

---

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE DESCRITIVA

---

TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS:  
A DESCRIPTIVE ANALYSIS

---

FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS:  
UNA ANALÍTICA DESCRIPTIVA

---

*Tomás Sánchez Amaya*<sup>1</sup>

### RESUMO

Uma questão relevante para as instituições de ensino superior (IES) é a formação (permanente, continuada, integral, pós-graduada) dos professores, na perspectiva de qualificar sua oferta de serviços (funções missionárias) que prestam à sociedade. Este artigo deriva de uma investigação realizada na Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colômbia), sobre os discursos e práticas de formação de professores, com o objetivo de situá-los no debate acadêmico institucional, de modo que permitissem a implementação de estratégias e ações para atender aos interesses e necessidades (institucionais e individuais) da formação. A Universidade de Tolima (Colômbia) e a Universidad Nacional de San Luis (Argentina) participaram da investigação. A pesquisa (qualitativa, analítica e descritiva) foi realizada a partir do estudo de um acervo documental constituído por fontes teóricas e normativas (internacionais, nacionais e institucionais), cujas bases metodológicas foram a caixa de ferramentas foucaultiana, principalmente a perspectiva arqueológica-genealógica. Os achados ratificam a relevância da formação de professores já que a qualidade da oferta educativa das instituições depende dos níveis e processos de formação do pessoal acadêmico; porque na cultura da avaliação instalada —os processos institucionalizados de autoavaliação e autorregulação com o objetivo de obter registros qualificados pelos programas acadêmicos e o credenciamento dos programas, bem como das instituições—, o fator ensino é essencial, na perspectiva de otimizar e melhorar a oferta de serviços que as universidades prestam e nos quais os professores desempenham um papel fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Ensino universitário. Universidade. Qualidade educacional.

---

<sup>1</sup> Posdoctor en Narrativa y Ciencia; Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Líder Grupo de Investigación Educación, Cultura y Arte (EduCarTE). E-mail: [tsancheza@udistrital.edu.co](mailto:tsancheza@udistrital.edu.co)

**Submetido em:** 04/05/2023 - **Aceito em:** 21/08/2023 - **Publicado em:** 15/09/2023

**ABSTRACT**

A relevant issue for higher education institutions (HEIs) is the training (permanent, continuous, comprehensive, postgraduate) of teachers, in the perspective of qualifying their offer of services (missionary functions) that they provide to society. This article derives from an investigation carried out at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), on the discourses and practices of teacher training, with a view to situating them in the institutional academic debate, so that they would allow the implementation of strategies and actions to meet the interests and needs (institutional and individual) of training. The Universidad del Tolima (Colombia) and the Universidad Nacional de San Luis (Argentina) participated in the investigation. The research (qualitative, analytical and descriptive) was carried out on the study of a documentary mass made up of theoretical and normative sources (international, national and institutional), whose methodological foundations were the Foucauldian toolbox, mainly the archaeological-genealogical perspective. The findings ratify the relevance of teacher training since the quality of the educational offer of the institutions depends on the levels and processes of training of academic personnel; because in the culture of installed evaluation —the institutionalized processes of self-assessment and self-regulation for the purpose of obtaining qualified records by the academic programs, and the accreditation of the programs as well as of the institutions—, the teaching factor is essential, in the perspective of optimizing and improving the offer of services that universities provide and in which teachers play a fundamental role.

**KEYWORDS:** Teacher training. University teaching. University. Educational quality.

**RESUMEN**

Un tema relevante para las instituciones de educación superior (IES) es la formación (permanente, continua, integral, posgradual) de los docentes, en la perspectiva de cualificar su oferta de servicios (funciones misionales) que prestan a la sociedad. Este artículo deriva de una investigación realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), sobre los discursos y las prácticas de formación docente, en perspectiva de situarlos en el debate académico institucional, de manera que permitieran implementar estrategias y acciones para satisfacer los intereses y las necesidades (institucionales e individuales) de formación. En la indagación participaron la Universidad del Tolima (Colombia) y la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). La pesquisa (cualitativa, analítica y descriptiva) se realizó sobre el estudio de una masa documental constituida por fuentes teóricas y normativas (internacionales, nacionales e institucionales), cuyos fundamentos metodológicos fueron la caja de herramientas foucaultiana, principalmente la perspectiva arqueológica-genealógica. Los hallazgos ratifican la relevancia de la formación docente por cuanto la calidad de la oferta educativa de las instituciones depende de los niveles y procesos de formación del personal académico; pues en la cultura de la evaluación instalada —los procesos institucionalizados de autoevaluación y de autorregulación con fines de la obtención de registros calificados por parte de los programas académicos, y de la acreditación de los programas como de las instituciones—, el factor docente es fundamental, en la perspectiva de *optimizar* y mejorar la *oferta* de los *servicios* que las universidades prestan y en los cuales los docentes juegan un papel fundamental.

**PALAVRAS-CLAVE:** Formación docente. Docencia universitaria. Universidad. Calidad educativa.

\*\*\*

## 1 INTRODUCCIÓN

La indagación de la cual se deriva este ejercicio investigativo analítico, se realizó con financiación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), a través del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), en respuesta a las convocatorias para el desarrollo de proyectos de investigación postulados por grupos o semilleros —de investigación—; en el ejercicio analítico participaron investigadores de las universidades del Tolima (Ibagué, Colombia), Nacional de San Luis (San Luis, Argentina) y, por supuesto, de la institución financiadora (SÁNCHEZ-AMAYA Y OTROS, 2014); consecuentemente, la pesquisa

se realizó sobre los discursos y las prácticas que en materia de evaluación docente se han instalado en estas tres instituciones de educación superior (IES) de carácter público<sup>2</sup>.

