



Tendencias

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROFESORES

Se presenta el recuento de cuatro documentos: “Las competencias del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior”, “La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente”, “La formación del profesor universitario: aportes para su discusión” e “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”.

I. Documento: “LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.”

Durante el avance de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior se han analizado las características de la profesión del profesor, las competencias que le exigen las sociedades actuales y algunos obstáculos que le impiden su desarrollo. Es así, como bajo el concepto de una profesión que avanza en niveles de formación, autonomía y responsabilidad social se han clasificado los requisitos de la profesión en cinco ámbitos:

1. SABER: Conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural, las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
2. HACER: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
3. QUERER: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.
4. CONVIVIR: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas
5. SER: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales. (Delors, 1996 en *García, E y otros 2007*).

Esto significa que la labor del profesor no puede quedar confinada a aspectos únicamente técnicos, y para reivindicar su profesionalidad, es necesario plantear un desarrollo profesional más amplio. En este sentido, se debe establecer una nueva cultura profesional, en donde se propicien espacios de reflexión y de crítica sobre las funciones de la educación, en donde se propongan nuevos modelos de sociedad y proyectos de hombre, que incluya procesos de formación y condiciones laborales, teniendo como objetivo el profesor investigador de su práctica profesional.

La OCDE en diferentes informes presentados ha identificado las características del buen profesor:

- ✓ El compromiso con el trabajo. Es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- ✓ Relación afectividad con los estudiantes. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo, son cualidades valoradas muy positivamente.



- ✓ El buen conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas. Saber lo que se enseña y enseñarlo bien. Combinar metodologías variadas, partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- ✓ Trabajo colaborativo en grupo de profesores. El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no tan practicado. Analizar las experiencias y dificultades en sesiones formales, pero también en conversaciones de pasillo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.
- ✓ El pensamiento reflexivo y crítico. Reflexionar en la práctica y sobre su práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis y desarrollar teorías y adoptar nuevas estrategias didácticas;
- ✓ La motivación por la calidad. Los buenos profesores se comprometen con la innovación y la calidad en las instituciones, procurando proyectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura al contexto comunitario. (Hargreaves, 1992; 1996 Marchesi y Martin, 2000 en García, E y otros 2007)

Y en el desarrollo profesional del profesor se desatacan los siguientes elementos:

- ✓ Metas de la profesión: Los valores, los objetivos y las expectativas que el profesor mantiene en el ejercicio de su profesión, están vinculados con su desarrollo profesional. Las metas profesionales varían y van desde entender la educación como transmisión de conocimientos de las diversas disciplinas del currículo, hasta propiciar la socialización de los alumnos y el comportamiento solidario; desde la preocupación por el desarrollo personal y la formación integral, hasta la igualdad de oportunidades de los alumnos y el tratamiento equitativo; desde la implicación emocional fuerte en su profesión, con los costes que ello implica, hasta considerarla como un medio de vida. Los profesores comparten en cierta medida estas metas, aunque cada quien les da ponderaciones diferentes que finalmente se verá reflejado en comportamientos y valoraciones bien distintas.
- ✓ Exigencias conflictivas de la profesión. La profesión docente está profundamente afectada por los cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales. Las críticas a la educación y a la función del profesor son una expresión de la puesta en cuestión de la sociedad y de cultura contemporánea. El profesor se encuentra en el centro del conflicto ante exigencias cada vez mayores, hasta el punto de vivir situación de alto riesgo con consecuencias para su salud. Ha de ser transmisor y a la vez crítico de la cultura ante las nuevas generaciones; ha de enseñar a pensar, a decidir, a disfrutar del ocio, a cuidar de la salud, a respetar el medio natural y el patrimonio sociocultural, a ser solidario con los demás. Se le pide integrar en la sociedad al alumno como miembro comprometido y responsable, pero se le presenta una sociedad en continua crisis económico-social, con paro, competitividad, injusticia y marginación. Se le pide una relación personal con el alumno, un trabajo en equipo, una permanente actualización en su quehacer. Se pretende un profesor agente compensador de las desigualdades sociales y de las deficiencias personales, al integrar a alumnos con necesidades educativas especiales en una educación inclusiva, para todos. Todo lo anterior ha traído consigo la insatisfacción personal, el estrés y las enfermedades relacionadas con la profesión. Entre las causas se señalan principalmente:
 - a. El cuestionamiento continuo de la profesión y de las reformas educativas.
 - b. La pérdida de estatus, prestigio y consideración social.
 - c. Las exigencias crecientes y contradictorias, junto con la falta de apoyos e información.
 - d. Salarios bajos, condiciones laborales inadecuadas, escasa promoción.
 - e. Vulnerabilidad y soledad ante alumnos, padres, compañeros e inspección.



- f. Problemas de conducta y disciplina en las aulas.
- g. Presión de programaciones, evaluaciones, reuniones múltiples.

A los profesores se les responsabiliza del éxito – fracaso en el aprendizaje de los alumnos, pero no se les proporcionan los apoyos necesarios como formación, equipos, materiales, incentivos. La ampliación de cobertura, conlleva a más heterogeneidad del alumnado y un porcentaje más alto de desmotivados. A la diversidad de capacidades de los alumnos que requieren atenciones educativas específicas, se añaden la diversidad de etnias, culturas, lenguas que traen consigo la inmigración. El nivel económico de los alumnos es una variable importantísima, pero que está fuera del control del profesor. Asimismo el profesor ha de competir con otros agentes de socialización, con extraordinario poder y direcciones encontradas, como son los medios de masas, los iguales, Internet. El profesor tradicionalmente ha sido depositario y transmisor de conocimientos con reconocimiento y autoridad de ascendencia, pero hoy se le exige un nuevo rol de negociación, diálogo, consenso, desde una cultura de participación. Se demanda una enseñanza comprensiva para todos desde el valor de una educación inclusiva y de calidad, lo que puede resultar problemático. La participación en los proyectos de la institución, y a la vez la participación en las actividades de la comunidad, requieren dedicar en el profesorado recursos extras.

