del currículo, generar vínculos entre las universidades y otras instituciones para establecer convergencias y contar con un diagnóstico general sobre la educación superior en América Latina (Ramírez y Medina, 2007).

Los anteriores planteamientos acerca de las competencias llevan a repensar el concepto de profesión docente. En este sentido, Salinas y Forero (2004) expresan que según las discusiones del ámbito académico internacional y nacional, el Sistema Nacional de Formación de Educadores propone pensar en la profesionalidad del educador a partir de entender que en ella se involucra todo el ser del maestro; por tanto, se requieren mejores condiciones de formación, que impulsen a su vez mejores condiciones de vida, personales y sociales. La tarea de renovar el concepto de profesión educativa implica:

- Fundamentarla en la autoridad que le da dominio del saber, el saber enseñar, la comprensión del otro como ser humano integral y de la realidad donde ejerce su práctica, todo ello en el marco integrador de la pedagogía.
- Ubicarla en el marco del desarrollo conceptual y reconocer un cuerpo de conocimientos consistente en la formación disciplinaria e interdisciplinaria, y en los campos de saber académico e investigativo del maestro; el ejercicio de una práctica social configurada por la interpretación, transformación e investigación de dicho saber; y los valores, estatuto y jerarquía que dicha práctica ocupa en la división social del trabajo.
- Asumirla dentro de los criterios que caracterizan las modernas profesiones, que para el caso de los maestros puede traducirse en el dominio de los problemas de las realidades educativas, pedagógicas y didácticas en su carácter disciplinario e interdisciplinario; la práctica educativa y didáctica con responsabilidad social, basada en competencias distinguibles de las otras profesiones; el *ethos* de la profesión, entendido como la dimensión histórica, ética, autónoma y normativa que orienta, organiza y regula el ejercicio profesional.
- Apoyarla en la investigación sobre los problemas fundamentales de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esto garantiza la producción de conocimiento e innovaciones y asegura la tradición pedagógica.

Según Salinas y Forero, la integración de los puntos anteriores se logra al inscribir la profesión del maestro en una práctica social; es decir, al saber en acto, el cual comprende e integra el saber teórico y sus respectivos valores. Este saber en acto se construye a partir de una teoría educativa y pedagógica que tiene sentido en espacios plurales de formación educativa. De ahí la necesidad de reconocer la diferencia entre lo práctico y lo técnico. En la medida en que el maestro hace sistemática esta reflexión, transforma su práctica, se transforma él y transforma a sus estudiantes.

De igual forma, en el plan de formación pedagógica es necesario contemplar los modelos y tendencias actuales en la formación del profesorado. A continuación se consideran algunos aspectos:

Modelos y tendencias actuales en la formación del profesorado

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña (Cáceres, 2011).

Según Davini (1995) en De Lella (1999) es posible identificar los siguientes modelos y tendencias:

- El modelo práctico-artesanal. Se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. En lo formativo, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.
- El modelo academicista. Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento en la disciplina que enseña. El docente se ubica como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la academia.
- El modelo tecnicista. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. El docente se visualiza como el planificador del proceso de enseñanza y aprendizaje, revisa los paquetes instruccionales para garantizar el logro eficiente de los objetivos.
- El modelo hermenéutico-reflexivo. 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. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

De los modelos y tendencias aquí expuestos, el que mejor da cuenta del contexto cultural global actual es el hermenéutico-reflexivo, que pretende formar un docente comprometido con sólidos valores y competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, con base en el aula y los aspectos institucionales, comunitarios y sociales.
- Problematicar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes.

- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio (Davini, 1995).

Teniendo en cuenta los modelos y tendencias en la formación del profesorado, la Universidad de Colima realizó un estudio sobre programas de formación docente de universidades mexicanas y algunas del orden internacional, destacando los siguientes aspectos para la formulación de un Programa de esta índole:

- El programa de formación debe comprometer a la Comunidad Académica de la institución y ofrecerse a los programas académicos, y de una manera especial a los profesores que recién se vinculan a la institución; además, debe articularse al Plan de Desarrollo y ser evaluado en un periodo determinado
- Los ejes principales de formación que se abordan en los programas son dos: diseño curricular y didáctica. La importancia de dichas áreas radica en el énfasis que las universidades, tanto nacionales como extranjeras, ponen en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la integración de elementos que impliquen flexibilidad e innovación curricular en los planes de estudio.
- Las reuniones periódicas de grupos de profesores para discutir temáticas de relevancia es una constante en diversas universidades. Algunos temas que se abordan son: evaluación, papel del profesor, estrategias didácticas, entre otros.
- La investigación se plantea como un aspecto clave en la formación del personal académico, ya que con base en la investigación se conocen con certeza los factores que influyen en las diversas problemáticas que se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen algunas tendencias en relación con la formación profesional universitaria, que también es importante considerar. A continuación se relacionan los planteamientos de algunos autores al respecto:

Tendencias en la formación profesional universitaria

Díaz Barriga⁵ (cit. en Barrón, 1996) describe algunas características del desarrollo de la formación profesional concentradas en cinco tendencias fundamentales:

- *Tendencia de formación profesional liberal.* Caracterizada por la fuerte discusión del liberalismo, positivismo, racionalismo y neohumanismo kantiano que influenció íntimamente a la organización de la universidad latinoamericana, a partir de la universidad napoleónica en los años 30-50.
- *Tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática.* Influenciada por el vencimiento del modelo de sustitución de importaciones implantado en el continente, que exigía que la profesionalización respondiera al interés desarrollista e industrializante endógeno en los años 60-70.

⁵ Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos24/desarrollo-docente/desarrollo-docente.shtml>

- *Tendencia de formación profesional técnico-científica (1970-1982)* o en el modelo tecnocrático neoliberal, en el que la formación profesional se orientaba a la resolución de problemas prácticos e inquietudes individualistas, típico del pragmatismo norteamericano.
- *Tendencia de formación profesional técnico-productivista (1982-1995)*. Caracterizada mayormente por el control por parte del Estado de las universidades en su afán de evaluar y acreditar a partir de la búsqueda de la calidad de los centros de educación superior ante la sociedad y el propio Estado.
- *Tendencia científico tecnológica (1995-inicios del siglo XXI)*, orientada por los cambios de la sociedad globalizada y el reordenamiento de los aparatos productivos de una sociedad postindustrial a una sociedad del conocimiento.

Según Royero⁶, estas tendencias se relacionan íntimamente con el propio desarrollo de la filosofía educativa y su contexto global de influencia en las políticas que la orientan, a partir de corrientes socioeconómicas mayormente liberales que condicionan y estructuran una visión de la formación profesional en el sistema escolar operante, tanto en el rol docente como en el rol directivo e investigativo. Es de sumo interés considerar el rol del docente directivo, debido a las características de las instituciones de educación superior, que exigen su dirección y administración a sus propios profesores, independientemente de sus capacidades y habilidades sistemáticas para la gestión de las mismas. Las marcadas deficiencias en las habilidades y destrezas para dirigir instituciones universitarias se concentran básicamente en la planeación, control de gestión y visión estratégica del sistema institucional. Al respecto, la UNESCO (1999) afirma que las administraciones regionales o locales no siempre cuentan con las tecnologías administrativas imprescindibles para la gestión. Suelen disponer de débiles equipos de planeamiento y presentan dificultades en sistemas de planificación e insuficiente coordinación entre los procesos de planificación educativa, de planificación presupuestaria y de asignación efectiva de recursos.

