

# **El desarrollo del personal académico como iniciativa institucional: consideraciones acerca de una experiencia de la Universidad Nacional Abierta**

**MARIANGELINA DE KOLSTER**

**ZOBEIDA RAMOS**

(Universidad Nacional Abierta)

**ZOBEIDA RAMOS**

Doctora en Educación, profesora jubilada de la Universidad Nacional Abierta.  
E-mail: zobeidaramostovar@hotmail.com

**MARIANGELINA  
RODRÍGUEZ DE KOLSTER**

Doctora en Educación, Coordinadora del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional Abierta

**RESUMEN**

Es un hecho innegable que las organizaciones –de todo tipo– son comunidades de aprendizaje. De allí la importancia de que las instituciones educativas programen las áreas y rutas que sus funcionarios deben recorrer, para lograr el mejor desempeño en su carrera profesional dentro de la academia. Sin embargo, el quehacer diario de las universidades parece contradecir esta premisa y el desarrollo del profesor pareciera ocurrir como un evento casual que atiende a lo que el individuo solicita, mas no a lo que la institución requiere. Las autoras proponen un modelo para la formulación de programas de desarrollo del profesor universitario que se fundamenta en la consideración de las necesidades personales, institucionales y sociales y en la práctica profesional. Se analiza a la luz de este modelo un proyecto de desarrollo profesoral programado y ejecutado para sus académicos por la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Se discuten los logros alcanzados personal e institucionalmente, las limitaciones que dificultaron la ejecución del proyecto y la posterior ubicación de los recursos formados. El trabajo concluye con una serie de reflexiones de interés para quienes se desempeñen en áreas relacionadas con la administración del talento humano. Se enfatiza en todo el texto la importancia de que sean las organizaciones, y en este caso las universidades, quienes lideran las actividades relacionadas con el desarrollo de su profesorado, pues esto se considera determinante para el logro de un personal calificado para desempeñar con calidad su tarea, enfrentar con éxito su compromiso con las metas y políticas organizacionales y obtener de manera continua un mayor crecimiento personal.

**Palabras clave:** DESARROLLO DEL RECURSO HUMANO, FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO, MODELOS PARA LA FORMULACIÓN DE PROGRAMAS.

**SUMMARY**

It is an undeniable fact that every organization is a learning community. As a consequence, the importance of educational institutions which must provide not only support for the development of their professors but also define the routes that they must pursue to obtain the best performance in their professional race within the academy. Nevertheless, the daily task of universities seems to contradict this premise and faculty development happens more as an accidental event that takes into account only what individuals require, which in some cases may not coincide with institutional needs. Thus, the authors of this article propose a model for the formulation of faculty development programs based on the consideration of personal, institutional and societal requirements. A program for the development of their faculty offered by the Universidad Nacional Abierta from Venezuela is analyzed to the light of this model. Research profits are discussed as well as the limitations that made it difficult afterwards the execution of the project and the later location of the formed resources. The work concludes with a series of reflections of interest for those who

evolve in areas related to the administration of human talent. It is emphasized in all the text the importance the universities lead all activities related to the development of their teaching staff because this is considered determinant to obtain qualified personnel able to face organizational goals and committed to their tasks and professional growth.

**Key words:** HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT, FACULTY DEVELOPMENT, MODELS FOR PROGRAM DEVELOPMENT.

### INTRODUCCIÓN

**T**oda integración de seres pensantes es una comunidad de aprendizaje que se constituye alrededor de un interés común y requiere para su supervivencia de esfuerzos diversos para el logro de las metas compartidas. Esta definición intenta describir lo que sucede en cualquier organización en la cual el aprendizaje es una necesidad siempre presente, que surge como elemento espontáneo para dar respuesta a los diversos retos y que promueve la proactividad y combate la inercia intelectual. En suma, el aprendizaje puede estar programado o no, pero igualmente se produce en toda organización.

Las instituciones educativas y más específicamente las universidades, no escapan a esta realidad. Es más, una universidad debe caracterizarse por su dinamismo, por su capacidad de respuesta a las exigencias del contexto y por su flexibilidad para adaptarse al cambio que pauta o requiere la sociedad. De allí la importancia de una cultura organizacional en toda universidad orientada hacia el aprendizaje permanente. Sin embargo en este tipo de organización se hace necesario que los aprendizajes programados sean los de mayor ocurrencia ya que ellos son el respaldo para el logro de la misión, la visión y los objetivos institucionales.

El profesorado de las universidades es un elemento clave para la conducción del proceso instruccional y para mejorar la calidad de la educación, tomando en cuenta las exigencias del contexto. Es innegable la necesidad de la profesión docente en la sociedad del conocimiento y de allí la importancia de la formación y actualización permanente de quienes la ejercen. Es evidente pues, que las instituciones de educación

superior definan políticas y organicen programas de perfeccionamiento que garanticen el desarrollo de los conocimientos y experticias que los docentes van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria académica.

El presente trabajo surge del interés de las autoras en ofrecer a las universidades elementos que permitan mejorar su práctica en cuanto al desarrollo del profesorado, partiendo de la idea señalada por los especialistas en la materia, de que gestionar profesionalmente los recursos humanos es un auténtico reto para las organizaciones del siglo XXI. Se enfoca específicamente en el análisis de la ejecución de un proyecto de formación que la Universidad Nacional Abierta ofreció a su profesorado: el Proyecto UNA-NOVA, observado a la luz de un modelo para la formulación de programas de desarrollo para el profesor universitario. En el trabajo las autoras descubren que la institución, quizás sin proponérselo expresamente en aquel momento, llegó a coincidir con varios de los aspectos que se destacan en las propuestas teóricas relativas al tema y han considerado de interés poner de manifiesto ese hecho. El lector puede no coincidir con la opinión vertida en este ensayo, pero esa es precisamente una de las ventajas de expresar los puntos de vista divergentes, porque hacen de la práctica académica un ejercicio enriquecedor de pluralidad.