- ✓ Formación inicial y permanente. Los profundos cambios del entorno económico, social y cultural, así como en las características de los estudiantes, exigen un replanteamiento continuo de la función docente. El profesor demanda una formación inicial que le proporcione las competencias precisas para dar respuesta a los nuevos desafíos, pero más aún necesita una formación continua, ya que sólo desde ella podrá hacer frente con razonable éxito a las demandas conflictivas, y lograr niveles adecuados de desarrollo y satisfacción profesional, superando actitudes negativas ante los cambios continuos en el mundo de la educación. Los programas de formación han de considerar las diversas funciones que se le exigen al profesor. El profesor ha de diseñar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, como procurar la adquisición de conocimientos y destrezas en un clima de colaboración, orientar a los alumnos, participar en el funcionamiento de las instituciones, etc. Las competencias del profesor requieren un marco de capacitación idóneo que estimule la reflexión sobre la práctica (Giroux, 1987; Apple, 1986; Schon, 1992; Gimeno, 1986 en García, G. 2007). Ello conlleva principios reguladores como: partir de los conocimientos, necesidades y preocupaciones que los profesores tienen; dialogar y discutir ideas y alternativas en grupo, en un ciclo de acción – reflexión – innovación; valerse de diferentes metodologías, como expertos en solución de problemas, lectura de literatura científica, participación en la dinámica de la institución y de la comunidad.
- ✓ Condiciones laborales e incentivos. Los incentivos que los profesores reciben y las condiciones laborales en las que realizan su trabajo, son determinantes para su satisfacción personal. Si el profesor dispone de condiciones adecuadas, normalmente se sentirá más satisfecho, valorado e implicado en su trabajo. Las condiciones tienen que ver con el número de alumnos por clase, los materiales curriculares y recursos informáticos, espacios adecuados para trabajo individual y grupal, tiempos disponibles para ello. Por otra parte, para tener un clima positivo de trabajo con los compañeros de claustro, resulta crítico el rol de la dirección y el apoyo a las iniciativas innovadoras del profesorado y a la cohesión grupal. Son también incentivos muy importantes para el trabajo del profesorado y su desarrollo un salario digno y una posibilidad de promoción. Además de la tradicional remuneración por antigüedad



hay también otros incentivos que pueden jugar un importante papel, como tutoría de nuevos profesores y supervisión de prácticas; responsabilidad en la gestión del centro; participación en programas de innovación e investigaciones. Deben quedar claros los requisitos y reconocimientos asociados al incremento salarial. Para la valoración del trabajo de los profesores son cuestiones clave: quien valora y a quien, qué valorar y para qué. La participación de un equipo de evaluadores, con la implicación de compañeros de la institución, resulta a priori el más idóneo, pero es un procedimiento costoso y con serios inconvenientes. Evaluar sistemáticamente a todo el profesorado es complicado, y sobre todo requiere tener claro una cuestión previa: si la evaluación se considera como ayuda y recurso al profesor para su mejora, o si lleva implicadas mejoras salariales. Una evaluación que no lleve aparejado un incentivo salarial no tiene la aceptación necesaria. Por ello, una estrategia puede ser limitar la evaluación cuando se opta voluntariamente a un incentivo profesional determinado. En cuanto a qué evaluar, hay cierto consenso en que al menos deben considerarse cuatro aspectos de la práctica: la competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; la función de tutoría y orientación individual a los alumnos; la participación en el funcionamiento de la institución, y la implicación en las actividades de la comunidad y el contexto sociocultural. Pero las técnicas para recoger información y valorarla no resultan fáciles, especialmente de la vida interna del aula, dada la poca disponibilidad que los profesores damos a la observación de “nuestra” clase por colegas.

- ✓ **Cultura profesional.** La cultura de los profesores y las instituciones, así como la calidad profesional, son temas de investigación de gran peso en la actualidad. Hargreaves (1992; 1996 en García, G. 2007) ha diferenciado en la cultura dos componentes: el contenido y la forma. Por contenido entiende los conocimientos, sentimientos y comportamientos que en alguna medida comparten los profesores, los valores y creencias, las expectativas y metas, las actitudes y motivaciones. La forma hace referencia a los sistemas de organización e integración que se establecen en los centros, y que son responsables, en gran medida, del clima laboral y satisfacción personal y profesional. Diferencia cinco formas de cultura:
 - a. **Individualismo.** La cultura individualista profundamente arraigada en el profesorado. El profesor se percibe como responsable único de la enseñanza, quizá no tanto del aprendizaje, de “su” materia, a “su” clase. Es muy celoso de su autonomía como docente, y paralelamente reacio a observaciones, evaluaciones y controles. Tiene el riesgo del aislamiento y empobrecimiento de las relaciones con colegas, pero también una autoestima y valoración de su competencia como profesor.
 - b. **Fragmentación.** Se caracteriza porque los profesores en pequeños grupos, se enfrentan entre ellos, imposibilitando la cooperación en un trabajo colectivo. Ello viene fomentado por la estructura y organización de los centros en departamentos y áreas separadas, así como el supuesto prestigio y valoración de las asignaturas.
 - c. **Agrupamiento obligado.** Caracterizada por una autoridad educativa que impone proyectos comunes, y hasta planes de mejora, pero que no goza de la aceptación del profesorado, que los ve como imposición, obstaculizando la implicación personal.
 - d. **Colaboración.** Se comparten básicamente las metas y valores educativos, respetando las individualidades y discrepancias. La colaboración va más allá de la acción docente en la vida del centro, y abarca las relaciones personales, ocio compartido. En una cultura de colaboración, además de la función clave de la dirección, está presente una alta motivación e implicación en la enseñanza. Para enfrentarse a los nuevos retos en las escuelas, se requiere superar la



separación existente entre departamentos, hacia modelos más flexibles, que permitan ajustes a los cambios continuos que se dan en la educación.

Además de las clásicas estructuras verticales y jerárquicas, hoy en día se necesitan redes de comunicación más flexibles y horizontales. Una cultura de colaboración favorece el bienestar en el trabajo y es condición necesaria para una educación de calidad e inclusiva. La forma como los alumnos pueden aprender las competencias de solidaridad, respeto, comportamiento cívico, requiere ese mismo clima propicio.

Aún hoy en día se mantiene el supuesto tradicional de que es suficiente enseñar bien los contenidos para que el estudiante los aprenda. En los procesos de reforma de la educación se concentra todo el esfuerzo en reformar los planes de estudio, sin tener muy en cuenta la forma de enseñarlos y de aprenderlos, los procedimientos y la metodología. Por esto, es importante enfatizar que el estudiante aprende cuando la información le interesa, es decir cuando la información es significativa cognitiva y emocionalmente y conecta al estudiante con las preocupaciones personales y/o profesionales, con las necesidades de la realidad fuera del salón de clase y se compromete con su propio proceso de formación.

Por tal razón, un objetivo de la educación superior debe ser capacitar a los estudiantes para el mayor desarrollo personal y esto requiere conocimientos, sentimientos y comportamientos responsables y solidarios. Los conocimientos y procedimientos, las memorias declarativas y procedimentales que un profesor tiene sobre su especialidad no se transfieren a la mente de sus alumnos con solo explicarlas en clase, esto requiere de una conexión diferente con el estudiante, una que le permita al profesor transmitir los conocimientos a través de un espectro mas amplio de sentidos, vivencias y comportamientos que realmente toquen al estudiante.

Para lograr lo anterior es necesario desarrollar diferentes habilidades como: autoconocimiento, automotivación, autoestima, autocontrol, autonomía, atribución causal equilibrada, convivencia, constancia, creatividad, iniciativa, pensamiento analítico, creativo y práctico y pensamiento reflexivo. En últimas, para dirigir la práctica docente hacia una enseñanza y aprendizaje de mayor calidad, es necesario que los profesores le presten atención a los pensamientos, sentimientos, y comportamientos propios y de sus estudiantes.

