



NUEVAS VISIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LA REESTRUCTURACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Fecha de recepción: 18-07-02

Fecha de aceptación: 05-08-02

NANCY PESTANA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

En las últimas tres décadas, los programas de formación docente de nuestra gran región iberoamericana han experimentado diversos problemas que parecieran ser comunes para la mayoría de ellos. A la luz de las opiniones y análisis de estudiosos sobre esta problemática, se presenta el caso concreto de un programa que atraviesa por un período de intensa reestructuración como consecuencia de la evaluación de su trayectoria y de la reformulación de su visión y misión. Este trabajo pretende cooperar con esa reestructuración, para lo cual plantea sugerencias sobre el perfil del docente que se espera formar, propone acciones para la reflexión y solución de situaciones y dificultades de las prácticas docentes, basadas en la atención a la singularidad de las mismas, y recomienda un enfoque cooperativo e interdisciplinario que conecte al programa con las distintas unidades académicas y propicie el trabajo común entre las Facultades y el programa.

Palabras clave: formación docente, educación superior, programa, práctica docente.

Abstract NEW VIEWS ON TEACHER TRAINING: RESTRUCTURING AN IN-SERVICE COURSE FOR UNIVERSITY TEACHERS

Over the past three decades teacher-training courses in the whole Latin American region have experienced a variety of problems which appear to have a lot in common. Taking into consideration scholarly opinion and analysis, an examination is made of a specific course that is undergoing a period of drastic restructuring as a result of an overall evaluation and a reconsideration of its orientation and purpose. This is an attempt to help that restructuring process by offering suggestions about the profile of the trainee teacher, by proposing topics for consideration and solutions for difficulties in teacher-training courses, bearing in mind their specific needs. The paper concludes by recommending a cooperative and interdisciplinary approach connecting the course with different academic areas and leading to group work with other faculties.

Key words: teacher training, higher education, course, teacher-training course.



Introducción

uestras sociedades actuales están sometidas a reajustes sociales, políticos y económicos y a aceleradas transformaciones en los ámbitos de las comunicaciones y de la información, lo cual provoca una rápida obsolescencia de saberes, de usos y de productos y, a la vez, un continuo replanteamiento de las funciones y razón de ser de las organizaciones e instituciones (Arrién, 1996). En el caso concreto de las universidades, cuyas mayores responsabilidades recaen en atender la dimensión educativa y crear saberes y competencias que permitan el desarrollo de las sociedades a las cuales atienden, la situación presente demanda que su misión se ponga en estrecha sintonía y en consecuente adaptación a los cambios que se vayan generando y a las nuevas necesidades que planteen esos cambios.

Esto significa que el actual escenario social le está exigiendo a las universidades el desarrollo de una cultura profesional que potencie, en los individuos, el convertirse en agentes de cambio dentro de sus profesiones. Se espera que esos individuos puedan desempeñarse en un contexto complejo, singular y cada vez más universal en el cual se deben transferir, interpretar, concretar, y transformar los contenidos aprendidos y ejercitados en las diferentes disciplinas. La misión de educar y formar, a la luz de las demandas anteriormente expuestas, cobra fundamental relevancia y sitúa en primer plano el accionar del docente formador de esos nuevos profesionales, la calidad de ese docente, su formación y actualización en la disciplina de la cual es responsable, sus competencias didácticas y pedagógicas, su percepción del alumnado, del currículum; en síntesis, su formación para la docencia.