El análisis se realizó sobre un conjunto de piezas documentales (teóricas y prácticas) que circulan en la literatura internacional y nacional (que se instala en la praxis institucional), relacionada con la formación de profesores universitarios: su conceptualización en perspectiva de su comprensión, su importancia, el sentido que comporta tanto para la institución como para los integrantes de las comunidades académicas (y por supuesto para los mismos docentes), los intereses y las necesidades de formación —también en el orden institucional e individual—, las estrategias formativas puestas en funcionamiento..., todo ello en orden a identificar el lugar que, para las instituciones de educación superior, ocupa la formación de su personal docente, y las formas como aquellas responden a las exigencias y necesidades sociales, en perspectiva de mantener o mejorar el ejercicio de las funciones misionales que las caracterizan.

El marco de teoría de la indagación lo constituyeron diferentes piezas documentales (teóricas, investigativas, analíticas) referidas a tematizaciones y problematizaciones como: la identificación de la institución universitaria como espacio natural de formación de profesores para el nivel de la educación superior; la caracterización del profesor universitario en relación con su condición, con su quehacer y su devenir; los diversos ámbitos de la formación docente (disciplinar, educativo, pedagógico, didáctico, contextual, etc.); el papel de las nuevas tecnologías la formación de los docentes universitarios; las acciones, las estrategias, los planes, los programas..., puestos en escena en los procesos institucionales específicos de formación de los docentes; relativas o correlativas a la formación integrada e integral de los académicos universitarios.

En tal contexto se hizo uso de la llamada caja de herramientas foucaultiana, particularmente la arqueología y la genealogía, con el propósito de analizar las modalidades enunciativas sobre lo efectivamente dicho (escrito y puesto en práctica) en los escenarios institucionales acerca de la formación docente. Los hallazgos (SANCHEZ-AMAYA Y OTROS, 2017) permitieron comprender los discursos y las prácticas institucionalizados sobre la formación docente; asimismo, avizorar (para indagaciones futuras) diversas modalidades de sujetos que son formados, agenciados, gestionados... tanto por los discursos como por las prácticas formativas que, en la perspectiva de responder a las exigencias sociales, las instituciones han puesto —de diversos modos— en funcionamiento.

---

<sup>2</sup> En consideración del carácter analítico y descriptivo de la indagación se procuró que las instituciones intervinientes en el estudio fueran todas de la misma naturaleza (instituciones públicas), aunque divergen en su condición, pues una de ellas es de carácter nacional (la Universidad Nacional de San Luis de Argentina); otra de carácter departamental la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia) y otra de carácter municipal (distrital), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia).

El análisis partió, por supuesto, de indagar sobre lo que la literatura refiere por formación docente (en el nivel de la educación superior) para luego identificar —en los diversos contextos universitarios— las formas como se institucionalizan los discursos y las prácticas, hasta convertirse en cuestiones prioritarias, fundamentales, necesarias, naturales, importantes, permanentes..., al punto que la formación profesoral se constituya en política institucional de capital relevancia, por cuanto orienta y ordena el que-hacer cotidiano del docente universitario.

## 2 EL MÉTODO DE LA PESQUISA

Como se refirió en el apartado introductorio, la pesquisa hace uso de la caja de herramientas —de perspectiva foucaultiana— específicamente en lo relativo a las herramientas arqueológica y genealógica<sup>3</sup>, toda vez que se pretendió describir e historiar el saber institucionalizado acerca de la formación docente y analizar el funcionamiento de las prácticas a través de las cuales se ponen en funcionamiento diversas estrategias —de formación— para el mejoramiento de la labor docente, en la perspectiva del óptimo desarrollo de las funciones misionales (docencia, investigación y proyección social) de las IES objeto de análisis. La indagación sobre la formación de los docentes universitarios, es entonces: arqueológica, en la medida en que se pregunta por “las formas de las problematizaciones en las que la verdad se formula” y genealógica, toda vez que pretende “analizar las prácticas por las que las propias problematizaciones se generan y se modifican” (MARTIARENA, 1995, p. 105).

**La arqueología** permite la descripción de historias particulares, de saberes marginados y marginales que se apartan de los grandes discursos; historias de los bordes (mal dibujados); historias de los temas que no han sido objeto de grandes análisis (FOUCAULT, 2006). En este contexto, según señala Castro (2004), la arqueología es una herramienta que posibilita determinar las condiciones de posibilidad del saber. En tanto método de análisis permite estudiar los discursos y las prácticas —o mejor, las prácticas discursivas— toda vez que indaga por las reglas y las relaciones que se tejen entre los enunciados que configuran un saber determinado, el saber institucionalizado como refiere Zuluaga (1987), en este caso, sobre la formación docente, en un contexto histórico, geográfico, temporal, determinado.

El uso de la arqueología hizo posible en la indagación: 1) la determinación de las regularidades discursivas asociadas al dominio de la formación del docente universitario, a

---

<sup>3</sup> Se ha hecho referencia de manera reiterada a la expresión *caja de herramientas* con la cual comprendemos lo señalado por Foucault a propósito de su obra: “Todos mis libros, ya sea en la historia de la locura o vigilar y castigar son, si se quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis, como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortacircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor” (1991, p. 88).

través de la identificación de diversas unidades de análisis; la identificación de las formas de configuración del discurso referido a la formación docente (en educación superior); la caracterización de los modos de enunciar la formación docente y de poner en práctica diversas estrategias para concretar tales procesos formativos. 2) la conformación y configuración del enunciado —en tanto átomo del discurso, acontecimientos y cosas— y del archivo —como “sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los enunciados” (MOREY, 1983, p. 214)— para lo cual fue necesario fijar y definir con claridad la terminología que le es propia (enunciado, discurso, formación discursiva, práctica discursiva)<sup>4</sup>. En el terreno de lo concreto el archivo (o mejor, los archivos) que constituyeron las fuentes de análisis e hicieron posible la indagación lo configuraron diversos corpus documentales (teóricos, prácticos, normativos, epistemológicos, metodológicos) en los cuales se hallan dispersos los enunciados, las modalidades enunciativas, los discursos, las prácticas..., asociados al dominio formación de los docentes universitarios.