El desafío es interno y personal, y se hace cada vez más evidente la necesidad de educarse para educar, de cambiar la mentalidad, la forma de pensar, de sentir y comportarse.

Competencias genéricas para el profesor.

- ✓ Competencias instrumentales: Capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua materna, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática, capacidad de gestión de la información, resolución de conflictos, toma de decisiones.
- ✓ Competencias personales: trabajo en equipo, trabajo en equipo interdisciplinar, trabajo en contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.
- ✓ Competencias sistemáticas: Aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad medioambiental.



Competencias específicas comunes de los profesores.

- ✓ Saber, Conocer, Comprender:
 - a. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos: fines, funciones de la educación, teorías del desarrollo y aprendizaje, entorno sociocultural, ámbito institucional y organizativo de la institución, currículo.
 - b. Conocimiento de los contenidos a enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y singularidad didáctica
 - c. Solida formación científico – cultural y tecnológica.

- ✓ Saber Hacer:
 - a. Respeto por las diferencias culturales y personales de los alumnos y miembros de la comunidad educativa.
 - b. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación, así como las propuestas curriculares de la administración educativa.
 - c. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación, que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.
 - d. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, según el nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
 - e. Capacidad para organizar la enseñanza de forma integrada, interdisciplinar, según el nivel educativo.
 - f. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.
 - g. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente, en las actividades de enseñanza aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación.
 - h. Capacidad para promover la calidad de los contextos de aula y centro en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.
 - i. Capacidad para utilizar la evaluación en función propiamente pedagógica como elemento regulador y promotor de la enseñanza, el aprendizaje y la propia formación.
 - j. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.
 - k. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientado a estudiantes y padres.
 - l. Participar en programas de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación y mejora de la calidad.

- ✓ Saber Estar
 - a. Capacidad de relación y comunicación y de equilibrio emocional relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación y mejora de la calidad.
 - b. Capacidad para trabajar en equipo con compañeros, compartiendo saberes y experiencias y mejorando la actividad profesional.
 - c. Capacidad para dinamizar con el alumno la construcción de reglas de convivencia democrática, resolviendo los problemas y conflictos de forma colaborativa.
 - d. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.



- ✓ Saber Ser
 - a. Tener una imagen realista de si mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones, relativizar las frustraciones.
 - b. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
 - c. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y su progreso en marco de la educación integral.
 - d. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

II. Documento: “LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. UNA PROPUESTA EN EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE”

La profesión del profesor implica desarrollar unas características propias de su quehacer. Es indispensable que estos alcancen una serie de conocimientos y competencias que no se queden únicamente en el contenido científico, sino que sean capaces de enseñar para que los estudiantes aprendan a aprender.

Según las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, los profesores requieren de una formación continua y actualización permanente de conocimientos y formación pedagógica. Por tal razón, deben tomarse las medidas necesarias para fortalecer no solo la investigación, sino que deben diseñarse programas de actualización pedagógica que propendan por la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza – aprendizaje, y que además aseguren las condiciones profesionales y económicas pertinentes para los profesores con el fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

“La formación científica en la rama de saber específico, debe ir acompañada de una formación pedagógica, solo así se puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional.”

Siguiendo el análisis de Cáceres, los profesores universitarios deben continuar su formación en aquellos contenidos vinculados con la preparación pedagógica que les permita:

- ✓ Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.
- ✓ Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- ✓ Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- ✓ Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

En este orden de ideas, la educación permanente es el punto de partida para la profesionalización de la docencia y se convierte en un compromiso que debe estar sustentado por la autoreflexión y el análisis permanente del entorno y de los estudiantes.

Siguiendo el estudio de Spark y Lockus Horsley (1990) se presentan cinco modelos de formación permanente del profesorado como punto de referencia, entendiendo que la última finalidad de esta formación, es favorecer el aprendizaje de los estudiantes por medio del mejoramiento de las habilidades y actuación de los profesores.



1. Formación orientada individualmente

Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos maestros y profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen puedan facilitar su aprendizaje. La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc.

En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. Partiendo de esta evidencia, es posible planificar la formación del profesoral mediante programas que promuevan actividades que faciliten el aprendizaje individualizado. La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio maestro o profesor. Es él quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos.

Los docentes pueden aprender individualmente realizando una investigación, llevando a cabo un proyecto de innovación subvencionado, realizando materiales curriculares u otras actividades relacionadas con el trabajo profesional de los enseñantes. El modelo “Formación orientada individualmente” contempla muchos aspectos que son positivos, no obstante la ausencia de un “programa organizado” debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que es posible lograr un programa donde se parta de las necesidades individuales, y los docentes participen en la elaboración del programa y los objetivos que persiguen.

2. El modelo de observación-evaluación

Este modelo se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad del docente, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Otra premisa que subyace en este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común.

Este modelo está asociado a una evaluación, según el criterio de muchos de los docentes, por lo que en general no lo consideran como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Tradicionalmente los docentes consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad, lo que limita en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo.

3. El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza. Este modelo de formación supone, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso.



La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que en cada situación el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuestas a determinados problemas.

Otra idea que apoya este modelo es que las personas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso, no obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

4. El modelo de entrenamiento

En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que incluyen a los participantes en la planificación inicial del programa. La concepción básica, es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores reproduzcan en clase.

Otra referencia que fundamenta este modelo, es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían previamente. Por esta razón, se estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación. La teoría y la investigación sobre este modelo proceden de diferentes fuentes, en las que se refleja que, según los resultados esperados, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de las mismas en situación de simulación, devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo. Este modelo cubre en buena medida los objetivos que se esperan si se realizan en todas sus fases, y que los docentes pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

5. El modelo indagativo o de investigación

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Puede ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una institución. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en un departamento docente de profesores, o puede ser el resultado de un curso en la universidad.

Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuestas. Las bases de este modelo se encuentran en las propuestas de Dewey, quien escribió que los profesores necesitan “una acción reflexiva”. Uno de los impulsores actuales de este modelo es Zeichner, quien señala que desde hace más de 30 años se ha ido planteando el tema de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, “los profesores que se autodirigen” y “los profesores como observadores participante”.



Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella se detectan y resuelven problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos. Cuando los docentes actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones al estar mejores informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y de lo concreto.

Pero el principal aporte de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones. Se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los docentes; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en el contexto universitario.

A saber, la formación pedagógica es un proceso continuo que integra, facilita, y perfecciona los a profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior. Este proceso esta organizado en diferentes etapas, iniciación docente, adiestramiento docente, formación pedagógica por niveles y formación académica investigativa.

Finalmente con la formación pedagógica de los profesores de educación superior se pretende estimular la innovación, el pensamiento crítico, la reflexión y creatividad del docente en función de su práctica docente y su éxito dependerá del diagnostico inicial, de la participación de los profesores, de la utilización de las herramientas didácticas adecuadas para la educación superior, de la integración de los participantes, del intercambio de experiencias, de la caracterización de la profesión y de la evaluación permanente del programa.

