
CAPÍTULO IV

NUEVAS FORMAS DE GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE

1. *La significación de un nuevo milenio:* para todos los ámbitos de la vida cultural, productiva y política, la llegada de un nuevo siglo y un nuevo milenio trae consigo un conjunto de retos y desafíos, no solo por los aspectos cronológicos que suelen prestarse a múltiples interpretaciones, sino por la evidente aceleración de cambios ocurridos en todas las áreas en los últimas décadas de este siglo y que permiten avizorar que el inicio de una nueva época estará también marcado por grandes transformaciones que ocurrirán como consecuencia del desarrollo tecnológico, la globalización, el mercado y las nuevas formas de participación social, así como los nuevos esquemas de relación entre los individuos, las organizaciones y el Estado, que ha redimensionado sus funciones en todos los ámbitos de educación, salud y economía.

La educación superior pública no queda al margen de este movimiento donde los retos del entorno son cada vez mayores en todos los aspectos y por otra parte la relación con el Estado se va modificando en la medida en que éste se aparta del papel de "Estado Benefactor" para replantearse una nueva visión de todo lo público, entre lo cual un espacio muy importante es lo educativo.

Nos parece importante que en el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León se pretenda enfrentar los nuevos retos del siglo XXI con un nuevo esquema de organización donde la formación de los nuevos profesionales corresponderá a un nuevo perfil y que a su vez requerirá del ejercicio de un nuevo modelo de práctica docente.

Sin ignorar que los recursos económicos y tecnológicos influyen en la educación superior, está claro que los procesos de planeación, ejecución y evaluación de la enseñanza de este nivel estarán más determinados por el aporte que realicen los agentes humanos en dichos procesos: administradores, maestros y alumnos de la universidad.

Sin embargo, habrá que reconocer que éstos no son los únicos agentes involucrados o que se relacionan con la universidad pública, donde el Estado juega un importante papel y por otra parte los elementos del contexto con los que la universidad entra en relación mediante el cumplimiento de sus funciones: el sector productivo y la población como elementos significativos de lo que es el mercado de las profesiones.

Estos factores en conjunto estarán planteando demandas a la universidad, la cual en su intento de cumplir y encontrar una adecuada formación de vinculación con las necesidades sociales requiere de nuevos procesos de transformación.

Cuando la universidad se plantea una nueva forma de vinculación con la sociedad, no significa que la forma actual esté mal, o que las instituciones estén trabajando mal, sino que la sociedad y el sector productivo están demandando que trabajen mejor. Esta es una forma de referirse a esa frase tradicional de queja respecto a la educación al señalar que “las escuelas ya no son las de antes” y que se refuta diciendo que ese es precisamente el problema que las escuelas con frecuencia “quieren seguir siendo las de antes” cuando todo en el entorno está sujeto a un proceso de cambios.

2. *Estrategias de reforma universitaria*: si bien en los capítulos segundo y tercero analizábamos algunas estrategias de la ANUIES para mejorar la calidad de la educación superior y la forma como la Universidad Autónoma de Nuevo León se relaciona con éstas y las medidas y proyectos que está impulsando para diseñar los escenarios del futuro; me propongo en este apartado hacer énfasis en lo que algunos aportes teóricos han realizado sobre la gestión de la educación superior y los roles que en el futuro habrán de desempeñar los alumnos y los maestros universitarios para responder a estos nuevos conceptos de la universidad pública.

A. METAS, ACCIONES Y EVALUACIÓN:

En un apartado anterior señalé que no es viable obtener el reconocimiento de la “mejor universidad pública” en virtud de que no creo que exista un organismo que otorgue dicho reconocimiento, es por ello que me parece que una estrategia más adecuada es la de establecer metas claras y formas de trabajo que nos permitan verificar el progreso que hemos logrado hacia ellas.

En este punto la universidad puede y debe identificar los referentes (egresados, servicios, planes de estudios, eficiencia terminal, etc.) que nos informen cual es el “valor agregado de la escolaridad universitaria”². Otra forma de ponderar el desempeño de las funciones universitarias es compararnos con otras universidades y más aún comparar el desempeño de los alumnos con los de otra institución y cotejar con modelos de excelencia.

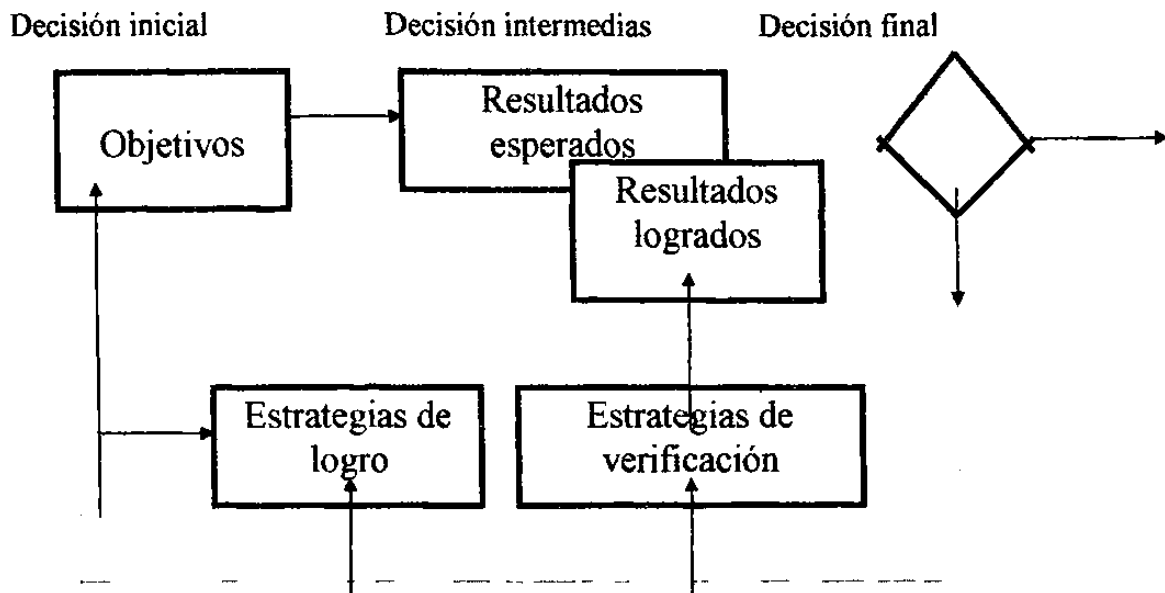
En esto puede ayudar mucho también sistematizar el seguimiento de egresados en cuanto al desempeño de su práctica profesional. En la medida de que involucremos más aspectos

tangibles relacionados con las funciones universitarias y su evaluación, se hace innecesario la utilización de términos genéricos como de “mejor” universidad. Todos los aspectos de infraestructura, docencia, alumnos, curriculum tienen aristas cuantificables o comparables con otros semejantes a efecto de normar criterios de evaluación.

Se debe evitar el error de establecer metas como un “ejercicio vacío” sino estas deben estar concebidas con el respaldo de un plan de acción con un conjunto de indicadores de progreso y un sistema que nos informe sobre el avance hacia esas metas. Las metas generales han de hacerse concretas y orientadas a la acción.

Esto significa además que la institución, sus dirigentes, sus administradores y los maestros han de tener un acuerdo básico sobre la forma de definir y medir el éxito, lo cual solo es posible a partir de un proceso de evaluación institucional.

Este proceso de evaluación ha de responder a las características del “proceso de procura una determinada meta institucional mediante alguna acción o serie de acciones que supone la aplicación del siguiente modelo”³:



La determinación de objetivos ordenadores de las acciones de logro exige una primera toma de decisión que implica una vasta información sobre la naturaleza de los componentes del proceso de la actividad de las instituciones, las reglamentaciones, las posibilidades de éxito, los costos, el entorno, etc., todo lo cual ha de mantenerse en un marco de racionalidad.

B. LIDERAZGO

Una de las funciones más importantes de la administración académica es la de “definir y describir la misión de la organización y motivar a las demás personas para que compartan esta misión y estimular la acción para realizarla”²

Los principales criterios para evaluar el desempeño de la administración académica han de partir de la forma como se desempeñan los egresados y la satisfacción que manifiestan los empleadores respecto al trabajo profesional de éstos.

Suele reconocerse que el ambiente escolar no es el idóneo para la formación de líderes en virtud de que abundan las especificaciones en cuanto a textos, programas y reglas, que gobiernan todo tipo de actividades, de tal forma que es mucho lo que queda atrapado en las redes burocráticas, sin embargo, en la medida en que se identifique entre los docentes a las personas más aptas, éstas pueden jugar un papel destacado en la promoción de la actividad académica que propicie un clima favorable para el análisis de los problemas de la docencia de tal forma que sean los maestros finalmente los que decidan como, cuando y que enseñar en un marco de libertad y responsabilidad orientado por la misión colectivamente compartida y asumida.

En relación a todo tipo de planeación y específicamente “en los campos de liderazgo educativo, de la eficacia escolar, del perfeccionamiento de la escuela y del desarrollo del profesorado se acepta cada vez más que las instituciones deben tener una misión o un sentido de misión”⁴.

Las misiones al forjar unas creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, reducen la incertidumbre, por otro lado, el sentido de misión construye lealtad, compromiso y confianza entre los miembros de la planta docente o de equipos de asignatura, ya que ofrecen una motivación y dan sentido a la actividad de la docencia.

En el otro lado de las creencias en torno a una misión, surgen las “herejías” que es construida socialmente y que permite una adecuada discusión sobre opciones y alternativas en el desarrollo académico.

Por ello es importante no confundir el liderazgo con el individualismo, pues éste como antítesis de la “colegialidad” conduce el aislamiento y al secretismo como formas de cultura académica.

El planteamiento correcto sería, reconocer las cualidades individuales y en un ambiente de colaboración propiciar la integración y el trabajo colectivo, de tal forma que el liderazgo se manifieste en poder transmitir al resto del grupo académico el contenido de la misión institucional, que por otra parte, se hacen explícitas a partir del currículum formal y las prácticas pedagógicas.

En lo que suele denominarse currículum real se materializa la síntesis de lo que es capaz de transmitir la administración a su cuerpo docente, es por ello de gran importancia que los conceptos de misión y liderazgo encuentren un ambiente favorable para el desarrollo de la académica dando posibilidad de existencia a la colegialidad universitaria; la identificación de metas, los planes de acción y un liderazgo adecuado pueden concluir al éxito, por el contrario la falta de motivación puede dejar proyectos en el papel.

Resulta por ello saludable e imprescindible permear a todos los niveles de la administración académica la naturaleza de las metas y la misión de un proyecto para que a partir de ello los líderes de cada sector impulsen los planes de acción que conduzcan al cuerpo de la institución hacia las metas establecidas.

El liderazgo en la academia puede permitir:

- Idear y articular una visión de lo que la universidad debe ser en el futuro en el ámbito de cada especialidad.

-
- Establecer una estrategia para convertir en realidad esa visión en el campo de la especialidad de cada facultad o área de trabajo.
 - Formar el equipo de personas que estén dispuestos y de acuerdo a esa visión de universidad.
 - Motivar al conjunto de personas, alumnos y maestros para trabajar por convertir la universidad en la institución que afronte con éxito los retos del nuevo milenio y que fue prefigurada en esa visión.

C. RECONOCIMIENTO Y RECOMPENSA DE LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA

Si reconocemos que el factor más valioso de una organización es el personal, tendremos que aceptar que para el desarrollo de la universidad sería muy significativo que perfeccionara su sistema para reconocer y premiar el esfuerzo de sus maestros que procuran actualizarse y transmitir a sus alumnos lo mejor de sus experiencias en la práctica profesional.

Definir mejor los indicadores de la productividad académica que permitan una mejor evaluación de la docencia, para identificar la realidad y a partir de ese conocimiento poder reconocer las prácticas deseables y a la vez proponer medidas para mejorar en aquellas donde existan deficiencias.

Es necesario entonces combatir lo que suele reconocerse como anacronismo educativo, cuando la universidad remunera a todos por igual, sin atender aspectos significativos vinculados a la calidad de la práctica educativa.

Un punto de partida muy favorable en este propósito en la Universidad Autónoma de Nuevo León es la aprobación del nuevo Reglamento de Personal Docente que establece diversas categorías entre los profesores y esto se refleja en la percepción salarial y otro es desde luego el programa de estímulos económicos que de alguna manera reconoce la diversidad en cuanto a la formación y desempeño profesional de los docentes.

Existe por otra parte el acuerdo tomado por el H. Consejo Universitario de impulsar nuevos procesos de evaluación de la docencia con la participación de estudiantes, que en un futuro pueden aportar información significativa en torno al desempeño de la docencia Universitaria.

Considero finalmente que estos mecanismos diferenciadores han de servir de estímulo para la superación en el trabajo académico y no para propiciar el desánimo entre quienes no han participado de estos beneficios, por lo que la Universidad Autónoma de Nuevo León puede revisar el impacto de la no incorporación al programa de estímulos de un sector de docentes y dar seguimiento a la movilidad en las categorías otorgadas en esta primera fase de aplicación del reglamento y de la homologación para que el conjunto de medidas propicie los resultados deseados de mejorar la calidad de la educación. La exclusividad en un empleo no garantiza por sí misma seguridad de la eficiencia en cuanto a productividad y por otra parte el concepto de "profesor de asignatura" reconoce ventajas del ejercicio profesional en otra área y que repercute positivamente luego en la docencia. ¿Por que entonces desconocen esa ventaja cuando se es maestro de tiempo completo?

De alguna manera el reconocimiento de metas en el nivel de la administración local de la academia y la planificación de acciones

orientadas al logro serian los elementos referentes para la evaluación a partir de lo cual se pueden establecer criterios para la asignación de recursos como reconocimiento a la productividad, atendidos más que nada los aspectos cualitativos.

D. ACTITUD ANTE EL CAMBIO

Como se ha mencionado las grandes estrategias de cambio como el proyecto "VISIÓN UNIVERSIDAD 2006" implica un conjunto de cambios en relación al curriculum, a los alumnos y respecto a los profesores, por lo que tendremos que reconocer que podrían existir distintos tipos de respuesta ante esta iniciativas de cambio por lo que conviene una reflexión sobre este aspecto.

Esta reflexión la incluimos aquí porque de alguna manera el conjunto de medidas que se están impulsando en la Universidad Autónoma de Nuevo León se van a sintetizar en lo que se ha denominado "Prácticas universitarias" y al respecto nos plantearíamos dos cuestiones:

1. ¿Qué acciones se van a realizar para que nuestros maestros y alumnos de la U.A.N.L. sean capaces de realizar el tipo de prácticas que el proyecto 2006 está señalado?
2. ¿Cómo vamos a evaluar las necesidades de acción y los resultados visualizados en dichas prácticas pensando ya en una visión prospectiva?

Consideramos estas cuestiones pertinentes, porque con frecuencia se escucha con desánimo desde los organizadores de procesos de formación docente que en ocasiones los resultados no

son tan positivos, en virtud de que una cosa es asistir a cursos y seminarios, o aprender un idioma o el manejo de un paquete computacional y otra la realidad de la docencia, ya que con frecuencia el docente no modifica sus prácticas aún habiendo participado en un proceso formativo.

En este sentido nos parece importante destacar la parte operativa de los proyectos a efecto de que se puedan traducir en planes de acción en cada una de las facultades que puedan permitir no solo aproximarnos a los objetivos deseados, sino estar en condiciones de evaluar el grado de mejoría.

Es fundamental en esta parte operativa y de evaluación de resultados, tener claridad sobre la naturaleza de los enunciados, el dominio del inglés o de ciertos paquetes computacionales, si bien tienen importancia; lo verdaderamente valioso será el empleo que haga el maestro de esas herramientas o instrumentos en la solución de problemas que tengan pertinencia con la naturaleza de sus prácticas y sobre todo con la significatividad y trascendencia del contenido que se ve involucrado en esa relación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Es por ello que la trascendencia del cambio en buena medida dependerá de la actitud que colectivamente se asuma ante las acciones y retos que significa el conjunto de cambios involucrados en el y retos que significa el conjunto de cambios involucrados en el proyecto "VISIÓN UNIVERSIDAD 2006" o en torno al proceso de acreditación de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La misma acreditación no es por si misma valiosa, cuando los cambios son superficiales y solo para cubrir el requerimiento, pues

se corre el riesgo de tomar actitudes como el personal docente que solo se esfuerza con la vista del inspector escolar o la simulación que hacen ciertas empresas para cumplir de forma pasajera con y cuando toca una auditoría, para después volver a las prácticas tradicionales.

Por ello señalaremos que ante todo la actitud de cambio ha de ser colectiva, ha de involucrar el compromiso de todos los universitarios, corresponde los planes más adecuados, operativizar las acciones y establecer los mecanismos de evaluación.

