

La Formación Docente del Becario Académico en la Universidad del Zulia (LUZ)

Morela Pereira¹, Lilia Pereira de Homes² y Elizabeth Boscán³

¹Licenciadas en Administración Comercial. Investigadora del Centro de Estudios de la Empresa (CEE) y Profesora en la Escuela de Administración. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES). Universidad del Zulia (LUZ). Cursante de la Maestría en Gerencia de Empresas. Maracaibo, Venezuela. E-mail: atillerop@hotmail.com

²Doctora en Ciencias, Mención Gerencia. Investigadora del CEE y Profesora en FCES de LUZ. Maracaibo, Venezuela. E-mail: lpereira14@yahoo.es .

³Estudiante del 8vo Semestre de Administración en FCES de LUZ. Colaboradora en Proyecto de Investigación en CEE. Maracaibo, Venezuela. E-mail: zart72@hotmail.com

Resumen

Con el objeto de explorar la formación docente recibida por los Becarios Académicos de LUZ en la década de los noventa se procedió a la revisión del reglamento para el ingreso y la formación de becarios académicos y de los programas de formación docente de la Facultad de Humanidades y Educación; así como también se aplicó un cuestionario autoadministrado a 57 becarios y se efectuaron entrevistas en profundidad a siete de ellos. Los resultados demuestran que el Programa requiere la revisión de los contenidos, estrategias y técnicas empleadas con miras a su actualización. Se concluye que los becarios consideran necesaria la formación docente, pero dada la manera como ésta se imparte hace que el participante pierda motivación e interés en su contenido.

Palabras clave: Universidad del Zulia, becario académico, formación docente.

Teacher Training of Academic Fellows in the University of Zulia.

Abstract

The purpose of this paper is to explore the teacher training received by the Academic Fellows in the University of Zulia in the 1990s. The used methodology consisted of a review of the regulation for entrance and training of Academic Fellows, and the teaching formation Programs at the Faculty of Humanities and Education. A questionnaire was applied to 57 fellows and comprehensive interviews were made with 7 of them. The results demonstrate that the Program requires a review and upgrade of the contents, strategies and techniques applied. The conclusion shows that the Academic Fellows consider teaching formation necessary, however the way it is managed makes the participant lose motivation and interest in the content of the Program.

Key words: University of Zulia, academic fellow, teaching formation.

Recibido: 16-09-2003 / Aceptado: 30-04-2004

Introducción

El Becario Académico de la Universidad del Zulia (LUZ) tal como lo define su reglamento, es un profesional que forma parte del Personal Docente y de Investigación en calidad de

contratado por un período de dos años, durante los cuales seguirá un programa de formación integral. Una vez finalizado este lapso pasará a formar parte del personal docente y de investigación ordinario de la institución.

El Programa de formación se fundamenta en cinco áreas esenciales: Docencia, Especialización, Investigación, Informática e Idiomas, teniendo como finalidad proporcionar una formación integral para su desarrollo profesional. Se pretende a través del abordaje de estas áreas que el becario desarrolle conocimientos, habilidades y aptitudes para construir su actividad académica en consonancia con la responsabilidad y compromiso social que le corresponde como futuro formador de nuevos profesionales.

Es importante destacar que los becarios académicos son generalmente profesionales sin ninguna o escasa preparación en el área docente, a excepción de aquellos egresados de las Escuelas de Educación, que por naturaleza, contemplan dentro de su diseño curricular este componente. Para quienes no tengan la formación docente, el Programa de Actualización y Perfeccionamiento constituye el instrumento inicial para insertarse en la carrera académica. En este sentido, Marcelo citado por Messina (1999) expresa que la formación docente implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual.

En efecto, siendo el becario un potencial docente de la educación superior necesita conocer y dominar estrategias y técnicas didácticas para generar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a desarrollar en el estudiante la capacidad para crear y recrear sus propios conocimientos, de manera que se convierta tal como lo describe Villarroel (1999:5) en "artífice de su propio aprendizaje mediante el estudio e investigación de una disciplina, lo que impondría un eje docente basado en la investigación", esta concepción desplaza la práctica docente sustentada en la transmisión de información.

La formación docente en LUZ ha sido proporcionada por las facultades de Humanidades y Educación, Medicina, Arquitectura y Diseño y Experimental de Ciencias. En estas dos últimas el curso fue ofrecido circunstancialmente, mientras que las restantes continúan brindándolo. Cabe destacar que la facultad de Humanidades y Educación, es la pionera en el dictado del Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente, por consiguiente tiene una vasta experiencia que se remonta al año 1969.