Según Senén, citado por Royero, las estrategias de formación profesional del rol del docente directivo han sido estructuradas en Latinoamérica a partir del planeamiento educativo, la gestión integral de los sistemas universitarios, la evaluación y el diseño de políticas públicas en el área, y han sido configuradas según algunas tendencias en cuanto a las diferentes estrategias de formación de recursos en el continente, entre las cuales se destacan:

- Tendencia hacia la creación de un mercado de servicios educativos (asesorías, consultorías, etc.)
- Tendencia de las ofertas académicas, ligadas a las instancias de formación superior y que forman parte de una propuesta universitaria sistemática (Postgrado en áreas educativas de gerencia y planeamiento universitario).
- Tendencias de propuestas de capacitación de corta duración, alcance masivo y aplicación de nuevas metodologías (Diplomados, cursos de ampliación, formación por Internet, entre otras.)

De acuerdo con Muller, citado por Royero, la relación que existe entre roles del docente universitario requiere de una revisión a partir de las políticas de formación y desarrollo docente en el sistema de educación superior a partir de las siguientes exigencias contextuales:

- Las nuevas demandas que plantean las transformaciones socioculturales y económicas a la educación.

⁶ Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos24/desarrollo-docente/desarrollo-docente.shtml>

- La revolución del conocimiento en la "sociedad de la información".
- El papel de las nuevas tecnologías y el desarrollo tecnológico.
- Las inéditas características del mundo del trabajo y los requerimientos de formación para las ocupaciones.
- Las competencias requeridas para la inserción ocupacional, el mantenimiento y el desarrollo de la carrera laboral.
- La urgencia de formaciones sólidas y a la vez flexibles ante el cambio.
- Revisión de los sistemas educativos en sus políticas, presupuestos, programas, métodos, actualización y jerarquización docente en las relaciones entre educación y el mundo laboral.
- Propuesta de un plan integral de formación y desarrollo docente.

Al definir una estrategia de desarrollo docente en instituciones de educación superior es importante preguntarse: ¿para qué formamos y cómo desarrollaremos dichas habilidades aprehendidas en un determinado marco de desarrollo socio-institucional? Lo anterior depende de la concepción que se tenga de la educación. La formación y desarrollo docente no debe verse como una estrategia pragmática de un cúmulo de cursos y contenidos descontextualizados de una realidad económica social, que no permita canalizar los resultados esperados de dicha formación hacia la sociedad, hacia la institución y sus problemas fundamentales. En lo que respecta al rol docente profesional, Royero sugiere el siguiente conjunto de temas para el diseño de un plan formal de desarrollo docente:

- Fundamentos teórico-metodológicos para la educación del desarrollo en el siglo XXI.
- Análisis de la Praxis pedagógica universitaria.
- Didáctica de la educación superior.
- Evaluación educativa en instituciones de educación superior.
- Estrategias para el mejoramiento de las capacidades cognoscitivas, de inteligencia y creatividad humana.
- Estrategias para el conocimiento investigativo de producción científica.
- Estrategias para el desarrollo interactivo entre las comunidades y la acción docente.
- Uso de la tecnología educativa en la educación superior.
- Uso y manejo del inglés técnico e instrumental.
- Capacitación en las áreas del conocimiento a partir de los últimos avances científico-tecnológicos.

Además de los aspectos que plantea Royero para la formación del rol docente profesional, es muy importante tener en cuenta otros aspectos como: competencias TIC con base en las políticas de Ciudades y Territorios Digitales, la Visión Colombia Centenario 2019 y Vive Digital 2011, con lo cual

se responde a uno de los objetivos del Ministerio de Comunicaciones, que es fomentar el desarrollo y uso intensivo de las tecnologías de la información y de la comunicación, TIC, como la principal estrategia moderna de gestión del conocimiento, la producción y la productividad de la economía, el auto-acceso y aprendizaje de la educación y de la cultura, de la investigación y del desarrollo científico, tecnológico e innovador, de la integración y solidaridad ciudadana.

Senén (1999), citado por Royero, establece los aspectos que se deben tener en cuenta para la formación del rol del docente directivo, entre los cuales están:

- Políticas de desarrollo nacional de la educación.
- Análisis y diseño de normativas educativas.
- Construcción e identificación de problemáticas socio-educativas.
- Definición de estrategias de intervención en el sistema.
- Diseño de planes estratégicos institucionales.
- Conformación y coordinación de equipos de trabajo multidisciplinarios.
- Coordinación de programas de asesoramiento y transferencia tecnológica a las comunidades.
- Gestión y evaluación de programas y proyectos.
- Diseño y gestión de los sistemas de información y estadísticas educativas.
- Uso de herramientas informáticas en educación.
- Uso y manejo del idioma inglés.
- Desarrollo de técnicas de asesoramiento institucional para la identificación de problemáticas y el diseño de propuestas específicas.
- Diseño y gestión de sistemas de evaluación educativa.
- Elaboración de presupuestos.
- Evaluación de propuestas institucionales.
- Diseño e implementación de sistemas de control de gestión.
- Estudio y mejoramiento de sistemas administrativos universitarios.

Además de los anteriores aspectos, es muy importante para la formación del rol del docente directivo tener en cuenta otros como: trabajo en equipo, relaciones interpersonales liderazgo y competencias comunicativas.

En torno al rol del docente investigador, según Royero se propende, entre otras, por las siguientes competencias básicas:

- Políticas de desarrollo nacional en educación y ciencia y tecnología.

- Desarrollo de estrategias cognitivas para el pensamiento creativo y abstracto.
- Desarrollo de habilidades de lecto-escritura y expresión oral avanzada.
- Gestión de sistemas de investigación científica.
- Uso de herramientas informáticas avanzadas para la investigación.
- Uso avanzado del idioma inglés.
- Pasantías profesionales en instituciones nacionales o extranjeras de alto nivel.

Además de las anteriores competencias es muy importante para la formación del rol del docente investigador considerar otros aspectos como: metodologías MGA (Metodología General Ajustada), desarrollo de patentes, *spin off*, modelo de negocios y pruebas de concepto, así como competencias para los investigadores sobre marco lógico, con el fin de acceder a las convocatorias de Colciencias y regalías, entre otros.

Los aspectos mencionados son algunas ideas iniciales sobre las competencias que debería tener un docente universitario integral para responder a los compromisos de la educación superior con la sociedad, en la búsqueda del camino hacia el progreso y al desarrollo económico-social; para ello es importante conocer aspectos del contexto legal e institucional.