Por estos motivos, la formación docente de Educación Superior se ha convertido, en las últimas décadas, en un tema presente en el marco de las discusiones académicas. Ha adquirido esa importancia y presencia a partir de los resultados de numerosos estudios que establecen estrecha vinculación entre las acciones de enseñanza y la calidad del aprendizaje que se desarrolla en las universidades. Estos estudios presentan, además, evidencias concretas acerca de la incidencia de la primera sobre la última y su consecuente repercusión en la sociedad a través de los desempeños profesionales (Amaro, 2000). En el caso de la Universidad de Los Andes (ULA), el tema de la formación docente de su profesorado ha estado siempre vigente y se ha concretado en diversos proyectos, respaldados por profesores

comprometidos con este tema. Uno de ellos es el caso del Programa de Actualización de los Docentes (PAD), adscrito al Vicerrectorado Académico de la Institución y creado por el Consejo Universitario en 1989. El PAD ha venido funcionando, ininterrumpidamente, desde esa fecha a pesar de no contar con recursos básicos para su desempeño. Sin embargo, la experiencia de años recientes, de la cual vale destacar la creciente demanda de acceso al programa, la carencia de recursos financieros, los cambios sociales y las exigencias de calidad de la enseñanza universitaria nos ha inducido a una profunda revisión del programa con el fin de rescatarlo, reformular su visión y misión y adecuar sus contenidos y procedimientos con el propósito de enfrentar y poder satisfacer las necesidades y expectativas para las cuales fue creado. De esto trata este trabajo.

El compromiso de la universidad con la sociedad y consigo misma

El compromiso de las instituciones universitarias con la formación académica y pedagógica de su personal docente se remonta a la década de 1970, cuando se empezaron a sistematizar en el ámbito mundial los programas de formación docente, esto se ha puesto de manifiesto en innumerables documentos legales, normativas y leyes que pautan las disposiciones pertinentes para que esa formación se realice y se adecúe a las necesidades sociales y a las exigencias de los cambios históricos (Castro Silva, 1991; Imberón; 1994; Mialaret, 1986). Sin embargo, estas intenciones raras veces llegan a cristalizarse, lo cual hace afirmar, lapidariamente, a algunos autores, que la formación docente de los profesores universitarios es un compromiso, más no un objetivo esencial para la universidad de nuestro tiempo para la cual prima, fundamentalmente, la formación profesional y los aspectos administrativos por encima de otras dimensiones inherentes a su misión: el cultivo de la ciencia, la cultura, la formación, los valores y el arte (Ferrerres, 1997).

Actualmente, la mayoría de los programas de formación docente de educación superior atraviesan por un período de estancamiento, algunos, y de franca supervivencia, otros. Las ideas de capacitar y actualizar, preferiblemente de modo permanente al profesor universitario, que irrumpieron con gran dramatismo en el ámbito internacional hace tres décadas, se han ido diluyendo en acciones de poca trascendencia, y la gran influencia que se esperaba generar dentro de las instancias académicas, carece de resonancia, posiblemente, porque en ellas tampoco se ha creado sensibilidad hacia ese tema.

Este estado de cosas es el resultado de variados obstáculos e incongruencias con los que han tenido que sobrevivir estos programas, los cuales han sido denunciados y analizados por investigadores del área en reiteradas ocasiones (Castro Silva, 1991; Ezpeleta, 1989; García y Méndez, 2000; Messina, 1999). A manera de ilustración, y apoyando el marco de este estudio, nos permitimos destacar algunos que consideramos que explican, con gran aserción, la problemática de la formación docente.

La mayoría de los autores consultados están de acuerdo en señalar que, en la gran región latinoamericana, existe la intencionalidad jurídica para llevar a cabo estos programas (leyes de educación, de universidades, reglamentos y resoluciones) que desarrollan ampliamente lo que concierne a la formación pedagógica y científica de quienes se dedican a la labor docente. Sin embargo, son muy pocas las Instituciones de Educación Superior, dentro de esa gran región, que poseen planes institucionales reconocidos, políticas concretas para la realización de las programaciones y estructuras organizativas idóneas que aseguren su viabilidad, consistencia y permanencia (Barquin, 1995; Contreras, 1997; Diker y Terigi, 1997).