Este trabajo tiene como objetivo explorar la formación docente recibida por los Becarios Académicos de LUZ en la década de los noventa, a través del citado programa que ofrece la Facultad de Humanidades y Educación, el cual tiene carácter de obligatoriedad para los becarios académicos, tal como lo contempla su plan de formación en el Reglamento para el ingreso y la formación de los Becarios Académicos de la Universidad del Zulia.

1. Contexto General

Tradicionalmente las universidades latinoamericanas enfocaban la formación profesional hacia carreras clásicas como medicina, abogacía e ingeniería, con el propósito de proveer a los Estados, de personal calificado en áreas clave para su crecimiento y desarrollo. Según Tunnermann (1997:131) la universidad latinoamericana desde su inicio produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, sin duda hábiles en el campo profesional más no universitarios en el pleno sentido de la palabra. Esta orientación según Álvarez (2001:5), obró en perjuicio del progreso de la ciencia, el desarrollo de la cultura que conllevó a la distorsión del concepto de universidad, dificultándose así el arraigo de la ciencia en los países latinoamericanos.

Ante este panorama, a comienzo de los años cincuenta la comunidad académica y científica preocupada por esta situación y sus repercusiones, promovió un escenario para la política pública de ciencia y tecnología de la región. La Universidad se convirtió entonces en la pieza central de la política científica (Levy, 1998: 2).

En los sesenta, el impulso que se había alcanzado en materia científica en la década anterior, pierde vigor como resultado de las múltiples demandas de la sociedad por acceder a la educación superior, circunstancia que obligó a las universidades a absorber un mayor número de estudiantes. La demanda estudiantil superó con creces la capacidad de respuesta que las universidades podrían brindar a una sociedad que exigía una educación más justa y equitativa.

El crecimiento desmesurado de la matrícula tuvo como consecuencia un cambio en el papel que desempeñaba la universidad, como formadora de una elite económica y política, para transformarse en vía de movilidad social. La igualdad de oportunidades y el derecho al estudio pasaron a ser la consigna de una educación masificada, es decir una universidad al alcance de todos (Pereira et al. 2001: 471).

Este proceso de masificación estudiantil trajo consigo un deterioro en la calidad de la enseñanza. Las universidades se vieron comprometidas a contratar personal docente sin la formación académica requerida para atender el creciente acceso de estudiantes a la educación superior. Por tanto, la misión institucional se distorsiona por la inclinación hacia la docencia en menoscabo de la investigación y la extensión.

La investigación quedó rezagada ante la necesidad de formar profesionales que demandaba el mercado, con lo cual se dio una mayor primacía a la labor docente, sin que ello implicara necesariamente una mejora cualitativa de la enseñanza.

En la década de los setenta los países latinoamericanos experimentan un crecimiento significativo de la matrícula de educación superior. En algunos países de la región las universidades públicas incrementan excesivamente su matrícula como parte de una oferta política de los gobiernos de turno (Argentina, Bolivia y Uruguay); mientras que en otros países (Colombia, Perú, Chile y Venezuela) se propicia el crecimiento desmesurado de instituciones privadas llamadas de "absorción de demanda", ante la imposibilidad de los Estados de asumir esa demanda (Rodríguez, s/f). Cualquiera haya sido los motivos de la expansión matricular en la región, la consecuencia directa fue un significativo crecimiento del número de profesores tanto en el sector público como en el privado.

Los ochenta se caracterizaron por una contracción del aparato público producto del pobre desempeño de la economía de la región, la crisis fiscal presente condujo a un cambio en las políticas del Estado referidas a la educación superior, lo que significó una nueva disminución en los presupuestos asignados a este sector, cuyo resultado fue la declinación de la calidad académica en todos sus ámbitos. En síntesis, para Rodríguez (1999) los acontecimientos de la década condujeron a la redefinición de las relaciones Estado-Universidad y de replanteamientos de las relaciones universidad-sociedad.

En el caso venezolano para esta década, sostiene Parra (2001) que hubo intentos de cambiar la política del Estado hacia la educación superior, evidenciándose algunos logros como fue la promulgación de la Ley de Educación y su apartado con relación a la educación superior; el decreto de las Normas de Homologación Salarial del personal docente y de investigación de las universidades nacionales y la formulación de una política de Estado hacia la evaluación de las instituciones de educación superior, aún no llevada a la práctica.

