



MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR, PARA UNA PROPUESTA DEL CENTRO DE MEJORAMIENTO DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA

Teacher Training Models in Higher Education, for a proposal from the Center for Teaching Improvement of the University of Atacama

MARCELA PAREDES OLIVARES, PAOLA PEDREROS GAETE
Universidad de Atacama, Chile

KEYWORDS

*Curriculum Innovation
Teacher Training
Training Models
Focused on Teaching
Focused on Learning
Centered on the Institution
Industry Focused*

ABSTRACT

The University of Atacama (UDA) is a public and regional institution that, based on the process of curricular innovation that began in 2000 in Chile, creates the Center for Teacher Improvement (CMD), a unit in charge of teacher training. As of 2021, the CMD is evaluating its training actions to update its Training Model. By virtue of the foregoing, the revision of theoretical models of teacher training, current legislation and regulations, preparation of the teaching profile, among others, has been proposed. Here we expand and delve into the theoretical models of teacher education defined in the literature.

PALABRAS CLAVE

*Innovación curricular
Formación Docente
Modelos de Formación
Centrado en la enseñanza
Centrado en el aprendizaje
Centrado en la Institución
Centrado en el Sector*

RESUMEN

La Universidad de Atacama (UDA) institución pública y regional que, a partir del proceso de innovación curricular iniciado el año 2000 en Chile, crea el Centro de Mejoramiento Docente (CMD), unidad encargada de la formación docente. A partir del año 2021, el CMD, se encuentra evaluando sus acciones formativas para actualizar su Modelo de Formación. En virtud de lo anterior, se ha propuesto la revisión de modelos teóricos de formación del profesorado, legislación y normativa vigente, elaboración del perfil docente, entre otras. Aquí ampliamos y profundizamos en los modelos teóricos de formación docente definidos en la literatura.

Recibido: 17/ 10 / 2022

Aceptado: 21/ 12 / 2022

1. Introducción

La reforma de la educación superior en Chile, se inició en el año 2000, a partir de los procesos de innovación curricular. El rediseño de los planes de estudio y la actualización de la oferta formativa de las universidades, generó “un conjunto de rasgos deseables” para formar a los docentes (Cáceres et al., 2003). Además, la incorporación de la legislación y normativa vigente, surgida de las actuales demandas sociales, la diversidad y novedad de roles que el profesor universitario debe asumir hoy, establecen la “tarea docente como reto complejo y difícil”, de esta forma la alta exigencia de la excelencia docente como parte de la calidad institucional, conlleva a una concepción del profesor universitario como un profesional de la docencia, con una verdadera identidad como docente. (Zabalza, 2011, Heras, 2017, González, 2004). La problemática identificada en la implementación de los programas de formación del profesorado universitario, en el proceso de innovación curricular, tiene relación con no saber qué modelos teóricos están a la base de las decisiones tomadas para el diseño e implementación y a pesar de toda la inversión y esfuerzos que realiza “la universidad en la formación pedagógica de sus docentes, no ha existido una mejora significativa en la práctica pedagógica” (Heras, 2017. Para ello es importante comenzar desde la conceptualización. De acuerdo con Cáceres (2003), un modelo corresponde a “configuraciones institucionalizadas históricamente”, que surgen desde los procesos que define la universidad como educación, enseñanza, aprendizaje y la formación que recibirá su cuerpo docente. Se incorpora también la evaluación de las necesidades y el impacto de la formación. Desde el presente análisis; podemos observar que los planes de formación que establecen las universidades, en su mayoría, no están declaradas en los lineamientos institucionales como, modelos educativos o los planes de desarrollo estratégico, esto “introduce un cierto nivel de ineficiencia en el proceso y además experiencias aisladas de la evaluación del impacto que ellos han tenido” en los distintos actores del proceso y en la calidad del mismo. Por otra parte, aún no existe una relevancia de la investigación en educación superior, lo que ha generado que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile lo incluya ahora en sus nuevos criterios de evaluación (Gairín, 2010). En este escenario, se hace necesario establecer una definición teórica, metodológica y de articulación de los tres lineamientos que el modelo de formación del Centro de Mejoramiento (CMD) de la Universidad de Atacama (UDA), ofrece a sus académicos, para poder sistematizar y evaluar el impacto de la oferta formativa que esta entrega.