El trabajo parte de una breve disquisición teórica sobre la importancia del desarrollo del personal académico universitario y enfoca específicamente un modelo propuesto por las autoras para la formulación de programas de desarrollo profesional. Se describe seguidamente el Proyecto UNA-NOVA desde su concepción y se mencionan los aspectos del modelo que fueron considerados en la etapa de formulación del proyecto. Asimismo se señalan los elementos del modelo que se desarrollaron luego de la formulación e instrumentación del mencionado proyecto y que, de haber sido considerados, hubieran maximizado la productividad del mismo.

El contenido del trabajo, aunque hace referencia a una experiencia muy específica ocurrida en la Universidad Nacional Abierta, presenta

aportes y reflexiones de utilidad para todo aquel que de una u otra forma esté involucrado en la gestión del talento humano. Las opiniones de las autoras se fundamentan tanto en el conocimiento obtenido para producir artículos e informes al indagar sobre el área de desarrollo del profesor universitario, como en su experiencia universitaria en ese ámbito.

El trabajo pudiera calificarse como un ejercicio de extrapolación que intenta destacar elementos significativos para la formulación de programas de formación, e identificar coincidencias con un modelo en particular una vez que el programa ha sido ejecutado. La intención ha sido contribuir al análisis del tema en cuestión, hacer reflexiones y formular recomendaciones que permitan mejorar la práctica de las universidades en cuanto al desarrollo de su profesorado.

### *EL DESARROLLO DEL PERSONAL ACADÉMICO*

Compartimos plenamente la preocupación global fundamentada en los problemas de alta contaminación industrial, sobre-explotación de los recursos renovables y no renovables, hiperpoblación en los centros urbanos y, sobre todo, en la inconsciencia generalizada sobre ese deterioro y la ausencia de preparación humana para enfrentarlo y revertirlo. Estos aspectos inabarcables son, de modo insoslayable, parte del mundo de hoy y tocan en cierto modo todas las esferas del quehacer humano. La educación no es excepción. Al contrario, es un área fundamental e imprescindible para la creación de esa conciencia global de ahorro de recursos y de uso, con sentido común, de las capacidades tecnológicas actuales. De allí la importancia de la formación adecuada del personal docente, específicamente de nivel universitario.

La literatura que estudia las estrategias para apoyar el *desarrollo del recurso humano* en las organizaciones es diversa y abundante. Autores como Dolan et. al (2007) diferencian los términos formación y desarrollo; sin embargo indican que ambos expresan estrategias para eliminar deficiencias en el rendimiento laboral y aumentar el compromiso de los empleados con la organización. Igualmente, es preciso acotar que algunos

autores han denominado recientemente al recurso humano como *talento humano*, haciendo énfasis especialmente en aspectos semánticos, por contraponerlo a la consideración de la persona humana como otro recurso susceptible de explotación laboral. Uno de ellos es Chuquisengo (s.f.), quien afirma que las organizaciones han comenzado a considerar el talento humano como su capital más importante y la correcta administración de ese capital como una de sus tareas más decisivas.

Porret (2006, pp. 210) define el término desarrollo como un proceso educativo a largo plazo que utiliza un procedimiento sistemático y organizado para que el personal adscrito a un ente de producción de bienes o servicios adquiera conocimientos y experticias. Autores como Andrade (2003) destacan además, que toda organización requiere que sus individuos hagan carrera y adquieran un compromiso con la misma, pues de ello depende el futuro en común.

El interés de los líderes organizacionales se ha enfocado en determinar las formas más efectivas para elevar los niveles de calidad de las empresas, entendiendo que la calidad depende en gran medida de la capacidad que tengan los empleados para desempeñar eficientemente las funciones que les corresponden en el engranaje de tareas y procesos que entraña la oferta al público de un servicio o producto competitivo. En este sentido, Porret (2006, pp. 216) destaca la importancia de los planes de formación y los define como un conjunto coherente y ordenado de acciones formativas necesarias para resolver los problemas de competencia existentes dentro de la organización.

Estas inquietudes se han transferido a las universidades como centros de trabajo en búsqueda de la excelencia, las cuales han tenido que adaptarse a las exigencias del contexto actual, caracterizado por un vertiginoso ritmo de cambio y competitividad, tal como sucede en el mundo empresarial.

Dentro de ese marco, tanto la alta gerencia universitaria como las instancias gubernamentales venezolanas manifiestan frecuentemente su preocupación por elevar los niveles de calidad del profesorado universitario. En este sentido, Villarroel (2007), destaca que la crisis actual

de la educación superior venezolana está relacionada con la calidad, concepto que incluye entre sus elementos al profesorado. Asimismo, las políticas gubernamentales al respecto, propuestas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (2001), las leyes, los reglamentos e incluso los planes de las universidades, indican que una de las metas a lograr es el desarrollo del personal académico. Esto entraña la creación de una actitud de perfeccionamiento personal y profesional. Destaca Belando (1999, pp. 1) que la universidad tiene un reto acuciante en la formación de su profesorado y que la calidad de la enseñanza no puede ser desarrollada si no es en torno a ese eje fundamental.