Por otra parte, las actividades destinadas a la formación del profesorado representan costos considerables para las Instituciones. Situación que se dificulta aún más si a ello se le añaden las restricciones financieras que, ordinariamente, aducen los organismos competentes. Puesto que la mayoría de los programas están adscritos a algún departamento o a los vicerrectorados, carecen de presupuesto propio y sobreviven a expensas de la centralización administrativa de la Institución. En algunos casos, dependencias que manejan sus propios presupuestos se convierten en “los padres adoptivos” de estos programas, específicamente, con la intención de cubrir los gastos de matrícula de cursos o de contratación de profesores invitados lo cual, obviamente, no representa aportes de mayor significado. En algunas universidades se ha implementado la modalidad del autofinanciamiento, generando, los programas, ingresos propios a partir del cobro de sus cursos y talleres a los participantes, sin embargo, este tipo de acciones está centrado, mayormente, en aquellas programaciones que ofrecen maestrías o doctorados en educación los cuales son poco atractivos para profesores de áreas ajenas a las ciencias sociales (Diker y Terigi, 1997).

La participación de los profesores en los programas de formación ha sido, generalmente, de carácter voluntario y en concordancia con la necesidad y urgencia de cada profesor. En nuestro país, por ejemplo, se estableció el denominado “período de formación” con el

objeto de atender a los profesores de nuevo ingreso o Instructores, la base de la escala en la jerarquía universitaria venezolana para su ascenso a la próxima categoría en el escalafón universitario. La garantía del ascenso, accediendo a una programación específica, generó gran motivación dentro de este grupo de universitarios quienes pasaron a conformar la masa de usuarios y la razón de ser para la mayoría de estos programas. En los profesores que ostentan mayor jerarquía no se ha percibido el mismo interés, en parte, por falta de mecanismos de divulgación con las unidades académicas para proveer de información al profesorado sobre estos centros o programas de formación. Otra posible causa de falta de motivación hacia estas programaciones tiene que ver, según algunos autores (Ezpeleta, 1989; Gerstner, 1996), con la falta de acreditación de esas actividades.

Son muy pocos los proyectos de formación que toman en cuenta los aspectos organizacionales internos de la universidad como, por ejemplo, las culturas de los individuos que interactúan en ese gran espacio, la interacción entre los diversos ámbitos internos, los intereses y necesidades del personal docente y de los alumnos, los contextos educativos, la cuestión de los recursos. La desatención a esos aspectos ha generado incongruencias y desaciertos en la selección de los contenidos de esas programaciones y se le señala como la principal causa de muchos de los fracasos que se le atribuyen a los programas de formación docente (Ferry, 1990; Hirsch, 1997).

El ejemplo que más se trae a colación, se refiere a la desatención a los contextos educativos universitarios, a sus problemas singulares y particulares y la tendencia de estas programaciones a presentar soluciones alejadas de la realidad concreta y problemática del docente. Específicamente, se critican las programaciones conformadas por cursos heterogéneos que se anclan en distintos y, a veces, contrarios modelos teóricos o, en el peor de los casos, carentes de cualquier anclaje teórico. Programaciones que buscan dotar al profesor participante en ellas de habilidades y conocimientos básicos, de modo de paliar los problemas más recurrentes de la práctica docente y que, por tener un carácter centralista y vertical, no plantean acciones flexibles de perfeccionamiento docente que tomen en cuenta la problemática concreta del profesor, los contextos que condicionan su trabajo, la diversidad de intereses presentes en las unidades académicas, los problemas singulares de las diversas disciplinas curriculares, las condiciones de aprendizaje, la matrícula estudiantil y, en consecuencia, la heterogeneidad del alumnado, las estructuras académicas,

su organización y sus culturas (Cantarero, 1996, Carr y Kemmis, 1998; Hargreaves, 1996; Mialaret, 1986). Para muchos de los autores estudiosos de esta área, es este su mayor desacierto.

Por último, la mayoría de los programas de formación y perfeccionamiento docente de la región iberoamericana no han contemplado criterios definidos para evaluar la eficacia y el alcance de sus acciones y, en los pocos casos, en que estos tipos de medida han sido cumplidos se suele apreciar claras incongruencias entre metas planteadas y lo que se ha realizado. Ni siquiera las instancias a las que esos programas están adscritos han intentado algún tipo de seguimiento a las mismas (Hirsch, 1990).