2. Metodología

Para poder establecer el marco teórico que está a la base de la oferta formativa que ofrece el CMD, se realizó una revisión bibliográfica donde la población de estudio corresponde a textos y artículos de revistas, en formato papel y digital publicados durante los últimos cuarenta años, tanto en tesis doctorales, revistas impresas indexadas, textos disponibles en bibliotecas universitarias y en las bases de datos, Dialnet, Eric (Educational Resources Information Center). La búsqueda se realizó con base en los siguientes descriptores: formación docente en educación superior y modelos de formación docente en educación superior. El análisis de datos se llevó a cabo mediante interpretaciones cualitativas (Montero & León, 2002) de las fuentes documentales revisadas. La investigación contempló tres momentos: localización y selección de la documentación, manipulación de la información documental, y análisis de los datos documentales (Rosa, Huertas & Blanco, 1996), con el propósito de analizar las investigaciones realizadas respecto de los modelos de formación docente del profesorado universitario, durante la década del ochenta hasta la actualidad. El presente artículo de revisión sistemática de tipo cualitativa, muestra un análisis prospectivo de estudios compilados en la literatura sobre la formación docente, específicamente de los modelos teóricos de formación para profesores universitarios, tema de gran interés para los profesionales vinculados a esta área. Lo que esperamos ofrecer es, información con veracidad científica, sistematicidad de tratamiento de las fuentes revisadas, experiencia de los autores en el tema abordado y recomendaciones apropiadas para el medio en que serán aplicadas. El texto de este artículo, se basa en una bibliografía seleccionada por las autoras, con artículos de fácil acceso, además de las referencias con respecto del tema.

2.1. Localización y selección de documentación.

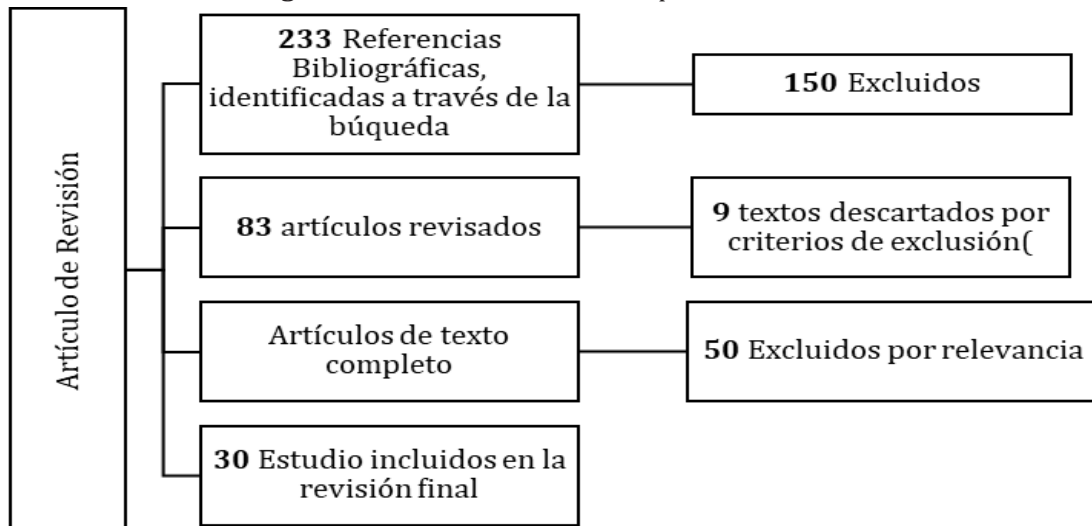
Para este momento, el criterio principal de selección está relacionado con términos de búsqueda, como Formación Docente, Educación Superior, Modelos de Formación y otros, para la ubicación de los datos y sus referentes. Una vez teniendo claro el punto de partida, se incorporaron otros criterios de selección, como por ejemplo períodos de tiempo, para lo cual consideramos los últimos cuarenta años, con particular atención en la última década, periodo en el cual, se ha ido incrementando la producción científica en esta área de la formación docente y su impacto desde las instituciones de educación superior en Chile. Una vez seleccionada la información, se consideró establecer referentes que orientaran la selección.; para ejemplificar esto, se acordó considerar la propuesta que

hace Aramburuzabala, *et.al*,2013, respecto a los Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria en base a la formación del profesorado universitario.