Sin embargo, dentro del recinto universitario, estas reflexiones que conllevan la responsabilidad institucional de programar el desarrollo de sus académicos aún siguen siendo consideradas como una extrapolación irrespetuosa de la realidad empresarial hacia la academia. Como resultado de esta actitud, el desarrollo del docente de educación superior generalmente surge de la iniciativa individual y de la motivación personal, lo cual no conduce a efectos totalmente beneficiosos para las universidades. Estas instituciones, en su obligación de responder adecuadamente a las necesidades del contexto, son las llamadas a programar, de acuerdo con los miembros de su conglomerado académico, actividades de formación y especialización. Lo ideal es que quienes programen las actividades de formación y profesionalización fomenten el compromiso del docente desde el momento de su incorporación a la institución, concertándose individualmente un Plan de Carrera. El plan comporta relevancia tanto para el profesor como para la universidad en que se desempeña y propicia el crecimiento intelectual y la adquisición de las herramientas imprescindibles para el ejercicio de la docencia, en un mundo cambiante, diversificado y globalizado como el actual. En sentido similar, Cortés y González (2006) afirman que la productividad dentro del contexto de las instituciones de educación superior es equiparable al concepto de calidad, el cual a su vez está en función de la capacitación y actualización.

Sin embargo, afirma Pestana (2002, pp. 47) que las intenciones de las universidades raramente llegan a cristalizarse y lo que se observa es que

la formación del docente pareciera ser un compromiso general y a veces difuso, mas no un objetivo primordial institucional. Dentro de ese amplio marco descrito por Pestana, los programas de formación no son evaluados y se observan claras incongruencias entre las metas planteadas y lo que se ha realizado. Por otra parte Hidalgo (2008) añade que el desarrollo del profesor universitario se realiza desvinculado de las funciones básicas de docencia, investigación y extensión, y ausente de una política sistemática, organizada y pertinente de formación permanente, todo lo cual, según la autora, conlleva al deterioro organizacional.

La formación profesional del profesor de las universidades no puede ser ni errática ni personalista. Por el contrario, expertos en la materia como Ferreres (2001), señalan que la formación efectiva es un proceso colectivo en el cual los docentes se enfrentan con su propia práctica educativa y buscan mejorarla. El desempeño del personal académico, señala Hidalgo (2008, pp. 216), vendría dado por el conocimiento, habilidades, actitudes y valores con los que el docente universitario enfrenta y ejecuta las funciones académicas de docencia, investigación, extensión y gestión Administrativa. Sin embargo, conociendo esta premisa, las universidades acometen la tarea de formación del personal docente con notoria timidez.

En la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior de la UNESCO (1998) hubo consenso en cuanto a la necesidad de la formación permanente del profesorado, muy especialmente en cuanto a su función pedagógica. Sin embargo, la profesora Pestana (citada por Hidalgo, 2008) destaca en cuanto a la intencionalidad, expresada en los documentos jurídicos de las universidades para mantener programas de formación para su profesorado, que pocas son las instituciones que poseen planes institucionales reconocidos, políticas concretas y estructuras idóneas que sirvan de sustrato a esta labor.

La realidad que caracteriza a las instituciones que administran instrucción a distancia es todavía más demandante. En ellas, la premisa que identificó al texto impreso y al profesor como los principales y a veces únicos poseedores del conocimiento caducó en aquel momento en que la información se puso al alcance de una buena parte de la pobla-

ción al solo golpe de un «clic», lo cual nos condujo a un mundo de indagación sin límites de espacio, tiempo o restricciones de cualquier índole.

Al estudiar la problemática relacionada con el desarrollo del profesor a distancia, Moore y Kearsley (1996) destacan que los cambios en este tipo de instituciones deben ocurrir en forma sistemática tanto organizacional como individualmente, y sugieren la creación de laboratorios para adiestrar al profesorado en el uso de tecnologías y en el conocimiento de estrategias educativas para promover la participación y el aprendizaje colaborativo. Amplía la idea García Aretio (2005) al expresar que debido a la aparición de nuevos escenarios y formas para administrar los procesos en los sistemas de instrucción a distancia, se requiere que el profesor se mantenga en una constante actualización en cuanto a estrategias y métodos para mejorar la calidad de su labor.

De esta manera se enfatiza que un programa de formación para los docentes de educación superior es de suma importancia y, vistas las características especiales de los sistemas a distancia, una iniciativa de este tipo está plenamente justificada y debe convertirse en una meta institucional. Es igualmente importante destacar la necesidad de mantener un equilibrio que evite el peligro de dejarse atrapar por las modas tecnológicas, que sin un sustrato de contenidos adecuados y de valores cónsonos con la tarea educativa, pueden llegar a convertir al hecho instruccional en un cascarón de mero contenido ritualista de la forma y sin arraigo.

Lo anteriormente expresado amerita una reflexión puntual. Si bien consideramos necesario favorecer el desarrollo del profesor universitario en cualquier institución de nivel superior, más aún lo estimamos como crucial en las universidades a distancia, cuyo contexto es sumamente demandante dada la variabilidad de los modelos y medios tecnológicos de instrucción. La falta de programación concertada de los planes de formación en instituciones de este tipo favorece la anarquía en cuanto a la toma de decisiones, sobre todo cuando no se cuenta con suficientes elementos que permitan conocer los requerimientos de formación que se deban promover y asistir. Por tanto, la ausencia de orientación en la tarea de formación del talento humano conduce a la ejecución de acciones

esporádicas, sin base en la visión, misión y valores institucionales y deriva, a mediano plazo, en la mediocridad de la academia, puesto que la calidad de la misma depende de la eficiente capacitación de su personal docente. Es imperativo pues, utilizar adecuada y oportunamente los recursos financieros en la formación del profesorado, ya que soslayar esta tarea trae consecuencias de ineficiencia y retardo en cuanto a calidad y competitividad. En suma, la formación del profesorado tal como señala Ferreres (2001), debe atender al docente universitario como persona, como profesional y como miembro de una institución, dentro de la cual la innovación debe ser una actitud que se mantenga en función del compromiso ético-moral con los educandos.