Una nueva visión del docente y de su formación

La problemática de la formación docente pareciera, a partir de las opiniones recabadas en la bibliografía, impulsar al desaliento, lo cual ya ha sido planteado por Postic (1996), cuando afirma que el tema de la formación docente, es el área de investigación que presenta mayor número de características negativas, y nos llama a una profunda reflexión sobre el devenir de la misma. Ante este estado de cosas se nos antoja impostergable la revisión de los proyectos y programas que se inscriben en esta área formativa de modo de conformar la plataforma para la búsqueda de nuevas visiones y estrategias experimentales que tengan como propósito central revalorizar la razón de ser de la formación de los profesores universitarios y replantear las funciones de los programas y centros que atienden esa formación. Esto nos lleva a considerar el compromiso de la universidad en la formación de sus docentes y la responsabilidad de éstos por su propia formación. Sobre todo, la última aseveración es de extrema importancia si nos remitimos a las definiciones que, sobre formación docente, construyen algunos autores al estipular:

“Un proceso planificado de crecimiento y mejora en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, la Institución y buscando la interrelación entre las necesidades del desarrollo personal, institucional y social” (Sánchez, 2002:2).

“Un proceso de desarrollo profesional de carácter voluntario, promovido mediante sensibilización y convencimiento y que, además, está sometido a los criterios, necesidades y características de los distintos departamentos y centros universitarios” (Benedito, 1991:97).

En concordancia con estas definiciones, entendemos la formación docente, ciertamente, como un proceso de construcción y transformación que se va desarrollando a partir de las acciones que se realicen en el ambiente de trabajo del docente con sus alumnos. Se parte de una realidad concreta sobre la cual experimentar y reflexionar, se nutre a partir de los aportes de individuos con problemas concretos y singulares, con sus propias idiosincrasias, potencialidades y limitaciones.

En nuestra opinión, la práctica docente está marcada por la individualidad, por la singularidad de la situación, por el contexto y por un modelo de comunicación didáctica, que conduce a vivir el rol docente como un ejercicio de intervención individual, la labor de los programas o centros que atienden a esa formación debe estar encaminada a ofrecer una orientación reflexiva sobre los problemas y soluciones de esa práctica. Esto significa que las acciones a desarrollar, modificar, mejorar o sustituir deben estar estrechamente vinculadas a ese contexto, a la naturaleza de la materia específica del profesor y a apoyar metodologías cónsonas con esas características y que permitan equilibrar la teoría y la práctica.

La orientación reflexiva de la que hablamos considera la presencia y el trabajo estrecho entre el especialista de la materia y el especialista en educación u otra materia afín, representante del Centro o Programa de formación. De este modo se fusionan la visión del experto en educación y la visión del docente especialista en un área del saber, que carece de los conocimientos profundos en educación para resolver sus problemas en la práctica de la docencia y que requiere de asesoramiento específico y, muchas veces, de soluciones urgentes.

Al definir y tomar en cuenta el escenario de trabajo del profesor, su materia, sus alumnos, el saber que maneja y el sentido que todos estos aspectos puedan tener para él, tendríamos otra concepción del profesor universitario, probablemente, más alejada del eficientismo técnico y el enciclopedismo, hasta ahora imperante (Villarreal, 1995) y más cercana al deseable práctico reflexivo, traductor de pensamientos y ejecutor de ideas que exigen las circunstancias actuales.

A partir de este enfoque, los programas de formación se transforman en instancias coordinadoras del trabajo de perfeccionamiento en las distintas unidades académicas de la universidad, trabajando en estrecho vínculo con las facultades de modo de detectar necesidades de formación y atenderlas. Los programas o centros pueden, además, servir de puente entre las distintas dependencias de la Institución para promover

trabajos colaborativos y multidisciplinarios, como por ejemplo, foros, cátedras y lugares de encuentro entre profesores de distintas áreas y facultades con intereses comunes. Otra función de los programas o centros de formación docente puede ser convertirse en instancias coordinadoras de los recursos pedagógicos de la universidad y en los encargados de promover la reflexión y el debate sobre los problemas educativos específicos de la institución.