2.2. Manipulación de la información documental

Después de seguir un proceso selectivo sobre las investigaciones relacionadas con el tema de estudio, se examinaron ochenta y tres artículos, para identificar los modelos teóricos, las bases de datos en las que se publicaron, los tipos de artículos, el enfoque metodológico utilizado y analizar los resultados y/o conclusiones. De las ochenta y tres publicaciones revisadas, se excluyeron 9 por ser de un área muy específica, otras 50 se excluyeron por relevancia, para finalmente seleccionar treinta de ellas que sí se relacionan directamente con la información que estamos recabando, respecto de los modelos de formación que estamos investigando, información fundamental al momento de diseñar programas de formación docente.

Figura 1: Revisión sistemática de tipo cualitativo



Elaboración propia, 2022

2.3. Análisis de los datos documentales

En este estudio teórico de tipo cualitativo, no se aportan datos empíricos originales de los autores. El análisis realizado, tiene como punto de partida la propuesta realizada por Aramburuzabala el 2013, respecto de modelos y tendencias de la formación docente universitaria en un contexto similar al nuestro, el de la implantación del plan de Bolonia y para nosotros el proceso de innovación curricular, comenzado el 2000. desde ahí integrar otros análisis y producciones, relacionadas al tema en estudio. Otro referente en que apoyamos nuestro trabajo, es Zabalza, quien el 2001,2011 y 2014, nos presenta su propuesta de Formación del profesorado universitario.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar los modelos teóricos de formación docente, utilizando como referente aglutinador lo propuesto en Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria de Aramburuzabala et al 2013.

3.2 Objetivos específicos:

1. Analizar textos y artículos, digitales e impresos, publicados durante las últimas cuatro décadas que den cuenta de los modelos teóricos de formación docente.
2. En base a la propuesta de Aramburuzabala 2013 ampliar y profundizar los modelos teóricos que están a la base de la formación docente universitaria a partir de la revisión bibliográfica.
3. Determinar los modelos que se encuentran a la base del modelo de formación del CMD

4. Resultados y Análisis

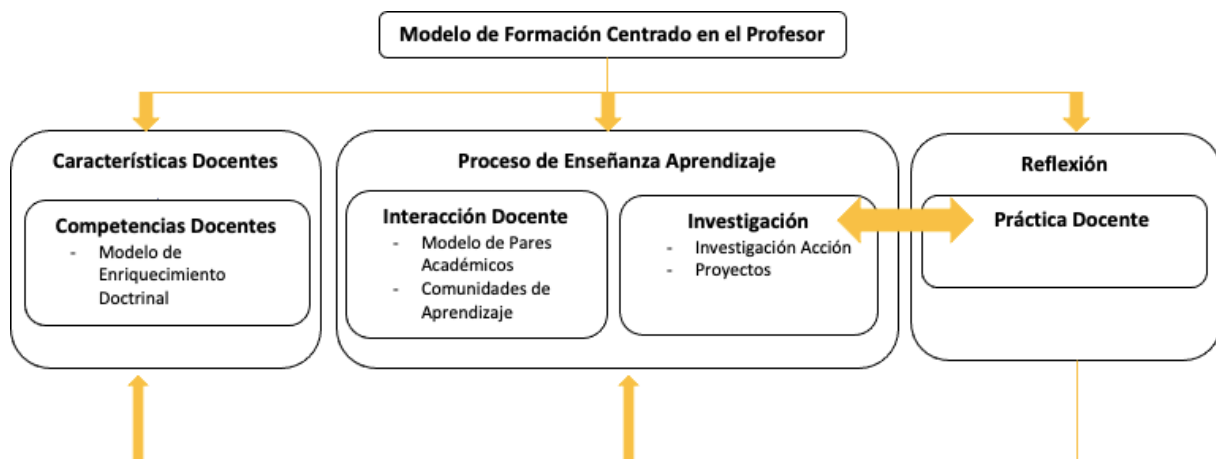
La reflexión y análisis de los fundamentos que están detrás de los modelos formativos sirven de base para cuestionar si el modelo que se está utilizando es pertinente o si se debe cambiar y cómo este modelo influye en los procesos de enseñanza aprendizaje. (Aramburuzabala 2013). A continuación, se describen los modelos teóricos que podrían estar a la base de los programas de formación del profesorado en educación superior chilenos, considerando como contexto, el proceso de innovación curricular ocurrido en las universidades chilenas En este

