

Título del Documento

**La Formación Docente como eje fundamental
de la Educación Superior Universitaria
Nuevas tendencias**

Autora

Claudia Alejandra Bejarano Confalonieri

Institución a la que pertenece

Universidad Católica de Santa Fe

ucsf@ucsf.edu.ar

Procedencia: Santa Fe

Domicilio: Córdoba 2818

Dirección Electrónica: clabejarano@gmail.com

PROBLEMA

¿Existe la posibilidad de que la *Formación docente* pueda ser reconsiderada como un eje fundamental para aspirar a una mejora de la *calidad – cualitativa- de la Educación Superior*?

OBJETIVOS

- Analizar la formación docente del profesor universitario como un proceso innovador, a la vez que democrático y abierto al diálogo y pensamiento reflexivo, en un mundo complejo.
- Reflexionar sobre la formación docente en miras a los cambios, dilemas, desafíos y procesos que se le van demandando desde un contexto multifacético con diversas tendencias y desde paradigmas tecno-económicos hegemónicos.
- Brindar alguna perspectiva de orientación ante las nuevas tendencias.

HIPÓTESIS de la INVESTIGACIÓN

Una formación docente del profesor universitario, asumida como un proceso democrático, abierto al diálogo y al pensamiento reflexivo y fundamentado desde el saber académico y humano, favorecerá a una mejora de la calidad de su enseñanza.

MARCO TEÓRICO

Introducción

La formación docente del profesor universitario, como profesional, debe estar preparado y motivado para saber responder a las distintas necesidades individuales, grupales e institucionales que se le presentan. Y en esa tarea, es fundamental su formación, que debería caracterizarse por ser un proceso innovador, a la vez que democrático y abierto al diálogo y pensamiento reflexivo, pues como docente está expuesto a una diversidad de cosmovisiones en un mundo complejo ante el que ha de ofrecer alguna perspectiva fundamentada desde su saber académico y humano. Ello redundará en una mejora de la calidad de su enseñanza.

Esta es una temática que ha soportado y soporta cada vez más un mayor cuestionamiento por parte de los especialistas en campos disciplinares específicos: políticos, sociológicos, psicológicos, económicos.

La Universidad dirigida hacia la Educación Superior tiene una misión acuciante para los tiempos presentes en la formación de sus docentes, en miras a los cambios, dilemas, desafíos y procesos que se le van demandando desde un contexto multifacético con diversas tendencias y desde paradigmas tecno-económicos hegemónicos. ¿De qué modo “recrearla”? De allí que el saber pedagógico también podrá reflexionar acerca de ella y dar su respuesta.

La formación docente como parcela estratégica en los nuevos escenarios.

Puntos de partida

Que la Universidad ha cambiado en los últimos tiempos, nadie lo duda. Ha crecido tanto en su forma, pero quizás haya olvidado con demasiada frecuencia que su labores también es educadora y que necesita formar al profesorado para ello.

La formación del profesor universitario aparecería como un tópico no tan profundizado. Tal vez, se haya materializado la creencia popular de que los maestros...alguna formación reciben, los profesores de Enseñanza Media alguna formación tienen..., pero los profesores de Universidad es como si sugieran por generación espontánea. Es cierto, que desde hace menos de una década se está empezando a plantear el tema con “visos” de mayor inquietud, aunque hay que decir que basta pasar por cualquier Facultad o Campus universitario, analizar los currículum o nuevos planes de estudio, basta observar los criterios de selección del profesorado universitario para darse cuenta que, en el mejor de los casos, se piensa en el profesor como investigador y grado menor en el docente, o en todo caso no tan atendida como lo merece.

La ausencia de preocupaciones por la formación docente centrada en la enseñanza, fácil de documentar en el pasado todavía cercano, ha obedecido probablemente a explicaciones de muy diversa naturaleza. Muchas de ellas tienen sus raíces en la propia cultura y valores dominantes en la institución universitaria. Una y otros han nutrido y configurado, entre otros aspectos, un determinado modelo de profesional, y, desde luego, un conjunto de parámetros y perfiles sobre los que asentar la construcción de su identidad y desarrollo. Obvio es decir que, en este orden de cosas, la formación científica e investigadora ha concentrado, y seguramente todavía lo hace, muchos más consensos e identificaciones con lo que debe ser y en lo que debe formarse un profesor universitario que lo que en su caso pueda representar la extensión de la misma hacia ámbitos tales como los relacionados con la docencia y sus diversas capacidades y habilidades. Así las cosas, no es difícil que podamos afirmar que, al dirigir la atención hacia la formación del profesorado universitario en materia de docencia, lo que estamos haciendo de uno u otro modo es diseñar en el plano de las ideas y las prácticas un ámbito de innovación y cambio. Sus componentes constitutivos, como suele ocurrir con los cambios en educación (González y Escudero 1987, 93), incluyen, como poco, la discusión y justificación de nuevas ideas, y también la pretensión de promover nuevas relaciones, prácticas y metodologías.

Mi aproximación al tema de la formación del profesorado universitario, por tanto, se va a centrar en analizar la formación del profesorado universitario como una de la áreas de atención académica preferente, como esa parcela estratégicamente ineludible enmarcada por un presente cada vez más inestable, con evidencias de nuevos imperativos sociales, tecnológicos y económicos en el nuevo escenario de la sociedad cognitiva y de la globalización pero a la que se le demanda una mejora de la enseñanza, y, por extensión, al espacio propio para la formación pedagógica. Entendemos, por lo demás, que ésta, como cualquier innovación, está llamada a encontrarse, coexistir, y en el mejor de los supuestos convivir, con ideas, culturas, tradiciones y prácticas preexistentes, hasta la fecha, y todavía, preferentemente ocupadas por la asociación de la formación del docente que trabaja en la enseñanza superior con dominios tales como el desarrollo científico e investigador.

Martínez, Gros y Romana (1998, 47) afirman que, *“en la universidad, al igual que en otros ámbitos, la función docente es educativa en tanto es una función cultural: confiamos el mundo a*

nuevos sujeto”. Por otro lado, parece ser, que la preocupación por la docencia universitaria comenzó cuando se empezó a evaluar al profesorado y se constató bastantes deficiencias en cuanto a la formación psicopedagógica o en la utilización de medios y recursos. (Ferrerres Pavia, 1994, 38)

García Del Dujo (1997, 129), describe la situación en la que hasta ahora se ha encontrado, a este nivel, docente universitario, y lo expresa así: *“lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede”*.

Ahora bien, entendiendo el término **formación** como el proceso global de desarrollo de una persona a lo largo de la vida, como ser nunca acabado (Bolívar Boitía 1999, 126), la idea de formación “continua” en el más amplio sentido es, por tanto, algo inherente al ser humano. Mientras el ser humano tenga posibilidad de perfeccionarse valiosamente en alguna dimensión, la educación no cesa (Bernal Guerrero 1998, 87). Desde los albores de la humanidad hasta nuestros días, y desde el nacimiento a la muerte, de forma consciente o inconsciente, la persona está formándose continuamente. Hoy se redescubre el sentido profundo de la educación y es por ello principalmente la actualidad de este concepto como principio inspirador de las políticas educativas que buscan respuestas al desafío educativo de nuestro tiempo (García Galiano 1995, 40). Es decir, que para que la formación docente universitaria también se aplicaría este principio en cuanto eje de la Educación Superior.

El planteo de una formación permanente

La formación permanente, en general o del profesorado en particular, es una cota sustancial alcanzada definitivamente por y para la humanidad, que en ningún momento ha de conectarse con caprichos de la moda, acción coyuntural de reformas o al albur de gabinetes ministeriales *“la educación permanente es un desafío científico para los estudios e investigaciones de los actuales especialistas en materia de educación. La epistemología debe aplicarse, desde ahora, en función de no confundir a la educación permanente como una ‘moda más’ de la tradicional concepción de la educación mundial”*. (Gelpi 1980, 21).