La forma como cada dependencia aproveche los beneficios de programas como FOMES y PROMEP, o las nuevas estrategias de vinculación con el sector productivo que ya demanda el proyecto 2006, la posibilidad de cambiar substancialmente, la forma como la U.A.N.L. cumple sus funciones de docencia.

Una estrategia significativamente sería que en relación con las metas generales cada dependencia expresan sus metas particulares y sus planes de acción, lo cual convertiría en forma más explícita el compromiso de los universitarios.

3. *Planeación y manejo del cambio universitario:*

Reconociendo que los nuevos proyectos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2006 y acreditación) implican un conjunto de cambios hacia el interior de la institución, es necesario prever la posibilidad o riesgos de fracaso, que con frecuencia cuando esto sucede es debido a situaciones no previstas desde la planificación o bien debido a la magnitud de los problemas.

Si reconocemos que el cambio en la Universidad Autónoma de Nuevo León ha de llegar a todas sus dependencias donde tienen lugar las “prácticas universitarias” entonces habremos de advertir que como consecuencia de un conjunto de factores “el compromiso con lo que debe cambiarse, suele variar en forma inversamente proporcional al conocimiento a cerca de como trabajar a través de un proceso de cambio”.⁵

En relación a lo anterior suele identificarse en los documentos que plantean propuestas de cambio, deseos abundantes de transformación, pero escasas referencias operativas, con lo que los deseos se interponen en lugar de señalar el camino del cambio.

Por ello resulta imprescindible que los proyectos de la Universidad Autónoma de Nuevo León y particularmente el 2006 se acompañen además de la visión de la claridad y energía necesaria para convertirla en acción.

En este sentido se requiere que los promotores del cambio de las prácticas universitarias en cada facultad no solo estén comprometidos con el cambio sino sean capacitados para conducir el cambio en cada nivel de las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Este factor es importante porque cuando “los innovadores carecen de la aptitud para alterar sus realidades acerca del cambio por medio del intercambio con los futuros encargados de la implementación, pueden ser tan autoritarios como los defensores más firmes del statu quo”⁶.

Es necesario por otra parte no confundir el poder para impulsar el cambio con el proceso mismo. En otras palabras, se requiere efectivamente tener la voluntad y decisión para cambiar y por otra parte entender las situaciones que vivirán las personas que pondrán en práctica dichas reformas, a efecto de proporcionar el apoyo y los medios para que puedan operativizar dichas medidas, revalorando los valores y la experiencia de las personas que son esenciales en la implementación del cambio que nos proponemos.

Conviene tomar en cuenta las ideas de autores como Patterson y Parker que señalan en relación al funcionamiento de las organizaciones escolarizadas:

a) **Objetivos:** los sistemas educativos se guían necesariamente por objetivos múltiples y en ocasiones en competencia.

b) **Poder:** en los sistemas escolares universitarios el poder se distribuye en toda la organización.

c) **Toma de decisiones:** el proceso de cambio con frecuencia requiere negociaciones para avanzar.

d) **Ambiente externo:** es necesario tomar en cuenta las expectativas de los beneficiarios de los servicios universitarios.

e) **Diversidad:** las prácticas de los docentes universitarios no pueden ser monolíticas, sino que existen variedades que son adecuados y efectivos.

El proceso de reforma universitaria para tener éxito debe por otra parte enriquecerse como proyecto en base a la decisión e intercambio con las personas responsables de su implementación.

Se requiere además que la visión de cambio ideada por los promotores del mismo sea reinterpretada por los demás responsables de su ejecución, quienes harán su propio significado.

El proceso de cambio se enriquece con la discrepancia y el conflicto, por lo que la discusión de la temática favorece al éxito.

Ha de entenderse que las personas requieren motivación para cambiar sus prácticas tradicionales por lo que además de conceptualizar la innovación de éstas es conveniente despertar el interés por mejorar el desempeño con otros incentivos de carácter profesional o académico.

Por otra parte es fundamental comprender que la transformación de la universidad es un proceso gradual, no puede ser abrupto y que depende más del cambio de cultura en la comunidad universitaria en general y no de innovaciones independientes o parciales relacionadas con algunos aspectos de la compleja y dinámica vida universitaria en la que cobran cuerpo la realización de sus funciones sustantivas y cuya realización permite vincular la universidad con el referente que le da sentido de existencia: las necesidades sociales

NOTAS DE REFERENCIA

1. GERSTNER, Louis V. "Reinventando la educación"
Ed. Paidós, 1a. Ed. México 1996, Pág. 68

2. GERSTNER, Louis V. Op. Cit. P. 69

3. LAFORUCADE, Pedro D. "Planeación, conducción y evaluación
de la enseñanza superior"
Ed. Kapelusz, Argentina, 1974, p. 196

4. HARGREAVES, Andy "Profesorado, Cultura y Postmodernidad"
Ed. Morata, España 1996, p. 187

5. FULLAN, Michel G. "El Cambio Educativo" Ed. Trillas
México 1997, p. 90

6. FULLAN, Michel G. Op. Cit., p. 90

CAPÍTULO V

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS: UNA ALTERNATIVA DE CAMBIO EN LA U.A.N.L.

Como ya se planteó en otro apartado, ningún cambio trascendente puede ser pensando en relación a la universidad sin tomar en cuenta la superación de sus docentes. Esto significa también que los cambios realmente importantes en una institución de educación superior tienen que ser concebidos a partir de una coherente planeación del desarrollo profesional de los profesores universitarios que atienda todos los aspectos referentes al trabajo mediante el cual dan vida los maestros a las funciones básicas de la universidad: investigación, docencia y difusión de la cultura.

Para incidir en la calidad del servicio de docencia, un punto de partida sería repensar los estilos y características que reviste la práctica docente universitaria y contrastarla con referentes internos y externos que nos permitan visualizar aspectos cualitativos dignos de incorporar a nuestras prácticas buscando resultados en la enseñanza que propicien una mejor formación de nuestros egresados.

En este sentido nos proponemos hacer un análisis de las posibilidades de cambio en las prácticas universitarias y específicamente vincular el desarrollo profesional a la mejora cualitativa de nuestra práctica docente.

1.- El cambio en las prácticas de docencia universitaria en la U.A.N.L.

Si analizamos el contenido de las medidas impulsadas y los proyectos de los últimos meses de las autoridades universitarias

(Reglamento de personal docente, homologación, Proyecto 2006, Acreditación Promep, etc.) podemos considerar que la parte medular de éstas buscan propiciar un nuevo tipo de docencia universitaria.

En efecto, este conjunto de medidas, puede en el mediano plazo, lograr como objetivo modificar el perfil del maestro universitario y como consecuencia producir un nuevo ejercicio de docencia. Este propósito se presenta de forma más explícita en el proyecto "Visión U.A.N.L. 2006" que como ya se dijo, delinea lo que debe ser el perfil docente en el futuro: experto en la materia con vocación de servicio, competente a nivel mundial comprometido, responsable, con capacidad de liderazgo, humanista, honrado e íntegro y respetuoso del alumno.

La parte operativa para alcanzar este perfil docente lo explica el proyecto 2006 y las otras medidas ya mencionadas: Los estudios de posgrado, maestría y doctorado como forma de lograr la posición de experto en la asignatura y que conjuntamente con otros elementos como el conocimiento de un segundo idioma y la utilización de la tecnología de informática, propicien la competencia a nivel mundial. En otro apartado el proyecto "Visión U.A.N.L. 2006" plantea la necesidad de impulsar seminarios y diplomados para el desarrollo de habilidades pedagógicas que complementen la formación del maestro y le capaciten para la conducción de la enseñanza.

Deseo señalar en primer término que las características de este perfil de docente solo se pueden lograr a partir de la planeación sistemática de acciones que orienten la formación de los profesores universitarios dentro de un proyecto global de desarrollo profesional en la U.A.N.L. que se ocupe de todos los aspectos que tienen que ver con los procesos de planeación, ejecución y evaluación de la

práctica docente y que si bien, esto tiene que ser inspirado en un modelo general de docencia universitaria, requiere además de organismos locales que operativicen estos aspectos en las modalidades específicas de cada facultad, que atiendan las necesidades de esas disciplinas.

El cambio en las prácticas del docente universitario ocurrirá en las modalidades que éstas asuman al concretarse las funciones de docencia e investigación en las aulas, en los laboratorios, en la elevación cualitativa de las publicaciones, en la innovación del conocimiento en la reinterpretación del rol del docente, para propiciar la difusión del conocimiento en términos más significativos que tengan a su vez como consecuencia un nuevo perfil en nuestros alumnos que egresan, cuya formación será más coherente al mundo del trabajo y las necesidades sociales.

Esto significa que, la mayor escolaridad o el grado no garantizan por si mismos la modificación de las prácticas, como tampoco, el hecho de que el docente acuda a un curso o diplomado en formación pedagógica es garantía de que éste a partir de ellos modificará cualitativamente y en un sentido positivo su desempeño como docente. Si bien crea condiciones para ello, esto se logra gradualmente y el objetivo institucional tiene que ser respaldado por una estructura y un proyecto que auxilie en la planeación, se retroalimente de la ejecución y evalúe la realización y resultados de la práctica docente para convertir este proceso en el desarrollo profesional de los docentes conforme a objetivos, que responden a necesidades y metodologías de las disciplinas de una profesión específica, considerando que si bien la práctica docente universitaria tiene algunas características comunes, también tiene otras específicas y particulares que cada profesión le imprime.

La formación profesional de los docentes universitarios se puede desarrollar en dos etapas fundamentales:

A.- La inducción: Su propósito es el desarrollo de habilidades básicas para la docencia.

B.- Desarrollo profesional: Tendría como objetivo lograr la plena formación del docente universitario.

Nos ocuparíamos en principio del desarrollo profesional del docente, ya que es el marco general en que ocurrirían todos los procesos de formación y actualización, donde el maestro se capacite para la mejor toma de decisiones en torno a los aspectos relevantes de su práctica docente, para pasar en el siguiente capítulo al planteamiento de un esquema para el proceso de inducción a la docencia universitaria.

2.- El proyecto institucional de desarrollo profesional en la U.A.N.L.

Diferentes factores contribuyen a constituir el marco en que se puede realizar un proyecto institucional de desarrollo profesional de los docentes de la U.A.N.L., entre estos se pueden considerar los siguientes:

- a. El Reglamento del personal académico de la U.A.N.L., que en su Art. 5, establece a que "La Universidad, dentro de sus posibilidades económicas, de instalaciones, de equipo y materiales, hará siempre lo posible por ofrecer óptimas condiciones para el desarrollo del trabajo individual y de grupo de su personal académico con el fin de que las actividades de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura se realicen con la mayor calidad posible en beneficio de su comunidad y de la sociedad en general". ¹

También tienen una significativa relación con el desarrollo del personal docente los artículos de este reglamento que distinguen las diversas categorías de profesor de asignatura, asociado y titular, así como los requisitos para ingresar y ascender en dichas categorías y niveles lo que puede motivar para la superación profesional en el desempeño docente, como lo establece el Art. 18 Al reconocer las categorías de profesor ordinario con las siguientes niveles:

I.	De asignatura	Nivel	A y B
II.	Asociado	Nivel	A, B y C
III.	Titular	Nivel	A, B, C y D

Por su parte el señalamiento de los requisitos en cada nivel implica de por sí una ruta a seguir en la superación y desarrollo profesional y se establecen en los artículos 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29 del capítulo 4 del mencionado Reglamento del Profesional Académico de la U.A.N.L.

Decimos que esto representa un incentivo para la superación, pues hace que no sea solo la antigüedad el factor que determine diferencias en la promoción o en la remuneración y en este sentido puede propiciar el interés por obtener un grado, la especialización o participar en grupos de trabajo, etc.

El otro factor importante de este marco que en la actualidad pueda influir en el desarrollo profesional es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) cuyos objetivos están orientados a mejorar la calidad de la educación superior a nivel nacional y que se propone profesionalizar la enseñanza de este nivel, reconociendo que para ello "Los profesores de tiempo completo requieren la formación necesaria para desempeñar con eficacia sus labores de docencia y de generación y aplicación innovativa del conocimiento".²

Tanto el Reglamento del personal académico como el PROMEP reconocen que "la habilitación para el desempeño pleno de las labores académicas se obtiene mediante el doctorado, aunque en algunas disciplinas la maestría habilita para tareas de aplicación del conocimiento. Por otra parte el PROMEP establece que "los profesores de asignatura requieren un destacado desarrollo profesional y capacitación para la docencia".

Nos parece muy coherente además el planeamiento de PROMEP referente a las acciones que en cada universidad y dependencia deben impulsarse para:

- Tener un proyecto de desarrollo que defina el equilibrio de maestros de tiempo completo y asignatura, así como mecanismos de selección de profesores con el perfil apropiado a las necesidades de la dependencia, pero previendo la conversión ordenada de las plazas de asignatura y medio tiempo a tiempo completo.

- La formación de profesores y la obtención de grado de maestría y doctorado, así como la especialidad en docencia superior; lo cual constituye una estrategia importante para elevar la calidad de la educación superior, pero que sin embargo deben ir acompañadas estas medidas de procesos de evaluación institucional continua y de una estructura que propicie la actividad colegiada de los docente en el ámbito de sus disciplinas.

3.- Necesidad de un diagnóstico.- Si reconocemos que el conjunto de medidas adoptadas por la ANUIES y la forma como la Rectoría de la U.A.N.L. esta impulsándoles, así como la naturaleza del proyecto "U.A.N.L. VISIÓN 2006" y las pretensiones de acreditación de la U.A.N.L. a nivel internacional están orientados a

construir un escenario universitario cualitativamente distinto, entonces se puede considerar indispensable que las diversas dependencias realicen un proceso de autoevaluación, que permita definir las características de la situación actual en sus aspectos esenciales vinculados a las diversas funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y de apoyo a las anteriores a efecto de que a partir del contraste con las especificaciones del Proyecto 2006 y "CRITERIAS" definir el conjunto de cambios que se consideren necesarios para lograr en el 2006 estar en condiciones de contar con docentes con el perfil señalado y que a partir de las prácticas diseñadas en el 2006 sea posible formar alumnos con el perfil que expresa esta visión de universidad del próximo siglo.

Desde nuestro punto de vista las modificaciones más importantes tendrán que ocurrir en diversos renglones a efecto de lograr los objetivos que se expresen en el proyecto 2006 en relación al perfil del docente y en las prácticas universitarias, para lograr un nuevo perfil de alumno egresado de la U.A.N.L. con cualidades de competencia a nivel mundial en el ejercicio de su profesión. Entre otras, se pueden considerar las siguientes:

- Para alcanzar lo anterior se requiere revisar la normatividad en torno a la selección y contratación de profesores de nuevo ingreso con el objeto de uniformizar el proceso de contratación, en virtud de que el mecanismo de "examen de oposición" no se aplica en términos generales en la U.A.N.L.
- Revisar la situación actual de los reglamentos internos de las facultades a efecto de adecuarlos a un esquema de calidad en todas las órdenes referentes al funcionamiento de cada subsistema, pero en coincidencia con el enfoque de un modelo de sistema universitario.

-
- Se requiere de un proceso de evaluación curricular que permita hacer las adecuaciones correspondientes que permitan en un futuro prácticas y como consecuencia egresados de competencia mundial.
 - Reconocer la importancia de un modelo de desarrollo profesional que a su vez se refleje en cada facultad, que permita producir en un futuro el perfil deseable de Maestro y que a su vez permita la calidad de una práctica docente reflexiva y comprometida con la calidad.
 - Propiciar condiciones para que los mecanismos planteados en el nuevo Reglamento del Personal Académico en torno a la selección, permanencia y promoción de profesores se conviertan en un elemento motivacional y por lo tanto aliciente y soporte normativo para el desarrollo profesional de los maestros universitarios, lo cual implica que se cree una nueva cultura en las dependencias frente al desarrollo profesional y que por lo tanto las decisiones sobre la promoción de maestros estén basadas en los méritos académicos y no en criterios de otra índole.
 - Dentro del esquema de desarrollo profesional un lugar muy importante lo ocupará la evaluación de la docencia, en lo que la U.A.N.L., está apenas dando los primeros pasos, también aquí requerimos de crear una nueva cultura, tanto de docentes como de estudiantes, que permita ver la evaluación de la docencia con una nueva actitud y en un marco institucional, vinculado a un proyecto de desarrollo de cada facultad.
 - Construir un esquema organizativo que propicie la actividad colegiada hacia el interior de los cuerpos docentes de cada especialidad, lo cual demandará sin lugar a dudas construir un

modelo de reglamento interno que cubra las características esenciales de la educación superior en una nueva óptica orientada hacia la mejora de la calidad.