análisis, consideraremos los cuatro tipos de modelos de formación del profesorado universitario, definido por Aramburuzabala, (2013, p.p.345-347), para ir incorporando los diferentes modelos encontrados en la literatura y de esta forma ampliar y/o profundizar en esas definiciones.

4.1 Modelo Centrado en el Profesor/Enseñanza

El propósito de este modelo es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica (Cáceres et al., 2003). Para este modelo, considerado el más antiguo con un enfoque clásico, los programas de formación del profesorado universitario intentaban mejorar las prácticas de cada profesor, partiendo de una perspectiva netamente individual. Así, el objetivo final de las intervenciones casi siempre se refería a la mejora de las competencias docentes del profesor en diferentes contextos y entre los temas recurrentes encontramos, metodologías, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación de aprendizajes, entre otras. Por su parte Shulman (1989), plantea el modelo conceptual sobre el Proceso-Producto/Enseñanza Eficaz, que busca identificar las características de un profesor eficaz, asumiendo que la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se relacionan principalmente por el comportamiento o características de los docentes, estas características permiten definir estándares de desempeño y la conformación de un perfil competencial docente, que orientan la formación en docencia del profesorado universitario.(Marchant, 2017,p.12). Definir competencias docentes es importante, ya que la formación debe ser en torno a esas competencias y desarrollarse profesionalmente en ellas, de ahí es de donde viene la idea del profesionalismo docente: elementos de identificación, que nos ayuden en la formación del profesorado universitario, y operativizar el proceso formativo docente. (Zabalza, 2001, 2009, 2011, Heras, 2017). De acuerdo con lo planteado por Villarroel & Bruna (2017, p.76), el estudio de las competencias pedagógicas ha tenido como propósito; crear perfiles docentes, que permitan guiar el entrenamiento/capacitación y evaluación del profesorado. Sin embargo, los cambios que ocurren en los distintos contextos en los que se desarrolla la docencia universitaria, han ido cambiando la perspectiva únicamente personal en la que está centrado este modelo de formación, ya que se comienza a incorporar la interacción entre docentes como en el Modelo de Pares académicos donde los profesores con más experiencia realizan tutorías a los profesores que recién están ingresando al sistema, Fernández(2017).como también se están comenzando a instalar las comunidades de aprendizaje, Cabezas(2020, donde los académicos comparten sus conocimientos y prácticas docentes, se han ido transformándose en espacios de “perfeccionamiento situado” en el que se genera “reflexión, discusión y evaluación de los procesos pedagógicos; adecuaciones o articulaciones; intercambio de opiniones, conocimientos, conclusiones y estrategias entre los docentes” (González, 2020). Bajo esta perspectiva “adquieren relevancia las técnicas de colaboración y co-enseñanza, el clima en los colectivos de profesores y el papel del liderazgo en la creación de este clima” Cabezas (2020). Como parte de la profesionalización docente, se están introduciendo aquellos modelos que incorporan la investigación en sus procesos de enseñanza, como el Modelo Basado en la investigación-acción, donde los profesores, desde su propia praxis, elaboran materiales y guías y estudian algunas variables que puedan estar influyendo en los aprendizajes de sus estudiantes, como errores conceptuales o la motivación (Zabalza, 2005). En este mismo sentido aparecen los Proyectos de Investigación Pedagógica, donde se analizan los resultados de evaluaciones sobre los escritos de los estudiantes o el impacto de las tecnologías (Zabalza 2005). Finalmente, tenemos la incorporación de la reflexión sobre la práctica pedagógica que realizan los docentes, la que permite analizar situaciones reales y en función de ellas generar espacios para compartir experiencias, favoreciendo la mejora de las competencias docentes. (Autor año). Todo lo señalado anteriormente da muestra de un amplio espectro para la formación del docente enfocado en él y en el proceso de enseñanza (Figura 1), y además, esta formación se ve enriquecida con la colaboración entre pares y la reflexión sobre la práctica docente. (Aramburuzabala, 2013).