La concepción de la formación permanente pivota desde una visión muy general como la de Gelpi (1980, 9 y 1990, 129), para quien la educación permanente es una política global, sinónimo de educación en general, definiéndola como *“un proyecto educativo que tiene en cuenta los cambios objetivos de la sociedad y las aspiraciones de desarrollo de los hombres y de las mujeres, [...] forma de educación que fortalece la posibilidad de jóvenes y adultos de participar en todas las manifestaciones de la vida social, en sus expresiones productivas, estéticas y creativas, hasta la consideración de simple reciclaje o adquisición de nuevos conocimientos y destrezas para cambiar de profesión o promocionar dentro de la misma”*.

Pérez Alonso-Geta (1983, 76) define la *educación permanente* como un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de la vida tanto de éstos como de la colectividad (cita a

R. H. Dave). La considera como una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que conseguir la reintegración del aprendizaje y la vida. La educación se convertirá así en un instrumento de autorrealización humana. Los valores de la educación permanente, de naturaleza humanística, abarcan conceptos como la renovación del espíritu del hombre, igualdad y democracia, paz y libertad, sin olvidar la eficacia. En definitiva, humanizar la ciencia y la tecnología, de forma que contribuyan a enriquecer la vida humana, en lugar de ponerla en peligro. En esta línea, Montero Espinoza (1980, 39-40) estima que *“la verdadera naturaleza de la educación es la de ser global, inmanente y permanente, y que rompe y franquea todo límite que quiera significarla en instituciones, programas y métodos [...] acepción rectora de que la educación es un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo, o lo que es igual, la educación permanente es un proceso de promoción humana, de humanización, educación de la persona en su esencia de hominidad”*.

De la Formación Permanente en la Formación del Profesorado

Marcelo García (1989, 30 y 1999, 28) define la *Formación del profesorado* como *“el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores en formación o en ejercicio se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de **mejorar la calidad de la educación** que reciben los alumnos”*.

Para Pérez Gómez (1993, 45), la formación del docente, desde una perspectiva de la reflexión hermenéutica y de la teoría crítica, consiste en *“el desarrollo de complejas **competencias** profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar”*. En la actualidad, al hablar de formación del profesorado, *“nos referimos más a los problemas que los enseñantes tienen en sus prácticas cotidianas y no a la transmisión de conocimientos o destrezas de cara a favorecer ciertas ideas o preocupaciones de instancias ajenas a los docentes”* (Pozuelos 1997, 285).

Una adecuada formación del profesorado en los sistemas educativos modernos es una meta fundamental, tanto desde el punto de vista económico, como institucional y pedagógico; plantean problemas y requieren soluciones en los dominios del currículum, del tiempo de duración (tendencia a que la formación sea más prolongada y de tipo universitario), de los centros de formación y de la metodología (práctica, aplicada y participativa). En cuanto a los contenidos formativos, la formación del profesorado dedica a conocimientos y destrezas de las materias o disciplinas científicas (matemáticas, historia, geografía, lingüística, etc.) la mayor parte del tiempo (aproximadamente el 60%), a formación pedagógica (didáctica, organización escolar, sociología

de la educación, etc.) aproximadamente la mitad del tiempo que a las anteriores (25 %) y a formación práctica (prácticas de enseñanza o practicum) el resto (aproximadamente un 15%). Hemos de entender que la formación actitudinal, generadora de un determinado modelo de profesor o de una primera y trascendental conciencia docente, se sitúa transversalmente en los tres sectores de contenidos mencionados.

Desde el marco legal, establecido por la Ley de Educación Superior N ° 24521/95, título IV, capítulo I, en el Art.28 se precisa -dentro de las funciones básicas de las instituciones universitarias-: *“Formar y capacitar científicos, profesionales, **docentes** y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales”*. Mientras que en el capítulo III -De las condiciones para su funcionamiento, el Art. 37 expresa que *“las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica”*. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria.

Gómez Dacal (1983b, 656-658) sostiene que, entre los factores que condicionan la calidad de la educación, ocupa un primerísimo lugar el profesorado, lo que explica la atención que hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente su formación y perfeccionamiento.

El profesor sigue constituyendo un punto central para entender y mejorar la realidad educativa

Todos los empleos necesitan en algún tramo de su desempeño el acercamiento a una actualización, reciclaje, reflexión puntual y/o permanente; en el caso del profesorado, la necesidad es doble, en el sentido de que no sólo ha de atender su propia preparación continua, sino que representa la fuente de la que se nutre gran parte de la formación permanente de la mayoría de las profesiones. En este sentido, resulta plenamente acertada la afirmación de De Miguel Díaz y otros (1996, 18) en que *“ La formación durante el ejercicio profesional constituye una exigencia inseparable a la condición de profesor”*. También, Contreras Domingo (1996, 92) recapacita sobre el auge de las pedagogías que tienen por objeto de análisis y acción no ya a los educandos, sino al profesorado. *“Es el auge de las pedagogías, cuya preocupación no es qué hacer con el alumnado, sino qué hacer con el profesorado [...] la pedagogía en sí ha cambiado, convirtiéndose en gran medida en un discurso sobre el profesorado, sobre su cambio y su formación. (AA. VV. 1997, 84) inciden en la imprescindible y necesaria FPP bajo la perspectiva del propio profesorado: La preparación y cualificación del profesorado, a lo largo de toda su trayectoria profesional, es uno de los factores que pueden contribuir decisivamente a elevar la calidad de la educación que los ciudadanos reciben [...] Por otro lado, la necesidad de atender a la actualización del profesorado, en sus múltiples facetas, se justifica por las propias características de la profesión docente, que obliga a una renovación y actualización permanentes, y la necesidad de incorporar al mundo*

escolar los cambios e innovaciones que constantemente se producen en el conjunto de la sociedad [...] el 99% (de una muestra de 1050) de los docentes entrevistados de todas las etapas educativas considera necesaria o imprescindible la formación permanente del profesorado". Carbonell i Sebarroja (1996, 202) ve la necesidad y la importancia, según el paradigma *Pensamiento del Profesor*, de que el profesorado elabore un conocimiento más consciente y sólido de la práctica docente, que trate de incidir en la formación permanente y en la innovación educativa.

La profesión docente, según Esteve Zarazaga (1987, 124), tendrá que aceptar profundos cambios en su concepción y desarrollo, debido al continuo avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza, lo cual traerá consigo una dinámica distinta en su renovación permanente. **Dar calidad** a nuestro sistema educativo superior es una cuestión de formación del profesorado, y, sobre todo, de incorporar creativamente los cambios cualitativos en las instituciones universitarias y en la formación de los profesores (Esteve Zarazaga 1999, 15).

La reflexión fundamentada que nos ofrece Gimeno Sacristán (1989, 11), sobre la necesidad de saber científico y pedagógico, conocimiento de la educación y conocimiento científico, según Touriñán, ha de servir como guía de navegantes en el mar de la docencia, tanto para quienes opinan y practican que basta una base mínima y suficientes métodos didácticos o "trucos de oficio", como para quienes opinan y practican que lo fundamental es saber mucho de su ciencia académica despreciando por innecesarios e ilusos los principios y procedimientos pedagógicos, este autor lo fundamenta al afirmar que *"El papel del profesor como agente cultural destaca el valor de su formación cultural y de su experiencia intelectual como un componente importante en la mediación educativa que se produce en el proceso de enseñanza aprendizaje. La dependencia profesional del profesorado se ha reforzado históricamente por el bajo estatus intelectual que ha tenido, lo que le imposibilita recrear, desde un punto de vista educativo, los contenidos de la cultura, y en esa medida es dependiente de diseños externos, quedando a merced de estos [...] Tan nefasta es la imagen del profesor académicamente formado como imagen autosuficiente para una educación de calidad, como el reduccionismo pedagógico del profesor pertrechado de procedimientos vacíos de contenidos.*

Una buena parte del profesorado está por la labor de que su trabajo contribuya a transformar la sociedad y todos, sin excepción, se esfuerzan por evitar el fracaso personal y del alumnado, aspectos ambos siempre implícitos en la función docente (Motos Díaz, 1996) *"Desde los años 80 surge un amplio sector del profesorado que demanda la formación permanente y la renovación pedagógica como una necesidad justificada por el fracaso escolar, la insatisfacción profesional, el distanciamiento entre el modelo educativo y la sociedad [...] también, como instrumento válido para la transformación"*.

