

Un Modelo Integrado para el Desarrollo Profesional Universitario

Tesis de Doctorado
presentada para Optar al Grado de Doctora en Filosofía
por Zoila Suyapa Padilla Sabillón

Supervisores:
Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner
Prof. Dr. Heiner Dunckel

International Institute of Management
Universidad de Flensburg, Alemania

Noviembre , 2008

Tabla de Contenidos

Lista de tablas.....	5
Reconocimientos.....	6
Sumario.....	7
1 Marco Introdutorio	8
1.1 Introducción	8
1.2 Relevancia del Estudio.....	9
1.2.1 Un campo de trabajo interdisciplinario.....	9
1.2.2 La evolución de las investigaciones – Las teorías y los modelos de desarrollo profesional.....	11
1.2.3 La formación de profesores como reflejo del discurso de la educación en América Latina.....	12
1.2.4 Los retos actuales en el desarrollo de los profesores en servicio en América Latina – La situación de los profesores de educación superior	13
1.3 Planteamiento del Problema	15
1.3.1 Exigencias para las universidades desde la sociedad del conocimiento.....	15
1.3.2 El profesor como protagonista de las reformas.....	17
1.3.3 La realidad de la educación superior en América Latina y las propuestas de desarrollo profesional.....	19
1.4 Preguntas de Investigación.....	24
2 Marco teórico.....	25
2.1 Investigaciones sobre el profesor como sujeto de estudio	25
2.1.1 Debates y perspectivas acerca de la investigación sobre el profesor.....	27
2.1.2 La investigación racionalista técnica	29
2.1.3 La Investigación racionalista crítica	34
2.2 Teorías sobre desarrollo profesional	39
2.2.1 Teorías de desarrollo profesional basadas en un enfoque racionalista técnico.....	40
2.2.1.1 El enfoque académico tradicional en la formación y desarrollo profesional docente	41

2.2.1.2	El enfoque eficientista y la teoría del capital humano en la formación y desarrollo profesional docente.....	44
2.2.1.3	Limitaciones	48
2.2.2	Teorías del Desarrollo docente basadas en la racionalidad crítica	50
2.2.2.1	Teorías que enfatizan la dimensión crítica-personal del desarrollo profesional	51
2.2.2.2	Teorías que enfatizan la dimensión socio-crítica del desarrollo profesional	54
2.2.3	Limitaciones.....	56
2.3	Modelos de desarrollo profesional	56
2.3.1	Modelos de desarrollo profesional basados en la racionalidad técnica	60
2.3.1.1	El modelo de desarrollo autónomo	61
2.3.1.2	Modelo de evaluación del desempeño	64
2.3.1.3	Limitaciones	69
2.3.2	Modelos basados en la racionalidad crítica	72
2.3.2.1	El modelo de desarrollo profesional centrado en la reflexión	77
2.3.2.2	El modelo de desarrollo profesional centrado en la investigación.....	89
2.3.2.3	Limitaciones	91
2.4	Conclusiones sobre el marco teórico	91
2.4.1	Valores	92
2.4.2	Limitaciones.....	92
3	Modelo integrado de desarrollo profesional	94
3.1	Bases del modelo fundamentadas en el aprendizaje adulto	94
3.2	Aportes de las teorías de desarrollo profesional.....	97
3.3	Estructura del modelo	99
3.3.1	Reflexión conjunta sobre las prácticas de enseñanza	102
3.3.2	Búsqueda de soluciones alternativas.....	104
3.3.2.1	Búsqueda de soluciones alternativas desde el trabajo colaborativo.....	104
3.3.2.2	Búsqueda de soluciones alternativas desde la asesoría de Expertos	105
3.3.2.3	Búsqueda de soluciones alternativas desde la investigación- acción.....	106
3.4	Limitaciones del modelo	107
3.4.1	Limitaciones relacionadas con diferencias por región cultural y geográfica.....	109
3.4.2	Limitaciones relacionadas con diferencias por campo disciplinar	109
4	Ilustración del modelo a través de un caso.....	111
4.1	Contexto del caso ilustrativo	111
4.2	Abordaje metodológico.....	112
4.2.1	Instrumentos:.....	114
4.2.1.1	Análisis de contenido.....	115
4.2.1.2	Entrevista en profundidad.....	117

4.2.1.3 Grupos focales.....	117
4.3 Resultados	120
4.4 Discusión	125
5 Conclusiones y perspectivas.....	128
5.1 Conclusiones Generales	128
5.2 Vacíos teóricos encontrados	129
5.3 Aplicaciones Prácticas	131
Glosario.....	132
Referencias Bibliográficas	136
Anexos.....	145

Lista de tablas

Tabla 1: Principales orientaciones en la formación del profesorado	58
Tabla 2: Modelo basado en cursos.....	64
Tabla 3: Parámetros de la práctica reflexiva	81
Tabla 4: Principios del aprendizaje dialógico	83
Tabla 5: Categorías de análisis e indicadores del modelo de desarrollo profesional docente	114
Tabla 6: Resultados #1 – Marco teórico subyacente.....	120
Tabla 7: Resultados #2 – Punto de partida	121
Tabla 8: Resultados #3 – Punto de llegada.....	121
Tabla 9: Resultados #4 – Estructura del modelo	122
Tabla 10: Resultados #5 – Limitaciones del modelo.....	124

Reconocimientos

Presento mis reconocimientos por su apoyo a la realización de este trabajo de Tesis
a mis padres Antonia y José Padilla,
a Rodolfo,
a mis hermanos Yolanda, José y Juan Antonio
a mis sobrinos y sobrinas,
a mis asesores
a mis maestros y amigos
quienes han creído en el poder del conocimiento unido a la conciencia
de un compromiso por construir un mundo más humano
a través de la educación.

Sumario

El desarrollo profesional universitario se ha constituido en un campo de estudio emergente en el marco de los avances de la sociedad del conocimiento y de las reformas de la educación superior en la mayoría de los países. Esta relevancia sin embargo, ha tenido el vacío de la escasa sustentación epistemológica de las propuestas encaminadas a mejorar la enseñanza en este nivel y de la falta de coherencia entre las propuestas de desarrollo profesional y la complejidad de la práctica en contextos particulares.

En este estudio analizamos las explicaciones teóricas sobre cómo se construye el saber de los profesores¹ universitarios, los modelos asociados a esos abordajes teóricos y los factores que influyen en su desarrollo, sobre dos ejes paradigmáticos: el racionalismo técnico y el racionalismo crítico.

Considerando los aportes de ambos discursos explicativos y la aproximación a un contexto real a través de un caso ilustrativo, diseñamos la propuesta de un modelo integrado de desarrollo profesional que supere los reduccionismos teóricos de abordajes separados, por la interrelación de condiciones epistemológicas, técnicas, estructurales y políticas. Se espera que estas condiciones se constituyan en elementos facilitadores de un clima de desarrollo profesional auténtico, sustentable y coherente con las necesidades de mejoramiento del profesorado como personas y como miembros de una comunidad educativa y social.

¹ Para fines del presente estudio el término profesor se entenderá como incluyente de ambos géneros, tanto femenino como masculino.

1 Marco Introdutorio

1.1. Introducción

El desarrollo profesional universitario se ha constituido en uno de los temas más emergentes en el campo de la investigación y la política educativas a nivel internacional (Imbernón, 1998; Peña Calvo, 2003; Villar Angulo, 1993; Zabalza, 1990; Zeichner, y Gore, 1990). La celeridad y el alcance de las reformas en todos los niveles del sistema educativo y particularmente en el nivel superior traen aparejado un incremento de las expectativas sobre el papel que deben desempeñar los profesores tanto en la transferencia de los conocimientos considerados clásicos como en la generación de los nuevos conocimientos que demandan los actuales contextos científicos y sociales. De acuerdo a las evaluaciones de avances de las reformas educativas en la mayoría de los países, estas expectativas no están siendo cumplidas lo que ha abierto la necesidad de ampliar espacios de investigación sobre cómo aprenden los profesores a enseñar, cómo pueden responder más efectivamente a los cambios y cuál es el conocimiento profesional pertinente que deben manejar. A este proceso de construcción del conocimiento profesional se le ha llamado desarrollo profesional, el que se considera como una serie de cambios evolutivos que se producen a lo largo de la carrera profesional como consecuencia de la formación, el aprendizaje, la evolución del pensamiento y de la actividad docente así como el conjunto de las condiciones contextuales que la sustentan (Imbernón, 1998).

El presente estudio se orienta a indagar las corrientes teóricas que subyacen en los modelos de desarrollo profesional universitario que han tratado históricamente de dar respuestas a estas preguntas, enfocándose de manera especial en dos: la teoría de la racionalidad técnica y la teoría de la racionalidad crítica siendo que estas dos teorías son las que mayor prevalencia han logrado, tanto a nivel de investigaciones como a nivel de aplicaciones prácticas.

La relevancia del tema de estudio, su vinculación con las reformas actuales en el nivel de educación superior así como su vigencia en los actuales debates sobre el desarrollo de los

profesores de cara a las reformas que se llevan a cabo en América Latina son discutidas en el capítulo uno. En este capítulo planteamos el problema del desarrollo profesional universitario en el marco de la sociedad del conocimiento, el rol atribuido al profesor en este mismo marco contextual, contrastado con la realidad de la educación superior en América Latina. De estos argumentos surgen nuestras preguntas de investigación, las cuales son planteadas en este mismo capítulo.

En el capítulo dos hacemos un recorrido sobre las principales investigaciones originadas desde ambas corrientes, analizamos las bases teóricas de cada una y presentamos los modelos que mejor representan la aplicación en la práctica

El análisis de los supuestos epistemológicos de los modelos de desarrollo profesional nos permite interpretar la naturaleza del discurso que se promueve, la imagen que se le atribuye al profesor y la forma en que esta imagen es consolidada en la práctica. Las concordancias y discrepancias de estos discursos se analizan como fundamentos para la construcción de un modelo alternativo en el tema referido, que integre lo mejor de las tendencias estudiadas., el cual presentamos en el capítulo tres .Este modelo, además, se ilustra en el capítulo cuatro, con la revisión de un caso en un contexto determinado, evidenciado por las políticas institucionales contenidas en un documento estratégico, la entrevista a gestores de estas políticas y las percepciones de un grupo focal de profesores que está participando directamente en todo el proceso de la reforma académica institucional. El capítulo cinco recoge las conclusiones derivadas del estudio, los vacíos que hemos encontrado en la teoría así como las consideraciones para las aplicaciones prácticas del modelo. Con todos estos elementos esperamos ofrecer un aporte significativo a la investigación actual sobre el desarrollo profesional universitario.

1.2. Relevancia del Estudio

1.2.1. Un campo de trabajo interdisciplinario

El desarrollo profesional universitario es un campo en el que se cruzan disciplinas tan diversas como la teoría de las organizaciones, la sociología y la psicología del trabajo, la

didáctica, las leyes, la psicología del aprendizaje adulto, entre otras. Según optemos por una determinada perspectiva el elemento de la profesionalidad docente adquiere rasgos y matices diferentes. Puede verse como fenómeno social, como modelo deseable frente al concepto de trabajador o como perspectiva formativa (Peña Calvo, 2003).

Desde la sociología del trabajo podría discutirse acerca del modelo profesional que encarna el profesor de la universidad, de sus rasgos específicos y de sus particulares dificultades para configurarse como tal. Desde la didáctica, la profesionalidad aparecería como un proceso permanentemente abierto que lleva a la transformación de la práctica docente y, con ello, a una dinámica de cambio en la propia universidad. La perspectiva organizacional ofrece su propia perspectiva, y así cada campo disciplinar hace su aporte particular sobre este concepto.

Como en otros aspectos de la enseñanza, las concepciones sobre el término de desarrollo profesional pueden variar desde una perspectiva a otra, pudiendo caerse en una excesiva simplificación (Villar, 1990). Nuestro enfoque se orienta a los análisis y propuestas que desde la psicología del aprendizaje adulto y desde las teorías de la racionalidad, tanto técnica como crítica, plantean la existencia de un estatuto propio de la profesión docente que debe dar respuesta a viejas demandas sociales y resolver las nuevas. Tomar como referencia estos planteamientos nos permite configurar el desarrollo profesional desde tres dimensiones integradas: la personal, la social y la institucional (Coronel, 2003). En la dimensión personal, encontramos apoyo desde las teorías del aprendizaje adulto que nos explican cómo afecta al profesor su sistema de creencias, qué factores influyen en su toma de conciencia frente a los cambios y cuáles motivaciones pueden orientarlo a tomar la responsabilidad de cambiar. Las teorías socio cognitivas insertas en un enfoque crítico nos permiten entender la dimensión social del desarrollo profesional y cómo el profesor llega a renegociar su práctica hasta volverla pertinente al contexto. Desde la racionalidad técnica encontramos explicación sobre la cultura profesional para proponer vías alternativas de colegialidad encaminadas a relacionar la necesidad de mejora institucional con el avance personal. Esta mirada interdisciplinaria nos permite construir una propuesta genérica y

flexible, que pueda integrar la diversidad de elementos contenidos en las dimensiones personal, social e institucional del proceso de desarrollo profesional.

1.2.2. La evolución de las investigaciones – Las teorías y los modelos de desarrollo profesional

La legitimación de un campo disciplinar está muy ligada a las investigaciones generadas sobre el mismo. Ese es el caso del tema del desarrollo profesional en educación, que si bien ha estado presente desde el establecimiento de la enseñanza como sistema intencionado, es en la última década que ha adquirido mayor relevancia. El énfasis actual de investigaciones en el campo del desarrollo profesional docente está ligado a los principios de aprendizaje para toda la vida o *life long learning* adoptados por las últimas convenciones mundiales así como a los conceptos derivados de los enfoques modernos en gestión de personal como el de *staff development*. La UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas encargado de la educación, la ciencia y la cultura en el ámbito mundial, establece en sus informes la claridad de los principales problemas y la importancia del estudio de todo lo relativo al personal docente. Sin embargo, pese a la importancia señalada, las investigaciones de esta temática no resultan abundantes ni suficientes para explicar las problemáticas de la actualidad docente, particularmente en el nivel superior de enseñanza. Los estudios de las principales temáticas objeto de investigación en el mundo sobre enseñanza superior dedican un espacio muy reducido al tema de desarrollo profesional docente, como lo señalan Ortiz y Cano (2001) en un análisis de la investigación sobre el profesorado, en el que concluyen que es muy limitada la investigación sobre la profesión académica en muchos países y en algunos no ha habido prácticamente ningún análisis de esta cuestión.

Los estudios realizados en el área iberoamericana reseñados por el Centro de Investigación de Educación en México, abarcan el periodo 1983 -1993 y en él los autores apuntan que los planteamientos iniciales carecen de modelos teóricos claros acerca de la educación, el papel del profesor y los procesos de aprendizaje, lo que supone una limitación a la hora de diseñar los planes y programas de desarrollo profesional y de integrar los datos obtenidos por ellos en modelos globales (Barquín, 1995). Al resumir la evolución de la investigación

sobre el profesorado se evidencia la carencia de una teoría explícita que permita verificar la elaboración de una cierta prospectiva del ámbito de estudio o de formular predicciones de estudio para el futuro, lo que muestra que esta tarea es compleja pero necesaria.

1.2.3. La formación de profesores como reflejo del discurso de la educación en América Latina

Los modelos de formación de profesores, como estrategia derivada de un discurso sobre la educación, responden a un paradigma educativo que plantea una concepción del ser humano y de la sociedad; una filosofía y un modo de ser, actuar y valorar la realidad (Hargreaves, 2005).

En los países de América Latina este modelo de formación de profesores ha sido desarrollado de muchas maneras. En el caso de la formación inicial, existen países como Brasil, que cuentan con Escuelas Normales y Universidades para los primeros años de la educación básica y para los años posteriores, respectivamente; también se da el caso de países que pasaron de las Normales a las Universidades Pedagógicas como México y Colombia; países donde la formación de los profesores se da casi con exclusividad en las Universidades como es el caso de Chile; experiencias como la de Cuba que mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitario; procesos de tercerización que comenzaron en los años 90, como es el caso de Bolivia y Ecuador; o, países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina. Sin embargo, a pesar de las diferencias, hay ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general conciben a la formación de los profesores como en un modelo tradicional al que hay que superar.

1.2.4. Los retos actuales en el desarrollo de los profesores en servicio en América Latina – La situación de los profesores de educación superior

Un estudio sobre el estado de la formación inicial y continua realizado en cooperación entre la UNESCO y el Programa de la Cooperación Alemana al Desarrollo en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela desde el año 2003 al 2005, al referirse a los profesores en servicio, ha mostrado que, más allá de las particularidades que muestra cada país en su forma de concebir y abordar la formación de sus docentes, la región latinoamericana está viviendo un proceso de transformación en el que es posible encontrar algunas coincidencias (Saravia y Flores, 2005).

La tendencia más relevante que se encuentra en todos los países estudiados, al menos declarativamente, es que se busca pasar de un sistema tradicional de capacitación, caracterizado por su verticalidad y centralismo en los ministerios de educación, a un sistema descentralizado y con mayor participación de los diferentes actores educativos. Se observa el intento de un tránsito de una capacitación descontextualizada a un proceso formativo más permanente y dirigido a los docentes en sus contextos, que recoja las necesidades y demandas de ellos mismos, de las instituciones formadoras y de las regiones o zonas en que se encuentran. Otro punto importante es el reconocimiento del problema que ha traído la certificación de los cursos por la asistencia, hecho que ha incidido en que los docentes asistan indistintamente a cursos de capacitación por conseguir un certificado, al margen de sus reales intereses y necesidades.

Para enfrentar este problema, actualmente se busca certificar y calificar el aprendizaje, por lo que se están creando diferentes estrategias que faciliten este cambio, tales como evaluaciones al finalizar los cursos, pruebas nacionales de acreditación y/o calificación, y sistemas de evaluación y monitoreo, entre otras. Un aspecto que ha quedado muy claro en las propuestas de la UNESCO y otras agencias internacionales es que la formación de los docentes en servicio es un deber y es responsabilidad de los Estados responder a un mejoramiento de la profesión; sin embargo, esta misma claridad no se aprecia, en muchos

de los países estudiados, en lo que toca al derecho que tienen los docentes de acceder de manera equitativa a experiencias formativas significativas. Las propuestas de mayor calidad se ofertan generalmente en zonas urbanas y las estrategias de educación a distancia o capacitación con el uso de nuevas tecnologías están restringidas por dificultades de acceso. Las tensiones que permanecen en la formación para profesores en servicio en la región latinoamericana, están relacionadas con aspectos como los siguientes:

- En un momento en que se expanden los planteamientos y las metas de una educación básica de calidad para todos, la situación de los profesores ha alcanzado "*un punto intolerablemente bajo*", según afirma la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A principios de la década de los noventa, la Segunda Reunión de la OIT sobre la Condición de los Profesores llamaba la atención acerca de la drástica erosión de las condiciones laborales de los docentes en todo el mundo y el éxodo masivo de docentes calificados y con experiencia (UNESCO, 1992). De acuerdo a Rosa María Torres (2000) no existe a la fecha indicio de que la situación haya mejorado y, más bien, la evidencia indica que las tendencias negativas se están acentuando.
- En América Latina, estas difíciles condiciones laborales se incrementan con el actual énfasis depositado por las políticas educativas sobre la reducción de costos, con medidas que implican mayor dedicación por parte de los docentes (Banco Mundial, 1995). Estas medidas incluyen: (1) aumentar el tiempo de instrucción, alargando el año escolar y controlando el ausentismo docente a través de (a) incentivos para estimular la asistencia y (b) una vigilancia más cercana por parte de las comunidades y las autoridades educacionales; (2) aumentar el tamaño de la clase, a fin de reducir el número total de profesores; y (3) organizar varios turnos, a fin de hacer un uso más intensivo tanto de los locales como del tiempo de los profesores.
- En los procesos de reforma educativa, incluso los que han empezado a introducir una dinámica más participativa y de consulta social, se tiende a adaptar a los

docentes a los planteamientos de la reforma antes que la de adaptar la reforma a las condiciones de los docentes. Prevalece el modelo tradicional de una escasa o nula participación de los profesores en las decisiones de política educativa y, específicamente, en la definición de la reforma educativa y del plan de su propia formación. Este hecho contrasta con el reclamo de los gremios y organizaciones de profesores quienes abogan por una adecuación más realista de los planteamientos de las reformas, tanto a las condiciones laborales como al contexto mismo en que se desarrollan los procesos educativos en América Latina.

En conclusión, el desarrollo de la profesión magisterial en los países de América Latina requiere de modelos alternativos que valoren la relación de la formación de los profesores con el sistema educativo; que den énfasis a los procesos de desarrollo profesional y que valoren al sujeto docente no sólo desde el desempeño profesional de sus tareas sino como personas reales, con condiciones particulares que influyen en su vida personal y profesional.

1.3. Planteamiento del Problema

1.3.1. Exigencias para las universidades desde la sociedad del conocimiento

La velocidad, diversidad y profundidad de los cambios traducidos en transformaciones englobadas bajo el término de postmodernas es un fenómeno aceptado universalmente que ya ha sido caracterizado por varios autores como Marcelo (1994), Morín (2001), Hargreaves(2005), entre otros. Estos autores coinciden en que, en un contexto de reforma educativa, el análisis de los cambios debe situarse en las condiciones de la pretensión de paso de una sociedad a otra, lo que también puede interpretarse como el tránsito complejo de una era cultural a otra.

En el contexto actual, la dinámica mundial de las economías ha generado cambios radicales en la política y la organización social; la apertura al capital externo y a la competencia

internacional, enmarcan las reformas de la educación que en la mayoría de los países constituye una estrategia de legitimidad de un nuevo modelo de relaciones Estado-Sociedad. La configuración de un nuevo proyecto educativo se genera a su vez, en un nuevo proyecto de nación y de sociedad, en un nuevo orden social cuya expresión más clara es la transición del Estado “responsable del bienestar social” al de un Estado cuya función se centra en garantizar las condiciones para el crecimiento económico y la compensación de aquellas áreas o sectores de la población, tradicionalmente vulnerables para participar de la dinámica de mercado.

Esta dinámica se expresa en recomendaciones concretas para definir el rumbo de las políticas educativas teniendo como base el conocimiento científico y técnico, su generación y aplicaciones para la producción, la prestación de servicios y la creación cultural, cumpliendo con las exigencias de los nuevos patrones de producción y de empleo. En términos estratégicos se busca la corresponsabilidad del financiamiento de la oferta educativa, evaluar la productividad, propiciar una gestión institucional responsable y apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores, condiciones que pautan las actuales propuestas de reformas de la educación en líneas de acción prioritarias como la descentralización, la reforma curricular y la revaloración de la función magisterial.

Frente a todo este movimiento, las universidades son llamadas a jugar un papel fundamental en la interpretación de esos cambios para las nuevas generaciones y en dar respuesta desde la circulación, promoción y generación de nuevos conocimientos. Carlos Tünnermann (2001), haciendo un análisis de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París en 1998, señala los siguientes retos para la Educación Superior que fueron identificados en dicha Conferencia y que se mantienen aún vigentes:

- El reto cuantitativo: atender una población universitaria en constante crecimiento, sin perder la calidad.
- El reto de la pertinencia o relevancia: superar la falta de correspondencia entre los productos de la educación superior evidenciados por los conocimientos y destrezas

de sus egresados y las necesidades de una sociedad científica y tecnológicamente avanzada.

- El reto del equilibrio de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión. En este punto, si bien la necesidad se orienta a enfatizar la investigación como vinculación del mundo académico con el mundo de la producción, se hace el llamado a no desequilibrar las funciones hasta el punto de poner en riesgo el carácter de bien social de la educación.
- El reto de la calidad: mejorar, evaluar y acreditar los programas universitarios son las líneas de actuación propuestas, las que han servido de fundamento a la mayoría de las políticas y estrategias de educación superior en la última década.
- El reto de la administración eficiente: se propone mejorar sustancialmente los procesos de administración y gestión de los centros de educación superior, introduciendo nuevas tecnologías y sistemas de información y comunicación.
- El reto de la internacionalización: se propone revisar el concepto de cooperación externa y fortalecer la dimensión internacional de la educación superior.

1.3.2. El profesor como protagonista de las reformas

El discurso del protagonismo del profesor aparece como tema central en este nuevo marco de referencia, generando una recomposición de fuerzas entre los diferentes actores del proceso educativo y produciendo nuevas reglas de relaciones entre ellos, tanto explícitas como implícitas. Las actuales propuestas de reformas en educación superior en casi todos los países del mundo, particularmente en América Latina destacan la relevancia de la figura del profesor y su papel en los factores de éxito y fracaso de las mismas. Un elemento importante de estas propuestas se dedica a formular diversas estrategias para la formación del profesor y su rol a desempeñar en una sociedad cambiante, incluyendo aspectos referentes a estimular al profesor hacia su propio perfeccionamiento.

Desde esta perspectiva, la actualización científica y didáctica del profesorado se revela como factor principal para alcanzar este objetivo. Se considera la formación inicial y permanente del profesorado como un elemento clave en la línea de modernizar el sistema educativo y de mejorar la calidad de la enseñanza. En este sentido, la formación permanente del profesorado pasa a ocupar un lugar destacado en la planificación educativa de los países y en sus estrategias de cambio.

Las razones que justifican la participación del profesorado en las situaciones de cambio de los sistemas educativos se revelan en consideraciones como las siguientes:

- Los profesores poseen un mejor conocimiento y una mayor experiencia en las necesidades de la nueva situación en las instituciones educativas.
- Las decisiones que se tomen repercuten directamente sobre las condiciones de trabajo en la enseñanza.
- Ningún reforma de la educación podrá ser efectiva sin el previo acuerdo y la participación directa del personal responsable de su puesta en práctica.

Estas consideraciones comprobadas en la práctica han llevado a aceptar que para realizar con éxito cualquier reforma educativa se necesita contar con la participación de los profesores, lo que implica, ante todo, establecer nexos tanto de información como de formación que permita a éstos el estar al tanto de los cambios esperados, de las expectativas sobre su participación y de demostrar en la práctica la capacidad de responder.

Las exigencias para los profesores, en un contexto de reforma, llevan al conocimiento y la internalización de aspectos como:

- Los fines sociopolíticos de la reforma y las razones para hacerla en tal circunstancia concreta.
- Los valores que han de inspirar la educación.

- Los cambios estructurales previstos y a su repercusión en el estatuto laboral del profesorado.
- Los nuevos retos que solicitan la colaboración de los profesores y la identificación de los problemas que requieren soluciones de carácter técnico-pedagógico (cambio de actitudes, retribución de funciones, nuevas metodologías de trabajo, iniciación al uso de ciertas tecnologías pedagógicas), como ha mostrado la experiencia y se reclama justamente.
- Metodologías y nuevos recursos didácticos para el reciclaje de la práctica.
- Evaluación de las experiencias innovadoras con rigor científico.

1.3.3. La realidad de la educación superior en América Latina y las propuestas de desarrollo profesional

En el análisis basado en los resultados de estudios de casos realizados durante 1998 en el marco del Programa Reformas Sociales en Educación y Salud en América Latina y que fue patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo en Chile (Martinic, 2001), se encuentra que los cambios educativos que se han producido en América Latina son importantes en cuanto al mejoramiento de la cobertura y de los insumos del proceso educativo tales como mejoramiento de infraestructura, distribución de textos gratuitos, innovaciones educativas, uso de la computadora y de redes informáticas.

Sin embargo, pese a la envergadura de los cambios emprendidos y a los recursos invertidos los resultados en cuanto a calidad están muy lejos de lo deseado. En efecto, las investigaciones son consistentes en demostrar la persistencia de altos niveles de desigualdad tanto en el acceso como en la calidad de los resultados de los servicios a los cuales se accede. El Informe del Programa de Promoción de la Reforma en América Latina , PREAL titulado “El futuro está en juego” (1998) luego de repasar los datos y problemas

más acuciantes que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, proponía cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Una de estas medidas consistía en “fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una «reforma de los sistemas de capacitación» y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven”.

El segundo Informe del PREAL -Quedándonos atrás (2001)-, no se muestra más optimista que el anterior. Al revisar los logros obtenidos en relación con las medidas propuestas, concluía que: “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”. Estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados. Resulta común hablar del “bajo impacto” que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Otro estudio, realizado por Brünner, Balán y otros en el año 1995, recoge como síntesis el producto del análisis comparativo de las políticas de educación superior en América Latina, realizado durante el transcurso de cinco años por cinco instituciones académicas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, coordinadas desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, de Chile. El estudio, que en un principio centró su atención en el análisis de las políticas de educación superior en los cinco países mencionados, poco a poco fue ampliando su objeto de análisis hasta incluir también a los sistemas de educación superior de los otros países de la región. Se constató, de esta manera, que existen rasgos comunes referidos a la expansión y diversificación de los sistemas, a sus crisis de crecimiento encarnadas por los procesos de apertura económica, social y política que se desarrollan en la región de manera más o menos similar y sincrónica.

- Puede decirse que hacia 1990 se completó en América Latina un ciclo de expansión de la educación superior que se había iniciado a mediados del presente siglo. La

matrícula de tercer nivel creció, en esos cuarenta años, de 270.000 alumnos a más de 7 millones de alumnos. Durante ese mismo período, la tasa regional bruta de escolarización superior pasó de menos de un 2% a alrededor de un 18%

- Cuatro procesos se asocian a esta vasta transformación de la educación superior latinoamericana: la multiplicación y diferenciación de las instituciones; la creciente participación del sector institucional privado; la ampliación y diversificación del cuerpo docente y el aumento del número y variedad de los graduados.
- Los docentes de educación superior han aumentado, entre los años 1950 y 1990, de alrededor de 25 mil a más de 600 mil, sin que exista una información confiable sobre el número de docentes que trabajan en instituciones no-universitarias. La tasa de crecimiento del cuerpo académico ha sido tan alta en la región que, como muestra un estudio para el caso de México, durante el período 1960-1992, se incorporaron, en promedio 9 docentes por día.
- Del total estimado de docentes, sólo una pequeña fracción, que puede conjeturarse no supera el 10% y se halla concentrada principalmente en Brasil, México, Argentina, Chile y Venezuela, son profesores-investigadores con dedicación a la docencia de posgrado y a la investigación, publicando regularmente en revistas científicas internacionales.
- Un número variable, dentro de cada país, se desempeña en funciones docentes dentro de las universidades oficiales, hallándose agrupado en sindicatos o asociaciones gremiales que promueven la defensa corporativa de sus intereses. En la mayoría de los países esta categoría de docentes se asimila al personal de la administración pública; un número importante, que según los casos puede fluctuar entre un 25% y hasta más de un 75%, se halla contratado bajo el régimen de dedicación exclusiva o de jornada completa; y sus miembros gozan habitualmente de diversos derechos adquiridos y participan mediante el voto en la formación del gobierno de sus instituciones.

- Los docentes del sector universitario privado, a su turno, se hallan segmentados según el grado de consolidación, calidad y prestigio de las instituciones en que trabajan. Habitualmente son contratados por tiempo parcial de dedicación y se sujetan al derecho laboral común. Por lo general no participan en la designación de las autoridades institucionales y no gozan del derecho a la sindicalización o agremiación.
- Por último, los docentes de tercer grado de nivel no-universitario siguen las características de la división oficial/privado, en ambos casos habitualmente en condiciones desmejoradas de trabajo, remuneración y prestigio respecto de sus colegas que trabajan en el nivel universitario. En el sector privado, estos docentes tienden a tener altas tasas de rotación en los puestos y frecuentemente se desempeñan en varias instituciones simultáneamente.

El análisis de Brüner y colaboradores ha sido uno de los más influyentes en la formulación de políticas en el campo de desarrollo profesional por su caracterización exhaustiva de la situación de los docentes universitarios en un momento tan coyuntural como el que se vive con los procesos de reforma de la educación superior en América latina.

A este análisis debe agregarse las consideraciones sobre las políticas de desarrollo profesional que se están llevando a cabo para enfrentar esta realidad. Las políticas sobre educación superior en América Latina provienen, fundamentalmente de la UNESCO y el Banco Mundial, cada país las ha canalizado en normas y sobre todo en orientaciones que buscan su ejecución en planes, programas y metas. Sin embargo se ha considerado muy poco el contexto interno para adaptar o reinventar los lineamientos externos. En cuanto al desarrollo profesional las políticas están enmarcadas en los conceptos de internacionalización, mejoramiento de la calidad y rendimiento de cuentas impulsadas por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial en toda la región.

Por el primero se propone la homologación de créditos, la expansión de los posgrados y la vinculación a centros de excelencia, con fuerte énfasis en la investigación. El segundo y

tercero proponen políticas relacionadas con evaluación del desempeño, incentivación y acreditación de méritos.

El ideario de esta reforma supone otra cosmovisión de la educación contrapuesta a la visión del normalismo y ética gremial prevaleciente en América Latina hasta antes de los años noventa. La reforma propuesta desde el enfoque economicista de la educación tiene componentes implícitos que surgen de una panorámica de competencia.

Como señala Díaz Barriga e Inclán, C. (2001) esta panorámica de competencia lleva a los docentes a asumir una perspectiva de mundialización, a concebir que no sólo sus estudiantes están compitiendo con los de otras escuelas, del país y del mundo, sino que los mismos docentes compiten entre sí.

En la práctica, el panorama de desarrollo profesional de docentes en América Latina, sigue sin un fundamento epistemológico claro, con estrategias dispersas y con escasa congruencia entre los fines explicitados, los medios para obtenerlos y los resultados observados hasta ahora.

El exagerado crecimiento de los postrados, la proliferación de cursos de acreditación y las evaluaciones de desempeño no han desembocado en una calidad evidenciada en el mejoramiento de las condiciones culturales y sociales de los sujetos implicados (Programa de Observatorio de la Reforma en Centro América, POREC, 2004-2005). A la par de los avances, se gesta también una resistencia que debe saber entenderse desde varios ángulos.

El más importante para nosotros es el considerar que cualquier intento que tenga en cuenta las políticas de educación permanente y provea al profesorado con oportunidades de desarrollarse como profesionales y como personas, deberá enfrentarse no sólo con una definición dinámica del concepto de desarrollo profesional, sino también con el papel nuevo que el profesor ha de jugar en el marco de las reformas, pero más aún en el marco de su labor social comprometida. Esto refleja la magnitud y complejidad de los problemas que se plantea con el desarrollo profesional del profesorado universitario y la validez de profundizar los estudios sobre el tema.