III. Documento: “LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: APORTES PARA SU DISCUSIÓN”

Del presente artículo se extrae el aparte de las experiencias de diferentes países de Latinoamérica, América del Norte y Europa, en la formación de profesores no pedagogos que buscan mejorar la calidad de la docencia.

En Argentina hay diferentes alternativas de formación de profesores universitarios, como es el caso de: “Especialista en docencia universitaria, con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas”, este se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Su estructura curricular articula la formación pedagógica con la actualización en la propia disciplina. El eje de la formación pedagógica aborda todo lo relativo al rol docente, incluyendo variables de análisis en los niveles macro y micro educativo. Algunas herramientas didácticas del programa son: Análisis de casos, elaboración de propuestas, recursos didácticos, demostraciones experimentales, análisis y elaboración de videos, desarrollo de experiencias innovadoras aplicables al aula, planeación de unidades didácticas, resolución de problemas, observación de clases y práctica docente, entre otras.



Otro programa es el Magíster en Docencia superior universitaria que se desarrolla en Universidad Nacional de Tucumán y está avalado por el Ministerio de Educación y Cultura de Argentina. Su propósito central es profesionalizar la función docente en el contexto de la actual situación universitaria para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. Su estructura curricular, se organiza en torno a cuatro ejes de contenidos: a) universidad y sociedad, b) la institución universitaria y su currículo, c) la enseñanza universitaria y d) la práctica pedagógica.

En Colombia, el Instituto de Educación de la Universidad del Norte en Barranquilla, ha organizado el Programa de “Especialista en Pedagogía universitaria”. Dicho programa de especialización se centra en tres áreas formativas: a) Fundamentación Educativa: Incluye módulos como Filosofía de la Educación, Procesos Curriculares, Desarrollo Humano, Evaluación Educativa e Investigación Educativa, b) Contexto Universitario: Incluye módulos como Redacción Científica, Modelos Administrativos en Educación Superior, Autonomía y Acreditación y Relaciones Universidad–Sector Productivo y c) Formación Pedagógica: Incluye módulos como Modelos Pedagógicos, Desarrollo del Pensamiento, Aprendizaje Significativo, Didáctica de la Pregunta, e Informática Educativa.

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Consorcio de Universidades (RUDECOLOMBIA) se desarrolla un Programa de Doctorado en Educación que obtuvo el premio de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Asimismo, el Programa de Doctorado de la Universidad de Antioquia, obtuvo la mención de honor. Como se aprecia a través de sus áreas formativas, la formación en Docencia Universitaria se presenta como un espacio de formación que le permita al docente universitario profundizar en esos aspectos para mejorar su práctica pedagógica.

El Programa de Diplomado en “Nuevas competencias pedagógicas para la docencia superior”, realizado en Ecuador, el 2º semestre del año 2006, en Alianza estratégica de Convenio Universidad Tecnológica Equinoccial - Universidad de Maryland, College Park (Center for Teaching Excellence), puede ser otro ejemplo interesante. En relación con las áreas temáticas del Diplomado, se destacan cinco ámbitos de interés: a) panorama de la educación universitaria nacional e internacional, b) procesos de acreditación nacional e internacional, c) uso de tecnología en la educación superior, d) enseñanza enfocada en el aprendizaje y e) evaluación del aprendizaje y autoevaluación docente para la evaluación institucional. La Metodología didáctica se centra en una combinación de clases magistrales, estrategias de enseñanza activa, trabajos prácticos monitoreados, desarrollo de un “Portafolio de Enseñanza” o un “Portafolio administrativo” para aplicar los conocimientos adquiridos, autoevaluarse y compartir con sus pares académicos.

En Brasil, con fecha reciente se inauguró la segunda etapa del XIV edición del Programa de Mejoramiento de la Educación, de la Universidad de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Porto Alegre, regulado por el Consejo Universitario. Su aplicación es obligatoria durante la etapa de prueba, para todos los docentes que entran en dicha institución. El objetivo principal de esta decimocuarta nueva versión del programa, es permitir a los docentes ser anfitriones de una nueva estructura institucional y promover algunas reflexiones en torno a la pluralidad y la diversidad de sus complejos compromisos académicos, sus derechos y responsabilidades docentes. El Programa contó con la participación de 204 profesores quienes se reunieron durante 20 horas para trabajar en torno de su quehacer académico.



Otro ejemplo de instancia formativa es el Programa de postgrado en Educación, bajo la forma de Magíster o Doctorado en Educación ofrecido por la UFGRS. La duración máxima del Magíster es de 24 meses para becarios y para el doctorado es de mínimo de 36 meses. La educación superior figura entre sus líneas de investigación bajo el nombre de “Universidad, Teoría y Práctica”. Su objeto de estudio lo conforman las funciones de la universidad desde una perspectiva socio-histórica y política y las dimensiones de las relaciones macro y micro-institucionales, que sostienen y caracterizan los procesos de enseñanza y de decisiones educativas. En este contexto, se examinan las prácticas docentes y el desarrollo profesional de profesores de la enseñanza superior, en un ambiente de donde prima el respeto de la diferencia, la integración y las relaciones de cooperación entre las líneas investigativas.

En México, existen distintos Programas de formación en docencia universitaria. A modo de ilustración, cabe mencionar el Programa de “Maestría en Pedagogía Opción Terminal en Docencia Universitaria” que ofrece la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dicho programa, desde un enfoque científico - aplicado, busca formar especialistas capaces de desarrollarse con alto grado de eficiencia y sentido profesional en su práctica pedagógica, y asumiendo la tarea docente como una vocación personal y profesional. Comprende tres módulos: el primero es un módulo básico, el segundo prepara para la especialidad de orientación y desarrollo humano y el tercero se concentra en la especialidad de Docencia universitaria. Los núcleos temáticos del tercer módulo son: Teorías del aprendizaje, Teorías educativas, Dirección del aprendizaje, Evaluación de procesos, Gestión educativa, Diseño curricular, Computación aplicada a la educación y Estrategias del desempeño universitario.

Otro ejemplo en México, es el Programa de “Especialidad en Educación Superior” que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). El Programa se organiza en un solo módulo que aborda las siguientes temáticas: Panorama y Perspectivas de la Educación Universitaria, La Teoría del Conocimiento y los Contenidos Educativos, Elementos para el Análisis e Innovación de la Práctica Docente, Metodología de la Investigación, Sistemas de Información, Estructuración del Programa de Estudio y Estrategias y Recursos Didácticos

En los Estados Unidos existen variadas experiencias en formación docente universitaria que se ofrecen en centros de excelencia para la enseñanza, en distintas universidades tales como la U. de Massachussets, U. de Princeton, U. de Columbia, U. de Stanford, U. de Maryland, U. de Maine, entre otras instituciones de destacada trayectoria académica. A modo de ejemplo, el programa de “Doctorado en Enseñanza Superior” de la Universidad de Stanford, tiene como propósito central preparar profesionales para llevar a cabo investigaciones en variadas dimensiones de la educación superior. Entre los campos temáticos del programa, se encuentran: a) historia de la educación superior, b) cambios curriculares y temas de planificación académica, c) seminario de investigación en educación superior y d) reformas internacionales en educación superior.