- Será conveniente sin embargo, tomar en cuenta las advertencias de SARASON en torno a ciertos procesos de cambio que han fracasado y afirma que este fracaso es previsible. Señala dos factores a los que considera responsables de ello. "En primer lugar esto ocurre cuando no se han concebido ni tratado en conjunto los distintos componentes de la reforma educativa en sus interrelaciones como un sistema complejo y advierte que si se tratan de forma aislada cada uno de los elementos como el cambio curricular el desarrollo profesional o las nuevas estrategias docentes, sin modificar lo demás las reformas no tendrán éxito".⁴

Por lo anterior se recomienda que los proyectos de cambio como el 2006 se impulsen tomando como base el desarrollo del profesorado y el fortalecimiento de la profesionalidad junto con el desarrollo del currículum, la evaluación, el liderazgo y la organización de las facultades en un nuevo esquema de calidad.

El otro factor que advierte SARASON es que un cambio educativo importante no puede tener éxito si se prescinde de las relaciones de poder dentro de las escuelas. Estas relaciones abarcan las existentes entre administradores y profesores, maestros y personal de apoyo, docentes y alumnos y estos y la administración, por lo que la visión de cambio ha de abarcar un cambio "de ámbito global" acompañado por redistribuciones significativas del poder vigentes entre directores, profesores, administrativos y estudiantes.

Por lo anterior planteamos la revisión a los esquemas de reglamento interno de facultades, para visualizar las ventajas de un modelo adecuado a los propósitos del 2006 donde se de un equilibrio más funcional y en las nuevas ópticas de calidad.

4.- El desarrollo profesional del docente universitario como forma de proyectar el futuro.

Abordar el estudio del desarrollo profesional de los docentes universitarios es en si plantearnos el análisis del desarrollo de la universidad, en otras palabras: "el desarrollo del personal docente e investigador y el desarrollo de la universidad constituyen un mismo proceso" y no se puede pensar la transformación de la universidad sin tener un proyecto para la formación y actualización docentes, que puede propiciar la creación de una nueva cultura universitaria, que se traduce y dinamiza en un nuevo tipo de prácticas universitarias que llegan a constituir una nueva forma de vida en las instituciones, a través de lo cual se cristalizan las funciones básicas de la universidad.

El programa de desarrollo profesional debe ser elaborado en cada dependencia y responder a los proyectos de innovación de la universidad recuperando hacia el desarrollo particular de sus profesiones los siguientes elementos de prospectiva:

- a) Las características de innovación que implicará el proyecto global de la universidad en relación con la profesión específica, cuyo marco general puede ser el Proyecto 2006.
- b) Prefiguración de los roles que implican las nuevas prácticas universitarias en relación al maestro y al estudiante en una visión prospectiva.

-
- c) Consideración de los elementos externos que condicionan los aspectos específicos del ejercicio profesional en el campo, atendiendo aspectos de vinculación.
 - d) Definición de necesidades en las diversas áreas de desarrollo profesional: docente, investigación, técnico, infraestructura para responder a los requerimientos de un nuevo modelo de docencia.
 - e) Evaluación institucional para dar seguimiento al programa de cambios que se emprendió.

Por lo anterior habremos de ver el desarrollo profesional en la U.A.N.L. en dos grandes dimensiones:

- Como una estrategia para poner en práctica mejoras específicas de la calidad de la educación en cada especialidad o facultad y . .
- Como parte integral del desarrollo de las facultades en todos sus aspectos, pero reconociendo como piedra angular el trabajo cooperativo de los maestros.

Es necesario, sin embargo insistir que la mejora de la calidad de la educación superior en forma sostenida y sustancial, no puede ser producto de cambios específicos o parciales, sino de cultura en cuanto el trabajo docente y al papel de la universidad en relación a la sociedad y reconociendo que en esto el desarrollo profesional ha de ser considerado como "el conjunto de experiencias de aprendizaje que favorecen el mejoramiento del perfil del docente y le habilitan para propiciar su mejor desempeño profesional".

Debe reconocerse que en el momento actual de la U.A.N.L., el conjunto de proyectos como "VISIÓN U.A.N.L. 2006", la acreditación

y el impulso que se está dando a PROMEP y FOMES constituyen un ambiente adecuado para el inicio de una nueva cultura en relación al desarrollo profesional de los maestros universitarios y que puede ser la ruta para alcanzar los mejores objetivos en relación a la calidad de los servicios que presta la universidad.

Por lo anterior y replanteando el desarrollo profesional como piedra angular de las innovaciones universitarias propongo lo que podrían ser los elementos básicos de un programa de desarrollo profesional:

➤ Elementos básicos de un programa de Desarrollo Profesional del Profesorado.

1° El proceso de autoevaluación de la dependencia universitaria: "Este proceso constituye una concepción, recogida, comunicación de información y de pruebas con el fin de tomar decisiones fundadas en ellas, valorar un programa y promover la confianza pública en la escuela".⁵

En este proceso de autoevaluación los ejes son: pruebas, valor, comunicación y objetivos. Las pruebas nos indican fundamentos del proceso, no en opiniones infundadas. El valor nos marca la ruta para establecer el mérito de algo, donde la comunicación resulta esencial para establecer normas de la institución para que le permitan construir una mejor opinión externa.

2° Un programa de formación para la autoevaluación de la institución.- El objetivo es reforzar la profesionalidad de los maestros y el desarrollo de la facultad universitaria. Esta tarea requiere que cada dependencia:

-
- Fije sus propios objetivos de acuerdo con las orientaciones generales del ámbito nacional (ANUIES) y los requerimientos de nuevos proyectos como "VISIÓN U.A.N.L. 2006" y de acreditación (CRITERIA).
 - Evaluar el estado actual, lo que se hace, las prácticas hacia el interior, y las referencias en torno a los egresados.
 - Documentar todo el proceso de autoevaluación y generar un informe en relación al producto. La concepción de este programa parte de tres principios:
 - a) La calidad de la educación superior puede mejorar más apoyándose en el desarrollo profesional del profesorado.
 - b) El objetivo anterior se consigue mejor si se crea en la escuela una cultura de trabajo en colaboración de los profesores.
 - c) Que las dependencias que realizan un proceso de autoevaluación al difundir sus resultados sobre sus prácticas universitarias demuestran su responsabilidad ante estudiantes, comunidad y la profesión.

El programa para la formación para la autoevaluación implicará cubrir diversos contenidos fundamentales relacionados con la racionalidad del proceso, los conceptos sobre autoevaluación, planificación y diseño de la autoevaluación, así como la política y la metodología del proceso relativa a los datos, los casos y la comunicación.

3° La participación de los docentes como eje de la programación del desarrollo profesional.

En este apartado lo que se quiere destacar es que son los mismos profesores que con un ejercicio reflexivo sobre su práctica docente son capaces de identificar los problemas, establecer objetivos de mejoras y planes de acción orientados a ello, implicando su propia superación profesional.

Lo que debe orientar la participación colegiada en un ambiente de colaboración ente profesores en un proceso de evaluación y desarrollo profesional, según H. Simons son las siguientes dimensiones:

- La internalización sobre la importancia del proceso.
- La convicción del valor e importancia de la autocrítica.
- La creencia en la posibilidad real de perfeccionar las escuelas desde adentro.

En este contexto el mejoramiento de la escuela y de las prácticas universitarias son consecuencia del desarrollo profesional que surge como proyecto compartido de los profesores en el ejercicio de la colegialidad y la colaboración.

La materia de estudio de un grupo de trabajo docente estaría determinada por los siguientes ejes: curriculum formal y curriculum real (es decir la realidad de la enseñanza) en relación a los fines de la institución así como el perfil de egreso y las prácticas profesionales, en lo que se pondría en práctica el proceso de investigación - acción, que en lo fundamental es la reflexión sobre la práctica docente misma, en sus diversas dimensiones de planeación, ejecución y evaluación como un proceso que retroalimenta el quehacer del docente.

En este sentido los procesos de formación docente resultan efectivamente transformadores en la medida que hacen de la práctica docente misma su principal objeto de reflexión involucrando en ello "conceptos, categorías y procesos centrales de las disciplinas con referencia al currículum y a las exigencias de la realidad educativas".⁶

Desde otro punto de vista más general y globalizador, hacia el interior de las instituciones universitarias, los procesos de formación docente se han de ocupar de los siguientes componentes fundamentales:

- 1° Los contenidos de la enseñanza: lo que involucra no solo los aspectos propios del análisis de las disciplinas propias de la especialidad universitaria, sino además reconociendo la reflexión didáctica sobre los mismos, en términos de planeación de la enseñanza.
- 2° Las condiciones de apropiación desde la perspectiva del que aprende, lo que nos lleva al campo de la epistemología así como a la psicología educativa y propiamente de la didáctica.
- 3° El trabajo sobre los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos del campo de la especialidad universitaria, teniendo como referentes el currículum y la práctica profesional de la especialidad.
- 4° El análisis de situaciones específicas en que ocurrirá la enseñanza, con relación a los contextos específicos, lo que nos proporciona el elemento de historicidad de la docencia universitaria.

Sobre la forma de alcanzar estas articulaciones en los procesos de formación docente nos ocuparemos en el siguiente apartado.

NOTAS DE REFERENCIA

1. Reglamento del Personal Académico de la U.A.N.L.
2. Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP)
3. FULLAN, Michel G. " El Cambio Educativo " Ed. Trillas México 1997, p. 278.
4. HARGREAVES, Andy " Profesorado, cultura y modernidad " Ed. Morata, Londres 1995, p. 265.
5. SIMONS, Hellen " Volver a pensar la educación " Ed. Morata, España 1995, p. 223.
6. DIKER, Gabriela " La formación de maestros y profesores: hoja de ruta " Paidós, Argentina 1997, p. 197.

CAPÍTULO VI

PROBLEMAS, ENFOQUES Y CONTENIDO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Suele reconocerse que la participación de los docentes universitarios en su etapa inicial responde a procesos que están más cerca de la improvisación que de la planeación, estaríamos aquí ante uno de los principales problemas en cuanto al desarrollo de las instituciones que por otra parte obedece a una serie de factores entre los que destacó originalmente el incremento de la matrícula, entre otros.

Lo anterior se expresa por parte de los alumnos con opiniones diversas que con frecuencia se sintetizan en el reconocimiento de que el profesor domine su materia, pero no sabe como enseñarla, lo que nos presenta el problema de la falta de formación pedagógica necesaria para el ejercicio de la docencia.

Es en este contexto que nos proponemos analizar los diversos aspectos que tienen que ver con los problemas de que se puedan ocupar los procesos de formación docente así como los enfoques metodológicos que pueden orientarlos, reconociendo que siempre los referentes de estos procesos son precisamente los problemas de la institución, de la docencia y del ejercicio profesional de una carrera específica.

1.- Problemas: origen y referente de los procesos de formación docente en la universidad.-

En torno a la expansión de la matrícula registrada en la universidad pública en la década de los setentas ya se ha escrito mucho sobre todo como causa que determina la improvisación en

cuanto a contratación de maestros se refiere; sin embargo y aun cuando ya no existe la misma tendencia en ese aspecto, los procesos de contratación y formación inicial en la docencia no se han modificado substancialmente.

Todavía predomina el criterio de que el egresado de una licenciatura, por ese solo hecho, está capacitado para ejercer la docencia; cuando menos eso parece indicar la forma que se produce el inicio de la mayoría de los docentes en la actualidad en el nivel superior, tomando en cuenta la información recabada en nuestra encuesta, ya que el 65% de los maestros entrevistados señalaba no haber tenido ninguna experiencia como docente antes de iniciarse en el nivel de licenciatura.

Por otra parte, este mismo porcentaje nos expresa haberse iniciado en la docencia por medio de contratación temporal y por horas, o asignatura y por otra parte aproximadamente en la misma proporción, los maestros por horas contratados temporalmente, señalan que durante su primer año de docencia no recibieron ningún tipo de capacitación formal para ejercer la docencia, con la que se presenta el problema ya planteado respecto a la ausencia de un proyecto institucional que atienda ese proceso de contratación de docentes y sobre todo la necesidad de la formación de habilidades necesarias para el ejercicio docente en términos que permitan una enseñanza de calidad.

Otros aspectos relevantes para el desarrollo profesional son las políticas referentes a la permanencia y el tipo de contratación que se mantiene, ya que la proporción de maestros por horas es aproximadamente del 50%, mientras que de tiempo completo solo el 34% y de medio tiempo 16%, por lo que los proyectos de formación y de actualización docente, pueden tener otro tipo de dificultades.

En este sentido del conjunto de profesores entrevistados, solo un 54% expresa haber asistido a algún tipo de formación docente convocados por la facultad en los últimos dos años y en la misma proporción (52%) el haber participado en algún evento de actualización en su disciplina en la institución donde labora.

Los aspectos anteriores son importantes en virtud de que la formación y la actualización docente constituyen elementos que determinan condiciones de calidad de la enseñanza y según estos datos aproximadamente un 50% de los docentes se mantienen al margen de este tipo de procesos.

Las consecuencias de este tipo de práctica docente son muy diversas, pero quizá pueden sintetizarse en la advertencia de Fernando Hernández “ Para enseñar no basta con saber la asignatura ”. ¹ que sirve de título a su libro donde aborda las implicaciones de esto en relación a la calidad de la enseñanza y que con frecuencia se convierte en una actividad desconectada del proyecto curricular de la institución y sin un concepto claro de los aspectos formativos que esa asignatura ha de aportar con relación al perfil que el ejercicio profesional de la carrera está demandando.

En otro contexto Sarzar Charur advierte como “ ha podido detectar de manera generalizada en las instituciones de educación superior la falta de formación didáctico-pedagógica en su planta docente ”. ² y de la influencia que ha ocasionado la tendencia a privilegiar solo el ser experto en la materia que se enseña, descuidando la didáctica, culminando su aplicación sobre la importancia de la formación integral del docente para ser capaces de propiciar aprendizajes significativos en los alumnos. De este punto nos ocuparemos más adelante.

La Formación y actualización docente como ejes del desarrollo profesional implicarían precisamente estos dos componentes del perfil del profesional de la enseñanza universitaria: mantenerse actualizado significaría, incorporar las nuevas aportaciones de su disciplina y promover la calidad de experto en la materia, mientras que la formación pedagógica, propiciaría el desarrollo de un conjunto de habilidades para el ejercicio de una enseñanza significativa.

En contraposición a lo planteado, es decir, sin la formación pedagógica el docente universitario corre el riesgo de propiciar una enseñanza tradicionalista, cuyas características más comunes son:

- El docente como dador de conocimientos.
- El docente expositor, como forma única de trabajo.
- El docente autoritario, todo lo decide él.
- Docente enciclopedista, se hace énfasis en la información, con detrimento de lo formativo del alumno. Manejo de contenidos poco significativos para la actividad profesional.
- Como consecuencia de lo anterior “la evaluación se convierte en una actividad terminal relacionada solo con los contenidos informativos del curso”.³ señala P. Morán Oviedo en su análisis de práctica docente tradicionalista.

Aun cuando no es fácil enlistar de manera apretada este tipo de consecuencias de la enseñanza tradicional, es necesario reconocer que como señala Refugio Garrido “detrás de toda propuesta teórica o de toda práctica de enseñanza hay explícita o no una concepción de aprendizaje, un conocimiento de cómo aprenden aquí y ahora los seres humanos”.⁴ por lo que el binomio enseñanza – aprendizaje, reclamaría en el docente los saberes esenciales de los aspectos epistemológicos que le permitan incluir en su práctica, una adecuada concepción de cómo se construye el conocimiento en esa disciplina.

Otro tipo de problemas de la enseñanza tradicional o autoritaria se relaciona con el valor de lo que se enseña, en virtud de que los procesos que se traten de estimular y orientar siempre han de tener una justificación educativa que con frecuencia se ignoran, constituyendo en si una falta de respeto al que aprende.

Para el caso de la enseñanza universitaria, quizá el problema más grave de la falta de significatividad de la enseñanza, cuando así ocurre, es la consecuencia no deseada de falta de vinculación entre la formación profesional que da la escuela y las características, del ejercicio en que ocurre la práctica profesional de esa carrera.

Otro aspecto de los problemas de una deficiente formación docente se exploran a partir de la opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus maestros respecto a lo cual el H. Consejo Universitario ha tomado recientemente importantes acuerdos.

En relación a lo anterior, por nuestra parte y en base a una encuesta realizada entre 400 alumnos de Ciudad Universitaria podemos señalar que sus inquietudes más importantes giran en torno a lo que consideran:

- Falta de fundamentación teórica en algunos contenidos.
- No siempre se lleva a la práctica lo que se enseña.
- Deficiente vinculación de la teoría y la práctica.
- No se incorporan las innovaciones a los contenidos.
- La bibliografía no esta bien secuenciada y al alcance.
- No hay tiempo para profundizar en ciertos temas que interesan.
- Falta de análisis en clase sobre los temas tratados.
- Deficiente aclaración sobre dudas o preguntas de los alumnos.
- No se toma en cuenta la opinión de estudiantes sobre temas a tratar en el programa.
- El docente no se cerciora de la comprensión o conocimientos previos para un nuevo tema.