Figura 2. Bases Teóricas que fundamentan el Modelo de Formación Centrado en el Profesor.



Elaboración propia, 2022

4.3 Modelo centrado en el estudiante

Este modelo, que de acuerdo con las investigaciones de cómo aprenden los estudiantes, centra su atención en los enfoques de Aprendizaje (Biggs 1988), define a los enfoques de aprendizajes como “procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales” (p. 185) y plantea que éstos sólo son significativos en el contexto, ya que existe una estrecha relación entre las intenciones del estudiante y el contexto de enseñanza y aprendizaje, así como los resultados de aprendizaje (Biggs, 1989, 1990, 2001 a y b). El Modelo Proceso, Presagio y Producto (3P), convergen variables contextuales y personales, implícitas en esos tres factores, que intervienen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior y como estos abordan el aprendizaje, desde su propia perspectiva. El factor Presagio se forma de la relación de variables propias del estudiante y variables contextuales de enseñanza; el factor Proceso, a partir de las variables mediadoras entre el estudiante y el resultado de aprendizaje; por último, el factor Producto, desde la relación de las variables propias del estudiante, contextuales y mediadoras (Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2005). Este modelo ha servido de fundamento teórico para el desarrollo de programas de formación docente en las instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional. Este modelo se basa en los enfoques de aprendizaje, siendo el Enfoque de Aprendizaje Superficial algo que surge de una motivación extrínseca, se centra en la tarea y utiliza estrategias de memorización y reproducción mecánica, corresponde a una concepción de aprendizaje cuantitativo (Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio, (2005), por lo que a mayor información reproducida mayor es el aprendizaje. Por su parte, el Enfoque de Aprendizaje Profundo, Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio, (2005) plantean que responde a una concepción de aprendizaje cualitativo se gesta en la motivación intrínseca, en el interés por aprender, comprender y transferir, para lo que utiliza estrategias metacognitivas de tipo reflexivas, analíticas y de abstracción. Biggs (1993, 2005). En la última década en Chile tenemos experiencias de este modelo. De acuerdo a González (2020, pp.160-180) A fin de responder con las exigencias, expuestas en la Ley 20.129, del 2006 de Aseguramiento de la Calidad, se ha considerado como referente la propuesta de John Biggs (2006) en torno a la calidad del aprendizaje universitario a través del modelo 3P (Pronóstico-Proceso-Producto) que permite reconocer cómo aprenden los estudiantes y las características del contexto de enseñanza.

4.4 Modelo Centrado en la Institución.

Aramburuzabala et al 2005, establece que este modelo está centrado en la organización de la universidad, ya que mira la problemática desde una perspectiva más global que solo la que involucra el modelo centrado en el profesor y el modelo basado en el estudiante. Se enfoca en la universidad y lo que implica para ella la formación docente, no es individual sino enfocado en el cuerpo docente como “capital humano” estableciendo sus necesidades o carencias como insumos, los aprendizajes que puedan adquirir, su efecto en la calidad y la investigación como productos. En cuanto a esto último, su influencia en “la mejora de la calidad educativa, de la eficiencia y del clima laboral dentro de la misma Universidad”. En este sentido, Imbernón (2011) señala que el trabajo docente universitario y su formación, se genera dentro de la institución con los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica pedagógica docente, y por ende la formación de los procesos va más allá de lo que sólo la enseñanza conlleva. Dentro de los lineamientos institucionales están lo referido a la inclusión de las TIC, ya que es la institución quien provee, “mantiene y actualiza las plataformas digitales”, de esta forma estimula

su uso y la formación docente para ello. (Díaz, 2016). Se puede señalar que en este mismo modelo podemos incluir el Modelo Basado en la Acreditación universitaria que describe Zabalza 2005, ya que todos los elementos y procesos involucrados en la formación que entrega la institución establecidos en los planes estratégicos como la formación docente, están delimitados por los procesos de acreditación.