Contexto Legal e Institucional

“La Educación es una de las esferas de la cultura y es el medio para obtener el conocimiento y lograr el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano” (Corte Constitucional, Sentencia 1992). Hoy se plantea la necesidad de hacer una Universidad con una nueva visión, para la cual es necesario establecer políticas de formación y desarrollo para los docentes, en relación con los programas académicos que se ofrecen actualmente y las necesidades del contexto en torno a la formación de profesionales. De esta manera se puede constatar si se está respondiendo a la educación como Derecho fundamental que tiene una función social y que forma al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Artículo 67, Constitución Política).

Para el logro de los fines de la educación la Universidad del Quindío “educa personas íntegras con capacidad de liderazgo, genera y aplica conocimiento en el entorno social, que garantizan la formación integral, la consolidación de grupos de investigación y redes de cooperación, la exploración de las necesidades y posibilidades del territorio, interactuando con los actores del desarrollo social, democrático, humanístico, cultural, estético y científico que nutre a la persona en todas las áreas y campos del desempeño y quehacer de la Universidad” (Misión institucional).

De igual forma, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), dentro de los objetivos y acciones estratégicas, contempla “Fortalecer la capacidad científica y pedagógica del recurso humano, que le permita a éste incursionar en campos de investigación y docencia, liderando grupos, estableciendo redes de cooperación, formando nuevos investigadores e impulsando el desarrollo de una comunidad científica – universitaria, de tal forma que responda a las necesidades reales de la sociedad con nuevos conocimientos y expresiones en determinados campos del saber”.

En docencia, el PEI establece que para cumplir con las actividades de docencia, la Universidad propone la ejecución de los siguientes programas:

-Desarrollo de la oferta educativa para la formación del talento humano.

-Desarrollo pedagógico.

El Acuerdo del Consejo Superior número 049 de 22 de junio de 1995, por el cual se expide el Estatuto para los docentes de la Universidad del Quindío, establece como principio general la libertad de cátedra, sin tener en cuenta la ideología, raza, credo o convicción política, de acuerdo con la Constitución, las Leyes y las buenas costumbres (Artículo 3º); y entre otros objetivos el de promover la formación ética y moral y la capacitación científica y pedagógica del personal docente, en los aspectos de la ciencia, la cultura, la política y la economía, que garantice una alta calidad de la educación a través de las áreas misionales de la docencia, la investigación y la extensión (artículos 4º y 8º).

El Acuerdo además establece como derecho de los profesores “participar en programas de formación, capacitación y actualización de conocimientos humanísticos, científicos, académicos, técnicos y artísticos, de acuerdo con sus intereses académicos y profesionales, enmarcados en el Plan de Desarrollo Académico de la Universidad” (Artículo 63).

La Política de Desarrollo Profesional, establecida mediante Acuerdo del Consejo Superior No. 004 de 2010, resalta la importancia de “la formación y la capacitación como contribución al incremento de la capacidad individual y colectiva de los profesores, para aportar al cumplimiento de la misión institucional, a prestar un mejor servicio a la comunidad, al desempeño eficaz del cargo y al desarrollo integral de la persona”.

Establece como Desarrollo Profesional, “el conjunto de acciones encaminadas a la formación de alto nivel del profesor universitario y al desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y desempeños en sus disciplinas, además de una sólida formación en las dimensiones personal, académica e investigativa”.

El Consejo Académico, mediante Acuerdo No. 009 junio 22 de 2010, establece las directrices para la formulación del Plan de Desarrollo Profesional, cuyos objetivos son:

- Fortalecer la identidad profesional de los profesores y los directivos académicos como pedagogos, investigadores, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del desarrollo humano y social, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológicos.
- Fortalecer las capacidades de producción de conocimiento de la institución, de conformidad con los requerimientos actuales y futuros, haciendo explícita la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad.
- Fortalecer la calidad de los programas de pregrado y posgrado a partir de la formación de profesores universitarios que eleven y actualicen permanentemente sus competencias en torno a los requerimientos de las sociedades del conocimiento.
- Fomentar procesos de formación para la gestión, el liderazgo, la participación y construcción de políticas públicas que contribuyan al desarrollo institucional, local y regional.

El Consejo Académico, mediante Acuerdo No 001-A febrero 02 de 2011, establece las directrices para la formulación del Plan de Formación Pedagógica de los profesores de la Universidad del Quindío, como ya se ha descrito. Para la articulación del Plan de Formación Pedagógica con las acciones estratégicas del PEI, aquel debe propender:

En docencia: "Por el desarrollo pedagógico para abrir otras oportunidades educativas a la sociedad quindiana, la integración entre la educación básica y secundaria y la formación de profesores para la implementación de ambientes virtuales y desescolarizados. Para ello, es necesaria la capacitación permanente de docentes, la sistemática actualización de currículos, la ejecución de convenios interinstitucionales (nacionales e internacionales)...".

En la Planeación Universitaria y Acreditación: "Asegurar la calidad formativa de los profesores como proceso sistemático de reflexión permanente. Ello implica proseguir con los procesos de capacitación docente y producción documental".

Dado el panorama anterior, este documento busca establecer las orientaciones preliminares para el establecimiento de un plan de formación pedagógica que apoye el rol del profesor en nuestra institución. Para ello se parte inicialmente de un diagnóstico que permita conocer las fortalezas y aspectos por mejorar de la institución en este aspecto.

5. DIAGNÓSTICO

Durante el segundo semestre del año 2011 y primero de 2012 se realizaron diversas actividades para fundamentar el Plan de Formación Pedagógica. Estas se describen a continuación:

a. Diseño del Plan de Trabajo

El grupo estableció que el punto de partida para la elaboración del plan era estructuración de un marco de referencia o contextualización con base en los diagnósticos, normativa y tendencias de la educación universitaria. Por tanto, se definió la siguiente propuesta:

TEMA	RESPONSABLE	OBJETIVO/ALCANCE
<i>Planes de desarrollo profesoral de las Facultades</i>	Juan Carlos Londoño Rocío Suárez	Identificar las áreas comunes que no corresponden a la cualificación profesional sino pedagógica, didáctica o para el ejercicio de la docencia universitaria
<i>Informe de los resultados de la evaluación del desempeño profesoral</i>	Mercedes Girón	Describir el comportamiento de la evaluación docente en los últimos años, especialmente aquellos que requieren apoyo pedagógico
<i>Tendencias en la formación pedagógica de profesores universitarios y de la educación universitaria</i>	Liliana Patricia Ospina	Establecer las principales tendencias sobre las cuales se debe diseñar el plan de formación pedagógica
<i>Informe de pares académicos</i>	Rocío Suárez	Considerar las observaciones de los pares académicos en las visitas para registro calificado y acreditación de alta calidad
<i>Normativa Institucional</i>	Arlés López	Revisar los acuerdos y resoluciones que de alguna manera hacen referencia a la cualificación pedagógica
<i>Diplomados en docencia universitaria, diseño de objetos virtuales de aprendizaje, administración educativa e inglés</i>	Equipo de trabajo	Articular los diplomados en torno a la nueva normativa