La **perspectiva genealógica** permitió el análisis de las prácticas de formación de los docentes universitarios, prácticas que constituyen relaciones de poder y fuerzas de dominación o sumisión (FOUCAULT, 2000), toda vez que las diversas modalidades de formación (inicial, avanzada posgradual, continua, continuada) se transforman en exigencia para la conservación del estatus de docente.

La genealogía, según sostiene Morey, permite “establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica, un discurso” (1983, p. 238); para tales propósitos se usa una nueva terminología —diferente a la de la arqueología—: dispositivo, maquinaria, lucha, relación, poder..., toda vez que como sostiene Ceballos su interés se centra en “el análisis de la maquinaria de poder entendida como una específica tecnología con tácticas y estrategias, las cuales a si vez generan un discurso que se impone como verdad” (2000, p. 19-20, 29). Así las cosas, la genealogía permite ubicar la indagación en el ámbito de una analítica de la verdad sobre lo que acontece a los sujetos (docentes) respecto de su formación en tanto requerimiento para ostentar la condición docente.

---

<sup>4</sup> *Discurso*: conjunto de actuaciones verbales, de signos, de enunciados que tienen modalidades particulares de existencia. “Es el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (discurso clínico, económico, de discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico, *discurso educativo-pedagógico*) (FOUCAULT, 2006, p. 181); *Formación discursiva*: principio de dispersión y repetición, de los enunciados. Descripción de las condiciones de existencia de los enunciados (condiciones que dan al enunciado una existencia específica: relación con un dominio de objetos, juego de posiciones posibles para un sujeto, elemento de un campo de coexistencia, materialidad repetible). *Enunciado*: lo no visible y lo no oculto. *No oculto* porque lo que cuenta es lo efectivamente dicho en su materialidad. *No visible*, en virtud de su transparencia, “por la cual percibimos antes el sentido de lo dicho o su valor de verdad, que ese rasgo primero y de superficie: el que algo sea efectivamente dicho” (pp. 179-181). *-Práctica discursiva*, “es el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198).

El análisis genealógico permitió la identificación de múltiples prácticas formativas requeridas institucionalmente a los docentes: títulos de pregrado en las diversas áreas del saber; programas de formación avanzada y posgradual (especializaciones, maestrías, doctorados, posdoctorados); estrategias de formación permanente (seminarios, diplomados, cursos de **capacitación...**); asimismo hizo posible caracterizar sus tácticas de funcionamiento en tanto dispositivos de poder (de saber y de subjetivación), toda vez que en la actualidad y en el ámbito universitario hacen parte natural, ineludible, necesaria del ser, del acontecer y del quehacer de los docentes.

Respecto de las cuestiones operativas del método se consideraron las siguientes etapas y procedimientos:

- Determinación del objeto de investigación: formación docente (en las universidades: Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de San Luis y del Tolima).
- Elaboración y aplicación de una encuesta en línea (orientada a los docentes), con el propósito de identificar intereses, necesidades, demandas... de formación docente. La encuesta denominada “Encuesta-diagnóstico de intereses y necesidades de formación docente”, fue ubicada en el Sistema Condor por la Oficina Asesora de Sistemas (OAS) de la Universidad Distrital, entre 2013 y 2014, durante tres semestres académicos. El instrumento fue respondido por 488 docentes de un total de 1933 profesores registrados para la vigencia 2013, correspondiente al 24.25% del total de la población docente<sup>5</sup>.
- Acopio de la **masa documental y configuración del monumento**. Búsqueda y organización de fuentes (prescriptivas, teóricas, metodológicas, investigativas, de análisis...), sobre formación docente (en ámbitos institucional, nacional e internacional). El monumento estuvo configurado por cuatro (4) corpus documentales (uno, teórico, 100 fuentes; otro, normativo reglamentario general, 14 fuentes; el tercero, normativo reglamentario institucional, 26 fuentes; y el último, epistemológico metodológico, 20 fuentes).
- Elaboración de fichas temáticas y analíticas (raes, fichas para recolección de

---

<sup>5</sup> El instrumento estuvo conformado por nueve (9) preguntas de diversa índole (abiertas, cerradas, de ordenación...), a través de las cuales se indagó por las concepciones, el sentido y la importancia de la formación docente (ítem 1); la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo y en las funciones misionales de la Universidad (preguntas 2 y 3); necesidades (disciplinar, pedagógica, didáctica, evaluativa, investigación) de formación de los docentes (ítem 4); intereses (disciplinar, pedagógico, didáctico, trabajo de campo, escrituras creativas, creatividad, evaluación, metodologías de investigación, uso de TIC, desarrollo de proyectos académicos, herramientas de investigación) de formación docente (pregunta 5); disponibilidad de tiempo para el desarrollo de procesos formativos: periodos intersemestrales, fines de semana, días laborales (entre semana), mañana, tarde, noche... (pregunta 6); importancia de temas y problemas de formación docente (ítem 7); posibilidades de ofertas formativas por parte de los docentes (pregunta 8); y, (pregunta 9) modalidades de formación (presencial, virtual, semipresencial, híbrida...).

información) a partir del análisis y la lectura del monumento.

- Búsqueda de las **modalidades enunciativas** (en su dispersión, recurrencia...) del objeto de la indagación (formación docente) en el corpus documental de análisis; configuración **de los enunciados** (agrupaciones de temas y problemas), según regularidad, repitencia, recurrencia... de las modalidades enunciativas.
- Sistematización de la información y analítica de los discursos y las prácticas formativas en las IES objeto de análisis.
- Presentación y socialización de los resultados de la pesquisa (SANCHEZ-AMAYA Y OTROS, 2017, pp. 66-68).

Organizado el monumento en los referidos corpus, se procedió a realizar diversos tipos de lectura que condujeron a la identificación de una variedad de categorías emergentes que denominamos modalidades enunciativas, que con sus diferentes fuentes (citas de las fuentes referidas) se consignaron en un instrumento de sistematización de la información (ficha temática de análisis, tabla 1, en la que se registra: una nomenclatura que identifica a cada fuente (filas sombreadas), la modalidad enunciativa, el número de la página de la cita y el enunciado o categoría de análisis, al cual se pueden agregar diversos comentarios).