4.5 Formación centrada en el sector

Aramburuzabala et al 2013 da a conocer este Modelo en función de una escala sectorial Inter universidades a partir de las universidades europeas, desde donde se diseña y gestiona la formación docente universitaria. Desde este modelo se visualiza todo el sistema universitario y sus necesidades. Se visualiza a la Enseñanza Superior como un sistema de sistemas compuesto por redes que interactúan con otros sistemas globales que involucran a la sociedad o el gobierno, por ejemplo. Está enfocado en temas como la promoción del intercambio, la movilidad, las prácticas entre otros a través de redes, la evaluación de los procesos de enseñanza a través de estándares internacionales, etc.

4.6 Una propuesta para el Centro de Mejoramiento Docente (CMD)

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, diseñados e implementados por las instituciones de educación superior a nivel internacional y nacional, corresponde realizar un análisis a nivel local. La Universidad de Atacama (UDA) inició el año 2012, un proceso de innovación curricular, para ello se rediseñaron los planes formativos con un currículum innovado bajo un enfoque en competencias, asumiendo un cambio de enfoque desde uno centrado en la enseñanza-docente a uno centrado en el aprendizaje-estudiante. En el año 2017, la Universidad de Atacama, implementa sus primeros planes de estudio rediseñados asumiendo los nuevos desafíos de la formación profesional universitaria. La incorporación de metodologías activas, con un fuerte énfasis en el autoaprendizaje, promueven el desarrollo de un estudiante activo, preocupado por su formación, con sentido de la autocrítica y la autoevaluación, lo que fomenta el aprendizaje durante toda la vida. Este proceso conlleva la preparación de profesores. Para que se pudiera llevar a cabo este cambio, la UDA crea en el año 2012, el Centro de Mejoramiento Docente (CMD), una unidad de apoyo a la gestión académica y encargada de implementar planes de formación docente a nivel institucional, de acuerdo con los lineamientos del modelo educativo y al contexto curricular vigente, es así como desde el año 2017 se diseñan las primeras acciones formativas dirigidas a docentes que se encontraban implementando los planes de estudio renovados, desde el área de capacitación, que surgen desde las necesidades docentes y requerimientos institucionales, de acuerdo al contexto. Posteriormente en el año 2019, producto de nuevos lineamientos institucionales, se establece una propuesta que reestructura la oferta formativa del CMD en tres lineamientos: Capacitación, Acompañamiento e Innovación e investigación en docencia universitaria, de acuerdo con el Decreto Exento núm. 23 del 22 de julio de 2020. Cada uno de ellos con un objetivo específico y énfasis en un tipo de formación docente. Esto demuestra que el modelo de formación docente no debe estar desarticulado de la finalidad y misión de la universidad y del modelo de enseñanza y aprendizaje que cada universidad posee. Por lo tanto, no deberíamos estandarizar un modelo de formación docente, sin un análisis previo del contexto en el que se desarrolla. El modelo de formación docente va a depender de las características propias de la universidad y de su propuesta de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se entiende que la actuación del profesor debe responder al marco institucional y social donde se enmarca y de la realidad organizativa en la que debe desarrollar su labor (Gairín, 2003). Como se señaló anteriormente, en sus inicios el Centro de Mejoramiento Docente (CMD), en función de sus lineamientos institucionales, establece como una de sus principales actividades la capacitación en temáticas como Metodologías Activas, Evaluación y TIC. Incluye también otras actividades como asesorías individuales y grupales en temáticas que los académicos soliciten. En este análisis podemos inferir que los Modelos de Formación que estaban a la base de esta formación son el Modelo Centrado en la Institución y el Modelo Centrado en el Profesor/Enseñanza. En el 2019 con el reestructuramiento de la unidad el centro del quehacer es el acompañamiento docente lo que viene establecido en el nuevo Plan de Desarrollo Estratégico, el acompañamiento docente es un ciclo en el que el docente participa de forma voluntaria y se trabaja de forma personalizada, se establece una formación en la que se trabaja en la planificación de la enseñanza, incorporando metodologías activas y evaluación pertinente a los resultados de aprendizaje planteados en los programas de asignatura, se observan clases y a partir de ellas se entrega retroalimentación de lo observado para terminar en el seguimiento y monitoreo del proceso de enseñanza del académico. Se incorporan encuestas a los estudiantes para saber si los estudiantes han percibido los cambios y si éstos le han permitido mejorar sus aprendizajes. Como se puede apreciar de lo descrito anteriormente, los modelos que se encuentran asociados a los procesos formativos que entrega el CMD desde el 2019 a la actualidad siguen siendo Modelo Centrado en la Institución y el Modelo Centrado en el Profesor/Enseñanza, incluyendo la interacción con los pares ya que se generan Talleres de Buenas Prácticas, donde los académicos que han recibido el acompañamiento docente presentan en sus respectivas facultades sus logros y también sus dificultades, lo que según Zabalza 2012 supone una "aproximación a las estrategias de mejora de la docencia". Sin embargo, es importante señalar que se incorpora el Modelo Centrado en el Estudiante/Aprendizaje ya que en el acompañamiento se trabajan metodologías activas y herramientas que