1.4. Preguntas de Investigación

Todos los análisis anteriores nos llevan a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué paradigmas teóricos sustentan los modelos de desarrollo profesional universitario en el marco de la sociedad actual?
2. ¿Sobre qué fundamentos teóricos y estructura organizativa puede diseñarse un modelo de desarrollo profesional del docente universitario que integre tanto los aportes de la racionalidad técnica como los de la racionalidad crítica?

2. Marco teórico

2.1. Investigaciones sobre el profesor como sujeto de estudio

El tema del profesor y su formación ha constituido una preocupación constante, si bien como campo específico, no ha surgido hasta nuestro siglo. Por lo tanto, es reciente el estudio sistemático sobre la figura, funciones y papel del profesor, debido fundamentalmente al planteamiento de la problemática de la calidad educativa y de la reconsideración del papel del profesor como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Montero (2001) señala que la educación del profesor ha sido objeto de investigación recurrente desde el final de la Primera Guerra Mundial. La Nation Society for the Study of Education, la American Association of Colleges for Teacher Education, la John Dewey Society y la Association for Student Teaching han dedicado uno o más de sus anuarios a este tema.

Es bastante sintomático el hecho de que el Handbook of Research on Teaching presentado por Gage en 1963 incluía las investigaciones referidas a la formación del profesor. El Second Handbook of Research on Teaching elaborado por Travers en 1973 contiene un capítulo específico de Peck y Tucker titulado “Investigación sobre Educación del Profesor”, en el que se revisa la investigación producida hasta la fecha de su edición. En el Tercer Handbook de Wittrock, en 1986, se analiza la investigación realizada sobre los profesores, los estudiantes, el currículo de formación, los factores sociales, políticos y económicos relacionados con la formación de profesores.

Apoyan también esta relevancia el número de reuniones científicas sobre el tema, por ejemplo la Conferencia Bianual de la UNESCO, celebrada en la Oficina Internacional de Educación (OIE) en Ginebra en 1996, sobre “Fortalecimiento del rol del profesor en un mundo cambiante” y las subsecuentes en los años siguientes. Otro indicador lo constituye el número de instituciones dedicadas a la investigación sobre el profesor. Podemos afirmar que el tema del profesorado puede considerarse actualmente como un campo de investigación propio, indagando problemas específicos de su estructura conceptual. Se

puede comprobar cómo se han incrementado los centros, publicaciones e investigaciones sobre el tema, sobre todo en los últimos veinte años. La UNESCO, los Bancos de financiamiento como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos, entre otros, están dedicando espacios especiales a investigaciones que fundamenten sus estrategias particulares con respecto a la figura del profesor en este nuevo siglo.

En los Estados Unidos de América se han creado diversos centros de investigación como: el Southwest Educational Development Laboratory, de Austin; el Development Center for Teacher Education, el National Institute of Education, la American Association of Colleges for Teacher Education. En la American Educational Research Association se ha creado la “División K”, cuya finalidad es la investigación sobre formación del profesor y la promoción de estudios en el campo. En 1985, en el North Carolina Center for the Advancement of Teaching, se ha creado un programa cuya evaluación corre a cargo de la Universidad de Pittsburg. Por otra parte se publican revistas de ámbito internacional cuyo contenido monográfico hace referencia al profesor en sus diferentes ámbitos y dimensiones como el Journal of Teacher Education, el Journal of Education for Teaching, el Action in Teacher Education, European Journal of Teacher Education, el Teaching and Teacher Education, el Journal of Staff Development, etc. Esta preocupación ha sido puesta de manifiesto también en una serie de documentos aparecidos en las dos últimas décadas, que inciden en la necesidad de una atención especial a la formación de los profesores. Es destacable que en la Conferencia Mundial de Educación para Todos sobre Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, entre las medidas estudiadas para mejorar la calidad de la educación, se dedicó especial atención a las características del profesor, dado que se le considera como la fuente principal de instrucción en la mayoría de las sociedades y ha sido reconocido como tal en casi todos las propuestas educativas.

Por lo tanto, parece claramente justificado el importante papel a desempeñar por el profesor en la sociedad del siglo XXI; de ahí la proliferación de trabajos y estudios de diversa índole, relacionados con su papel tan relevante en el actual contexto social.

2.1.1. Debates y perspectivas acerca de la investigación sobre el profesor

El campo de la investigación no se halla exento de controversias en relación con la gran variedad de perspectivas en las que se sitúan las diferentes líneas de investigación, debido a que definen y seleccionan de distinta manera su campo de estudio y se adscriben a diferentes modelos de investigación. Existe una gran variedad de investigaciones que se han centrado en la figura del profesor, adscritas a las diferentes perspectivas o enfoques de la misma.

Morín (2001) y Popkewitz (1998) coinciden en afirmar que se pueden diferenciar claramente tres tipos de modelos de investigación sobre el profesor inspirados en la filosofía del positivismo lógico, la corriente interpretativa y las inspiradas en la teórica crítica. Montero (2001) declara que estos tres paradigmas pueden ser integrados en dos: el racionalista técnico y el racionalista crítico, al identificar la corriente interpretativa como perteneciente al paradigma crítico. Tomaremos esta clasificación considerando que podemos agrupar bajo ellas los tipos de investigaciones desarrolladas, considerando los siguientes elementos:

- Finalidad de la investigación (diferencias teleológicas).
- La perspectiva desde la que se considera la naturaleza de la realidad sobre la que se investiga (diferencias ontológicas).
- Las relaciones entre los sujetos y el objeto.
- El propósito de la investigación (generalización).
- La naturaleza o tipo de conocimiento que aporta (epistemología).
- Las relaciones de los individuos-sociedad y el papel de los valores (axiología).

Siguiendo a Montero, nuestro análisis se dirigirá a las dos corrientes de investigación prevalecientes en el contexto latinoamericano: la investigación racionalista técnica y la investigación racionalista crítica.

2.1.2. La investigación racionalista técnica

La investigación sobre el profesor desde esta perspectiva se rige por los supuestos positivistas derivados de la psicología conductista. El objeto de las investigaciones que se han desarrollado consiste en descubrir las leyes que rigen la eficacia de la enseñanza. Siguiendo a Shulman (1986), las características más destacables de este enfoque son:

- Un estilo metodológico que trata de asimilarse al seguido en las ciencias naturales.
- Los problemas en los que ha centrado su interés han sido la eficacia del profesor y del método, las interacciones profesoro-alumno desde consideraciones conductuales.
- Se considera que los resultados de la investigación proporcionan directrices para mejorar la práctica de la enseñanza.

Los paradigmas de investigación enmarcados desde esta óptica son los paradigmas proceso-producto y los de presagio – producto o mediacionales basados en Dunkin y Biddle (1974), quienes construyeron un modelo de investigación de la enseñanza que ha tenido una enorme repercusión posterior. Distinguieron cuatro clases de variables que han tenido gran trascendencia: Variables presagio (características del profesor y propiedades que influyen en su comportamiento, como formación, experiencia, etc.); Variables contexto (características de los alumnos, de la clase y de la escuela); Variables proceso (comportamientos y acciones observables de profesores y alumnos en la clase); Variables producto (efectos y resultados de la enseñanza a corto y largo plazo).

En relación a la variable presagio- producto se encuentran los trabajos y estudios que se hicieron desde los años 30 y que se refirieron a la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características personales del profesor. Estos estudios se centraron en la búsqueda del criterio del profesor eficaz, pero definido en función no de su comportamiento en el aula, sino de las características y capacidades que definían su personalidad. El mejor modo para comprobarlo consistía en preguntar, de modo confidencial, a especialistas en educación, a adultos y alumnos, a quien consideraban como el mejor profesor, o en que

consistía una buena enseñanza. La validez de los estudios se intentaba asegurar utilizando grandes muestras. Posteriormente se introdujeron las escalas de valoración del profesor, cuya función prioritaria consistía en que servían para ayudar a juzgar las características del profesor y su nivel de eficacia. Pero según Medley (1977), “ninguno de los estudios que usaron escalas de valoración contribuyeron a un conocimiento científico de la naturaleza de una enseñanza eficaz; no se produjo ninguna evidencia de que los profesores con puntuaciones altas fueron realmente más eficaces que quienes las obtuvieron bajas”.

También se profundizó en el estudio de las características del profesor, como tipo de personalidad, experiencia, inteligencia, creencias, actitudes y expectativas en cuanto predictores de eficacia en la enseñanza, utilizando tests de personalidad, de inteligencia y actitudes. Sin embargo estos estudios no consiguieron explicar cómo las cualidades personales del profesor afectaban al aprendizaje de los alumnos. La incidencia durante algún tiempo de los supuestos del paradigma presagio-producto constituyó un serio obstáculo para el progreso de la investigación en torno a la figura del profesor.

Las investigaciones proceso-producto tienen su fundamento en el tipo de conexiones empíricas entre el comportamiento del profesor (proceso) y el resultado del aprendizaje del alumno o rendimiento académico (producto). Anderson, Everston y Brophy (1979) describen el paradigma proceso-producto de la siguiente forma: “define las relaciones entre lo que los profesores hacen en la clase (el proceso de enseñanza) y lo que sucede con sus alumnos (los productos de aprendizaje)”. Este paradigma ha manejado dos ideas claves de la enseñanza: la primera consiste en que el comportamiento del profesor es el que causa el aprendizaje de los alumnos y la segunda, que este aprendizaje es el que nos muestra los indicadores del rendimiento académico, registrado fundamentalmente en las notas escolares.

El procedimiento de este tipo de investigación es muy simple: se observa el comportamiento del profesor en la clase, se registran los datos observados y se correlacionan con el rendimiento de los alumnos, estableciendo un ciclo descriptivo-correlacional-experimental (Bellack, 1963). Por su parte, Anderson, Everston y Brophy

(1979) centran sus principios en definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula, es decir los procesos de enseñanza y lo que les pasa a sus alumnos , a lo que llaman los productos del aprendizaje.

Sobre este paradigma se han llevado a cabo revisiones exhaustivas entre las que podemos citar las de Dunkin y Biddle (1974), Shulman (1986) y Escudero Muñoz (1980), que ponen de relieve los distintos enfoques desde los que se estudia la eficacia de la enseñanza. Con estos análisis se pretendió elaborar una teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ejemplos de investigaciones significativas por su contribución a la evolución de este paradigma se puede citar el trabajo realizado por Flanders, N. (1978) sobre el análisis de la interacción didáctica el que consiste en un método para la observación sistemática del comportamiento verbal de los maestros y alumnos dentro de la clase, que tiene como fin último el estudio de patrones de enseñanza y aprendizaje. Emplea como instrumento la escala de categorías de observación preestablecidas para el análisis de la conversación espontánea del profesor y del alumno. Los datos se recogen por un observador en el aula o bien a través del video y audio y establece correlaciones con el rendimiento escolar. Otras investigaciones relevantes proceso-producto son las que corresponden a los trabajos de Good, Biddle y Brophy (1975) sobre la estabilidad de los efectos diferenciales de los profesores en el rendimiento de los alumnos.

En el programa BTES (Beginning Teacher Evaluation Study), conducido por Berliner (1979) y colaboradores, se inició el estudio de las variables mediacionales existentes entre el comportamiento del profesor y las actividades de los alumnos. La investigación pretendía encontrar un indicador de eficacia docente que pudiera situarse en la actividad observable de los alumnos sin esperar a los tests de rendimiento final del curso. Su hallazgo más relevante fue la variable utilizada como el tiempo de dedicación en determinadas áreas de conocimiento con uso de materiales que no fueran difíciles. Se le conoce con el nombre de “Academic Learning Time” o “Tiempo de Aprendizaje Académico”.

Las investigaciones sobre la figura del profesor basadas en este paradigma se desarrollaron a partir de condiciones como las siguientes:

- El gran interés despertado por la publicación del trabajo “Pígalión en la escuela” (1986) de Rosenthal y Jacobson. Un trabajo de este tipo exigía descripciones muy meticulosas del comportamiento del profesor en su relación con los alumnos, lo que contribuyó al desarrollo de numerosas investigaciones del tipo proceso-producto.
- Otro acontecimiento que motiva a los investigadores en la línea del paradigma proceso-producto fueron los informes de investigaciones donde se afirmaba que el comportamiento del profesor no provoca diferencias en el rendimiento de los alumnos. Esta afirmación desencadenó el interés de muchos investigadores por demostrar que dicho comportamiento si provocaba diferencias, sucediéndose numerosos estudios. Además, esta línea de investigación se complementó bien con la tradición investigadora dominante basada en la psicología conductista aplicada puesto que:
- Los programas de investigación proceso-producto resultaban atractivos por su fácil aplicación tanto en la práctica como en la política educativa. Generalmente, las conductas observadas de los profesores correlacionaban con los resultados de los alumnos y estas definían los elementos claves de la eficacia. De este modo era fácil determinar la lista de lo que los profesores deberían hacer. Esto resultaba muy útil para los que prescribían políticas de formación o perfeccionamiento docente.
- Profesores, especialistas y autoridades se sentían cómodos y protegidos porque el programa suponía un apoyo supuestamente científico para los enfoques instructivos.

El declive del paradigma proceso-producto se va desencadenando debido a que van surgiendo otros modelos que cobran relevancia creciente. Por ejemplo, Gage (1978) recomienda el empleo del meta análisis de los resultados de los estudios proceso-producto, como la forma mas apropiada de descubrir relaciones más estables entre la conducta

docente y los logros del alumno. También contribuyen a esta erosión las duras críticas que recibe este paradigma de autores significativos como Pérez Gómez (1983), Giroux (1984), Escudero (1987), Carr y Kemmis (1988), Popkewitz (1984), Shulman (1986) y de otros que consideran la educación como un proceso de variables entrelazadas en sus diversos contextos y no como una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Como crítica más significativa de la investigación racionalista técnica se puede sustentar el que su carácter empirista hace que su análisis se reduzca a los comportamientos observables, lo que lleva aparejado un menosprecio de lo teórico lo que le dificulta a este paradigma las posibilidades de ofrecer datos cualitativos acerca de lo que ocurre en clase. Lo observable se constituyó en ley, relegando a un segundo plano la construcción de marcos conceptuales teórico-comprensivos capaces de interpretar significados o explicar los porqués de los resultados de la enseñanza.

El enfoque racionalista técnico en la investigación sobre el profesorado ha ido sufriendo una constante evolución motivada por la necesidad de superar sus limitaciones, sobre todo su dificultad para analizar la complejidad del aula. Para su reanimación se empezaron a desarrollar diversas alternativas, unas todavía dentro de la lógica del proceso-producto, buscando variables intermedias que permitieran aventurar explicaciones más consistentes, mientras que otras se han alejado definitivamente de esta concepción.

Son múltiples y variadas las críticas que se hacen a este modelo. Algunos autores defienden la idea de que los investigadores han tendido a centrarse en aspectos relativamente discretos y aislados de los pensamientos y acciones de los profesores antes que en el proceso de enseñanza. El hecho de que el tema de estudio de este campo sea de raíz psicológica ha provocado que el interés de los investigadores se dirija más por el análisis psicológico que por el pedagógico. Para algunos autores, esta falta de atención al contenido del pensamiento pedagógico ha impedido explicar como evoluciona el conocimiento del profesor, como modifica sus interpretaciones del aula o como genera intencionalidades y compromisos nuevos, como la discrepancia entre lo que piensa, lo que hace y lo que ocurre, modifica tanto su pensamiento como su actuación.

2.1.3. La Investigación racionalista crítica

Carr y Kemmis (1988) definen la investigación crítica como una forma de auto reflexión, llevada a cabo por los sujetos implicados en una situación social con el objeto de mejorar la racionalidad tanto de sí mismo como de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Sus características señaladas como más notables son: la investigación crítica asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa; presenta una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración; propone que la teoría nunca debe imponerse sobre los datos reduciéndolos a marcos de interpretación preestablecidos; teoría y realidad están llamadas a mantener una tensión dialéctica; propone que la investigación debe articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica y sostiene que esta investigación debe estar decididamente comprometida con la acción, con la transformación de la realidad desde una dinámica emancipadora.

También se señalan entre los principios que guían la investigación crítica racionalista los siguientes:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica
- Orientar el conocimiento para liberar al individuo
- Implicar al profesor a partir de la autorreflexión

Como características identificativas señalan las siguientes:

- Conocimiento orientado a la mejora del ser humano en su contexto social.
- Protagonismo principal para el sujeto, como partícipe de la propia investigación.

- Orientado hacia la praxis, comprendiendo la realidad para mejorarla y cambiarla.
- Interés por los problemas educativos próximos al sujeto.
- Plan de actuación abierto y flexible en su desarrollo secuencial.

Deetz y Kersten (1983) consideran que el investigador crítico de la educación ha de tener en cuenta tres condiciones: comprender la realidad educativa valiéndose de la descripción de los factores que la forma, deforman, mantienen o cambian; criticar, examinando la legitimidad del consenso y las actividades consideradas racionales y educar, desarrollando la capacidad de los miembros de una comunidad para implicarse en la autoformación por medio de la participación motivada, tanto en prácticas educativas como en procesos de toma de decisiones.

Este abordaje de investigación racionalista crítica presenta como preocupaciones básicas los intereses de los sujetos, sus inquietudes y problemas, su clarificación por parte de los implicados y su capacitación para comprenderla y cambiarla. Su idea general es que los hechos de la enseñanza siempre pueden ser mejorados. En cuanto a los tipos de investigación racionalista crítica, se pueden citar varias modalidades como la investigación colaborativa, interactiva, participativa, orientada a la práctica, emancipadora, investigación en el aula, investigación - acción, entre otras.

Dentro de la investigación - acción, Holly (1989) establece tres modalidades en función del rol que juega el profesor:

- La investigación-acción técnica, que pretende el perfeccionamiento del profesor participando, para ello, en un programa de trabajo diseñado desde fuera por un experto o equipo.
- La investigación-acción práctica, que confiere un protagonismo más decisivo a los profesores, siendo ellos quienes seleccionan sus temas de interés, problemas prácticos y a quienes corresponde el control del propio proyecto de investigación, aunque no descarta la asistencia de un colaborador crítico externo.

- La investigación-acción crítica y emancipatoria que sigue centrada en la práctica de enseñanza de los profesores, pero intenta profundizar en la emancipación de sus propósitos, prácticas rutinarias y trata de conectar su acción con las condiciones socio-contextuales en las que se desenvuelve.

Los métodos de investigación racionalista crítica pueden ser de tipo cualitativo y etnográfico como cuantitativos. En lo que difieren es que la elaboración del conocimiento tiene carácter sociopolítico ya que el planteamiento investigador del enfoque crítico busca la transformación de la sociedad. No es un conocimiento neutro, sino cargado de ideología. El saber viene motivado por necesidades vitales e intereses aprendidos. Los investigadores parten de problemas reales, cuya solución implica a todos los participantes. Es una investigación construida desde la práctica y para la práctica, comprometida en el cambio que se busca.

En el racionalismo crítico la investigación persigue acercarse a la formación y el perfeccionamiento de los profesores, más que como técnicos, como agentes activos en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de programas y estrategias de intervención. De este modo, el profesor participa en la elaboración, análisis y retroalimentación de su propia intervención. Todo esto hace que se convierta en un investigador activo, indagando su propia situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a partir de ellos, establecer cambios que resuelvan los problemas prácticos. A este quehacer del docente es lo que Elliot (1990) ha denominado investigación en la acción con lo que quiere decir que el profesor debe poner en funcionamiento habilidades para la definición de problemas, proponer soluciones consideradas como hipótesis, diseñar procedimientos para comprobar y obtener evidencias sobre la validez de las mismas. Liston y Zeichner (1993) resumen el enfoque crítico cuando lo plantean como el estar dispuestos y ser capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de las propias acciones tanto como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, en la escuela y en el contexto social en el cual se está trabajando. Bajo este enfoque la educación se considera como práctica social y como ejercicio de indagación reflexiva y crítica, utilizando estrategias que ayuden al mejoramiento de la práctica docente.

La investigación-acción crítica intenta hacer posible que teoría y práctica se encuentren en un espacio común para el análisis de la práctica educativa y su comprensión, para la reflexión crítica sobre ambas y para la elaboración de teorías desde la praxis dirigida a transformar lo que ocurre en el aula. La unión de la teoría con la práctica en la resolución de problemas constituye un elemento clave en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

El objetivo fundamental que se plantea la investigación-acción es poner a los docentes en situación de que logren una mejor comprensión, sistematización, análisis y estudio de la realidad escolar en su contexto natural, por medio de conocimientos que dirijan la práctica de la enseñanza. Pero la acción no se queda en el mero conocimiento, sino que se dirige al cambio, a la mejora y a la transformación de la realidad escolar. Para conseguirlo, esta acción implica siempre una función crítica de todo aquello que conviene mejorar. La labor de análisis y transformación hace posible una progresiva adquisición de perfeccionamiento en el propio desempeño profesional cotidiano, en el contraste entre la teoría y la práctica, entre lo que es y lo que debiera ser, configurándose de este modo, un tipo de profesional exigente y flexible, con capacidad de formar a sus alumnos y formarse a sí mismo en un proceso permanente de mejora.

La investigación-acción así considerada resulta un instrumento eficaz al servicio de la formación y perfeccionamiento del profesorado por lo cual es utilizada tanto para la formación inicial como para la formación permanente del docente. Desde esta perspectiva, Stenhouse (1987) considera que entre otras atribuciones, la investigación-acción perfecciona la práctica docente, enriquece a los profesores y alumnos, perfecciona la enseñanza y ayuda al profesor a desarrollar sus destrezas. De este modo se aspira a convertir al profesor en un investigador del currículum para que, a través de la indagación, encuentre soluciones válidas a los problemas de la práctica cotidiana.

González Soto (1989), por su parte, considera a la investigación-acción como una actividad práctica y como tal práctica convergen en ella dimensiones objetivas y empíricas, también los significados y las construcciones personales de los sujetos implicados y además lo

sociológico y lo moral. Para este autor, desde la investigación acción pueden surgir muchos de los procesos de reflexión, sistematización y construcción de un nuevo conocimiento para los profesores.

Las diferentes líneas de investigación que hemos presentado anteriormente han contribuido a un conocimiento más detallado de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la vez que al desarrollo tanto personal como profesional del profesor, lo cual trae implicaciones para la práctica profesional.

En la actualidad conocemos con más precisión las variables que inciden en el éxito/fracaso de alumno, las variables sociales y contextuales que van configurando nuestro modo de ser y de actuar, el contexto ecológico, los procesos mentales del profesor y del alumno como los modelos de formación y de perfeccionamiento del profesorado vinculados al centro educativo en el que desempeña su tarea.

La política educativa actual tiene planteado como objetivo prioritario prestar atención a la formación y perfeccionamiento del profesorado y a su desarrollo profesional, al considerarlo como elemento clave y núcleo esencial en el proceso de reforma educativa. En este sentido, ha cobrado una especial relevancia especial el cuidado con el que se formulen los programas formativos docentes dada su comprobada influencia en favorecer o no las respuestas de los profesores ante las reformas

La investigación-acción, la investigación en el aula, la investigación sobre su propia práctica puede considerarse como uno de los modelos privilegiados de desarrollo profesional. Esta inquietud es recogida en muchas propuestas de formación y desarrollo del profesorado en las que se indica que la formación permanente ha de articularse, principalmente en una reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente que le permita examinar teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias, para iniciar de este modo, un proceso de auto evaluación que orienta su desarrollo profesional.

Los planteamientos anteriores reafirman la necesidad de que los profesores reflexionen y revisen constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y ponen de manifiesto la necesidad de promover en los profesores cambios de actitudes centrados en una reflexión sistemática considerando , según Shwartz (1979) que nada se hará sin la participación de los docentes, los que sostienen todo cambio. Toda reforma se quedará nada más en buenas intenciones si los profesores no manifiestan la voluntad de asegurar y asumir los cambios de estructura necesarios y si no se les ofrecen las oportunidades para hacerlo.

2.2. Teorías sobre desarrollo profesional

Entender el supuesto teórico que da origen a las diferentes tendencias sobre desarrollo profesional en educación nos permite reconstruir plataformas para el análisis y la clarificación de las bases de un modelo formativo que integre las diferencias de cada enfoque teórico y aproveche las complementariedades que puedan darse entre ellos.

En sentido general, una teoría proporciona la explicación general de las observaciones científicas realizadas, explica y predice comportamientos (Dorin, Demanin y Gabel, 1990). Tanto las teorías del aprendizaje como las teorías que tratan sobre los procesos del adquisición del conocimiento han tenido durante el último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y ciencias afines, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos que hacen posible el aprendizaje . En esa misma línea, las teorías sobre desarrollo profesional han estado referidas a explicar, describir y predecir el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, es decir, a reconocer cómo aprenden los profesores a enseñar. El propósito de las teorías de desarrollo profesional docente es el de comprender e identificar estos procesos y a partir de ellos, proponer modelos para que la formación de los profesores sea más efectiva. En primer lugar, desde un punto de vista epistemológico, se trata de identificar qué elementos de conocimiento intervienen en la enseñanza y cuáles son las condiciones bajo las que es posible el aprendizaje de ese conocimiento. Por otro lado, se trata de sistematizar este proceso de aprendizaje mediante la identificación de los procesos y de los elementos contextuales que intervienen en el mismo. Ambos campos van a servir de marco de

referencia para el desarrollo de los sistemas de formación de los profesores. En nuestro estudio, consideramos las dos teorías que más aporte ofrecen en el sustento epistemológico de la mayoría de las propuestas formativas para los docentes en América Latina: la teoría racionalista técnica y la teoría racionalista crítica.

2.2.1. Teorías de desarrollo profesional basadas en un enfoque racionalista técnico

Las teorías de la eficacia social o de racionalismo técnico sientan las bases del estudio científico de la enseñanza que permite el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar a los profesores.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El profesor es el ser pensante que adecúa la intervención a situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. Schön llama a este proceder racionalidad técnica (1987) y Habermas (1981) razón instrumental de la práctica social. El propósito formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios que buscan la consecución de los objetivos. En este sentido, la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso- producto, el profesor como técnico y la formación por competencias son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico.

El currículo para la formación profesional comienza generalmente, con un cuerpo de ciencia común y básica, los cuales son acompañados por los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales se ofrecen con los contenidos de las ciencias aplicadas en forma posterior. La formación se entiende como previa y necesaria para el desempeño profesional. En términos de la formación en

servicio, la propuesta central de la teoría racionalista técnica es la del afinamiento de la práctica al aumentar el bagaje de estrategias de enseñanza.

A continuación analizamos dos de las orientaciones más representativas de la teoría racionalista técnica, por su influencia histórica en la formación de docentes y por la relevancia actual dada los nuevos contextos mundiales en las que se inserta la educación: el enfoque académico tradicional y el enfoque eficientista del capital humano.

El enfoque académico tradicional en la formación y desarrollo profesional docente

La filosofía de la Escuela Tradicional considera que la mejor forma de preparar al profesor es lograr una base de conocimientos sólidos en su disciplina que le permitan posteriormente, desarrollar su capacidad de resolver los problemas de la práctica. En este enfoque se le dá gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos. En su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación; llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas como la memorización excesiva, por ejemplo.

Esta filosofía perdura en la actualidad en muchos de los planes de estudio de formación de profesores en América Latina y en el diseño de programas de desarrollo docente basados en cursos de capacitación sobre temáticas diversas. Se caracteriza por la fragmentación en los contenidos y por lo que se ha dado en llamar el credencialismo: la certificación de la actualización profesional por la asistencia a cursos, sin que éstos tengan un seguimiento o una confirmación de pertinencia con la práctica.

También son llamados tradicionales, formalistas, transmisivos, enciclopédicos (Pérez Gómez, 1992) los enfoques en los que el único saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar, referido tanto al de las disciplinas relacionadas con los contenidos curriculares, como al de las ciencias de la educación. En la traducción de estas teorías a modelos formativos se ignoran o menosprecian otros saberes y, especialmente, el saber del profesor y se parte del supuesto de que es posible transmitir los significados de las

disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas.

Para la formación tradicional de profesores, los principios conductistas han proporcionado el aporte de una estrategia organizacional. En términos organizativos, el curriculum, tanto para la formación inicial como para la formación en servicio, ha sido organizado bajo la relación teoría - práctica conteniendo como eje central el contenido.

Según Fenstermacher (1994) bajo esta concepción, el conocimiento teórico es visto como el conocimiento formal y más importante, por lo que se le privilegia sobre la práctica. Se supone que la teoría precede a la práctica en la formación docente y como señala Villar (1980) en esos planes se partía de que lo primero que había que adquirir eran los principios teóricos, luego el estudio de su aplicación a la práctica y luego la práctica misma, en una progresión lineal. En América Latina, este enfoque se asienta sobre el normalismo o formación en las escuelas normales y adquiere los principios siguientes:

- Centrado en el profesor: El profesor es la base y condición de los resultados del proceso educativo. Al profesor le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino metodológico y llevar por él a sus alumnos. El profesor es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina se considera fundamental para lograr los objetivos trazados.
- Enciclopedismo: La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El libro o el manual escolar es la expresión de esta organización orden y programación; todo lo que se tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, para evitar las distracciones.
- Verbalismo y pasividad: El método será el mismo para todos y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un rol fundamental en este método.

Furió (1994) plantea la necesidad de cuestionar la yuxtaposición de saberes académicos que predomina en estos enfoques teóricos de formación y desarrollo profesional docente. Efectivamente, a pesar del carácter integrado del trabajo profesional, la formación se concibe como un proceso de adición fragmentada de parcelas disciplinares e incluso, con frecuencia, de conceptos de una misma disciplina. Sería el caso de las actividades de formación en la que se aportan unos cuantos contenidos de Psicología, otros de Didáctica General, otros de Didáctica Específica, otros de la propia materia, etc., todo ello respetando las diversas estructuras de origen de cada una de las disciplinas y ordenados sin más lógica que la puramente organizativa (compatibilidades de horarios, disponibilidad de ponentes, etc.). Este autor plantea que, precisamente, una visión que identifica saber académico con saber profesional, es la causa de que no se cuestione durante la formación del docente el carácter reflexivo de la actividad profesional.

Aunque la posición academicista carece de una fundamentación teórica explícita, puede inferirse su fundamento en concepciones epistemológicas próximas a un determinismo positivista (el conocimiento verdadero y superior está en el conjunto de teorías producidas por la racionalidad científica) y con concepciones del aprendizaje profesional basadas en la apropiación formal de significados abstractos (aprender la profesión significa apropiarse, tal cual, de los significados verdaderos de las disciplinas) como lo señalan Porlán y Rivero (1989). Los academicistas establecen por tanto, una relación mecánica y lineal entre la teoría y la acción profesional, estableciendo una relación directa entre el conocimiento de la disciplina con el "saber enseñarla".

En síntesis, se puede concluir que los enfoques basados en el saber académico realizan un ejercicio de reducción y simplificación epistemológica al identificar conocimiento profesional con saber disciplinar y al concebirlo como el resultado de la mera yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos en proporciones adecuadas al nivel educativo de referencia. Esta visión simplifica la complejidad de los problemas de la profesión docente.

El enfoque eficientista y la teoría del capital humano en la formación y desarrollo profesional docente

El desarrollo teórico planteado por el conductismo, la comprobación experimental mediante estudios de laboratorio, así como el interés que mostró la psicología conductista desde un principio por el aula, ha hecho que los procedimientos y recursos inspirados en ésta, hayan tenido una gran influencia en el mundo educativo propiciando el desarrollo de una tecnología con fines dirigidos a la instrucción y a la enseñanza. La enseñanza programada y la definición conductual de objetivos son aportaciones directas de gran repercusión en el campo educativo. Esta orientación a su vez, propició el desarrollo de planes y programas formativos para los profesores.

A finales de los años noventa se da el auge de las corrientes neoliberales, de capitalismo financiero y tecnológico que confluyen para llevar a cabo cambios profundos de transformación de la estructura social, productiva y cultural-educativa. La corriente eficientista establece una vinculación entre la educación y la organización económica y empresarial, bajo los planteamientos teóricos de la educación como capital humano. La paulatina y creciente relación entre educación, economía y trabajo iniciada en estas primeras etapas del desarrollo capitalista, va a ser definida como la perspectiva instrumentalista y funcional de la educación por el hecho que estudia la vinculación entre las demandas de la economía y las funciones asignadas al sistema educativo.

Esta oferta se sustentó en modernos diseños curriculares estructurados en planes y programas, cuyos antecedentes se encuentra en la sistematización de experiencias pedagógicas, creadas para manipular equipos, herramientas y armamento bélico, durante la Segunda Guerra Mundial. Ante el éxito obtenido con los procesos instruccionales, este enfoque dio origen al proyecto educativo tecnocrático, que asimiló los procesos de enseñanza y aprendizaje a una labor instruccional, capaz de capacitar y desarrollar habilidades y destrezas para aprender en forma más práctica, efectiva y rápida que el enfoque tradicional. Su propósito ha sido el de transmitir la información en forma precisa,

entendible y practicable, de tal manera que sea fácilmente conocida, procesada y transferida por los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

Con los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación tecnocrática, los profesores debieron recurrir a programas, estructurar planes de trabajo, utilizar módulos estructurados. El educador se transformó en un ejecutor de programas, lo que tradujo que el desarrollo educativo fuese orientado desde fuera de la escuela; es decir, por las orientaciones formuladas por expertos, al determinar qué, cómo, por qué y para qué se debía realizar la acción formativa. Los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos dieron paso a los planteamientos de los técnicos curriculares, quienes dictaron las pautas para enseñar y aprender, con el objeto de fijar comportamientos previamente estructurados en los programas escolares descritas como estrategia metodológica sugerida.

Poco a poco, el educador se fue convirtiendo en un experto que sabe transmitir los contenidos programáticos, planifica muy bien sus actividades escolares, sabe dar una excelente clase, recomendar un buen libro y aplicar una evaluación objetiva, entre otros aspectos. Pero también, debió enfrentar el reto de atender a la explosión de conocimientos, pues ellos se expanden y se difunden geoméricamente y exige al docente estar al día en los contenidos de la asignatura que enseña. En segundo lugar, debe atender a la complejidad de la realidad socio histórico sobre todo en los países en desarrollo y las cambiantes necesidades educacionales, pues la rápida expansión de la automatización, exige renovar las habilidades y destrezas requeridas para obtener, procesar e internalizar la información.