Para que todo esto sea posible los programas tienen que plantearse la posibilidad de desarrollar acciones en los distintos ámbitos universitarios, sin abandonar el carácter de centro o programa coordinador ni erradicar su programación habitual (cursos o cátedras permanentes). Apuntamos a que la función primordial de esas programaciones debe plantearse en términos de trabajo de asesoramiento directo con los interesados, el docente, el docente y sus pares, grupos de profesores, profesores y alumnos, grupos multidisciplinarios.

Esta interacción entre individuos que comparten problemas e intereses comunes permite un diagnóstico mucho más fidedigno de la práctica laboral que aquel realizado por especialistas externos. Además, los problemas y eventos pedagógicos identificados en ese diagnóstico, pueden convertirse en la fuente fundamental de los contenidos a desarrollar por los programas y en un semillero para la investigación. En la búsqueda colectiva de soluciones, usando como experiencia la problemática del aula y entendiéndola como un recurso de acercamiento y de trabajo común, cobra otro sentido la formación docente y se revaloriza al transformarse en un soporte importante del quehacer del profesor.

Una propuesta en esa dirección

A 12 años de su puesta en marcha, el Programa de Actualización de los Docentes (PAD) ha venido atendiendo la formación pedagógica y la actualización en el área específica de conocimiento de los profesores de la ULA. El área de formación pedagógica se realiza mediante cursos, talleres y seminarios cuyos contenidos fueron seleccionados con base en cuatro grandes temas

didácticos: la concepción de la educación, la organización de la materia, la enseñanza de la materia y la evaluación de los aprendizajes. Cada uno de estos temas incluía algunos talleres y seminarios que respondían a sus propósitos, y uno de los retos que había sido planteado con el Programa era ir enriqueciéndolos y completándolos con la inclusión de nuevos cursos y con el ajuste o renovación de los ya existentes. Por diversas razones que tienen relación, principalmente, con cambios en la coordinación del Programa y por carencia de recursos humanos para el dictado de esos cursos, los talleres y seminarios fueron objeto de modificaciones, algunos, y de sustitución o eliminación, otros, descuidándose el propósito inicial de ajuste y renovación de sus contenidos.

La segunda área a la que hacemos referencia atiende a la actualización en la materia específica de cada profesor participante en el Programa, y su realización depende, directamente, de las Facultades. La estructura de esta área no ha sufrido modificaciones por cuanto se ha ido adaptando, sin dificultades, a las innovaciones tecnológicas y a los avances científicos que se han generado en las distintas disciplinas.

La programación se ha venido desarrollando, gracias a la participación temporal de un escaso número de



colaboradores, quienes son responsables del dictado de los cursos y talleres que se ofrecen. Esto ha garantizado que el Programa cumpla con su misión de atención al profesorado de la Institución pero mostrando, como natural consecuencia de lo antes expuesto, una cobertura muy poco significativa si se toma en cuenta el amplio número de profesores de la ULA en período de formación, así como una muy discreta divulgación y promoción del Programa. Estos resultados inciden directamente en la poca valoración que se le otorga por parte de la comunidad y del Consejo Universitario y no le ha permitido anclarse en los niveles de Facultades, Escuelas y Cátedras.

Desde mediados de 2000 y con la finalidad de reestructurar el Programa, se ha venido realizando una dinámica de actividades que incluye: reuniones, talleres, consejos, evaluaciones, entrevistas y comunicaciones entre la Coordinación del Programa y las autoridades universitarias, profesores colaboradores en el dictado de los cursos, profesores egresados del programa, especialistas en las distintas áreas disciplinares y responsables de programas afines, además del estudio de documentos, bibliografía y proyectos que se relacionan con el área de formación docente.