Los análisis que corroboran el argumento que defendemos lo seguimos encontrando en buena parte de los autores consultados, con matices más o menos relevantes. (Escudero, 1998, 178) *"reclamación de una continua actualización y revisión de sus competencias científicas y*

pedagógicas [...] Rediseño de la profesión docente tanto en su vertiente de formación en sí como de estatuto profesional y condiciones de trabajo [...] Escenario propio para la provisión de diversas oportunidades y experiencias para el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera docente [...] Conformación de nuevos escenarios que estimulen, apoyen y faciliten el aprendizaje”. Vaniscotte (1998, 42) *“sólo una sólida formación permanente podría permitirles (a los profesores) superar el clima de duda existente respecto a la eficacia institucional del cambio.”* Ojeda Rúa y Dapía Conde (1999, 39) existencia de un tiempo de preparación formal, entendido desde la perspectiva de la potenciación profesional (Hargreaves 1996, 167) sobre la acción educativa que facilite a los docentes poder afrontar la enseñanza con ciertas garantías de calidad educativa. Gisbert Cervera (2000, 321-322) la formación inicial y permanente del profesorado en materia de tecnología es fundamental para *“garantizar su perfecta adecuación al entorno educativo en el cual deberán desarrollar su tarea docente [...] En general, la formación del profesorado que deberá ejercer sus funciones en el tercer milenio, debe suponer un claro punto de inflexión entre los avances de la sociedad de la información y las necesidades de los alumnos para su incorporación al contexto en el que deberán desarrollar su vida personal y profesional”.* El éxito de la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo dependerá, en gran medida, de *“la actitud y de las competencias del profesor en materia de tecnología [...] importante tener en cuenta cuáles deberán ser las destrezas mínimas de estos profesores a nivel informático, ofimático y de comunicaciones”* (Kook 1997, 92). Para Romero Tena (2000, 590), la FPP, junto a las políticas de cambio e innovación en educación, no parece que pueda dar la espalda al nuevo mundo de la información y la tecnología.

La necesidad de establecer metas en la formación docente

Yus Ramos (1992, 34) que hace referencia a Imbernón (1987), menciona **diez objetivos fundamentales de la FD**: *“estudio, experimentación y reflexión sobre la propia práctica docente y su coherencia pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones científicas; participar en la animación pedagógica del medio en donde se lleva a la práctica un plan de FD; intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo; adquirir nuevas técnicas de trabajo y llevar a cabo la necesaria experimentación profesional; acceder a centros de recursos, de profesores o de otras instituciones, facilitadoras de la tarea docente y cooperar con los diferentes grupos de trabajo que participen para coordinar, explotar y difundir la información relativa a la educación; capacitar en diversos niveles de la enseñanza para acceder, en caso que sea necesario; participar y colaborar en investigaciones didácticas; analizar el grupo en general y el grupo clase en particular; conocer la vigente cultura social del entorno y estudiar cómo integrarlo en la enseñanza; adquirir actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje”.*

Educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos

y con quienes pueda contarse para dar buenas razones de sus actuaciones académicas. (Liston y Zeichner 1993, 64).

Conformar un modelo de profesor

La dualidad FD / prototipo de profesor mantiene una íntima, directa y forzosa relación de dependencia. Lógicamente, el modelo de formación del profesorado debe estar al servicio del perfil docente que se desea potenciar (MEC, 1989) Gimeno Sacristán (1986, 78) afirma que lo que se entiende en un momento determinado como 'buen profesor' es una construcción social en un doble sentido: por un lado, en la medida en que en ese concepto se ponga de manifiesto los valores ideológicos que configuran el sistema educativo, y, por otro, en la medida en que obedece a los requerimientos de la práctica concreta en la que ha de ejercer su profesión, que a su vez está configurada por esos valores. La investigación de De Miguel Díaz y otros (1996, 306) inciden en la falta de consenso sobre el perfil de lo que es un buen docente.

Los estudios y clasificaciones realizadas sobre modelos de profesor manifiestan la complejidad y el atrevimiento de encasillar la rica diversidad de las escuelas en unos clichés definidos y estancos. Pero tal consideración sirve para la comprensión del marco global en el que nos movemos, por más que los indicadores de la complejidad surgen de inmediato, por ejemplo, debido a factores de diferencias de formación, condición o extracción social, reclutamiento (profesión escoba), crisis de identidad (modos de percepción de objetivos y fines), enfrentamientos ideológicos (diferentes modos de concebir y hacer escuela), etc. En este sentido, Martínez Bonafé (1998, 185, 186) analiza la heterogeneidad y complejidad del concepto de profesor, distinto por su filiación sindical, procedencia geográfica y étnica, pertenencia a colectivos y asociaciones, etc.

Los modelos estandarizados de profesor son sugeridos y descritos por estudiosos en distintas ramas de las Ciencias de la Educación en algún tramo de sus trayectorias indagadoras. Pérez Gómez.(1995, 84 y 1997, 93) menciona las tres perspectivas históricas de los programas formalizados de formación del profesorado: *“la tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor un artesano; la técnica entiende la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como técnico; y la radical, en la que la enseñanza es una actividad crítica y el profesor un profesional autónomo”*. En Arnaus y Contreras (1993, 105), el ilustrador ha dibujado cuatro tipos clásicos: tradicional, tecnócrata, crítico y reflexivo.

De Miguel Díaz y otros (1996, 297) entran en asignar cualidades a un hipotético buen profesor *“La imagen que se tiene del buen profesor es el resultado de una forma de entender el desarrollo profesional [...] Las opiniones de los docentes se decantan por considerar que las habilidades didácticas en el ejercicio de la docencia constituyen el criterio más representativo a partir del cual se puede evaluar el concepto de buen profesor. En un segundo lugar, consideran que los procesos de formación y perfeccionamiento también inciden de forma destacada sobre la cualificación de un docente”*.

Anaya Santos (1988, 171) nos habla del profesor ideal. Se supone que no existe, pero los profesores en ejercicio deberían inspirarse en ese ideal que hace referencia al **deber ser**. Una aproximación a sus rasgos podría caracterizarse como funcionario que tiende a estar poco o nada instrumentado-manipulado por el poder; desarrolla su trabajo en las mínimas alienaciones; su acción es más personal que administrativa (aunque sean compatibles); docencia plena (total, actual, de calidad); docente con saber-cultura formativo-educativo-recuperador (no un saber-cultura productivo-profesional-selectivo imperante), para que el alumnado alcance el pleno desarrollo de su personalidad en cuanto individuo autónomo, crítico, solidario y justo; docente que trabaja en el ámbito del grupo, organizativo e institucional; roles docentes: administrador, asalariado, experto en enseñanza, científico, y difusor de ideología; mediador social; comprometido y competente socialmente; autocrítico. Para Stenhouse (1985, 45, 47, 49), los buenos docentes son necesariamente autónomos en su juicio profesional y propician actividades creativas, juicio que se corresponde con su concepción de profesor como artista que investiga para perfeccionar su arte.

Las características, perfiles y denominaciones de los posibles modelos de profesor no son coincidentes. La clasificación de Forner (1996, 88-89) los denomina formativo (continuista, técnico), agente asistencial (tiende a evitar desigualdades y discriminaciones, críticos con las posibilidades de mejora), y transformador (optimista, comprometido, participativo, solidario, reivindicativo, transformador social).

Volvemos a subrayar que la delimitación es un recurso expositivo, pero ni la realidad, por suerte, encasilla en compartimentos tan estancos ni por siempre en las trayectorias profesoras, ni los pedagogos manifiestan pleno consenso en la categorización de los modelos ni en las características atribuibles.