**Tabla 1.** Ficha temática para recolección de información

FORMATO DE FICHA TEMÁTICA PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.			
NOMEN	MODALIDAD ENUNCIATIVA	p.	ENUNCIADO/CATEGORÍA
UD.2.1	Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario. Acuerdo 003 de 1997 (8 de abril). Por el cual se expide el estatuto general de la UDFJC		
UD.2.1	[Objetivos de la UDFJC]: Desarrollar programas institucionales de perfeccionamiento y actualización para sus profesores, los profesores del Distrito Capital de Santa Fe de Bootá y del país con el fin de garantizar la excelencia académica en todos los campos y niveles	6 a7 II	Programas de perfeccionamiento y actualización docente
UD.2.1	Los profesores de planta de la Universidad son empleados públicos de carrera docente	25 a49	Condición docente. Carrera
UD.2.2	Consejo Superior Universitario. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Acuerdo N° 011 (Noviembre 15 de 2002). Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ). [Versión Electrónica]. Recuperado el 23 de Marzo de 2015, de: <a href="http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf">http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf</a>		
UD. 2.2	se hace necesario establecer las condiciones generales de la carrera docente y el régimen disciplinario de los docentes de carrera de la Universidad Distrital	1 c1	Condiciónb, carrera docente

Fuente: elaboración propia.

Al término del análisis y de la sistematización de la información, las llamadas modalidades enunciativas se agruparon en categorías mayores (según relaciones, recurrencias, relevancias, pertinencias, pertenencias, implicaciones), en la perspectiva de hallar los enunciados (temas o problemas) recurrentes en las fuentes documentales.

### 3 RESULTADOS

Cuando se hace referencia a la formación docente —más en el ámbito de la educación superior— emergen diversas conceptualizaciones, distintos modos de entenderla, una variedad de denominaciones y, por supuesto, una pluralidad maneras de poner en escena los procesos y las acciones de formación de los profesores..., que la ubican (en virtud de tal heterogeneidad) como una cuestión problemática.

En este contexto, por ejemplo, Villegas (2008) señala que “La formación, tal y como se la emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo raramente es preciso y el resultado siempre insuficientemente estudiado” (p. 1); por cuanto la formación concierne al ser humano, a su presente y a su porvenir y, consecuentemente, lo concibe como “un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación” (p. 1). En el ámbito universitario, también la cuestión es problemática, por cuanto en la mayoría de las ocasiones los procesos, los planes, los programas, las acciones... de formación de los docentes son instaladas de manera vertical por las instancias de dirección institucional y de obligatorio cumplimiento —para los docentes que resultaren mal evaluados— tal como refiere el Estatuto Profesorado de la Universidad Distrital (Acuerdo No. 011 de 2002), en relación con los periodos de estabilidad:

el docente debe haber sido evaluado como mínimo en la categoría aceptable (...). En caso contrario, el profesor de carrera de la Universidad y luego de ser notificado de su evaluación entra en periodo de prueba y deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación” (CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO, 2002, art. 65).

Así las cosas, sería conveniente considerar las recomendaciones de Imbernón (2011) respecto de que la formación de los profesores universitarios no deba ser una imposición institucional (por exigencias externas, de cara a los procesos de acreditación), sino un proceso de diagnóstico y de concientización acerca de las necesidades, las condiciones y las potencialidades de la formación, en la perspectiva del mejoramiento de las prácticas docentes; ello supone, por supuesto, cambios en las concepciones de los docentes y en las estructuras organizativas institucionales.

Pese a la disparidad de concepciones, la formación, podríamos señalar glosando a García Márquez (1994), es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida —desde la cuna hasta la tumba— y para el caso de los profesores (de todos los niveles educativos, pero más en la educación superior), un proceso permanente, necesario, progresivo, de adquisición



de conocimientos, de habilidades, de destrezas, de aprendizajes, (de competencias), de experiencias, de vivencias, de valores... que le permiten ir afinando, cualificando, perfeccionando, su práctica pedagógica, con fundamento en lo adquirido y logrado a través de los diversos estadios formativos recorridos (CÁCERES, LARA, IGLESIAS, GARCÍA, BRAVO, CAÑEDO y VALDÉS, 2003; ZABALZA, 2011). Sobre la base de lo referido se acuñó una conceptualización de formación docente que se puede considerar apropiada a los propósitos de este ejercicio académico (SÁNCHEZ-AMAYA Y OTROS, 2017, p. 28):

[Se entiende por formación docente] al conjunto de condiciones y posibilidades que una institución de educación (de cualquier orden, modalidad o nivel) brinda a la *totalidad* de sus docentes, para que a través de diversas estrategias y procedimientos accedan a programas, proyectos y acciones de formación y cualificación, en orden a potenciar el ejercicio académico (docencia, investigación, proyección) y contribuyan, en consecuencia, a la excelencia y la calidad de la institución (su oferta de servicios), a la formación integral de los sujetos que la constituyen, y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto.

Estos modos de concebir la formación docente van, paulatinamente, permeando a las comunidades académicas, se van instalando y generando lo que Zuluaga (1987) denomina saberes institucionalizados, de manera que los análisis realizados muestran cómo en las nacientes políticas institucionales referidas a la formación docente se esbozan conceptualizaciones, intencionalidades, estrategias... que buscan dotar de sentido sus discursos y sus prácticas y ubicarlas en un lugar relevante de la agenda de discusión.

### 3.1 Discursos institucionalizados

Tanto la Constitución de la Nación Argentina (CONGRESO GENERAL CONSTITUYENTE, 1994, art. 41) como la Constitución Política de Colombia (ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE, 1991, art. 67) definen la educación como un derecho fundamental que tiene una función social, por cuanto a través de ella se accede “al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (art. 67). A tal tenor, las cartas de navegación nacional, las leyes generales de educación de Colombia, Ley 115 de 1994 (CONGRESO DE COLOMBIA, 1994, art. 1) y de Argentina Ley No. 26.206 de 2006 (CONGRESO DE LA NACIÓN, 2006, art. 2) reconocen la educación como bien público y como derecho personal y social que se ordena al bien de la nación.