permitan incorporar la motivación y llevar a los estudiantes desde un aprendizaje superficial hacia un aprendizaje profundo.

Tabla 1. Modelos Formativos a la Base de la Formación Docente que entrega el CMD

Año	Actividades Formativas CMD	Modelo de Formación a la base
2012 - 2019	Capacitaciones	Centrado en la Institución
	Asesorías	Centrado en el Profesor/Enseñanza
2019 - 2022	Plan Único de Capacitación	Centrado en la Institución
	Acompañamiento Docente	Centrado en el Profesor/Enseñanza
	Asesorías en Innovación Docente	Centrado en el Estudiante/Aprendizaje

Elaboración propia, 2022.

5. Conclusión

La formación docente en las distintas instituciones de educación superior se ha desarrollado en su mayoría fuera de los lineamientos institucionales, lo que ha generado “ineficiencia”, escasa evaluación del impacto que ha tenido en los docentes, estudiantes y en el proceso en sí mismo y por último, escasa investigación sobre docencia universitaria (Bennasar et al, 2021). Por esta razón, se ha realizado una revisión y análisis bibliográfico para fundamentar el o los modelos de formación docente que están detrás de la formación que ha entregado el CMD en la Universidad de Atacama desde su creación hasta ahora. Aramburuzabala realiza una síntesis de los diferentes modelos de formación pedagógica que existen y define cuatro: centrado en el profesor, centrado en el estudiante, centrado en la organización y centrado en el sector. A partir de esta clasificación, se han ampliado y/o profundizado los elementos teóricos de cada modelo. El Modelo Centrado en el Profesor tiene como centro al docente, su comportamiento y actitudes, por lo tanto se habla de competencias docentes (González, 2004, Zabalza 2001, 2009, 2011) y de profesionalización de la docencia universitaria (Heras 2017, Zabalza 2001, 2005, 2011), sin embargo se comienza a incluir la interacción entre los docentes, la cooperación entre pares (Aramburuzabala, 2013) las comunidades de aprendizaje (autor y año) la investigación y la reflexión de la práctica, todo ello desde nuestra perspectiva involucrando al docente y a su enseñanza. El Modelo centrado en el estudiante está orientado a los enfoques de aprendizaje, tanto superficial como profundo. (Biggs 1988), El Modelo centrado en la Institución, señala que la formación viene alineada con los instrumentos curriculares y de gestión que tienen las instituciones de educación superior como son sus respectivos Modelos Educativos y los Planes de Desarrollo Estratégico que de ellos se desprenden (autor, fecha). Incorporando también los procesos de acreditación que influyen sobre estos mismos instrumentos (Zabalza). Finalmente el modelo centrado en el sector, se explica a través de lineamientos amplios dados en Europa para las universidades europeas y en el que hemos incluido los lineamientos que pueden emerger desde América Latina y a nivel nacional por el CRUCH (autores y año). Par el desarrollo del modelo de formación docente que sea pertinente a la formación, Las instituciones deben considerar su misión, propuesta formativa, y más precisamente analizar el modelo de enseñanza y aprendizaje que tiene, propone, desarrolla.