El análisis profundo de los problemas del Programa, en el marco de estas actividades, ha permitido concretar problemas y definir prioridades para el rescate del mismo. Entre las acciones más relevantes a ejecutar se plantean las asociadas con su existencia y permanencia, por lo tanto, deben considerarse aquellos criterios que le permitan adquirir autonomía y personalidad jurídica. Esto por cuanto su funcionamiento ha estado sujeto a la discrecionalidad en la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias y depende, por lo tanto, de la buena voluntad y ascendencia de sus entes coordinadores y de los profesores que con ellos colaboren. Esto, sin olvidar que el carácter central del programa, adscrito al Vicerrectorado Académico, lo hace susceptible a los cambios de gestión.

También es necesario considerar los recursos que demanda el cumplimiento de su misión, estableciendo la pertinente coordinación con las unidades administrativas que pudieran financiarlo. Procurar la captación de docentes de dilatada trayectoria académica, que puedan colaborar en las labores de asesoramiento a otros profesores, en el dictado de cursos, talleres o conferencias, en la organización de los contenidos de la programación, en su implementación, realización y evaluación requiere, naturalmente, de apoyo económico seguro.

La nueva visión y misión del PAD se fundamenta en principios filosóficos, históricos, jurídicos, institucionales y motivacionales o personales que

pretenden orientar la razón de ser del programa y su validez institucional. Por su carácter específico de formación, el Programa, entre una gran variedad de planteamientos de importancia se propone: *“analizar conceptualmente la docencia universitaria, los esquemas interpretativos que la explican o comprenden”... “la libertad individual que hace que no sea posible cualquier tipo de pedagogía o de estilo institucional”... “el espíritu, propósito y fundamentos de la ley y los estatutos a la luz de la misión que debe cumplir la universidad”*. Se hace especial énfasis en *“vincular la docencia con la investigación y ayudar, al profesor que recién se inicia y enfrenta el problema de la docencia como una labor estructural que tiene un pasado y que se dirige a un futuro en el cual está en juego la misión misma de la universidad”* (Primera Reunión Consultiva, 2000).

Para hacer efectivos esos planteamientos el programa cuenta, principalmente, con un Consejo de Tutores conformado por profesores egresados del Programa que fungen de representantes o delegados del PAD ante sus respectivas Facultades. Este Consejo ha existido desde que el PAD inició actividades y, hasta el año 2001, su función se limitaba al diseño de los proyectos de actualización en la materia específica de los profesores de las Facultades y a cumplir con el trabajo específico de las tutorías. En el trabajo de reestructuración del Programa, se ha reconsiderado el trabajo de estos colaboradores y se han discutido las tareas que ese consejo debe realizar, entre las cuales se consideran:

- el trabajo como intermediarios entre el PAD y las Facultades,
- la detección de necesidades de formación del profesorado de sus Facultades
- el asesoramiento del personal académico de sus Facultades,
- servir de intermediario entre el profesor actualizante y su unidad académica en lo concerniente a la realización del proyecto,
- la coordinación de las tareas a ser realizadas por los Consejos Sectoriales, es decir, el trabajo de los representantes de las distintas escuelas que funcionan en la Facultad y
- el diseño y evaluación del proyecto de actualización o plan de actividades que deberá realizar cada profesor que acceda al PAD.

Otro aspecto neurálgico del PAD es la carencia de planta profesoral propia que pueda cubrir los distintos contenidos de la programación del área pedagógica. Una posibilidad de ensanchar el exiguo recurso humano es rescatando a los profesores egresados del Programa. A lo largo de su existencia, éste ha contribuido a formar

docentes que, actualmente, se desempeñan en cargos directivos o en jefaturas dentro de las diversas Facultades. Estos docentes son baluartes del Programa que han estado desaprovechados y que pueden:

- convertirse en asesores de sus colegas de reciente ingreso,
- trabajar estrechamente con el Consejo de Tutores y con los Consejos Sectoriales del PAD,
- contribuir con la puesta en marcha de criterios para el seguimiento de profesores egresados del PAD y
- formarse en alguna de las áreas temáticas del bloque pedagógico del PAD con el objeto de convertirse en facilitador de la misma.