En la perspectiva de concretar tal derecho, las leyes reconocen la importancia de contar con personal docente especializado (Ley 26.206, art. 44), que participe activamente en el desarrollo institucional (art. 48), que haga uso efectivo de sus derechos, dentro de los cuales se cuenta “a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera” (art. 67, literal b). Expresamente, la Ley refiere a la formación del personal docente, en los siguientes términos (art. 71):

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

La norma señala que es responsabilidad de las instituciones de educación superior la formación de los docentes, cuyas funciones son, entre otras “la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación Educativa” (art. 72); señala, además (art. 73) los propósitos de la política nacional de formación docente, que busca la cualificación permanente, continuada, integral, avanzada de los docentes, mediante el desarrollo de “las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (literal b).

La ley colombiana por su parte, reconoce —en esa misma perspectiva— la importancia de “la cualificación y formación de los educadores [y] la promoción docente” (Ley 115, art. 4); caracteriza a los docentes como “el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos” (art. 104), en tanto actor fundamental del proceso educativo debe recibir “capacitación y actualización profesional” permanente (literal a). Esta norma, también refiere, de manera expresa a la formación de los educadores, cuyas finalidades son:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (art. 109).

El estado tiene la función y la responsabilidad de propender por el mejoramiento profesional de los docentes, con el propósito de “ofrecer un servicio educativo de calidad” (art. 110); asimismo, reconoce su profesionalización al propender por su “actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado” (art. 111). La responsabilidad de la formación de los docentes recae en las instituciones de educación superior a través de las facultades de educación o a cualquier otra “unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores” (art. 112).

En derecho —y por derecho— los discursos y las prescripciones plasmadas en las leyes generales de educación se reflejan en las leyes específicas para la educación superior (CONGRESO DE COLOMBIA, 1992; CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA, 1995), que demandan como requisitos para el ingreso a la educación superior los más elevados índices y grados de formación en los ámbitos profesional y disciplinar; y se instalan en las instituciones

de educación (superior), en el marco de la autonomía que, tanto la Constitución como las leyes, les reconocen<sup>6</sup>.

En este contexto, El Estatuto Profesorado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, prescribe como derecho de los docentes “Participar en los programas de capacitación académica, de acuerdo con los planes de desarrollo académico que adopte la universidad” (Acuerdo 011 de 2002, art. 18, literal b) y como obligación (deber) “Participar en los programas de actualización programados por la Universidad” (art. 19, literal h); asimismo define la formación docente (capacitación) como el conjunto de actividades que la institución ofrece “a los docentes vinculados a ella con el fin de actualizar los conocimientos y elevar su nivel académico investigativo y pedagógico, de acuerdo con los planes de desarrollo académico” institucionales (art. 98). La norma prescribe que los planes y programas de formación docente deban contemplar como mínimo:

- a. Formación de Magísteres y Doctores en campos de la educación, las ciencias básicas y aplicadas (naturales, sociales, humanas) y el arte.
- b. Programas de actualización coherentes con la investigación y la innovación contemporánea en pedagogías y didácticas específicas que permitan la cualificación de la enseñanza de los profesores de la Universidad.
- c. Programas de actualización en teorías y prácticas curriculares.
- d. Programas de actualización en Desarrollo Humano.
- e. Actualización de los profesores en campos propios de los conocimientos que enseñan (CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO, 2002, art. 98).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> La Ley de Educación Superior Argentina, prescribe como derecho de los docentes: “Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica” (art. 11, literal c); y como deberes: “Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica” (art. 12, literal c). La Ley de Educación Superior Colombiana no se refiere a la formación de los docentes de este nivel, sin embargo, supone elevados índices de formación profesional y disciplinar, por cuanto “Para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario” (art. 70) y delega a las universidades, en sus reglamentos internos otras exigencias relacionadas con la posesión de títulos de posgrado y en consideración a las convocatorias públicas específicas, a través de las cuales —en las universidades estatales— se vinculan los docentes.

<sup>7</sup> La norma exige tanto a las facultades como a los proyectos curriculares (programas académicos), “la oferta de un plan permanente de capacitación y actualización para los docentes”; por otra parte, señala —en relación con la formación ofrecida por otras instituciones nacionales o extranjeras— que la Universidad ofrece garantías para dicha formación “mediante comisiones de estudios remuneradas o no remuneradas”, siempre que la formación se desarrolle “sobre temas de especialización o mediante trabajos de investigación, y debe corresponderse con los planes generales de desarrollo y capacitación de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, con el fin de obtener títulos de postgrado o especializaciones progresivas de estudios avanzados. Para efectos del otorgamiento de comisiones de estudio, el Consejo Académico establece programas prioritarios de capacitación de docentes, de acuerdo con las políticas de desarrollo y las recomendaciones del Rector y los Consejos de Facultad” (art. 99).

Los derechos, obligaciones y conceptualizaciones señalados por el Colegiado Superior, se concretan en las normas específicas, a través de las cuales, la Universidad pone en escena la formación de alto nivel (posgradual) de los docentes: Acuerdo No. 009 de 2007 del Consejo Superior y Acuerdo No. 013 de 2009 del Consejo Académico (CONSEJO ACADÉMICO, 2009; CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO, 2007), que reglamentan lo prescrito por el Estatuto Profesoral.