Estos aspectos, aunque parciales, pueden ser valorados en el análisis de la práctica docente en una asignatura específica a efecto del establecer criterios que permitan mejorar el desempeño del docente en el aula y en ciertos casos ser materia de un proceso de formación docente, pues como se ve estas inquietudes corresponden mas a ámbito pedagógico, es decir, son aspectos de la enseñanza, no tanto en cuanto a dominio de la materia.

2.- Enfoques y tendencias en los procesos de formación docente del nivel superior.

Si reconocemos que el objetivo de los procesos de formación docente es tener esas cualidades ya enunciadas en el profesor universitario: experto en su materia, con las habilidades pedagógicas para la enseñanza y capaz de propiciar los aprendizajes significativos en sus alumnos, entonces habremos de reconocer que se trata de un proceso de formación continua que da contenido al desarrollo profesional del maestro.

Estos procesos de formación docente responden a diversas tendencias que es conveniente analizar:

- “La pedagogía critico-social de los contenidos que esta centrada en la enseñanza – dentro de un enfoque de crítica social e histórica – como instrumentos para la transformación social”.⁵, donde el maestro es un mediador entre las asignaturas y los alumnos contextualizando críticamente los contenidos.
- La pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula. Por esta tendencia se busca que el docente revise críticamente las relaciones de poder en la práctica escolar, los dogmatismos y las formas de discriminación. Las tendencias anteriores predominaron en las décadas de setentas y ochentas.

En la época actual la tendencia predominante en materia de formación docente pretende recuperar las ventajas de la participación de los docentes en el proceso de colegialidad, incorporando esquemas para la planeación, ejecución y evaluación, que como ya analizábamos en el segundo capítulo, hace de la evaluación una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza, conjugando el desarrollo profesional y de la institución como partes de un mismo proceso y en un enfoque situacional.

En este enfoque se distinguen dos momentos fundamentales: la formación inicial para la docencia y la formación continua o desarrollo profesional, cuyo esquema analizaremos en el marco del proyecto de la U.A.N.L.; queremos sin embargo, precisar que siendo la colegialidad uno de los ejes principales de este enfoque, resulta importante advertir las diversas implicaciones que esta tiene, así como los contenidos de los cuales ha de ocuparse.

Se entiende por colegialidad la actividad de los maestros para llevar a cabo el análisis de los problemas relativos a la enseñanza de sus asignaturas en reuniones citadas para el efecto de todos los que comparten una asignatura o línea curricular y que en conjunto conforman una academia o colegio de profesores.

Aun cuando suele reconocerse la bondad de la colegialidad y de la colaboración, pues trascienden la reflexión personal y propicia el aprendizaje colectivo entre los miembros de una academia, más aun “ la colegialidad y la colaboración del profesorado no solo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesorado . . . sino que son absolutamente necesarios si queremos que la enseñanza se situé en el orden más elevado” .⁶

Es la colegialidad lo que permite a los profesores compartir experiencias que les permiten progresar en su actividad profesional.

Sin embargo y aun cuando es indiscutible la importancia y el valor de la colegialidad y la colaboración entre los profesores para que en base al trabajo colectivo permear las políticas de calidad a todos los aspectos de la enseñanza; esta actividad requiere de condiciones normativas que le favorezcan y de carácter formativo y social de parte de los profesores.

Las reuniones de academia pueden tener mejores resultados en la medida en que sus procesos de colegialidad estén orientados por culturas de colaboración de sus integrantes, entre los que se pueden señalar las siguientes características:

- ◆ Espontaneas: Surgen de los mismos docentes, como grupo social, aunque reciban cierto apoyo de la administración.
- ◆ Voluntaria: Esto significa que las relaciones de trabajo en colaboración y en el ámbito de la colegialidad no son por imposición administrativa, sin del valor que los profesores se reconocen, experiencia, persuasión, pero no coactivas.
- ◆ Flexibles: Las actividades en colaboración no se sujetan a horarios rígidos fijados por la administración, y sus resultados no tienen que preverse con exactitud, puesto que los docentes tienen un margen de libertad para la toma de decisiones sobre los problemas de la enseñanza.

Muchas de las características que se señalan a la cultura de colaboración que se impulsa en la colegialidad coincide con lo que en otros ámbitos se conoce como círculos de calidad.

En contraposición a lo expuesto, también existe la colegialidad artificial, sobre la cual A. Hargreaves, señala como características principales:

-
- Reglamentada por la administración.
 - Es obligatoria la asistencia.
 - Orientada a la implementación de algo que es ordenado por otro.
 - Determinada en tiempo y espacio y con resultados previsibles.

Se reconoce que con estas características la colegialidad artificial empobrece la vida académica y limita las posibilidades del profesorado y su propia participación, al descansar sobre mecanismos preferentemente administrativos.

Es importante valorar el análisis de este autor al contrastar los dos tipos de colegialidad a efecto de asumir criterios para la realización de este tipo de actividad que por otra parte en el nivel de educación superior es esencial para la vida académica de las instituciones.

Es en el seno de las reuniones de academia, equipo de trabajo donde se pueden analizar con naturalidad los diversos problemas de la enseñanza, es por ello que el contenido normal que puede dar vida a la colegialidad basada en la colaboración espontánea son los mismos problemas de la vida académica, lo que puede propiciar tendencias hacia la innovación y el cambio en las prácticas universitarias, así como iniciativas específicas y motivación para el desarrollo profesional, creando condiciones para la emulación de aquella práctica que resulta benéfica para la enseñanza.

Por otra parte y retomando el criterio de que es el Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario el marco en que han de ocurrir los procesos de formación y actualización docente, reconocemos que los ámbitos y momentos pueden ser muy diversos, pero la reunión de academia es una alternativa esencial para dar vida a la colegialidad y la cultura de colaboración en un enfoque de calidad.

Otras alternativas importantes son: creación de organismos orientados a la formación pedagógica (CISE-UNAM, CASA-UANL, etc.), así como la creación de posgrados en educación o enseñanza superior en diversas universidades, iniciativas específicas de cursos y diplomados sobre las metodologías de enseñanza, las cuales responden a la evolución histórica que han tenido los procesos de formación docente en la universidad pública:

- ◆ Primera etapa (1971-1973) cursos autónomos de actualización, generalmente orientados al estudio de tecnología educativa.
- ◆ Segunda etapa: (1974-1975) programas estructurales de formación docente, con propósitos de especialización en la docencia, producir materiales, formar expertos en curriculum, etc.
- ◆ Tercera etapa (1976 a la fecha) fortalecimiento de posgrados en educación, en Enseñanza Superior y diplomados diversos.

De este conjunto de iniciativas en torno a procesos de formación docente la mayoría están inclinadas hacia la especialización en la docencia y otras a la investigación educativa, con enfoques diversos, existe sin embargo frente a esto un “rasgo generalizado en los posgrados en educación que es la ausencia de un proceso de evaluación permanente que cubra sus diversas facetas y a partir del cual se replanteen sus programas y sus prácticas.”⁷

La universidad pública ha pretendido así dar respuesta a las necesidades derivadas de los propios cambios que ha sufrido la institución a efecto de mantener y mejorar la calidad de los servicios educativos, en este sentido la U.A.N.L. ha realizado su propio esfuerzo con iniciativas diversas en materia de formación y actualización docente, sin embargo las medidas más importantes se han adoptado en los últimos años a efecto de lograr la profesionalización de la docencia.

3.- Propósitos y contenidos deseables de un proceso de formación docente.

Podemos señalar en primer término que de alguna forma en el caso de la docencia en educación superior, los procesos de formación docente conducen a los profesores universitarios a una segunda profesionalización, ya que después de la licenciatura, la profesionalización en la enseñanza constituye una nueva etapa formativa.

El concepto de formación es explicado como la posibilidad y acción “de aprender a movilizarse a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino”⁸ En este sentido la formación en docencia es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar habilidades para la enseñanza universitaria, lo cual implica capacidades de sentir, actuar, comprender, analizar, aprender los diversos aspectos relacionados con los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

Como ya dijimos antes en el nivel de educación superior se requiere de una doble formación: la primera la formación académica en una especialidad y la segunda la formación en docencia que requiere del desarrollo de habilidades específicas.

Con mayor o menor cercanía la formación de profesores universitarios puede responder o ajustarse a alguno de los tres modelos siguientes:

-
- Modelo centrado en las adquisiciones
 - Modelo de formación centrado en los procesos
 - Modelo centrado en el análisis

Aun cuando siendo modelos teóricos, no siempre subsisten en forma rigurosa sino más bien con entrecruzamientos colectivos.

- ◆ Para el modelo centrado en las adquisiciones, formarse es siempre “adquirir, perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, una capacitación” ⁹
- ◆ El modelo centrado en el proceso postula que además de adquirir, aprender, formarse en una acepción más abierta es además de los aprendizajes, las experiencias donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía son buscados desde el inicio con un propósito más o menos claro, donde cuenta más el proceso que se vive que la adquisición.
- ◆ Por su parte el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma, emprende y prosigue a lo largo de su carrera, un trabajo sobre si mismo, en función de las situaciones por las que atraviesa y consiste en un trabajo de desestructuración y reestructuración de la realidad, es decir una reflexión sobre tu propia práctica, que con frecuencia ocurre en las reuniones de académicos cuando analizan su problemática de forma sistemática.

Conforme a este modelo el análisis y la reflexión sobre la enseñanza es saber analizar es aprender a decidir que es lo que conviene enseñar y como hacerlo.

De alguna manera la vida académica de las instituciones pone en juego los diversos modelos a través de, cursos y diplomados (adquisiciones) en las reuniones de academia (análisis) o en grupos informales o grupos de estudio, de reflexión (procesos).

Por otra parte los procesos de formación docente obedecen a diversas metas o propósitos los cuales también se definen según el enfoque que orienta dichos procesos de formación.

Los enfoques que históricamente han aparecido e influido en la definición de objetivos de formación docente son:

- Enfoque tecnológico: orienta la formación docente hacia la utilización de técnicas sofisticadas audiovisuales y electrónicas.
- Enfoque funcionalista: pretende orientar la formación docente en forma deductiva y en concordancia a las funciones de la universidad respecto a la sociedad.
- Enfoque científico: basa la formación de profesores en los avances del conocimiento científico sobre el hecho educativo, los procesos metodológicos y epistemológicos.
- El enfoque situacional: basa la formación de profesores en el análisis de la relación del sujeto con las propias situaciones educativas en las cuales está implicado.

Para el enfoque situacional y en este sentido cualquier proceso de formación puede tener este carácter en la medida que se basa en el reconocimiento de que la formación se traduce solo en aprendizajes significativos en la medida que parte del análisis de la propia experiencia, en tanto que la experiencia no es otra cosa que la práctica, que contempla no solo las prácticas didácticas y pedagógicas, sino también el conjunto de situaciones donde se ejercen estas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social que condicionan la vida académica de la universidad.

Por otra parte y conforme a metas y procesos orientados por alguno de estos modelos y enfoques teórico-metodológicos los procesos de formación docente han de tener como objetivo de estudio la reflexión sobre los siguientes problemas:

1° El análisis a cerca de la identidad de la tarea docente: Esto en virtud de que el diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol para que a partir de ello estructurar cuestiones a ser cubiertas en la formación, de posibilitar su desarrollo. Esto nos hace mencionar como características de esta tarea docente: su variedad de contextos, la complejidad del acto pedagógico, su inmediatez y la aplicación personal del docente.

2° La naturaleza de saberes que demanda el ejercicio de este rol de docente y que tienen que ver con la diversidad de intervenciones para planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre lo cual profundizaremos en el siguiente capítulo.

3° Los diversos modelos de docencia que significan visiones contrapuestas de las tradiciones que operan en el campo de la formación docente y permanecer incorporadas a las prácticas y al modo de concebir la enseñanza por parte de los sujetos.

4° La reflexión sobre ese problema complejo de la relación ente la teoría y la práctica que para el caso de la enseñanza universitaria cobra una gran importancia.

5° La naturaleza de la formación inicial en los aspectos pedagógicos, la trayectoria en la práctica docente y las formas de socialización laboral.

6° El problema de la investigación y su papel con relación a la práctica docente y su personalidad en la formación de maestros.

7° Los aspectos de la relación entre la disciplina y la didáctica, incluyendo los relativos a la construcción del conocimiento en ese campo.

8° La discusión sobre la formación general y la formación especializada, que en el caso del nivel universitario implica cuestiones específicas y que en el caso de la U.A.N.L. ya se han ensayado las dos alternativas: Maestría en Enseñanza Superior y las Maestrías en Enseñanza de las Ciencias, con sus diversas especialidades.

9° Diversas demandas sobre el ejercicio de la docencia y su profesionalización, derivadas algunas del uso de la electrónica, de los idiomas o el desarrollo tecnológico.

10° El análisis sobre aspectos complejos como neutralidad y compromiso en el trabajo docente y que tiene que tomarse en cuenta en la formación de maestros.

4.- Alternativas en la formación continua.

Sin pretender agotar en el listado anterior lo que podrían ser los ejes en materia de formación docente universitaria y reconociendo que esto más bien tendría que abordarse en términos de flexibilidad a efecto de responder a las condiciones específicas de las disciplinas y al ejercicio de cada profesión, sin embargo, resulta conveniente recuperar lo que podrían ser las características positivas que la universidad ofrece para la formación y el desarrollo profesional de la docencia:

-
- Los tipos de procesos y titulaciones en licenciatura y posgrado favorecen la implementación de programas de formación continua.
 - La posibilidad de combinación de docencia investigación crea la posibilidad de una dinámica de formación continua en el área pedagógica y de actualización en las disciplinas del campo.
 - La cultura de evaluación que se desarrolla en “la universidad que incluye parámetros externos, como publicación, congresos, etc., pueden permitir procesos favorables a la calidad.”¹⁰
 - La organización académica y las formas de socialización permiten ambientes favorables a la colegialidad y las culturas de colaboración entre los docentes universitarios.

Por otra parte en relación a los procesos de formación permanente de los profesores universitarios, podemos señalar que las acciones para llevarla a cabo son diversas:

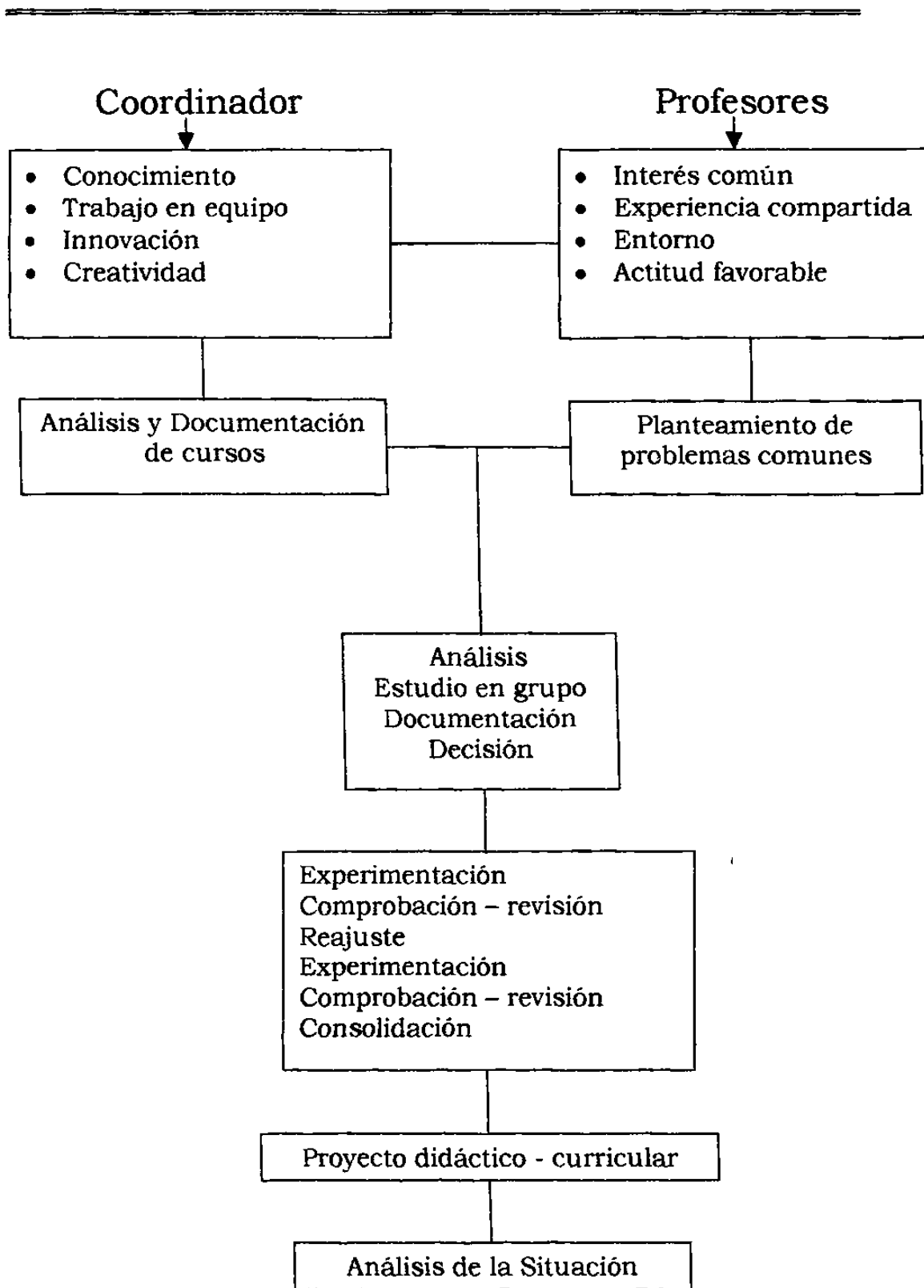
- Ciclos de conferencias: responden mas bien acciones puntuales, para responder con cierta urgencia a un problema específico.
- Cursos o diplomados: pueden tener una duración limitada y ocuparse de un temario restringido relacionado con problemas de un campo de la disciplinas.
- Seminario: es una alternativa mas abierta y flexible, puede tener un temario marcado, pero a la vez modificarse de acuerdo a las necesidades.
- Grupo de trabajo: se constituye como resultado de un seminario y en un ámbito específico, pero también como producto de la colegialidad.