Por su parte, la década de los noventa se caracterizó por una recurrente crisis económica, deuda externa, desequilibrios macroeconómicos, reducción de las inversiones, inaccesibilidad a tecnologías modernas y a redes de información, entre otros aspectos. Sin embargo, hubo de acuerdo con Levy (1998) un clima favorable a las reformas institucionales en la educación superior latinoamericana, que no llegan a concretarse debido a las restricciones económicas imperantes. Otro elemento que frenó la consecución del proceso de reforma fue la falta de voluntad política por parte de quienes liderizaban los procesos de reformas.

Los acontecimientos vividos en Venezuela durante estas décadas semejan a los ocurridos en América Latina. El fenómeno más significativo que marcó la crisis en las universidades públicas, fue el crecimiento violento de la matrícula a partir del proceso de democratización de la educación en el año 1958, para lo cual no se contaba con las estructuras institucionales que permitiera dar respuesta al contingente estudiantil que reclamaba su derecho a ingresar a la educación superior.

En las décadas posteriores al proceso democratizador de la educación, el problema se fue haciendo más complejo por la ausencia de respuestas oportunas y adecuadas a las necesidades del sector para enfrentar las demandas educativas. Particularmente en la década de los ochenta, producto del deterioro de los ingresos fiscales agravado por el problema financiero de la deuda externa, el sector educativo se vio seriamente afectado. En el caso de las universidades se limitó drásticamente la asignación presupuestaria, y como consecuencia se restringió el crecimiento matricular, creando fuertes tensiones en el estudiantado. El Estado en un intento de dar respuesta a estas tensiones propicia una política de diversificación de la educación superior, mediante la creación de universidades experimentales, colegios e institutos universitarios y pedagógicos.

Por su parte, el cuerpo docente según señala Parra (1996:479) afectado por las deterioradas condiciones socio-económicas se ve influenciado, a través de los gremios por el pragmatismo político, donde lo académico razón de ser de su pertenencia a la universidad, queda relegado a un segundo plano.

La situación se torna aún más compleja si tomamos en consideración que las universidades son instituciones económicamente dependientes del Estado y altamente politizadas, donde existen pocos controles para el ingreso, tanto de estudiantes como de profesores. Gran cantidad de profesionales han venido siendo incorporados a la actividad docente, contratados a tiempo parcial y con una fuerte carga horaria. Muchos de ellos sin la debida formación pedagógica, a pesar de que la Ley de Universidades del setenta aún vigente, establece que los profesores con categoría de Asistentes¹ deben poseer esa capacitación.

A tal efecto LUZ, en concordancia con lo dispuesto en la referida Ley de Universidades, aprueba a través de la Facultad de Humanidades y Educación, la apertura del Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente para brindar capacitación pedagógica a los académicos de nuevo ingreso.

2. Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente en LUZ: Reseña Histórica

Desde hace varias décadas se han venido desarrollando en países como Estados Unidos, Francia, México, Argentina, entre otros, investigaciones empíricas y ensayos de diversa índole, para analizar los problemas de la formación docente del personal académico en las instituciones de educación superior.

Por su parte, en Venezuela hubo una serie de factores que promovieron el inicio de los programas de formación académico-docente, entre ellos la expansión de la matrícula estudiantil; el activismo político de los estudiantes; y finalmente, el deterioro progresivo de las condiciones de trabajo de los docentes (Pirela, 1994: 135).

Ante este panorama se realizaron en LUZ, según la citada autora, un conjunto de actividades entre ellas: Seminario Intrauniversitario (1964); I Congreso Pedagógico (1966); Seminario Teoría y Diseño del Currículum (1967); Proceso de Renovación Universitaria (1969-70); Diseño de Programas de Becarios Docentes y de Instructores en Formación, realizados en los setenta; Creación de la Maestría en Educación Superior (1973-74) y Seminario de Evaluación de los Aprendizajes (1975-80).

Todos estos acontecimientos sirvieron de plataforma para despertar inquietudes en los actores influyentes en la toma de decisiones, respecto a la necesidad de brindar formación docente a todo aquel profesional que ingresara a la academia, por cuanto éstos asumían la docencia avalados fundamentalmente por la posesión de un título universitario.

Atendiendo a estas consideraciones, LUZ promueve desde el año 1969, por intermedio de la Facultad de Humanidades y Educación, la realización de cursos y talleres concernientes a la formación docente, los cuales eran dictados de acuerdo con el requerimiento de las distintas facultades, por ello tuvieron un carácter asistemático y contingencial.