#### *UN MODELO PARA LA INSTRUMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE DESARROLLO*

Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas en la elaboración de un programa. Sirven para esquematizar el patrón conceptual que orienta el diseño del programa, la selección de elementos y la dinámica que existe entre éstos. La literatura que aporta sustratos teóricos para el diseño de modelos de programas para el desarrollo del académico universitario no es particularmente abundante. Chacín, Kolster y Ramos (2007) hacen referencia a la existencia de modelos basados en los siguientes procesos, denominados por los autores de los mismos como:

- A. Perfeccionamiento
- B. Evaluación
- C. Indagación
- D. Organización; y
- E. Modelo Integrador (Peña, 2003).

El modelo que se utiliza en este trabajo para la generación de un programa de formación para el profesor de la Universidad Nacional Abierta

toma en consideración algunos de los elementos teóricos, provenientes de la *educación permanente* y de la *administración de recursos humanos*, áreas éstas interesadas en promover en el individuo una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo. Se nutre con aspectos provenientes de la *planificación estratégica*, herramienta que permite la resolución de problemas a través de la caracterización de la organización y sus necesidades particulares (Kaufman, 1999). Considera los aportes del Modelo Integrador formulado por Peña (2003), e incorpora las sugerencias expresadas por docentes universitarios con formación y experticia en el área, tales como Chacín, Kolster y Ramos (2007). A continuación se enumeran algunas consideraciones en torno al modelo para la formulación de programas de desarrollo del personal académico que se expone en este ensayo:

En cuanto a la *educación permanente*, señala Ibáñez (s.f., pp. 1) que esta es una de las grandes revoluciones que surgen en nuestra época. Considera que la educación debe ser una constante en todos los niveles de la vida, un proceso continuo que prosigue durante toda la existencia y que tiene como propósito que la persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo. Su meta: el máximo desarrollo individual y social que sea posible a través de experiencias y actividades que puedan ser portadoras de educación y conlleven a una transformación positiva.

El modelo se nutre del área de *Desarrollo de Recursos (Talento) Humano*, considerando algunos de los aspectos señalados por Dolan, et al (2007), en cuanto a la necesidad de planificación de los recursos humanos, como medio para identificar las necesidades cuali-cuantitativas del personal, partiendo de los objetivos y estrategias que debe formular toda organización conforme a un determinado horizonte temporal.

De la *Planificación Estratégica* el modelo incorpora los aportes de Kaufman (1999), en cuanto a la consideración de la *Misión* (el propósito general de la organización), la *Visión* (el futuro ideal), y los *Objetivos* (las metas a lograr) como elementos imprescindibles para la planificación estratégica en una organización. Dicho autor destaca la interrelación

existente entre la planificación estratégica –como herramienta que precisa el rumbo que debe tomar la organización– y la mejora del desempeño humano y organizacional, que a su vez debe atender a la misión, la visión, los objetivos y los valores de la organización. En este sentido resulta interesante acotar la indicación del autor, en torno a que la mejora del desempeño opera de adentro hacia afuera de la organización, mientras que la planificación estratégica trabaja desde afuera (sociedad, mercado, cliente) hacia adentro (Kaufman, citado por Inoue 2007).

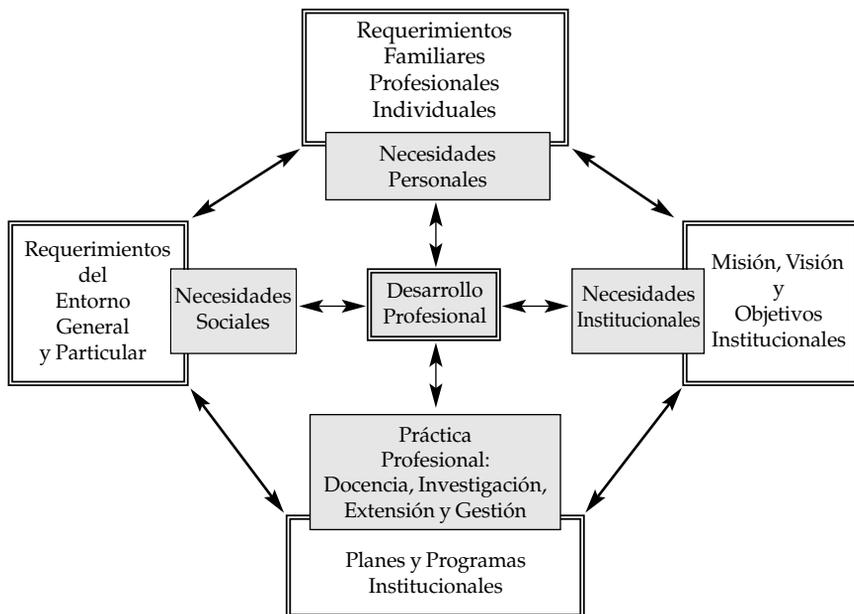
Del *Modelo Integrador* propuesto por Peña (2003), el modelo planteado en el presente trabajo toma ideas en cuanto a que los planes de formación del profesorado se integren al plan de desarrollo institucional y consideren las necesidades personales, institucionales y sociales. Dichos planes, según el autor, deberán centrarse en la práctica profesional del profesor y proponerse en una doble perspectiva: sujeto-institución, para evitar por un lado que el sujeto se sienta excluido de la propuesta y, por el otro, que los objetivos de la institución no se alcancen.