Las posibilidades de la formación permanente son más significativas para influir en la práctica si responden características como las siguientes:

- Que sea participativa
- Que favorezca el trabajo en grupo al permitir a los docentes expongan sus propios ideas y experiencias.
- Que al tener conexión con los problemas de la enseñanza, favorezcan un proceso para la toma de decisiones.
- Que propicie la actividad autodidacta de los profesores, a partir de líneas de trabajo que responden a los propias necesidades del grupo.

Estos grupos de trabajo pueden coordinarse por uno de los maestros del grupo o bien por un coordinador externo que por este efecto ha de ser experto en la materia de análisis, con capacidad de comunicación y liderazgo para inducir alternativas de innovación.

La dinámica de un proceso de formación docente orientada a diseñar, elaborar proyectos curriculares o atender problemas de la enseñanza pueden tener las siguientes características según Francisco Imbermon como proceso “que puede ser preventivo, es decir que no solo ha de ser eficaz para adaptarse a los cambios sino de intentar avanzar en las necesidades futuras”.¹¹



El grupo de trabajo de profesores puede surgir como resultado de la colegiabilidad y es en esta instancia de trabajo en grupo donde más se desarrolla la cultura de colaboración que como se puntualiza en el esquema responde a un interés común de los docentes por ocuparse de problemas que comparten en la enseñanza y donde las propuestas de trabajo se discuten, se experimentan y al consolidarse como proyectos didácticos se incorporan a la vida académica de las instituciones.

NOTAS DE REFERENCIA

1. HERNÁNDEZ, Fernando "Para enseñar no basta con saber la asignatura" Ed. Paidós, México 1996.
2. ZARZAR, Charur Carlos "Habilidades básicas para la docencia" Ed. Patria, México 1994, p. 9.
3. MORAN, Oviedo Porfirio "Operatividad de la Didáctica" Ed. Gernika, México 1994, p. 29
4. GARRIDO, Flores Refugio "Un enfoque cognoscitivo en la enseñanza de la humanidad" Conferencia en F.F. y L., 1996.
5. DAVINI, María Cristina "La formación docente en cuestión" Ed. Paidós, Argentina 1995, p. 46.
6. HARGREAVES, Andy "Profesorado, cultura y postmodernidad" Ed. Morata, Madrid 1996, p. 211.
7. AGUIRRE, Lora Ma. Esther "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores, CESU-UNAM, 1991, p. 75.
8. FERREY, Grilles "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica" Ed. Paidós, México 1991, p. 68.
9. FERRY, Gilles - Op. cit., p. 70.

-
10. DIKER, Gabriela "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta" Ed. Paidós, Argentina 1997, p. 187.
 11. IMBERMON, Francisco "La formación del profesorado" Ed. Paidós, Barcelona 1994, p. 92.

CAPÍTULO VII

CONTENIDO BÁSICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

En uno de los capítulos anteriores incluimos la aseveración que a la vez constituye el título de un texto “Para enseñar no basta con saber la asignatura” cuyo contenido refleja el motivo fundamental de este capítulo.

Como sabemos el ejercicio de la docencia en las instituciones de educación superior ocurre en las fases iniciales mediante procesos que muchas veces no corresponden a una adecuada planeación y desarrollo de recursos humanos.

La situación anterior responde a diversos factores, pero sobre todo es consecuencia de la todavía alta proporción de maestros por horas o de asignatura, que ligado a situaciones diversas de índole laboral, como son bajo número de horas o el estar por contrato, o por ingresos propios, determina condiciones de inestabilidad en la planta docente, lo cual propicia a su vez la consecuencia no deseada de la contratación de profesores sin que hayan cursado un proceso de inducción a la docencia, en relación a lo cual no existe la normatividad, ni la infraestructura deseable.

Sin embargo esto puede ser atendido si las instituciones cuentan con alternativas académicas para brindar a los profesores universitarios esta posibilidad de formación inicial que permita la formación básica de conceptos, actividades y habilidades idóneas para el ejercicio de la docencia.

La docencia es como cualquier otro trabajo, su desempeño requiere de una capacitación previa, la cual requiere un desarrollo contextualizado en función de las necesidades de desarrollo académico de la propia institución educativa, aun cuando en ocasiones se parte de otro criterio: el que sabe una materia, también sabe enseñarla.

Considerando que la formación docente debe conducir hacia la profesionalización de la enseñanza, podemos afirmar que los aspectos formativos en una etapa inicial han de conducir al desarrollo de las diversas habilidades y formación de conceptos y habilidades que propicien una mejor desempeño del rol que el profesor universitario habrá de ejercer en la enseñanza.

Es por ello que las instituciones pueden desarrollar programas que en su conjunto atiendan los siguientes elementos básicos de la formación inicial en la docencia que puede basarse en las siguientes:

Líneas de formación docente inicial :

- A. Integración de diversos elementos culturales que permitan al docente contextualizar su labor de manera acorde a las necesidades sociales y vinculando universidad, sociedad y desarrollo de las disciplinas de su profesión.
- B. Metodología para el análisis de las disciplinas que enseña en el contexto del curriculum y de la profesión que corresponda.
- C. El elemento psicopedagógico a partir del cual el docente integra a su formación el conjunto de elementos teóricos y prácticos relativos a la didáctica y otras ciencias de la educación que permitan un mejor ejercicio docente.

D. Reflexión sobre la realidad de la práctica docente para profundizar sobre los elementos de su propio trabajo, los elementos y conjunto de tareas que configuran la identidad de la docencia, para internalizar las funciones del profesor universitario.

1.- CULTURA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA:
RETOS Y PERSPECTIVAS.

El análisis de este planteamiento intenta responder a la inquietud sobre como pensar nuestra actividad docente en estos tiempos de fin de milenio, con una universidad y una sociedad que ha vivido cambios tan profundos; como analizar la formación de los nuevos profesionales, cuando en cada profesión los roles y las tareas se desempeñan de manera diversa a la forma como se veían hace treinta años.

El problema de vincular la formación profesional en las universidades a las necesidades sociales no es un asunto sencillo, pues implica abordar el análisis de un conjunto de cuestiones que tienen que ver no solo con la naturaleza de los problemas que atiende y la forma como se ejerce una profesión, sino además con la visión que puede tener una universidad respecto a como proyectarse en la sociedad y convertirse en factor de cambio para la atención de dichos problemas y el ejercicio de dicha profesión. En otras palabras la vinculación no solo significa fusionarse a formas ya establecidas de trabajo, sino además a propiciar otras que signifiquen cambios y desarrollo de la misma profesión.

Es por ello que el docente ha de analizar los problemas de la enseñanza universitaria a la luz de paradigmas educativos que le permitan contrastar lo que fue la universidad cuando él estudió lo que es en el presente y lo que debe ser en el futuro, a efecto de buscar las mejores alternativas en su trabajo, en función de que está en aptitud de valorar críticamente lo que ocurre en las aulas y en las prácticas profesionales.

Los paradigmas que nos pueden ilustrar respecto a los problemas educativos contemporáneos se pueden resumir en el siguiente cuadro que contempla la relación universitaria, productividad y empleo a partir del contraste entre la educación tradicionalista con la visión del futuro que de acuerdo a Juan Prawda; “nos lleva a una redefinición de estos paradigmas educativos en torno a:

- a) El individuo como ser humano para inducir o reforzar en la población estudiantil las habilidades de: comunicación verbal y escrita, escuchar, pensar, creativa y constructivamente, decidir, resolver problemas, gestionar y aprender a aprender.
- b) La dimensión social, para fomentar en los alumnos la autoestima, el respeto a terceros y a la naturaleza, la integridad, honestidad, responsabilidad y aprecio por la identidad histórica y cultural.
- c) La dimensión productiva, para fomentar competencias que le permitan: diagnosticar situaciones, organizar, planificar, asignar racionalmente recursos, trabajar con otros, allegarse y utilizar creativamente la información, interpretar relaciones sistémicas y aprender nuevas tecnologías”.¹

Por tanto la educación superior ha de tomar en cuenta la educación también de los procesos productivos que en el futuro tendrán características como las siguientes:

- DOS PARADIGMAS PRODUCTIVOS -

Paradigma Tradicional	Paradigma del Futuro
• Economía basada en productos	• Economía basada en la Información
• Control centralizado	• Descentralizado
• Rigidez	• Flexibilidad
• Control de calidad del producto	• Control de toda la línea de Producción
• Fragmentación de tareas y Responsabilidades	• Equipos de trabajo
• Trabajadores especializados	• Trabajadores con múltiples Competencias
• Confrontación	• Cooperación
• Promoción por antigüedad	• Promoción por competencias

Frente a los escenarios que se van construyendo en el mundo del trabajo, la educación superior ha de tener una mirada crítica a efecto de revisar sus esquemas curriculares e intentar cubrir los requerimientos de vinculación a las necesidades del desarrollo.

Por otra parte la cultura del docente se ha de enriquecer a efecto de analizar los aspectos relevantes de las funciones de la universidad y construir criterios respecto a sus problemas importantes que tienen que ver con el funcionamiento de la institución como tal y que ha de valorarse en función de aspectos como: ineficiencia interna o externa, la equidad y la calidad de sus servicios, como elementos relevantes de la normatividad que nos rige y los planes de modernización educativa en el país.

Este conjunto de elementos han de ser trabajados en los espacios de la colegiabilidad a efecto de propiciar el proceso “de creación de ámbitos de significado compartido” que se estructuran en base a los conceptos de realidad, ciencia y cultura y que como señala A. Pérez Gómez, nos debe conducir a que la enseñanza no se traduzca en una “cultura académica” con valor solo intra muros universitarios, sino que tenga aplicación en la vida real de la profesión, en la solución de problemas.

El otro ingrediente cultural que conviene sea trabajado en los espacios de formación docente es el referente a la caracterización de la época que nos toca vivir y reconocerle como un periodo de grandes cambios que se configuran por el fenómeno de globalización y que tiene consecuencias en todos los órdenes, particularmente en el ejercicio de las profesiones que ahora demandan competencias a nivel mundial. Frente a esto se vuelve urgente la comprensión del mundo postmoderno, con sus ingredientes de diversidad, desencanto en las ideologías, regionalismos, etc., que reclaman una participación docente consciente y responsable.

2.- El análisis de las disciplinas: un problema fundamental de la enseñanza.

Con frecuencia los problemas de la enseñanza son abordados en dos dimensiones: los que corresponden al objeto de estudio y los que se refieren a la metodología.

Por otra parte y aun cuando son problemas de diversa índole, se implican en la realidad de la enseñanza, pues como señala Díaz Barriga en su obra "Didáctica y Curriculum", contenido y método, son dos caras de una misma moneda.

Es necesario, sin embargo, para efecto de análisis incorporar en la formación docente metodologías de trabajo que permitan profundizar en la reflexión sobre el objeto de estudio, sobre el contenido científico de la disciplina que imparte, como forma de trabajo en la planeación preactiva o colegiada que a su vez le indiquen criterios para la selección y organización de contenidos, lo cual es útil tanto en el proceso de programación didáctica, como en los momentos en que el docente se desempeña en la realidad áulica.

Reconocemos a este proceso de análisis de las disciplinas como uno de los aspectos más importantes del trabajo colegiado de los maestros y que en la reflexión colectiva puede dar respuesta a interrogantes como las siguientes: ¿Qué conocimientos son necesarios para lograr los objetivos del curriculum? ¿Qué métodos necesitan dominar los alumnos? ¿Cómo se construyen y como se transmiten las disciplinas? ¿Cómo se relacionan los conocimientos implicados en el plan de estudios con la realidad de nuestras prácticas profesionales?.

Las decisiones que tomen los maestros en sus academias para configurar nuevas alternativas de diseño de planes y programas de estudio, habrán de ocuparse de los problemas anteriores.

Una metodología de análisis de las disciplinas se puede basar en el concepto de disciplinariedad formulado por Heckhausen que la define como “la búsqueda científica especializada de una materia determinada y homogénea, exploración que consiste en producir conocimientos nuevos que desplazan a los antiguos”.²

La actividad disciplinaria de los colegios o academias desemboca en una formulación y reformulación del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia.

Esta reflexión sobre los problemas de las disciplinas se pueden ocupar de los siguientes criterios, según Heckhausen:

1. Dominio material: Comprende la caracterización del objeto de estudio de la disciplina.
2. Dominio de estudio de las disciplinas: Se refiere a los axiomas que influyen en las decisiones previas dentro de una disciplina.
3. Nivel de investigación: Es el grado de desarrollo teórico alcanzado por esa disciplina.
4. Los métodos de las disciplinas: Esto tiene que ver con el desarrollo, la tecnología y madurez de la disciplina.
5. Los instrumentos de análisis de las disciplinas: Se refiere a las estrategias lógicas, los instrumentos matemáticos y modelos para procesos complejos de retroalimentación.
6. Las aplicaciones prácticas de las disciplinas: Esto nos refiere a los diversos aspectos de vinculación y actualización de la enseñanza y la realidad profesional.

7. Contingencias históricas de la disciplina: Esto permite una mejor comprensión de los procesos de evolución del conocimiento y propician una mas adecuada valoración de los cambios.

Estos criterios si bien pueden servir de base para el trabajo en las academias, tienen que ser retomados por el docente para tomar decisiones en torno a la selección de contenidos a la hora de formular su programa de curso.

3.- Elemento psicopedagógico en la formación inicial de docentes.

Nos proponemos enunciar aquí, cuando menos de manera sintética los aspectos conceptuales e instrumentales que han de habilitar al docente de los elementos necesarios para desempeñar su rol con eficacia.

En este sentido y coincidiendo con P. Morán Oviedo, desde sus inicios el docente universitario ha de estar capacitado para tomar decisiones coherentes en torno a todos los aspectos de la instrumentación didáctica, entendiéndola como “la planeación y organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza –aprendizaje a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de estructuras cognositivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno” .³

En relación a lo anterior podemos señalar que para hacer frente a ese proceso de planeación didáctica y de ejecución de la enseñanza, el docente que se inicia en esa función ha de ser formado para contar con las siguientes habilidades básicas:

-
- a) Contextualizar el curso en relación al proyecto del curriculum y de acuerdo a ello formular los objetivos de aprendizaje del mismo.
 - b) Formular el programa del curso resolviendo a partir de los objetivos los problemas de selección y organización de contenidos.
 - c) En función de lo anterior, diseñar y conducir, actividades de aprendizaje y de evaluación.
 - d) Motivar y coordinar equipos de trabajo y los grupos en si a efecto construir y propiciar los aprendizajes significativos para la licenciatura de que se trate.

3.1 La formulación de objetivos de aprendizaje: punto de partida para racionalizar la enseñanza.

Se puede considerar que una tarea fundamental de los equipos de trabajo docente consiste en formular los objetivos del curso.

Sin pretender plantear aquí una exhaustiva taxonomía, considero que lo vital en la docencia es destacar los aspectos funcionales de los objetivos de aprendizaje y diferenciar aquellos que tengan que ver con el saber y con el saber hacer señalando que entendemos por objetivo “el punto de llegada de todo esfuerzo intencional en el área educativa”.

En tal sentido es oportuno reconocer que las principales funciones de los objetivos son:

-
- a) Identificar los procesos y operaciones de aprendizaje y los contenidos a los cuales se aplican dichos procesos.
 - b) Comunicar el tipo de habilidades, actividades y conocimientos que se pretende abordar dentro de una especialidad para señalar la tarea del curso, implicando un compromiso.