Es a partir de 1979 cuando el Consejo Universitario aprueba el Programa de Formación y Desarrollo Académico-Docente del profesorado de LUZ, conformado por tres áreas: especialización en ciencias básicas, aplicadas y/o investigación; formación docente y aplicación instruccional. La primera se dejó a cargo de cada una de las facultades; mientras que las dos últimas áreas fueron asignadas a la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, con la finalidad de ofrecerlas a través de la Maestría en Educación Superior adscrita a la Coordinación de Postgrado de esa facultad.

No obstante, esta maestría no llega a consolidarse ya que fue interrumpida -antes del inicio del segundo semestre de su puesta en marcha- debido al cambio de gobierno de autoridades universitarias y a problemas de tipo político-administrativo que generó discrepancias y controversias entre quienes liderizaban el proceso. Ello hace pensar que prevalecieron actitudes personalistas, en detrimento de lo académico.

Dada esta circunstancia, es a partir de los lineamientos establecidos en el Programa de Desarrollo Académico-Docente (Vicerrectorado Académico, 1979) cuando se diseña el Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente, el cual se viene ofreciendo de manera sistemática desde 1981. Según Bermúdez (2002) éste adquiere un carácter obligatorio para el personal de nuevo ingreso y para aquellos que siendo parte de la institución carecieran del componente docente.

Hasta 1985 mantiene la estructura académica inicial, compuesta por tres fases: Introdutoria, instrumental y de aplicación. Posteriormente en 1986 se reestructura en dos niveles, cada nivel compuesto de dos áreas: básica e instrumental, y de aplicación. Finalmente, en 1992 se reforma el contenido del programa sobre la base de los cambios que ocurren en materia educativa, dando como resultado la sustitución de los talleres Psicología del Aprendizaje por Didáctica Centrada en Procesos y Análisis de Proyectos y Estrategias para la Toma de Decisiones por Introducción a la Gerencia en Educación Superior. Desde entonces no se ha producido oficialmente cambio alguno en su contenido (Pirela, 2002).

Adicionalmente, las Facultades de Arquitectura en 1995 y Experimental de Ciencias en 1998 ofrecieron circunstancialmente el curso de formación docente, como consecuencia del ingreso de un nutrido número de profesores y becarios académicos; mientras que la Facultad de Medicina lo ha venido dictando desde 1974.

Es importante señalar que tanto el Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente de Humanidades como el Curso de Formación Docente que aún se ofrece en Medicina, no han sido sometidos a una evaluación sistemática y permanente por parte de la institución. En lo que respecta al de Humanidades, la evaluación sólo ha sido aplicada discrecionalmente a partir de la iniciativa de algunos profesores, quienes han solicitado a los participantes emitir opinión con respecto a su desempeño como facilitadores de los talleres contemplados en el programa. La autoevaluación parece no trascender más allá de lo estrictamente personal.

Al respecto, Pirela (2002) estima que por no ser un programa conducente a título universitario, la evaluación y seguimiento pareciera perder relevancia, prueba de ello es que no existen registros y estadísticas que demuestren lo contrario.

Cabe destacar, que la última evaluación del curso de medicina según Villa (2002:12) se realizó en 1982, lo cual evidencia la ausencia de seguimiento y control por parte de la institución; siendo éstos insumos requeridos para el proceso de retroalimentación en pro de mejorar y asegurar la calidad de sus contenidos, adaptándolos a los cambios que se producen en el entorno y a los nuevos paradigmas de la educación.

La carencia de evaluación de gran parte de los programas que se imparten en la universidad no resulta extraña; según Carvajal en Villarroel (1998:8) "La evaluación es una de las más clamorosas ausencias en la universidad, mientras ésta no exista la anomía seguirá haciendo de las suyas [...] no hay modo de saber si ella avanza, se estanca o retrocede porque no hay parámetros claros que así lo determinen".

Ahora bien, la realización de este programa tiene un peso significativo (15 puntos) en los concursos de oposición o credenciales para proveer cargos como miembros del Personal Docente y de Investigación en LUZ. También es demandado por quienes aspiren ingresar a otras instituciones de educación superior y dada la credibilidad que tiene la institución, dispone de un mercado cautivo que ha permitido su permanencia en el tiempo.

Por su parte, los becarios académicos están obligados a capacitarse en el área docente de acuerdo con el plan de formación estipulado en su reglamento. Con ello se persigue que éste desarrolle competencias pedagógicas, las cuales implican despliegue capacidades y habilidades conducentes a la enseñanza de una disciplina y las experticias necesarias para orientar la enseñanza como un proceso transformador y potenciador.