En la nueva visión y misión del PAD se toma en cuenta, especialmente, el carácter descentralizador del Programa, en el sentido de que se plantea la función principal de asesoramiento y atención a las unidades académicas pero sin abandonar la programación de cursos y eventos, en el marco de su área pedagógica y desde su sede. Esta decisión debe motivar la revisión de todos los contenidos que conforman las temáticas del área pedagógica que el Programa ofrece, y que debe considerar:

- la evaluación de los contenidos de cursos ya establecidos dentro de la programación del PAD,
- la incorporación de nuevos cursos, incluso de nuevas áreas temáticas, que atienden nuevas necesidades y nuevas exigencias para la formación docente de educación superior (temas éticos, de desarrollo personal, de nuevas tecnologías, de desarrollo de la expresión oral y escrita y de la creatividad),
- la precisión sobre aquellos conocimientos o informaciones, considerados básicos, de los que debe disponer un docente que accede a este tipo de Programa,
- la precisión y escogencia de aquellos otros conocimientos, informaciones y ejemplos particulares que le van a permitir enfrentar y resolver situaciones singulares en su práctica docente,
- el proporcionar espacios para la producción de alternativas, de corte individual, que sirvan para afrontar las dificultades propias que genera convertir el conocimiento o la información proposicional en una acción específica,
- el proporcionar espacios adecuados que permitan el trabajo sobre la autoestima del profesor para que pueda enfrentar resistencias dentro de su ámbito de trabajo y proceder con convicción y seguridad –en un clima de conciliación y respeto– a instaurar modificaciones en su práctica sobre la base de lo asimilado y reflexionado durante su tránsito por el Programa y
- el fomentar actividades que permitan la reflexión

sobre las funciones docentes del profesor de Educación Superior que trasciendan la de la profesionalización y que rescaten la formación de valores del estudiantado universitario. De igual modo, estas actividades también permitirían la reflexión sobre la posición ideológica, la participación y el compromiso ciudadano del universitario.

Por otra parte, el Programa debe atender, y dar pronta solución, a dos problemas, que por su continua presencia, se han convertido en el mayor motivo de los esfuerzos de las distintas coordinaciones del Programa. Uno de ellos, el cual ya hemos analizado, tiene que ver con la definición del perfil del Tutor o Delegado del Programa, el otro, se refiere a la atención a las situaciones que, según los docentes participantes, entorpecen la comunicación didáctica y el trabajo áulico.

El primero de ellos está comenzando a solventarse con la presencia y el trabajo del nuevo cuerpo de tutores del PAD. Este trabajo, sin embargo, debe estar bajo la asesoría de la coordinación del Programa, al menos, durante los primeros meses y con el propósito de que los tutores conozcan, en toda su amplitud, el trabajo de detección de necesidades y de captación de participantes a formarse. La otra gran tarea, que tiene que ver con la práctica, exige la experimentación de formas de trabajo siguiendo la línea de investigación acción y requiere que el profesor haya logrado un nivel apropiado de conocimiento sobre su materia y sobre los asuntos del aula y del proceso de aprendizaje, además de mostrar un cierto posicionamiento ideológico que le permita analizar e interpretar esos asuntos, poseer sensibilidad observadora y un honesto nivel de autocrítica para poder comenzar a trabajar, conjuntamente, la teoría y la práctica en su contexto de trabajo.

Esta tarea, seguramente, tomará mayor tiempo, pero puede acelerarse de varias maneras, por ejemplo, utilizando los espacios de la sede del PAD, a partir de la participación en un taller, curso o seminario, en el cual se pueda tratar las experiencias de la práctica con profesores que compartan la disciplina o el área, con colegas de otras Facultades y con expertos en asuntos didácticos. Otra manera, es a través de la detección de necesidades que puedan realizar los miembros del Consejo de Tutores y sus Consejos Sectoriales en las distintas unidades académicas de la universidad. Estas personas pueden propiciar la conformación de grupos, con intereses y problemas comunes, que podrían ser estudiados y resueltos a la luz de reuniones, foros, cátedras libres y, en el mejor de los casos, proyectos de investigación.