Se propuso que, a partir del diagnóstico realizado por el equipo de trabajo, se continuara con los siguientes pasos:

- Interacción con agentes externos e internos para identificar necesidades y otras tendencias
- Discusión con expertos en el tema
- Diseño preliminar del Plan
- Elaboración del presupuesto del Plan
- Análisis del posible impacto de la propuesta
- Identificación de indicadores de logro y de evaluación
- Elaboración del proyecto de Acuerdo para su aprobación
- Socialización con directivos académicos y profesores
- Presentación ante los órganos directivos (Consejo Académico)
- Ajuste o puesta en marcha

Posteriormente el equipo de trabajo estableció los siguientes acuerdos y compromisos:

- Para garantizar la objetividad y cobertura del tema, el equipo propuso realizar reuniones con invitados especiales como: Unidad de Virtualización, Oficina de Planeación, decanos y directores de programa, profesores con formación en educación, pedagogía, didáctica o currículo.
- Buscar articulación con los proyectos de Retención y Saber-Pro.
- Articular este proceso con la reforma del Acuerdo del Consejo Superior No. 018 de 2003.
- Tener en cuenta que el ICONTEC exige definir el perfil del cargo y esto cobija a los profesores.

De acuerdo con los compromisos establecidos se expusieron los siguientes aspectos:

TEMA/ RESPONSABLE	RESUMEN
Planes de desarrollo profesoral de las Facultades Juan Carlos Londoño Rocío Suárez	Áreas comunes identificadas en los planes de desarrollo profesoral, que tienen relación con formación o cualificación pedagógica: -Lengua extranjera -Metodología para la Educación Abierta y a Distancia -Educación para la enseñanza en Ciencias de la Salud de las ciencias naturales -Pedagogía y Didáctica -Virtualización
Informe de los resultados de la evaluación del desempeño profesoral Mercedes Girón	Sobre los resultados de la evaluación del desempeño profesoral para los últimos años se encuentra una baja frecuencia de calificaciones deficientes, entre las cuales no se observa marcada una tendencia en particular.

TEMA/ RESPONSABLE	RESUMEN
Tendencias en la formación pedagógica de profesores universitarios y de la educación universitaria Liliana Patricia Ospina	Se presentó una revisión sobre las actuales tendencias, con base en la revisión de los siguientes documentos: Metas del milenio, Conferencia Mundial de la Educación, Políticas Nacionales e internacionales sobre formación docente. De esta lectura se destacan las siguientes temáticas: -Competencias y perfil del profesor universitario -Modelos de enseñanza -Educación en el siglo XXI -Didáctica -Estrategias para la producción de conocimiento -Políticas de desarrollo -Problemáticas socio-educativas -Competencias genéricas como enfoque para las pruebas Saber-Pro. Para atender a estas tendencias, se debe: -Realizar un diagnóstico de necesidades -Orientar la formación profesoral al modelo curricular institucional o de programa -Ofrecer capacitación en tutorías -Desarrollar cursos sobre estrategias innovadoras -Generar estrategias para incrementar el sentido de pertenencia -Diagnosticar las habilidades de los profesores
Informe de pares académicos Rocío Suárez	En las visitas de evaluación externa tanto para registro calificado como para acreditación, los pares académicos han solicitado trabajar en: -Flexibilidad curricular -Créditos académicos -Evaluación del aprendizaje -Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad -Articulación intra e inter Facultades -Formación para el liderazgo y la democracia -Internacionalización -Manejo de un segundo idioma -Pertinencia del programa -Productividad académica -Interacción con redes académicas A su vez, se concluye que estas temáticas están asociadas con: -Currículo (diseño y evaluación curricular, internacionalización del currículo) -Enfoques o lineamientos pedagógicos -Estrategias metodológicas -Comprensión lectora y producción escrita -Transposición didáctica -Condiciones personales -Apoyos didácticos y bibliográficos
Normativa Institucional Arles López	A partir de la Constitución Política y algunas sentencias de la Corte, es necesario retomar la definición de la educación desde una concepción más humana; sobre ellas se erigen el PEI y el PDI. Además, el PDI formula ejes, objetivos y acciones estratégicos, como la calidad académica, la modernización curricular, el fortalecimiento de la capacidad científica y pedagógica de los estudiantes. En el PEI se establece la necesidad de desarrollar la oferta educativa en pro del

TEMA/ RESPONSABLE	RESUMEN
	talento humano; por su parte, el Estatuto Docente promulga la libertad de cátedra y el desarrollo de la actividad docente en función de la investigación, la docencia y la extensión. De igual forma, promueve la capacitación ética y pedagógica para ejecutar los planes de estudio, lo cual exige la formación integral en política, cultura y ciencia.

b. Evaluación de diplomados

Otro de los aspectos que permitieron realizar el diagnóstico fue la evaluación de algunos diplomados ofrecidos en la institución, entre ellos:

- Diplomado en docencia universitaria
- Diseño de objetos virtuales de aprendizaje
- Administración educativa e inglés

c. Reunión con docentes invitados

Con el fin de enriquecer el diagnóstico realizado y garantizar la objetividad y cobertura del tema, se realizaron reuniones con docentes invitados.

Profesores de la Universidad del Quindío

Para tal efecto se invitó a docentes de la institución, con el fin de identificar las áreas prioritarias de formación para la cualificación pedagógica y mecanismos para llevarlas a cabo, quienes recomendaron diseñar un plan con un eje estructural que puede ser una especialización o una maestría, conferencias o conversatorios, al igual que incluir conferencias sobre neurodidáctica.

A continuación se relacionan los aportes realizados por los docentes invitados:

La Doctora Zahyra Camargo realizó las siguientes reflexiones:

Sobre la universidad que se requiere frente a la agenda de problemáticas abierta en este umbral del siglo XXI y que va mucho más allá de un curso (virtual o no, seminario, taller, diplomado, especialización o maestría), la pregunta central sería: ¿Queremos articularnos a la sociedad del conocimiento o seguir en la sociedad de la información? Es la oportunidad de asumir nuestra universidad como un proyecto cultural y social que signifique la posibilidad de que sus actores puedan “ser”, “pensar”, “soñar”, “sentir”, “crear”, “hacer”, “comprometerse” y “renovarla” dentro de su diario devenir, como un ideal posible y allí, sólo allí, entraría la pregunta por la formación, la educación, la pedagogía, la didáctica, la investigación, la docencia, los programas que deben ofrecerse, los métodos, la calidad, la excelencia, la autoevaluación y autorregulación, la gestión y el rendimiento de cuentas de manera responsable, etc.

¿Qué demanda una universidad inserta en la sociedad del conocimiento a sus docentes?

- *Formación didáctica del profesorado*

El profesor universitario se asienta, en buena medida, en sus experiencias como alumno, fundamentalmente, en aquellos modelos docentes que le impactaron; por tal razón, si se pretende conseguir un cambio, es preciso repensar la formación del profesorado universitario y buscar coherencia entre el modelo de su formación y el modelo didáctico requerido. Por ello, se hace prioritario, un dispositivo multimetodológico, en función de la epistemología propia de cada materia y de las condiciones del contexto educativo (objetivos, contenidos, alumnos, requisitos institucionales, recursos).