3. Formación docente del becario académico

La Formación Docente es un campo estratégico para el desempeño del Académico al crear un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa (Messina, 1999:2). Esta formación cobra especial significación en los noveles que inician la actividad académica universitaria, tal es el caso de los Becarios Académicos a quienes se le exige aprobar un programa de formación y perfeccionamiento docente, con la finalidad de que adquieran formación pedagógica y didáctica.

Considerando lo planteado, en una política universitaria interesada en elevar la calidad de la institución, el perfeccionamiento docente constituye un aspecto que no debe ser

subestimado. De acuerdo con Salcedo (1999), por dos razones fundamentales: 1) el profesor universitario requiere ciertas condiciones tanto profesionales como personales que deben constituir el centro de un sistema de captación, ingreso y desarrollo continuo, y 2) la necesidad de actualización vista desde la perspectiva del cumplimiento de la misión institucional y no sólo en atención a una necesidad individual.

Ahora bien, en las concepciones teóricas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los roles tanto del profesor como del estudiante van en consonancia con el modelo pedagógico que se siga y lo largo de la historia ha tenido diversas maneras de abordar el proceso de la educación del ser humano. En el modelo tradicional, el maestro protagoniza la enseñanza a través de la transmisión de conocimientos en una relación vertical, donde el alumno es concebido como receptor y repetidor de la información, por consiguiente, priva el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje.

Frente a la pedagogía tradicional surgen otras corrientes que desde diferentes enfoques afrontan el fenómeno educativo con una óptica científica, donde el estudiante y sus necesidades son el centro de atención. Bajo esta perspectiva el constructivismo en contraposición al conductivismo, propugna que el aprendizaje es un proceso de construcción activa de significados por parte del sujeto que aprende, sobre la base de la experiencia individual y grupal que lo conduce a su desarrollo personal. En esencia, el estudiante no sólo construye conocimientos y adquiere habilidades sino también valores y sentimientos, que le permiten además de comprender, transformar la realidad social.

En LUZ, la formación pedagógica que reciben los Becarios Académicos, pareciera estar atrapada en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, en los cuales el profesor es el trasmisor de conocimientos, centro de atención del proceso. Comúnmente, éste reproduce en el aula el modelo de su propia formación; en tal sentido, destaca Fernández (1994:28) "Los profesores no aplican los métodos que se les han predicado, sino los métodos que le han aplicado".

Esta formación pedagógica se exige al becario en un momento puntual de la actividad académica, al inicio de la carrera docente, y no a lo largo del desarrollo profesional; dando lugar a un proceso de obsolescencia gradual y continua en lo académico-docente, que lo separa de los avances científicos y tecnológicos en materia educativa.

De manera análoga sucede con quienes ingresan a la institución por una vía distinta a la del becario académico, ya que a pesar de que la normativa universitaria, tal como lo señala Díaz (2001:6) exige para el ingreso docente competencia pedagógica, por lo general, ésta pasa desapercibida y suele confundirse en la mayoría de los concursos de oposición con una exposición de un tema, sin que se perciba ninguna intencionalidad pedagógica o compromisos curriculares y didácticos. Refieren Morles et al. (2002:22), en un estudio sobre la Educación Superior venezolana, que "no más del 15% de los profesores de las instituciones de educación superior tiene formación pedagógica".

La práctica evidencia la escasa valorización que tiene la actividad docente, al no ofrecerse incentivos para quienes la asuman responsablemente y fomenten su innovación, lo cual contrasta con los incentivos que tiene la actividad de investigación², por ser sus productos más cuantificables en comparación con las características intangibles del proceso enseñanza-aprendizaje que se da en el aula.

Ahora bien, la figura del becario académico ha permitido encauzar acciones institucionales tendentes a conformar el personal de relevo en la universidad, avanzando en términos de una formación más integral al incorporar la investigación como componente obligatorio, aunque en el contexto de limitaciones presupuestarias que han

frenado su uso de acuerdo con las necesidades de la institución (Pereira y Ochoa, 2002).

En suma, la formación docente para el Becario Académico es el punto de partida para el desarrollo de sus potencialidades pedagógicas, que no se agota en esta etapa inicial, es preciso mantenerla y profundizarla a lo largo de su carrera académica como parte de la formación continua. En la práctica esta formación se concreta con la aplicación del Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente, del cual se desconoce el impacto que ha tenido en el desempeño de quienes lo han realizado.