Y finalmente, de Chacín, Kolster y Ramos (2007), el modelo incorpora dos aspectos de esencial importancia: la necesidad de la evaluación del programa de desarrollo en forma sistemática y continua; y la importancia sustantiva de que las instituciones propicien un clima de participación para la formulación del programa de desarrollo profesional, en el cual se identifiquen los múltiples requerimientos de la práctica docente. En estos términos el modelo se propone hacer evidente el compromiso tanto de los profesores como de la institución, con el aprendizaje permanente como medio para crecer conjuntamente.

El modelo propuesto por las autoras de este trabajo se representa y se describe en la figura 1.

La figura 1 ilustra la integración que debe existir entre cada uno de los elementos que conforman el modelo, los cuales son fuente (u origen o causa) y consecuencia (o efecto o producto) del otro, por la permanente interacción entre cada uno de ellos. En la figura se hacen patentes los siguientes aspectos:

**Figura N° 1**  
**Modelo para la formulación de Programas de Desarrollo**  
**para el Profesor Universitario**



Fuente: las autoras.

- La *relación sinérgica* existente entre las necesidades personales, sociales, institucionales y la práctica profesional del docente indicada con las flechas de doble vía.
- Los requerimientos individuales en términos de aspectos como motivación para el logro de las metas previstas, compromiso con el desarrollo profesional, obtención de mejoras laborales, logros académicos, todos como sustrato para la identificación de las *necesidades personales*.
- La identificación de la misión, visión y objetivos como sustrato para la definición de las *necesidades institucionales*, que se materializa en los planes operativos y programas de acción.

- Los planes nacionales y los requerimientos del contexto como fuente de la cual surgen las *necesidades que la sociedad* demanda de las instituciones educativas; y
- La *práctica profesional* del docente universitario (docencia, investigación, extensión y gestión) que orienta el programa de desarrollo, práctica que se ejecuta en distintos niveles y que debe ajustarse a las necesidades del individuo y a las de su contexto laboral y social expresado en los planes y programas institucionales.

En suma, el modelo evidencia la importancia de la participación activa de los entes interesados en el programa. Se abarca un espectro mayor que el de la organización en sí misma; están: la *sociedad* –que requiere la formación de profesionales capacitados para satisfacer apropiadamente sus necesidades–; la *institución de educación superior*, signada por las exigencias de leyes, reglamentos, planes operativos y por las demandas de la sociedad; los *profesores universitarios* inmersos en las exigencias de su contexto particular; y la *práctica profesional* universitaria en términos del ejercicio docente, la investigación, la extensión y gerencia institucional. En suma, como señala Pestana (2002), la formación del profesor universitario debe originarse en la propia práctica del profesor, en estrecha relación con los proyectos de desarrollo institucional y con miras a la integración con los procesos de desarrollo social.

El cuadro central del modelo es el *desarrollo profesional*, el cual surge como resultado de la integración de necesidades, realizada con la participación del individuo usuario del programa y de los miembros de la comunidad universitaria en la cual éste se desenvuelve. Las flechas de doble vía reflejan la necesidad de una relación permanente e integradora de cada uno de los elementos del modelo y en cada una de las fases del programa, lo cual permite su evaluación y la incorporación de ajustes.

*EL PROYECTO UNA-NOVA: DESCRIPCIÓN  
Y ANÁLISIS CONFORME AL MODELO PRESENTADO*

En febrero de 1998, el Consejo Directivo de la Universidad Nacional

Abierta decidió abocarse al logro de una meta establecida dentro de una política institucional prioritaria, definida por la autoridades respectivas para su período de gestión: la formación de un grupo de profesores en el uso de nuevas tecnologías para la administración de los procesos instruccionales conducidos por las diferentes áreas académicas de la institución. El Vicerrectorado Académico asumió la coordinación de ese proyecto e inició el proceso de búsqueda de una institución acreditada que ofertara un programa de postgrado en el área en cuestión y con sólida experiencia en la administración de la instrucción a distancia como tecnología similar a la utilizada en la UNA.

El Consorcio-Red de Educación a Distancia (CREAD) colaboró ampliamente en la búsqueda de una institución que ofertara un postgrado pertinente dadas las necesidades de la UNA y de calidad a los efectos del área en cuestión. Propuso y sirvió de enlace con la Nova Southeastern University (NSU), institución con sede en los Estados Unidos y acreditada por el Consejo Nacional de Universidades de Venezuela para la oferta de un postgrado a distancia en la especialidad de «Tecnología Instrucciona y Educación a Distancia», a niveles de Maestría (Ms.A) y Doctorado (Ed. D.). Se analizaron las características del programa de postgrado y los costos requeridos por la NSU. Se estudiaron las posibilidades presupuestarias de la UNA para el financiamiento del proyecto y una vez identificadas las limitaciones a tal efecto, se iniciaron contactos con la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FGMA) a los fines de obtener créditos educativos para los profesores cursantes del postgrado. De esta manera los profesores cancelarían los gastos de matrícula y la UNA les financiaría la adquisición de textos y los gastos de traslado y alojamiento para la realización de una actividad presencial anual en los Estados Unidos, requisito del postgrado.