- *Equilibrio entre capacidad docente y capacidad investigativa*

En la universidad, la investigación es poder y permite mantener mitos tan arraigados como el de considerar que, automáticamente, los profesores que más investigan son mejores docentes, puesto que ofrecen a sus estudiantes una perspectiva más viva y actualizada de la disciplina. Desde luego, no se está afirmando que no existan buenos investigadores que impartan excelentes clases o que la investigación no sea uno de los pilares de los contenidos que se transmiten en cualquier disciplina. Se trata, sin embargo, de contextos de actividad muy distintos, con objetivos, actores, exigencias y formas de organización e interacción claramente diferenciadas que, en ningún caso, pueden superponerse ni confundirse. En síntesis, se requiere de un profesorado universitario más estratégico, con un mayor equilibrio entre capacidad docente y capacidad investigativa.

- *Multidisciplinariedad compleja*

Aquellos profesionales capaces de enfrentarse a los problemas complejos de nuestro mundo, a través de visiones pluridisciplinarias reciben, con frecuencia, mayor aceptación. No obstante, en nuestras universidades se fomenta la separación radical de los saberes correspondientes a las diferentes disciplinas. Ya Morin (1999) planteaba el problema de trabajar desde pensamientos que *aíslan y separan*, en lugar de *conectar*; en lugar de hacerlo desde *pensamientos complejos* (tejidos conjuntamente). Ello implica pensar en una reestructuración de los conocimientos en torno a núcleos organizadores (ecología, ciencias de la tierra, ciencias de la mente). Pero, además, Morin nos lanza el desafío de preparar a profesionales capaces de enfrentarse a problemas complejos, mal definidos, inciertos, que exigen un comportamiento decididamente estratégico.

- *Enseñar a aprender*

Las reformas curriculares siempre han girado en torno a qué se enseña, en lugar de preocuparse por el cómo se enseña y se aprende. Los distintos grupos académicos tratan de introducir sus temas de investigación o sus obsesiones académicas en los Programas de Estudio. De esta manera, "el currículum se ha convertido en un pandemónium en el que todo cabe, y todo resulta igualmente fundamental" (Perkins, 2001). En este escenario, los contenidos conceptuales articulan por completo el currículum de la gran mayoría de Programas y se dejan de lado conocimientos importantes para la futura vida profesional como: procedimientos de búsqueda de información selectiva; detección, análisis y síntesis de los apartados más relevantes de un texto oral o escrito, imprescindibles para tomar decisiones solventes. Estos conocimientos y muchos otros están relacionados con el aprender a aprender y con el adaptar la universidad a la nueva realidad. Así lo atestiguan informes publicados en varios países (*Dearing Report* en Reino Unido; *West Report* en Australia; Bricall y Pascual en España, Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, UNESCO).

A la luz de la profusa investigación existente sobre la enseñanza de procedimientos y estrategias de aprendizaje, plantearse si es preferible enseñar contenidos o enseñar a aprender esos contenidos, se convierte en un falso dilema. Más bien, se propone concebir la enseñanza y el aprendizaje como actividades estratégicas, es decir, supeditadas a procesos intencionales y conscientes que tratan de ajustarse a las condiciones de cada contexto educativo y exigen la puesta en marcha de dispositivos de autorregulación cognitiva para planificar y supervisar las acciones emprendidas. Si se aceptan estas premisas, quizás convenga establecer las competencias que deberían enseñarse para promover la autonomía y las mejores estrategias curriculares y docentes para lograrlas.

Y ¿qué tipo de compromisos debe asumir la universidad para dar respuesta satisfactoria a la "sociedad del conocimiento"?

Si deseamos que la Universidad mantenga el protagonismo que había tenido, será preciso que revise sus funciones, sus modos de organización, el sentido de la docencia, las formas de enseñanza y aprendizaje, entre tantas otras cuestiones. Estas nuevas situaciones exigen una revisión de las funciones asignadas a la universidad, que tenga en cuenta las problemáticas y dilemas que actualmente se plantean, de cara a una reconstrucción como organización e institución social (entendida como motor cultural y social). Recordemos que la misión y funciones de la enseñanza superior fueron reafirmadas en la Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, París, 5 a 9 de octubre de 1998) y que allí se mencionaba como importante:

- Formar a diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, con el fin de contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Las metas propuestas nos interrogan sobre si queremos que ellas se conviertan en "realidad" o sigan siendo "discurso". De estas reflexiones pueden surgir preguntas que se relacionan con la universidad que hoy tenemos:

- ¿Puede una universidad masificada promover la calidad en la formación?
- ¿Tiene sentido una orientación exclusivamente profesionalizante?
- ¿Es factible la libertad de investigación en la sociedad actual?
- ¿Contradice la universalidad el compromiso con el entorno inmediato?
- ¿Se aborda como prioridad la capacitación del personal docente?

- ¿Son los medios didácticos empleados coherentes con el sentido crítico que se quiere dar a la formación?
- ¿Serán visibles las reformas universitarias sin un cambio radical en las formas de aprender y enseñar?
- ¿Se aportan marcos teóricos y experiencias prácticas para mejorar la experiencia docente y docente en nuestras aulas?
- ¿Se proporcionan planteamientos curriculares desde los que esas prácticas deberían planificarse?
- ¿Se estudia la forma en que son evaluados los estudiantes y los conocimientos que demuestran en esas evaluaciones?
- ¿Seguimos inmersos en la misma cultura educativa, las mismas formas de aprendizaje y enseñanza tradicionales?
- ¿Existe una estructura organizativa flexible que permita gestionar ágilmente los recursos humanos y los contenidos de enseñanza?

Reflexiones del profesor Oscar Iglesias:

¿Qué se aprende? ¿Para qué se aprende? ¿Estamos reflexionando el cómo se aprende? ¿Cuál es el proyecto de país? ¿Cuál es el profesional que queremos y debemos formar? ¿Qué hacen las estructuras curriculares para mantener a los jóvenes de 15 años en la Universidad? ¿Cómo trascendemos la problemática?

Profesor externo a la Universidad del Quindío (Noviembre 25 de 2011)

El Dr. Nelson López Jiménez compartió las experiencias del Seminario Permanente de Pedagogía de la Universidad Sur Colombiana, el cual se caracteriza porque surge de los seminarios de universidad establecidos por el padre Borrero. Aclara el profesor que aunque su propuesta tiene la estructura del Seminario Alemán, no es casual: se integra a la planeación estratégica institucional, es evaluado y genera productos tangibles.

Operativamente, exige un acuerdo sobre la(s) problemática(s) por analizar, preparación previa (tema, documentos, mecanismos de participación, compendio de desarrollos que guían su marcha, etc.), identificación y desempeño de roles, elaboración de protocolos que se convierten en enlace entre cada reunión; así mismo, en aportes para la producción escrita.