Es por ello que me parece pertinente que en la elaboración de un programa del curso el docente distinga y exprese dos tipos de objetivos:

- 1° Objetivos teórico – metodológicos: tienen como propósito expresar el campo de la disciplina que se va a cubrir así como su aplicabilidad, es decir cubrir la parte sustantiva y dinámica de la disciplina.
- 2° Objetivos formativos: tienen como finalidad desarrollar en el alumno la habilidad para la utilización del conocimiento en la solución de problemas, con la orientación valorativa que la profesión requiere.

Si reconocemos que un programa de estudio es “un plan de acción que articula de modo racional los diversos componentes de la tarea que se debe cumplir durante el desarrollo de un curso”⁴ entonces la importancia de los objetivos es significativa para condicionar y organizar los demás aspectos referentes a contenidos y estrategias metodológicas de enseñanza en forma coherente.

Es por ello que el docente ha de reflexionar sobre el tipo de objetivos que se propone en el curso, por lo cual conviene profundizar un poco en el análisis de los dos tipos de objetivos que se proponen y señalar los niveles a que se puede trabajar con ellos:

A.- En los objetivos de tipo teórico – metodológicos y de acuerdo a la intencionalidad del proceso de enseñanza se pueden diferenciar propósitos orientados a:

- a) Conocimiento: tendría por objeto la aprehensión del objeto de estudio.
- b) Comprensión: permiten realizar traducción a situaciones análogas.
- c) Aplicación: serían objetivos orientados a promover el saber hacer, resolver problemas, mediante la utilización del nuevo aprendizaje.

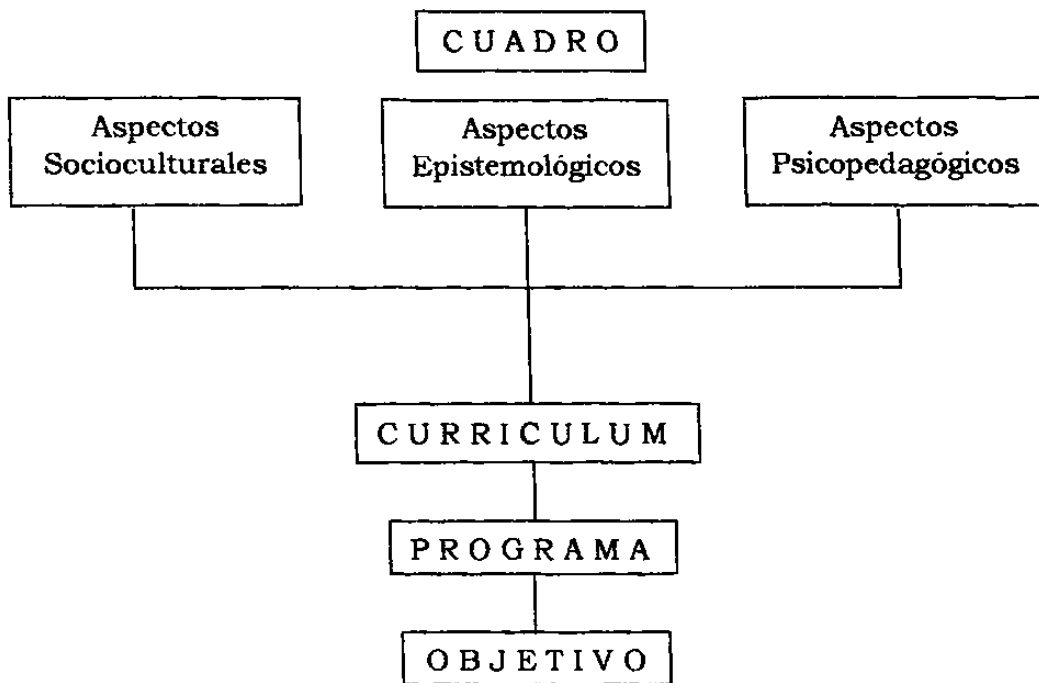
Los objetivos de tipo formativo están orientados fundamentalmente al saber hacer y pueden expresarse en función del propósito educativo:

- a) Objetivos de formación social: Desarrollo en el estudiante, las actividades y habilidades de interacción humana para tener la disposición para la convivencia social y la cooperación que requiere el trabajo en equipos.
- b) Objetivos de formación profesional: Tendrían la orientación de desarrollar las habilidades técnicas necesarias que la profesión requiere para la solución de problemas del área; esto implica una formación intelectual con una disposición propia de ese campo.

Esta formación de objetivos del curso no es una tarea arbitraria sino mas bien reflexiva en función de que “serán una clarificación de lo que se pretende hacer y servirán de marco de referencia para organizar todo el proceso”⁵ .

Por otra parte esta reflexión orientada a la formulación de objetivos ha de partir de los siguientes elementos referenciales:

- ◆ Aspecto social-cultural: desarrollo tecnológico, paradigmas vigentes, valores, organización social.
- ◆ Elemento epistemológico: desarrollo científico, lógico de las disciplinas.
- ◆ Aspectos psicopedagógicos: características de los sujetos, proceso de aprendizaje, práctica educativa.



Es necesario por otra parte, señalar que en la formulación de objetivos es necesario considerar dos conceptos fundamentales que a la postre, conscientemente o no, orientan la práctica del docente, estos son conducta y aprendizaje. El aprendizaje es un proceso mediante el cual el sujeto modifica su conducta, entendida ésta

como una totalidad, no fragmentada, pero para que este tenga significatividad, requiere de condiciones esenciales, tales como los conocimientos previos necesarios del sujeto que aprende; para que ocurra ese proceso de acomodación y finalmente la transferencia, es decir la aplicación de lo aprendido.

Es por ello que en la formulación de objetivos de un programa se requiere considerar estos aspectos a fin de cubrir esos niveles de conocimiento, comprensión y transferencia.

Estos objetivos programáticos pueden ser de dos niveles:

- **Objetivos generales:** Son propósitos educativos correspondientes a todo el curso que se expresan en términos de la capacidad que han de desarrollar los alumnos y con cierto grado de complejidad.
- **Objetivos particulares:** Permiten desglosar y transparentar los propósitos finales, expresando efectos educativos parciales y concretos de cada unidad.

3.2 Selección y organización de contenidos: Un trabajo de reflexión sobre el objeto de estudio.

Como ya señalábamos en un punto anterior, el análisis de las disciplinas constituye una actividad fundamental de la colegiabilidad y encuentra su momento crucial cuando el docente requiere llevar a cabo la tarea de seleccionar y organizar los contenidos de un programa que lo pueden conducir al logro de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuáles son los contenidos deseables y con qué criterios se puede orientar el docente en la selección de los mismos?. Esta interrogante tiene que ser resuelta a partir de un proceso de reflexión sobre el objeto de estudio y el tipo de objetivos del curso en cuanto a la formación del alumno, así como el tipo de unidad didáctica de que se trate, ya sea curso, seminario, taller, etc.

El valor del contenido de un curso depende fundamentalmente de:

- a) Los fundamentos científicos: constituyen la validez y significatividad del conocimiento, por lo que le dan relevancia y aplicabilidad.
- b) Fundamentos sociales: esto significa que el contenido de la enseñanza, ha de estar a tono con la realidad social, cultural y profesional de la época.
- c) Fundamentos, psicopedagógicos: Se originan a partir de la concepción de aprendizaje que asume el docente y que determinará, toda su práctica, ya sea que se privilegie la acumulación de conocimiento como producto de aprendizaje o se favorezca más la formación de estructuras cognoscitivas o bien se busque un equilibrio de las dos opciones.

Es recomendable la propuesta de Hilda Taba que distingue dos niveles del conocimiento:

- 1° Hechos o procesos específicos: constituye una formación de tipo descriptivo de bajo nivel de abstracción.
- 2° Ideas básicas y conceptos: son conocimientos que controlan un margen más amplio de la materia, organizan las relaciones entre los hechos y proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión de procesos mas generales y complejos.

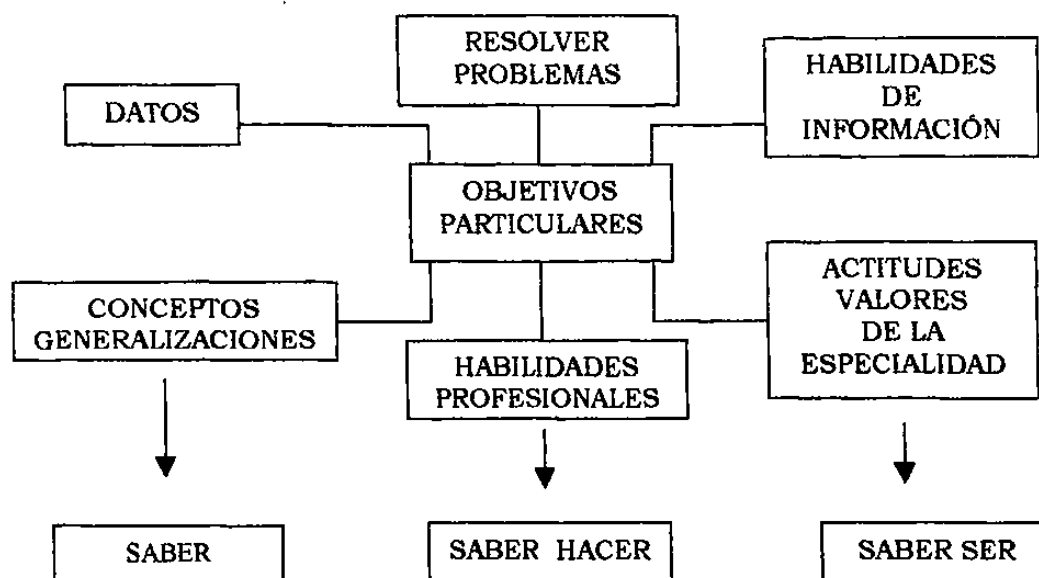
Un adecuado equilibrio de estos dos ejes de contenido pueden configurar la materia de estudio de una unidad de aprendizaje.

Por otra parte nos parece interesante la propuesta que hace Pedro Lafourcade al señalar los diversos ejes que pueden dar contenido al programa de un curso, donde distingue los siguientes:

- a) Aprendizaje de datos: "Constituye la información básica en el inicio de cada disciplina".
- b) Aprendizaje de Conceptos, principios y generalizaciones.
- c) Aprendizaje de habilidades y técnicas para procesar la información.
- d) Aprendizaje de resolución de problemas.
- e) Aprendizaje de habilidades profesionales.
- f) Aprendizaje de actitudes y modos de acción congruentes a la especialidad.

El principio fundamental que nos debe orientar al formular el programa es el dar un racional equilibrio al aprendizaje de saberes con un sentido práctico, es decir de aplicabilidad, y en una concepción ética, donde los valores y actitudes orienten al ejercicio profesional con sentido de servicio a la comunidad.

Esquema de Organización del
Contenido de una Unidad.



3.3 Elaboración del programa del curso por el equipo de profesores.

Como ya se dijo un programa es en lo fundamental un plan de acción donde se articulan racionalmente los diversos componentes del proceso de enseñanza, pero además es “una propuesta mínima de aprendizajes que se pretenden alcanzar en un curso”⁶ lo que significa que en un curso se aprenden muchas más cuestiones que las programadas.

El valor de un programa depende de dos cosas: de su posibilidad de articular realmente los componentes del proceso de enseñanza; objetivos, contenidos y actividad de enseñanza y evaluación y segundo de que se le convierta en el marco referencial de las actividades de ese curso y se le utilice como un verdadero instrumento de trabajo.

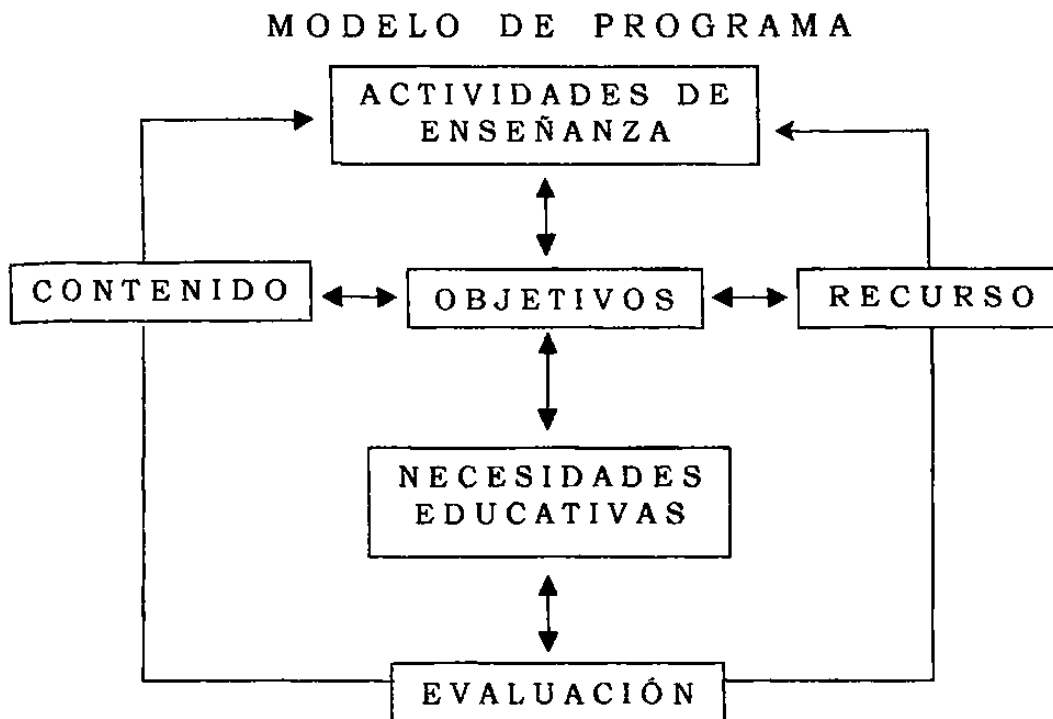
El programa del curso debe convertirse en elemento de enlace entre el currículum formal y el real que se da y vive en las aulas y como tal es un producto que implica las mediaciones e interpretaciones que los profesores hacen de su propia práctica, a efecto de evaluar esa experiencia y planificar las nuevas interpretaciones didácticas.

Aun cuando reconocemos que existen diversidad de modelos de programación, considero que entre mas explícito e integral sea el programa, mejor utilidad puede significar para el docente.

El proceso de formulación del programa del curso puede seguir los siguientes pasos:

- 1° Analizar el campo de la disciplina y seleccionar el contenido del curso.
- 2° Organizar el contenido del curso.
- 3° Definir los objetivos generales del curso y particulares de cada unidad.
- 4° Seleccionar organizar y secuenciar las actividades, señalando los recursos que implicarán, así como la bibliografía.
- 5° Establecer criterios y medios de evaluación.
- 6° Expresar los datos de identificación y de marco de referencia o introducción.

El proceso de programación que estamos planteando implica desde luego la visualización de un modelo que se puede graficar del siguiente modo para expresar sus relaciones en un enfoque sistémico:



Lo anterior significa que el documento en el cual se expresa el programa ha de incluir los siguientes elementos:

- 1.- Datos de identificación: Expresa la denominación del curso, su ubicación y los requisitos y antecedentes.
- 2.- Un marco de referencia o introducción que explique el enfoque pedagógico de ese curso, las formas de trabajo y de la disciplina.
- 3.- Objetivos generales del curso.
- 4.- Organización de las unidades:
 - Título
 - Objetivos particulares
 - Contenidos
 - Actividades de enseñanza – aprendizaje
 - Recursos

5.- Criterios y medios de evaluación

6.- Bibliografía

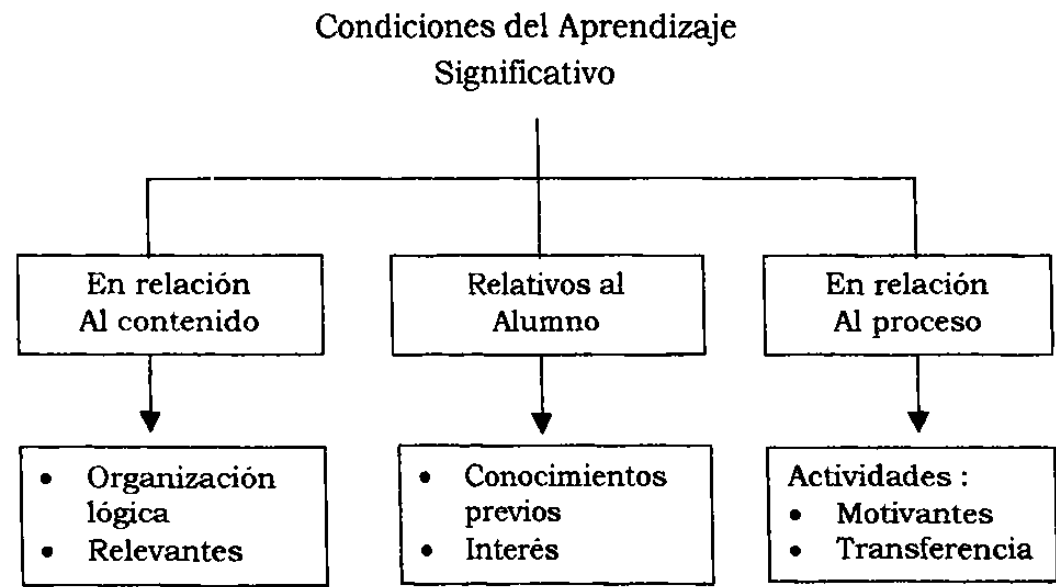
3.4.- Organización de actividades de enseñanza – aprendizaje.