Una vez culminadas las gestiones con la NSU y con la FGMA y aclarados los detalles al respecto, la instrumentación del llamado Proyecto UNA-NOVA se consolidó con la firma de convenios: entre las instituciones UNA y NSU en lo relativo a los aspectos académicos y entre la UNA-FGMA en cuanto los aspectos financieros. La FGMA ofreció un total de

treinta (30) créditos educativos para los profesores interesados en cursar el postgrado ofertado por la NSU.

El Vicerrectorado Académico de la UNA inició el proceso de divulgación del proyecto entre el profesorado de la institución, identificando los criterios de selección dadas las exigencias de la NSU y la FGMA, y los motivó a participar en la conformación de las cohortes de Maestría y Doctorado. La convocatoria fue respondida por un alto número de profesores de los centros locales y de la sede central de la UNA, de los cuales se seleccionaron para cursar dos grupos de académicos, uno para Maestría y otro para Doctorado, provenientes de los niveles central y local de la institución, con formación en distintas áreas del conocimiento (Matemática, Ingeniería, Educación, Psicología, Administración, Contaduría y Sociología). De ellos, seis (6) profesores iniciaron estudios de Maestría, y diecisiete (17) profesores estudios de Doctorado. Culminaron cuatro (4) de los inscritos en la Maestría y catorce (14) de los inscritos en el Doctorado, lo cual evidencia en este aspecto el éxito del programa.

Se contó con la anuencia de los miembros del Consejo Directivo de la Universidad Nacional Abierta y con el apoyo del personal de las instancias institucionales encargadas de los complejos trámites administrativos. Existió un espíritu de colaboración permanente por parte de los Decanos de Postgrado de la NSU y del personal académico y administrativo de esa universidad. Igualmente valiosa fue la colaboración de los funcionarios de las unidades de la Fundación Gran Mariscal de Aya - cucho encargadas de realizar los trámites tanto con la NSU como con los profesores beneficiarios de los créditos educativos.

El recuento de esta experiencia, que se inició ciertamente en un marco general de políticas institucionales, pero sin formalización teórica dirigida previa y expresamente al objeto del Proyecto UNA-NOVA, hace referencia a muchos de los aspectos indicados en el Modelo planteado por las autoras del presente trabajo para el desarrollo de un programa de formación cuyo gráfico se discutió anteriormente.

Específicamente, el Proyecto UNA-NOVA cumplió con los siguientes requerimientos incluidos en el Modelo propuesto para la Formulación de un Programa de Desarrollo para el Profesor Universitario:

- Respondió a la necesidad de un momento en el cual se requería la formación a distancia y con tecnología de punta, de profesionales docentes en áreas prioritarias definidas a nivel gubernamental. Asimismo, el programa dio respuesta a lo establecido tanto en los instrumentos legales nacionales relacionados con el desarrollo del profesor y su ascenso en el escalafón universitario, como a lo expresado en las políticas institucionales de aquel momento, aspectos estos que se constituyen en sustrato de las necesidades sociales y necesidades institucionales planteadas en el Modelo.
- Partió de la consideración de las necesidades institucionales: la de formar personal capacitado en áreas relacionadas con las nuevas tecnologías de instrucción. En la misión institucional, como universidad de vanguardia en el área de educación abierta y a distancia, se plantea este elemento. Igualmente se atendió la petición de un buen número de docentes que para aquel momento manifestaban su interés en formarse en esa área, cuyas solicitudes anteriormente habían sido atendidas de manera individual a través de las instancias encargadas de conceder financiamiento para el perfeccionamiento profesional. De esta manera, en concordancia con lo planteado en el Modelo, se dio respuesta a necesidades individuales, sociales e institucionales.
- Tomó en consideración las exigencias que se derivan de la práctica profesional del docente UNA: Docencia, investigación, extensión y gestión, las cuales fueron atendidas a través del plan de estudio del postgrado, aspecto identificado en el Modelo como base para la definición de la práctica profesional.
- Respondió a las necesidades individuales de los participantes en el proyecto, quienes motivados por la oportunidad de poder obtener un título de postgrado se comprometieron: A) con la doble responsabilidad de cumplir tanto con las nuevas exigencias académicas de la NSU como con sus obligaciones en tanto que profesores de la UNA; B) con el compromiso económico hacia la institución que les otorgó el financiamiento; C) con la utilización

apropiada de los títulos y trabajos de investigación como requisitos para ascender en el escalafón universitario; y D) con el ejercicio posterior de cargos de mayor investidura en la Universidad. Lo anterior evidencia la atención que el proyecto prestó a las necesidades individuales de los profesores y la conexión con la práctica profesional.

- Introdujo cambios a nivel institucional y propició una cultura académica proclive a la apertura, a la actualización profesional e incluso al cambio de paradigmas instruccionales, como consecuencia del desarrollo profesional obtenido (elemento eje del Modelo).
- Fue objeto de una continua supervisión y ajustes particulares en cuanto al desarrollo del programa, los avances y requerimientos de los participantes y las solicitudes de la institución oferente del postgrado. Todo a los fines de garantizar el apoyo requerido para que el mayor número de profesores obtuvieran los títulos respectivos.