En el camino de la innovación

Rodríguez López (1997, 126-128) contempla cuatro aproximaciones al concepto: etimológico y léxico (proceso y resultado de interiorización de una novedad), terminológico (sinónimo de cambio, reforma y renovación), por vía de definición (reducción textual y contextual al ser extraída de trabajos más amplios) y teórico-conceptual, cuya complejidad se pone de manifiesto por las notas que acotarían su naturaleza: proceso de definición, construcción y participación social; pensada en términos de tensión utópica; proceso intrínsecamente dilemático, de capacitación y crecimiento personal e institucional; ha de tender a la internalización o institucionalización de los cambios; requiere articular y establecer una estructura de diversos roles complementarios; necesita ser apoyada desde su origen, desde la escuela como unidad de cambio.

Huberman (1973, 7) la define a la *innovación* como mejoramiento que se puede medir, deliberado, duradero y con pocas probabilidades de suceder a menudo. Para Medina Rivilla (1983, 79) la innovación educativa es la acción permanente realizada mediante la investigación para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo. Para Molino Jiménez (1985), la renovación pedagógica es, ante todo, una actitud de conciencia crítica frente a la

enseñanza, con un bagaje histórico de aportaciones y con una perspectiva “utópica” de cambio educativo, cultural y social. Gimeno Sacristán (1989, 12) nos dice que renovar la enseñanza no es cambiar contenidos, sino que, partiendo de una selección adecuada de los mismos, supone cambiar la forma pedagógica de presentarlos a los alumnos, si bien determinada selección de contenidos puede facilitar o reclamar ciertas formas pedagógicas.

En Gelpi (1990: 34), desarrollar una formación basada en la innovación significa poner en discusión los procesos formativos que se proponen hoy en día, especialmente los profesionales. Estima que se deben renovar los contenidos y los métodos, centrándolos en el saber-hacer y en el saber-ser, estimulando la amplitud de espíritu y, desde el comienzo, toda forma de autoformación. Esta última debe fundarse, sobre todo, en la capacidad de análisis, de producción y de creación, y requiere del apoyo de científicos, técnicos y artistas, los únicos capaces de estimular la innovación como dimensión permanente del proceso educativo.

Imbernón (1991, 74), citado por Yus Ramos (1992, 188), por su parte, define la innovación educativa como la actitud y la capacidad constante de búsqueda (o de investigación en sentido amplio) de nuevas propuestas y aportaciones para el cambio de la práctica escolar. También podemos considerar como actitud innovadora la capacidad de adaptar o rechazar una determinada propuesta de innovación, ya que el hecho educativo no es uniforme sino multivariado y contextual.

Domenech i Francesch (1992) define el término de ‘renovación pedagógica’ con referencia al modelo educativo que se basa en la investigación-acción, como reflexión constante sobre la práctica docente, innovación metodológica y didáctica, y con referencia a la actitud docente frente a su trabajo, como inquietud cultural, gusto y curiosidad por el saber, relación con el entorno, conocimiento de la sociedad, actitud crítica, etc. Hernández y Sancho (1993, 108) la conceptúan como el proceso por el que los individuos, al modificar su comportamiento mediante el conocimiento de que existe una forma mejor de actuar, desarrollan a la vez sus propias capacidades intelectuales y afectivas, y pueden llegar a mejorar sus habilidades profesionales.

Merino y otros (1996, 103) explican la actitud hacia el cambio permanente como proceso de metacognición, donde el cambio no signifique eliminar el sistema de creencias, ni anular el valor de la práctica y experiencia docente, sino utilizar la compleja epistemología docente para producir el cambio desde el cuestionamiento de sus saberes.

Para Busto y Osoro (1996, 58), es necesario pensar en las implicaciones que las transformaciones sociales y culturales tienen en la educación. Cabe, pues, plantearse el cambio profesional como una opción de reconstrucción crítica del currículo y de la educación.

En tanto, Contreras Domingo (1996, 95) sostiene que si antes se pensaba en el cambio como la sustitución de una práctica por otra, ahora se piensa más en un continuo proceso de desarrollo, evolución o aprendizaje. Martínez Bonafé (1998, 124) llama la atención sobre un concepto erróneo de innovación “*cambiar los contenidos y reforzarlos con medios audiovisuales, pero continuando ausentes en las aulas la democracia, la participación, el descubrimiento, etc*”. Santos Guerra

(1999, 35) apunta que si la formación no revierte en la mejora de la práctica se convierte en un pasatiempo que, cuando es caro, deja de ser ético. Desde Solbes y Souto (1999, 96) se indica que por innovación se ha definido *“la forma de actuar de los profesores en el centro cuando proponen alternativas puntuales a los problemas y obstáculos que dificultan la tarea docente [...] La distinción con la investigación puede residir en que ésta requiere de un mayor tiempo de reflexión y un mayor rigor en la fundamentación y en que la investigación debe usar instrumentos (o técnicas) para comprobar hipótesis [...] investigación e innovación son dos caras de una misma moneda”*. González Monteagudo (1996, 259) asemeja investigación e innovación en tres rasgos: *“deliberadas, voluntarias y planificadas”*.

Según Romero Tena (2000, 374-375) la innovación significaría adoptar *“una posición crítica tal que lejos de justificar lo que hagamos por ser novedoso, lo justifiquemos por ser valioso, legítimo, inspirado en ideologías sociales y educativas de progreso más cercanas a la utopía realizable que en el pragmatismo viable y rentable a corto plazo”*. Trae a colación lo que entiende Escudero (1995, 93) por innovación educativa, *“un determinado posicionamiento crítico y reflexivo que dirige sus esfuerzos tanto a validar la educación como a ir transformándola al servicio de valores legitimados ideológica, social, cultural, política y educativamente hablando”*, y Estebaranz (1994, 36) *“Un cambio interno en la escuela que afecta a las ideas, las prácticas y las estrategias, la propia dirección del cambio, y las funciones de los individuos que participan”*.

Potenciando la innovación educativa

Innovación, cambio educativo, renovación y mejora son conceptos utilizados de forma similar. El ‘cambio’ los englobaría a todos (Rodríguez López 1997, 126); sin embargo, Marcelo García (1996, 17) afirma que otros se decantan decididamente por la utilización del concepto ‘mejora’ en lugar de cambio o innovación, y tal concepto incluye y/o está claramente relacionado con temas tales como la formación en servicio del profesorado, el desarrollo y apoyo profesional, la adopción, implantación y diseminación de innovaciones educativas, el desarrollo curricular basado en la escuela, el proceso de asesoramiento externo y, más en general, el desarrollo organizativo. García Nadal y otros (1992, 211) consideran que la formación es un proceso consustancial con el cambio.

Características de las innovaciones. Adquisición de mayores espacios de intervención.

Las acepciones parecen contener sustratos similares, girando las palabras clave en torno a investigación, movimiento o modificación (actitudes y maneras) para la mejora. Aunque ya reseñamos que las innovaciones se diferencian claramente de las reformas, ambas comparten buen número de rasgos, coincidentes también con las características de la FD, prueba de la fuerte y estrecha relación que se da entre todas ellas:

El problema de la renovación pedagógica no tiene que ser sólo un ámbito de contenidos, de formas y hasta de condiciones pedagógicas, sino que debiera ligarse también a una reestructuración de papeles en el diseño del currículo (Gimeno Sacristán 1989, 5). La innovación y la colaboración se encuentran firmemente entrelazadas, por tanto, las connotaciones

individualistas representan un espíritu muy contrario a las mismas. Las innovaciones son acciones de conjunto referidas a aspectos sustanciales de desarrollo del currículo, del profesorado y de la organización, esencia que no contradice que se hagan en pequeños pasos o tramos, y que, en modo alguno, desprece el necesario esfuerzo, estudio y compromiso individual. La condición que allana todos los caminos es la participación conjunta o colaboración de los equipos de profesores y profesoras. (Sancho 1993, 34; Rudduck 1999, 75).