La planeación de las actividades en el proceso de enseñanza por parte del profesor y su posterior ejecución son producto de sus concepciones sobre como ocurre el aprendizaje del alumno y de la manera como asume el rol de docencia.

En este sentido conviene precisar que el docente ha de participar más que como un dador de conocimientos, como un facilitador de los aprendizajes del alumno.

Es por ello que es esa tarea las actividades de enseñanza para conducir a los aprendizajes significativos requieren tener una secuencia participativa por parte del alumno con un proceso como el que se enuncia:

- 1° La enseñanza de nuevos conceptos ha de apoyarse en los conocimientos previos, para que pueda ocurrir la asimilación.
- 2° El diseño de actividades ha de propiciar la activación de los conocimientos previos, por lo que han de ser motivantes y propiciar el pensamiento creativo y facilitar la relación o acomodación a los esquemas del alumno.
- 3° Deben facilitar transferencias verticales y horizontales es decir, tener aplicabilidad primero en problemas análogos a lo ya visto y luego profundizando en la problemática.



El análisis que se hace del aprendizaje significativo implica que las actividades que nos conduzcan a esto sean motivantes, es decir despierten el interés por aprender, propicien la comprensión del tema, involucren la participación activa del estudiante ya que “en la medida que el alumno deje su papel de receptor pasivo y se convierta en actor de su propio aprendizaje, este se dará de manera mas significativa”⁸ y estar orientados a la práctica es decir a la aplicación en la solución de problemas.

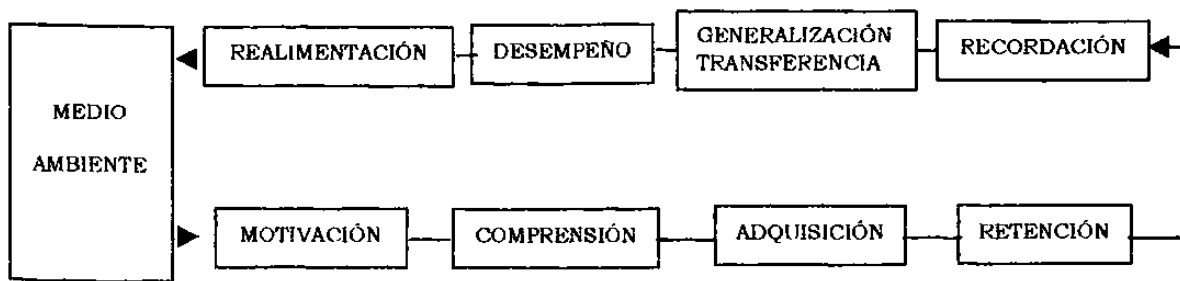
Si retomamos la relación contenido – método, habremos de decir que la actividad de enseñanza que conviene promover es aquella que concuerde con la lógica del contenido.

En este sentido y si reconocemos que la función del profesor no es “enseñar” sino facilitar los aprendizajes significativos de sus alumnos, entonces lo ubicamos más bien como un coordinador de las actividades del grupo, donde son los propios alumnos quienes construyen sus aprendizajes.

En este contexto, conviene tomar en cuenta la teoría de Gagné sobre las fases del aprendizaje, que pueden observarse al programar las actividades de enseñanza:

FASES (Teoría de Gagné)

- 1° **MOTIVACIÓN:** Implica la relación con las expectativas y disposición aprender.
- 2° **COMPRENSIÓN:** Requiere de atención y percepción selectiva, crear un esquema mental que organice.
- 3° **ADQUISICIÓN:** Es un proceso cifrado en la información, para apropiarse de un nuevo saber.
- 4° **RETENCIÓN:** Memorización a corto y largo plazo.
- 5° **RECORDACIÓN:** Facilita un proceso de recuperación de la información.
- 6° **GENERALIZACIÓN:** Es decir la transferencia o aplicación de lo aprendido.
- 7° **DESEMPEÑO:** Significa un proceso de respuesta creativa del alumno.
- 8° **REALIMENTACIÓN:** Se tiene capacidad de respuesta, incluye la evaluación crítica por parte del alumno.



Aprender, para Gagné “es un proceso de solución de problemas, donde el alumno modifica su manera de pensar, de crear y sintetizar”⁹

La planeación de la actividad de enseñanza por parte del maestro pueden organizar la participación de los alumnos en dos grandes dimensiones:

TRABAJO INDIVIDUAL	TRABAJO COLECTIVO
1. De investigación, búsqueda de información, campo.	1. Trabajo con el grupo: exposición, discusión, trabajo en torno a un tema.
2. De ejecución, aplicación.	2. Trabajo en equipos: investigar, exponer, ordenar.
3. De recuperación, para individualizar la enseñanza .	3. Formas de dinámica de grupo: panel, seminario.
4. De profundización, en turno a un tema.	4. De síntesis evaluativa: rejillas.
5. De solución de problemas.	5. De planeación de actividades de aprendizaje.

El planteamiento anterior que a partir del aprendizaje significativo, ubica al docente como un facilitador, no como un transmisor de conocimientos, pues aquí enseñar mas bien significa

orientar al alumno para que este construya su aprendizaje y “desarrolle al máximo sus potencialidades como persona” ¹⁰ , enseñar por lo tanto es intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas, donde los alumnos llevan la actividad fundamental, afecto de que no solo adquiera un saber, sino modifique sus estructuras cognoscitivas.

Las actividades de enseñanza han de estar caracterizadas por la intencionalidad y la reflexión, en torno a la modificación de pautas de conducta en los sujetos que aprenden; en este sentido “enseñar” como actividad reflexiva sería no solo explicar conceptos nuevos, sino promover situaciones en las que el alumno participe, organice sus experiencias, reestructure sus ideas, analice procesos y tenga forma de expresar sus pensamientos. La participación activa del alumno en este proceso le va moderando para tener un aprendizaje autónomo, creativo y con base en el trabajo colectivo, en colaboración.

Enseñar es hacer pensar, planteando al estudiante conflictos conceptuales de duda, perplejidad o contradicción, problemas en si activen su inquietud mental por construir una explicación.

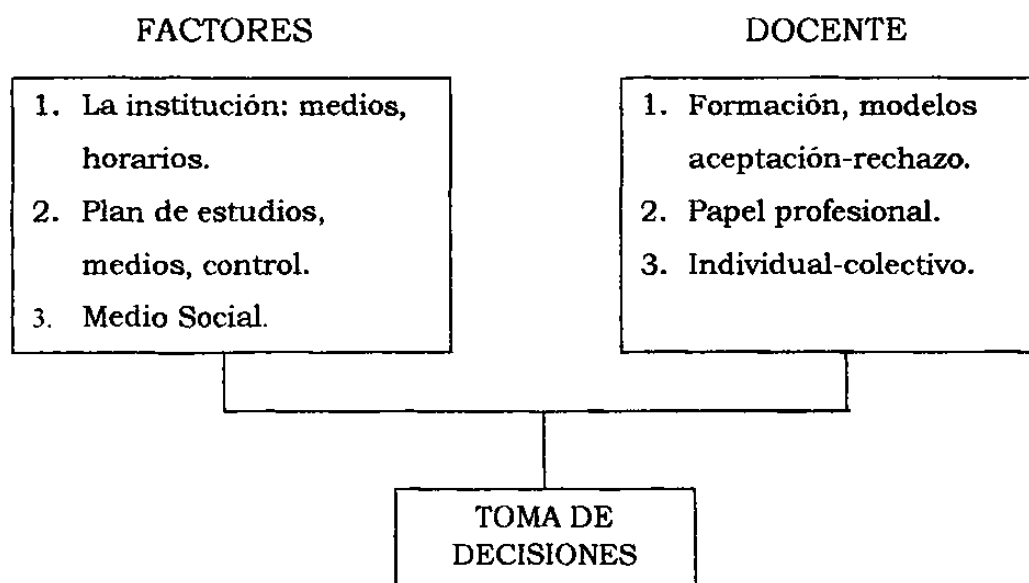
G. Sacristán nos explica que “las tareas son actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas en un ambiente escolar, secuenciados y que constituyen un modelo metodológico” para la enseñanza.

El docente al planear dichas tareas académicas para el trabajo en el aula debe considerar sus elementos básicos:

- a) Un producto final de dicha actividad.
- b) Diversidad de recursos que requiere.
- c) Operaciones que se realizarán y tiempo.

Por otra parte, si bien la naturaleza fundamental de dichas actividades y tareas está determinada por el curriculum, la competencia y profesionalidad del profesor se expresa en la forma como enfrenta y resuelve las situaciones de docencia.

DECISIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SOBRE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS



Los aspectos que el docente tiene que resolver para tomar decisiones en torno a las actividades de enseñanza tienen que ver con:

- 1) Aspectos del curriculum al que se refiere la actividad.
- 2) Conjunto de recursos idóneos que se utilizarán buscando el contacto con la realidad y después sustitutos de ello.
- 3) Reflexionar sobre el tipo de participación individual y colectiva de los alumnos.
- 4) Considerar el proceso educativo que se aplica en dicha actividad y prever la organización en su conjunto.

3.5 Actividades de evaluación.

Dentro del conjunto de actividades que el docente realiza en el proceso de enseñanza están las de evaluación, es por ello que, G. Sacristán se refiere a ésta como la “práctica” de la evaluación que “se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada”.¹⁰

Esto significa que la práctica de la evaluación está condicionada entre otros factores por las funciones que desempeña la institución escolar, lo cual nos lleva con frecuencia a confundir algunos términos, como evaluación y acreditación o evaluación y medición.

Conviene entonces precisar el concepto de evaluación educativa “como un proceso integral sistemático, gradual y continuo que valora los aprendizajes de los alumnos, así como las técnicas empleadas, la capacidad científico – pedagógica del educador, la calidad del curriculum y todos los factores que convengan en la realización del hecho educativo”.¹¹

Conforme a esta conceptualización se puede afirmar que la evaluación tiene las funciones siguientes.

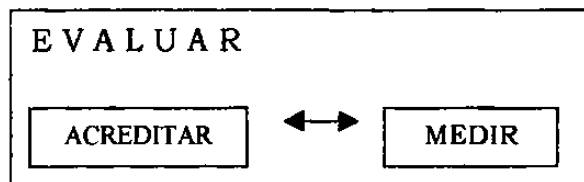
- Informar sobre el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Conocer los resultados de la metodología empleada.
- Retroalimentar el proceso de aprendizaje y dirigir la atención del alumno hacia los aspectos relevantes.
- Orientar al alumno en cuanto a sus logros.

-
- Asignar calificaciones justas y representativas.
 - Valorar la viabilidad y pertinencia de los programas de estudios.
 - Contribuir a la planeación de las siguientes etapas y experiencias de aprendizaje.

Como síntesis de lo anterior, la evaluación ha de propiciar la construcción de estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y como consecuencia de los aprendizajes de los alumnos.

Es conveniente replantear la diferencia entre los conceptos de evaluar, medir y acreditar.

- Evaluar “es enjuiciar y valorar a partir de cierta información desprendida de la realidad del proceso de enseñanza – aprendizaje”. ¹²
- Medir, significa cuantificar aciertos y errores para asignar una calificación, pero solo es un paso previo a la evaluación.
- Acreditar: Responde a la necesidad institucional de certificar el avance del alumno.



En este sentido medir es una operación restringida, mientras que la evaluación incluye eso y además la reflexión valorativa respecto a la relación del proceso de enseñanza – aprendizaje con los diversos elementos que le integran: objetivos, experiencias de aprendizaje, tiempo, recursos, etc.

Como se señaló en un principio, existen “prácticas” de evaluación que con frecuencia solo se quedan en la etapa de la medición a través de exámenes cuando en realidad la evaluación supone la estimación sistemática del aprovechamiento, lo cual debe culminar con valoraciones y juicios, que permitan introducir los cambios necesarios en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde una perspectiva lo mas integral posible, el proceso de evaluación puede seguir una secuencia que pase por las siguientes etapas:

1. Delimitar el área que se va a evaluar.
2. Explorar el aprendizaje con los instrumentos idóneos.
3. Expresar los resultados.
4. Valorar los resultados obtenidos.
5. Interpretar y formular una explicación de los resultados.
6. Adoptar las medidas necesarias para mejorar la calidad del proceso de enseñanza.

Como se puede observar, el proceso de evaluación ocurre antes, durante y al final del curso, por lo que se ha clasificado a la evaluación en tres tipos:

- A.- Evaluación diagnóstica: Permite evaluar al inicio los conocimientos previos y durante el proceso las dificultades del alumno, para abordar una nueva fase de aprendizaje.
- B.- Evaluación formativa: Consiste en explorar y reconocer los logros; dificultades y conflictos que influyen en el proceso de aprendizaje.

C.- Evaluación sumativa: Su propósito es explorar los logros individuales y grupales en torno a los objetivos didácticos.

Para llevar a cabo este proceso el docente ha de apoyarse en diversos instrumentos de evaluación entre los que destacan: los exámenes, la entrevista, la observación, el ensayo, los productos de actividad del alumno, etc.

Lo importante de este aspecto es que el docente configure un plan de evaluación en base a criterios e instrumentos que tengan una relación coherente con las experiencias de aprendizaje y los contenidos de que se ocupó el curso:

Ejemplo:

Criterios y procedimientos de evaluación

Participación en clase	10 %
Reportes de lecturas	10 %
Monografía	20 %
Examen parcial	20 %
Examen final	40 %
Total	<u>100 %</u>

Este planteamiento pretende reflejar en el plan de evaluación las diversas formas de participación del alumno, pero puede adaptarse a las necesidades del curso.

Finalmente la evaluación del curso debe tener las siguientes características:

- a) Participativa: Debe involucrar a los estudiantes desde el inicio del curso.

-
- b) Integradora: Es decir referirse al conjunto de elementos del curso.
 - c) Continua: Realizarse desde el inicio, durante y al concluir el curso.
 - d) Trascendente: Es decir que con apoyo en la información recabada se produzcan cambios positivos en las nuevas fases de planeación de enseñanza.

4.- Análisis de la práctica docente y de funciones del profesor.

A partir de la caracterización que el propio docente haga de su rol y de la forma como asuma las funciones que la institución le encomienda se va caracterizando una práctica docente que, finalmente es la que da vida al curriculum donde pretenden materializarse las acciones orientadas a alcanzar los objetivos deseados.

Es por ello que en la formación inicial es importante incluir un apartado especial para el análisis de las funciones del profesor las cuales se pueden abordar desde diversas perspectivas, según los referentes y momentos.

Una primer forma de abordar esta reflexión es considerar las funciones del profesor en relación a:

- 1° La comunidad y la universidad.
- 2° En relación a la facultad.
- 3° En relación al grupo y el alumno.

El primer referente que nos permite contextualizar la actividad docente es en función de la relación de la universidad con la comunidad y particularmente el lugar que ocupa nuestra profesión en torno a las necesidades sociales, lo que nos permite pensar la enseñanza universitaria, no de manera aislada, sino en el contexto de los cambios que están ocurriendo en el entorno, en el desarrollo social, científico y tecnológico.

El otro apartado de esta relación fundamental es en el contexto de la dependencia universitaria. Esto significa que el docente en principio no debe pensarse como un ente aislado y que su trabajo se circunscribe a enseñar una materia, sino pensarse como parte de un equipo de profesores que contribuye con su trabajo a realizar un proyecto institucional que está plasmado en el curriculum.

Es precisamente el análisis de esa relación lo que debe formar parte de esa iniciación en la docencia, es decir, el conjunto de relaciones verticales y horizontales entre las asignaturas, y de estas con el proyecto global del curriculum y su referencia al perfil de egreso. Esta reflexión que ha de continuar como objeto de la formación docente y del desarrollo profesional es lo que permite al docente dar sentido y significación a su trabajo.