- ¿Quiénes asisten? Decanos, directores, profesores, estudiantes, invitados
- ¿Qué discuten? Procesos formativos
- ¿Cuáles son los principales logros? Preparación previa a los procesos de calidad, publicaciones y formación de investigadores, con desarrollos que van más allá de un discurso.

Para abordar esta temática, debe tenerse claro que el proyecto no solo es competencia de la Facultad de Educación; es necesario "deshacer" ciertas territorialidades y que se entiendan los compromisos como procesos de formación.

Para que la participación genere compromisos, el seminario se debe orientar desde diversas temáticas y preguntas orientadoras, tales como:

- Encuentros y desencuentros

- Competencias y su evaluación
- Prácticas profesionales
- Sistematización de experiencias de investigación en educación
- Modelo pedagógico
- Ciclos propedéuticos
- Diseño, gestión y evaluación del currículo
- ¿Qué le sucede al maestro en la transformación de su pensamiento y cómo emerge en el aula?
¿Cómo se afecta el estudiante con este maestro?
- ¿Cómo se pregunta y cómo se responde desde una didáctica estructurada?
- ¿Cómo promueve la apropiación del conocimiento?
- ¿Cómo motiva el acercamiento a la investigación a través del currículo?
- ¿Cómo promueve innovación en los procesos académicos?

El seminario crea una base crítica y nutre los procesos curriculares; además debe tener pertinencia social y académica y generar insumos para la investigación. Para desarrollarlo pueden conformarse dos grupos de 20 a 25 participantes; la dirección debe estar a cargo de la unidad de currículo. Su periodicidad es anual, con una duración de dos a dos horas y media de trabajo durante dos semanas al mes. Comparten profesores de trayectoria, invitados especiales con experiencia investigativa en una temática particular y aquellos profesores que recién se integran a la docencia universitaria. Estructuralmente se orienta de la siguiente manera:

Presentación: 2 Minutos

Relatoría de las ideas centrales: 10 minutos

Correlatoría que inicia el debate: 5 minutos

Discusión: 60 a 90 minutos

Recolección de las ideas centrales por parte del protocolante: 10 minutos

La convocatoria se realiza a través del Comité Central de Currículo, conformado por representantes de cada facultad, a partir de hechos como: una nueva disposición legal, una visita de pares académicos, una directiva institucional, etc. En palabras del profesor, "es un pretexto organizado".

Tiene reconocimiento de créditos para especialización, reconocimiento de horas para agenda docente y certificación. Tiene blog, directorio y una wiki para agilizar los procesos y ampliar su cobertura.

Como dificultades, se pueden presentar: Disponibilidad de tiempo, planta física, asignación de horas faltantes y disponibilidad presupuestal.

6. ESQUEMA OPERATIVO DEL PLAN

Componentes	Propósito	Responsables	Tiempo	Indicadores para el seguimiento	Productos
1. Propuesta de formación docente a nivel posgradual	Ofrecer a los docentes de la Institución, un programa de posgrado para la formación y cualificación pedagógica, de libre elección, como complemento al diplomado en docencia universitaria ⁷ .	Consejo Educación y Vicerrectoría Académica	2015	Documento propuesta de formación a nivel posgradual (documento iniciativa curricular, acuerdo creación del programa, documento maestro para registro calificado, convenio –según el caso–, Resolución Registro Calificado)	- Presentar propuesta de formación docente a nivel posgradual (maestría) para aprobación y creación del programa a nivel institucional, propio, en convenio o en extensión. Se espera que el posgrado contemple las líneas de profundización en currículo, investigación educativa, didáctica, administración educativa y/o estrategias virtuales. - Elaborar documento maestro o convenio y realizar trámites ante el Ministerio de Educación Nacional para la obtención del Registro Calificado - Ofertar el programa de posgrado en formación docente - Evaluar el programa según lineamientos del Comité Central de Posgrados
2. Semana de la Fundamentación Pedagógica y la Evaluación Curricular	Realizar actividades para consolidar la fundamentación pedagógica y orientar la evaluación curricular y del aprendizaje	Vicerrectoría Académica, Consejos de Facultad y Consejos Curriculares. Los Consejos Curriculares y de Facultad programarán, en coordinación con la Vicerrectoría Académica, las actividades que se desarrollarán con los profesores de planta y ocasionales, durante las primeras y últimas semanas de cada semestre, en el	Permanente	Número de profesores que asisten a los talleres-actividades/Número de profesores convocados a los talleres-actividades	*Talleres, cursos, seminarios, conferencias, claudros, actas, proyectos, innovaciones pedagógicas, artículos, memorias, actualización o reforma curricular, PEP actualizados, otros documentos.

⁷ La implementación de un posgrado para cualificación del profesor universitario, estará articulado con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, Estatuto General, Plan de Desarrollo Institucional, Política Académica Curricular y escalafón establecidos en el Estatuto Docente, exigencias del Estatuto Electoral, evaluación del desempeño profesional y demás normativas vigentes relacionadas con la temática. La Facultad de Educación, con base en las directrices del Consejo Académico, analizará la posibilidad de articular el posgrado a la Maestría en Ciencias de la Educación.

⁸ Los Consejos Curriculares y de Facultad programarán las actividades que se desarrollarán con los profesores ocasionales, en las semanas de fundamentación pedagógica/disciplinar y de evaluación, en coordinación con la Vicerrectoría Académica.

Componentes	Propósito	Responsables	Tiempo	Indicadores para el seguimiento	Productos
3. Capacitación docente	Cátedra Pedagógica Institucional Fomentar la actualización y reflexión pedagógica	Vicerrectoría Académica, Facultades y Programas	Semestralmente de mayo a noviembre de cada año conferencias magistrales	Número de profesores asistentes a conferencias / Número de profesores convocados al evento.	Conferencias de capacitación docente (semestralmente de mayo a noviembre de cada año), memorias de las capacitaciones
	Cursos actualizados sobre metodología a distancia y virtual para los profesores de los programas ofrecidos bajo la metodología a distancia o virtual	Vicerrectoría Académica, Directores Programas metodología a distancia tradicional y virtual, Unidad de Virtualización	1 curso por semestre	Memorias de las capacitaciones, ajustes curriculares o metodológicos	Curso obligatorio actualizado sobre metodología a distancia y virtual, para profesores de programas de metodologías; currículos actualizados; estrategias metodológicas implementadas.
	Identificar estrategias que contribuyan a la modernización de la metodología a distancia tradicional y virtual			Registro evidencias de las Jornadas (asistencia a un curso por semestre) Memorias de las capacitaciones Microcurrículos de los programas de la metodología a distancia tradicional y virtual, actualizados con base en las nuevas estrategias metodológicas adoptadas	