Estas líneas de acción respecto de la política institucional de formación docente en la Universidad Distrital, se han concretado a lo largo de los últimos lustros a través de los Proyectos Universitarios Institucionales, plasmados en los planes de desarrollo (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario, 2002b; Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Rectoría, 2018; Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vicerrectoría Académica, 2007), a través de los cuales se adoptan planes y programas de mejoramiento profesional de los docentes, que incluye formación posgradual, formación permanente y continuada, formación en investigación, formación en lengua extranjera, organización de redes académicas, fomento a intercambios y movilidad de docentes (entre diversas instituciones de orden nacional e internacional), desarrollo de pasantías y estancias (posdoctorales y de investigación), dotación de espacios físicos e infraestructura para el desarrollo profesional del docente... Estos planes generales de formación docente se vierten y concretan de manera específica en los planes y programas de formación que, a tenor de las normas institucionales, deben expedir cada una de las facultades como forma directa de responder a las necesidades institucionales y particulares de las diversas unidades académicas y, en consideración a sus áreas y campos de conocimiento, pero sin dejar de atender los saberes transversales propios de la labor docente (el saber pedagógico en tanto fundamento de la práctica docente, la formación disciplinar, la formación docente orientada hacia la didáctica (general y especiales), la integración de saberes (formación profesional, contextual y general), la formación en y para la investigación y la proyección social, etc.

El Consejo Superior de la Universidad del Tolima (Colombia) reconoce, en el Estatuto Profesoral (Consejo Superior, 2021), la formación de los docentes en tanto derecho y proceso de formación permanente y continuo; la norma define la formación docente como:

el compromiso constante por el aprendizaje propio y de los(as) otros(as), la actualización de los conocimientos acordes al desarrollo científico, técnico, artístico, y cultural que favorezcan la formación científica, humana, y social propia y de la comunidad académica. El profesorado disfrutará de derechos a la estabilidad laboral, a la capacitación continuada científico-técnica, humanística, artística y pedagógica; a las promociones y los mejoramientos salariales que correspondan, y al reconocimiento de sus méritos universitarios, previo cumplimiento de las leyes y normas establecidas para tal fin (art. 4, literal c).

Además de ser derecho, el Estatuto prescribe la formación como una exigencia de obligatorio cumplimiento para el ingreso a la carrera académica (y consecuentemente la

ubicación en el correspondiente nivel del escalafón docente): “Haber aprobado una capacitación en docencia universitaria para sus diferentes modalidades (...) con una intensidad de doscientas (200) horas” (art. 12, literal b). De igual modo, es exigencia para el ascenso al siguiente nivel de la categoría una vez se cumplan todos los requerimientos dentro de los cuales se cuenta “Haber realizado un curso complementario secuenciado de formación pedagógica y/o investigativa” (arts. 15, literal a; 16-17, literal b). Los cursos a que hace referencia la norma deben ser ofrecidos u homologados por la Vicerrectoría Académica. La norma precisa, finalmente, que la formación docente (capacitación y actualización “en procura de un mejoramiento continuo del ejercicio de su profesión y de la enseñanza misma” (art. 27, literal c), hace parte integral de sus deberes y responsabilidades.

Tal como acontece con la Universidad Distrital, en la Universidad del Tolima estas políticas expresadas a través de las normas generales se concretan en los planes de desarrollo institucional, que contemplan lo relativo a los procesos de formación docente, en el entendido que la para la Universidad, el docente es pieza fundamental de su desarrollo y de su calidad:

El fortalecimiento de la formación docente se debe orientar a la cualificación de una planta profesoral con prioridad en los requerimientos institucionales, en la perspectiva del abordaje de problemas regionales, teniendo en cuenta líneas de investigación pertinentes y requerimientos de los procesos didácticos y pedagógicos, de investigación y de proyección social. En este proceso juega un papel importante la formación de los profesores como investigadores y la formación de los profesores en actividades propias de la docencia, el diseño curricular, la construcción de material didáctico y la evaluación (UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. OFICINA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, 2014, p. 91).

Para el logro de esas intencionalidades, señala el documento, es necesario poner en marcha una política de fortalecimiento de la formación posgradual de alto nivel, enfatizando en programas de maestría y de doctorado.

Respecto de los cursos exigidos para ingreso a la carrera docente y para ascenso en el escalafón, no satisfacen las exigencias y necesidades de formación (en términos pedagógicos, didácticos, contextuales, profesionales, de aprendizaje, de enseñanza..., en últimas, integrales) que han de caracterizar a los docentes universitarios; más bien —como señalan Peña Calvo (2003) y Guzmán y Quimbayo (2012)— se implementan para cumplir con las exigencias gubernativas externas y para suministrar algunas técnicas y métodos (didácticos) en orden a resolver situaciones específicas de aula y con ello suplir, en parte, los exigentes procesos de formación que la docencia universitaria demanda. Lo cual nos permite colegir que “este proceder fundado en el cumplimiento de la norma más que en el requerimiento y necesidades concretas de los docentes universitarios, hacen que su actividad aparezca confusa y en solitario, haciendo cada uno lo que considera adecuado” (AUTOR X Y OTROS, 2017, p. 244).

Por el lado de la Universidad Nacional de San Luis, la indagación mostró que las políticas institucionales de formación de profesores devienen de dos fuentes principales: la primera, las exigencias y regulaciones de orden suprainstitucional, respecto de la calidad de las instituciones emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). La segunda, corresponde al ordenamiento interno que la Universidad ha elaborado (a través de ordenanzas, resoluciones, lineamientos, planes, programas, proyectos y acciones) en perspectiva de cualificar su planta docente y, de paso, responder a las exigencias externas.

La cuestión de la formación docente se plasma en la Reglamentación de la Carrera Docente (Universidad Nacional de San Luis. Consejo Superior, 1997). La norma conceptúa por formación, actualización y perfeccionamiento de los docentes las actividades subsiguientes:

- a) La formación y actualización de los conocimientos de su disciplina;
- b) La capacitación para producir nuevos conocimientos a través de la profundización de los marcos teóricos y metodológicos correspondientes;
- c) El perfeccionamiento de la práctica educativa;
- d) El intercambio de experiencias e información con grupos de trabajo de la Universidad u otras instituciones;
- e) Otras actividades que las Facultades consideren comprendidas dentro de los objetivos del presente artículo (art. 125).