Sin embargo, podemos observar también que algunos de los aspectos considerados en el modelo fueron obviados al instrumentar el Proyecto UNA-NOVA. Señalan Dolan et. al (2007, pp. 170) que la efectividad de la formación se incrementa cuando se siguen los siguientes pasos: 1. Análisis, en el que se determinan las necesidades de formación y desarrollo de la organización; 2. Implantación, en el que se emplean determinados programas y métodos para transmitir los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes; y 3. Evaluación, en el que se determina el grado en que se alcanzaron los objetivos previstos en el programa de formación y desarrollo. Puede considerarse que el esfuerzo institucional en las dos primeras etapas o pasos mencionados por los autores indicados, fue importante y prolijo; sin embargo, escaso fue el esfuerzo realizado para evaluar los resultados del Proyecto UNA-NOVA en términos de los cambios que se operaron en la administración del currículum, la relación de esos cambios con la formación recibida, el ajuste de los objetivos institucionales a los resultados obtenidos en la formación y la necesidad y posibilidad de instrumentar proyectos similares.

Se observa al respecto lo siguiente:

1. El uso que la institución hizo del talento humano formado a través del proyecto UNA-NOVA no parece haber sido el más adecuado, porque aunque la supervisión del progreso del proyecto fue realizada en forma continua y se tuvo información oportuna sobre las experticias, conocimientos y áreas de investigación en las cuales incursionaron los participantes, la Universidad no formuló un plan para que una vez egresadas las respectivas cohortes los profesores ocuparan posiciones que les permitieran ejercer un liderazgo inmediato y más acentuado en el área en que habían sido formados.
2. Como consecuencia de lo anterior, los cambios institucionales relacionados con la ubicación de los egresados del Proyecto UNA-NOVA fueron de orden casuístico y se desaprovechó un momento en el cual se contaba con un contingente de académicos que en forma coherente y sistemática pudieran haber contribuido a que la institución retomara el liderazgo que en momentos anteriores había ocupado en cuanto a la administración de instrucción a distancia.
3. Fueron insuficientes los recursos financieros invertidos para la adquisición de los equipos necesarios para instrumentar el nuevo paradigma instruccional y muchas las trabas burocráticas que no se solventaron oportunamente e impidieron la generación de cambios tecnológicos a escala institucional.
4. Los participantes del Proyecto UNA-NOVA no tuvieron como insumo el inventario de necesidades organizacionales identificadas a través de la evaluación institucional realizada al inicio del proyecto. De esta manera la selección de temas a investigar no se realizó tomando en consideración los problemas más críticos que confrontaba la Universidad para ese momento (como la introducción de un nuevo paradigma instruccional, la revisión de los procesos educativos ejecutados para el momento y la generación de actividades de actualización para el resto del personal docente acordes con la formación recibida en el Programa de la NSU y los nuevos planes institucionales).

Estas carencias impidieron a la Universidad aprovechar la oportunidad para retomar el liderazgo ocupado como institución de probada experiencia en la administración de diferentes modelos de educación a distancia y para realizar una evaluación de impacto que permitiera determinar el monto de los avances con un personal tan apropiadamente formado.

### *CONSIDERACIONES FINALES*

Señala Schwartzman (citado por Kling y Sampaio en Kent, 1996) que en la perspectiva de la planeación, la educación superior comienza a ser evaluada a partir de una lógica que se aproxima al mercado: la visión prevaleciente es que la educación superior ofrece un servicio de mala calidad a un precio muy alto.

Pero existen excepciones que es bueno destacar, una de ellas es el Proyecto UNA-NOVA, pues se considera, a la luz de los resultados del mismo, que en este programa se ofreció un servicio de buena calidad a un costo adecuado. Hasta ese momento había sido infrecuente la oferta de un programa de postgrado que tuviera en cuenta elementos institucionales, sociales e individuales. Quizás la única experiencia similar ejecutada en la UNA se realizó en los inicios de la institución, cuando un pequeño contingente de profesores fue seleccionado por la Universidad para cursar estudios de postgrado en Penn State University y actualizarse en cuanto a los aspectos más destacados relacionados con la tecnología de la instrucción a distancia para aquel momento. Esa experiencia significó un aporte que caracterizó la práctica institucional en los años 80 y ayudó a posicionar a la institución en la primera línea de las universidades latinoamericanas de su estilo, muy especialmente en lo relativo a diseño curricular e instruccional.

En el Proyecto UNA-NOVA se trató de actualizar de manera eficiente el talento humano del área docente, sin embargo faltó mayor asertividad institucional al momento de ubicar los recursos ya formados y aprovechar sus potencialidades. Dicho en otras palabras: ubicar a la per-

sona formada en el rol específico de su talento hace que el trabajador valga por dos. Al respecto, como observa Durkham (citado por Klein y Sampaio en Kent 1996, pp. 95), «... la contrapartida de la autonomía administrativa es la responsabilidad por la eficiencia en la utilización de los recursos humanos». Por ello es cada vez más necesario que en una sociedad ordenada la universidad demuestre que no posee personal superfluo, que cada funcionario está calificado para ejercer las tareas y funciones del cargo que ocupa, que las obligaciones se cumplen satisfactoriamente y que los recursos materiales se utilizan de manera transparente y sin desperdicio.

Es tiempo de considerar también la eficiencia en cuanto al uso del presupuesto recibido para la formación del profesorado y la equidad que debe existir en cuanto a la administración de los montos utilizados por las universidades para asistir al docente en su proceso de desarrollo. Resulta difícil asimilar el planteamiento de que las universidades y los profesores participen en igual medida en el financiamiento de sus programas de formación, sobre todo en algunos contextos, específicamente el venezolano, pero hay que lograr de alguna forma que el esfuerzo en tiempo y dinero que se destina para el desarrollo del personal docente sea en realidad una inversión que signifique un compromiso por igual, tanto a la institución universitaria como a los miembros de la academia que desean permanecer y ascender en la carrera docente, premisa cumplida en el Proyecto UNA-NOVA.