De igual forma, otra experiencia en la línea de formación pedagógica en enseñanza superior es el caso del Centro de Excelencia Docente de la Universidad de Maryland que busca apoyar a instituciones en el mejoramiento y reforma de la educación universitaria y brinda una ayuda concreta a los distintos profesores y asesores técnicos, así como a los departamentos y facultades de dicha institución. El Centro también ofrece un programa de desarrollo profesional para profesores ayudantes de Posgrado, así como los Alumnos ayudantes de Docencia de Pregrado que trabajan con los docentes mentores. A modo de ilustración, en este Centro se incentiva a los becarios de postgrado y profesores ayudantes a escribir su declaración de la filosofía de



enseñanza que forma parte de su Portafolio docente, herramienta que los conduce a reflexionar en forma permanente en torno a sus acciones docentes sobre la base de evidencias.

En Canadá, la Universidad de Sherbrooke, se encuentra avanzada en el ámbito de la pedagogía universitaria. El Programa: “Mes de la pedagogía universitaria” constituye una valiosa iniciativa que muestra un interés por seguir en la línea reflexiva y de innovación, a través de distintas actividades que permiten profundizar en el tema pedagógico universitario. Asimismo, con un enfoque de alianza cooperativa y una capacidad de adaptación a las diferentes culturas, organiza programas de formación para docentes universitarios que trasciendan sus fronteras, como es el caso de la primera graduación del Programa de Magíster en Pedagogía universitaria, en la Universidad Católica de Bolivia. Otra instancia formativa es el “Diploma en Pedagogía de la enseñanza Superior” (Diplôme de pédagogie de l'enseignement supérieur -DPES) que tiene 30 créditos obligatorios y se orienta a la innovación pedagógica, asignando un especial énfasis al desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación pedagógica, la planificación de la enseñanza, la aplicación de dispositivos pedagógicos, la evaluación de los aprendizajes y el análisis crítico de las prácticas docentes.

En Alemania, la vía hacia la docencia universitaria se encuentra en plena evolución. En efecto, el sistema universitario alemán, caracterizado por dos etapas indispensables en la vida de un académico (el doctorado y la habilitación) postula una nueva forma de acceso a la cátedra universitaria. Un nuevo tipo de docente “el profesor junior” tendría la posibilidad de asumir responsabilidades docentes, una vez doctorado. Esta nueva categoría del personal académico, que tiene una duración máxima de seis años, permitiría al académico e investigador que se inicia, realizar un trabajo científico, de enseñanza independiente, con la asignación de un presupuesto propio y la posibilidad de ser promovido. En este contexto, el sistema de “habilitación” docente, sin ser oficialmente abolido, ya no será la única vía de acceso en el proceso de acceder a una cátedra universitaria. Otras alternativas de acceso son: calificación a través de trabajo profesional, calificación como asistente científico en una universidad o centro de investigación extrauniversitario (Sperschneider, 2001).

En España, la Universidad de Sevilla desarrolla: a) seminarios de didáctica universitaria para fomentar la reflexión de los profesores acerca de su práctica docente, el perfeccionamiento y mejora continua como profesional; b) talleres de recursos informáticos, destinados a incorporar Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas usuales de enseñanza-aprendizaje; c) programa de ayuda a la docencia para la innovación que consiste en una convocatoria anual que proporciona recursos adicionales a las iniciativas innovadoras presentadas por grupos de profesores, referentes a temáticas como: estrategias de enseñanza, técnicas y evaluación de los aprendizajes, diseño de materiales didácticos y otras iniciativas; d) programa de formación para profesores noveles, para estimular la creación de grupos formativos constituidos por varios profesores de reciente incorporación y un profesor mentor.

En otras universidades de España, como el caso de la Universidad de Barcelona y Universidad de Valencia, desarrollan también Programas de formación docente universitaria. En la Universidad de Barcelona, por ejemplo, se implementó un Curso de Inducción a la Docencia universitaria que cuenta con: módulos de planificación, metodología y evaluación universitaria, talleres de comunicación y motivación y construcción de portafolios docentes (Feixas, 2002).



En Reino Unido, el programa de acreditación de la Staff and Educational Development Association (SEDA) incentiva a los profesores experimentados para presentar un Portafolio de evidencias acerca de su quehacer. Universidades UDUAL, México, n. 39, octubre - diciembre 2008, pp. 3-20. ISSN 0041-89351 16 docente, sin pasar por un entrenamiento formal. En este caso, la preparación apoyada para “Accreditation for Prior Learning” parece ser la trayectoria más apropiada (Gibbs, 2001).

Otro caso interesante en el Reino Unido, se encuentra en la Universidad de Londres. En este contexto, resulta interesante mencionar el programa del King’s College (King’s Institut for Learning and Teaching - K. I. L. T.), en el cual existe un aprendizaje integrado de conocimientos conceptuales, competencia práctica y desarrollo personal que se organiza en el programa del Master en Práctica Educativa (MAP), acreditado por la Academia de Educación Superior. Es un programa académico compuesto por tres fases que se pueden cursar como elementos independientes, o de forma conjunta. Su diseño favorece la flexibilidad y permite conocer la variedad de necesidades e intereses del personal docente en los diferentes momentos de su carrera académica.

La primera fase está destinada a docentes que se inician en la carrera académica y en conjunto con los cursos obligatorios se ofrece un curso optativo denominado “Portafolio crítico”, donde se examinan las nociones básicas y se proporcionan varios ejemplos para ayudar en la construcción de un portafolio docente. La segunda etapa que está destinada a académicos con experiencia previa, ofrece cursos sobre Investigación Pedagógica en Educación Superior y ayuda a comprender la naturaleza de la profesionalización en educación superior. La tercera etapa o etapa final del Master en Práctica Académica culmina con la realización de una tesis. Cabe señalar que en esta última etapa, se pretende fomentar y desarrollar una conciencia crítica de la variedad de métodos y metodologías de investigación en educación, sus puntos fuertes y débiles, y su conveniencia para la propia investigación, entre otras metas (García Nieto; Asensio; Carballo; García García y Guardia, 2005 b).

En Francia, se organizan distintas actividades en torno a la educación superior y al tema del profesor universitario (coloquios, congresos, entre otros). Algunos ejemplos son: Colloque sur le métier d’enseignant du supérieur (2006); 25 ème congrès de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire: “Le défi de la qualité dans l’enseignement supérieur: vers un changement de paradigme”, (Université de Montpellier, 2008).

A modo de ilustración, en el Coloquio sobre el docente universitario, realizado en la ciudad de Lyon, algunas de las temáticas que fueron objeto de estudio fueron: la enseñanza superior frente a las necesidades y expectativas de una sociedad en plena evolución, la evolución de las ciencias y el trabajo pluridisciplinario, la democratización y la masificación de la enseñanza superior y las nuevas formas de gestión de los Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior (CIES) que se encuentran en las Universidades y constituyen las únicas instancias formales de la formación docente.