La formación de los docentes es responsabilidad institucional que se concretar, de manera gratuita, a través de las Facultades y los Departamentos. Estas unidades y la institución en su conjunto, apoyan “las actividades de formación, actualización y perfeccionamiento, que sean consideradas de interés en la Unidad Académica a que pertenece el docente”; la Universidad y las unidades académicas deben proveer los recursos económicos suficientes de modo que no haya ningún “impedimento para que los docentes se formen, actualicen y perfeccionen” (art. 128). Especial énfasis se pone también, en la formación posgradual de modo que es “preocupación fundamental de cada Departamento apoyar a su personal docente para que inicie o prosiga sus estudios de posgrado, dentro o fuera del ámbito de la Universidad”; de igual modo, las unidades académicas apoyan todas las acciones internas de perfeccionamiento docente, promoviéndolas y facilitando la participación de los docentes en “cursos, seminarios, congresos o actividades similares en el país o el extranjero” (art. 129).

Como puede verse en lo sustentado hasta aquí, las normativas institucionales prescriben una amplia variedad de políticas, programas, procesos, proyectos, acciones, que ponen en funcionamiento a través de diversas estrategias de manera que los docentes,

participando de dichos procesos formativos (posgraduales, permanentes o continuados) puedan perfeccionar su labor en el ámbito de ejecución de las funciones misionales que Universidades, a través de su cuerpo profesoral principalmente desarrollan.

### *3.2 Prácticas de formación docente*

Los discursos referidos en el apartado anterior constituyen —quizá— las condiciones de posibilidad para la emergencia e instalación de prácticas formativas en las instituciones de educación superior; o puede ser, también, que de las prácticas puestas en escena y sistematizadas emerjan los discursos que, como señala Zuluaga (1987) terminan institucionalizándose, haciéndose normales, naturales, necesarios.

La analítica realizada mostró una variedad de discursos (teóricos y prescriptivos), sin embargo, se identificaron las mismas prácticas, similares u homogéneas; pues todas las instituciones le apuntan a la concreción de diversos modos de formación: inicial; avanzada, de alto nivel o posgradual (principalmente del nivel de doctorado y de maestría, y con la incursión reciente —y hoy en boga— de proceso de formación posdoctoral); formación continuada, permanente o continua; teniendo en consideración, por supuesto, las diversas áreas del conocimiento y las particularidades de las unidades académicas de las instituciones. Las instituciones, según lo enuncian en sus políticas, proveen de distintos medios y recursos para el perfeccionamiento de sus docentes: desde las comisiones (plenas o parciales) para el desarrollo de los procesos de formación posgradual, a nivel nacional o internacional; pasando por las comisiones, las pasantías, los intercambios, las visitas académicas... (con la disponibilidad de recursos económicos), hasta los simples permisos o concesiones para participar en cursos, talleres, seminarios, eventos académicos, diplomados, cursos cortos, etc., con o sin apoyos de orden económico.

En la práctica, los documentos analizados muestran una amplia referencia a procesos formativos, enfatizando —en el caso de la formación posgradual— los programas de doctorado en áreas estratégicas de las universidades: Física, Ciencias físicas, Física y Matemáticas, Química (Analítica, Ciencias químicas), Historia, Filosofía, Ciencias pedagógicas, Educación, Ciencias sociales, Filología, Matemáticas, Ciencias matemáticas, Biología, Ciencias biológicas, Ingeniería, Lingüística (general y aplicada), Literatura, Comunicación, Didáctica (general y aplicada), Geografía, Lenguas extranjeras, Enfermería, Estudios de desarrollo, Economía, Economía aplicada, Ciencias veterinarias, Medicina, Salud, Salud pública, Ingeniería agrícola, Ciencia y tecnología, Recursos forestales, Ciencias pecuarias y producción animal, Biomedicina, Arqueología, Planificación territorial, Gestión, Sociología, etc. Los documentos refieren, asimismo, un significativo apoyo recibido por parte de los docentes

para realizar programas de maestría (universidades nacionales); de igual manera registran la concesión de algunas estancias posdoctorales<sup>8</sup>.

#### 4 CONSIDERACIONES FINALES

La analítica descriptiva realizada permitió la identificación de diferentes discursos sobre la formación docente que han permeado las políticas institucionales —y que se han instalado en su ser, quehacer y acontecer— transformándose paulatinamente en prácticas concretas de perfeccionamiento y cualificación (aunque los documentos también señalen conceptos como entrenamiento y capacitación), a través de los cuales se busca el mejoramiento del desempeño de los docentes en las funciones misionales que las universidades realizan: docencia, investigación y proyección social.

Los discursos contienen amplias conceptualizaciones acerca de la formación docente, de sus intencionalidades, de los propósitos institucionales, de las necesidades de formación, aunque indudablemente, se ponga énfasis en las prácticas de formación posgradual (de alto nivel) principalmente a través de programas de doctorado y de maestría, un poco en descuido (pese al registro hallado en los archivos) de la formación continua, integrada, continuada e integral, tan relevante para los docentes y las instituciones, en este nivel de educación.

Todas estas acciones de cualificación muestran que, paulatinamente, las prácticas y los discursos formativos se han venido instalando en las instituciones, haciendo parte de las agendas políticas de los sujetos e instancias decidoras, puesto que se ha tomado cierta conciencia de los réditos que comporta —para las comunidades académicas y para las sociedades a las que sirven— invertir recursos (no solo económicos) en la formación de los docentes; porque solo los docentes formados y ojala transformados pueden transformar la educación y, por supuesto, a las sociedades mismas.

Aunque se reconoce la relevancia de la indagación, una significativa dificultad que se presentó en el desarrollo de la pesquisa tuvo que ver con el tiempo previsto para la ejecución de la misma, por cuanto a nivel institucional (derivado de imperativos de orden nacional) las vigencias presupuestales son anuales debiéndose ajustar los cronogramas investigativos a esta periodicidad lo cual limita de manera considerable los desarrollos investigativos.