Este elemento favoreció la influencia de la teoría del capital humano sobre la educación. Schultz (1974), uno de los precursores de este enfoque, considera que la educación no sólo es un gasto de consumo, sino que también es una inversión rentable y que por tanto debe ser considerada de forma análoga a una inversión en capital físico.

Los enfoques basados en el saber tecnológico se diferencian de los académicos en que reconocen la dimensión práctica de la actividad docente, y se parecen a ellos en la supremacía que otorgan al saber disciplinar. Son modelos que adolecen de un reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental, ya que no identifican el

conocimiento profesional con los saberes profesionales de manera directa, sino a través de un conjunto de competencias técnicas que se derivan de ellas y que son determinadas y diseñadas por expertos, de tal manera que los profesores no son usuarios directos de las disciplinas sino de sus derivados técnicos, o dicho de otra manera, de sus implicaciones para la práctica (técnicas para la selección de contenidos y objetivos, métodos concretos de enseñanzas, técnicas de evaluación, etc.).

La enseñanza, según este paradigma, es un ámbito para la reproducción del saber académico, una tecnología y como tal, está constituida por saberes funcionales que los profesores han de dominar para desempeñar correctamente su labor. De esta forma, la relación entre la teoría psicopedagógica y la acción profesional sigue siendo, como en el caso de los modelos que priman el saber académico, unidireccional y jerárquico, no directo sino mediado por el saber técnico-didáctico que operativiza los significados teóricos y los convierte en productos utilizables por los profesores.

En este paradigma, las instituciones de educación superior adquieren una significación particular, la cual descansa en el fortalecimiento de la vinculación entre las universidades y el aparato productivo. El propósito implícito es hacer de las instituciones de educación superior, el instrumento de la formación de los recursos humanos. La metodología de planeación que posibilitara coincidir el flujo de egresados con las necesidades del aparato productivo fue desarrollada por Herbert S. Parnes a solicitud de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta metodología es conocida con el nombre “Enfoque de la Mano de obra” y está basada en la matriz insumo- producto.

Parnes (citado en Muñoz Izquierdo, 1993) pensaba que la planeación educativa podía realizar un cálculo sobre las cantidades de individuos que con determinados perfiles profesionales podrían adaptarse a los requerimientos del aparato productivo y que sobre esa planeación, se podrían formar cuadros de capital humano que desempeñarían en determinados ciclos las ocupaciones existentes en el aparato productivo. Esta planeación considera que los niveles y tipos de escolaridad tienen correspondencia con las distintas ocupaciones, de tal modo que los egresados de los distintos tipos y niveles escolares

contarían con ciertas características de fuerza de trabajo apta para cada una de las ocupaciones y requerimientos de la producción que dejaba en un segundo plano la distinción de los componentes educativos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices, reduciendo el sujeto a mero instrumento o herramienta útil a la productividad.

La planificación por competencias, tanto del curriculum como de los procesos formativos de los profesores, corresponde a este paradigma. En los centros de educación superior en América Latina, la mayoría de las propuestas actuales para la formación inicial y el desarrollo profesional docente se sustentan en el enfoque por competencias cuya modalidad principal ha sido derivada de la teoría eficientista del capital humano.

La base teórica de este enfoque es pragmática y conductual. Se origina y desarrolla principalmente en los Estados Unidos y ha ejercido una influencia considerable tanto en los países iberoamericanos como en Europa durante las últimas tres décadas. Entre los rasgos que definen este modelo de formación se encuentran: énfasis en los medios (formación mesológica), tecnicismo, valorización del conocimiento dirigido a resolver problemas (utilitarismo), neutralidad, descomposición de la técnica de enseñanza en elementos específicos.

Dentro de este modelo basado en el desarrollo de competencias se encuentran un conjunto de perspectivas que aún cuando comparten presupuestos comunes presentan diferencias en cuanto al tipo, grado de generalidad y conexiones de las competencias que se proponen desarrollar en los profesores en formación, así como con respecto a los métodos que utilizan para alcanzarlas. Las fuentes para determinar los rasgos deseables del profesor se basaron inicialmente en el estudio de opiniones acerca de las características de personalidad del buen profesor. Luego se incorporaron tratamientos estadísticos de tipo correlacional como mecanismo para explicar el rendimiento escolar resultante de la actuación del profesor.

Como señala Mialaret (1960) es imposible realizar el retrato robot del buen profesor y, si se quiere mantener una orientación de este tipo, habría que aceptar la idea de que hay varios tipos de buenos profesores. El término bueno para Mialaret, implica un juicio de valor que

señala la existencia de unos determinados criterios para definirlo. La imagen del buen profesor es resultado de la conjunción que de él se hacen tanto el propio educador, como los alumnos y colegas, tanto como los administradores.

El criterio de eficacia no tiene, sin embargo, una interpretación unívoca y en consecuencia tanto la manera en que se le operacionalice como los mecanismos que se utilicen para determinarlo, se verán reflejados a posteriori en el modelo de formación resultante en términos de su alcance y orientación.

Domas y Tiedeman (1950), citados por Postic, señalan que la eficacia del profesor puede determinarse en base a distintos criterios, entre ellos: las adquisiciones del alumno, los juicios de administradores, profesores o alumnos o los resultados obtenidos en pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. Uno de los criterios que ha recibido mayor atención de parte de los estudiosos es el relativo a las adquisiciones del alumno, medidos antes y después de la actuación del profesor. La aplicación de este criterio supone la definición operacional de los objetivos educativos en términos de conductas observables y medibles. Una vez definidos los objetivos instruccionales se intentará responder las siguientes interrogantes: ¿cómo están los estudiantes antes de recibir la instrucción?, ¿cuál es la actuación del profesor mientras enseña? (proceso), ¿qué resultados obtienen los alumnos después de la instrucción? (producto), ¿qué grado de correlación existe entre la actuación del profesor y los resultados obtenidos por los alumnos? En base a ello se seleccionan los rasgos deseables del profesor eficaz.

Limitaciones

El paradigma racionalista técnico es una perspectiva restringida en tanto que plantea una visión reduccionista de la formación del profesor. La pretensión de establecer regularidades en un proceso que es por naturaleza dinámica y cambiante, resulta casi imposible de llevar a la práctica. Como señalan Gimeno (1983) y Elliot (1980) se trata de un estudio de rendimiento cuantitativo que busca averiguar cuánto se ha aprendido más que de qué tipo de aprendizaje se trata. El aprendizaje que se maneja es el mecanizar respuestas. El profesor eficaz es según este modelo el más competente para resolver problemas rutinarios. Una de

las mayores debilidades de este enfoque está en la dificultad de identificar y medir los cambios producidos en el alumno como resultado de la acción única del profesor. En este sentido Biddle y colaboradores (1964) apuntan que en tanto no se ha decidido cuáles son los resultados a alcanzar por el profesor, es difícil dar una definición adecuada de su competencia. El dilema que se plantea es si la eficacia del profesor debe referirse a objetivos específicos de corto alcance o a objetivos fundamentales educativos, cuyos resultados no se aprecian de manera inmediata.

De esta manera se redefine el concepto de eficacia del profesor en términos más amplios y se conceptualiza como el efecto del que enseña sobre el objetivo a enseñar, reconocido por el sistema institucional en una sociedad dada. Postic (1978) propone una estructura constituida por siete variables: contexto escolar y sociológico, situaciones pedagógicas, experiencias de transformación, características personales del profesor, comportamientos del profesor, efectos inmediatos en el alumno y efectos a largo plazo.

En síntesis el paradigma técnico en la formación del profesorado ha evolucionado desde los planteamientos referidos a un perfil ideal, pasando por el modelo proceso-producto, que intenta vincular el comportamiento del profesor con el rendimiento del alumno, hasta el modelo de competencia docente que tiene como objetivo transformar a los profesores en técnicos eficaces de la enseñanza. Esta manera artificial de abordar los problemas de la práctica de enseñanza, ha dado lugar a la aparición de enfoques alternativos sobre la construcción del conocimiento del profesor y de los modelos de su formación.

Sobre la aplicación del enfoque racionalista técnico en la educación superior se pone particular atención acerca de la oferta educativa y demanda de profesionales. Sobre este particular, Muñoz Izquierdo señala en su análisis crítico de la economía de la educación, que la educación superior dista mucho de estar asociada al incremento de la productividad, pues los requerimientos de escolaridad en la demanda de profesionales se fijan en razón a la valorización escolar histórica y geográfica de cada ocupación que es efecto neto de la inflación y la devaluación educativa. Agrega que la educación superior no debe orientarse

por criterios económicos eficientistas de forma exclusiva, como la escasez financiera y la saturación del mercado de trabajo.

Asumiendo los criterios que implican la participación de las fuerzas privadas de la economía en la educación, el desaparecimiento de los apoyos benefactores en otros momentos asegurados por la intervención estatal y la emergencia de nuevos agentes de control social, en muchos países de América Latina se ha presentado como un principio del catálogo de políticas públicas de reforma educativa un repertorio de formas de conexión de la enseñanza superior con la lógica del mercado que han desembocado en los siguientes efectos: el arancelamiento de entidades públicas, la desregulación de los sistemas, la diversificación competitiva de los tipos de instituciones, los incentivos a las iniciativas privadas orientadas a la venta de servicios educativos, la apertura a los proveedores transnacionales y la adaptación de los criterios de calidad educativa a la estimación de costo-beneficio.

Estos efectos han tenido su impacto en los programas formativos de los profesores al sustentar una nueva visión de la formación inicial y al marcar un nuevo rumbo en las políticas de formación permanente y desarrollo profesional. En ambos casos, se trata de acomodar los programas formativos para cumplir con las expectativas generadas por la teoría de capital humano y el enfoque de mercado.

2.2.2. Teorías del Desarrollo docente basadas en la racionalidad crítica

Desde una perspectiva opuesta a las teorías racionalistas técnicas, las teorías de base crítica ven dos dimensiones en el aprendizaje del profesor: una dimensión personal así como una dimensión social. Desde la dimensión personal, los racionalistas críticos ven al profesor como sujeto de su proceso formativo de forma que éste sea percibido como un proceso "natural" de crecimiento y evolución en la construcción del conocimiento profesional. Desde la dimensión social, el profesor deviene miembro de una comunidad concreta, con responsabilidades y derechos inherentes a su condición de ciudadano.

Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y han presentado un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo XX a partir de las propuestas de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget en Europa.

A continuación analizaremos dos orientaciones de la teoría crítica que más han influenciado los discursos sobre la formación y el desarrollo profesional docente en el ámbito latinoamericano: las que enfatizan la dimensión crítica personal y las que enfatizan la dimensión sociocrítica.

Teorías que enfatizan la dimensión crítica-personal del desarrollo profesional

Los estudiosos de esta categoría proyectan el desarrollo profesional del docente como un proceso evolutivo y no como un evento que se produce de una vez y para siempre. La dimensión personal del desarrollo docente es enriquecida por las teorías de aprendizaje adulto que han resurgido en las últimas décadas. Malcom Knowles se destaca entre los que plantean que el aprender a enseñar es un aprendizaje que dura toda la vida a partir de creencias personales, incrementadas y maduras por la formación inicial y por las experiencias adquiridas en la práctica, las cuales van conformando marcos interpretativos, tanto lógicos como afectivos y señala que en el adulto, esa forma de aprender reúne características muy particulares.

Desde la dimensión personal, los teóricos del racionalismo crítico en el desarrollo profesional docente plantean que el aprendizaje del profesor se da en un espacio inter subjetivo y social, apoyándose en la tesis socio cognitiva de que nadie aprende sólo, como señala Freire, y de que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo.

Desde este enfoque, la formación del profesor no es vista como un proceso de adaptación o acomodación a determinadas prácticas. Se visualiza como un proceso dialéctico en el cual el significado de las prácticas de enseñanza son reconstruidas en un proceso de toma de

conciencia históricamente condicionada de los profesores como personas, cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vitales.

Esta visión de la formación implica una propuesta de desarrollo profesional en la que el aprendizaje de nuevas formas de enseñanza es percibido como una producción activa, una manifestación de las potencialidades de los docentes. La manifestación de tales cualidades puede ser descrita y planificada, pero no estandarizada y medida. La idea de desarrollo profesional no está dirigida a controlar resultados de aprendizaje de técnicas, más bien se concibe como un proceso dirigido a facilitar la construcción permanente del conocimiento y de la identidad docente. Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender las potencialidades de los profesores como sujetos de aprendizaje permanente que pueden, a su vez, autorregular su propio desarrollo profesional.

Apoyándose en la psicología constructivista y en las teorías del desarrollo cognitivo y social, este enfoque considera que los sistemas de pensamiento se aprehenden según construcciones particulares que conducen a la diversidad y a la divergencia, dado el carácter singular que tiene la construcción de conocimiento en cada individuo y grupo.

Las teorías del desarrollo cognitivo de Hunt (1975), junto con las teorías de desarrollo moral de Kohlberg (1976) aportan bases para proponer un itinerario que explica la evolución de los profesores en cuanto a estilo interpersonal, cognitivo y preocupaciones sobre la enseñanza.

Loevinger (1976) propone los siguientes estadios sobre el desarrollo de los profesores como sujetos adultos:

1. Autoprotección: Utiliza reglas y mecanismos de interacción social en beneficio propio. Mantiene relaciones interpersonales de carácter exploratorio.
2. Conformismo: La principal preocupación del profesor es ser aceptado por su grupo de colegas. El comportamiento se define por conductas observables y esperadas más que por sus sentimientos auténticos.

3. Transición al auto entendimiento: Se profundiza el autoconocimiento. Es capaz de autoevaluarse en función de normas propias más que de normas externas.
4. Conciencia: Surge la capacidad de autocrítica, el sentido de responsabilidad y la evaluación de objetivos personales. Se considera fundamental la mejora en términos definidos de manera autónoma.
5. Individualismo: Aumenta la capacidad de tomar decisiones propias. Valora las relaciones humanas manteniendo un sentimiento de independencia emocional.
6. Autonomía: Se aceptan las contradicciones y ambivalencias. Desarrolla la capacidad de coexistir con el conflicto de ideas e intereses.

Sikes (1985) identificó cinco fases determinadas por los ciclos vitales de los docentes que explican cómo una variedad de factores afectan a los profesores a lo largo de su vida profesional. Las fases propuestas por Sikes abarcan desde el inicio de la carrera profesional hasta la jubilación y se articulan alrededor de los tres periodos de transición de la edad adulta: la crisis de los treinta años, la transición de la mitad de la vida, la etapa de los cuarenta años y el acercamiento a la jubilación.

En este mismo enfoque, se plantea también que el desarrollo formativo del profesor resulta de una interacción dinámica entre los conocimientos adquiridos en su formación inicial y las experiencias cotidianas de su práctica. Esta interacción, al ser sistematizada y reflexionada deviene en crecimiento profesional que pasa por diversos niveles o estadios según el grado de profundización alcanzado.

Se propugna, en síntesis, la evolución del desarrollo profesional como la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos que sean claves para estructurar el pensamiento en el ámbito disciplinar concreto, lo que implica la capacidad de elaborar nuevas cuestiones y originales interpretaciones que enriquezcan y transformen el significado dado.

El trabajo más conocido en este campo es el de Huberman (1990) quien presenta la siguiente evolución:

1. Inicio de la carrera: Transcurre durante los primeros tres años de entrada a la carrera docente y se caracteriza por conductas de tanteo, titubeo y los intentos de socialización.
2. Estabilización: Esta fase se da entre Los cuatro y seis años de carrera. En ella aparece un mayor sentimiento de dominio sobre las prácticas de enseñanza, se logra un mayor repertorio de técnicas y un aumento considerable en la toma de decisiones didácticas apropiadas.
3. Diversificación: Entre los siete y veinticinco años de carrera profesional, los docentes se replantean su carrera, lo que puede derivar en crisis de abandono o en un nuevo dinamismo profesional.
4. Serenidad o Conservadurismo: Entre los veinticinco y treinta y cinco años de carrera, el profesor puede distanciarse afectivamente o desarrollar un fuerte conservadurismo frente a los nuevos desafíos que se le plantean.

En términos de discurso subyacente, en las posiciones teóricas críticas se supera la oposición entre el cientificismo y el humanismo y se propicia un discurso de índole dialéctica; frente a las perspectivas liberales de la organización social se propugna la participación democrática y comunitaria; con respecto a la acción se fomenta un tipo de acción reflexiva en contraste con las perspectivas de acción técnica e instrumental.

Las limitaciones que pueden aparecer en este abordaje están relacionadas con planteamientos demasiado descriptivos o prescriptivos sobre el desarrollo de la carrera del profesor sin profundizar en las variables sociológicas que pueden condicionar su función docente.

Teorías que enfatizan la dimensión socio-crítica del desarrollo profesional

Las teorías socio críticas de desarrollo profesional agrupan una variedad de teorías críticas de la acción: dialécticas, emancipadoras, reconstructivas, comunicativas cuya consistencia teórica está dada en el planteamiento de la categoría de praxis como matriz central. El análisis de la estructura intencional o teleológica de la acción humana cobra nuevas dimensiones al reinterpretarlo a la luz de instancias mediadoras. Por oposición al

racionalismo técnico, las instancias mediadoras en este caso no están en el conocimiento objetivo como base para la toma de decisiones, sino en la ideología, el lenguaje y la mediación valorativa o racionalidad práctica. La acción se entiende como praxis, haciendo alusión a la concepción aristotélica de ejercicio de la libertad y de creación. A partir de la Escuela de Francfort a la noción de acción se le vincula con el potencial transformador, emancipatorio y comunicativo de la praxis.

Frente a una concepción neutralista y unidimensional de la acción educativa, los paradigmas socio críticos proponen una concepción discursiva y multidimensional. Las acciones comunicativas constituyen la base del proceso de formación educativa y está orientada al entendimiento compartido de la praxis.

Este proceso de entendimiento utiliza como medio el diálogo como instancia que permite lograr acuerdos entre los sujetos participantes del proceso formativo y por lo tanto, es el instrumento que facilita el constituirse en una comunidad de aprendizaje.

Freire, McLaren, y Giroux son exponentes de esta posición teórica. Estos últimos proponen un esquema conceptual para diseñar la formación del profesorado como intelectuales transformadores. En su propuesta plantean que en la formación de los profesores deben incluirse temas como historia, cultura y política de tal forma que éstos lleguen a ser capaces de analizar los intereses latentes en las diferentes propuestas de educación. Para Freire, la clave está en conformar una conciencia crítica versus una conciencia ingenua sobre la realidad del mundo y de la educación. Freire (1998) llama a los profesores “trabajadores de la cultura” en el sentido de que el ejercicio profesional que desarrollan debe incluir la interpretación del contexto cultural, acompañada de un posicionamiento ideológico y práctico.

Desde las teorías socio críticas surge también un planteamiento discursivo sobre la profesionalidad docente, definida por Contreras (1997) como las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de la profesión de enseñar. Por profesionalidad se propone una concepción amplia de la profesión docente, explicada por Hoyle (1974) como la participación considerable en tareas de formación variadas y autónomas, alta valoración de

la colaboración profesional, alta participación en actividades adicionales a la enseñanza, metodología contrastada con la práctica y destrezas derivadas de una reflexión entre la experiencia y la teoría.

Un concepto de profesionalidad planteado de esta manera, se opone al de profesionalismo visualizado en el enfoque técnico funcionalista, donde el profesor sólo goza de una autonomía restringida, con limitada participación en actividades profesionales no relacionadas con la enseñanza y sometido a un modelo de desarrollo profesional orientado al logro de destrezas y técnicas específicas.

2.2.3. Limitaciones

Una de las principales contribuciones de las teorías críticas ha sido la de resignificar la base epistemológica del conocimiento profesional docente ampliando su perspectiva más allá de la práctica y perfilando al docente como profesional con un conocimiento complejo, científicamente válido, y significativo socialmente. Estas aportaciones demuestran la existencia de un conocimiento propio de la función docente que debe ser considerado para la formación inicial y merece ser legitimado en las políticas de desarrollo profesional.

Las limitaciones del enfoque pueden darse al ignorar las condiciones formales y normativas de la profesión docente, las que deben conjugarse de manera armónica con las propuestas emancipadoras y reflexivas.

2.3. Modelos de desarrollo profesional

Partiendo de la concepción de que la teoría de la educación es una teoría práctica para conseguir un fin: el hombre educado (Gimeno Sacristán, 2002), encontramos que el modelo educativo aparece como un elemento necesario para relacionar la información científica con la práctica educativa bajo un esquema mediador que guíe la acción derivada de la teoría. Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye un concepto de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros.

Un modelo se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica; es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. De esta manera, a partir de un modelo pedagógico pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores; por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos. Al respecto, Ferry (1990) plantea que todo modelo pedagógico al llevarse a la práctica deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia de la teoría. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan los modelos de acuerdo con las finalidades educativas que se persigan.

Por otra parte, Davini (1995) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones que son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones.

Por su parte, Zeichner (1993) señala que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia de los programas formalizados precisamente por la orientación y finalidades que le otorgan los Estados a la educación nacional. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

Los modelos pedagógicos al traducirse en modelos formativos, según la tendencia en la que se inscriban, introducen a los docentes en su profesión por las siguientes vías: primera, ingresar en la lógica del orden social actual en la que ciertas competencias son demandadas; segunda, comprender el hecho educativo y, tercera, promover situaciones en las que se ocupen de su realidad educativa con el fin de mejorarla.

La tipología de los modelos de formación y desarrollo de los profesores se encuentra en relación estrecha con las corrientes teóricas que explican y describen la acción docente, su

construcción y evolución. El modelo de formación se concibe a partir del tipo de educación que se pretenda dar. Debe tener presente las finalidades a conseguir y las metas a alcanzar. Es decir, si lo que se busca es la eficacia educativa, el modelo al que se recurre es el que desarrolla las características asignadas al profesor eficaz; si se pretende fomentar la capacidad crítico-reflexiva, se propugnarán modelos de reflexión sobre la práctica.

Existen diversas clasificaciones o proliferación de modelos caracterizados por asumir como notas específicas algunas de las modalidades que caracterizan la formación permanente. Así, por razón del agente organizador: centralizado-descentralizado; por razón del contenido: científico, didáctico, psicopedagógico, etc.; por razón de la metodología empleada: individual-grupal, activa-pasiva, participativa-impuesta; por razón de la finalidad que persigue: saber, saber hacer, ser, comunicar: por razón de los presupuestos psicológicos que los sustentan: conductistas, humanistas, cognitivistas, etc. Se utilizan denominaciones diversas: Zeichner (1993) habla de paradigmas de formación del profesorado, en tanto que Feiman y Nemser (1990) utilizan el término de orientaciones conceptuales, otros hablan de tendencias, etc.

En el siguiente cuadro se muestran las principales orientaciones en la formación del profesorado, tomado de Marcelo (1994). En él se recogen las clasificaciones más usuales y representativas, si bien conviene destacar la presencia de una serie de matices diferenciales según los distintos autores.

Tabla 1: Principales orientaciones en la Formación del Profesorado

Modelos	Enfoque Teórico	Tipo de Práctica
JOYCE (1975)	Competencias	Tradicional
HARTNETT Y NAISCH (1980)	Técnica	Tradicional

KIRK (1986)	Técnica	Eficientista
ZIMPHER Y KENNEDY (1987)	Aplicación de principios de teorías críticas	Acción deliberativa. Análisis crítico
PEREZ GOMEZ (1992)	Modelo de adopción de decisiones	Enfoque reflexivo sobre la práctica

Considerando que nuestro análisis está sustentado sobre las dos corrientes fundamentales que integran la mayoría de las acepciones, seguiremos la identificación de modelos representativos agrupados bajo estas dos corrientes: la tecnológica y la crítica, reconociendo la variedad de matices que pueden considerarse a partir de los rasgos esenciales analizados a continuación. Para los fines de nuestro estudio y siguiendo la línea de trabajo ya enunciada, estos dos modelos recogen las tendencias que configuran el campo de desarrollo profesional docente en el momento que se vive históricamente en la mayoría de las reformas latinoamericanas.

2.3.1. Modelos de desarrollo profesional basados en la racionalidad técnica

La perspectiva técnica otorga a la enseñanza el estatus de ciencia aplicada, adecuándola a las ciencias naturales. Desde la racionalidad técnica, la calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia de su consecución. La enseñanza se concibe como una eficiente intervención tecnológica. El profesor es por tanto un técnico y su formación se orienta al modelo de entrenamiento basado en las competencias requeridas para ejercer las prácticas de enseñanza. Se trata de definir el acto didáctico, identificando las destrezas que debe poseer el profesor competente, es decir el “profesor eficaz”. La tradición de la eficacia social pone el acento de la formación del profesorado en la adquisición de destrezas específicas y observables, así como en habilidades de enseñanza que se suponen relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

Genéricamente los modelos correspondientes a la racionalidad técnica giran en torno a la categoría eficacia del profesor. Describen las actitudes y destrezas que debe tener el profesor competente. Se supone que una vez asumidas éstas, es posible elaborar programas de formación dirigidos a alcanzarlas. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) engloban los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia y/o competencia bajo la denominación de paradigma técnico. El propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que plantea cualquier situación educativa.

En esta perspectiva de racionalidad técnica se distinguen dos corrientes que postulan dos modelos distintos de formación del profesorado: el modelo de desarrollo autónomo y el modelo de evaluación del desempeño. Estas corrientes son las que mejor ejemplifican la aplicación del modelo ya que sobre ellos se han formulado los programas formativos más importantes en términos de formación y desarrollo docente, como se evidencia en los estudios realizados al respecto.

El modelo de desarrollo autónomo

Es el tipo de formación en la que los profesores deciden aprender por sí mismos aquello que consideran necesario para su desarrollo profesional o personal. Generalmente esta modalidad es escogida por profesores que entienden que las ofertas actuales no responden a sus necesidades. Los profesores se convierten en planificadores de su propia formación, lo que incluye que también participen en cursos o estudios específicos.

Esta es la modalidad de formación que tradicionalmente se ha venido dando casi en todos los niveles del sistema educativo y particularmente, para el profesor universitario. Las denominaciones de enfoque individual (Bell, 1991), desarrollo profesional autónomo (Sparks y Loucks-Horsley, 1990; Marcelo, 1994) o formación orientada individualmente (Imbernón, 1994) hacen referencia a una situación en la que el profesor planifica y desarrolla, por su cuenta y de forma personal, las actividades de formación y mejora que considera convenientes para satisfacer sus necesidades o sus intereses particulares. Para Marcelo (1994), el desarrollo profesional autónomo se fundamenta en el supuesto de que los docentes son individuos con capacidad para iniciar y dirigir por sí mismos procesos de aprendizaje y de formación, en consonancia con la autonomía propia del aprendizaje adulto y también con la eficacia que se deriva del hecho de planificar el propio aprendizaje. Imbernón (1994) se refiere a este modelo señalando aspectos como los siguientes:

1. Las personas pueden orientar y dirigir su propio aprendizaje por sí mismos, lo cual supone también la capacidad de valorar tanto las necesidades como los resultados del aprendizaje.
2. Las personas adultas aprenden de forma más eficaz cuando son ellas quienes planifican el proceso de aprendizaje que cuando participan en actividades que les son menos relevantes.
3. Las personas están más motivadas para aprender cuando seleccionan objetivos y modalidades formativas acordes con sus propias necesidades.

A menudo, se identifica este modelo exclusivamente con la autoformación y con la participación esporádica en actividades formativas poco conectadas entre sí y con la práctica profesional. Sin embargo, aunque el modelo individual de formación y crecimiento profesional puede resultar en su desarrollo práctico, un tanto anárquico e informal, Sparks y Loucks-Horsley (1990) proponen una serie de fases en el mismo que permiten sistematizarlo como acción formativa:

- Identificación de necesidades e intereses formativos, sea mediante la aplicación de alguna estrategia de detección o a través del diálogo con los colegas.
- Planificación de formas de satisfacción de las necesidades detectadas.
- Realización de actividades de aprendizaje, que pueden incluir el auto aprendizaje (lecturas, consulta de materiales, búsqueda de documentación...) o la participación, a título individual, en actividades organizadas por otros.
- Evaluación del proceso mediante el uso de técnicas de auto informe o de reflexión individual.

Bell (1991) identifica tres fases distintas en el desarrollo profesional individual. La primera coincide con la que inicia el proceso para Sparks y Loucks-Horsley y se refiere al descubrimiento de las necesidades propias. La segunda se orienta a la revelación de las necesidades del centro docente en el que trabaja el profesor. La tercera incluye el desarrollo de actividades orientadas a la consecución de objetivos derivados de los dos análisis anteriores.

El enfoque individual del desarrollo profesional sigue siendo predominante, sobre todo a través de los cursos de perfeccionamiento. Aunque haya habido una importante transición en las propuestas sobre desarrollo docente que ha servido para introducir y promover iniciativas de formación en centros y otras formas de desarrollo colegiado o en colaboración, los cursos de perfeccionamiento siguen siendo la actividad más

promocionada. Los cursos, en los que la participación obedece normalmente a intereses personales, constituyen la modalidad formativa que mejor se identifica con el enfoque individual del desarrollo profesional de los profesores.

La participación en los mismos no siempre obedece a intereses formativos, sobre todo cuando se acompañan con incremento salarial por méritos de asistencia, que convierten a la formación en un medio para subir el salario. Los cursos pueden, si embargo, incluir paralelamente estrategias que potencien la actividad en colaboración mediante la creación de grupos de trabajo o a través del uso de técnicas que exijan la cooperación entre los participantes. De la misma forma, pueden incluir fases intermedias que requieran la puesta en práctica de acciones cuyo desarrollo y análisis se realice mediante procesos de colaboración. El principal inconveniente de esta modalidad formativa es, que al ser una actividad de iniciativa institucional, se favorecen temáticas y enfoques acordes con las perspectivas institucionales y políticas, dejando fuera a menudo las cuestiones más polémicas o los puntos de vista discutibles desde el punto de vista de los profesores.

Otra de las características esenciales de esa modalidad formativa es que responde a un modelo de entrenamiento, ya que éste se refiere a la práctica de actividades predominantemente transmisivas. Muchas veces, otras actividades de carácter más práctico - como talleres o simulaciones - se desarrollan con la finalidad de preparar al profesor participante en habilidades específicas, basándose en la misma suposición que los cursos: el conocimiento de algo permite su transferencia automática al contexto de trabajo cotidiano. Esta transferencia tiene mayores o menores posibilidades de éxito en función de las características específicas de la actividad.

La desventaja que más se le atribuye a este modelo formativo es su descontextualización. Se desarrollan normalmente en contextos simulados que no reproducen ni contemplan las particularidades de los entornos de trabajo de los participantes. Esta característica dificulta la transferencia hacia la práctica. Así pues, el modelo de entrenamiento puede incluir actividades orientadas al conocimiento teórico, la demostración de estrategias y procedimientos, la práctica de éstos en situaciones simuladas y su posterior aplicación en el

lugar de trabajo (Joyce y Showers, 1988, en Imbernón, 1994). Sparks (1983), sin embargo, recomienda también la inclusión de discusiones en grupos pequeños y tareas de resolución de problemas, así como un diagnóstico inicial de la actuación de los docentes a través de la observación y sesiones posteriores al entrenamiento en las que se discuta acerca de la puesta en práctica.

Marcelo (1994) recoge las ventajas, inconvenientes y supuestos que tiene esta formación en la siguiente tabla:

Tabla 2: Modelo basado en cursos

Ventajas	Inconvenientes	Supuesto
<ul style="list-style-type: none"> • Puede aumentar los conocimientos. • Puede mejorar las destrezas. • Los profesores pueden elegir de entre lo que se les ofrece. • Proporciona oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional. • Puede ser a tiempo completo. • Puede permitir posteriores cualificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los cursos pueden ser demasiado teóricos. • Las opciones las determinan los organizadores. • Puede no reflejar las necesidades de la escuela. • Puede tener aplicaciones prácticas en la clase. • Ignora el saber hacer del profesor. • Puede tener un alto costo. • Puede requerir un compromiso a largo plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un profesor puede influir en la totalidad de la escuela o en un grupo. • El profesor puede trasladar la teoría a la práctica. • Se puede abordar una amplia variedad de necesidades con el mismo curso.

Para superar los inconvenientes que los cursos pueden generar se hace necesario que tras la presentación teórica, los formadores faciliten modelos de cómo llevar a la práctica esas destrezas o estrategias. Posteriormente se deben realizar actividades de aplicación donde los profesores se hagan cargo de poner en práctica la estrategia propiciando la retroalimentación y el seguimiento, el cual resulta ser el elemento básico para la reflexión y comprensión del contenido. La conjunción de la teoría y la práctica, permite superar el bajo impacto que los cursos podrían tener en la práctica.

Modelo de evaluación del desempeño

El planteamiento de este modelo se basa en que el conocimiento de lo que debe cambiar impulsa el desarrollo del profesor hacia la mejora de su práctica. Ese conocimiento se logra a través de la evaluación del desempeño, el que declara como propósito la preparación individual y colectiva del profesorado de un centro para dar respuesta contextualizada a los problemas prácticos concretos de su enseñanza. De acuerdo a De Vicente (1996) en este modelo la evaluación se concibe como una forma de retroacción del cambio, que permite a la sociedad establecer los controles necesarios para lograr la calidad de la enseñanza y orientar a los profesionales hacia su propio crecimiento y perfeccionamiento en función tanto de las necesidades personales como los del centro educativo como colectivo profesional.

Cada modelo para evaluar al profesor lleva implícito un concepto de profesor. De ahí la importancia de seleccionar modelos que sean coherentes entre la propia consideración del profesor y su función docente y el enfoque a través del cual es evaluado.

Antes de iniciar un proceso de evaluación de los profesores es necesario conocer los fines y propósitos que se pretenden con dicha evaluación. Santos Guerra (1993) plantea que lo más importante no es hacer la evaluación del profesor sino saber a quién va a favorecer esta evaluación y qué tipo de beneficios va a reportar, tanto de forma individual como social.