El otro referente del trabajo docente para el análisis de sus funciones es en relación al grupo y los alumnos, donde se materializa la acción de la enseñanza. En torno a esta relación las funciones mas importantes serían las siguientes:

- Es importante que el profesor aprenda a conocer a sus alumnos, lo cual requiere una formación pedagógica y en cierta manera en psicología y sociología.

-
- El docente tiene la función de planificar sus acciones futuras: Elaborar el programa del curso, hacer la planeación didáctica de una unidad, organizar estrategias de aprendizaje, seleccionar recursos, evaluar los logros de sus alumnos, etc.
 - La función de organizador y facilitador del aprendizaje significativo de sus alumnos, lo cual le reclama ser motivador y guía del grupo para resolver los problemas.
 - Es el coordinador del esfuerzo colectivo del grupo, para orientar y señalar la ruta que conduzca a lograr con éxito los objetivos del programa.

Es por ello que estas funciones tienen que ser abordadas en las dos fases de la enseñanza pre-activa y la interactiva y en el marco del grupo, la facultad, la universidad y las necesidades sociales.

- El docente universitario “debe abandonar su autoimagen de proveedor de conocimientos y convertirse en un auxiliar de sus alumnos” para que encuentre por sí mismos el camino a la comprensión y el conocimiento, reconociendo que los mejores puestos son los que capacitan a sus alumnos para aprender por su propia cuenta.
- El maestro ha de ser asesor, que aconseja y guía, pero eso no se puede realizar cuando entre los maestros y los alumnos existe una “ancha barrera psicológica” que impide la comunicación, eso debe desaparecer para favorecer la interacción para resolver problemas en equipo, maestro y alumnos, construyendo un nuevo sistema de relaciones.
- El trabajo docente en la nueva universidad ha de ir eliminando la gran diferencia que ahora se concibe entre docencia e investigación a efecto de que el contenido de las nuevas tareas del profesor universitario y sus resultados tengan una misma naturaleza: El trabajo con los estudiantes en la solución de problemas del campo de las disciplinas, nadie enseña, pero todos aprendemos.

-
- El nuevo contexto requiere un maestro comprometido con la universidad y con la calidad, eso requiere de procesos de formación que nos permitan repensar la universidad ante sus nuevos retos y perspectiva así como el asumir una nueva actitud ante los aspectos cualitativos de nuestras tareas, lo que nos lleva al requerimiento de conocer y aplicar esquemas de calidad en nuestro trabajo.
 - Finalmente el maestro universitario requiere formar líderes en su profesión, lo cual implica tener esa cualidad personal, para poder motivar al estudiante esa actitud de deseo por el cambio y la mejora continua. Esto requiere desde luego una nueva visión de la escuela o facultad para favorecer roles más amplios en los profesores que permitan delegar en ellos la responsabilidad de coordinar nuevos proyectos que introduzcan cambios positivos en la universidad.

En otros términos pudiéramos señalar que, si pretendemos una nueva universidad para el próximo siglo, necesariamente tendremos que pensar en un nuevo ejercicio de la docencia, lo que implica atender con responsabilidad el desarrollo profesional de los profesores universitarios, con el convencimiento de que no es posible transformar una institución si no cambia y se desarrollan los recursos humanos que se responsabilizarán en el futuro de atender los servicios que brinda la institución.

En síntesis, la universidad del futuro debe empezar a desarrollar sus maestros y prepararlos ya para enfrentar con éxito los retos del futuro.

NOTAS DE REFERENCIA

- 1.- PRAWDA, Juan "Educación, Productividad y Empleo. Retos para el sistema educativo" Conferencia, México, 11 Nov. 1997.
- 2.- HENCKHAUSEN, H "Interdisciplinariedad, problemas de enseñanza y de investigación en los universitarios". Pág. 90.
- 3.- REMEDI, V.E. "Planeación de un curso" en Aportaciones a la Didáctica, ENEP, IZTACALA UNAM-1979.
- 4.- ANTINORI, Dora "Programación de cursos" Folleto de la U.R., Pág. 2
- 5.- MARTIN, Ma. Luisa "Planeación, administración y evaluación de la educación" Ed. Trillas, México 1997, Pag. 60
- 6.- PANSZA, Margarita "Operatividad de la Didáctica" Ed. Gernilca, México.
- 7.- LAFOURCADE, Pedro "Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior" Ed.
- 8.- ZARZAR, Charur Carlos "Habilidades básicas de la docencia" Ed. Patria, México 1993. Pág. 75
- 9.- FERRINI, Rita "Bases Didácticas" Ed. Progreso, México, Pág. 38

-
- 10.- SACRISTÁN, Gimeno "Comprender y transformar la enseñanza" Ed. Morata España 1995, Pág. 334
- 11.- FERMIN, Manuel "La evaluación, los exámenes y las calificaciones" Ed. Kapelusz Argentina, 1992, Pág. 17
- 12.- CARREÑO, Fernando "Enfoques y principios teóricos de la evaluación" Ed. Trillas México 1986, Pág. 28.

INTEGRACIÓN

Al iniciar este trabajo de reflexión en torno a los procesos de formación docente en la universidad, se nos presentaron una serie de problemas que de alguna manera contribuyeron a fijar directrices en nuestro esfuerzo.

Teníamos como propósito describir en primer término las condiciones en que ocurren actualmente estos procesos y su evolución reciente, así como revisar las bases teóricas que les fundamentan, para finalmente construir nuestra propuesta metodológica. Consideramos sin embargo que, al reflexionar sobre el conjunto de acciones que hoy día se impulsan para mejorar la calidad de la educación superior en México, surgen un conjunto de factores que necesariamente inciden en las formas como se dan estos procesos de formación docente, de tal forma, que tienen que tomarse en cuenta para que el análisis sea lo mas amplio posible.

Entre estos factores figuran las medidas impulsadas por la ANUIES para evaluar y acreditar la educación superior o más específicamente, los programas de mejoramiento del profesorado a los fondos para la educación superior; (las acciones de los CIES) y por otra parte otras agencias como el CENEVAL que busca evaluar la calidad de la formación profesional de los egresados.

Todo este conjunto de acciones, paralelamente a las que se derivan del marco de globalización en que México está inmerso, constituyen el contexto que condiciona el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

Este contexto ha propiciado una preocupación en todos los niveles por mejorar la calidad de la educación superior en las instituciones públicas de nuestro país.

El aspirar a mejorar la calidad de nuestras instituciones nos lleva a la idea de promover el cambio.

El cambio cuando se busca como producto de un diagnóstico serio y se promueve en base a la reflexión y participación de los actores involucrados en los procesos educativos, se convierte en visión de futuro.

El cambio así concebido, “es meta y es camino es plataforma del pensar, es estrategia y es destino . . .” dice S. de la Torre en su propuesta sobre innovación de los centros educativos.

En el ámbito de la educación superior, la innovación es un proceso que permite actualizar el funcionamiento de la institución o del curriculum sin alterar su estructura y sus finalidades. La universidad es la misma pero con nuevos procesos de gestión, con cambios específicos y prácticas cualitativamente distintas, que pueden propiciar mejores resultados. Esto tiene que ver con la calidad educativa.

Una característica esencial de las instituciones es su estabilidad o perdurabilidad en sus normas y en sus prácticas, en cuanto que son reconocidas como portadoras de algo valioso durante un tiempo prolongado.

Por ello el cambio para ser racional, tiene que basarse o fundamentarse en la identificación de problemas de falta de coherencia interna o externa que dificulten el cumplimiento actual de las funciones institucionales.

Esto implica la evaluación institucional y la planeación de los procesos correctivos como consecuencia. Las iniciativas de cambios normalmente encuentran resistencias, por ello la participación y la construcción de consensos constituyen una estrategia favorable para buscar el éxito.

Consideramos sin embargo que, en el caso específico de la educación superior, cualquier proceso de innovación tiene que apoyarse en la participación de los profesores universitarios y su desarrollo profesional como metodología.

Actuar de manera contraria, sería dejar fuera o ignorar uno de los factores fundamentales.

En otro sentido la formación inicial se convierte en permanente o continua dentro de un proyecto de desarrollo profesional de la institución conforme a una visión de futuro de la misma.

Con frecuencia se hace la crítica a la escuela y la universidad de que propicia aprendizajes de adaptación, produciendo una cultura solo de valor académico. El docente universitario ha de ser capaz de propiciar el aprendizaje significativo e innovador, es decir transferible a la práctica, pero a la vez anticipar, con una nueva propuesta de solución a los problemas, no solo adaptador a lo que ya existe. Es por ello necesario tener visión de futuro en nuestros sistemas de enseñanza.

Con razón expresa José Segovia que “no es exagerado afirmar que cuando los programas se tambalean bajo el peso del pasado no queda ya espacio para las necesidades del futuro”, por lo que se advierte del riesgo de que la obsolescencia nos quite la posibilidad de cambio.

Resulta por ello pertinente la sugerencia que la O.C.D.E. hace a las instituciones educativas sobre la necesidad de “preparar para la vida” y con un enfoque de calidad de los servicios que se puede evaluar a partir de indicadores como los siguientes:

-
- Relevancia de los conocimientos teórico-prácticos.
 - Vinculación de la enseñanza universitaria al desarrollo de oportunidades.
 - Educación para el desarrollo individual y social.
 - Educación aunada a la calidad de vida.

Es en este contexto que concebimos el desarrollo profesional de los profesores universitarios para estar en aptitud de contribuir al desarrollo futuro de la universidad.

Con frecuencia los cambios curriculares solo significan modificaciones parciales, en el pensamiento pedagógico del profesor; pero se requiere cambiar la visión individualista por una cultura de colaboración y compromiso colectivo, que solo ocurre en el trabajo colegiado dentro de cada facultad.

Este desarrollo profesional de los profesores universitarios realizado a través de procesos de formación y actualización docente ha de ocuparse de cuatro grandes componentes:

- ◆ Actualización permanente en los conocimientos sobre la disciplina vinculados a la práctica profesional.
- ◆ Habilidades docentes para el cumplimiento de la enseñanza orientada a promover el aprendizaje significativo.
- ◆ Formación de actitudes y valores propios de la docencia y de la práctica profesional del área.
- ◆ Liderazgo y compromiso con la calidad en todas las acciones de nuestras prácticas universitarias.

Nuestra reflexión en torno al futuro de la universidad no significa romper con el pasado en aras de un escenario prometedor o llamativo en el futuro.

Todo lo contrario, tenemos que recuperar nuestra historia, aprender de lo que ha significado la universidad pública en su desarrollo en términos del compromiso social, para ser factor que ha propiciado la movilidad social y aporte de profesionistas que han impulsado el desarrollo económico de nuestro país.

La universidad ha cumplido esa misión que se le atribuye como institución: impulsar a México en la evolución con el resto del mundo y preparar a los hombres que durante décadas han sido los dirigentes sociales y del desarrollo económico; también como organización ha creado las condiciones necesarias para impulsar la enseñanza y la investigación, contribuyendo satisfactoriamente con las necesidades colectivas.

Sin embargo vivimos en los tiempos actuales una dinámica de grandes cambios y ante una sociedad cada vez mas demandante, en un contexto donde las formas de solución de problemas se vuelven obsoletas rápidamente.

Esto obliga a la universidad a vivir su desarrollo en una permanente evaluación de su quehacer académico, no solo para tener claridad en el diagnóstico de sus problemas, sino para tener aptitud de promover los cambios necesarios en el momento oportuno.

La Universidad Autónoma de Nuevo León actualmente realiza un importante proceso de reflexión colectiva que seguramente propiciará condiciones que incidirán en la mejora cualitativa de sus funciones en el desarrollo futuro.

Lic. Rogelio Cantú Mendoza

REFERENCIAS DOCUMENTALES

1. AGUIRRE, Lora Ma. Esther "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", CESU-UNAM, 1991.
2. ALBA DE, Alicia "El Curriculum Universitario" CESU-UNAM, México 1997.
3. ALFIERI, F "Volver a pensar la educación" Ed. Morata, Madrid 1995.
4. ANTINORI, Dora "Programación de cursos" Folleto de la U.R.
5. CARREÑO, Fernando "Enfoques y principios teóricos de la evaluación" Ed. Trillas México 1986.
6. COOMBS, Philip H. "Estrategias para mejorar la Calidad de la Educación Superior" México 1990.
7. CRUZ VALVERDE, Aurelio "El sistema de Planeación y el Diagnóstico de la Educación Superior" Ed. Trillas, México 1996.
8. DAVINI, Ma. Cristina "La Formación Docente en Cuestión" Ed. Paidós, Esp. 1995.
9. DE LA TORRE, Saturnino "Como innovar en los centros educativos" Ed. Escuela Española, España 1997.

-
10. DELORS, Jacques "La educación encierra un tesoro" Ed. UNESCO 1997.
 11. DIAZ, Barriga Frida "Diseño Curricular en la Ed. Superior" Trillas, México 1997.
 12. DURKHEIM, Emilio "Educación y Sociedad" Ed. Leega, México 1990.
 13. EZCURRA, Ana Ma. "Formación docente e innovación educativa" Ed. Patria, México 1995.
 14. FERMIN, Manuel "La evaluación, los exámenes y las calificaciones" Ed. Kapelusz Argentina, 1992.
 15. FERREY, Grilles "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica" Ed. Paidós, México 1991.
 16. FERRINI, Rita "Bases Didácticas" Ed. Progreso, México 1995.
 17. FULLAN, Michel G. "El Cambio Educativo" Ed. Trillas México 1997.
 18. GARRIDO, Flores Refugio "Un enfoque cognoscitivo en la enseñanza de la humanidad" Conferencia en F.F. y L., 1996.
 19. GERSTER, Lous V. "Reinventando la Educación" Ed. Paidós, 1ª. Ed. México 1996.
 20. GONZÁLEZ RUIZ, José E. "Perspectiva de la Educación Superior" U.A.P., México 1987.

-
21. GUEVARA NIEBLA, Gilberto "La Crisis de la Educación Superior en México" Ed. Nueva Imagen, México 1989.
22. GUEVARA, Niebla Gilberto "Educación 2001" Revista diversos números, México.
23. HARGREAVES, Andy ✓ "Profesorado, Cultura y Postmodernidad" Ed. Morata, España 1996.
24. HENCKHAUSEN, H "Interdisciplinarietà, problemas de enseñanza y de investigación en los universitarios".
25. HERNÁNDEZ, Fernando ✓ "Para enseñar no basta con saber la asignatura" Ed. Paidós, México 1996.
26. IMBERMON, Francisco ✓ "La formación del profesorado" Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
27. KENT, Rollin "Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina", F.C.E. México 1986.
28. LAFOURCADE, Pedro D. "Planeación, Conducción y Evaluación de la Enseñanza Superior", Ed. Kapelusz, Argentina 1974.
29. MARTIN, Ma. Luisa "Planeación, administración y evaluación de la educación" Ed. Trillas, México 1997.

-
30. MARTÍNEZ, Fernando M. "Futuros de la Universidad" U.N.A.M-2025- Coordinación de Humanidades.
31. MORAN, Oviedo Porfirio "Fundamentación de la Didáctica" Ed. Gernika, México 1994.
32. PANSZA, Margarita "Operatividad de la Didáctica" Ed. Gernilca, México 1994.
33. POSTIC, Marcel "Observación y formación de profesores" Ed. Morata, Madrid 1996.
34. PRAWDA, Juan "Educación, Productividad y Empleo. Retos para el sistema educativo" Conferencia, México, 11 Nov. 1997.
35. REMEDI, V.E. "Planeación de un curso" en Aportaciones a la Didáctica, ENEP, IZTACALA UNAM-1979.
36. RODRÍGUEZ, Marcos, Ana "Un enfoque interdisciplinario en la formación de los maestros" Ed. Narcea, España 1995.
37. SACRISTÁN, Gimeno "Comprender y transformar la enseñanza" Ed. Morata España 1995.
38. SEGOVIA Pérez, José "Investigación educativa y formación de profesorado" Ed. Escuela Española, España 1997.

-
39. SIMONS, Hellen "Volver a Pensar la Educación" De Morata, Esp. 1995.
 40. WILSON, John D. "Como Valorar la Calidad de la Enseñanza" Ed. Paidós México 1992.
 41. ZABALZA, Miguel A. "Diseño y desarrollo curricular Ed. Narcea - España 1995.
 42. ZARZAR, Charur "Habilidades básicas para la docencia" Ed. Patria, México 1994.
 43. "CRITERIA" Criterios para la acreditación "Southern Association of Colleges and Schools.
 44. FOMES "Programa del Fondo de Modernización de la Educación Superior".
 45. O.C.D.E. "Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación", México 1996.
 46. Poder Ejecutivo Federal "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000" México 1995.
 47. "Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior" SEP-ANUIES, México 1986.
 48. Programa de Mejoramiento del Profesorado" PROMEP.
 49. Proyecto "Visión UANL-2006" Universidad Autónoma de Nuevo León, 1997.
 50. Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
 51. Revista Educación Superior (Diversos números)