---

<sup>8</sup> En el ámbito de la formación continuada los informes de gestión muestran la participación de los docentes en diversas actividades que comportan procesos formativos: estancias investigativas, pasantías, escuelas de verano, visitas e intercambios académicos, seminarios, cursos, talleres, diplomados, formación en lengua extranjera, eventos académicos, preparatorios, redes académicas y de investigación, (congresos, simposios, coloquios, encuentros, conversatorios, claustros académicos e investigativos, ateneos, foros, paneles...).



## REFERENCIAS

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Imprenta Nacional, 1991.

CÁCERES, Maritza et al. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-15, 2003.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo / Universidad Nacional de Quilmas, 2004.

CEBALLOS, Héctor. **Foucault y el poder**. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán, 2000.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior**. Disponible em:  
[www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0030\\_1992.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html) . Acesso em: 21 ago. 2017.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación**. Disponible em:  
[www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html) . Acesso em: 21 ago. 2017.

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. **Ley n. 24.521 de 1995. Ley Nacional de Educación Superior**. Buenos Aires: Congreso de la Nación, 1995. Disponible em:  
<http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf> . Acesso em: 21 ago. 2017.

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. **Ley n. 26.206. Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires: Secretaría del Congreso, 2006. Disponible em:  
[www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf) . Acesso em: 25 jun. 2021.

CONGRESO GENERAL CONSTITUYENTE. **Constitución de la Nación Argentina**. Concepción del Uruguay (Entre Ríos): Presidencia de la Nación Argentina, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. 22.ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. **El Espectador. Sección General**, p. 12- A, 1994.

GUZMÁN, Graciela; QUIMBAYO, Carlos Alfonso. **Docencia universitaria: reflexión pedagógica**. Ibagué: Universidad del Tolima, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. La formación pedagógica del docente universitario. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 387-396, 2011.

MARTIARENA, Oscar. **Michel Foucault**: historiador de la subjetividad. Ciudad de México: El Equilibrista, 1995.

MOREY, Miguel. **Lectura de Foucault**. Madrid: Taurus, 1983.

PEÑA CALVO, José Vicente. Desarrollo profesional del docente universitario. **Histodidáctica**, Barcelona, 2003.

SANCHEZ-AMAYA, Tomás; GONZÁLEZ, Santiago; ARIAS, Francisco; VITARELLY, Marcelo. **Análítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades**: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia) [documento de trabajo]. Bogotá: No publicado, 2014.

SANCHEZ-AMAYA, Tomás; GONZÁLEZ, Santiago; ARIAS, Francisco; VITARELLY, Marcelo. **Formación docente en la universidad**: una analítica descriptiva. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. CONSEJO SUPERIOR. **Acuerdo n. 014 de 2021. Estatuto profesoral**. Ibagué: Universidad del Tolima, 2021. Disponible em: [http://administrativos.ut.edu.co/images/universidad/normatividad/estatuto\\_profesoral\\_B1.pdf](http://administrativos.ut.edu.co/images/universidad/normatividad/estatuto_profesoral_B1.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. OFICINA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL. **Plan de Desarrollo 2013-2022**. Ibagué: Universidad del Tolima, 2014. Disponible em: [http://administrativos.ut.edu.co/images/universidad/Plan\\_de\\_desarrollo\\_2013\\_2022\\_V.pdf](http://administrativos.ut.edu.co/images/universidad/Plan_de_desarrollo_2013_2022_V.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO ACADÉMICO. **Acuerdo n. 013 de 2009. Por la cual se desarrolla las políticas del Plan de Formación y Actualización para los Docentes de la Universidad Distrital, se definen los programas que integran el Plan y se dictan otras disposiciones**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, 2009. Disponible em: [https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/sisgral.php?qry=on&id\\_doc=7646](https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/sisgral.php?qry=on&id_doc=7646). Acesso em: 16 set. 2022.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo n. 011 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002a. Disponible em: [http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu\\_2002-011.pdf](http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf). Acesso em: 21 ago. 2017.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo n. 001 de 2002. Por el cual se adopta el Plan de Desempeño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002b. Disponível em: [http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu\\_2002-001.pdf](http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-001.pdf). Acesso em: 26 mai. 2018.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. **Acuerdo n. 009 de 2007. Por el cual se reglamenta el Estatuto Docente de la Universidad Distrital en cuanto a políticas, y procedimientos para el Apoyo a la Formación Postgradual de alto nivel a Profesores de Carrera y se dictan otras disposiciones.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007. Disponível em: <http://sgral.udistrital.edu.co/xdata>. Acesso em: 16 fev. 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. RECTORÍA. **Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2030.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. Disponível em: <http://planeacion.udistrital.edu.co:8080/documents/280760/0/PED+2018-2030-.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. VICERRECTORÍA ACADÉMICA. **Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016 Universidad Distrital Francisco José de Caldas.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007. Disponível em: <http://planeacion.udistrital.edu.co:8080/documents/280760/3d0f2131-98ce-4006-9afd-bd6ddddd68d>. Acesso em: 16 fev. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. CONSEJO SUPERIOR. **Ordenanza n. 15 de 1997. Reglamento del Régimen de Carrera Docente de la Universidad Nacional de San Luis.** San Luis: Universidad Nacional de San Luis, 1997. Disponível em: [http://fapsi.unsl.edu.ar/archivos/sec\\_general/reglamentaciones/Ord CS 15-97 Carrera docente.pdf](http://fapsi.unsl.edu.ar/archivos/sec_general/reglamentaciones/Ord CS 15-97 Carrera docente.pdf). Acesso em: 16 fev. 2020.

VILLEGAS, Luz Amparo. Formação: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-14, 2008.

ZABALZA, Miguel Ángel. Formação del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 397-423, 2011.

ZULUAGA, Olga Lucía. **Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.** Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

**Revisão gramatical realizada por:** Francisco Antoni Arias Murillo

**E-mail:** [faariasm@ut.edu.co](mailto:faariasm@ut.edu.co)