Diversos autores como McLaughlin y Pfeifer (1988); Peterson y Comeaux (1989; Villar y Morales (1993) han subrayado la importancia de considerar el tema de la evaluación del profesorado dentro del contexto organizativo. Este aspecto queda reflejado por los datos obtenidos en estudios sobre la evaluación del profesorado en la Comunidad Autónoma Vasca. En estos estudios, más del 80% del profesorado manifestaba su acuerdo con las siguientes afirmaciones: la evaluación docente fiable, válida y justa es imprescindible en cualquier sistema educativo y la evaluación debe ir acompañada de la evaluación global del centro y del sistema. Es decir la evaluación docente es válida, pero como una parte de un sistema de evaluación más amplio y general del centro y del sistema educativo. El

profesorado no entiende la evaluación docente si no se lleva a cabo en un marco de evaluación institucional.

Resulta un elemento clave el que la evaluación del profesorado debería enmarcarse en el ámbito organizativo en el que desarrolla su actividad profesional. Según Santos Guerra (1993) el claustro de profesores sería la mejor referencia para realizar la evaluación. Esta modalidad encierra ciertas ventajas:

- Aviva el diálogo profesional sobre la práctica docente.
- Facilita la comprensión de los procesos de intervención, frecuentemente supeditada al análisis del contexto.
- Se convierte en un excelente medio de perfeccionamiento profesional.
- Permite desarrollar más adecuadamente las estrategias de cambio.
- Evita las comparaciones que se producen si es un solo profesor el que es evaluado.
- Potencia la coordinación internivelar e interpersonal, tanto en sentido vertical como en sentido horizontal.
- Hace patente la importancia del papel que se desempeña en el marco organizativo.
- Tiene la potencialidad de incidir en las estructuras y no solamente en los individuos.

Sin embargo, los profesores de educación secundaria prefieren otros ámbitos para su evaluación, prefieren el departamento más que el claustro (Villa, 1993).

Existen muchas clasificaciones de propósitos y fines de la evaluación del profesor, entre la descrita por Natriello (1997). Este autor indica tres grandes propósitos de la evaluación docente:

En primer lugar señala que la evaluación se puede utilizar para controlar el rendimiento de los individuos dentro de unas posiciones determinadas o para influir sobre las mismas.

Este primer propósito trata de mejorar la acción docente en el desempeño de la labor o tarea que el profesor viene realizando. En muchos países, esta evaluación la lleva a cabo el director de la escuela sólo o con la ayuda de algún evaluador. Existen múltiples procedimientos o modelos que se pueden aplicar para conseguir este propósito. Como consecuencia de la descentralización de los sistemas educativos y por consiguiente, la mayor autonomía de los centros, ha surgido una nueva función solicitada a la dirección de los centros: la función de supervisión.

Esta función, según Veenman (1988), se refiere a la observación y control para asegurar la calidad del trabajo en los centros, proveer realimentación y unas directrices para la mejora en la actuación del profesor.

Dentro de esta función supervisora, el director lleva a cabo un papel de entrenador o formador aportando realimentación al profesor y estimulándole a ser más reflexivo, por ejemplo: sobre los efectos de su práctica en el aula, sobre planes de mejora, sobre alternativas metodológicas, etc.

Otros aspecto señalado por Natriello es que la evaluación puede utilizarse para regular el movimiento que tiene lugar dentro de los puestos docentes, en este sentido, puede servir para detectar a las personas que tratan de acceder a un puesto, para retener a aquellos que pudieran abandonar la plaza que ocupan, o para forzar la salida de otros.

Este segundo propósito, se está aplicando mucho en los Estados Unidos sobre todo en su vertiente de acceso al puesto docente. En la última década, se ha ido extendiendo prácticamente en todos los Estados la exigencia de una acreditación para incorporarse a la enseñanza. Este prueba era hasta hace unos años muy distinta en unos Estados u otros. En la actualidad, se está produciendo un movimiento de convergencia sobre los estándares comunes a considerar en todos los Estados.

Asimismo, el proceso para adjudicar una plaza en propiedad, o para promocionar, y para despedir, es llevado a cabo a través de un proceso que tiene en cuenta los estándares para la evaluación del personal.

En otra dimensión, la evaluación puede utilizarse para legitimar el sistema de control organizativo en sí mismo, siguiendo a Natriello.

En este tercer supuesto, la evaluación tiene una finalidad de legitimación del sistema de control organizativo. Para ello, el proceso de evaluación debe cumplir una serie de requisitos como tratar a todos los profesores por igual sin diferencias de ninguna clase, debe llevarse a cabo con unos procesos planificados que son conocidos previamente y debe satisfacer tanto a los miembros de la organización como a la sociedad en general.

Los efectos de la evaluación en el profesorado en cualquiera de las modalidades antes apuntadas, pueden ser múltiples: unos son muy visibles a primera vista y otros son más sutiles. Natriello agrupa estos efectos según tres niveles: individual, organizativo, y ambiental.

Como efectos en el ámbito individual se señala que los profesores reaccionan de forma personal cuando se ven afectados por la evaluación. En un primer momento existe una reacción o resistencia a la evaluación. A nadie le gusta ser evaluado o controlado por nadie; por otro lado, en nuestro ámbito educativo no existe tradición de prácticas evaluativas. Pero esta reacción se supera fácilmente cuando el proceso se lleva a cabo en un marco de información concisa y clara, con una comunicación expresa de los objetivos de la misma que es necesario hacer explícitos de un modo inequívoco, cuando el propio profesorado ha participado en la gestión del proyecto, aportando sus puntos de vista y consideraciones al respecto.

Cuando la evaluación tiene como propósito fundamental la mejora debe ofrecerse la información al docente de un modo claro, interpretable y significativo. Cuando esta información va acompañada de una realimentación específica con recomendaciones para la mejora, el efecto de cambio en la conducta docente es mucho más claro. Al respecto, los estudios de Menges y Brinko (1987) muestran las siguientes conclusiones:

- La realimentación tiene un efecto positivo en los profesores y éste se percibe con claridad cuando se van acumulando estudios de tipo cualitativo.

- Este efecto es pequeño en cuando los estudios se plantean en términos cuantitativos.
- El efecto es notablemente mayor cuando los profesores cuentan con un servicio de asesoramiento, o cuando además tienen información que procede de otras fuentes.

En el ámbito organizativo se dan efectos inmediatos que se amplían de las personas a la organización. Por ejemplo, los sindicatos pueden movilizar al profesorado cuando en el centro se ha iniciado un proceso de evaluación docente con objeto de tener criterios para su continuidad o no en el centro. Ante este hecho la reacción del profesorado puede ser muy variada, por ejemplo, enterarse de cómo y sobre qué están siendo evaluados para superar la prueba en caso de que ésto ocurra. Los efectos sobre la organización son muy relevantes ya que pueden afectar al funcionamiento de las relaciones en los órganos en los que estén implicados los evaluadores (jefes de departamento, coordinadores, etc.). Un requisito fundamental es ofrecer una amplia información sobre el plan a efectuar, así como de sus propósitos, procesos y procedimientos y posibles resultados.

Los efectos a mediano y largo plazo pueden ser tanto negativos como positivos. Por ejemplo, los profesores observan cambios en el status de sus colegas, adquieren una mayor comprensión de cuál es su identidad como miembros del centro, entendiendo mejor las normas y valores del centro. Del mismo modo, el sistema de evaluación puede reflejar más evidentemente el sentido de justicia del centro y la consideración a aquellos miembros que más contribuyen a la misma.

Limitaciones

A pesar del optimismo sobre los resultados hallados por una serie de investigaciones que analizaron las características de los profesores eficaces sobre la cual se funda el modelo de evaluación del desempeño, abunda la literatura que contradice o más precisamente concluye que estas características no son válidas para todas las situaciones y todos los

grupos. Por otro lado, evaluar al profesor en función de estas características es también difícil, ya que no significa que todos los profesores eficaces posean todas las características señaladas ni que los profesores menos eficaces posean todas las indicadas como ineficaces.

Sin embargo, este tipo de estudios ha sido posteriormente muy criticado ya que parece que no existen unas características que sean eficaces en todas las situaciones y con cualquier tipo de condiciones.

Stiggins y Duke (1988) señalan como limitaciones que “la mayoría de las evaluaciones del profesor que se lleven a cabo son breves, superficiales y sobre cuestiones formales que implican unos pocos momentos de observación en la clase cada uno o dos años, seguidos del cumplimiento de un protocolo del informe de evaluación, que es firmado por todas las partes interesadas y archivado para no volver a ser visto nunca más”.

Para algunos profesores la evaluación se ha convertido en un requisito burocrático que se cumple de un modo rutinario y que aporta poco a la mejora de su actuación cuando no proporciona la información pertinente y oportuna bajo las condiciones reales del contexto.

Si la evaluación se hace con carácter burocrático además de no ayudar en nada a los profesores, les cansa y les irrita, ya que supone un esfuerzo y tiempo que necesitan para otras tareas.

La literatura de investigación subraya la necesidad de una mayor contextualización de los procesos de evaluación. Stiggins & Duke (1988) proponen después de su extensa revisión e investigación sobre la evaluación docente, cinco importantes consideraciones:

1. Mejores definiciones de la enseñanza efectiva: Se han hecho innumerables esfuerzos en intentar definir la enseñanza efectiva ya que la mayoría de estas definiciones se centran en la conducta del profesor y no en los resultados medidos apropiadamente; se sigue necesitando una mayor profundización y más investigación sobre la enseñanza efectiva y su contextualización según diferentes: niveles, heterogeneidad de los alumnos, alumnos especiales, etc.

2. Más confianza en el proceso: En muchos centros el proceso de evaluación se ha convertido en un proceso meramente burocrático y de papeleo. Los evaluadores necesitan mayor formación en cómo evaluar al personal y tener un sentimiento positivo de su trabajo como evaluadores.
3. Alguna prueba de la vinculación entre evaluación y mejora de la enseñanza: Si la evaluación tiene como propósito fundamental la mejora de la enseñanza, se ve necesario encontrar algún indicador que ayude a determinar que efectivamente la enseñanza mejora, con procesos de seguimiento y acompañamiento a los cambios en la práctica. Por otro lado, sólo el profesorado y el propio equipo directivo serán proclives a la evaluación si realmente comprueban que ésta es la base para cualquier mejora que se desee hacer en el centro educativo.
4. Técnicas más específicas de evaluación: La cultura de la evaluación no impera en los centros. Se necesita una fuerte inversión en formación en evaluación y sobre todo, en potenciar experiencias y prácticas de evaluación en los centros. Para ello, es necesario que tanto profesores como evaluadores conozcan y apliquen diversas técnicas y procedimientos de evaluación referentes a la recogida de datos, a su procesamiento y a su interpretación. Para ello, existen técnicas como cuestionarios, escalas, técnicas de observación, sistemas de auto y heteroevaluación, evaluación por colegas, portafolios, etc.

Los análisis anteriores señalan la necesidad de establecer condiciones para conducir un proceso de evaluación docente. Darling-Hammond, (1983) ha señalado cuatro condiciones específicas para que un sistema de evaluación docente tenga éxito:

- Todos los individuos implicados en el sistema, comprenden los criterios y los procesos de la evaluación docente.

Esto significa que el proceso que se va a llevar a cabo es explicado al conjunto de profesores que participan de algún modo en el proceso y comprenden lo que se pretende con el mismo.

- Todos los participantes comprenden cómo estos criterios y procesos están relacionados con los objetivos básicos de la organización o institución.

Como ya se ha indicado, un peligro que tiene la evaluación de los docentes es que se vea como algo aislado sin vinculación con las metas principales de la institución, o cómo un proceso centrado únicamente en el profesorado sin tener en cuenta otros factores que inciden en el buen o mal funcionamiento del centro.

- Los profesores perciben que los procedimientos de la evaluación les capacitan y motivan hacia la mejora de su actuación docente.

Si los profesores no advierten que la evaluación es un procedimiento y una herramienta de su quehacer profesional, no ayudará a su desarrollo profesional. Desconociendo lo que hacemos bien o mal, se pierde la oportunidad de poder mejorar los procesos y por ende, a nosotros mismos.

- Todos los individuos perciben que los procedimientos de la evaluación mantienen un equilibrio entre control y autonomía.

La evaluación es vista en un gran porcentaje de ocasiones como control y además, como control externo. Por tal motivo la evaluación debe conjugar el control necesario que sobre cualquier profesional se ejerce y respetar los principios del quehacer docente, su autonomía y sus estrategias también como profesionales. El mayor desarrollo profesional existirá cuando el propio profesorado sea autocrítico y lleve a cabo una autoevaluación para sentir que participa de los procesos y resultados acordes con la propia exigencia profesional.

2.3.2. Modelos basados en la racionalidad crítica

El modelo crítico-reflexivo forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza que asume la idea del profesor como constructor permanente de su conocimiento profesional. Una de las manifestaciones más significativas de esta corriente innovadora tuvo lugar en Inglaterra a principios de la década de los sesenta. Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la

que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El profesor se considera *un profesional autónomo que reflexiona* sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza- aprendizaje en un contexto político escolar y en función de ello actuar críticamente.

En términos de bases teóricas, el modelo se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza. Estas ideas se articulan y clarifican en el proceso de aplicación. Con respecto a la enseñanza se reafirma en primer lugar su carácter ético. La actividad de enseñanza no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa.

Pérez Gómez (1990) plantea que no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento derivados lógicamente de la aceptación de unos valores y que es necesario comprender que el valor humano de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la misma práctica educativa. Con estos elementos se evidencia un marcado contraste entre esta perspectiva y el modelo de racionalidad técnica en el cual se da primacía a las conductas observables, se separan los medios y los fines y se justifican los medios en virtud del valor de los resultados o productos. Para Pérez Gómez todo ello son expresiones de la concepción instrumental que caracteriza al modelo técnico de intervención educativa.

Dentro del modelo crítico reflexivo la función docente constituye una compleja práctica profesional que demanda un proceso permanente de investigación. Se trata de identificar los diferentes estados y movimientos de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, a la vez que elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva. El tipo de profesionalidad docente que genera cada uno de dichos modelos es pues, contrastante. En el modelo técnico la función docente se desprofesionaliza. Los profesores son aplicadores de técnicas sin capacidad de controlar

los fundamentos y finalidades de tales técnicas. El valor educativo de la práctica se distorsiona al reducirla a una mera secuencia mecánica de actos orientada a lograr resultados preestablecidos. Una práctica social como la educación no tiene consecuencias estrictamente predecibles y en consecuencia sus resultados tampoco pueden preverse con exactitud. Por otro lado, el proceso de intervención que propone el modelo crítico reflexivo se fundamenta en las siguientes premisas:

- La reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica.
- Mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas.
- La deliberación práctica tiene carácter cooperativo.
- El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar).
- El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores no para sustituirla.

Al considerar de esta forma la práctica profesional del docente, ésta se constituye en un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al mismo tiempo que enseña. Los centros educativos son vistos como centros de desarrollo profesional donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, y es el escenario adecuado para la elaboración y experimentación y transformación de todos los procesos vinculados al acto educativo (Pérez Gómez, 1990).

Los procesos de análisis y reflexión que se han generado en torno a este modelo han profundizado el cuestionamiento a los modelos tradicionales y eficientistas de desarrollo

del docente. La toma de decisiones, el proceso cognitivo por el cual los profesores elaboran la información pedagógica para llegar a la actuación, constituyen la competencia básica a desarrollar y no tanto la acumulación enciclopédica o el instrumental. Uno de los postulados básicos del enfoque crítico consiste en concebir el acto de enseñanza como el resultado de un proceso de decisión, con una actitud más científica que supone una progresiva concienciación reflexiva, ubicada en tiempo real y en el contexto ecológico en el que se desenvuelve la acción de la enseñanza. “Se enfoca la actuación del profesor con esquemas más ecológicos para descubrirla y se plantea una forma diferente de concebir la racionalidad de la acción pedagógica, en términos de coherencia explícita entre el proceso cognitivo de procesamiento de la información pedagógica que sigue el profesor y su actuación posterior (Gimeno y Pérez, 1983).

Entre los rasgos más destacados de esta tendencia se encuentran:

- La competencia docente entendida como competencia epistemológica, es decir, capacidad para aportar fundamentos defendibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, utilizando procedimientos de indagación y resultados de investigaciones.
- Valor del conocimiento como guía de la acción. El conjunto de conocimientos, creencias y actitudes sobre la realidad en la que se actúa es el que da sentido y delimita las situaciones complejas y poco estructuradas típicas de la enseñanza. Las situaciones se categorizan tras un diagnóstico.
- El nivel de formación pedagógica condiciona el nivel de explicación que se hace de los problemas educativos.
- El profesor es un agente más que un usuario pasivo de técnicas de enseñanza.

Con la orientación crítica se impacta los modelos de formación del profesorado, en cuanto a que se aspira a crear una mentalidad docente más diferenciada, con bases amplias y científicas, considerando las exigencias del currículo y estableciendo la metodología para

un accionar racional y fundamentado. Este modelo es coherente con una visión más moderna de la enseñanza y con una filosofía que ve en el profesor un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo (Gimeno y Pérez, 1983). A diferencia de los modelos basados en el paradigma técnico, el paradigma crítico no es fácil de desarrollar en contextos ideológicos y pedagógicos donde no existen márgenes flexibles para la toma de decisiones por parte del profesor puesto que su planteamiento base es que la formación del profesorado no se resuelve simplemente dotándolos de técnicas aplicables de manera mecánica. El paradigma crítico opera como una guía orientadora en torno a la cual deberán estructurarse los contenidos y la metodología apropiada para el desarrollo profesional.

Entre las características importantes de este paradigma están las de considerar las situaciones de enseñanza como situaciones abiertas, analizando sus bases científicas y sus consecuencias. En tal sentido la competencia epistemológica constituye el sustrato teórico-crítico que tiene que fundamentar cualquier técnica. El profesor elabora la determinación última de la técnica. Una de las propuestas en las que han cristalizado los postulados fundamentales de este paradigma es la investigación-acción, en el cual se concibe al profesor como investigador y al aula como un laboratorio permanente para la investigación educativa.

Para Gimeno y Pérez (1983), las competencias básicas a considerar en la formación y desarrollo del profesorado serían las siguientes:

- Capacitación cultural que permita una visión clara del contexto histórico y social de los procesos educativos.
- Bases de conocimiento sobre la educación (teoría crítica sobre la educación, conocimiento pedagógico, investigación).
- Capacidad de diagnóstico de la situación en la que tiene que actuar (variables de tipo psicológico, social... etc.). Capacidad de observación y técnicas de diagnóstico.

- Conocimiento técnico de los recursos metodológicos disponibles, dirigido a descubrir sus posibilidades, los efectos posibles que derivarán de su uso, conocimiento de su funcionamiento y elaboración para aplicarlos con flexibilidad en situaciones dispares.
- Tomar conciencia del proceso de información con sus implicaciones intelectuales afectivas, socioculturales., etc. y descubrir las teorías implícitas que subyacen a los modelos metodológicos.
- Toma de decisiones: discusión de las estrategias a seguir, selección de recursos para las distintas estrategias.
- Control de la práctica por medio de la observación sistemática de la misma.
- Evaluación crítica de lo que se ha hecho. Autorreflexión y reflexión compartida con otros profesores y con los alumnos, incluyendo una percepción de la congruencia entre teoría y práctica.

El modelo de desarrollo profesional centrado en la reflexión

Este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida. El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza- aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente. Para ello, el desarrollo profesional según (Pérez Gómez (1992) se basa en tres elementos: uno, interiorización del bagaje cultural de orientación política y social; dos, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y tres, el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político como intelectual de la educación.

En este modelo la reflexión es un aspecto que debe darse en cualquier tipo de formación profesional, de lo contrario, ésta sería simplemente información técnica. Marcelo (1994), está de acuerdo con esta línea de pensamiento al referirse a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo el examen cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Además plantea que de ello se deriva la necesidad de formar a los profesores para que lleguen a ser reflexivos sobre su propia práctica, en la idea de que la reflexión será un instrumento de desarrollo del pensamiento y la acción.

Marcelo señala como necesarias unas actitudes claves para que realmente se pueda dar una formación reflexiva. En primer lugar plantea la necesidad de mantener una mentalidad abierta para escuchar, respetar diferentes perspectivas, analizarlas y tomar de ellas lo que considere positivo, es decir un enfoque dialógico. Otra actitud importante según Marcelo, es la responsabilidad tanto moral como intelectual, es decir, además de prevenir y asumir las consecuencias que se deriven buscar los propósitos educativos y éticos de la conducta docente, no sólo con fines de utilidad y funcionamiento, o sea un enfoque ético. La tercera actitud para este autor es el entusiasmo que predispone a la curiosidad, energía, capacidad de renovación, lucha contra la rutina, etc. es decir, un enfoque dinámico.

Otro elemento clave para el desarrollo de un modelo reflexivo lo constituye el apoyo profesional mutuo el que se entiende como una actividad cuyo fin consiste en proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo (Marcelo, 1994).

Algunos autores distinguen entre diferentes actividades de apoyo profesional mutuo atendiendo al tipo y finalidad de las mismas. Entre ellas está la reflexión sobre el desarrollo profesional. En esta dimensión se considera que el estimular la reflexividad en el profesorado es un objetivo básico de cualquier programa formativo orientado a la mejora, según lo plantea Gimeno Sacristán (2002). Es importante iniciar y potenciar procesos de reflexión entre el profesorado que les ayude a decodificar la realidad educativa. No sólo como descripción de las observaciones/situaciones o experiencias, sino alentado la

reinterpretación de las mismas y haciendo surgir mejores propuestas educativas en su praxis.

Para Fernández Cruz y Segovia (1999), la reflexión tiene diferentes niveles de profundidad según la urgencia de respuesta y el bagaje de experiencias profesionales y de reflexión previas. De acuerdo a estos autores, siguiendo una cascada de profundización, esta reflexión pasaría por los siguientes estadios:

1. Improvisación, irreflexión.: Es el dejarse llevar por los acontecimientos en la comodidad del determinismo y de la reproducción, ya sea por encontrarse desbordado, por autodefensa o desencanto.
2. Rutinas y esquemas básicos instaurados para agilizar las respuestas en la práctica: Dada la complejidad de la reflexión en la acción, en la dinámica y vorágine de la clase, se presenta como respuestas automáticas e interiorizadas en torno a experiencias previas y prácticas habituales. Se basan en lo que ha ido bien y lo que ya se ha experimentado como útil. No obstante, puede ser fruto de una destreza, dominio y maestría personal, o expresión de un modo de cumplir o sobrevivir.
3. Reflexión cotidiana: Se produce en torno a preguntas y cuestiones sencillas relacionadas con su acción docente diaria: qué pasó, cómo, por qué, qué evidencias tengo de ello, qué relaciones se pueden ver, de qué otra manera es posible.
4. Reflexividad: Se logra siguiendo un proceso consciente de profundización, concienciación, implicación, encuentro y transformación personal, profesional y de la práctica de manera cíclica y recurrente a un tercer nivel de profundidad.

A través de la reflexión se desarrollan teorías del contexto que facilitan la comprensión del trabajo y generan entendimiento para informar la práctica. Con ella se reconstruyen nuevos significados desde el conocimiento profesional confrontado con la interpretación de la realidad al estar mediado el proceso por los propios sentimientos y la vida de los profesores. La reflexión aporta sentido en la práctica al aglutinar en el proceso de su desarrollo los siguientes componentes (Fernández Cruz y Segovia, 1999):

- **Cognitivo:** Para analizar los procesos de conocimiento implicados en la práctica docente, la relación de los hechos y acontecimientos, los conceptos previos y contruidos en la acción con las experiencias profesionales, integrando la complejidad y la acción de los filtros culturales. En esta dimensión importa como utilizan el conocimiento en el desarrollo de la tarea docente y en el proceso de toma de decisiones.
- **Narrativo:** Que considere los diferentes factores contextuales, y los relatos como guías de la acción y el conocimiento, hacer elicitar, relacionar y re conceptualizar los listados de repertorios, rutinas, procesos y principios implícitos. Las palabras de los profesores explicitan su quehacer diario y son un marco privilegiado para entender sus propias prácticas y las interpretaciones que hacen sobre sus contextos de trabajo y los hechos que acontecen.
- **Crítico:** Capaz de delimitar percepciones e implicaciones de las acciones y decisiones; cuestionar la práctica hasta ver la coherencia y el trasfondo de las acciones y de sus conceptualizaciones; sacar a la luz los sistemas de creencias, valores, metas, moralidad. Mejorar implica adquirir conocimiento pero, sobre todo, cambiar actitudes, problematizando situaciones, observar a los otros y considerar las dificultades desde diversas perspectivas.

Se han identificado diferentes ciclos y niveles de reflexión profesional. De Vicente (1996) señala que promover la reflexión en el profesorado ---en y para la acción--- supone una forma de ser y un tipo de desarrollo profesional mucho más centrado en lo sustantivo que en lo utilitario, preocupado por instaurar un modo de pensamiento y acción más racionales, críticas e intuitivas, que potencien a la vez el crecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y entusiasmo, al tiempo que trasciende al propio profesor - individualmente considerado - hacia parámetros más institucionales de la comunidad educativa, en contextos de colaboración y encuentro profesional. Para estos autores, la reflexión profesional, como vía de profesionalización, es:

- Estrategia para facilitar la acción ya que se constituye en instrumento para entender y analizar los procesos de conocimiento implicados en la toma de decisiones.
- Proceso deliberativo al facilitar la deliberación y elección entre alternativas según contexto para desterrar rutinas y tradiciones poco reflexivas.
- Reconstrucción de la experiencia y de la conceptualización de la misma en tanto permite explicitar y formalizar el conocimiento tácito, reconstruyendo situaciones, la persona y los principios básicos que guían el comportamiento e intelección.

En esta línea de pensamiento, Flecha aporta el elemento del relato y del diálogo como componentes fundamentales del proceso reflexivo. Plantea que el aprendizaje de la reflexión implica un aprendizaje dialógico puesto que requiere explicaciones y relatos. Las explicaciones ayudan a racionalizar y debatir las ideas y los relatos son los que permiten vivir el diálogo en situaciones cotidianas (Flecha, 1997).

Freire por su parte desarrolló una concepción de aprendizaje dialógico que engloba y supera al aprendizaje significativo y al constructivismo en una concepción más global, conjunta y consensuada entre todos los implicados en el proceso de mejoramiento. Desde esta perspectiva la comunicación y el compartir conocimiento, experiencias, perspectivas, dudas y temores con los otros es el motor que hace posible el enriquecimiento cultural y profesional del profesorado, pero también del resto de los participantes en las reformas.

Tabla 3: Parámetros de la práctica reflexiva

Dimensión	Características
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio conductual y actitudinal para la mejora/transformación
Asunciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio por el autoconocimiento, racional, emocional, social y cultural.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento público y personal, dado y problemático, centrado en el contenido y en el proceso. • Teoría (expuesta y en uso) y práctica (acciones, conducta y resultados). • Relación teoría/práctica explícita e integral. • Categorías de conocimiento: contenido materia y currículum, estudiantes, pedagogía, contexto, experiencias previas, visiones y valores, guiones o patrones de acción automáticas.

<i>Proceso</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialéctico y experimental • Colaborativo, holístico, personal • El instructor como facilitador • El aprendiz como agente • El práctico como investigador en la acción • Intervención de los sentimientos.
----------------	--

En este contexto, el diálogo no es un acto, es una actitud. Es una postura de vida profesional que implica una preocupación por aprender la razón de ser de su práctica, del sentido de la misma, de sus consecuencias y enfoques. Este modelo de desarrollo profesional implica una relación dialéctica, una comunicación e interconexión entre sujetos, entre éstos y su realidad, en la que están abiertos a las posibilidades de indagar, conocer, compartir y contrastar argumentos y perspectivas diferentes.

Tabla 4: Principios del aprendizaje dialógico

Principio	Descripción
Dialogo en igualdad	Por validez de argumentos y no por posiciones de poder. Los acuerdos se establecen por un consenso en la interpretación. El diálogo igualitario fomenta una intensa reflexión al tener que comprender los argumentos ajenos y aportar los propios.
Inteligencia cultural	Todo profesor posee inteligencia cultural o práctica profesional, que se despierta y activa mediante el diálogo en igualdad de condiciones y la reflexión. Es adulto, con una experiencia de vida profesional, cuyo conocimiento no se puede obviar.
Transformación	El diálogo en igualdad <<derrumba muros>> personales, sociales y profesionales. La capacidad emerge al atreverse a hablar, cuestionar, exponer, criticar y compartir. El unir dialécticamente esfuerzos, argumentos, perspectivas, ofrece una riqueza de miras y experiencias, y unos recursos potenciales que exceden en mucho a la simple suma de individualidades.
Dimensión instrumental	El diálogo es un instrumento cognitivo para desenvolverse profesionalmente. La relación con los otros ofrece informaciones, perspectivas, organización de ideas, ayuda a escoger convenientemente, reconstruir la práctica y los sentidos.
Creación de sentido	La integración de visiones e ideas dispares ayuda a obtener nuevas luces y soluciones. Compartir palabras, experiencias, relatos, etc., ayuda a recrear continuamente el sentido global de sus vidas, prácticas y profesiones.
Solidaridad	No se puede excluir del diálogo y de su proceso de desarrollo a un profesor, por irrelevante que pueda parecer su relato a primera vista. La mayoría no legitima anular la discrepancia o la diferencia.
Igualdad de diferencias	Provocar el desarrollo profesional en todos los profesores, independientemente del estadio de desarrollo en el que se encuentre, aunque tener en cuenta las diferencias y conjuntarlas ayuda a todos.

La práctica del diálogo en los procesos reflexivos está llena de curiosidad, de inquietud. De respeto mutuo entre los sujetos que dialogan. En el clima de dialogicidad el sujeto que pregunta –y el que argumenta o responde- sabe la razón de por qué lo hace. No pregunta por puro preguntar (Freire, 1997).

La realidad social y, por tanto también la del aula, es una construcción humana y como tal, los significados que la guían y conceptualizan dependen de las interacciones y de la perspectiva histórica y biográfica que se pone en juego. Cada profesor que lo pone en práctica en su desarrollo profesional, entra en juego con otros y/o consigo mismo en un

proceso de confrontar e integrar constantemente historia-presente y futuro; realidad y deseo; planificación y puesta en acción. Cuestionar, indagar, argumentar, someter a juicio las prácticas y las teorías que en ellas están implícitas, se puede hacer a dos niveles: a un nivel más superficial y simple, expresión de una curiosidad individual o intuición o a un nivel superior de reflexión, argumentación y confrontación. No basta con crear conciencia y tener argumentos, sino que hay que ir más allá y comunicar la idea, ejemplificarla en la práctica y validarla en el contexto social.

Un aporte importante a la aplicación del modelo reflexivo en educación es el realizado por Donald Schön y Crys Argyris, investigadores de la Universidad de Harvard y del Instituto Tecnológico de Massachussets quienes se plantearon la llamada teoría de la acción. Esta teoría concibe al individuo como un ser que construye un tipo de conocimiento (práctico, tácito, etc.) para orientar sus acciones, las que ejecuta y evalúa con el objetivo de que a partir de sus consecuencias se puedan estudiar los cambios organizacionales (llamados aprendizajes organizacionales). Estos cambios son entendidos como toda modificación de la teoría de acción de una organización precedida de un esfuerzo colectivo ejercido con el deliberado propósito de provocar cambios en la organización y con resultados relativamente perdurables (Schön , 1987).

Schön basa su trabajo en el pragmatismo de Dewey y en sus propios trabajos sobre desarrollo profesional con arquitectos, psicoterapeutas, músicos e ingenieros. Su indagación descansa en la insatisfacción acerca de la racionalidad técnica como el tipo de racionalidad hegemónica en la construcción del conocimiento y en la formación profesional. La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.

Por su parte, los profesionales rigurosos, de acuerdo a Schön, resuelven los problemas instrumentales planteados mediante la aplicación del conocimiento sistemático, preferiblemente conocimiento científico. Para la racionalidad reflexiva el conocimiento de

los profesionales, frecuentemente implícito, está en la acción y puede extraerse de la reflexión en la acción y sobre la acción.

Las limitaciones de la racionalidad técnica conducen a Schön a caracterizar el conocimiento profesional como un conocimiento en la acción, desarrollando los conceptos de conocimiento en la acción y reflexión en la acción y sobre la reflexión en la acción que constituyen los elementos clave en la epistemología de la práctica de su propuesta. Schön utiliza el término conocimiento en la acción para referirse a los tipos de conocimiento que son revelados en las acciones ya sean observables al exterior o se trate de operaciones internas no observables. En ambos casos, asegura Schön, el conocimiento está en la acción y es revelado a través de la ejecución aunque no se pueda verbalizar (Schön, 1992).

La teoría de la acción estaría compuesta por un conjunto de valores o variables rectoras, supuestos, normas y estrategias de acción que tienen como fin orientar al individuo. Estos se materializan a partir de las imágenes que los propios individuos se representan de dichos factores y de los mapas colectivos que emergen desde la misión, las políticas, las estructuras y la tecnología de las organizaciones.

Los valores, al constituirse en variables rectoras y elaboraciones abstractas guían tanto a los individuos como a la organización como un marco de referencia para dar sentido y orden a sus medios y fines de acción y, además establecen compromisos con la acción. En síntesis, los valores son los que van a indicar la dirección de las acciones que una organización se plantea para desarrollar actividades organizacionales. Las normas son las expectativas generales de carácter obligatorio para todos los que desempeñan un papel en un sistema.

Dentro de la teoría de la acción Schön también plantea dos dimensiones: la teoría explícita y la teoría en uso. La primera es aquella que la organización expresa en forma oral o escrita a través de diversos documentos que norman y/o regulan los procesos administrativos. La segunda, es la que gobierna o condiciona la acción. Se trata de la teoría que construyen los sujetos a partir de valores, normas, estrategias y supuestos y que se hace observable a través de la práctica concreta.

Ambas dimensiones tienen un reflejo individual y otro organizacional.

En relación con el aprendizaje organizacional, plantea que los cambios que ocurren en el comportamiento de un individuo o de una organización pueden modificar su teoría de acción en diferentes grados, distinguiendo tres niveles:

Primer nivel: Aprendizaje de recorrido simple (cambian las estrategias). En este nivel sólo se modifican las estrategias de acción sin modificar los valores o variables rectoras de la teoría de acción.