Considerando lo anterior podemos señalar que la oferta formativa del CMD ha estado a la base del modelo centrado en el docente y el modelo centrado en la institución en sus inicios, y ahora en la actualidad se puede señalar que como fundamento teórico están los cuatro modelos: está orientado a la docencia a través de los lineamientos de capacitación e innovación y, está orientado al aprendizaje a través del acompañamiento docente que lo involucra en una de sus etapas. Estos cambios han quedado registrados en el Plan de Desarrollo Estratégico que menciona al acompañamiento docente, por lo que el Modelo centrado en la Institución está detrás. Teniendo en cuenta la base teórica de la formación docente que entrega la UDA a sus académicos, se puede desprender desde ella cómo incorporar la evaluación del impacto de su formación ya que no es suficiente solo evaluar la satisfacción de los usuarios (profesores y estudiantes), se hace necesario conocer también el impacto que la formación tiene en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. Además de la evaluación, se debe incluir la investigación como un mecanismo que puede facilitar el análisis de la formación docente (Zabalza, 2009) con los resultados obtenidos en una propuesta de evaluación de impacto de la formación docente, colaborar a las instituciones de educación superior a detectar cuáles son los elementos más importantes para mejorar las competencias docentes y las “necesidades formativas docentes del profesorado” (autor, año). Tras el análisis realizado de los distintos modelos teóricos, podemos identificar algunas congruencias y necesidades de la Formación Docente del Profesorado Universitario en Chile. Una necesidad es el diseño de un marco de referencia a nivel nacional, con una política de formación en las instituciones de educación superior, generando redes entre universidades, a través de Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), Consejo de Universidades del Estado de Chile (CUECH), entre

otras, promoviendo la investigación al interior de los centros de apoyo a la docencia, para identificar modelos de formación docente, evaluar sistemáticamente el impacto en la práctica docente, en los indicadores de progresión académica, en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la educación. Es necesario instalar la autonomía para que cada universidad desarrolle su propio Modelo de Formación Docente del Profesorado Universitario, considerando el marco de referencia a nivel nacional, los modelos teóricos de formación, misión y visión de la institución, legislación y normativa vigente, perfil docente, de acuerdo a estándares de desempeño.

Referencias

- Aramburuzabala, P; Hernández-Castilla, R; Ángel-Uribe, I (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 345-357. www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf
- Bennasar, M., Guerrero, J. y Zambrano N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(8), pp. 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Consejo de Rectores CRUCH (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*. Universidad de Valparaíso.
- Díaz, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos*, XLII(1), 65-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100005>
- Fernández-Saliner Miguel, C., Belando Montoro, M. R. y González Martín, M. R. (2017) Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*, 33, 49-75 <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>
- Gairín, J. (2010). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 19-43. www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084002
- González, F. (2020). Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde comunidades docentes de educación superior técnico profesional. *Revista iberoamericana de educación superior*, XI(30), 160-180. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.594>
- González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412934>
- Heras, V. (2017). La Formación Pedagógica del Docente Universitario. *Palermo Business Review*. 16, 65-73. www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395. www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf
- Marín, M y Teruel, M. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 137-151. www.redalyc.org/pdf/274/27418209.pdf
- Marchant, J. (2017). La Formación en Docencia Universitaria en Chile y su Impacto en Profesores y Estudiantes. Colecciones Doctorales Universitarias. Ediciones UDP. <http://bdigital.unal.edu.co/10578/>
- Maturana, D., Jaramillo, C., Bertholet, D., López, J., Jiménez, J. y Valencia, L. (2018). Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior. Vol. 12. Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. www.investigacion.cnachile.cl/
- Montes, D y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Resolución Exenta N° DJ 009-4 de 2015 (2015). *Aprueba Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Zabalza, M. (2001). Formación del Profesorado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 659-662. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11144/007200230244.pdf?>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (Nº 5), pp. 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Revista do Centro de Educação*, 36(3), 397-423. www.redalyc.org/pdf/1171/117121313006.pdf
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., y Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*. 257, 39-54. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-03.pdf>