La innovación como cambio y mejora de la calidad – cualitativa- de la Educación Superior

La renovación pedagógica desborda el estricto ámbito de lo técnico-pedagógico para inmiscuirse de lleno en la organización escolar, en la política sobre el currículo y en toda la política educativa en general. (Sancho 1993, 34). Su finalidad última consiste en ser asimiladas y convertidas en rutinas. Análogo al proceso de la vida, que muere para dar paso a nuevas vidas, evolución indicadora de progreso, paso adelante, mejora, aunque no necesariamente; la innovación que muere por asimilación del sistema para dar paso a nuevas innovaciones, si quiere identificarse como tal, ciertamente ha de rutinizarse representando una mejora. Huberman (1973, 72) lo denomina adopción para uso permanente (García Nadal y otros 1992: 204-208; Hernández y Sancho 1993, 81).

La innovación, el cambio, adquiere inevitablemente una dimensión de complejidad. Según Gimeno Sacristán (1989, 18), en ella se implican prácticas políticas, económicas, sistemas de pensamiento, formación de profesores, organización de centros, producción de materiales, etc. Romero Tena (2000, 74-93), al igual que las dimensiones y principios innovadores que mencionaremos por sus autores, enumera una serie de indicadores que avalan la complejidad referida *“la innovación supone perfeccionamiento individual y social, incertidumbre, multidimensionalidad, adopciones más en el ámbito organizativo que individual, intencionalidad de mejorar, producción de nuevos materiales, cambios conductuales y funcionales, la designación del centro escolar como foco preferente de cambio, conflicto, formación de los docentes”*.

- **Conlleva creatividad y cambio de actitudes.** La mejora comprende sistematizar actividades que se hacen tímida y/o esporádicamente y que reflexivamente han demostrado su bondad, y, en un paso más, romper con prohibiciones tácitas o manifiestas en tiempos pretéritos, o, lo que es lo mismo, ruptura práctica y también epistemológica con culturas del pasado. Cosas relevantes y trascendentes se están llevando a cabo en este terreno, pero resulta obvio que se trata de un proceso de largo recorrido al que restan igualmente importantes y trascendentales etapas. Domenech i Francesch (1992) resalta la relación con el medio, la preocupación por la expresión, la oposición al memorismo, a los libros de texto y otras actividades tradicionales, la organización de todo tipo de actividades educativas culturales. Gimeno Sacristán (1989, 16) pone el acento en cambiar los usos prácticos, desarrollar un discurso crítico-propositivo muy ‘pegado a tierra’ que implique la remoción de la cultura profesional de los docentes. Huberman (1973, 3) insiste en que es preciso cambiar las actitudes, y sólo más tarde en cambiar las prácticas o los procedimientos.

- **Necesita base epistemológica.** Los cambios e innovaciones, si quieren convencer y prosperar, han de presentarse, no como flores del campo que nacen al azar, sino en un marco conceptual e ideológico, científico y académico. Solbes y Souto (1999: 93) la conectan con la investigación: Toda investigación educativa necesita clarificar los elementos teóricos que la definen y, además, debe explicar cuál es el papel del profesorado en dicho proceso y cuál puede ser su repercusión en la praxis educativa.

- **Crea preocupación y sentimiento de superación profesional.** No han de mantener una euforia artificial, pero sí una ilusión continuada a lo largo del itinerario o proceso que diversifique, no que uniformice, las posibilidades de actuación docentes. Gimeno Sacristán (1989 7-8) caracteriza la renovación pedagógica como proceso de re-profesionalización, rearme profesional en tanto el cambio pedagógico tiene que suponer papeles más activos, por parte de los profesores y de los centros en el desarrollo del currículo. Hernández y Sancho (1993) afirman que, si la tensión desaparece, las innovaciones caen en la inercia y la repetición de un esquema aprendido, y dejan de ser innovaciones; como un ideal de realización profesional, debe favorecer la creación de una identidad personal y profesional, que ayude al profesorado a encontrar una salida a sus contradicciones, e, incluso, pueda servir para la promoción del profesorado y la mejora de su autoimagen.

Los profesores ante los cambios manifiestan resistencias. El cambio, la renovación y los medios y acciones que se utilicen para conseguirlo, en su dinámica interna, siempre provocan resistencias, celos y miedos que de forma natural producen los estados de inseguridad. Huberman (1973, 31, 53) observa que los sistemas educativos son más resistentes a la innovación que las empresas industriales o comerciales, y que es más difícil hacer cambiar a los docentes que a los agricultores o a los médicos [...] los docentes se resisten en particular a todos los cambios que les dejan menos control sobre la clase o sobre los estudiantes. Gelpi (1990, 34) comenta algunas barreras de altura y hondo calado: la adaptabilidad del sistema educacional al cambio se ve generalmente obstaculizada por un sector de las clases sociales dominantes y de la burocracia, quienes controlan el acceso al poder económico y administrativo. Estas resistencias se hacen más vulnerables con la internacionalización de la economía, ya que la competencia internacional contribuye, en cierta medida, a poner en crisis a las estructuras productivas y (con menos frecuencia) administrativas poco eficaces. (Íbidem: 144-145) "*Las autoridades, censuradas por las actividades educativas innovadoras, utilizan también los medios de comunicación y el instrumento de la evaluación para objetar contra estas actividades*". Aluden, además, a las resistencias a la innovación, como característica relevante, los siguientes autores: Yus Ramos (1992: 153), Arnaus y Contreras (1993), Pereyra (1984), De Miguel Díaz y otros (1996: investigación específica sobre las resistencias a la innovación), Marcelo García (1996, cita a Hargreaves y a Fullan y Miles, 1992); Ruiz Ruiz y otros (1997: 84); Carbonell i Sebarroja (1996: 146); Rudduck (1999: 84, menciona las resistencias, también, por parte de los alumnos).

- La innovación es una actividad que exige tiempo, planificación y recursos. Huberman (1973, 81) razona por qué las instituciones educativas cambian tan despacio; además de justificarlo, porque, como sistema social, deviene estable y homeostático -en equilibrio-, con referencia a Havelock, aduce varios factores que llama de ingreso (posición defensiva del personal, enlace defectuoso entre la teoría y la práctica, base científica poco desarrollada, incompetencia de los agentes externos, etc.), de egreso (confusión de objetivos, ausencia de recompensas, escasas inversiones, problemas con la evaluación, pasividad, etc.) y de transmisión (separación de miembros, jerarquía de puestos y ausencia de formación para el cambio). Gimeno Sacristán (1989, 18) afirma igualmente que los cambios de prácticas educativas son lentos, porque exigen cambios de contenidos, de estrategias metodológicas y ello reclama conversiones a nivel subjetivo, discursos teóricos apropiados y mejores condiciones materiales, ya que la innovación pedagógica es un problema de cambio de cultura. Simons (1995, 182) lo corrobora con su experiencia: tiempo para familiarizarse con la idea en sí y para adquirir confianza, para buscar apoyos y participación, para aprender técnicas y evaluar, etc. Solbes y Souto (1999, 90) hablan de tres meses de debate y nueve sesiones de trabajo, para comenzar un proceso de investigación conducente a innovaciones. García Nadal y otros (1992, 202) consideran que el cambio comprometido con la idea de mejora supone esfuerzo sistemático y planificación, Elliott (1991, 78) se fija en la exigencia de recursos y Sancho y otros (1993, 46-48) afirman que demasiado tiempo puede no ser aconsejable.