Segundo nivel: Aprendizaje de doble recorrido (cambian las estrategias y los valores). Emerge a partir del cuestionamiento del estatus actual y se generan cambios en la filosofía del sistema.

Tercer nivel: Corresponde al déutero-aprendizaje (aprender a aprender). Se produce un constante cambio de la teoría de acción buscando efectividad a través de un aprendizaje en permanente desarrollo.

Según el modelo de Schön, algunas veces es posible realizar una descripción del conocimiento tácito, implícito en nuestras acciones, mediante la observación y la reflexión sobre la acción. Tengan el carácter que tengan (secuencia de operaciones, procedimientos que empleamos, reglas que seguimos, supuestos subyacentes...), nuestras descripciones son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner de forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.

La reflexión en la acción puede ser la respuesta ante un factor sorpresa introducido en el conocimiento en la acción. Se puede reflexionar sobre la acción retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido o hacer una pausa en nuestra actuación y pararnos a pensar. También podemos reflexionar en la acción sin necesidad de interrumpirla.

La descripción que ofrece Schön (1992) de la secuencia de los “momentos” presentes en un proceso de reflexión en la acción es la siguiente: primero se da una situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que pueden producir una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención.

La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca por medio de palabras. Para ésto tenemos en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, dirigiendo nuestro pensamiento sobre el fenómeno que nos sorprende y sobre sí mismo.

Así se da la función crítica de la reflexión, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción permitiendo reestructurar durante el proceso las estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.

Además del momento crítico, la reflexión da lugar a la experimentación puesto que ideamos y probamos nuevas acciones. El momento de la experimentación in situ puede funcionar, bien en el sentido de conducir a resultados deliberados, o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones, dándose así la espiral reflexión-acción-reflexión.

Aún cuando esta secuencia de momentos puede no ser tan lineal, lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción, su carácter proactivo.

El hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y afectando nuestra experiencia, tanto inmediata como posterior (Schön, 1992).

La reflexión en la acción –al igual que el conocimiento en la acción- es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que seamos capaces de producir una buena descripción verbal de ella; incluso otra cosa distinta es reflexionar acerca de la descripción producida.

El conocimiento en la acción y la reflexión sobre la acción forman parte de las experiencias de pensar y hacer de la vida cotidiana. Sin embargo, el contexto de una práctica profesional es significativamente distinto de otros contextos y, en consecuencia, conocer y reflexionar en la acción presenta diferencias “El práctico competente se concibe, desde esta perspectiva, como alguien que sigue reglas para la recogida de datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis, lo que le permite establecer claras conexiones entre las situaciones concretas y el cuerpo de conocimiento profesional, en dónde tales conexiones resultan inicialmente problemáticas” (Schön, 1992).

Desde la perspectiva de la racionalidad práctica el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción desempeñando un papel central en la descripción de la competencia profesional. En aquellas situaciones problemáticas que exceden los límites del conocimiento experto, el profesional competente reacciona ante lo inesperado mediante la reestructuración de su conocimiento e incluso, inventando experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Haciendo ésto, afirma Schön , se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el experto cuyo comportamiento está modelado.

Los aportes de Donald Schön han influenciado las investigaciones actuales de la enseñanza y la formación del profesorado como muestra la compilación de estudios de caso realizada por el propio Schön bajo el título *The Reflective Turn*. De acuerdo con Fenstermacher (1994), algunos investigadores de la educación que sostienen un punto de vista convencional han mostrado escepticismo hacia la posibilidad del tipo de conocimiento reflexivo que no sólo es diferente del conocimiento formal sino quizás más poderoso para

comprender y hacer progresar la enseñanza como el considerado por Schön como conocimiento en la acción y sobre la acción, sin embargo, el impacto de sus propuestas ha generado un nuevo modelo de desarrollo profesional en diversos ámbitos, incluyendo el educativo.

El modelo de desarrollo profesional centrado en la investigación

El modelo del docente como investigador está teniendo un gran auge dentro de los actuales procesos de reforma en los sistemas de educación. Este modelo fue impulsado por Stenhouse en la década del 70 bajo la consideración que la generación de conocimiento pedagógico corresponde a los profesores propiamente y no a los profesionales externos al campo educativo (Stenhouse, 1987). Un concepto particular del modelo de investigación, el de investigación-acción proviene de Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944 cuando describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia con programas de acción que respondieran a los problemas sociales principales de su época. Mediante la investigación – acción, Lewin argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de investigación –acción que proviene del modelo de Lewin se funda sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación. En ellas el proceso consiste en :

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas
2. Identificación de un área problemática
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción
4. Formulación de varias hipótesis
5. Selección de una hipótesis
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis

7. Evaluación de los efectos de la acción

8. Generalizaciones

Carr y Kemmis (1988), reconocidos impulsores del modelo de desarrollo profesional basado en la investigación, destacan en su obra 'Teoría crítica de la enseñanza' la relación de los profesores con la investigación y el currículum y señalan el valor de la investigación para la profesionalidad del docente, partiendo del supuesto de que para que la enseñanza llegue a ser una actividad genuinamente profesional, se debe realizar un recorrido por tres fases evolutivas. En la primera las actitudes y la práctica de los profesores deben buscar su fundamento en la teoría y en la investigación educativa. En la segunda, proponen que se amplíe la autonomía de los profesores en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan. En la tercera fase el objetivo que se buscaría es el de generalizar las responsabilidades del profesor a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad.

La investigación, según el modelo de Carr y Kemmis sería el vehículo propiciador de cambios al permitir la involucración directa del profesor en la generación de saberes en su propio campo profesional.

El informe de la UNESCO sobre la educación (1996), también reconoce la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. En este informe se destaca que la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación. En América Latina, algunos países están desarrollando cambios en las funciones docentes colocando la investigación como una función prioritaria para la promoción de innovaciones y mejoras. Tal es el caso de Chile, donde la formación de los profesores intenta responder a las políticas educativas perfilando un nuevo papel del profesor caracterizado por una orientación basada en la investigación.

En Cuba, los planes de formación de profesores consideran tres componentes básicos: el académico, el laboral y el investigador. Este último busca el desarrollo de la actividad científico-investigativa, con su aplicación práctica en la solución de problemas educativos genuinos, partiendo de la investigación.

El modelo de desarrollo profesional basado en la investigación transforma el rol de los profesores llevándoles desde una postura de reproductores a constructores de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más autónomos. En este modelo se sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica, eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre ambas y rompiendo esa tradición que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor.

Limitaciones

Sin embargo la incorporación de la investigación como función docente no deja de llevar consigo algunas limitaciones que deben considerarse.

Se hace necesario que los gestores de política, los reformadores, los administradores de diferentes niveles y los supervisores, orienten las transformaciones buscadas hacia políticas facilitadoras de la investigación. Se requiere identificar las innovaciones y las investigaciones que se adelantan, construir con sus autores criterios de calidad, validez y pertinencia, y buscar formas efectivas de estímulo con miras a su consolidación y generación de ganancias sociales que vayan más allá del ámbito institucional o local. Por parte de los docentes se requiere de un compromiso firme para mantenerse en actualización permanente sin perder el valor derivado de su propia práctica. La construcción de profesores como investigadores no debe darse como un fin en sí mismo sino en concomitancia con la construcción de 'objetos de investigación', sin lo cual no es posible darle a la investigación su carácter social.

2.4. Conclusiones sobre el marco teórico

2.4.1. Valores

- Las teorías del desarrollo profesional que analizamos en el presente estudio proporcionan suficiente base conceptual para explicar el fenómeno del desarrollo docente en general y en particular, permiten su aplicación al ámbito universitario.
- Este elemento resulta importante por cuanto la base epistemológica que nos brindan las teorías al sustentar una corriente racional sobre la práctica de enseñanza también ofrece la posibilidad de mejoramiento de dicha práctica a través de la acción docente.
- Las dos teorías explicativas de la acción docente que analizamos satisfacen los criterios de aplicabilidad en un modelo determinado.
- La coexistencia de teorías con diferencias paradigmáticas confirma lo señalado por Kuhn en cuanto a que la evolución del desarrollo científico no sigue un proceso lineal.
- La evolución de las teorías desde enfoques deterministas centrados en variables únicas hasta enfoques en los que se consideran múltiples variables nos indica que nos vamos acercando a una mirada de la práctica de enseñanza más coherente con la realidad educativa como integración de sistemas complejos.

2.4.2. Limitaciones

- El tratamiento teórico de las variables relacionadas con la profesionalidad docente resulta escaso y poco atendido en comparación con las exigencias planteadas por las reformas actuales y el rol atribuido a la educación en el marco de la sociedad del conocimiento.
- La formación del profesorado universitario como campo de práctica y de conocimiento aún está en situación de búsqueda de sustentación teórica que

contribuya a formular modelos de desarrollo acordes con los contextos y ámbitos de actuación de las reformas de educación superior.

- Las tensiones entre los enfoques cuantitativos y cualitativos en los estudios sobre desarrollo profesional universitario resaltan la necesidad de incrementar los esfuerzos por conducir investigaciones integradas que den cuenta de la complejidad del fenómeno por su aproximación con la práctica.
- De la misma manera se hace necesario, con fines descriptivos, explicativos y predictivos, encaminar investigaciones atendiendo las características esperadas en el desarrollo profesional de los profesores según contextos geográficos y culturales específicos así como de campos disciplinares particulares.

3. Modelo integrado de desarrollo profesional

La propuesta de un modelo integrado de desarrollo profesional para el docente universitario parte del supuesto de que la generación y promoción del conocimiento en la educación superior no puede realizarse a cabalidad si los profesores no participan a su vez, de un proceso formativo continuo que les permita mantener al día sus motivaciones y ejercer autonomía sobre el conocimiento que promueven, de forma sustentable y significativa.

Basándonos en los aportes de las propuestas teóricas a través de las investigaciones sobre el aprendizaje adulto y los modelos sobre desarrollo profesional que han venido evolucionando en el ámbito de la educación superior, creemos que puede realizarse el aprendizaje continuo y permanente de los profesores si se favorecen las condiciones para que éstos se apropien de su proceso formativo dentro de una perspectiva reflexiva y crítica, a la vez que aprovechan las aportaciones de los expertos en los avances de la ciencia y la tecnología .

Apoyándonos en los presupuestos teóricos y en las ventajas identificadas en los modelos prácticos de ambos tipos de racionalidad, orientamos el modelo propuesto hacia la conjugación de la práctica de la enseñanza planeada técnicamente junto con la interacción reflexiva y crítica que le aporte un sentido social.

3.1. Bases del modelo fundamentadas en el aprendizaje adulto

Las teorías del aprendizaje adulto sustentan un concepto amplio de profesionalidad en el que se consideran las características asociadas al docente como persona humana, con una historia y unos atributos influenciados por la etapa vital en la que se encuentra al desempeñar su labor. Consideramos como base de nuestro modelo los principios inspirados en estas teorías puesto que proporcionan las explicaciones de la dimensión psicológica que condiciona el funcionamiento estructural e cualquier actividad formativa. Los principios que consideramos son los siguientes:

La reflexión sobre la experiencia: Es la reflexión sobre la experiencia lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas, es lo que diferencia una formación experiencial de una formación basada en la impregnación o el mimetismo . Aquí se entiende la reflexión como “*un proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos*” (Hatton y Smith, 1995). Es el análisis de la práctica observada o vivida como experiencia, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconciencia del propio conocimiento profesional: “*el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia*” (Mezirow, 1990).

La auto regulación: Guskey (2002) parte de la idea de que los formadores son capaces de modificar su conducta docente sin estar totalmente convencidos de que lo que están haciendo vaya a repercutir positivamente en los alumnos. Afirma que las innovaciones o propuestas de cambio han de ser explicadas a los formadores con la suficiente claridad para que éstos puedan llevar a la práctica las nuevas ideas. La idea de analizar los procesos de cambio como secuencias cíclicas de fases que se suceden progresivamente ha sido utilizada por algunos investigadores para explicar cómo cambian las personas. Las investigaciones han encontrado que se produce una evolución desde la etapa de ***consideración previa*** en donde no existe intención de cambio de conducta en un futuro próximo, fundamentalmente porque los individuos no pueden buscar la solución porque no ven el problema. Una segunda etapa se denomina *toma de consideración* y es la etapa en la que las personas empiezan a ser conscientes de que tienen un problema y que están pensando seriamente abordarlo, pero aún no han llegado a un compromiso de acción: se sopesan pros y contras. La *Preparación*: es la etapa que combina intención y conducta y en ella los individuos están intentando iniciar acciones de cambio. *Acción* es la fase en la que los individuos modifican su conducta, sus experiencias o ambiente para abordar sus problemas; implica cambios de conductas y requiere compromiso de tiempo y energía. La última etapa es la denominada de *Mantenimiento* y es cuando la gente trabaja para consolidar lo conseguido.

La interacción con otros: Entendemos que la formación y el aprendizaje del formador puede producirse, como hasta ahora hemos comentado, de forma relativamente autónoma y personal. Pero también entendemos la formación, como un proceso que ocurre no de forma aislada sino dentro de un *espacio intersubjetivo* y social. Así, el aprendizaje adulto no debería entenderse sólo como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo interacciona. Es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo. Esta idea ha sido asumida por Yinger (1991), quien propone utilizar el concepto “working knowledge”, para hacer ver que el conocimiento se produce en diferentes situaciones y en función de las siguientes características: el conocimiento no es solamente una cuestión del pensamiento y la persona, sino de relaciones que esas personas mantienen; Aprender (llegar a conocer) implica mantener relaciones funcionales con el propio ambiente y la buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente. Estas características son muestra de una nueva forma de pensar sobre la enseñanza y la formación, puesto que, en palabras de Yinger: “*Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones*” (Yinger, 1991)

La relación con el contexto del trabajo: El aprendizaje en el puesto de trabajo está configurándose como un nuevo paradigma en la formación, por ejemplo, en el *Documento a Debate* de la Comunidad Europea se pone de manifiesto la importancia de invertir en formación en el puesto de trabajo. Se destaca cada vez más lo que se llama *integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer*, pretendiendo que el medio de trabajo profesional se transforme en medio educativo.

3.2. Aportes de las teorías de desarrollo profesional

En el modelo integrado de desarrollo profesional del docente universitario que proponemos, se consideran los aportes del constructivismo social y de la racionalidad crítica al reconocer que estamos profundamente influidos por nuestra experiencia vital, que los contextos de aprendizaje son influidos por nuestra experiencia, que los contextos de aprendizaje de la enseñanza superior son, en sí mismos, constructores sociales, que el saber se construye socialmente y que cuando los profesores ingresan en la enseñanza superior y viven esa experiencia, se introducen en un sistema que no es independiente de los valores y en el que se ejerce un poder que puede influir en el progreso y en el aprendizaje del estudiante y del profesor.

Este enfoque está relacionado con el concepto de “aprendizaje profundo”, caracterizado por Schön (1992) y Mezirow (1990) como contrapartida del aprendizaje “superficial”. La pretensión consiste en el desarrollo integral del profesor como persona y como profesional, de manera que la capacidad de aprender se sitúe cada vez más en su enseñanza a medida que alcance mayor autonomía y dominio de su saber. El profesor puede llegar a ser crítico en relación con los dominios de su disciplina, su yo y el mundo, en donde él no sólo es capaz de relacionarse con el saber, sino de aportar su propio yo, incluyendo la emoción y la acción, al proceso de aprendizaje. El profesor como aprendiz es eficaz dentro de su práctica, así como crítico de la misma desde el exterior, transdisciplinario al trabajar en equipo desde diversas perspectivas, reconociendo la relatividad del saber. Es capaz de situarse en una posición reflexiva respecto a su forma de enseñar y a la vez, seguir aprendiendo.

Este aprendizaje no se realiza en el vacío ni en el aislamiento. El contexto en el que pueda producirse es fundamental. Es un proceso social que influirá en el grado de “acción” que experimente el profesor. Ser capaz de emprender la reflexión en solitario es necesario, pero no suficiente. La tendencia a engañarse, ser demasiado complaciente consigo mismo y de pasar por alto cosas siempre está presente. Además, dada la naturaleza socialmente construida del saber y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la

creación del significado es, inevitablemente, un proceso social, siguiendo a Freire y las posturas de racionalidad crítica. Esto nos lleva a considerar que si la finalidad de las instituciones de enseñanza superior consiste en estimular el paso de lo simplemente transmisivo a lo transformador, una condición fundamental de la experiencia de los estudiantes y de los profesores – han de ser las relaciones entre si mismos, con su disciplina y con el contexto institucional y social. A esta red de relaciones se refiere el concepto de aprendizaje situado. Bajo este concepto, mediante el diálogo con los demás en el marco del escenario real en que nos movemos, creamos las condiciones del aprendizaje crítico reflexivo, que se sitúa en el centro del modelo que proponemos.

Para que se produzca el diálogo reflexivo, hace falta que se establezcan determinadas condiciones de tiempo y espacio para su realización, las cuales requieren estar sustentadas en las políticas académicas del centro educativo. Se trata de lograr un equilibrio entre las necesidades de los que participan y trabajan juntos - estudiantes y profesores- y los intereses institucionales, de manera que construyan conjuntamente el significado y el saber sobre el proyecto educativo que se han propuesto. Los elementos y la forma de trabajar sobre ellos son productos de esa relación entre quienes participan en el diálogo. El material no es algo exterior, desligado y desconectado. En las condiciones del diálogo reflexivo, existe la posibilidad de trascender las premisas iniciales, que se dan por supuestas, hasta descubrir nuevos significados en la práctica de enseñanza, generándose así un proceso de renovación, innovación y creación de saberes y experiencias.

En consecuencia, comenzamos con los profesores, que inician entre ellos el diálogo reflexivo, recurriendo a su “material” o lo que constituya su práctica profesional: la enseñanza; el estudio; la investigación; la dirección de cursos; el diseño y la puesta en práctica. Al trabajar “en directo” sobre sus materiales, los profesores pueden participar en la práctica reflexiva a través del diálogo reflexivo, para reforzar y descubrir aspectos de su práctica profesional. En la experiencia, crean sus propios significados e ideas del diálogo reflexivo, al tiempo que tienen una experiencia directa del proceso.

Esta experiencia actúa como precursora del trabajo de facilitadores del diálogo reflexivo de sus alumnos. Cuando los estudiantes han tenido la experiencia del diálogo reflexivo para promover su aprendizaje y se les haya presentado un modelo eficaz del proceso, estarán en condiciones de emprender entre ellos un diálogo reflexivo y una acción verdaderamente significativa sobre su aprendizaje.

Siguiendo a Knowles y a Mezirow, podemos identificar factores que caracterizan el aprendizaje adulto, que sirven de sustento al modelo: los adultos se comprometen a aprender cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes, y se perciben con utilidad inmediata; el aprendizaje de los adultos tiene siempre una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios, auto-eficacia.

Recogiendo los aportes de la investigación técnica, reconocemos los beneficios del saber práctico y los aportes de los expertos bajo un enfoque inter y transdisciplinario que enriquezca la experiencia, la necesidad de la evaluación para la mejora siempre y cuando se cumplan las condiciones de contextualización, acompañamiento, relación con la práctica y decisiones consensuadas sobre los planes de mejoramiento, en un equilibrio pertinente entre los intereses institucionales y los atribuibles al profesor como propios de su vida personal y profesional

3.3. Estructura del modelo

Se trata de un modelo de desarrollo profesional para el profesor universitario que entiende la *investigación-acción* como alternativa formativa, con una fuerte reflexión epistemológica y social. A partir de la reflexión compartida sobre la práctica real tras la indagación sistemática del trabajo docente, su validez epistemológica y su repercusión en lo social, la acción se orienta hacia la búsqueda de nuevas propuestas de práctica profesional, contando si es necesario, con el apoyo de expertos del mismo campo o de otros campos afines.

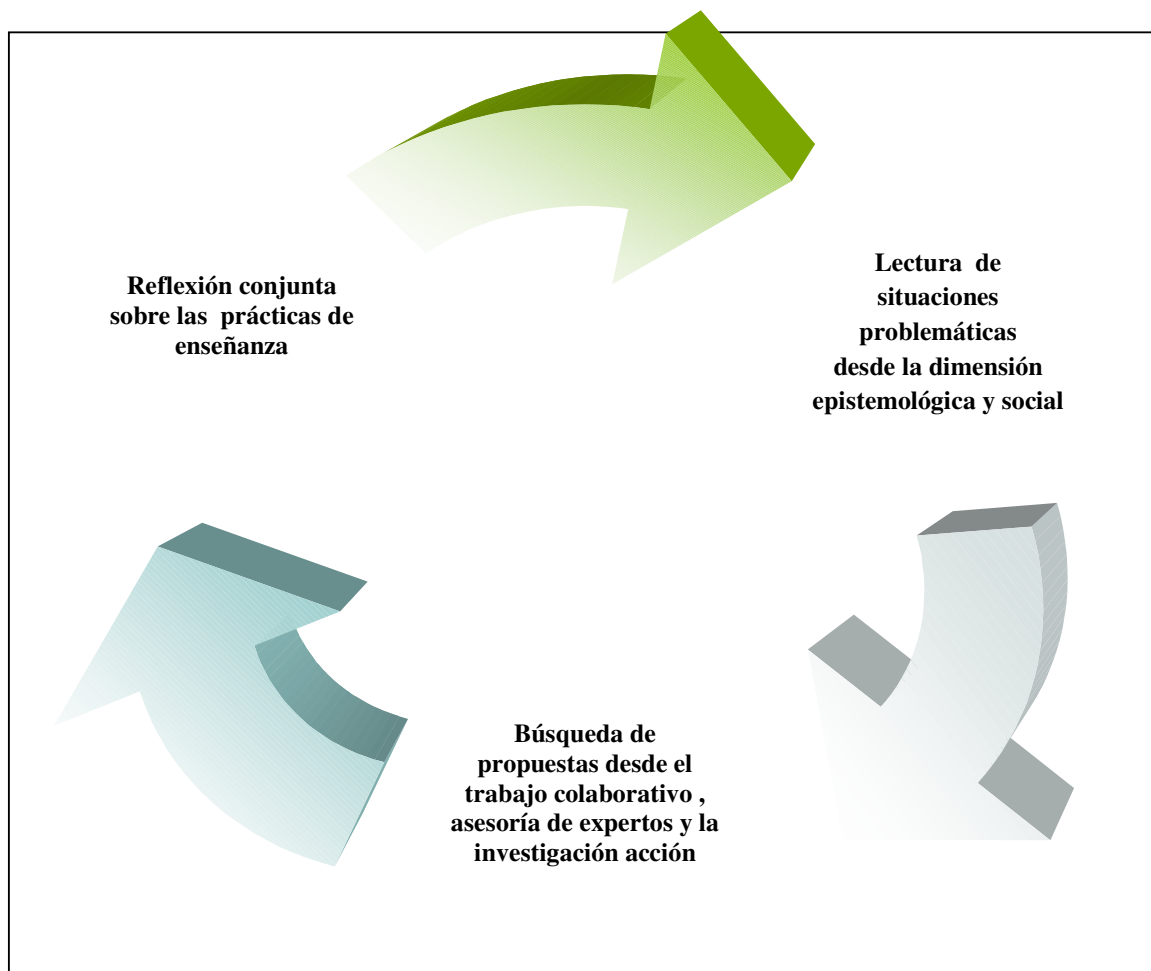
Se parte del concepto de desarrollo profesional como la creación de un espacio, un tiempo y una forma de trabajo que permita a los profesores el apropiarse como personas y como comunidad educativa, de una experiencia encaminada a lo siguiente:

- Reflexionar sobre su quehacer docente cotidiano partiendo de la lectura de su propia práctica en contraste con las expectativas sociales, institucionales, la naturaleza de la materia y los intereses de los estudiantes, con el fin de despertar o reafirmar un permanente crecimiento profesional y personal.
- Experimentar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la reflexión personal y en equipo, a través de la cual puede encontrarse sentido a los conocimientos y experiencias propias y las de otros.
- Ampliar su horizonte de saberes sobre educación en relación a los avances de la ciencia y la tecnología con el asesoramiento de expertos.
- Insertarse en un proceso de generación continua de ideas y proyectos enriquecedores de su práctica profesional a través de los procesos de investigación-acción.

Las fases por tanto, que definen la puesta en práctica del modelo son los siguientes:

- Reflexión conjunta sobre las prácticas de enseñanza
- Lectura de situaciones problemáticas desde una perspectiva epistemológica y social
- Búsqueda de soluciones:
 - desde el trabajo colaborativo
 - desde la asesoría de expertos
 - desde la investigación acción.

Estas fases se desarrollan de una manera cíclica, puesto que las propuestas de acción que se generen desde la reflexión y la indagación de la práctica serán nuevamente analizadas, así como las situaciones que surjan a partir de las nuevas acciones.



Esquema 1: Estructura del modelo

Cada uno de estas fases se lleva a cabo durante sucesivas sesiones de trabajo, anticipadamente previstas en un calendario consensuado a nivel institucional. Los contenidos que constituyen dichas sesiones surgirán a partir de las expectativas, intereses y necesidades propuestas por los integrantes del equipo. La persona que coordina el equipo tendrá en cuenta los principios del trabajo con adultos, los principios de las relaciones

dialógicas y las bases de solución de conflictos, para que esté garantizado el desarrollo de los procesos descritos en el modelo.

3.3.1. Reflexión conjunta sobre las prácticas de enseñanza

La integración de visiones e ideas diferentes, a través del diálogo proporciona un escenario favorable para la creación de sentido al obtener de los demás informaciones y perspectivas que de otras maneras no podríamos obtener. El reflexionar sobre la acción, permite liberar energía para anticipar y preparar mejor las decisiones prácticas. El grupo funciona como mediador y contexto del trabajo de análisis y sirve de marco estructurante para el intercambio. En estas condiciones se generan mayores grados de confianza y libertad de expresión que en condiciones de relaciones profesionales ordinarias. (Perrenoud, 2007)

Punto de partida: Narraciones de historias de vida profesional, relatos sobre situaciones significativas vividas en la práctica tanto de forma ordinaria como extraordinaria. Algunos de los aspectos que justifican la incorporación de las historias de vida en el proceso de reflexión acción, serían los siguientes:

- elevar la comprensión de la naturaleza social e individual de los participantes como personas
- fortalecer una visión relativa y no dogmática del ejercicio profesional
- obtener diversas perspectivas de acuerdo a épocas, ambientes, disciplinas de estudios y otras variaciones aportadas por la biografía de cada participante.

Punto de llegada: toma de conciencia sobre tendencias, esquemas de acción, hábitos o rutinas que han caracterizado la historia de vida profesional. El grado de satisfacciones e insatisfacciones sobre lo actuado en la historia profesional determinará el sentido de las próximas actuaciones.

3.3.2. Lectura de las situaciones problemáticas desde una perspectiva epistemológica y social.

Esta fase se basa en el supuesto básico de que utilizando una decisión práctica como vía de entrada podemos poner de manifiesto los supuestos de conocimientos que maneja el profesor. Es decir, los pensamientos que justifican la decisión tomada. El conjunto de los supuestos, organizados según distintas dimensiones, formará el discurso educativo del profesor (su teoría implícita). Estas dimensiones incluyen los saberes rutinarios, los principios y creencias personales, los saberes curriculares sistematizados (Porlán y Rivero, 1998). Los saberes rutinarios se refieren a los guiones y esquemas de acción utilizados para organizar el trabajo de aula; los principios y creencias personales incluyen las concepciones, metáforas e imágenes sobre la experiencia profesional; los saberes curriculares sistematizados se refieren al conocimiento por parte del profesor sobre cómo se formula, organiza y secuencia el saber disciplinar. A estos saberes se agrega el saber que tiene el profesor con respecto a la pertinencia del conocimiento disciplinar en un contexto y sociedad determinada, es decir desde una visión social. Sobre todas estas dimensiones formula el profesor sus decisiones didácticas.

El análisis persistente de un conjunto de decisiones sirve para caracterizar el conocimiento del profesorado y juzgar su grado de aproximación a una determinada corriente de pensamiento o paradigma científico. Dada la complejidad de la tarea, puede ser un momento oportuno para requerir alguna clase de asesoramiento especializado por parte de un facilitador o coordinador de equipo que conozca las diferentes corrientes epistemológicas.

Punto de partida: Dilemas, incidentes críticos, escenarios sociales y situaciones problematizadoras poniendo el énfasis en la experiencia concreta de los participantes. Debe ser una experiencia que generó resultados no esperados.

Punto de llegada: identificación de los supuestos subyacentes a las prácticas a partir de las preguntas de los compañeros y del diálogo reflexivo guiado por el coordinador del

equipo. El grado de discrepancia entre los supuestos percibidos por los demás y los planteamientos propios genera la necesidad de aproximarse al equilibrio entre los marcos generados en la teoría y la revelación encontrada en las experiencias prácticas.

3.3.3. Búsqueda de soluciones alternativas

De acuerdo a Porlán y Rivero (1998) el conocimiento profesional docente responde a una particular combinación cuantitativa y cualitativa de diferentes saberes: saberes académicos, saberes didácticos, saberes metadisciplinarios e ideológicos. Con la práctica, éstos saberes se reconfiguran continuamente provocado por la naturaleza dinámica y compleja de los actos de enseñanza. Para promover y mantener un proceso de desarrollo profesional deseable se hace necesario establecer nuevas relaciones entre los distintos tipos de saberes, ampliar las conexiones conceptuales que les dan fundamento y adoptar otras visiones más complejas sobre su aplicación práctica. A este dinamismo reconfigurador le llamamos búsqueda de soluciones alternativas, para lo cual identificamos tres fuentes primarias: el trabajo colaborativo, la asesoría de expertos y la investigación acción.

3.3.3.1. Búsqueda de soluciones alternativas desde el trabajo colaborativo

La base sobre la que se fundamenta esta fase es la de que el análisis y conjunción de fuerzas con la participación e Implicación crítica en equipo permite el contraste del saber propio con el de otros y la posibilidad de formulación de nuevas hipótesis de trabajo. El individualismo propio de la profesión de enseñar se permeabiliza al fomentar las representaciones de la cooperación y del trabajo en equipo en un contexto profesional (Perrenoud, 2007).

Punto de partida: el análisis de la práctica en equipos colaborativos parte de un punto nodal: problema, bloqueo, resistencia, miedo, deseo de cambio. Los participantes comparten sus puntos nodales y se éstos se priorizan para concederles un determinado nivel de atención. Karen Louis (1992) propone una estrategia colaborativa de análisis de fuerzas presentes en los problemas a resolver, que se deben reflejar en el proceso de reflexión:

- Facilitadores presentes o fuerzas que potencian la dimensión que se pretende mejorar.
- Elementos negativos o fuerzas que dificultan la mejora y que hay que cambiar, eliminar o amortiguar.
- Las posibles estrategias de superación que se han intentado con cierto grado de acierto y que permanecen en la memoria colectiva.
- Catalogar como fáciles o difíciles las medidas que tienen que ver con aspectos concretos que dificultan el cambio. Valorar el grado de dificultad de las conceptualizaciones y del costo o esfuerzo necesario para cambiarlas.

Punto de llegada: al ponerse en común los resultados de aplicaciones iniciales del proceso de mejora a los primeros casos prácticos, se abre un espacio de argumentación sobre los sistemas de fuerzas presentes y las interrelaciones entre ellas se vuelven evidentes, haciendo más claro el camino a seguir en las siguientes intervenciones del equipo. El delimitar un ámbito de mejora que preocupa al equipo como tal y es sentido e identificado como prioritario, fortalece la motivación por transformar la práctica y actuar en consecuencia.

3.3.3.2 Búsqueda de soluciones alternativas desde la asesoría de Expertos

Partiendo de que, ante la diversidad de los objetos y niveles de reflexión, la asesoría de expertos puede ampliar el horizonte de comprensión y proporcionar nuevas pistas para la acción, el debate entre especialistas y no especialistas permite la puesta en común de diversas visiones sobre la práctica y favorece la transición desde una tendencia espontaneísta o una tecnológica hacia un enfoque más crítico de la enseñanza (Porlán y Rivero, 1998). La carencia de rigor epistemológico propio del espontaneísmo o su reverso, el eficientismo tecnocrático, provocan posiciones deterministas respecto a la enseñanza, que inmovilizan al profesorado en su desarrollo formativo. Para Porlán y Rivero (1998) la construcción del saber profesional del docente parte desde perspectivas simplificadoras

hacia otras más coherentes con modelos alternativos de conocimiento profesional deseable, al enriquecerse de fuentes racionales derivados del saber disciplinar además de los aportes de su propia experiencia

Punto de partida: El reconocer los límites de la propia competencia permite identificar ámbitos de actuación donde se requiere la asesoría de expertos, tal como lo plantea Vigotski al conceptualizar la zona de desarrollo próximo. La identificación de los límites se da al confrontar las intenciones didácticas con los resultados de las experiencias, verificando los vacíos que no han podido llenarse. Es papel del coordinador o facilitador encontrar la persona o personas adecuadas con la que el equipo de profesores pueda compartir ideas sobre la situación analizada sin perder el carácter de interrelación dialógica.

Punto de llegada: La asesoría de expertos favorece la construcción de un marco de referencia para la mejora de la práctica de enseñanza. Este marco de referencia, al ser validado y contextualizado, aporta la posibilidad de completar, reconstruir o ampliar con nuevas perspectivas la comprensión de las situaciones analizadas. La profundización de los argumentos epistemológicos se da al completar varios ciclos de asesoría con sus validaciones y confrontaciones en la práctica.

3.3.3.3 Búsqueda de soluciones alternativas desde la investigación- acción

La implicación del profesor como sujeto y objeto de la investigación supone, de acuerdo a Schön y Mezirow, procesos de reflexión desde diferentes lógicas (personal, institucional, social) que conlleva en sí mismo un fuerte elemento formativo. Las sucesivas reformulaciones de las acciones que trae consigo el análisis crítico y la reflexión sobre la acción, transforma los puntos de vista desde los cuales se fundamenta la enseñanza. Durante el proceso de investigación acción se tiene que adoptar una clara postura epistemológica sobre las decisiones adoptadas, abriendo las posibilidades de interpretación de la propia práctica, la reconstrucción del objeto de estudio y el descubrimiento de nuevas formas para transformarlo, de acuerdo a Lincoln y Guba (2001). Desde la perspectiva del aprendizaje transformacional (Mezirow, 2000), al problematizar la

estructura referencial de las creencias y conocimientos y no poder justificarlos, se genera la necesidad de la acción por el cambio.