Finalmente queremos destacar que es imprescindible que se cumpla con las siguientes condiciones para la instrumentación de programas de desarrollo para el personal académico de las universidades:

- Conceptualizar la formación como un proceso continuo, minucioso y organizado que: a) se fundamente en la definición de la misión, la visión y los objetivos institucionales; b) se nutra con la evaluación de las debilidades y fortalezas institucionales; c) considere los perfiles requeridos por académico; y d) forme parte del plan institucional para la selección y desarrollo de sus académicos.

- Diseñar políticas de desarrollo profesional del docente universitario sobre la base del modelo institucional.
- Fomentar un clima institucional favorable hacia la mejora de la calidad, valorando la docencia universitaria y estimulando el diálogo en el ámbito laboral.
- Garantizar la instrumentación de un plan de formación para los profesores universitarios que sea integral e integrado. Integral en el sentido de que comprometa al profesor en su función docente desde el momento de su incorporación a la institución. Integrado, en el sentido que responda a lo que debe definir el profesor en su plan individual de carrera, conjugando sus necesidades e intereses con los de la unidad inmediata, la institución y la sociedad.
- Co-responsabilizar a las coordinaciones de áreas y carreras en su rol como ejes articuladores de la formación, que potencien el desarrollo de un liderazgo comprometido con la acción docente y propicien la participación de los profesores en las tareas de diseño y desarrollo de su Plan de Carrera.
- Proponer una diversidad de programas para atender al desarrollo del profesor, de manera que pueda seleccionar opciones de acuerdo con sus intereses y necesidades e implementar un adecuado Plan de Carrera.
- En el caso específico de la Universidad Nacional Abierta como institución a distancia, debe revisarse periódicamente el modelo instruccional, para ofertar un programa de formación docente que sea pertinente dadas las necesidades institucionales.

En suma, debemos destacar que el desarrollo profesional de un académico universitario no se logra con la simple instrumentación de un programa de formación. La formación implica un compromiso ético con la introducción de tecnologías de instrucción de respaldo a las innovaciones, con el mejoramiento de las dotaciones departamentales, con la creación de líneas de investigación y con la introducción de procesos sistemáticos de evaluación institucional.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, FRANCISCO (2003). Plan de carrera: algunas ideas conceptuales para su implementación. [www.tress.com.mx/boletin/junio2003/plancarrera.htm](http://www.tress.com.mx/boletin/junio2003/plancarrera.htm) Consulta: 17 de julio del 2007.
- BELANDO MONTORO, MARÍA R. (1999). *Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). 2(1). ISSN 1575'0965. <http://www.uva.es/aufop/revelfop/99'v2n1.htm>. Consulta 15 abril de 2007.
- CHACÍN, MIGDY; KOLSTER, MARIANGELINA y RAMOS, ZOBEIDA (2007). El desarrollo del personal académico de las universidades venezolanas: propuesta para diseñar e instrumentar un programa de formación. <http://www.upc.edu.pe/docencia-universitaria/> Consulta agosto de 2008.
- CHUQUISENGO, RABIN (s/f). Gestión del talento humano. En [www.monografias.com](http://www.monografias.com) Consulta el 27 de agosto de 2008.
- CORTÉS, AÍDA y GONZÁLEZ, RAIZA (2006). Programas de formación permanente del profesorado universitario en Venezuela. *Revista OMNIA*, Año 12, nº 1. ISSN 1315-8856.
- DOLAN, SIMON; VALLE CABRERA, RAMÓN; JACKSON, SUSAN y RANDALL S. SCCHULER (2007). *La gestión de los Recursos Humanos: cómo atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación*. Madrid: Tercera edición. McGraw Hill.
- FERRERES PAVÍA, VICENTE (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 5, 2.
- GARCÍA ARETIO, LORENZO (2005). El cambio del rol y la formación del profesorado. Editorial del BENED <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicaciones.html>. Consulta el 12 de junio de 2008.
- HIDALGO, LAURA (2008). Implicaciones teórico-metodológicas de un estudio de casos en una institución educativa de formación docente. *Revista Extramuros*. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela, nº 26, pp. 207-226. ISSN 1316-7480.
- INOUE, VERÓNICA (2007). «Todas las decisiones organizacionales deben alinearse bajo el paraguas de planificación». Reportaje a Roger Kaufman. Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personal.

- IBÁÑEZ, MACARENA ESTEBAN (s/f). La educación permanente y las nuevas tecnologías ante las necesidades educativas actuales. En [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_633/a\\_8586/8586.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8586/8586.htm) Consulta el 13 de septiembre de 2008.
- KAUFMAN, ROGER (1999). *El Pensamiento Estratégico: una guía para identificar y resolver problemas*. España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- KENT, ROGER (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México: FLACSO CHILE. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (2001). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006*. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- MOORE, MICHAEL y KEARSLEY, GREG (1996). *Distance education: a systems view*. Boston, USA: Wadsworth Publishing Company.
- PEÑA, JOSÉ (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. Consulta el 14 de julio de 2007 <http://www.oei.es/valores2/monografia03/reflexion03.htm>
- PORRET GELABERT, MIGUEL (2006). *Recursos Humanos: dirigir y gestionar personas en las organizaciones*. Madrid: Business Marketing School. ESIC Editorial.
- SÁNCHEZ, JOSÉ ANTONIO (s/f). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Consulta: 14 de junio de 2007. En: <http://www.unam.mx/udual/cidu/22/DesarrolloProfesional>
- VILLARROEL, CÉSAR (2007). *La calidad de la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: CRESALC-UNESCO.