Ha de contar con la participación activa del profesorado, que ha de aprender unas cosas, reaprender otras e, incluso, desaprender otras (González Monteagudo 1996, 257). Las innovaciones no perduran si no se cuenta con los docentes (Sancho y otros 1993, 36); Molino Jiménez (1985, 56); Stenhouse (1985, 52); AA. VV. (1997, 85). Contreras Domingo 1996: 93, 96) afirma que la innovación no puede entenderse como la plasmación en la realidad de lo que está en la mente de políticos y expertos, sino que los enseñantes, como las propias instituciones en las que trabajan, constituyen agentes y elementos mediadores, traductores y transformadores de las propuestas, de la misma forma que son también afectados ellos mismos por tales propuestas innovadoras; Merino y otros (1996: 103; Cebrián Negrillo (1996). Es preciso que se dé un clima apropiado en el equipo de profesores (Yus Ramos 1992, 153-154; Nóvoa 1999, 106; Pérez Moreno 1996, 9). Además ha de existir también ese clima favorable en la comunidad educativa; García Nadal y otros (1992, 202) advierten que la innovación es algo más que una cuestión administrativa, burocrática y técnica, mucho más que decretar modificaciones, u ofrecer diseños bien elaborados y precisos; se ha de crear en el cuerpo social, las instituciones y la comunidad educativa un clima favorable para el diálogo democrático; y estos han de interpretar y reconstruir las propuestas de cambio; apropiárselas, hacerlas propias es la garantía de su desarrollo. Fernández Enguita (1996, 72), con los pies en el suelo, es consciente de que los procesos de innovación son puestos en marcha por una minoría activa, especialmente sensibilizada,

vanguardia visible que destaca en un mar de tranquilidad. Rudduck (1999, 128) opina además que los profesores deben liderar los cambios en vez de que estos los lleven a ellos.

La innovación supone una forma distinta de concebir y usar los materiales curriculares (Gimeno Sacristán 1989, 129). Martínez Bonafé (1998: 119-139) propone, como estrategia de renovación pedagógica, el cambio profesional a través de los materiales. El material curricular traduce una forma de entender la selección cultural, el trabajo del profesorado y el aprendizaje de los alumnos. El libro de texto, tal como se usa por la generalidad del profesorado, sirve a una enseñanza tecnoburocrática, transmisiva e instrumental, y no sólo se erige en soporte técnico de la información, sino también en un modo de hacer el currículum y en un mensaje en sí mismo. Es más, su concepción la realizan expertos del mercado de las grandes editoriales con fines lucrativos. El libro de texto, tal como se concibe y usa, deviene en obstáculo para una 'ideología pedagógica' de carácter renovador o de compromiso ético y político con la educación, en orden a la emancipación. Por ello, no hay renovación pedagógica a través de los materiales sin un programa de investigación / formación, que comprometa al profesorado en el modelo de desarrollo curricular que concretan los materiales; estos son instrumentos de FD, en la medida que sitúan al profesor de un modo activo ante dilemas prácticos y lo obligan a interpretar y tomar decisiones reflexionadas que deberá contrastar con las de otros compañeros. La pregunta, con respuesta obvia para un profesor innovador reflexivo, es si al profesor se le ha de preparar para consumir o crear materiales. En resumidas cuentas, la innovación ha de presuponer la concepción y elaboración de carpetas de materiales curriculares por los equipos de profesores.

De las Propuestas

Básica y primordialmente las propuestas van dirigidas a reivindicar que efectivamente la FD sea coherente, responda, dé cabida y haga honor a sus más genuinas, legítimas, actuales y avanzadas características. Y, de forma deductiva, muchas propuestas dimanar o se originan directamente en la reflexión sobre las críticas. Por otro lado, respecto a los que realizan propuestas de mejora, indican indudable y definitivamente la preocupación y el refrendo por el tema de trabajo y discusión, revela la voluntad, sin paliativos, de alentar su desarrollo, prueba palpable de que se aboga por su optimización. He aquí las sugerencias aventuradas, los planteamientos de futuro abordados, las propuestas forjadas por los autores más interesados en esta parcela educativa.

Del Trabajo en equipo, colaborativo

Respeto a la diversidad del profesorado, en un marco de trabajo en equipo, que sería conveniente fuera atendido por un dinamizador o facilitador externo (Granado Alonso 1992). Dar la batalla a la cultura individualista, cuando no fragmentaria que impera en las instituciones educativas, procurando impulsar como alternativa otra cultura más democrática, cooperativa, colegiada y estimulante (Escudero 1993). Situar los procesos de FPP dentro del paradigma de la colaboración (De Miguel Díaz y otros 1996, 324-325). Las actividades de perfeccionamiento profesional han de salir de la esfera de lo individual para enmarcarse en un debate colectivo y colaborativo (Cebrián

Negrillo 1996). Autoformación colectiva (objetivo a largo plazo). Formación de tutores de equipos docentes (Gil, Furió y Gavidia 1998, 57-59). FD en grupos de trabajo del propio o distintos centros, huyendo expresamente del 'eficientismo' y del 'maridaje' con políticas de implantación curricular (Yus Ramos 1999).

Apertura y diversificación de alternativas

Garantizar desde los marcos legales y académicos una progresión de los contenidos y de las modalidades de aprendizaje; la vida social y productiva, cultural y de recreo expresará también nuevos objetivos, contenidos y modalidades del acto educativo; el educador ya no es ni la ficha del poder, ni el demiurgo, sino sobre todo uno de los actores y uno del público que participa con los educandos en la investigación, en la creación y en la transmisión del saber (Gelpi 1990, 97).

El perfeccionamiento docente no debe reducirse a la adquisición de conocimientos, técnicas o destrezas de enseñanza, sino que debe promover su desarrollo, y ello prescribe introducir estrategias que permitan incrementar su autoconocimiento y autoentendimiento del contexto y de su propia práctica, de los valores e ideologías que la sustentan y de las posibilidades de mejora (Granado Alonso 1992). Yus Ramos (1993) propone un sistema realmente diversificado de actividades de formación, al igual que Escudero (1998, 26-27). Domínguez Fernández (2000, 29-46) apela a que se configuren ofertas flexibles, abiertas, sobre la base de itinerarios formativos y profesionales.

Deberá de primarse el valor de uso de la formación sobre su valor de cambio, a la vez que dar prelación a las personas y los contextos de trabajo, lo cual supone adecuar las propias acciones formativas a la pertinencia con las vidas y expectativas del profesorado, o sea, tender, junto con la colaboración y la formación en equipo, hacia la individualización y personalización (Bolívar Boitía 1999, 175) Todo ello trasunta a la calidad de la enseñanza en Educación Superior.

De la calidad de la enseñanza

CALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El término calidad, en latín significa "cualidad, manera de ser", su significado castellano es "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

Las definiciones de calidad, han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica de un producto a través de procesos de manufactura, hasta un enfoque acorde a las necesidades del usuario que satisfagan los requerimientos del cliente. No obstante lo anterior, existe hoy en día un acuerdo universal en el sentido de que es el usuario y no el productor quien en último término decide si un producto o servicio tiene calidad. El cliente, la persona quien usa o se beneficia de un producto o proceso, juega un rol clave en el mejoramiento de la calidad porque es él quien define en primer lugar la calidad.

Desde la perspectiva de las políticas educativas mundiales, la calidad de la educación queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, destinatario

de la educación de tal modo que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral. De aquí surgen, diversas formas de valorar la calidad en función del progreso y de lo moderno, valores incuestionables de la sociedad actual.

La educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes (Navarro, 1997).

De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la Calidad parece está muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano solidario. Lo anterior deja de manifiesto la importancia del desarrollo de "competencias" en la formación del profesional y técnico. *La docencia es de calidad si logra desarrollar competencias en el educando.* Las competencias se refieren a la capacidad de actuar desde lo que la persona es, con sus valores y actitudes haciendo algo con lo que sabe. Sin embargo, para que la docencia sea considerada de calidad debe, además, satisfacer las demandas sociales en cuanto a formación profesional, la cual debe incorporar no sólo una mera acumulación de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logren en él la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social que caracteriza a la sociedad actual. Lo anterior plantea sobre el sistema de formación profesional no sólo una orientación de su currículo hacia una estructura basada en competencias, sino que los resultados demostrados por los alumnos correspondan a lo que en las organizaciones se entienden por desempeño efectivo. Esto significa incorporar en el diseño del currículo no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica coincida con las necesidades "estratégicas" de las empresas, desde su ámbito de mercado y pasando por la base tecnológica, organizativa y cultural de las organizaciones (Mertenz, 2000).