Por ejemplo, en caso del Centro Iniciación a la Enseñanza Superior de la Sorbona, el primer año, la formación se organiza en torno a tres ejes: a) el primer eje sobre el funcionamiento de la institución universitaria, el sistema universitario en Francia y la organización de la investigación, b) el segundo eje acerca de la formación en el oficio del docente-investigador, con conferencias acerca del ingreso a la Universidad, la heterogeneidad de los estudiantes, la evaluación, los aspectos pedagógicos relativos a la enseñanza superior, la producción de conocimientos y su valorización y c) el tercer eje sobre el usos de la información y el trabajo intelectual. Incluye el trabajo con documentos, Internet y aspectos de pedagogía universitaria.



En otros países de Europa, en universidades de Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Polonia, el requisito inicial para el ingreso a la plaza de profesor universitario es el doctorado o, en su defecto, tener una destacada formación y ejercicio profesional. En la Universidad de Cracovia hay un requerimiento de tipo pedagógico para llegar a ser profesor universitario: se precisa un “certificado” que se puede obtener tras estudios pedagógicos-psicológicos y la realización de una práctica. No obstante, se exige del requisito al profesor que disponga de un buen expediente académico y del doctorado; esta situación es otra forma para llegar a ser profesor universitario (García Nieto et. al., 2005 b).

Por último, en países, como Irlanda, Finlandia e Italia, no existe una mención escrita respecto a la exigencia del doctorado; sin embargo, la mayoría de los postulantes a cargos de profesor universitario poseen el grado de doctor en la especialidad. Cabe señalar que en este conjunto de países, también se entiende la calidad del candidato básicamente en términos de competencia científica y no pedagógica (García Nieto et. Al., 2005 b).

Reflexiones que se plantean en el documento:

En resumen, para guiar la reflexión académica puede ser interesante proponer las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Qué formación inicial debe tener el profesorado universitario?
- ✓ ¿Qué compromiso institucional deben tener las universidades para promover la adquisición de nuevas competencias pedagógicas del profesorado?
- ✓ ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas existentes y cómo darlas a conocer en las universidades?
- ✓ ¿Cómo potenciar procesos de innovación docente en las universidades?
- ✓ ¿Cómo motivar al profesor universitario para cambiar su rutina pedagógica e incorporar nuevas formas de una enseñanza innovadora?

IV. Documento: “INNOVACIÓN DOCENTE Y USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA”

Las instituciones de educación superior deben enfrentar algunos cambios de la sociedad actual: el desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales hasta otros ámbitos, la demanda creciente de que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo y la mercantilización del conocimiento, lo que implica nuevas oportunidades de mercados y competencias del sector educativo.

Lo anterior, aunado al hecho de que el ámbito de la educación cambia vertiginosamente, establece la necesidad de que las instituciones de educación superior presenciales o a distancia, ajusten sus sistemas de distribución y comunicación. Pasan de ser el centro de comunicación educativa a ser nodos de un armazón de redes entre las que el estudiante-usuario se desenvuelve en unas coordenadas más flexibles, y que se ha designado el Ciberespacio.

De otro lado, aparecen nuevas organizaciones de enseñanza que aprovechando estas nuevas coordenadas espacio – temporales, se empiezan a organizar como redes de instituciones cuyos sistemas de enseñanza se caracterizan por la articulación e interconexión. Todo lo anterior, invita a las universidades a establecer procesos y una estructura administrativa más flexible, que le permita adaptarse a las nuevas modalidades de formación en correspondencia con las necesidades de la sociedad actual.



La aparición de una oferta On Line, de cursos por Internet o proyectos experimentales de algunos profesores y/o departamentos, no supone una universidad más flexible. Tampoco el hecho de que una institución este investigando sobre los últimos avances en temas de telecomunicaciones o de aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para que una institución pueda responder verdaderamente a este desafío, debe considerar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las TIC, haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje. Es decir, las universidades deben preocuparse más en los procesos de innovación docente, antes que enfatizar en la disponibilidad y potencialidades de las tecnologías. Luego, las universidades deben insertarse en procesos de mejora de la calidad, basados en procesos de innovación docente apoyada en las TIC.

Las universidades presentan una gran variedad de experiencias de enseñanza virtual y aulas virtuales, incluidos proyectos institucionales aislados de la dinámica general de la institución, pero que en general responden a intereses particulares y que en muchos casos no llegan a su fin, al no ser asumidos por la organización como un proyecto institucional. Lo anterior pone de manifiesto la rigidez de las estructuras universitarias para integrar en sus procesos de enseñanza – aprendizaje el uso de las TIC. Para superar este aspecto, se necesita de la participación y motivación del cuerpo docente y sobretodo del compromiso institucional.

En la era de la sociedad de la información, se pueden destacar cuatro temas que afectan la función que cumple la universidad en la sociedad (Duderstand, 1987 en Salinas, 2004):

- ✓ La importancia del conocimiento como un factor clave para determinar seguridad, prosperidad y calidad de vida.
- ✓ La naturaleza global de nuestra sociedad.
- ✓ La facilidad con la que la tecnología –ordenadores, telecomunicaciones y multimedia– posibilita el rápido intercambio de información.
- ✓ El grado con el que la colaboración informal (sobre todo a través de redes) entre individuos e instituciones está reemplazando a estructuras sociales más formales, como corporaciones, universidades, gobiernos.

Estos cambios ponen en evidencia la necesidad de fortalecer el debate público acerca de estos temas, pero mas importante aún es que las universidades deben responder a estos retos de manera particular, es decir partiendo desde su especificidad y el contexto en el que se halla, teniendo en cuenta la población que debe atender, su tradición y fortalezas.

Según Toffler (1985), toda la organización compleja, como las universidades, cambian significativamente cuando se dan tres condiciones:

- ✓ Presión externa importante
- ✓ Personas integrantes insatisfechas con el orden existente
- ✓ Una alternativa coherente presentada en un plan, modelo o visión



En este sentido, cualquier organización que aspira calidad como la universidad, debe en primera medida prestar atención al entorno y sus mensajes. Por esto es importante contextualizar las necesidades, dados los cambios externos en distintos ordenes:

- ✓ Los cambios en la forma de organizar la enseñanza universitaria propiciada por el espacio europeo de educación superior, por los enfoques de esta enseñanza en relación a competencias, por los ECTS, etc.
- ✓ Los cambios propiciados por las TIC.
- ✓ Los cambios en el conocimiento (en la generación, gestión y distribución del mismo).
- ✓ Los cambios en el alumno, en el ciudadano, en lo que puede considerarse hoy una persona formada, etc.

La presión frente a estos cambios produce respuestas de diferentes tipos:

- ✓ Programas de innovación docente en las universidades, relacionados, sobre todo, con la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Modificación de las estructuras universitarias, en cuanto comienzan a ser consideradas estas tecnologías en el organigrama y en los órganos de gestión de las universidades.
- ✓ Experiencias innovadoras de todo tipo, relacionadas con la explotación de las posibilidades comunicativas de las TIC en la docencia universitaria.