Punto de partida: se trata de partir de la deconstrucción de situaciones problemáticas a través de preguntas temáticas que se irán reformulando sucesivamente con instancias de reflexión sobre la información que se recoja sobre las mismas. Como afirma Stake (1995), las mejores preguntas de investigación son las que evolucionan durante el estudio. Estas preguntas se definen en la fase de diseño pero en el proceso interactivo se van afinando por preguntas cada vez más precisas hasta acercarse al problema o duda principal que orienta la investigación acción.

Punto de llegada: El conocimiento metacognitivo generado en los procesos reflexivos de la investigación acción resulta en la formulación de hipótesis de cambio y la puesta a prueba de dicha hipótesis a través de la acción. De esta manera cobra sentido el aumento progresivo del control sobre las metas, las tareas y las estrategias de la práctica profesional, clarificando en el profesor su intencionalidad educativa y reforzando su sentido de autonomía profesional. Desde la perspectiva del aprendizaje adulto, este elemento le confiere un efecto de poder de decisión, el que a su vez, se convierte en factor motivador para intentar nuevos cambios.

3.4. Limitaciones del modelo

El planteamiento de modelos de desarrollo profesional significa enmarcarse dentro de unos objetivos, un sistema conceptual y un sistema estructural determinado por cuanto, como señalan Marcelo y otros (2001), el conocimiento profesional es un conocimiento inmerso en un medio político, social y cultural que toma formas particulares.

El modelo de desarrollo profesional que proponemos tiene como objetivo potenciar la profesionalización del docente universitario favoreciendo las condiciones para la construcción de un aprendizaje permanente sobre la mejora de su quehacer profesional. Estas condiciones son susceptibles de variaciones que pueden condicionar la aplicabilidad del modelo. Desde la perspectiva hermenéutica que hemos adoptado en la construcción del

modelo, podemos anticipar dos tipos de limitantes que deben tenerse en cuenta para su aplicación en situaciones específicas: limitaciones relacionadas con diferencias por región geográfica y limitaciones relacionadas por diferencias de sujetos con quienes se trabaje el modelo.

3.4.1. Limitaciones relacionadas con diferencias por región cultural y geográfica

Según las teorías interpretativas, todas las acciones humanas y naturales tienen una fundamentación de tal forma que el espacio, tanto físico como social, se convierte en el soporte o continente de las múltiples interacciones existentes entre los diversos elementos naturales y humanos. El lugar de los profesores en las diversas sociedades humanas varía según las expectativas que son depositadas en ellos, el nivel de prestigio que se les otorgue y las funciones que se le atribuyen. A su vez, los profesores en cada sociedad, desarrollan un particular ethos profesional y un nivel de asociatividad diferente, lo que contribuye a configurar una identidad profesional que varía de una cultura a otra.

De esta manera, la visión que sobre la profesión docente se tenga en contextos geográficos tan diferentes como Europa y América Latina, se verá matizada por las condicionantes asociadas a la formación docente en esos contextos, tanto en la formación inicial como en la formación permanente y el desarrollo profesional. Los intentos de uniformar estrategias de reformas en ámbitos geográficos tan diferentes han derivado en situaciones de resistencia que retardan o nulifican todo intento de avance, si no se toman las precauciones de reconocer e incorporar las características de las variables culturales y geográficas.

Para la aplicación del modelo integrado de desarrollo profesional esta condición podría constituirse en una limitante dada la sensibilidad del modelo a las variables de contexto que se incorporan en su organización y dinámica: estructura organizativa del centro educativo, normativas, políticas, visión de la práctica de enseñanza, tradiciones acumuladas, etc. por lo que consideramos que deberá tenerse especial cuidado en atender esta variable.

3.4.2. Limitaciones relacionadas con diferencias por campo disciplinar

El pertenecer a un campo disciplinar determinado, por ejemplo. Ciencias Naturales o Humanidades, influye en la forma de los profesores para responder ante las innovaciones y

la mejora, de acuerdo a los investigadores que han incursionado en este campo. Este hecho está relacionado con el concepto de identidad profesional planteado por Bernstein (1998) según el cual la identidad pedagógica es el resultado de insertarse como profesional sobre una base colectiva, donde se comparten unas tareas específicas, un rol y un estatus socialmente asignado.

La configuración de un proceso de desarrollo profesional debe incorporar las variantes de visión, metodología, imaginarios sociales y tradiciones contenidas en cada campo disciplinar lo que en un momento dado, incidirá en la evolución del proceso tanto en los niveles subjetivos del análisis y la reflexión como en los aspectos operativos de organización del tiempo y espacio para el desarrollo de las sesiones de trabajo. Las distintas miradas sobre la enseñanza requerirán de un acompañamiento experto para lograr el acuerdo y la colaboración que funcionan como dinamizadores del modelo.

4. Ilustración del modelo a través de un caso

4.1. Contexto del caso ilustrativo

Para acercarnos a una apreciación práctica de un modelo para el desarrollo docente realizamos un estudio ilustrativo a través de un caso sobre el cual se abordó el análisis desde las perspectivas teóricas, interpretando sus tendencias predominantes y el significado atribuido por los actores involucrados en el proceso. El estudio ilustrativo se realizó utilizando un abordaje cualitativo de tipo interpretativo hermenéutico. Esta elección metodológica está basada en los siguientes criterios:

- Siendo el campo del desarrollo profesional del docente universitario un campo de estudio relativamente nuevo, la teoría se convierte en el principal instrumento para comprender las principales variables implícitas en el objeto estudiado.
- La presentación de una propuesta genérica en la que se incluyen varias dimensiones, no puede partir de una relación estricta causa-efecto identificada por medios experimentales sino más bien de un proceso conceptualizador y creativo, basado en el análisis de categorías teóricas, referentes socio históricos contenidos en documentos y en el imaginario de algunos actores representativos.
- El enfoque cualitativo orienta el análisis sociológico como una investigación de los procesos de producción y reproducción de lo social a través del lenguaje y de la acción simbólica, reconociendo su complejidad. Como señala Riessman, citado por Alonso (1998), este análisis trasciende la descriptividad fáctica y entra al terreno de lo discursivo y lo representacional.

El caso ilustrado es el de la propuesta de desarrollo docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Esta universidad es la única institución que forma profesores en el país, forma parte del Consejo Centramericano de Universidades y del Consejo de Educación Superior de Honduras. Tiene cincuenta años de funcionamiento y se declara a la vanguardia de los movimientos de renovación en educación. Desde el año

2005 ha impulsado sus procesos de reforma académica lo que incluye una normativa nueva, un nuevo abordaje curricular basado en el enfoque de competencias y la propuesta de un nuevo modelo de desarrollo profesional. Estos elementos se incluyen en el documento estratégico llamado Plan de Transición y Gestión Curricular. El modelo de desarrollo profesional presentado en este plan es analizado también desde las percepciones de un grupo focal de profesores de ambas Facultades, ocho de Humanidades y ocho de Ciencia y Tecnología, y desde la percepción presentada en una entrevista a profundidad por responsables de los procesos de evaluación de la institución.

4.2. Abordaje metodológico

Tomando en consideración el carácter cualitativo de la ilustración de un caso y el enfoque hermenéutico interpretativo desde el cual realizamos la aproximación al mismo, lo que se pretende con el abordaje metodológico es establecer una base explicativa del fenómeno y de las tendencias más sobresalientes en el mismo sin pretensiones de encontrar relaciones directas entre ellas o predicciones de comportamientos específicos.

Las fases en las que se divide el estudio ilustrativo, junto con una breve explicación de las tareas a realizar se describen a continuación.

Hicimos el análisis conceptual de las corrientes teóricas que sustentan el campo de estudio del desarrollo profesional del docente, identificando las áreas que han sido trabajadas con mayor énfasis y las perspectivas bajo las cuales han sido estudiadas así como las áreas menos estudiadas hasta ahora y las limitaciones de estos estudios, encontrando que dos corrientes prevalecen: el racionalismo técnico y los enfoques de orientación racionalista crítica. Se hizo un tratamiento especial al análisis de estas corrientes considerando los supuestos básicos subyacentes en cada una de ellas, los procesos de pensamiento implícitos y las implicaciones en el desarrollo profesional docente. Se trabajaron bajo este análisis los modelos de cada corriente.

A partir de este análisis se identifican las categorías que caracterizan los modelos de desarrollo profesional de uno u otro enfoque.

Tabla 5: Categorías de análisis e Indicadores del modelo de desarrollo profesional docente

Categoría de análisis	Indicador modelo técnico	Indicador modelo reflexivo
Marco teórico subyacente	Orientado a la racionalidad técnica: lo importante es la calidad de los productos y la eficacia en el logro	Orientado a la acción reflexiva lo importante es la toma de conciencia y la apropiación del cambio
Punto de partida	La oferta responde a las exigencias del sistema (evaluación, acreditación, innovaciones)	La oferta responde a las necesidades determinadas por los docentes a partir del análisis de su práctica
Punto de llegada	Trasmitir conocimientos de conceptos, técnicas o procedimientos de acuerdo a un conocimiento experto	Lograr la autorregulación y mejora de la labor educativa a través de la toma de conciencia y crítica de su propia práctica
Estructura del modelo	Acciones dispersas Divorcio entre teoría y práctica	Acciones integradas Relación directa con la práctica
Limitaciones	Identificadas como externas al proceso o no identificadas	Identificadas por los actores principales de manera interna al proceso

A partir de estos elementos rescatados del marco teórico se hizo la valoración de las propuestas de desarrollo profesional del docente universitario de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán contenidas, a nivel documental así como en el imaginario de actores representativos del proceso histórico en el que se inscribe el modelo estudiado, tanto a través del grupo focal como de la entrevista a profundidad. Este acercamiento nos aporta una riqueza de información sobre sus perfiles básicos, algunos indicios de satisfacción sobre sus resultados y pistas para enriquecerlas, reformarlas o cambiarlas.

4.2.1. Instrumentos

Como ya se ha hecho resaltar, el tratamiento metodológico tiene la intención de un acercamiento cualitativo al objeto de estudio que permita en alguna forma, comprender las dimensiones de su complejidad en un momento y un espacio determinado. Desde esta

visión seleccionamos los instrumentos, tratando de establecer niveles de coherencia y pertinencia con el tipo de estudio y sus objetivos. Los instrumentos utilizados han sido: análisis temático de contenido, entrevista a profundidad y desarrollo de grupo focal.

Análisis de contenido

El análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc. y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión (Holsti, 1968).

Las indagaciones empíricas sobre el contenido de las comunicaciones se remontan a los estudios teológicos de fines del siglo XVII, cuando la Iglesia estaba inquieta por la difusión de los temas de índole no religiosa a través de los periódicos. A partir de entonces fueron ganando terreno en numerosas esferas.

En una primera fase, los principales estudios que utilizan el análisis de contenido como metodología de trabajo están ligados al análisis cuantitativo de periódicos.

La segunda fase del desarrollo intelectual del análisis de contenido fue la consecuencia de tres factores. En primer lugar los nuevos medios electrónicos de comunicación ya no podían considerarse una mera extensión del periódico. En segundo lugar, en el período posterior a la crisis económica surgieron numerosos problemas sociales y políticos respecto de los cuales se suponía que los nuevos medios de comunicación de masas habían desempeñado un papel causal. En tercer lugar, la aparición de los métodos empíricos de investigación en las ciencias sociales.

El análisis de contenido recibió un gran impulso gracias al análisis de la propaganda. Después de la Segunda Guerra Mundial, el análisis de contenido se amplió a numerosas disciplinas. Algunos de los mayores proyectos de investigación estaban relacionados con los medios de comunicación públicos. Posteriormente la psicología, la historia y educación utilizaron el análisis de contenido como metodología para las investigaciones. Se puede afirmar que “el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Más allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez (Krippendorff, 1990).

Para la ilustración de nuestro modelo de estudio, desarrollamos el análisis de contenido de tipo temático, recogiendo unidades significativas agrupadas en diferentes temas de acuerdo a nuestro propósito. Bardin (1986) nos propone tres fases en el proceso de codificación temática de textos y análisis de datos cualitativos:

- descomposición del texto en unidades mínimas de significados o códigos
- definición de las unidades de análisis
- agrupación de las mismas en categorías

Se trata de alcanzar un sentido más profundo mediante un procedimiento de:

1. descontextualización y reducción de textos
2. recontextualización y organización de toda la información para poder posteriormente extraer conclusiones y realizar acciones, estructuración de datos, codificación, establecimiento de evidencias, comparación, contrastación, agregación, y ordenación, clasificación y categorización de las mismas.

3. verificación y elaboración de conclusiones tras el establecimiento de vínculos y relaciones entre los datos.

Entrevista en profundidad

Para Alonso (1998) la entrevista de investigación social se diferencia de la entrevista clínica en que responde a un conjunto de saberes privados que buscan la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia. La entrevista de investigación se plantea así como una conversación entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador con el objetivo de favorecer el apareamiento por parte del entrevistado, de un discurso argumental y continuo sobre un tema definido previamente. El carácter narrativo de esta conversación es creado de forma conjunta entre el entrevistador y el informante al interrelacionarse a través de las estructuras del lenguaje. La entrevista en profundidad aplicada en este caso se realizó a la directora de los procesos de evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el periodo 2005-2008.

Grupos focales

El grupo focal puede definirse, de acuerdo a Krueger (1991) como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre un área de interés común a los miembros.

Los grupos focales están enraizados en una tradición desarrollada a partir de 1930 que intentaba conocer la visión de la realidad social desde la percepción de las personas involucradas en un determinado asunto. Lo que interesa no son las historias individuales, sino la percepción compartida sobre determinado asunto.

Dado que la intención de los grupos focales es promover la auto apertura entre los participantes, para algunos esta auto-exposición resulta fácil, natural y cómoda mientras que para otros, resulta difícil e incomoda, de acuerdo a las diferencias individuales de personalidad y al clima de confianza generado al interior del grupo.

Los grupos focales se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión enfocada (Krueger, 1991). Estos deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas, y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones.

Al igual que otros procedimientos de las ciencias sociales, la validez de los grupos focales depende de los procedimientos usados y del contexto donde son usados.

Entre las ventajas de los grupos focales están las siguientes:

1. Los grupos focales son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales Versus las condiciones rígidamente estructuradas de las situaciones experimentales.
2. El formato de las discusiones en los grupos focales le ofrece al facilitador o moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados.
3. Los grupos focales poseen validez aparente, la técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información.
4. El costo de las discusiones de grupo focal es relativamente bajo.
5. Los grupos focales son ágiles en la producción de sus resultados.

En nuestro caso el grupo focal estuvo constituido por ocho profesores de cada Facultad de las dos que constituyen la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de

Honduras, Humanidades y Ciencia y Tecnología, con igual representatividad de género y tiempo de servicio.

4.3. Resultados

Tabla 6: Resultados #1 – Marco teórico subyacente

Categoría de análisis	Definición	Fuente 1: documento	Fuente 2: entrevista	Fuente 3: Grupo focal
Marco teórico subyacente	<p>Explicitación de la orientación teórica-conceptual del modelo</p> <p>Técnica: la calidad del producto y la eficacia en el logro</p> <p>Crítica: orientado a la toma de conciencia para la apropiación del cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La sociedad del conocimiento como justificación del cambio (p.1, p. 39) • la calidad de la educación como objetivo del cambio (p.1) • la formación del capital humano como medio del cambio (p.1) • promover una transformación radical aunque no inmediata, como medida para el cambio (p.1) 	<p>“El modelo está fundamentado sobre la base de la mejora “</p> <p>“Lo que más importa es lo dinámico del proceso, la innovación”</p> <p>“Es un modelo normatizado por el Reglamento.”</p> <p>“ Su centro es realmente mejorar el trabajo con la experiencia innovadora”</p>	<p>“ Es un enfoque de competencias donde se espera que haya un perfil de salida similar al de universidades de alta calidad”</p> <p>“Es un modelo para mejorar la calidad”</p> <p>“Es un modelo muy prescriptivo. Hay muchos formatos que seguir y muchos lineamientos técnicos”</p>

Esta tabla muestra la tendencia sobre la categoría marco subyacente según se manifiesta en el documento analizado (columna 3) y es percibido por los actores representativos (columnas 4 y 5). La categoría se define según los planteamientos de la teoría técnica o de la teoría crítica (Col. 2) Los resultados muestran una tendencia del modelo de la UPNFM hacia el enfoque técnico, centrado en un enfoque de calidad con altas expectativas sobre la promoción de la excelencia.

Tabla 7: Resultados #2 – Punto de Partida

Categoría de análisis	Definición	Fuente 1: documento	Fuente 2: entrevista	Fuente 3: Grupo focal
Punto de partida	<p>Tipo de Criterio que da origen al modelo :</p> <p>Técnica: externo al centro educativo</p> <p>Crítica: interno al centro educativo (orientación crítica)</p>	<p>“ La totalidad de los cambios en que se encuentran inmersas las instituciones de educación superior”(p.33)</p> <p>“Los estándares de calidad nacionales e internacionales” (p.34)</p>	<p>“En el 2006 se consideraron aspectos para la evaluación tomando como elementos los criterios del SICEVAES en la percepción de los docentes, los estudiantes y los empleadores. Los efectos son lento;, su primer ciclo no ha sido cerrado”</p>	<p>“Después de la evaluación de los pares externos empezamos el rediseño y los cambios”</p> <p>“Los cambios han venido por la necesidad de acreditarse”</p> <p>“Siempre hemos buscado la excelencia”</p>

Esta tabla muestra el punto de partida propuesto en el modelo de desarrollo profesional de la UPNFM según se manifiesta en el documento analizado (columna 3) y es percibido por los actores representativos (columnas 4 y 5). La categoría se define según los planteamientos de la teoría técnica o de la teoría crítica (Col. 2) De acuerdo con los resultados, todas las fuentes localizan externamente a la institución el punto de partida, criterio compatible con la teoría técnica. Sin embargo, esta percepción es matizada por el grupo focal cuando plantea que la excelencia es particularidad de la institución, lo que señala la legitimidad y aceptación que ha ganado el modelo por parte de los actores

Tabla 8: Resultados #3 – Punto de Llegada

Categoría de análisis	Definición	Fuente 1: documento	Fuente 2: entrevista	Fuente 3: Grupo focal
Punto de llegada	<p>Declaración del objetivo principal del modelo:</p> <p>Técnica: Adquisición de técnicas o procedimientos de acuerdo a un conocimiento experto (orientación técnica)</p> <p>Crítica: Lograr la autorregulación y mejora de la labor educativa a través de la toma de conciencia y crítica de su propia práctica (orientación crítica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis y seguimiento sobre los indicadores docencia, estudiantes y graduados. (pgs.38-39) • Acciones de enmienda sobre la evaluación y actualización del plan de estudio de la carrera. (pgs.40-41) 	<p>“Se busca realizar una armonía entre la capacitación y la mejora; de ésto se desprende un proyecto para mi trabajo y para mi desarrollo profesional y luego lo sistematizo y lo publico”</p>	<p>“Rescato el aspecto de lo social, de lo cultural:”</p> <p>“Me pregunto si este modelo me ayudará en mis clases, si existen condiciones para aplicarlo”</p> <p>“Los estudiantes me siguen preguntando cómo les sirve todo ésto en la vida diaria”</p>

Esta tabla muestra el punto de llegada propuesto en el modelo de desarrollo profesional de la UPNFM según se manifiesta en el documento analizado (columna 3) y es percibido por los actores representativos (columnas 4 y 5). La categoría se define según los planteamientos de la teoría técnica o de la teoría crítica (Col. 2) De acuerdo con los resultados, la fuente documental presenta una tendencia altamente técnica al referirse a procedimientos y técnicas específicas que deben seguirse para lograr el objetivo. El grupo focal sin embargo, presenta incertidumbre respecto al objetivo del modelo y a su aplicabilidad en la práctica.

Tabla 9: Resultados #4 – Estructura del Modelo

Categoría de análisis	Definición	Fuente 1: documento	Fuente 2: entrevista	Fuente 3: Grupo focal
Estructura del modelo	<p>Tipo de formato de las acciones y componentes del modelo.</p> <p>Técnica: Por Acciones separadas entre sí Divorcio entre teoría y práctica</p> <p>Crítica: Por acciones relacionadas en un proceso continuo y contextualizado en la práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un proceso de mejoramiento mediante la capacitación de los docentes en cursos de postgrado (p.35) • Tiene condición de ser obligatoria para los docentes llamados a ellos y no obligatoria para otros”(p.35) 	<p>“El modelo está basado en una normativa. La normativa busca promover la excelencia basada en méritos profesionales y en al innovación.”</p>	<p>“El modelo es de cursos dictados por expertos, pero entre ellos hay diferencias de criterio”</p> <p>“Deberíamos aprender entre nosotros, de forma intergeneracional, pues no sólo los expertos saben”</p> <p>“Necesitamos recibir los cursos y seguir las recomendaciones de los expertos”</p>

Esta tabla muestra la estructura del modelo de desarrollo profesional de la UPNFM según se manifiesta en el documento analizado (columna 3) y es percibido por los actores representativos (columnas 4 y 5). La categoría se define según los planteamientos de la teoría técnica o de la teoría crítica (Col. 2) De acuerdo con los resultados, la tendencia es de un modelo técnico, basado en cursos dictados por expertos y en una normativa establecida. Esta tendencia tiene la oportunidad de combinarse con una orientación reflexiva al atender el aprendizaje intergeneracional propuesto por el grupo focal.

Tabla 10: Resultados #5 – Limitaciones del Modelo

Categoría de análisis	Definición	Fuente 1: documento	Fuente 2: entrevista	Fuente 3: Grupo focal
Limitaciones	<p>Obstáculos identificados como obstrutores del proceso:</p> <p>Técnica: Identificados como externos al proceso</p> <p>Crítica: Elementos inherentes al proceso que deben tomarse en cuenta para mejorarlo.</p>	<p>El éxito depende de</p> <ul style="list-style-type: none"> • un proceso de formación de los docentes en temas directamente vinculados al enfoque de competencias académico profesionales brindado por expertos (p33) • la obtención de información atendiendo los factores e indicadores correspondientes (p.38) 	<p>“Si ciframos las esperanzas en la normativa pienso que no, no hay mucha movilización de visiones, ni de renovación”</p> <p>“La normativa restringe mucho el modelo”</p>	<p>” No tenemos tiempo. Nos exigen profundizar pero el problema es el tiempo”;</p> <p>”Tenemos poco recurso humano.”</p> <p>”No hemos sido preparados para la investigación, aunque es algo importante”</p> <p>”Debe haber un proceso ecléctico; no debe encasillarse en un sólo modelo””</p>

Esta tabla muestra la estructura del modelo de desarrollo profesional de la UPNFM según se manifiesta en el documento analizado (columna 3) y es percibido por los actores representativos (columnas 4 y 5). La categoría se define según los planteamientos de la teoría técnica o de la teoría crítica (Col. 2) De acuerdo con los resultados, las limitaciones son vistas tanto provenientes del exterior como del interior del modelo, por todas las fuentes.

4.4. Discusión

Después de haber analizado el caso del modelo de desarrollo docente propuesto por la UPNFM, encontramos que los resultados obtenidos nos permiten ilustrar este modelo de desarrollo profesional con base a las categorías de análisis utilizadas y derivadas del marco teórico.

En los resultados obtenidos encontramos lo siguiente:

1. Con respecto a la orientación teórica es posible identificar una tendencia teórica subyacente estableciendo los énfasis puestos a nivel documental, orientado hacia un modelo racionalista técnico por su búsqueda de la eficacia y del dominio de competencias específicas para la mejora de la calidad con un matiz de racionalidad reflexiva. Este último elemento está dado por la incorporación al modelo de instancias de discusión colectiva y trabajo en equipo, las que aparecen rescatadas de forma explícita por el grupo focal de los profesores participantes.
2. El punto de partida de acuerdo a los resultados, trasciende las estructuras internas de la universidad e incluso trasciende la dimensión nacional, al ubicarse internacionalmente en los procesos de evaluación y mejoramiento. Los requerimientos de calidad y los procesos para acreditarla y mejorarla exigidos por la agencia de evaluación, son adoptados de manera explícita e incorporados fielmente en el modelo. Los actores se muestran conocedores de esa condición, sin discutir su pertinencia o relevancia histórica y social, lo que demuestra el nivel de legitimación alcanzado en el imaginario del profesorado participante.
3. El punto de llegada aparece explicitado a nivel de la estrategia planteada en el documento de análisis, como la mejora de indicadores específicos para la docencia, la investigación y la extensión, de los cuales se hace una lista detallada señalando las formas de registrarlos y reportarlos. Cada indicador de mejora es ampliamente descrito en detalle con su respectivo formato de registro, el que a su vez, se convierte en criterio de evaluación del desempeño docente. Esta sobre regulación

del quehacer profesional, propio de la orientación racionalista técnica, es captada por los actores docentes con muestras de incertidumbre, aunque no llegan a manifestarse contra ésta de manera explícita.

4. Sobre la estructura del proceso se encuentran matices entre la concepción planteada estratégicamente y la percepción de los actores docentes. La estrategia principal planteada documentalmente son los cursos de actualización ofrecidos por expertos, seguidos de una aplicación en el aula , con cambios socializados colectivamente, registrados formalmente ante las instancias respectivas y evaluados por la oficina encargada. Los actores docentes, si bien no se pronuncian sobre esta propuesta, si se refieren con claridad a la necesidad de centrar el proceso más que en los expertos, en los profesores como colectivo de saberes colegiados, incluso intergeneracionales. Se evidencia en esta posición una orientación hacia lo reflexivo como elemento aglutinador y como posibilidad real de cambio.
5. Sobre las limitaciones: el documento estratégico prevé los posibles obstáculos en el grado y calidad de la participación de los profesores, en quienes hace recaer toda la responsabilidad del éxito del modelo. Los profesores por su parte, identifican limitaciones relacionadas con las condiciones sobre las que se sustenta el modelo, como las condiciones temporales, la modalidad de organización y las posibilidades que se ofrezcan de interacción entre diferentes generaciones de docentes. En este aspecto se nota un matiz más reflexivo por parte de los profesores frente al sustrato técnico de la estrategia contenida en el documento.

Análisis general de los resultados:

Desde la perspectiva del abordaje hermenéutico utilizado en el estudio del caso analizado se buscaba establecer la tendencia subyacente en el modelo de desarrollo profesional de la UPNFM así como la percepción de sus características por parte de los actores involucrados. Este análisis nos permite ilustrar nuestra tesis de que un modelo de desarrollo profesional se comporta en la práctica como un proceso dinámico que tiene connotaciones tanto de carácter político institucional como profesional y personal. La interrelación dinámica de

estas dos dimensiones configura el discurso que da significado al modelo, que lo explica y que lo legitima frente a sus actores y a la comunidad a la que influencia. En este caso, los criterios y los instrumentos utilizados nos permiten dar cuenta que puede establecerse un nexo entre la orientación técnica de desarrollo profesional con el modelo propuesto, matizado por una orientación hacia lo reflexivo planteado en los argumentos de los profesores. De esta configuración de fuerzas puede deducirse que la evolución del modelo dependerá en gran medida, de la forma en que se articulen las expectativas institucionales con las de los profesores, utilizando como vía el diálogo permanente y la realimentación mutua sobre la base de los intereses comunes de mejoramiento de la calidad, lo que aparece claramente establecido en los resultados.

5. Conclusiones y perspectivas

5.1. Conclusiones Generales

- La relevancia del concepto de desarrollo profesional en el ámbito universitario se ha ido manifestando progresivamente a medida que las transformaciones de la ciencia y la tecnología se complejizan afectando con ello la construcción permanente del saber profesional de los docentes y su capacidad de gestión y socialización del conocimiento.
- Los aportes de las investigaciones y de las teorías sobre el desarrollo profesional docente plantean la existencia de diversos elementos dinamizadores que funcionan como fuerzas para provocar cambios en el actuar profesional desde al menos dos tipos de perspectivas racionales.
- La perspectiva racional técnica ofrece una explicación del desarrollo profesional como un saber hacer centrado en la dimensión instrumental de la enseñanza y plantea sus modelos de desarrollo profesional como la ampliación de esa plataforma instrumental hasta lograr niveles altos de control sobre la eficacia del proceso de enseñanza.
- La perspectiva racional crítica pone su acento en la responsabilidad social asociada a las decisiones epistémicas, metodológicas y éticas del profesor y a la posibilidad que brinda un modelo crítico de desarrollo profesional de tomar conciencia sobre la trascendencia de estas decisiones.
- De esta configuración de fuerzas puede deducirse que la construcción social del desarrollo profesional es un fenómeno complejo, cuya eficiencia, legitimidad e integración a la práctica no se da mecánicamente, como tampoco de forma lineal y mecanizada en dispositivos organizacionales.

- La ilustración del caso estudiado arroja resultados que apuntan a la necesidad de lograr la coherencia del modelo con las condiciones institucionales de los factores normativos, temporales, espaciales, profesionales y tecnológicos en una interrelación equilibrada.
- El modelo integrado de desarrollo profesional del docente universitario, al ser un modelo holístico, reúne tanto los aportes de la racionalidad crítica como los de la racionalidad técnica considerados en el contexto de su contribución a la construcción de un saber profesional comprensivo, dinámico y coherente con las exigencias actuales de la universidad.

5.2. Vacíos teóricos encontrados

- Los aportes de las referencias sobre desarrollo profesional de docentes empiezan a ser destacadas con la emergencia de las reformas integrales en educación desarrolladas en la última década, por lo que resulta un campo de reciente sistematización en términos teóricos.
- La variedad de terminología asociada a los procesos de formación de los profesores hace hasta cierto punto vuelve complicada la labor de encontrar criterios unificados sobre desarrollo profesional docente.
- La mayoría de las investigaciones sobre desarrollo profesional en el campo del profesorado están referidas al ámbito de educación primaria o básica encontrándose en ciernes la investigación en el ámbito universitario.
- Los elementos de análisis que han prevalecido en el estudio del desarrollo profesional docente han sido más de corte cuantitativo relacionados con criterios técnicos de calidad, lo cual deja de lado otros elementos contextuales para explicar el fenómeno.

- Los estudios de orientación crítica tienden a centrarse en análisis de tipo cognitivo-descriptivo y sólo recientemente han pasado a un enfoque más propositivo e integral sobre el mejoramiento de la docencia a nivel superior.
- Existe poco acervo bibliográfico sobre modelos integrados de desarrollo profesional para los profesores y menos aún para profesores universitarios, sin embargo puede observarse que este modelo está emergiendo como alternativa reciente.

5.3. Aplicaciones Prácticas

- El modelo integrado de desarrollo profesional del docente universitario reúne las condiciones para ser aplicado en contextos universitarios que se encuentran en procesos de reforma y mejoramiento de la enseñanza promovido con un espíritu de colegiación en la toma de decisiones.
- Desde la racionalidad técnica, el modelo rescata la posibilidad de proponer acciones deliberadamente organizadas para configurar un nuevo estado en el proceso de enseñanza.
- En este sentido es posible construir acciones de innovación y mejoramiento apoyándose en los avances del conocimiento científico y tecnológico aplicado al ámbito educativo universitario.
- El alcance y profundidad del poder de previsión técnica del modelo dependerá del desarrollo del conocimiento científico y metodológico alcanzado en el ámbito de su aplicación.
- Debido al hecho de que el contar con técnicas y reglas para la acción no garantiza por sí solo, el éxito de la innovación o la mejora, el modelo integrado promueve la actuación crítica y reflexiva del profesorado como elemento catalizador de factores contextuales, pragmáticos, sociológicos y políticos. Sin este rol activo, la evolución dinámica del modelo perdería legitimidad en la práctica.
- La participación del profesorado en los procesos de innovación y mejora desde un abordaje crítico exige condiciones organizacionales de tiempo y espacio que pueden ser alcanzadas bajo consenso entre los intereses institucionales y los de los participantes en el proceso de desarrollo profesional.

Glosario

Calidad

Etimológicamente la palabra calidad deriva del latín *qualitas* y según el diccionario de la Real Academia Española significa “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie” .Es un término polifacético que proviene del ámbito económico industrial tomando mayor impulso a medida que la economía se tornó mas competitiva. Incluye distintas estrategias organizacionales que van desde la tecnificación empresarial hasta la capacitación de los recursos humanos. En el ámbito educativo, el modelo europeo de la educación superior concibe la calidad relacionada con “la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad que se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados “.

Desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente es un concepto integral referido al conjunto de políticas, estrategias y acciones que garanticen el aprendizaje del profesor a lo largo de toda su vida profesional. Se entiende por desarrollo profesional el proceso diverso y complejo que siguen los docentes, los directivos y los asesores para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas. La formación continua es considerada una parte fundamental del desarrollo profesional.

Docente

Se considera docente al personal de una institución de educación superior cuya función es la conducción formal del proceso enseñanza aprendizaje.

Educación superior

Se le llama educación superior a los niveles académicos posteriores al nivel 4 de la clasificación internacional de UNESCO que comprende los niveles 5 (licenciatura o pregrado) y 6 (especialidad, maestría o doctorado, es decir postgrado).

Formación

La formación se entiende como un proceso global, integral y permanente orientado a crear las condiciones para que todas las personas puedan desenvolver sus potencialidades y pueden desarrollarse de manera integral.

Modelo

Un modelo constituye un esquema base de aplicación de la teoría a situaciones determinadas. Un modelo se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica; es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades pretendidas. Aplicado a la enseñanza, a partir de un modelo pedagógico pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores; por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los profesores según su ciclo vital, su capacidad de logro de resultados eficaces o su participación en la transformación social por medio de la educación.

Modelo de racionalidad crítica

El modelo de racionalidad crítica toma como base la teoría crítica y el carácter social del conocimiento. En el ámbito de la enseñanza, este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza- aprendizaje en un contexto político escolar para en función de ello actuar críticamente.

Modelo de racionalidad técnica

Los modelos de racionalidad técnica al estar inspirados en las teorías técnicas sobre el conocimiento, presentan un esquema de acción constituido por la adquisición y puesta en práctica de instrumentos específicos para el control de los resultados. Aplicados a la enseñanza, los modelos correspondientes a la racionalidad técnica giran en torno a la categoría eficacia del profesor. Describen las actitudes y destrezas que debe tener el profesor competente. Se supone que una vez asumidas éstas, es posible elaborar programas de formación dirigidos a alcanzarlas.