Desde una visión global e integral, la calidad de la docencia es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final.

Francisco Michavila¹ sostiene que en el actual estado de búsqueda de un mejor funcionamiento de las universidades, hay tres cuestiones cruciales que marcarán su calidad académica en el futuro son:

- *la multidisciplinariedad de sus equipos de investigación,*

¹ TRIBUNA: AULA LIBRE FRANCISCO MICHAVILA. *La formación del profesor universitario* en el Diario EL PAIS de España. Lunes 03 de marzo de 2003. FRANCISCO MICHAVILA: Es catedrático y dirige la cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

- *su capacidad de autoorganización -sustentada por un sistema de financiación mejor dotado, transparente y que estimule el trabajo bien hecho- y*
- *la formación adquirida por su profesorado.*

La multidisciplinariedad y la capacidad de autoorganización suscitan ya el interés de quienes reflexionan sobre el futuro de las universidades. Se denuncia el uniformismo que impone el marco legislativo y el carácter obsoleto del actual catálogo de áreas de conocimiento, como obstáculos en el camino de la excelencia universitaria. Pero a casi nadie parecen preocupar las carencias que presenta la formación del profesor universitario. No basta con que éste conozca su específica disciplina científica; también ha de poseer formación pedagógica y didáctica suficientes, que le haga hábil en su profesión de transmisor de saberes, que ponga a su alcance los conocimientos, métodos y tecnologías convenientes para que cumpla con eficiencia su misión de enseñar, de educar. Y es en esta parte de su formación donde los déficit son evidentes: todos profesan veneración por Cossío pero apenas nadie cree en sus ideas.

El interés de los jóvenes que aspiran a ser profesores universitarios por adquirir un bagaje pedagógico suficiente es casi nulo, pero es que tampoco hay estímulos que animen a tenerlo. En los concursos para lugares de profesores permanentes, el entusiasmo con que las memorias presentadas recogen los contenidos metodológicos es mínimo: no van más allá de una rutinaria - en muchos casos, primitiva- declaración de intenciones pedagógicas, muy parecida en todos los candidatos y con poco aprecio por la renovación educativa. En los baremos elaborados para la contratación de nuevos docentes merecen también una consideración mínima o nula. Los futuros profesores suelen acudir a unos *cursillos* preparatorios en los Institutos de Ciencias de la Educación, o centros análogos, casi por obligación, y coleccionan sus diplomas o certificados para presentarlos posteriormente como méritos, y ahí acaban sus desvelos pedagógicos. Lógica respuesta al nulo incentivo que reciben. Rápidamente aprenden que el valor que para los académicos tienen los méritos investigadores contrasta con la marginalidad de la pedagogía: reducida a un asunto de interés sectorial, a algo que sólo atañe a los pedagogos, de la utilidad de cuyos saberes muchos colegas desconfían.

Sin embargo, si se contrasta la cuestión con una mirada al exterior, se percibe nítidamente la importancia creciente que le otorgan muchos países. La tendencia internacional en los últimos años señala que la formación de los profesores universitarios en métodos y técnicas educativas es una prioridad académica, que se expande aceleradamente en todo el mundo desarrollado. Ha adquirido valor estratégico relevante. La UNESCO así lo valoró en su *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, de 1998; en países como Noruega todas las universidades tienen programas obligatorios de formación inicial para la obtención de cargos de profesor permanente; tampoco Suecia queda a la zaga: existe un movimiento mundial organizado para la mejora de la formación.

La formación que en la actualidad adquiere el profesor atiende fundamentalmente a su faceta investigadora; la capacidad docente la desarrolla más por propia iniciativa que por exigencias

explícitas de la institución donde hace su vida profesional. Pero la realidad muestra que no todos los profesores universitarios investigan: en las mayores universidades del país se estima que no son ni la mitad los que pueden ser calificados de investigadores con cierta solvencia, mientras que todos realizan tareas docentes. Ante esta situación, es paradójico que sean los méritos de investigación, casi en exclusiva, los que determinen su promoción profesional. Sería más coherente que se eliminase el carácter monolítico de la carrera académica de los profesores, para que tuviesen a su alcance "itinerarios profesionales" alternativos, enfatizando unos la investigación y otros la docencia.

Las tareas docentes sobre las que debe ampliarse la formación del profesor son complejas y de diversidad creciente. Además de impartir clases, ha de definir y elaborar los objetivos docentes de sus asignaturas, revisar las metodologías didácticas incorporando técnicas y recursos convenientes, preparar los materiales necesarios, desarrollar métodos de evaluación que estimulen la enseñanza activa, establecer programas útiles de tutorías presenciales y virtuales, actualizar y ordenar de manera óptima los contenidos, etcétera. Para que la renovación de la metodología educativa sea factible, es imprescindible que las tareas docentes se caractericen por la existencia de mayor interacción entre profesores y alumnos, mayor uso de nuevos medios tecnológicos y mayor cooperación entre profesores, con la constitución sistemática de equipos docentes interdisciplinarios.

La formación pedagógica del profesorado universitario podría organizarse en tres fases:

- *previa al comienzo de toda actividad docente -dedicada a la práctica en el aula y la evaluación, que fuese un requisito exigible para su contratación;*
- *inicial, para docentes contratados a tiempo completo que preparasen su habilitación;*
- *continua, para los profesores permanentes, fomentada mediante incentivos a la innovación docente.*

La formación del profesor debería ser una tarea compartida entre las universidades y el gobierno nacional. Las universidades diseñarían planes de formación para su profesorado, que integrasen las necesidades específicas de sus departamentos. El gobierno tendría que garantizar que los profesores adquieren con los programas de formación inicial competencias genéricas, válidas para cualquier lugar, no limitadas a la utilidad inmediata, por una malentendida "eficacia". También deberían impulsar que las Agencias de Calidad elaborasen programas de acreditación de los planes diseñados por las universidades, de modo que se simplificasen las evaluaciones individuales previstas de las capacidades docentes adquiridas por cada candidato a profesor.

Al igual que dijimos con respecto al profesor crítico, la formación en centros es la que más literatura acapara y menos implantación real obtiene. De todas formas, estamos plenamente de acuerdo en esta apoyatura de la palabra, instigadora de la conciencia / intelecto, que antecede a la acción.

Desde las **nuevas tendencias** se vislumbra que "la calidad del aprendizaje y la formación en competencias son dos de las apuestas más importantes en el nuevo Espacio de la Educación

Superior. La comunidad universitaria es consciente de la gran innovación que supone, para todos los agentes implicados, la construcción de este espacio. Innovación que se está plasmando en nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender. La creación de este espacio, en el que se pretende se converjan, va a permitir formar ciudadanos capaces de vivir, adaptarse a nuevas situaciones y contribuir a crear una sociedad con nuevos retos. Esto supone que la institución universitaria enseñe a su alumnado la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y facilite una formación profesional basada en competencias. Se hace preciso conocer cuál ha sido el marco teórico que ha precedido a la nueva perspectiva en el estudio y la comprensión del aprendizaje y la enseñanza en el contexto de la educación superior y para poder abordar el desarrollo de las competencias que posibilitan una mayor calidad en este nivel educativo. Igualmente es necesario conocer acerca de los resultados de aquellas investigaciones que avalan esta nueva perspectiva de los enfoques de aprendizaje y enseñanza, las competencias y la calidad de los resultados del aprendizaje, vistos desde la aplicación de la 'taxonomía SOLO' propuesta por Biggs y Collins.²

CONCLUSIONES

La formación de los docentes universitarios representa un territorio por explorar de forma integral y en toda su complejidad. Para hacerlo, es preciso tener en cuenta muchos referentes culturales y políticos, así como decisiones estratégicas y procesos. Este requisito, es crucial, sobre todo en el supuesto de pretender que la formación adquiera la valoración y la importancia que también debiera tener en la Universidad como eje fundamental para aspirar a una mejora de la *calidad – cualitativa- de la Educación Superior*; la incidencia que cabría esperar de ella en la profesionalización del docente, en los aprendizajes de nuestros estudiantes, así como en la construcción de una institución como ésta en una organización que no solo dispense títulos sino que ejerza al tiempo controles reflexivos y decisiones acordes con sus cometidos, finalidades y contribuciones sociales.