4. Visión de los Becarios Académicos respecto a la formación docente

Para conocer la opinión de los becarios académicos con relación a la formación docente recibida en el Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente se aplicó, en primer lugar, un cuestionario autoadministrado dirigido a una muestra de 57 becarios de la década de los noventa, la cual se determinó mediante el método de muestreo aleatorio simple (Ver Tabla I). El margen de error considerado fue del 10% y se estimó un nivel de confianza del 90%.

Tabla I. Distribución aleatoria de Becarios Académicos en las Facultades de la Universidad del Zulia.

	Facultades	No. de Becarios	Porcentaje
1	Agronomía	5	8,77%
2	Arquitectura	9	15,79%
3	Cs. Jurídicas y Políticas	3	5,26%
4	Experimental de Ciencias	7	12,28%
5	Cs. Económicas y Sociales	5	8,77%
6	Humanidades y Educación	2	3,51%
7	Ingeniería	8	14,03%
8	Medicina	6	10,53%
9	Odontología	3	5,26%
10	Veterinaria	9	15,79%
	Total	57	100%

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se efectuaron entrevistas en profundidad a siete becarios quienes fueron seleccionados aleatoriamente a partir de la muestra con el propósito de ahondar en la temática. La población estuvo conformada por un total de 364 becarios correspondiente a las diversas facultades de LUZ.

Las opiniones emitidas por los becarios al aplicarse ambos instrumentos están enmarcadas dentro de las siguientes consideraciones:

En cuanto al material empleado para desarrollar el contenido programático de los diferentes talleres, indicaron que éste se circunscribió únicamente a guías de estudio conformadas por una compilación de diferentes textos, distribuidos en función de las

unidades del programa. Expresaron que estas compilaciones corresponden a textos que usualmente datan de las décadas de los 70 y 80. Finalmente, acotaron que en estas compilaciones no se observó materiales elaborados por parte de los facilitadores del programa.

Estos materiales por lo general eran poco legibles por haber sido fotocopiados varias veces, lo cual dificultaba la lectura y por ende su comprensión. Además, muchas de las compilaciones estaban numeradas hasta tres veces -con dígitos distintos- situación que provocaba confusión al momento de ubicar la temática indicada en el instructivo.

La ejecución del contenido programático se orientaba fundamentalmente a la presentación de exposiciones teóricas por parte de los equipos previamente conformados, lo que sin lugar a dudas brindaba poco espacio para la ejercitación, dejando de lado la posibilidad de contrastar la teoría con la práctica; hecho que limitó la consolidación de los conocimientos y posterior traslado al ejercicio docente. Por tanto, sienten que el impacto de la formación pedagógica sobre la práctica docente es escaso.

Adicionalmente, indicaron que el contenido de los talleres es muy extenso y en algunos casos complejos, dificultando su abordaje y asimilación, especialmente para quienes tienen formación de pregrado en áreas disímiles a las ciencias sociales. En líneas generales, consideraron que los contenidos son un tanto ajenos a su ejercicio docente.

En esencia, señalaron que las actividades desarrolladas por los facilitadores se centran en la enseñanza y no en el aprendizaje. Además, no está claro -para el participante- la forma como pueden aplicar el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en procesos que subyace en el diseño del programa de formación docente, por cuanto no hubo una práctica efectiva que les permitiera desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de estrategias relativas a ese tipo de aprendizaje.

Un número apreciable de los becarios considera que muchas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje proporcionadas en los talleres están dirigidas básicamente hacia la atención individualizada del alumno y no al manejo de grupos numerosos, tal como acontece regularmente en algunas cátedras, entre ellas las de formación general. Por consiguiente, sienten dificultad para llevarlas a la práctica y en algunos casos imposibilidad de aplicarlas por la naturaleza de la asignatura.

Por otra parte, estiman necesario someter el Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente de la Facultad de Humanidades y Educación a una evaluación institucional sistemática con la finalidad de mantenerlo actualizado en cuanto a contenidos, facilitadores, bibliografía, tecnología educativa, entre otros. Sugieren además, que el citado programa se instrumente por facultades atendiendo a los requerimientos de cada una de ellas o al menos se imparta considerando áreas o núcleos similares como por ejemplo el humanístico, técnico y ciencias de la salud.

Para Bermúdez (2002) esta propuesta resulta interesante, sin embargo sostiene que desde el punto de vista financiero no es factible, por cuanto cada facultad o núcleo requeriría de un personal dedicado a esta actividad, lo cual representaría duplicación de esfuerzos y costos de diversa índole para la institución. Aparte de este razonamiento, señala que las estrategias que se proporcionan en el programa son de carácter general y aplicable a cualquier área del conocimiento.