“Las modalidades de formación apoyadas en las TIC llevan a nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio; la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida; y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo.” (Salinas, 1997 en Salinas, 2004)

El nuevo reto del proceso de enseñanza – aprendizaje dependerá en gran medida del marco espacio temporal en el que el usuario desarrolla sus actividades de aprendizaje (el hogar, el lugar de trabajo, el centro de recursos de aprendizaje). Así mismo, el rol del profesor se traslada a un ambiente rico en TIC y pasa de ser la gran fuente de conocimiento a ser un guía de los estudiantes que facilita el uso de los recursos y las herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. En consecuencia, el profesor requerirá preparación profesional para pasar de ser un usuario a ser un aventajado de los recursos informáticos, además de precisar servicios de apoyo de recursos técnicos y didácticos que solventen su práctica.

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas dependen en gran medida de la forma en que las instituciones se contextualicen y tengan en cuenta los diferentes actores políticos, económicos, ideológicos, culturales y sociales que afectan diferentes espacios, desde el aula hasta el conjunto de universidades.

La innovación puede ser interpretada desde varios ángulos. Un primer ángulo es la perspectiva funcional, esta aparece como un aspecto novedoso que forma parte de un conjunto, y con la convicción de que el todo se modifica a partir de las partes que lo constituyen. Otro, hace referencia a la innovación como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales. Forma nueva y propia, que da como resultado el logro de objetivos previamente definidos. Como resultado entonces de un proceso



planeado, sistematizado, deliberativo e intencional, surgen cambios que producen mejora, no simples novedades o cambios momentáneos.

Este proceso se caracteriza por la complejidad derivada del hecho de introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos, ya que implican nuevas formas de comportamiento y una consideración diferente de los alumnos. Requiere, por lo tanto, un proceso de sistematización, formalización, seguimiento y evaluación. Para Curry (1992) el cambio en las organizaciones es un proceso que responde a tres etapas fundamentalmente: a. Movilización, por la que el sistema es preparado para el cambio b. Implantación, en la cual el cambio es introducido c. Institucionalización, cuando el sistema se estabiliza en la nueva situación.

De acuerdo con (Fullan y Stiegelbauer, 1991 en Salinas, 2004), la incorporación de nuevos materiales, nuevos comportamientos y prácticas de enseñanza y nuevas creencias y concepciones, etc., son cambios que están relacionados, con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para estos autores, el uso de nuevos materiales y la introducción de planteamientos curriculares innovadores o de las últimas tecnologías sólo es la punta del iceberg: las dificultades están relacionadas con el desarrollo por parte de los profesores de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio, así como con la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo. Así pues, cualquier proyecto que implique utilización de las TIC, cambios metodológicos, formación de los profesores universitarios, etc., constituye una innovación, y desde esta perspectiva consideramos que debe abordarse su estudio.

De otro lado, aplicado al tema que nos ocupa y de acuerdo con Fullan y Smith (1999), las palabras clave para los cambios futuros que ponen en relación las tecnologías de la información y la comunicación y los nuevos enfoques respecto al aprendizaje son: significado, coherencia, conectividad, sinergia, alineamiento y capacidad para la mejora continua.

La aplicación de las TIC en acciones de formación bajo la concepción de enseñanza flexible abre diversos frentes de cambio y renovación a considerar:

- ✓ Cambios en las concepciones (cómo funciona en el aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, etc.).
- ✓ Cambios en los recursos básicos: contenidos (materiales, etc.), infraestructuras (acceso a redes, etc.), uso abierto de estos recursos (manipulables por el profesor, por el alumno...).
- ✓ Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos.

Para ello deben ponerse en juego una variedad de tecnologías de la comunicación que proporcione la flexibilidad necesaria para cubrir necesidades individuales y sociales, lograr entornos de aprendizaje efectivos y conseguir la interacción profesor-alumno.

Ahora bien, en vista de que la innovación provoca cambios en los sujetos y en el contexto, se deben reconocer dos ámbitos claramente interrelacionados para que se produzcan auténticas innovaciones (Angulo, 1994): el subjetivo y el objetivo. El ámbito subjetivo supone el cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo hace referencia a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación. Así pues, la incorporación de las TIC



a los procesos de enseñanza superior requiere este tipo de transformaciones, de nada sirve introducir nuevas tecnologías si no se producen otros cambios en el sistema de enseñanza.

En este orden de ideas, con la implementación de las TIC en el proceso educativo, surgen algunos cambios que deben ser tratados cuidadosamente:

1. Cambios en el rol del profesor. Al introducir las TIC en el proceso enseñanza – aprendizaje, habrá que afrontar la dualidad entre el rol del profesor y el papel de las TIC en la docencia universitaria. Algunos autores como Mason (1991) hablan de tres roles que debe desempeñar el profesor: rol organizacional, rol social y rol intelectual. Para otros como Berge (1995), son cuatro las categorías: pedagógica, social, administrativa y técnica. Esto no implica que todos los roles o categorías deban ser asumidas por la misma persona, de hecho raramente lo son. Es una visión en la que el estudiante pasa a ser el centro de atención, y el profesor pasa de ser transmisor de conocimiento a mediador en la construcción de conocimiento propio por parte de los estudiantes. Para lograr lo anterior, es necesario superar las actitudes políticas y prácticas que puedan distanciar a los estudiantes. Para esto, el profesor requiere además de servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado, un proceso de formación que conduzca a:
 - ✓ Conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías.
 - ✓ Interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento.
 - ✓ Conciencia de las necesidades formativas de la sociedad.
 - ✓ Capacidad de planificar el desarrollo de su carrera profesional.
2. Cambios en el rol del alumno. El estudiante se encuentra en el contexto de la sociedad del conocimiento y su papel es diferente al que anteriormente se le había atribuido. Ahora se requieren acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información. El apoyo y la orientación que recibirá el estudiante en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las TIC para actividades de formación en esta nueva situación. Se requiere flexibilidad para pasar de ser un estudiante presencial a serlo a distancia, y para utilizar autónomamente una variedad de materiales.
3. Cambios metodológicos. Muchos de los conceptos asociados con el aprendizaje en la clase tradicional, pero ausentes cuando se utilizan sistemas convencionales de educación a distancia, pueden reacomodarse en la utilización de redes para la enseñanza, dando lugar a una nueva configuración formativa que puede superar las deficiencias de los sistemas convencionales, ya sean presenciales o a distancia. Lo que frecuentemente se ha procurado es reproducir los modelos de enseñanza-aprendizaje dominantes, y así encontramos muchos cursos y experiencias que se basan fundamentalmente en el modelo clásico de enseñanza-aprendizaje. Para Mason (1998), no se han inventado nuevas metodologías, sino que la utilización de las TIC en educación abre nuevas perspectivas respecto a una enseñanza mejor, apoyada en entornos en línea cuyas estrategias son prácticas habituales en la enseñanza presencial, pero que ahora son simplemente adaptadas y redescubiertas en su formato virtual. De otro lado, las decisiones relacionadas con la tecnología en sí implican la selección del sistema de comunicación a través del ordenador o de herramientas de comunicación que resulten más



adecuadas para soportar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas decisiones parten del conocimiento de los avances tecnológicos en cuanto a las posibilidades de la tecnología para la distribución de los contenidos, el acceso a la información, la interacción entre profesores y alumnos, la gestión del curso, la capacidad de control de los usuarios durante el desarrollo del curso, etc.