Con todo lo anteriormente expuesto, se nos ha permitido alcanzar satisfactoriamente la hipótesis inicial y los objetivos rectores a través del mediano recorrido desde las conceptualizaciones

² FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA, Pilar; MARTÍNEZ CLARES, Pedro S. L. FONSECA Rosario y RUBIO ESPÍN Marta (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. La Muralla. Madrid.

Condicionados por el comportamiento de Profesores y Estudiantes atendiendo a las formas en que se conduce el proceso docente educativo. Al analizar estos problemas decidimos profundizar en la organización estructural de los conocimientos durante el proceso de aprendizaje, a partir de las respuestas brindadas a las demandas, preguntas que les eran formuladas por sus profesores en las diferentes asignaturas, decidimos emplear como instrumento la 'TAXONOMÍA SOLO' de Biggs y Collins 1982, diseñada para la obtención de este tipo de información.

- **Preguntas o demandas más comunes: Las respuestas más comunes:**

• **Analizar – Breves; Caracterizar – Restringidas; Explicar / Describir - Opción múltiple; Reconocer / Diferenciar**

- **En forma de un ensayo amplio: Definir; Diseñar**

- **Por su complejidad: Ejemplificar - Pre-estructuradas; Relacionar – Uniestructuradas; Calcular**

- **En menor medida: Argumentar / Justificar – Relaciones; Clasificar – Abstracciones; Comentar - Análisis multiestructurales.;**

Comparar; Recordar

- **Los criterios de valoración de la calidad de los conocimientos se establecieron sobre la base de: Capacidades; Operaciones implicadas (interrelaciones); Lógica entre la pregunta y la respuesta; Consistencia y conclusiones; Coherencia y relaciones.**

Este diagnóstico nos brindó la señal inequívoca de la necesidad de renovar el proceso con el empleo del pensamiento lateral y la adopción de las estrategias consecuentes, para alcanzar la independencia cognoscitiva requerida elemento que nos permite evaluar la calidad del proceso que venimos desarrollando, pues entendemos que si no hay transformación, mejoras, cambios en los estudiantes expresadas en el acto evaluativo o de control del proceso no sabremos si respondemos a las direcciones trazadas para la Educación Superior.

realizadas. No se ha tratado de exponer que el profesor universitario tenga que ser un predicador moral, sino que **desde** la formación de profesor universitario, *el ser, el saber, el querer y el hacer*, sean cuestiones que se implican de tal manera que no puede existir una sin la otra. Como al decir de García Hoz, sencillamente pero con la convicción de que *“la tarea de cualquier profesor, si verdaderamente lo es, trasciende del puro quehacer intelectual para llegar a todas las manifestaciones de la existencia humana, individual y social”* pues se sitúa en los ámbitos: de lo afectivo –del ser afectado–, de la creatividad, de la imaginación, del dominio de lo ético-moral, y de aquellas otras dimensiones que lo conforman como persona “donada” que asume su protagonismo como ser histórico y en diálogo democrático, desde la identidad e impronta que brinda la formación docente universitaria en la esperanza de sus insondables proyecciones humanas.

Estado del conocimiento en el tema que se investiga

Algunos antecedentes

¿Que formación docente tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en el siglo XXI?

Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL, al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad de nuestra región, aduce que el eje lo constituye la relación Educación – Conocimiento.(1992). Prioriza:

- Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.
- Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1993) aprobaron un conjunto de “Recomendaciones” que evidencian que la “profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo”.

El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética, b) los avances de los conocimientos y c) los diversos contextos y características culturales”

Es insoslayable, entonces, la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de organizar.

El Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996) , define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Vale tanto para los alumnos como para los profesores y para toda persona que comprenda la naturaleza del cambio, producto de los hallazgos tecnológicos incorporados al mundo del conocimiento, del trabajo y de la vida cotidiana.

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar.

Las polémicas actuales por la redefinición del rol docente no transcurren en el vacío ni se resuelven en el plano de lo discursivo. Para comprender la realidad hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995) “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo

y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado". Cristina Davini señala que la perspectiva formadora que sólo rescata el "aprender a enseñar en el aula" desconoce las dimensiones sociocultural y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, siguiendo a Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Tipo de investigación: Investigación teórica.

Instrumentos: Indagación en fuentes bibliográficas primarias, publicaciones, investigaciones, revistas pedagógicas (en formato papel y digital) y la legislación vigente para un análisis cualitativo que contempla actividades de reflexión, interpretación y transferencia, a través de las cuales construir un marco conceptual que dé cuenta del tratamiento que la problemática recibe en ellas.

DIFICULTADES PLANTEADAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Ninguna significativa de ser explicitada. Sí consignar que de todo el material bibliográfico disponible hubo que acotarlo o realizar un recorte para focalizar la temática y las claves conceptuales que se querían precisar en la perspectiva de análisis elegida.

VINCULACIÓN CON LA TEMÁTICA DE FORMACIÓN DOCENTE

La relación con la temática se debe a que desde hace unos años me desempeño profesionalmente como profesora en el Nivel de Educación Superior:

- no Universitaria –en el Instituto Superior de Formación Docente, N ° 4031 “*Fray Francisco de Paula Castañeda*”, en las carreras de Profesorado para EGB 1 y EGB2, Profesorados en Lengua y Literatura y, en Historia; ambos para 3º Ciclo y Nivel Polimodal.
- Educación Universitaria: en las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Santa Fe.

BIBLIOGRAGÍA CONSULTADA

Ferreres Pavia, V. S. (1994). El desarrollo de los profesionales universitarios: la formación del profesorado experimentado. *Revista de Ciencia de la Educación*. Serie III, n ° 1, pp. 33-46.

García Del Dujo, A. (1997). La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional. *Revista Española de Pedagogía*, año LV, n ° 208, pp. 525 – 540.

García Hoz, V. (1989). Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, año XLII, n ° 163, pp. 7-34.

Martínez, Gros y Romana (1998) “La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial”. Segunda ponencia, XVII del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Pp. 46-78

- Mertens, Leonardo (2000). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp. 82.
- Carnoy, M (en prensa) Globalización y Reestructuración de la Educación, *Revista de Educación*.
- Castells, M (1997) *La era de la información*, Vol. 3. Madrid, Alianza Editorial
- Delors, J (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana Ediciones-UNESCO
- Departamentos de Didáctica y Organización Escolar (1998) *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*, V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Madrid, Caja Madrid.
- Dill, D (1996) Academic Planning and Organizational Design: Lessons from Leading American Universities, *Higher Education Quarterly*, 50(1) 35-53
- Escudero, J. M (1998) Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro, en Rodríguez Marcos, A y otros (coords) *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea, pp203-226
- Escudero, J. M.(1998b) Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas, en *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*, V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Caja Madrid, pp. 201-216
- Escudero, J. M (1993) La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores, en Montero, L. y Vez, J. M (eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 91-91
- Fullan, M (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell
- Fullan, M y Hargreaves, A (1996) *What's Worth Fighting for in Your School*, New York, Teachers College.
- González, M^a T y Escudero, J. M. (1987) *Innovación Educativa: Teoría y Procesos de Desarrollo*, Barcelona, Humanitas.
- Rodríguez, J.(coord.) *Actas del Congreso sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*, Las Palmas, Servicio de Publicaciones de la UPLGC,1998.
- Smyth, J (1998) Three Rival Versions and a Critique of Teacher Staff Development, en Hargreaves, A et al. (eds) *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publis, pp. 1242-1256.