En lo referente al número de horas que exige el programa de formación docente (180 horas), estiman que es excesivamente largo si se considera que de acuerdo con el plan de formación, deben abordar además del área docente, las relativas a la Especialización

(Postgrado), la Investigación (Curso Metodología de la Investigación), Informática e Idiomas, lo cual restringe la dedicación que exige el resto de las áreas que conforman la formación integral del becario. Dado el contenido y número de horas asignadas al programa sugieren transformarlo en una especialización conducente a título académico.

En líneas generales consideran que los propósitos que persigue el programa son necesarios para el mejoramiento de la calidad del docente, pero es preciso la reorientación de las estrategias instruccionales utilizadas, por cuanto éstas son muy genéricas y se hace necesario una mayor concreción hacia áreas específicas, es decir, incluir el "aprender haciendo" en la cotidianidad del programa y no concebirlas como un hecho aislado o circunstancial.

En opinión de los encuestados la calidad de los docentes es buena, no obstante sugieren en algunos casos la actualización de los conocimientos acordes con las nuevas tendencias en materia educativa. Igualmente señalan que es conveniente formar a la generación de relevo con académicos vinculados a la investigación y las nuevas posturas filosóficas, científicas y tecnológicas para evitar en la medida de posible contratar únicamente profesores jubilados cuando se produzcan vacantes en forma temporal o permanente.

En líneas generales los becarios manifestaron cierta desmotivación y desinterés en relación a la forma como se imparten los contenidos programáticos del programa de perfeccionamiento docente; consideran que es necesario que se haga mayor énfasis en la práctica docente más que en el cúmulo de conocimientos teóricos, por cuanto es en el "aprender haciendo" donde pueden evidenciar los beneficios de tales conocimientos. De acuerdo con Cornejo (1999) ni la capacidad ni la preparación profesional se agotan en la formación teórica sino que ellas finalizan en el terreno práctico, que es donde se aplican y ponen a prueba las concepciones por las que se orienta la propia acción docente.

5. Consideraciones finales

El Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente a lo largo del tiempo ha carecido de una evaluación sistemática por parte de la institución, hecho que obviamente ha limitado la posibilidad de incorporar y/o actualizar nuevos conocimientos, o aplicar acciones correctivas en caso de ser necesarias, con el propósito de responder de manera vanguardista a las necesidades que en materia educativa vayan surgiendo.

La ausencia de una evaluación sistemática del citado programa podría reducir el impacto de la formación proporcionada en el ejercicio docente del becario. En consecuencia, el programa tiende a desvirtuarse al no incorporar a su contenido conocimientos y estrategias modernas concernientes a la práctica docente, de forma tal que sea pertinente para el aprendiz, quien finalmente lo aplicará en el aula de clases.

Abordar teóricamente la formación pedagógica atenta contra las expectativas que se cifran en la generación de relevo, por cuanto están llamados a impulsar la transformación que la universidad requiere, en aras de contribuir a la formación de profesionales con sentido crítico y reflexivo acerca de nuestra realidad, en un contexto cada vez más complejo y exigente. El enfatizar lo teórico sobre lo práctico podría llevar al becario, en el futuro ejercicio académico, al uso limitado de estrategias de enseñanza-aprendizaje conducentes a lograr un aprendizaje significativo, en la medida que el estudiante conecte una nueva información con un concepto o idea preexistente.

El hecho de solicitar la formación pedagógica sólo en el momento inicial de la carrera académica y no de manera continua, hace que ésta se convierta más en un fin que en un medio; de hecho los becarios perciben al programa como una barrera a superar para

cumplir el requisito que la universidad exige en su plan de formación. Es de destacar, que una vez que el becario cumple los requisitos exigidos en su plan de formación e ingresa como personal ordinario, el fortalecimiento de la formación pedagógica se deja a su libre albedrío.

Finalmente, los becarios consideran la formación docente como necesaria y útil para su labor, pero dada la forma como ésta se imparte hace que el participante pierda motivación e interés en su contenido.

1 Representa el segundo nivel en el escalafón universitario de las universidades oficiales venezolanas.

2 Entre ellas cabe mencionar ponencias en el ámbito nacional e internacional, publicaciones en revistas arbitradas, financiamiento de investigaciones, asistencia a eventos y bonificaciones monetarias de acuerdo al nivel de acreditación del Programa de Promoción al Investigador (PPI) adscrito al Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Referencias Bibliográficas

1. ÁLVAREZ HOYO, M.T. (2001). "Educación Superior y Escenarios de Contextos". **Revista Meridiano**. No. 36. Editorial Universitaria. Universidad de Nariño. Facultad de Ciencias Humanas. Colombia.