4. Implicaciones Institucionales. Al margen de la metodología utilizada, aparece una transición desde lo convencional clase en el campus a la clase en el ciberespacio. Profesores y alumnos actúan de diferente manera en los dos tipos de clase. Los productos de aprendizaje también son diferentes. Los cursos y programas de comunicación mediada por el computador han aparecido tan rápidamente que, ni educativa ni socialmente, se ha desarrollado un pensamiento sobre el posible impacto de este método de distribución. Tampoco hay mucho análisis sobre la necesidad de modificar el enfoque educativo: lo corriente es ensayar con los métodos tradicionales de enseñanza en entornos no tradicionales. En este contexto, las instituciones educativas deben involucrarse en procesos de innovación docente apoyada en las TIC, presionadas, entre otros, por el impacto de la era de la información, que hace que la división de los sectores profesionales, de ocio y educativo sea superada de tal manera que, al mismo tiempo que se han generado nuevos mercados para la universidad, ésta también pierde el monopolio de la producción y la transmisión del saber.

En consecuencia, para alcanzar el éxito en la implementación de las TIC es muy importante partir del análisis del contexto donde la innovación se ha de integrar desde el punto de vista geográfico (la distribución de la población, la ruptura del territorio en islas –como es nuestro caso–, las condiciones sociolaborales en las que nuestros posibles alumnos se desenvuelven...), pedagógico (concepciones y creencias, nuevos roles de profesor y alumno, mayor abanico de medios de aprendizaje, cambios en las estrategias didácticas...), tecnológico (disponibilidad tecnológica de la institución y de los usuarios...) e institucional.

Ahora bien, la fortaleza de las universidades en el terreno de las TIC en la docencia está, en el profesorado y en el conocimiento, pero ninguna universidad es fuerte en todos los campos. Se hace pues, necesaria la alianza entre instituciones, la formación de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, que abarquen todos los aspectos necesarios para mejorar la calidad de los programas (técnico, pedagógico, comunicativo, etc.).

Entre los aspectos más importantes a considerar de cara a la implementación de las TIC, se propone:

- ✓ El sistema de apoyo a profesores, que integra tanto las acciones a incluir en el plan de formación y actualización del profesorado respecto al uso de las TIC en la docencia, como todo el sistema de asesoría personal que se presta a los mismos y las acciones de asistencia técnica (coordinación de las actuaciones de los distintos servicios de la institución, la información de los recursos disponibles, etc.). Se debe pensar en términos de formación continua, de desarrollo profesional. El profesor universitario debe estar al día de los descubrimientos en su campo de estudio, pero de igual manera, debe atender a las posibilidades de las TIC y a las eventuales innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Apoyo a los alumnos. Los alumnos demandan acciones de formación (destrezas comunicativas, de selección de la información, de organización, etc.), pero, de igual manera requieren asistencia técnica y políticas de promoción del uso de las TIC (planes de compra, créditos blandos, etc.).
- ✓ Política del equipo. El equipo que lidera el proyecto constituye una de las piezas clave. Su configuración, funciones y lugar en el organigrama de la institución dependen de la cultura e historia de la institución. Por esto, la política respecto a dicho equipo constituye uno de los elementos críticos para el éxito de los proyectos de integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La



manera en que se organizará el equipo también es importante: el papel del experto en contenido, cómo y quién se encargará del diseño instructivo, del diseño digital, si se considera la presencia de programadores, o cuál va a ser el papel del coordinador del equipo, etc.

- ✓ Nuevas relaciones. Es indudable que las oportunidades en el mercado académico se amplían al integrar en la institución universitaria entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Ello nos sitúa en una posición distinta respecto nuevos socios que pueden provenir del campo tecnológico, del sector económico y, sobre todo, de nuestras relaciones con las otras instituciones (consorcios, redes de universidades, etc.).
- ✓ Infraestructura de red, hardware y software. Es claro que poco se puede hacer en el campo de la docencia basada en las TIC sin unas claras líneas estratégicas respecto a la infraestructura. Un plan tecnológico de inversión en la institución será una buena base para el éxito. A pesar de ello, es importante recordar que la innovación es una actividad humana y no técnica.

Para terminar, es claro que durante los primeros años de utilización de las TIC en la formación, los proyectos se han centrado en la innovación técnica para crear entornos de aprendizaje basados en la tecnología. Ahora el punto es el alumno mismo, así como la metodología. El nuevo pensamiento requiere la demanda de una sólida fundamentación metodológica, al mismo tiempo que un enfoque centrado en el alumno. Así entonces, desde una perspectiva institucional, los verdaderos objetivos serían:

- ✓ Constituir un medio que permita establecer las condiciones necesarias para una educación más individual y flexible relacionada con necesidades tanto individuales (combinación del trabajo y estudio, reciclaje, relativas al ritmo de aprendizaje, a la frecuencia, al tiempo, al lugar, al grupo de compañeros, etc.) como sociales (formación a grupos específicos, diferenciación de programas de estudio dirigidos a una nueva y mejor cualificación en el mercado laboral).
- ✓ Mejorar el acceso a experiencias educativas avanzadas, permitiendo a estudiantes e instructores participar en comunidades de aprendizaje remoto, en tiempos y lugares adecuados, utilizando ordenadores en el hogar, en el campus o en el trabajo.
- ✓ Mejorar la calidad y efectividad de la interacción utilizando el computador para apoyar procesos de aprendizaje colaborativo, entendiendo como proceso de aprendizaje colaborativo aquellos que hacen hincapié en los esfuerzos cooperativos o de grupo entre los profesores y los estudiantes, y que requieren participación activa e interacción por parte de ambos, profesores y alumnos, frente a los modelos tradicionales de aprendizaje acumulativo.



Referencias Bibliográficas

CÁCERES MEZA, MARITZA Y OTROS. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Cienfuegos, Cuba.

GARCÍA GARCIA, EMILIO Y OTROS. Las competencias del profesor en el espacio Europeo de Educación Superior. Curitiba. 2007

SALINAS, JESÚS. La innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 1 No 1. FUOC 2004. www.uoc.edu

VILLALOBOS CLAVERÍA, ALEJANDRO. YENIA MELO HERMOSILLA. La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. Vol. LVIII, Núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 3-20. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe México.

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PROFESORES

2010 Universidad Autónoma de Occidente

Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional
Héctor Heli Rizo, Jefe Oficina

Elaborado por: Soraya Fernández Gil
Área de Planeación