Componentes	Propósito	Responsables	Tiempo	Indicadores para el seguimiento	Productos
	Semillero Pedagógico: Seminario permanente para la orientación de temas que contribuyan a la cualificación docente Cualificar los docentes para el trabajo universitario	Vicerrectoría Académica	1 seminario al año	Número de profesores que asisten como mínimo al 80% de los Seminarios Pedagógicos /Número de profesores inscritos en el Seminario (Un seminario al año)	Memorias de las capacitaciones, artículos, proyectos
	Promoción de la cultura de la escritura y la oralidad en los profesores (asesorías, cursos o talleres) para apoyar el desarrollo/fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes y fomentar la publicación de la productividad académica.	Facultad de Educación – Programa Licenciatura en Español y Literatura	Asesorías Permanentes	Memorias y productos de las capacitaciones Número de profesores asistentes a asesorías, cursos o talleres/Número de actividades programadas	Documentos para apoyar el desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de la Institución
	Promoción de la cultura para apoyar el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento lógico	Programa de Filosofía Programa Licenciatura en Matemáticas Grupo de investigación en estadística	Anual	Número de documentos de apoyo a la docencia elaborados Número de nuevas publicaciones generadas, resultado de las asesorías, cursos o talleres	Documentos para apoyar el desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de la Institución
	Ofrecer herramientas a los profesores para apoyar el fortalecimiento del pensamiento lógico en los estudiantes			Análisis de resultados en pruebas SABER PRO en el área de componente lógico.	
	Promoción de la cultura de afectividad, la inclusión ⁹ , la diversidad, el liderazgo, el	Bienestar Institucional, Programas Facultad de Educación, Ciencias	Anual	Número de profesores asistentes a asesorías, cursos o talleres/Número de	Documentos y actividades para el fomento de la cultura de la afectividad, la inclusión, la diversidad, el liderazgo, el pensamiento

⁹ Se espera el establecimiento de una política institucional sobre inclusión

Componentes	Propósito	Responsables	Tiempo	Indicadores para el seguimiento	Productos
	pensamiento social, ambiental, ético, estético; la cultura física (cursos y talleres). Ofrecer herramientas a los profesores para apoyar la consolidación de una cultura de la afectividad, la diversidad, la inclusión, el liderazgo, el pensamiento social, ambiental, ético, estético; la cultura física en los estudiantes de la Institución.	Humanas y Bellas Artes, Ciencias de la Salud, en coordinación con la Vicerrectoría Académica.		actividades programadas Análisis de resultados en pruebas SABER PRO en el área de competencias ciudadanas Número de proyectos y/o documentos orientados a la temática, producidos por profesores como apoyo a la temática	social, ambiental, ético, estético; la cultura física.
	Capacitación sobre investigación formativa a los profesores de la metodología a distancia. Fortalecer y cualificar la investigación formativa en los programas de la metodología a distancia tradicional y virtual	Vicerrectoría de Investigaciones Vicerrectoría Académica	Anual	Número de capacitaciones programadas /Número de capacitaciones realizadas Número de semilleros en formación o consolidación Número de documentos elaborados o eventos realizados	Semilleros de investigación, proyectos de investigación, documentos, eventos
4. Acompañamiento	Mejorar el desempeño de los profesores, que por los resultados en la evaluación de desempeño profesoral lo requieren o lo soliciten.	Oficina de Asuntos Docentes o quien haga sus veces y la Vicerrectoría Académica.	Permanente	Número de actividades de acompañamiento desarrolladas/ Número de actividades programadas.	Incremento en la calificación de desempeño profesoral de los profesores que soliciten el acompañamiento
5. Internacionalización del currículo	Desarrollar estrategias que le permitan a los docentes contribuir a que los currículos se acerquen a estándares de calidad internacional	Oficina de Relaciones Internacionales o quien haga sus veces y la Vicerrectoría Académica	Anual	Número de profesores asistentes a conferencias, pasantías en formación pedagógica, talleres Número de programas académicos con syllabus actualizados	Programas con syllabus actualizados, Profesores con actividades internacionales, actividades de doble titulación

6. Innovación Pedagógica.	Promover la innovación pedagógica a partir de la sistematización de las experiencias pedagógicas de los profesores	Facultad de Educación (Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación)	Bianual	Número de ponencias en congresos/ simposios de educación	Número de actividades realizadas en pro de doble titulación.	Número de profesores en inmersión en segunda lengua (según plan de desarrollo profesoral)
				Número de proyectos y productos de innovación pedagógica.		
7. Articulación de Normas	Articular las normas institucionales relacionadas con formación profesoral, formación pedagógica y desempeño profesoral	Vicerrectoría Académica, Decano Facultad de Educación, Director Oficina de Asuntos Docentes o quien haga sus veces, Consejo Superior y Consejo Académico	2015	Revisión del plan de formación pedagógica a la luz del estatuto docente, el estatuto electoral y el sistema de evaluación del desempeño docente en cuanto a cursos exigidos para ascenso en el escalafón y cumplimiento de requisitos.	Proyectos, artículos, documentos, innovaciones pedagógicas	DEL QUINDIO

NOTA: A continuación se describe en qué consisten el Semillero Pedagógico, la Cátedra Pedagógica, la Semana de Fundamentación Pedagógica y la Semana de Evaluación, en el marco del Plan de Formación Pedagógica de la Universidad del Quindío:

a) El Semillero Pedagógico

Tendrá como propósito cualificar a los profesores en el rol de docentes universitarios, profundizando en la formación pedagógica, con la idea de crear una base crítica para nutrir los procesos curriculares e innovar en la práctica pedagógica.

El semillero se llevará a cabo en 5 sesiones por año, con la orientación de un asesor pedagógico y estará dirigido a los nuevos docentes de planta de la institución; se desarrollará bajo la metodología de seminario, buscando propiciar la participación activa de los asistentes, con apertura a preguntas y al debate. La exposición de los temas la realizarán los participantes y algunos conferencistas invitados. El producto final del seminario será la edición de un libro que recoja las relatorías derivadas de cada sesión de trabajo.

Entre los temas para orientar en el Semillero Pedagógico se encuentran:

- Desarrollo del adolescente
- Inteligencia emocional
- Cognición y aprendizaje
- Neurodidáctica
- Competencias
- Modelos o corrientes pedagógicas modernas
- Historia y epistemología de la pedagogía
- Procesos curriculares (diseño, ejecución, gestión y evaluación del currículo)
- Investigación educativa
- Evaluación del aprendizaje
- Desarrollo Humano
- Gestión del Conocimiento
- Inteligencia y creatividad
- Coaching

b) La Cátedra Pedagógica

Hace referencia a un ejercicio que busca suscitar entre los profesores la reflexión alrededor de aspectos como:

- El rol del docente en un mundo de transformaciones
- El perfil del estudiante del siglo XXI
- Las realidades de su entorno educativo

- La práctica pedagógica, las TIC como herramientas de las prácticas
- Su posición y la de sus estudiantes frente a las políticas educativas, la autonomía universitaria, la educación inclusiva, la cobertura educativa...
- La internacionalización del currículo

Se orientará una conferencia bimensual desde mayo a noviembre a los docentes de la comunidad universitaria sobre aspectos pedagógicos y se orientarán 2 talleres sobre modernización de la metodología de la Universidad a Distancia.