La puesta en práctica de este tipo de propuestas

permite, además, el seguimiento o revisión permanente de las acciones por parte del propio grupo de trabajo ante el colectivo de colegas. Nos estamos refiriendo a un trabajo más de voluntades y no tanto de recursos, que puede cristalizar en proyectos experimentales permitiéndole nuevas oportunidades al docente en el proceso de integrar la teoría y la práctica sobre su quehacer educativo.

A manera de conclusión

Si la formación docente se convierte en un propósito personal del desarrollo profesional del profesor universitario, las propuestas de formación deben, según nuestra opinión, contemplar una estrecha relación entre proyectos de desarrollo profesional e institucional y, a futuro, integrarse con procesos de desarrollo sociales y

comunitarios. En este sentido, por ejemplo, la revisión de la propia práctica y, su análisis y experimentación, contribuirían a la actualización de los currícula y, por consiguiente, a la satisfacción de necesidades y exigencias provenientes del entorno. Creando lugares de ensayo, como lo hemos planteado, también se incentiva la experimentación con nuevos estilos de formación, metodologías de trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipos de aprendizaje, con la misión de formar en el crecimiento científico, humano y personal. Según esta visión, la formación se originaría en el más válido de sus fundamentos, la propia práctica del profesor, convirtiéndose en el mejor vehículo para dinamizar el pensamiento y la toma de decisiones y produciendo un conocimiento que deja de ser un fin en sí mismo, puesto que es el profesor quien se constituye en usuario de ese conocimiento y, a la vez, en creador y recreador del mismo. (E)

Bibliografía

- Amaro de Chacín, R. El docente universitario en el marco de los cambios curriculares, en *Docencia Universitaria*, Vol. 1, No. 1 pp. 41-52. Documento de trabajo. Comisión 2: Calidad y acreditación: exigencias a la Universidad. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Juan B. Arrien, La Habana, 1996.
- Barquin, J. (1995). "La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión", en *Revista de Educación* No. 306:7-65.
- Benedito, V; Ferrer, V y Ferreres, V.S. (1995). "La formación universitaria a debate", Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Cantarero, J.: 1996 "La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿Conjuntos disjuntos? Algunas líneas para la convergencia" en *Investigación en la Escuela*, 1996, No. 29, pp. 47-57.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Castro Silva, E. (1991). *La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.,
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Diker, G y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Ferreres, V. (1997). *El desarrollo profesional del docente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México. Paidós.
- García, G. y Méndez, E. ULA, Secretaría – OAP. El compromiso de la ULA en la formación del personal académico. Lineamientos básicos para un plan Institucional, Octubre, 2000.
- Gerstner, L.V. Jr. (1996). *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno, J y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Hirsch, A. (1990). *Investigación superior. Universidad y formación de docentes*, México, Trillas.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del Profesorado*, Barcelona, Paidós.
- Mialaret, G. (1986). *La formación del docente*, Buenos Aires, Huelmul.
- Messina, G. (1999) "Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, <http://campus-oei.org/oeivirt/lrie/19a06.htm>
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata.
- Primera Reunión Consultiva para Avanzar el Proceso de Innovación del Programa. La formación docente en la ULA a través del PAD. Factores que inciden en su funcionamiento y eficiencia institucional. Mérida, 27-10-2000.
- Sánchez, J. (2002). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. <http://www.UNAM.mx/udual/revista/DesarrolloProfesional.htm>
- Villarreal, C. (1995). La enseñanza universitaria: De la transmisión del saber a la construcción del conocimiento, en *Educación Superior*, Vol. 6, No. 1 pp. 103-123.