2. BERMÚDEZ, I. (2002). Entrevista personal del día 30 de mayo. Maracaibo, Venezuela.

3. CORNEJO ABARCA, J. (1999). "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto en América Latina". **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 19, Formación Docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>. Tomado el día 20.07.03.

4. DÍAZ, D. (2001). "Centro de Investigación y Formación Pedagógica de Profesor Universitario: Estrategia Instruccional para transformar las aulas". Universidad de los Andes-Táchira. Departamento de Pedagogía. Disponible en: <http://www.ula.ve/cambioula/Documentos/En%20Discusión/DámarizDíaz.PDF> Tomado el día 15.06.03.

5. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicada. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. Madrid, España.

6. LEVY, D.C. (1998). La Educación Superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la asociación de estudios latinoamericanos. Disponible en: <http://www.clacso.edu.ar>. Tomado el día 15.06.03.

7. MESSINA, G. (1999). "Investigación en o Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 19, Formación Docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>. Tomado el día 20.07.03.

8. MORLES, V.; MEDINA, E. y ÁLVAREZ, N. (2002). La Educación Superior en Venezuela. Informe al IESALC-UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio>. Tomado el día 25.04.03

9. PARRA, M.C. (1996). "Los profesores universitarios en un proceso de transición. Un estudio de caso: los profesores de la Universidad del Zulia". **Revista Espacio Abierto**. No. 3, Volumen 5. Asociación Venezolana de Sociología y el Consejo Venezolano de Ciencias Sociales (COVECSO). Maracaibo, Venezuela.

10. PARRA, M.C. (2001). "Los cambios en la políticas de Educación Venezolana y Profesión Académica". **Revista de AVALIAÇÃO**. Red de Avaliacao Institucional da Educacao Superior. Año 7, Vol 7- N° 1, Brasil.

11. PEREIRA DE HOMES, L. y OCHOA HENRÍQUEZ, H. (2002). "Políticas y estrategias para la formación del personal académico de la Universidad del Zulia en la década de los noventa". **Revista Reencuentro**, No. 34. Universidad Autónoma de México. Disponible en: <http://cueyatl.uam.mx/~cuaree/no34/>. Tomado el día 25.05.03.

12. PEREIRA DE HOMES, L.; DÍAZ BARRIOS, J.; PEREIRA BURGOS, M. y SUÁREZ AMAYA, W. (2001). "Reflexiones sobre las universidades autónomas venezolanas y la formación de su personal académico en los noventa". **Revista Venezolana de Gerencia**. Año 6 No. 15. Centro de Estudios de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

13. PIRELA SALAS, V. (1994). "Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente del Profesorado de la Universidad del Zulia". **Revista Encuentro Educativo**. Vol.1, No.1. Centro de Documentación e Investigación Pedagógica. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

14. PIRELA SALAS, V. (2002). Entrevista personal realizada el día 10 de noviembre. Maracaibo, Venezuela.

15. RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (1999). "La Universidad Latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI". **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. No. 21. Editada por la Organización de Estados Americanos.

16. RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (s/f). La Universidad Latinoamericana en el siglo XXI: algunos retos estructurales. Disponible en: <http://www.clacso.edu.ar/~libros/torres/gomez.pdf>. Tomado el día 30.04.03.

17. SALCEDO, H. (1999). **Perfeccionamiento Integral y Evaluación del Profesor Universitario**. Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico. Sistema de Actualización Docente del Profesorado, SADPRO-UCV.

18. STATS, T.M. (1998). STATS para Windows V1.1, Comunicometría S.C. México.

19. TUNNERMANN BERNHEIM, C. (1997). La educación superior en América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social. **Hacia una nueva educación superior**. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

20. VICERECTORADO ACADÉMICO. PROGRAMA DE FORMACIÓN Y DESARROLLO ACADÉMICO-DOCENTE PARA EL PROFESORADO DE LUZ (1979). Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

21. VILLA DE PRIMERA, Y. (2002). **Evaluación del Programa de Formación Docente de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia**. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Mención Planificación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados.

23. VILLARROEL, C. (1998). **Universidad, Estado y Evaluación. Nuevas relaciones y compromisos**. Compilación. Colección Ideas. Fondo Editorial Fundayacucho. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

24. VILLARROEL, C. (1999). La capacitación del Profesor Universitario ¿informativa o formativa? Disponible en: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol5n1/pn01.html>. Tomado el día 30.04.03.