c) La semana de fundamentación pedagógica¹⁰

Consiste en la realización de talleres por Facultad en coordinación con la Vicerrectoría Académica, en torno al concepto y resignificación del currículo, el modelo pedagógico, las estrategias metodológicas, la aplicación de los créditos académicos, las competencias, la correspondencia entre la denominación del programa, sus perfiles, objetivos y la malla curricular, entre otros aspectos que contribuyan a la reestructuración y modernización de los currículos y los planes de estudio, a la identificación del objeto de estudio de la Facultad / Programa y a promover articulaciones entre los programas de la misma. De igual forma, orienta la elaboración o actualización de los Proyectos Educativos y/o Pedagógicos de Facultad y de Programa. Se espera que estos ejercicios conduzcan a la formulación de un plan anual de inducción-reinducción, con miras a que los profesores fortalezcan su nivel de conceptualización de la fundamentación epistemológica, pedagógica y metodológica del Programa.

d) La semana de la evaluación¹¹

Se basa en la realización de jornadas de trabajo orientadas a la actualización en sistemas de evaluación en función de los modelos o enfoques pedagógicos; durante esta se realizan ejercicios para verificar la efectividad de los PEF, PEP y PPP, fortalecer la cultura de la autorregulación, estructurar, reestructurar y evidenciar los planes de mejoramiento frente a los procesos de autoevaluación como verdaderas estrategias que marquen el norte de los programas académicos, en función de un objeto de conocimiento que los congrega en una unidad denominada Facultad. En dicho momento se pretende revisar la eficacia de las estrategias empleadas para el mejoramiento de los resultados en las pruebas Saber-Pro y sus implicaciones en el currículo y en el quehacer docente; de igual modo, se propicia un espacio para analizar el comportamiento de los programas frente a la deserción, para interiorizar la propuesta institucional y generar acciones desde el aula de clase, desde la administración del programa, desde la misma camaradería de los estudiantes, que converjan a incrementar la retención. En general, es un espacio de encuentro, de reconocimiento del otro, de fortalecimiento del programa frente a las tendencias del medio, de la disciplina, de las características del estudiante del siglo XXI y de la posición del maestro frente al aprendizaje.

¹⁰ Acuerdo del Consejo Superior No. 014 de 2006.

¹¹ Acuerdo del Consejo Superior No. 014 de 2012.

7. EVALUACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Anualmente los Consejos de Facultad realizarán la evaluación del Plan de Formación Pedagógica en cuanto a la participación de profesores y Directivos Académicos, indicando los aspectos relevantes de las actividades desarrolladas y los aspectos por mejorar, con el fin de plantear las acciones conducentes para superar las debilidades detectadas.

Al final de cada actividad, se aplicará un formato de evaluación con el fin de conocer el grado de satisfacción de los asistentes frente al cumplimiento de las expectativas y el propósito de la misma.

Además, cada actividad propuesta en el esquema operativo del plan tiene establecidos indicadores que permiten verificar el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989). "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (comps). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barraza, M. A. (2006). *Innovación didáctica en educación superior: un estudio de caso*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/barraza.swf
- Barrón T., Lleana, C. y Sandoval, R. (1996). "Tendencias en la Formación Profesional Universitaria en Educación. Apuntes para su conceptualización". *Revista Perfiles Educativos*, México, (71).
- Cáceres, (2011). *Programa Institucional de Formación Docente. Universidad de Colima*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/files/prof/PFPA.pdf>
- Coll, C. (2002). "Constructivismo y educación". En Coll, C. et al. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Lima, Perú. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Lella, C. (1999). *Programa Institucional de Formación Docente. Universidad de Colima*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/files/prof/PFPA.pdf>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

- Díaz, J. y Martins, A. (1982). *Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje, orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA.
- Flórez, R. (2000). *Docente del Siglo XXI, cómo desarrollar una práctica docente competitiva, evaluación pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gimeno, J. (1992). *Profesionalización docente y cambio educativo*. En Alliaud, A. y Duschitzky, L. (comps), *Maestros práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Laffitte, R. (1991). *Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional*. III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria. Programa Institucional de Formación Docente. Universidad de Colima. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/files/prof/PFPA.pdf>
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. (1997). *El Paradigma Emergente (Hacia una nueva teoría de la racionalidad humana)*. México: Editorial Trillas.
- Mazarío, T. e Yll, L. (2005). *Enseñar a aprender. Estrategias didácticas para enseñar a aprender*. La Habana.
- Menghini, R. (2000). *El discurso de la Profesionalización de la Docencia*. Revista Contexto de Educación, Argentina, (V).
- Messina (2002). *Programa Institucional de Formación Docente. Universidad de Colima*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/files/prof/PFPA.pdf>
- Monereo, C. et al. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morles, V., Medina, E. y Álvarez, N. (2003). *La Educación Superior en Venezuela*. Informe 2002 a IESALC/UNESCO. Caracas.
- Müller, M. (2003). "Actualizar la Formación Docente". *Revista Aprendizaje Hoy*, UNESCO. *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Francia.
- Naciones Unidas (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Objetivos_de_Desarrollo_del_Milenio
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2013). Los temas que más preocupan al país sobre educación superior. [En línea, consultado Septiembre 4 de 2013]. Disponible en: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=4023:los-temas-que-mas-preocupan-al-pais-sobre-su-educacion-superior&catid=16:noticias&Itemid=198
- Philippe, P. (2004). *Programa Institucional de Formación Docente. Universidad de Colima*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/files/prof/PFPA.pdf>
- Pozo, J. I. (2000). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ramírez, L. V. y Medina, G. *Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica*. [Consultado el 25 de Marzo de 2013]. Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>
- Ropé, F. y Tanguy, L. (1994) en Braslavsky, (1999). *Programa Institucional de Formación Docente*. Universidad de Colima. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/files/prof/PFPA.pdf>
- Royero, J. (2005). *El Desarrollo de Docentes en Instituciones de Educación Superior*. Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui, Venezuela. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos24/desarrollo-docente/desarrollo-docente.shtml>
- Salinas, M. L. y Forero, F. (2004). *Marco General de la Profesión del Maestro y la Evaluación de sus Competencias*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: http://64.76.89.156/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=744&Itemid=650
- Sánchez, J. (1991), *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid: Libertarias.
- Senén, S. (1999). *Panorama de la Formación Actual de los Perfiles Académicos y Profesionales para la Planificación y Gestión de las Políticas Educativas en América Latina*. En: *La Formación de Recursos Humanos para la Gestión Educativa en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. UNESCO, Argentina.
- Torres, R. (1998). *Nuevo perfil docente ¿Qué Modelo de Formación y para qué Modelo Educativo?* *Revista Perfiles Educativos*, México, (82).
- UNESCO, (1999). *El Desarrollo de Docentes en Instituciones de Educación Superior*. [En línea, consultado julio 24 de 2011]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos24/desarrollo-docente/desarrollo-docente.shtml>