Modelo de desarrollo profesional

El modelo de desarrollo profesional es la interacción de elementos teóricos, políticos y organizativos con los que la institución de educación superior organiza las actividades que sustentan el proceso formativo de los profesores.

Modelo integrado de desarrollo profesional

Se trata de un modelo de desarrollo profesional para el profesor universitario que entiende la conjugación de la orientación técnica y la crítica reflexiva como alternativa formadora, con una fuerte conexión con lo social. A partir de la reflexión compartida sobre la práctica real tras la indagación sistemática del trabajo docente, su validez epistemológica y su repercusión en lo social, la acción se orienta hacia la búsqueda de nuevas propuestas de práctica profesional, contando si es necesario, con el apoyo de expertos del mismo campo o de otros campos afines. Como vía de desarrollo profesional se parte de la creación de un espacio, un tiempo y una forma de trabajo que permita a los profesores el apropiarse, como personas y como comunidad educativa, de una experiencia generadora de saber profesional.

Paradigma

Paradigma es un término acuñado por Thomas Kuhn en 1962 según el cual, el desarrollo del conocimiento es de carácter acumulativo y en donde los principales cambios se producen como consecuencias de crisis que desembocan en revoluciones científicas.

Teoría

En sentido general, una teoría proporciona la explicación general de las observaciones científicas realizadas, explica y predice comportamientos. Las teorías ofrecen una base conceptual desde la que se elabora un cuerpo de conocimientos en un campo determinado del saber.

Teorías de racionalidad crítica

Las teorías de racionalidad crítica explican los fenómenos desde su base social y a partir de la involucración de los sujetos como actores, capaces de incidir en el fenómeno para transformarlo. En el caso del desarrollo profesional conciben al profesor como sujeto de su proceso formativo de forma que éste sea percibido como un proceso "natural" de crecimiento y evolución en la construcción del conocimiento profesional dentro de un marco social de referencia.

Teorías de racionalidad técnica

Las teorías de racionalidad técnica parten de la idea de conocimiento como control de la realidad basado en un razonamiento empírico, es decir partiendo de los hechos como tales. En términos de la enseñanza, las teorías de la eficacia social o de racionalismo técnico sientan las bases del estudio científico de la enseñanza que permite el inventario de rasgos a conseguir en los docentes a partir de la adquisición de técnicas específicas.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, L.; Everston C. & Brophy J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading-groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Alonso, L. (1998). *Técnicas cualitativas en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado; el estado actual de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Bell, L. (1991). Approaches to the professional development of teachers. En Bell, L. y Day, C. (Comp.), *Managing the professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press. 3-22.
- Bellack, A.A. (1963). *Theory and Research on Teaching*. New York: Columbia University.
- Bellack, A.A. (1963). *Theory and Research on Teaching*. New York: Columbia University.
- Berliner, D.C. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios en la dirección de la investigación en la enseñanza. En: Villa, L.: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. ICE: Universidad de Sevilla.
- Berstein, B. (1998) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 45-71.
- Biddle, B., Good, T. & Goodson, J. (2000). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Biddle, B. & William, E. (Ed.) (1964) *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bolívar, D. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brünner, J. (Coord.) Balán, J. y otros (1995). *Educación Superior en América Latina: Una agenda para el año 2000*. Santa Fé de Bogotá: Empresa editorial Universidad de Colombia.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Marínez Roca.

- Coronel, J. (2003). Formación y desarrollo profesional. En Sánchez Moreno (Coord.), Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario, Guía I, Coordinación de la Formación. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- Contreras, D. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, C. (1986). Teacher Evaluation: A proposal. *The Elementary School Journal*, 531.
- Davini, M.C.(1995). La Formación docente en cuestión. Política y pedagogía.Barcelona: Paidós.
- De Vicente, P. (1996). La Formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, C.M. (Coord.), Un ciclo de enseñanza reflexiva. 2da. Edición. Bilbao: Mensajero. 58-88.
- Deetz, S. y Kersten, A. (1983). Critical models of interpretative research. En Putman,L. & Pacanowsky,M. (Eds.), *Communication and organization. An interpretative approach*. Beverly Hill, Calif.: Sage. 147 – 171.
- Dewey, J. (1978). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-Abril 2001.
- Dorin, H; Demanin; P.. & Gabel, D. (1990). *Chemistry: The study of matter*. 3rd ed. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Elliot, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J.M. (1980). Modelos didácticos, planificación sistemática y autogestión educativa. Barcelona: Oikos.
- Feinman & Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Estructural and conceptual alternatives. En Houston, W.R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Mc Millan.

- Fernández Cruz y Segovia (1999). Técnicas para el desarrollo profesional y formación del profesorado. Cuadernos monográficos del ICE No. 10. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Fenstermacher , G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20, 3-56.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. París: Paidós.
- Flanders, N. (1978). *Análisis de la conducta del profesor*. Salamanca: Anaya.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). *La pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. *Revista enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 188-199.
- Gage, N. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher's College Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1983). Enseñanza, cultura y sociedad: los efectos complejos de la transmisión cultural en la escuela. En Gimeno & Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 51-71.
- Giroux, H. (1984). La Educación pública y el discurso, el poder y el futuro. *Revista de Educación*, 274, 5 -24.
- González Soto, A. (Coord.) (1989). *Estrategias para la Innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- Good, T. Biddle, B. & Brophy, J. (1975). *Teachers make a difference*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

- Gramsci, A. (1975-1977). *Obras varias*. México: Juan Pablos.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teacher and teaching: Theory and practice*, 8 (3/4), 38-391.
- Habermas, J. (1981). *La teoría de la acción comunicativa II. Crítica a la razón funcionalista*. España:Taurus.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y post modernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (P. Manzano, trad.). España: Morata.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation*. The University of Sidney: School of teaching and curriculum studies.
- Holly, P. (1989). *The developing school*. London: The Falmer Press.
- Holsti, O.R. (1968). Content analysis. En Lindzey, G & Aronson, E., *The Handbook of social psychology*. Vol. 2. Research methods, Mass: Addison-Wesley.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational review*, 3, 13-19.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y revisión. *Revista de curriculum*, 2, 139-160.
- Hunt, D. (1975). Person- environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 45, 209-230.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesado*. Buenos Aires: Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Joyce, B. & Showers. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Logman.
- Kemmis .S. (1987). Critical reflection. En Widdden, M. & Andrews, J. (Eds.), *Staff development for school development*. 73-90.
- Kohlberg, C. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach. In Lickona, T. (Ed), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. New York: Holt Rinehart and Winston. 31-53.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner. A neglected species*. Houston: Gulf.

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lewin, K. (1992). *La investigación acción y los problemas de las minorías*. En A.A.V.V., *La investigación acción participativa. Inicio y desarrollo*. Biblioteca de educación de adultos. N°6. Madrid: Ed. Popular. 13-25.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2001). *Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences*. En Denzin, N.K & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 2nd ed.. California: Thousand Oaks.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Loevinger, J. (1976). *The meaning and measurement of ego development*. *American Psychologist*, 21.
- Louis, K. (1992). *Restructuring and the problem of teachers' work*. En A. Lieberman (Ed.), *The Changing context of teaching. Ninety-first Yearbook of The National Society for the Study of Education*. Vol. I. Chicago: The National Society for the Study of Education. 138-156.
- Mc Laughlin, D. & Tierney, L. (Eds.) (1993) *Naming silenced lives. Personal narratives and the process of education*. New York: Routledge.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- Marcelo, C. y otros (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis
- Martínez Sánchez, E. (1999). *El profesor como orientador de los procesos de enseñanza aprendizaje. Bases para la didáctica de la orientación laboral, las relaciones interpersonales en el aula y la formación profesional de los profesores*. Málaga: Facep. Federación Andaluza de estudios privados.
- Martínez, Sánchez, A. (1999). *El estudio de casos como técnica didáctica. Estudio de una experiencia en la enseñanza universitaria*. *Innovación educativa*, 9, 25-53.

- Martinic, S. (2001). Reformas educativas: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.
- Mc Laren, P. (1995). Critical pedagogy and the pragmatics of justice. En Mc Laren, P.: *Education and the post modern condition*, 87-120. Westport: Bergin y Garrey
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Medley, D. (1977). Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research. Washington: AACTE.
- Menges, R.J. & Brinko, K. (1986). Effects of student evaluation feedback: A meta-analysis of Higher Education Research. Paper presented at the annual meeting of the A.E.L.A. San Francisco.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1960). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Planeta.
- Montero, V. (2001). La Construcción del conocimiento en la enseñanza. En Marcelo, C. (ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis. 47-83.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Muñoz Izquierdo, C. (1993). Financiamiento de la educación superior: La experiencia de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 55 (4).
- Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: Propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En Millman, J. & Dailing-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Ortiz, O. & Cano, X. (2001). La investigación sobre el profesorado. Paradojas del paradigma I. Ponencia presentada en el IV Taller de trabajo político ideológico. La Habana.
- Parnes, H. (1965). Relation of occupation to educational qualification. *Planning education for economy and social development*, 147.
- Peña Calvo, J.V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Revista de la OEI*, 3.

- Pérez G, A. (1994). Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Métodos. Vol. I. Madrid: La Muralla.
- Pérez Gómez, A.C. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (Eds.), Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (1983). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. En Gimeno & Pérez: La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Perrenoud, Ph. (2007). Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción. Madrid: Editorial Popular.
- Peterson, P.L. & Comeaux, M.A. (1989). Teacher's schemata for classroom events: the mental scaffolding of teacher's thinking during classroom instruction. *Teaching and teacher education*, 3, 319-331.
- Piaget, J. (1970). Educación e instrucción. Buenos Aires: Proteo.
- Popkewitz, T.S. (1984). Paradigm and ideology in educational research. Social function of the intelectual. London, New York: Falmer Press.
- Popkewitz, T.S. (1998). La conquista del alma infantil; política de escolarizar y construcción del nuevo docente. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, Thomas, S. (1984). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- POREC (2004-2005). Observatorio de la Reforma en América Latina.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias. Sevilla: Díada.
- Postic, M. (1978). Observación y formación de profesores. Madrid: Morata.
- PREAL (1998). Programa de Promoción de la Reforma en América Latina. El futuro está en juego. Informe 1998.
- PREAL (2001). Programa de Promoción de la Reforma en América Latina. Quedándonos atrás. Informe 2001.
- Rodríguez, Dieguez, J.C. (1977) . Las funciones de la imagen en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Pili.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación en proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Saravia, L & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina: Estudio realizado en diez países*. Ministerio de Educación DINFOAD, Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al desarrollo (PROEDUCA - GTZ – Perú).
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching*. En Witrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3-36.
- Schultz, T. (1974). *Capital humano*. Enciclopedia internacional de las ciencias sociales. Vol. 2. Madrid: Aguilar.
- Shwartz, B. (1979). *Hacia otra escuela*. Madrid: Narcea.
- Sikes, P. (1985). *The life cycle of the teacher*. En Bael, S.J. & Goodson, I. F. (Comps), *Teacher's lives and careers*. London: The Falmer. 27- 60.
- Sparks & Loucks-Horsley (1990). *Models of staff development*. En Houston, W.R., *Handbook of research on teacher education*. New York: Mc Millan. 234-250.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Calif: Thousand Oaks Publications.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stiggins & Duke (1988) en Valdés (2000). En: *Evaluación del desempeño docente ponencia presentada por Cuba*. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del desempeño docente. México: mayo. 23-25.
- Torres, R.M (2000). *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Travers, R. Ma (Eds.) (1973). *Second Handbook of Research and Teaching*. 3ra edición. Chicago: Mc Nally..
- Tünnerman, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. 2ª ed. Managua: Hispamer.

- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI.
- Veenman, S (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la formación inicial. En Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea. 39-68.
- Villar Angulo, C. (Dir) (1993). *Diagnosis instruccional en la enseñanza superior*. ICE de la Universidad de Sevilla.
- Villar, A. & Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Estudios y documentos. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, C. M (1980). *Enfoque modular de la Enseñanza I. El auto perfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- Villar, C. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York. Mc Millan.
- Yinger, R. (1991). *Working knowledge in teaching*. Paper presented at the ISAAT Conference.
- Zabalza, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista española de Pedagogía*, 186, 295-317.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuaderno de Pedagogía*, 220, 44-50.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). *Teacher Socialization*. Handbook of research on teacher education, En Hourton, R. (editor) New York: Mc Millan. 239-348.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario para la entrevista con actores representativos

Anexo 2: Cuestionario para la entrevista con el Grupo Focal

Anexo 3: Documento del Plan de Gestión y Transición de la UPNFM

Anexo 1

Cuestionario para la entrevista con actores representativos

Entrevistado:_____

Fecha:_____

Presentación: Conociendo de su participación en los procesos de reforma académica de la UPNFM, estamos interesados en conocer su punto de vista sobre el modelo de desarrollo profesional docente que se propone en el marco de esta reformas.

1. Según Usted: ¿Cuál es el marco teórico que sustenta el modelo de desarrollo profesional para los profesores de la UPNFM?
2. De acuerdo a su opinión ¿Cuál es el punto de partida de este modelo?
3. De acuerdo a su opinión ¿Cuál es el punto de llegada de este modelo?
¿Qué objetivos se propone?
4. ¿Cuál es su percepción sobre la estructura del modelo y los elementos que lo configuran?
5. ¿Cuál es su percepción sobre las posibilidades de aplicación del modelo?

Anexo 2

Cuestionario para la entrevista Con el Grupo Focal

Entrevistados:_____

Fecha:_____

Presentación: Conociendo de su participación en los procesos de reforma académica de la UPNFM, estamos interesados en conocer sus puntos de vista sobre el modelo de desarrollo profesional docente que se propone en el marco de esta reformas.

6. Según Ustedes: ¿Cuál es la base teórica que sustenta el modelo de desarrollo profesional para los profesores de la UPNFM?
7. De acuerdo a su opinión ¿Cuál es el origen de este modelo? ¿De dónde surgió?
8. De acuerdo a su opinión ¿Cuál es el punto de llegada de este modelo? ¿Qué objetivos se propone?
9. ¿Cuál es su percepción sobre la estructura del modelo y los elementos que lo configuran?
- 10.¿Cuál es su percepción sobre las posibilidades de aplicación del modelo en la práctica suya como profesor o profesora?

Anexo 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

RECTORÍA

VICE RECTORÍA ACADÉMICA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PLAN DE TRANSICIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

CARRERA PROFESORADO

EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO DE LICENCIATURA

Tegucigalpa, M.D.C. ABRIL, 2008

HONDURAS, C.A.

INDICE

- I. Introducción
- II. Resolución del Consejo Superior Universitario para la ejecución del Plan de Transición y Gestión Académico - Curricular
- III. Plan de transición
 - 3.1 Perspectiva de la carrera
 - 3.1.1 Posición estratégica de la carrera
 - 3.1.2 Visión
 - 3.1.3 Misión
 - 3.1.4 Descripción de la estructura del plan de estudio
 - 3.1.5 Comparación del plan de estudio actual y el nuevo plan de estudio
 - 3.2 Equivalencias y normativa para su aplicación
 - 3.2.1 Formación de Fundamentos Generales y Fundamentos Pedagógicos
 - 3.2.2 Formación Especializante
- IV. Gestión académico – curricular
 - 4.1. Recurso docente
 - 4.1.1 Docentes de la carrera
 - 4.1.2 Estudio proyectivo de necesidad de recurso docente
 - 4.1.3 Estudio de impacto financiero para contratación de docentes
 - 4.1.4 Plan institucional de formación y actualización docente
 - 4.1.5 Plan de formación y actualización específico de la carrera
 - 4.2 Evaluación curricular
 - 4.2.1 Lineamientos para la evaluación y adecuación permanente del currículo
 - 4.2.2 Lineamientos para la evaluación del desempeño docente
 - 4.2.3 Lineamientos para la evaluación del desempeño académico del estudiante
 - 4.2.4 Lineamientos para el proceso de evaluación y acreditación
- V. Gestión Académico - financiera
 - 5.1 Recursos Físicos y materiales
 - 5.1.1 Instalaciones físicas
 - 5.1.2 Biblioteca
 - 5.1.3 Plan de gestión, desarrollo y monitoreo de la estructura física y equipo de la Carrera
 - 5.1.4 Plan de proyección del desarrollo físico institucional

I. INTRODUCCIÓN

(Se adecua a cada carrera)

II. ACUERDO DEL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO PARA LA EJECUCIÓN DEL PLAN DE TRANSICIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR

1. La ejecución del Plan de Transición será responsabilidad de la Vice Rectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
2. Los Departamentos académicos serán responsables de garantizar el seguimiento académico de los estudiantes objeto de este plan y contribuirán con su observancia.
3. El plan de transición será aplicable únicamente a quien haya ostentado el carácter de alumno y haya aprobado cursos del plan de estudio aprobado y desarrollado a partir del año 1994, durante el primero y segundo periodo académico del año 2008.
4. El presente plan de transición tendrá una duración de dos años, periodo durante el cual el interesado presentará su solicitud de equivalencia de los cursos que están debidamente autorizados en las tablas de equivalencia, debiendo completar sus estudios en un periodo no mayor de cinco años a partir de la aprobación del plan.
5. Para efectos del proceso de equivalencia deberán de cumplir con todos los requisitos establecidos en la normativa para otorgar equivalencias planteadas en el presente plan de transición.
6. Los casos no previstos en el presente plan de transición serán resueltos por la Vice Rectoría Académica, previo dictamen del Consejo Académico y cada uno de ellos se deberán informar al Consejo Superior Universitario.

III. PLAN DE TRANSICIÓN

3.1 Perspectiva histórica de la carrera

La carrera de Orientación Educativa tiene su origen en el año de 1971 en la otrora Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán (ESPFM), el plan diseñado en esa época permitía la obtención del título de Profesor de Educación Media en Orientación Educativa.

Con la transformación de la ESPFM, en la actual Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se implementa a partir del año ____ el plan de estudio que permitía a los educandos acceder al título de Bachiller Universitario en Orientación Educativa y es a partir del año 1994 que esta institución otorga el grado académico de Licenciatura en Orientación Educativa.

Este último plan de estudio es el que en la actualidad producto del proceso de evaluación esta siendo modificado a partir de la reforma curricular implementada en esta universidad y logra entre otros cambios el trascender de un enfoque curricular eminentemente academicista a un enfoque basado en competencias académico profesionales, desde donde se pretende brindar una formación integral a la persona como ciudadano de un país y del mundo, por medio de nuevas perspectivas como el aprendizaje autónomo y significativo. En este sentido en la UPNFM y específicamente en la carrera de Orientación Educativa, las competencias no se reducen al simple desempeño profesional, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que implica todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos, que conducen a la persona a ser competente en múltiples áreas: cognitivas, sociales, culturales, afectivas, valoricas y profesionales.

3.1.1 Posición Estratégica de la carrera

En el marco de la presente reforma curricular la carrera de Orientación Educativa ofertada por la UPNFM, asume un liderazgo responsable en la formación de un profesional altamente calificado para diseñar y desarrollar programas en las áreas de orientación, consejería, asesoría y consultoría, incorporados a realidades de diferentes poblaciones, con competencias que le habiliten para trabajar desde una perspectiva inter y transdisciplinaria en la educación formal y no formal a nivel local, nacional e internacional.

Para ello se propone como visión y misión lo siguiente:

3.1.2 Visión

La Carrera Profesorado en Orientación Educativa en el grado de Licenciatura, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, estará formando recursos profesionales con reconocido prestigio nacional e internacional, capaces de desempeñar con eficacia y eficiencia las competencias y roles pertinentes al campo de la orientación

educativa, en los diferentes niveles de la educación formal, no formal, otros sectores y ámbitos laborales, para contribuir a las demandas en orientación de la población hondureña y apoyar la transformación de la sociedad.

3.1.3 Misión

La carrera de Orientación Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, está dedicada a la formación de profesionales en el campo de la Orientación Educativa desde una perspectiva humanista para laborar en ámbitos de la educación formal y no formal, realizando acciones de orientación, consejería, asesoría y consultoría, con un enfoque preventivo y reflexivo, que favorezca la calidad de vida; para ayudar a afrontar con éxito los desafíos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos hondureños.

3.1.4 Descripción de la estructura del plan de estudio

La presente reforma curricular plantea un plan de estudio estructurado en tres áreas curriculares, dos de las cuales se sub dividen como se plantea a continuación:

- a. Formación de fundamento:
 - Formación de fundamentos generales
 - Formación de fundamentos pedagógicos
- b. Formación Específica:
 - Formación Pedagógico didáctica orientada a la especialidad
 - Formación Especializante
- c. Práctica Profesional

A través de esta estructura curricular la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, pretende ordenar, sistematizar y planificar la acción pedagógica; de acuerdo a la naturaleza de la institución constituyéndose estas en el marco metodológico que facilita la interrelación de los aprendizajes de carácter científico, técnico y funcional; por lo que se puede decir que representan una selección de competencias y contenidos pertinentes, que se organizan desde lo más global y general hasta lo más específico; vinculando de manera integral los elementos cognitivos, afectivos, y motrices. Y en general, facilitando –por su carácter interdependiente- la relación con contenidos de otras áreas; y promoviendo un aprendizaje integrado y útil para la comprensión de la realidad.

Formación de Fundamento

La Formación de Fundamento es concebida como un proceso en el currículum de la carrera y no como una etapa de éste, ya que no concluye sino que fundamenta o complementa la Formación Específica, y sirve de fundamento a la Práctica Profesional, adoptando una perspectiva crítica en la que el y la futura docente toman conciencia de que pueden aportar a la dinámica de los cambios desde el ejercicio de la docencia.

Esta área de formación comprende tres componentes:

- Espacios pedagógicos obligatorios
- Espacios pedagógicos electivos y
- Requisitos de graduación

Los espacios pedagógicos obligatorios comprenden espacios de formación general propiamente y espacios de fundamento pedagógico, los que deben ser cursados y aprobados por la y el educando en su totalidad (ver TABLA 1 y 2)

TABLA 1
ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN
DE FUNDAMENTO GENERAL

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
FFS- 0502	Sociología	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFE- 0201	Español	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFH- 0802	Historia de Honduras	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFF- 0602	Filosofía	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFM- 0401	Matemática	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
FFI- 1904	Inglés	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
TOTAL		18							

TABLA 2
ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN
DE FUNDAMENTO PEDAGÓGICA

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
FPP – 0101	Pedagogía	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
FPT – 0301	Taller de Comunicación Oral y Escrita	1	0	1	3	0	3	0	Simultáneo con FFE-0201
FPC – 0702	Taller de Comunicación Educativa	2	0	2	6	0	6	0	FPP-0101 FPT-0301
FPA – 1003	Psicología del Aprendizaje	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
FPF – 1103	Filosofía Educativa	3	3	0	3	3	0	6	FFF– 0602
FPG – 1604	Gestión Educativa	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
FPM – 2706	Metodología de Investigación Cuantitativa	4	3	1	6	3	3	6	FFM – 0401
FPE – 2806	Taller de Estadística Descriptiva aplicada a la Investigación	2	0	2	6	0	6	0	Simultáneo con FPM – 2706

TOTAL	21
--------------	-----------

ESPACIOS PEDAGÓGICOS ELECTIVOS² DE LA FORMACIÓN DE FUNDAMENTO

Para incorporar flexibilidad al currículo se ofrecen espacios curriculares electivos en tres ramas del saber: Ciencias Naturales, Arte y Entorno Humano. De cada área indicada el educando deberá de seleccionar una de las tres propuestas. Al aprobar estas el educando tendrá la oportunidad de enriquecer su formación de cultura general. (Ver TABLAS 3, 4 y 5).

TABLA 3
Ciencias Naturales

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
ECN – 1413	Ciencias de la Tierra	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
ECN – 1423	Introducción a la Educación Ambiental	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
ECN – 1433	Introducción a la Astronomía	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
TOTAL		9							

TABLA 4
Arte y Comunicación

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o Créd.	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
EAC – 2415	Apreciación Artística	3	3	0	3	3	0	6	<i>Ninguno</i>
EAC – 2425	Expresión Vocal y Corporal	3	2	1	5	2	3	4	<i>Ninguno</i>
EAC – 2435	Idioma Extranjero : Inglés	3	2	1	5	2	3	4	<i>FFI – 1904</i>
EAC – 2445	Francés	3	2	1	5	2	3	4	<i>Ninguno</i>
EAC – 2455	Japonés	3	2	1	5	2	3	4	<i>Ninguno</i>
EAC - 2465	Alemán	3	2	1	5	2	3	4	<i>Ninguno</i>
EAC- 2475	Mandarín	3	2	1	5	2	3	4	<i>Ninguno</i>
TOTAL		9							

² Debe aprobarse por lo menos una asignatura de cada bloque de electivas.

TABLA 5
Entorno Humano

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
EEH – 4410	Educación Física, Recreación y Deportes	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EEH – 4420	Educación Alimentaria y Nutricional	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EEH – 4430	Antropología General	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
TOTAL		9							

Formación Específica

La Formación pedagógico didáctica es un componente de la Formación Profesional de la y el docente, que le provee identidad en el campo específico y le proporciona las herramientas técnicas, metodológicas y científicas que le permitirán interpretar e identificar los parámetros de su quehacer docente y tener una visión integral del proceso educativo para intervenir en la solución de los problemas que le plantea la realidad educativa actual". (Propuesta de Innovación en la Formación Pedagógica, 2001, pág. 20).

Lo anterior significa que se propone la articulación de la Formación de Fundamento (general y pedagógica), con de la Formación Específica (que comprende la formación pedagógica didáctica orientada y la especializante), de tal forma que la integración flexible de múltiples experiencias de aprendizaje, con esa visión de totalidad, permita armonizar y conjugar de forma integral tanto las capacidades intelectuales, de operación técnica, con las demás capacidades de integración personal y social.

Entre los espacios curriculares se contemplan los que se indican en la tabla siguiente y a la vez se incorporarán aquellos espacios que por las particularidades de cada carrera, se consideren necesarios y pertinentes (TABLA No 6).

TABLA No. 6
ESPACIOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA ORIENTADA A LA ESPECIALIDAD

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
FDO- 2005	Diseño y Desarrollo Curricular	4	3	1	6	3	3	6	FPP – 0101 FPA – 1003
FDO- 2907	Didáctica	4	3	1	6	3	3	6	FDO- 2005
FDO- 3007	Evaluación de los Aprendizajes	4	3	1	6	3	3	6	FDO- 2005 Simultáneo con FDO – 2907

FDM – 3508	Metodología de Investigación Cualitativa	4	3	1	6	3	3	6	FFM – 0401
FDT - 3608	Taller de Técnicas e Instrumentos para la Investigación Cualitativa	2	0	2	6	0	6	0	Simultáneo con FDM – 3508
TOTAL		18							

Formación Especializante

Este nivel esta enfocado preponderantemente a la adquisición de conocimientos que requiere el profesional en su disciplina y se considera que al finalizar este nivel el educando tiene los conocimientos que requiere para desempeñarse en su profesión. El conjunto de habilidades desarrolladas hasta este nivel permitirá, su incorporación inmediata al sistema educativo nacional.

TABLA No. 7
ESPACIOS DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZANTE

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. créditos	C.T.	C.P.	H/S.	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITO
ORE-0902	Seminario Introdutorio a la Orientación Educativa.	3	2	1	5	3	2	4	Ninguno
ORE-1203	Psicología del Desarrollo Humano	4	3	1	6	3	3	6	ORE-0902
ORE- 1303	Fundamentos de Orientación Educativa	4	3	1	6	3	3	6	ORE-0902
ORE- 1504	Modelos de Desarrollo Estudiantil	5	3	2	9	3	6	6	ORE-1303
ORE- 1704	Procesos de Asesoramiento	4	3	1	6	3	3	6	ORE-1303
ORE- 1804	Mediación de Conflictos	4	2	2	8	2	6	4	ORE-1203 ORE-1303
ORE-2105	Proyectos Educativos y Sociales	4	2	2	8	2	6	4	ORE-1504
ORE- 2205	Enfoques Psicoterapéuticos Aplicados a la Orientación Educativa	4	3	1	6	3	3	6	ORE-1704

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. Créditos	C.T.	C.P.	H/S.	H.T.	H.P.	H/I	REQUISIT O
ORE- 2305	Orientación para la Multiculturalidad	3	2	1	5	2	3	4	ORE-1804
ORE- 2506	Orientación para el Desarrollo Profesional	4	2	2	8	2	6	4	ORE-2105
ORE-2606	Ética para Orientación Educativa	3	2	1	5	2	3	4	ORE-2305
ORE-3107	Teoría y Práctica de Consejería Individual	5	3	2	9	3	6	6	ORE-2205 ORE-2606
ORE- 3207	Asesoría y Tutoría Académica	5	3	2	9	3	6	6	ORE-2506
ORE-3308	Didáctica Especial	5	3	2	9	3	6	6	FDO-2907 ORE-3107
ORE- 3408	Teoría y Práctica de Consejería en Grupo	5	3	2	9	3	6	6	ORE-3107
ORE- 3709	Modelos de Ayuda para Familias	5	3	2	9	3	6	6	ORE-3408
ORE-3909	Taller de Investigación Aplicada a Orientación Educativa	4	2	2	8	2	6	4	FPM-2706 FPE-2806 FDM-3508 FDT-3608
ORE-4009	Consejería para Niños y Adolescentes	5	3	2	9	3	6	6	ORE-3408
ORE- 4100	Consejería Comunitaria	4	2	2	8	2	6	4	ORE-3709 ORE-2105
ORE-4200	Temáticas Socialmente Relevantes	5	3	2	9	3	6	6	ORE-4009
ORE-4300	Procesos de Consultoría Colaborativa	4	2	2	8	2	6	4	FDO-2907 ORE-3408
TOTAL		89							

Práctica Profesional

la Práctica Profesional se caracterizará por ser un acto pedagógico reflexivo, pensado y apoyado, desde las demandas sociales de la realidad. Es un proceso transversal al currículum, caracterizado por sus espacios de investigación, docencia, extensión y reflexión sobre su quehacer profesional, a la vez que permite la vinculación de la Universidad con las comunidades del país; en este proceso las y los educandos pueden, a través de programas y los proyectos específicos de la carrera, aplicar, confrontar, validar y recrear conocimientos, habilidades, actitudes, valores, metodología y estrategias que contribuyan al logro del desarrollo educativo social y al enriquecimiento del acervo científico, tecnológico y cultural de la población hondureña

TABLA No. 8
ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V. o créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H/I	REQUISITOS
PPO-3809	Práctica Profesional I en Orientación Educativa	3	2	1	5	2	3	4	Haber cumplido los requisitos del flujograma, de cada carrera, hasta el 8 avo. Período Académico
PPO-4501	Práctica Profesional II en Orientación Educativa	4* 4*	0 0	4 4	12 12	0 0	12 12	0 0	PPO-3809
PPO-4601	Seminario de Desarrollo Profesional	1	1	0	1	1	0	2	Simult. Con el segundo período de la PPO-4501 Práct. Profes. II en Orientación Educativa
TOTAL		12							

*Dos periodos continuos con un total global de 8 unidades valorativas y 24 horas clase a la semana, divididos en 4 U.V. por periodo y 12 horas de clase a la semana.

3.1.5 Comparación del Plan de Estudio vigente (94) y Plan de Estudio Reformado (07)

El plan vigente de la carrera de Profesorado en Orientación Educativa en el grado de Licenciatura, tiene un total de 163 unidades valorativas, distribuidas en cuatro años y doce periodos académicos, estos últimos de diferente duración así, ocho periodos de 15 semanas y cuatro de 8 semanas.

El plan de estudio reformado y que se implementará a partir del tercer periodo del año 2008, tiene un total de 167 unidades valorativas y una duración de cuatro años, divididos en doce periodos académicos iguales de 13 semanas.

Además del cambio en cuanto a la duración de los periodos académicos, (cambio que permitirá una mayor eficiencia terminal en los educandos), se pueden evidenciar otros tales como la distribución de las unidades valorativas en teóricas y prácticas y la distribución en horas teóricas, prácticas y el calculo de horas del trabajo independiente del alumno, aspectos todos que permitirán una mejor comparabilidad con otros planes de estudio de universidades nacionales, regionales o internacionales con fines de movilidad estudiantil y acreditación de programas.

De esta forma se presenta a continuación la comparación de ambos planes de estudio en cada uno de los periodos académicos a lo largo de los cuatro años de duración total del programa.

**COMPARACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS POR PERÍODOS ACADÉMICOS
PRIMER PERÍODO**

<i>Código</i>	<i>Nombre</i>	<i>U.V.</i>	<i>H.C.</i>	<i>Requisitos</i>	<i>Depto. Acad.</i>
EDE-200	Psicología General	3	3	Ninguno	C. Educ.
EDG-110	Filosofía General	3	3	Ninguno	C. Educ.
CSG-114	Historia de Honduras	3	3	Ninguno	C. Soc.
LLG-115	Español	3	3	Ninguno	L. y L.
MAE-220	Estadística Aplicada	4	6	Ninguno	Mat.
TOTAL		16	18		

<i>Código</i>	<i>Espacio Pedagógico</i>	<i>U.V. o Créditos</i>	<i>C.T.</i>	<i>C.P.</i>	<i>H/S</i>	<i>H.T.</i>	<i>H.P.</i>	<i>H.I.</i>	<i>Requisitos</i>
FPP-0101	Pedagogía	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFE-0201	Español	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FPT-0301	Taller de Comunicación Oral y Escrita	1	0	1	3	0	3	0	Simultáneo con FFE-0201
FFM-0401	Matemática	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
TOTAL		10							

SEGUNDO PERÍODO

<i>Código</i>	<i>Nombre</i>	<i>U.V.</i>	<i>H.C.</i>	<i>Requisitos</i>	<i>Depto. Acad.</i>
CSG-111	Sociología	3	6	Ninguno	C. Soc.
EDE-210	Filosofía Educativa	3	6	EDG-110	C. Educ.
	Electiva de Ciencias Naturales	3	6	Ninguno	CC.NN.
TOTAL		9	18		

<i>Código</i>	<i>Espacio Pedagógico</i>	<i>U.V. o Créditos</i>	<i>C.T.</i>	<i>C.P.</i>	<i>H/S</i>	<i>H.T.</i>	<i>H.P.</i>	<i>H.I.</i>	<i>Requisitos</i>
FFS-0502	Sociología	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FFF-0602	Filosofía	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FPC-0702	Taller de Comunicación Educativa	2	0	2	6	0	6	0	FPP-0101 FPT-0301
FFH-0802	Historia de Honduras	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
ORE-0902	Seminario Introductorio a la Orientación Educativa	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
TOTAL		14							

TERCER PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
EDE-220	Psicología Educativa y del Desarrollo	3	3	EDE-200	C. Educ.
EDE-230	Pedagogía General	3	3	EDE-210	C. Educ.
CEO-370	Fundamentos de Orientación	4	4	EDE-200	C. Educ.
CEO-368	Inglés Técnico	4	6	Ninguno	L. y L.
	Electiva de Arte	3	3	Ninguno	Arte
TOTAL		17	19		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
FPA-1003	Psicología del Aprendizaje	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
FPF-1103	Filosofía Educativa	3	3	0	3	3	0	6	FFF-0602
ORE-1203	Psicología del Desarrollo Humano	4	3	1	6	3	3	6	ORE-0902
ORE-1303	Fundamentos de Orientación Educativa	4	3	1	6	3	3	6	ORE-0902
ECN-1413	Ciencias de la Tierra	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
ECN-1423	Introducción a la Educación Ambiental	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
ECN-1433	Introducción a la Astronomía	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
TOTAL		17							

CUARTO PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-360	Psicología del Desarrollo Humano	4	4	EDE-220	C. Educ.
EDE-360	Teoría y Métodos de Investigación Educativa	4	6	EDE-230 MAE-200	C. Educ.
EDE-290	Didáctica General	4	4	EDE-230	C. Educ.
CEO-361	Psicología de la Personalidad	4	4	EDE-220	C. Educ.
CEO-363	Psicometría	4	4	MAE-200	C. Educ.
TOTAL		20	22		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
ORE-1504	Modelos de Desarrollo Estudiantil	5	3	2	9	3	6	6	ORE-1303
FPG-1604	Gestión Educativa	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
ORE-1704	Procesos de Asesoramiento	4	3	1	6	3	3	6	ORE-1303
ORE-1804	Mediación de Conflictos	4	2	2	8	2	6	4	ORE-1203 ORE-1303
FFI-1904	Inglés	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
TOTAL		19							

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-362	Psicología del Aprendizaje	3	6	EDE-220	C. Educ.
CEO-365	Ética Profesional	3	6	EDE-210	C. Educ.
CEO-377	Dinámica de Grupo	4	8	CEO-361	C. Educ.
TOTAL		10	20		

QUINTO PERÍODO

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
FDO-2005	Diseño y Desarrollo Curricular.	4	3	1	6	3	3	6	FPP-0101 FPA-1003
ORE-2105	Proyectos Educativos y Sociales	4	2	2	8	2	6	4	ORE-1504
ORE-2205	Enfoques Psicoterapéuticos Aplicados a Orientación Educativa	4	3	1	6	3	3	6	ORE-1704
ORE-2305	Orientación para la Multiculturalidad	3	2	1	5	2	3	4	ORE-1804
EAC-2415	Apreciación Artística	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
EAC-2425	Expresión Vocal y Corporal Idioma Extranjero	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EAC-2435	Inglés	3	2	1	5	2	3	4	FFI-1904
EAC-2445	Francés	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EAC-2455	Japonés	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EAC-2465	Alemán	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EAC-2475	Mandarín	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
TOTAL		18							

SEXTO PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-379	Psicología del Trabajo	3	3	CEO-361	C. Educ.
CEO-364	Asesoramiento Psicológico	4	4	CEO-361 CEO-363	C. Educ.
CEO-378	Teoría y Métodos de Promoción Social	4	4	CEO-377	C. Educ.
EDE-300	Evaluación Educativa	4	4	EDE-290	C. Educ.
CEO-376	Salud Integral	4	4	CEO-361	C. Educ.
TOTAL		19	19		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
ORE-2506	Orientación para el Desarrollo Profesional	4	2	2	8	2	6	4	ORE-2105
ORE-2606	Ética para Orientación Educativa	3	2	1	5	2	3	4	ORE-2305
FPM-2706	Metodología de Investigación Cuantitativa	4	3	1	6	3	3	6	FFM-0401
FPE-2806	Taller de Estadística Descriptiva Aplicada a la Investigación	2	0	2	6	0	6	0	Simultáneo con FPM-2706
TOTAL		13							

SEPTIMO PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-373	Seminario sobre Problemas Conductuales del Niño y Adolescentes	4	8	CEO-360	C. Educ.
CEO-383	Teoría y Práctica de Consejería Individual	5	7	CEO-364	C. Educ.
CEO-381	Orientación Vocacional	4	6	CEO-364	C. Educ.
EDE-320	Administración Educativa	4	4	EDE-300	C. Educ.
TOTAL		17	25		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
FDO-2907	Didáctica	4	3	1	6	3	3	6	FDO- 2005
FDO-3007	Evaluación de los Aprendizajes	4	3	1	6	3	3	6	FDO- 2005 Simultáneo con FDO – 2907
ORE-3107	Teoría y Práctica Consejería Individual	5	3	2	9	3	6	6	ORE-2205 ORE-2606
ORE-3207	Asesoría y Tutoría Académica	5	3	2	9	3	6	6	ORE-2506
TOTAL		18							

OCTAVO PERÍODO

<i>Código</i>	<i>Nombre</i>	<i>U.V.</i>	<i>H.C.</i>	<i>Requisitos</i>	<i>Depto. Acad.</i>
CEO-366	Fundamentos de Educación Especial	3	6	CEO-360	C. Educ.
EDE-340	Desarrollo Curricular	3	6	EDE-300	C. Educ.
TOTAL		6	12		

<i>Código</i>	<i>Espacio Pedagógico</i>	<i>U.V. o Créditos</i>	<i>C.T.</i>	<i>C.P.</i>	<i>H/S</i>	<i>H.T.</i>	<i>H.P.</i>	<i>H.I.</i>	<i>Requisitos</i>
ORE-3308	Didáctica Especial	5	3	2	9	3	6	6	FDO-2907 ORE-3107
ORE-3408	Teoría y Práctica Consejería en Grupo	5	3	2	9	3	6	6	ORE-3107
FDM-3508	Metodología de Investigación Cualitativa	4	3	1	6	3	3	6	FFM-0401
FDT-3608	Taller de Técnicas e Instrumentos para la Investigación Cualitativas	2	0	2	6	0	6	0	Simultáneo con FDM-3508
TOTAL		16							

NOVENO PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-386	Teoría y Práctica de Consejería	4	6	CEO-383	C. Educ.
CEO-393	Orientación en la Escuela Primaria	4	4	CEO-383	C. Educ.
CEO-388	Asesoría y Tutoría Académica	5	7	CEO-381	C. Educ.
CEO-390	Servicios de Desarrollo Estudiantil	4	6	CEO-383	C. Educ.
TOTAL		16	18		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
ORE-3709	Modelos de Ayuda para Familias	5	3	2	9	3	6	6	ORE-3408
PPO-3809	Práctica Profesional I en Orientación Educativa	3	2	1	5	2	3	4	<i>Haber cumplido los requisitos del flujograma, de cada carrera, hasta el 8 avo. Periodo Académico</i>
ORE-3909	Taller de Investigación Aplicada a Orientación Educativa	4	2	2	8	2	6	4	FPM-2706 FPE-2806 FDM-3508 FDT-3608
ORE-4009	Consejería para Niños y Adolescentes	5	3	2	9	3	6	6	ORE-3408
TOTAL		17							

DÉCIMO PERÍODO

<i>Código</i>	<i>Nombre</i>	<i>U.V.</i>	<i>H.C.</i>	<i>Requisitos</i>	<i>Depto. Acad.</i>
CEO-380	Didáctica Especial	5	7	EDE -320 EDE-340	C. Educ.
CEO-397	Consejería para Padres	4	4	CEO-386	C. Educ.
CEO-395	Seminario Taller de Consejería para Niños y Adolescentes	4	8	CEO-386	C. Educ.
CEO-396	Seminario Taller de Investigación en Orientación	4	8	EDE-360	C. Educ.
TOTAL		17	27		

<i>Código</i>	<i>Espacio Pedagógico</i>	<i>U.V. o Créditos</i>	<i>C.T.</i>	<i>C.P.</i>	<i>H/S</i>	<i>H.T.</i>	<i>H.P.</i>	<i>H.I.</i>	<i>Requisitos</i>
ORE-4100	Consejería Comunitaria	4	2	2	8	2	6	4	ORE-3709 ORE-2105
ORE-4200	Temáticas Socialmente Relevantes	5	3	2	9	3	6	6	ORE-4009
ORE-4300	Procesos de Consulta Colaborativa	4	2	2	8	2	6	4	FDO-2907 ORE-3408
EEH-4410 o	Educación Física Recreación y Deportes	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EEH-4420 o	Educación Alimentaria y Nutricional	3	2	1	5	2	3	4	Ninguno
EEH-4430	Antropología General	3	3	0	3	3	0	6	Ninguno
TOTAL		16							

DÉCIMO PRIMER PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-399	Consejería Comunitaria Educación Física, Recreación y Deporte	4	12	CEO-386	C. Educ. Física
	Salud y Nutrición	3	10	Ninguno	T. Hogar
		3	10	Ninguno	
TOTAL		7	22		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
PPO-4501	Práctica Profesional II en Orientación Educativa	4	0	4	12	0	12	0	PPO- 3809
TOTAL		4							

DÉCIMO SEGUNDO PERÍODO

Código	Nombre	U.V.	H.C.	Requisitos	Depto. Acad.
CEO-400	Práctica Docente	5	15	Todas las asignaturas del plan de estudios	C. Educ.
EDE-390	Seminario de Educación	3	5	CEO-380	C. Educ.
TOTAL		8	20		

Código	Espacio Pedagógico	U.V. o Créditos	C.T.	C.P.	H/S	H.T.	H.P.	H.I.	Requisitos
PPO-4501	Práctica Profesional II en Orientación Educativa	4	0	4	12	0	12	0	PPO - 3809
PPO-4602	Seminario Desarrollo Profesional	1	1	0	1	1	0	2	Simultáneo con el segundo periodo de la PPO-4501 Práctica Profesional II en Orientación Educativa
TOTAL		5							

3.2 Equivalencias y normativa para su aplicación

La equivalencia es la convalidación que cada centro de educación otorga por estudios de educación superior para darle valor académico con relación a un plan de estudio.³

En la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se conferirá equivalencia cuando los contenidos programáticos de una asignatura, módulo, taller, seminario o cualquier otra forma de organización del aprendizaje tengan igual validez que sus correspondientes en los planes de estudio que ofrece la UPNFM y cuya vigencia esté dentro del rango establecido por la universidad.⁴

Los criterios para conceder dichas equivalencias de estudio en la UPNFM será la correspondencia en cuanto a:

- a. Número de unidades valorativas
- b. Número de horas de trabajo
- c. Objetivos del curso
- d. Contenidos
- e. Enfoque curricular

Para efectos del presente Plan de Transición se aprobó brindar a los educandos que hayan ingresado y aprobado cualquiera de las siguientes asignaturas de la formación general y formación pedagógica en los dos primeros periodos académicos del año académico 2008.

3.2.1 Formación de Fundamentos Generales y Fundamentos Pedagógicos

ASIGNATURA LICENCIATURA (2007)			ASIGNATURA LICENCIATURA (1999)		
CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V	CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	
FPP-0101	Pedagogía	3	EDE – 230	Pedagogía General.	3
FFE-0201	Español	3	LLG – 115	Español	3
FFS-0502	Sociología	3	CSG – 111	Sociología	3
FFF-0602	Filosofía	3	EDG – 110	Filosofía General	3
FFH-0802	Historia de Honduras	3	CSG – 114	Historia de Honduras	3
FPF-1103	Filosofía Educativa	3	EDE – 210	Filosofía Educativa	3
ECN-1413	Ciencia de la Tierra	3	CNG-105	Ciencia de la Tierra	
ECN-1423	Introducción a la Educación Ambiental	3	CNG-115	Introducción a la Educación Ambiental	3
EAC-2415	Apreciación Artística	3	ARG-114	Apreciación Artística	3
EEH-4410	Educación Física Recreación y	3	EFC-115	Educación Física	3

³ Consejo de Educación Superior (1992)., Normas Académicas de la Educación Superior, Ciudad Universitaria José Trinidad Reyes, Tegucigalpa – Honduras.

⁴ Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2005), Reglamento de Régimen Académico., Tegucigalpa - Honduras

	Deporte			Recreación y Deporte	
--	----------------	--	--	-----------------------------	--

CODIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V.	ESTRATEGIA DE COMPENSACIÓN DE CONTENIDOS
FPP - 0101	Pedagogía	3	
FFE - 0201	Español	3	
FFS - 0502	Sociología	3	
FFF - 0602	Filosofía	3	
FFH - 0802	Historia de Honduras	3	
FPF - 1103	Filosofía Educativa	3	
ECN - 1413	Ciencias de la Tierra	3	
ECN - 1423	Introducción a la Educación Ambiental	3	
EAC - 2415	Apreciación Artística	3	
EEH - 4410	Educación Física Recreación y Deporte	3	

Normativa para la aplicación de la tabla de equivalencia de formación de fundamentos generales y formación de fundamentos pedagógicos

Para efectos del proceso académico – administrativo a seguir para solicitar y otorgar equivalencia en los espacios pedagógicos presentados en la tabla anterior, el educando deberá de realizar lo siguiente:

- a. Recibir asesoría académica en el departamento donde esta inscrito.
- b. Cumplir con el procedimiento de compensación de contenidos designado en cada curso
- c. Presentar ante asesor (a) académico comprobante debidamente firmado y sellado por el docente y departamento académico donde realizo la compensación de contenidos asignados
- d. Llenar solicitud de equivalencia y adjuntarle comprobante de aprobación de compensación de contenidos debidamente firmada y sellada
- e. Presentar en la secretaría general de la universidad la solicitud de equivalencia debidamente firmada y sellada por el asesor académico, o coordinador de carrera y jefe de departamento

3.2.2 Formación Especializante

ASIGNATURA LICENCIATURA (2007)			ASIGNATURA LICENCIATURA (1999)		
CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V.	CÓDIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V.
ORE-1203	Psicología del Desarrollo Humano	4	CEO- 360	Psicología del Desarrollo Humano	4
ORE-1704	Procesos de Asesoramiento	4	CEO – 364	Asesoramiento Psicológico	4
ORE-3107	Teoría y Práctica Consejería Individual	5	CEO – 383	Teoría y Práctica Consejería Individual	5
ORE-2506	Orientación para el Desarrollo Profesional	4	CEO – 381	Orientación Vocacional	4
ORE-3207	Asesoría y Tutoría Académica	5	CEO – 388	Asesoría y Tutoría Académica	5
ORE-2606	Ética para Orientación Educativa	3	CEO -365	Ética Profesional	3
ORE-3909	Seminario de Investigación Aplicada a Orientación Educativa	4	CEO – 396	Seminario Taller de Investigación en Orientación	4
ORE-4100	Consejería Comunitaria	4	CEO – 399	Consejería Comunitaria	4

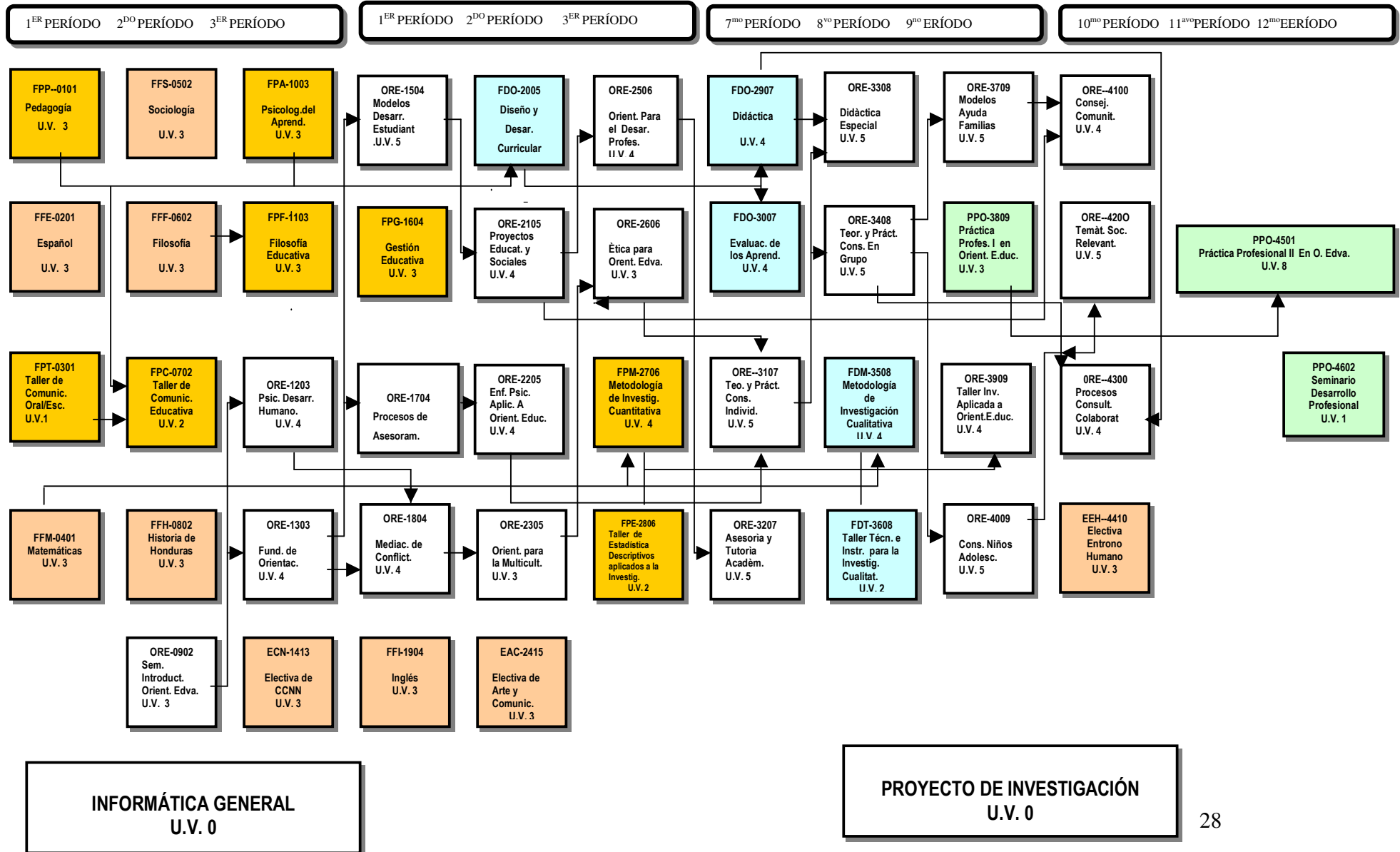
Normativa para la aplicación de la tabla de equivalencia de formación de la Formación Especializante

CODIGO	ESPACIO PEDAGÓGICO	U.V.	ESTRATEGIA DE COMPENSACIÓN DE CONTENIDOS
ORE - 1203	Psicología del Desarrollo Humano	4	
ORE - 1704	Procesos de Asesoramiento	4	
ORE - 3107	Teoría y Práctica de Consejería Individual	5	
ORE - 2506	Orientación para el Desarrollo Profesional	4	
ORE - 3207	Asesoría y Tutoría Académica	5	
ORE - 2606	Ética para la Orientación Educativa	3	
ORE - 3909	Seminario de Investigación aplicada a la Orientación Educativa	4	
ORE - 4100	Consejería Comunitaria	4	

Para efectos del proceso académico – administrativo a seguir para solicitar y otorgar equivalencia en los espacios pedagógicos presentados en la tabla anterior, el educando deberá de realizar lo siguiente:

- f. Recibir asesoría académica en el departamento donde esta inscrito.
- g. Cumplir con el procedimiento de compensación de contenidos designado en cada curso
- h. Presentar ante asesor (a) académico comprobante debidamente firmado y sellado por el docente y departamento académico donde realizo la compensación de contenidos asignados
- i. Llenar solicitud de equivalencia y adjuntarle comprobante de aprobación de compensación de contenidos debidamente firmada y sellada
- j. Presentar en la secretaría general de la universidad la solicitud de equivalencia debidamente firmada y sellada por el asesor académico, o coordinador de carrera y jefe de departamento

FLUJOGRAMA



IV. GESTIÓN ACADÉMICO – CURRICULAR

La gestión académica como actividad universitaria debe ajustarse a los referentes de calidad, los cuales corresponden a:

- Mecanismos para la evaluación y administración curricular que permitan la actualización y mejoramiento continuo del plan de estudios.
- Mecanismos para la coordinación horizontal y vertical que requiere la ejecución del plan de estudios.
- Sistema de información que la carrera desarrolla para facilitar los procesos de evaluación y toma de decisiones para su mejoramiento.
- Normativa que regula la ejecución y evaluación del plan de estudios.

Para efectos del proceso de evaluación de la gestión académica de esta carrera se plantea el monitoreo y evaluación de los siguientes aspectos:

4.1 Recursos Docentes

4.1.1 Docentes de la carrera

La Carrera de Profesorado en Orientación Educativa en el grado de Licenciatura, cuenta con un cuerpo de docentes responsables de brindar la Formación Pedagógica – Didáctica Orientada y la Formación Especializante, los cuales son especialistas en diferentes áreas del saber directamente vinculados con el campo de la Orientación Educativa, de los cuales se presenta a continuación una breve descripción:

NOMBRE	GRADO ACADEMICO	Año obtención	Año Incorporación
Belma Rebeca Andino	Profesorado en Ciencias de la Educación (ESPFM) Licenciada en Psicología (UNAH)	1971	Titulo de la UNAH
		1983	
Claudia M ^a Chávez	Licenciada en Psicología (UNAH) Pasante Maestría en Derechos Humanos (UPNFM).	1989	Titulo de la UNAH
Claudia M ^a Sánchez	Licenciada en Orientación Educativa (UPNFM)	1997	1998
	Master Consejería Estudiantil y Comunitaria (EE.UU.)	1995	En proceso de incorporación 2004
	Master en Psicología Comunitaria (U.C. Chile)	2003	
	Egresada del Doctorado en Educación (UPNFM)	2007	
Elma Barahona Henry	Licenciada en Orientación Educativa UPNFM)	1994	Titulo de la UNAH 2005
	Licenciada en Psicología (UNAH)	1999	
	Master en Psicología Educativa	2003	

	(Universidad Católica de Chile). Egresada del Doctorado en Educación (UPNFM)	2007	
Francis Matute de Ávila	Licenciada en Psicología (UNAH) Egresada de la Maestría en Currículo (UPNFM.)	1986	Titulo de la UNAH
Geoconda Hurst	Licenciada en Orientación Educativa (UPNFM) Master en Currículo (UPNFM)	1995 2003	1996 2004
Glendy Martínez	Licenciada en Orientación Educativa (UPNFM) Egresada de La Maestría en Investigación.	1998	

4.1.2 Estudio proyectivo de la necesidad de recurso docente para la Carrera de Profesorado en Orientación Educativa en el grado de Licenciatura

4.1.3 Estudio de impacto financiero para la contratación de personal docente nuevo

4.1.4 Plan Institucional de Formación y Actualización Docente

Antecedentes

La totalidad y temporalidad en que se encuentran inmersas las instituciones de educación superior, revela la necesidad de promover en sus docentes una formación y actualización permanente en diversas áreas del conocimiento que les permita enfrentar nuevos retos derivados del avance científico y tecnológico, que ha tenido importantes consecuencias en la humanidad, y de la problemática social y cultural desatendida o desconocida. De manera intrínseca, fortalecer el sentido crítico, creativo, innovador, de participación e investigación permanentes como ejes de una formación integral.

Si tomamos en cuenta que bajo el enfoque de formación por competencias académico profesionales, subyacen realidades como: la sociedad del conocimiento, la calidad de la educación y la formación del capital humano; es imperativo que para fines de la implementación de esta perspectiva curricular en los programas de estudio de pre grado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se generen espacios de formación que promuevan una transformación radical, más no inmediata, sino procesual del paradigma, bajo el cual se orienta el proceso educativo, lo que implicará, cambios en la manera de hacer docencia, en la reflexión pedagógica y sobre todo en los esquemas arraigados y tradicionales de formar a los futuros docentes del país.

Es así que para alcanzar los niveles de calidad demandados a la educación en los actuales momentos de transformación, resulta imprescindible contar con docentes que sean promotores y protagonistas del proceso educativo de acuerdo al contexto, y facilitadores de procesos pedagógicos y didácticos que promuevan la formación integral de la persona. O sea, partícipes de un modelo que obligue a cuestionarse alrededor de la pertinencia de los procesos educativos y exija al docente una adaptación a las capacidades intelectuales y experiencias previas de sus educandos y no que estos se adapten a los docentes, pues los últimos son esencialmente orientadores del proceso educativo y no dueños del mismo.

Por tanto desde esta perspectiva la docencia será considerada como un proceso organizado, intencional y sistemático que orienta los procesos de aprendizaje, exigiendo en el profesor el dominio de su especialidad, así como en igual medida el conocimiento de las estrategias, técnicas y recursos psicopedagógicos que promuevan la interacción didáctica y los aprendizajes significativos de los educandos.⁵

Lo anteriormente expuesto entre otras situaciones, permite tomar consciencia en cuanto a que el éxito del proceso de la reforma educativa en las diferentes carreras de pre grado de la UPNFM, a implementarse durante este año, depende en gran medida de un proceso de formación de los docentes en temas directamente vinculados al enfoque de competencias académico profesionales y el paradigma psicopedagógico constructivista – humanista que sustentan dicha reforma, y por ello las autoridades de esta institución presentan la propuesta de formación continua para el año 2008 de los docentes de las diferentes unidades académicas de la universidad tanto del sistema de educación presencial como del sistema de educación a distancia.

Pretendiendo con ello en términos generales capacitar a los docentes de la UPNFM, de manera permanente, para la enseñanza práctica, a través de ciclos de conferencia, seminarios, talleres, cursos o diplomados, articulados con otras universidades, instituciones u organismos cooperantes, para generar como consecuencia, un excelente nivel de calidad de los servicios ofrecidos por esta institución a la población hondureña, en materia de formación de los futuros docentes que requiere el país en los diferentes niveles de la educación.

Considerando que la actualización y perfeccionamiento de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, es un proceso de mejoramiento académico permanente.

Así mismo dentro de los programas de mejoramiento académico, los planes de desarrollo, los estándares de calidad nacionales e internacionales en función de la Acreditación, exigen la capacitación de los docentes en programas de postgrado se presenta la siguiente propuesta la cual tiene la condición de ser obligatoria para los docentes llamados a ello.

CURSO INNOVACIÓN Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El propósito de trabajar con los temas aquí presentados es que los docentes desarrollen estrategias y compromisos con asuntos esenciales en la implementación de los nuevos planes de estudio rediseñados y temas de su interés que les permita que adquieran la motivación necesaria para continuar con su estudio de manera independiente. En suma, se pretende que aprendan a identificar las competencias presentes en las situaciones problemáticas de actualidad, a discutirlos con un enfoque interdisciplinario y a argumentar sus decisiones asumiendo los riesgos inherentes a las mismas.

⁵ Bartha, F. (1997). Innovación y calidad de la docencia universitaria: hacia un desarrollo docente universitario en la PUCP. Educación. VI (11) Mar. 31 - 44

Objetivo General:

1. Propiciar el desarrollo de actividades formativas que conduzcan al cuerpo docente de la UPNFM a conceptualizar su papel en el marco de los principios y políticas institucionales.

Objetivos Específicos:

1. Promover un mayor nivel de análisis, reflexión e interiorización del enfoque curricular basado en competencias académicas profesionales, que sustenta la reforma de pre grado de la UPNFM.
2. Fomentar en la comunidad universitaria de la UPNFM, el desarrollo de prácticas pedagógicas, que promuevan el diálogo, respeto a la diversidad y el perfeccionamiento de capacidades superiores tales como: la creatividad, juicio crítico, capacidad de análisis y síntesis de asociación inductiva, trabajo en equipo, comunicación y perseverancia.

Estructura del curso:

El curso innovación y calidad en la educación superior, comprende el desarrollo del siguiente ciclo de conferencias y seminarios – talleres, gestionados y promovidos por las autoridades superiores de la UPNFM, para los cuales la asistencia es de carácter obligatoria, y está dirigido a los docentes de cada una de las unidades académicas de la universidad.

Programación

Actividad Académica	Responsable	Fecha	Hora	Lugar	Participantes
Diseño curricular basado en competencias	Docente Especialista del Programa PRAHEMO	14 – 19 Enero 21 – 25 Enero		CURSPS Sede Central	Docentes de cada una de los departamentos o secciones académicas.
Los valores en la formación docente	Dra. Gloria Lara	11 Febrero		CURSPS Sede Central	Docentes, estudiantes
La internacionalización de las universidades	Dr. Michel Monitor Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.	Pendiente fecha		Sede Central	Docentes, directivos e invitados especiales
Las universidades y el reto del desarrollo humano sostenible	Dr. Michel Molitor Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.	Fecha pendiente		Canal 10	Comunidad en general
Peligros Actuales que amenazan a la universidad	Dr. Michel Molitor Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.	Fecha pendiente		Sede Central	Miembros del Consejo Superior Universitario.
Conferencias varias	Dr Wolfgang Teschner	Marzo- abril		Sede central	Docentes de todas las carreras
Taller de Prevención de Violencia en la Escuela*	Dra Isidoro Mena Edwards Universidad Pontificia de Chile	7-11 abril	Presencial	CURSPS Sede Central	Docentes del CIIE, , orientación Educativa, Pre Escolar, Educación Especial y Administración Educativa
Taller de Resolución de Conflictos en Espacios Educativos*	M.Sc. Enrique Orellano	Abril	Presencial	CURSPS Sede Central	Docentes CC SS, Docentes CC EE. Docentes de CIIE
Formación de autores y tutores para cursos on line	Karin Pries, Carlos Zarate, InWent, INCASS	31 de marzo hasta Jueves, 3 de Abril		Sede Central	Docentes con formación en el tema de interculturalidad, genero, calidad y equidad, fundamentalmente orientado para educación a Distancia
La implementación del currículo por competencias. Implicaciones pedagógicas y didácticas.	Mtro. Jesús Martín Cepeda Dovala Univ. De la Sabana, Saltillo México.	Marzo 24 al 29,		CURSPS Sede Central	Docentes de cada una de los departamentos o secciones académicas.

Conceptos y orientaciones metodológicas en la formación profesional docente bajo el enfoque de competencias.	Mtro. Jesús Martín Cepeda Dovala Univ. De la Sabana, Saltillo México. Dr. Jurg Knoll Universidad de Leipzig – Alemania	26 – 30 Mayo		Sede Central	Docentes invitados o interesados en participar en el proyecto DIES/DAAD
Curso de Postgrado sobre Derechos Humanos		Mayo-Junio Presencial		Sede Central CURSPS	Docentes de todos los departamentos, CUED y CUSPS.
Técnicas e Instrumentos de Evaluación con el enfoque de Competencias	MsC Doris Sierra	Junio		Sede central, CURSPS y CUED	Docentes identificados
Estrategias de valoración y evaluación de las competencias	Mtro. Jesús Martín Cepeda Dovala Univ. De la Sabana, Saltillo México.	Junio		Sede Central CURSPS	Docentes de cada una de los departamentos o secciones académicas.
Taller de discusión sobre la temática de convivencia y organización de una propuesta para la implementación de la cátedra de Ciudadanía, convivencia y cultura de paz a desarrollarse en el pregrado.	Pendiente. Solicitud a InWent Dr. Oscar E. Stola	Septiembre Marzo a confirmar		Sede Central	Docentes seleccionados de todas las carreras
Diplomado Políticas Públicas con Enfoque de Género	Docentes de FLACSO	Marzo-Mayo		Sede Central CURSPS	Docentes seleccionados de todas las carreras

4.1.5 Plan de Formación y actualización específico de la carrera

(Se adecua a cada carrera)

4.2 Evaluación Curricular

4.2.1 Lineamientos para la evaluación y adecuación permanente del currículo

Tomando como referencia la guía de auto evaluación de programas propuesta por el SICEVAES y avalada por el CCR, se propone establecer un Programa de Monitoreo al proceso de evaluación permanente que debe prevalecer en el plan de estudio de la carrera, como un trabajo preparatorio para la acreditación de la misma. En el marco de este programa se entiende que el mejoramiento sostenido de la calidad requiere de procesos de reflexión permanente para la toma de decisiones, las cuales deben ser debida y sistemáticamente documentadas.

El programa arriba mencionado, se plantea como un proceso de desarrollo académico e institucional orientado a proponer estrategias de evaluación de la calidad del currículo de la carrera de Orientación Educativa de la UPNFM. Para esto son fundamentales los proyectos académicos surgidos con el deseo de impulsar el mejoramiento de las carreras y que se explicitan a través de documentos tales como: el **portafolio del docente** como documento que sintetiza el proyecto docente de aula, el cual permite a cada profesor establecer claramente sus expectativas y sus logros académicos en cada período académico y **el plan operativo anual de cada carrera**, donde se plasma la aspiración de la unidad académica como tal, a través de las metas declaradas.

Es importante señalar que para este programa no son los datos en sí mismo los que interesa documentar, sino los procesos de reflexión en los que cada uno, docentes y jefes de unidades, individual y colectivamente, establecen una valoración de los logros alcanzados: éxitos y fracasos, aciertos y desaciertos, experiencias innovadoras, lecciones aprendidas; y proponer las medidas a considerar dentro de su planificación estratégica para el siguiente período académico.

Los indicadores a considerar en el Programa de Monitoreo

El éxito del proceso depende de la obtención de información atendiendo los factores e indicadores correspondientes. De acuerdo a ello se propone el análisis y seguimiento sobre los indicadores de tres aspectos fundamentales en el desarrollo del currículo de la carrera, estos son: docencia, estudiantes y graduados. Se espera que las acciones de enmienda que desde estos tres aspectos se realicen repercutan directamente sobre la evaluación y actualización del plan de estudio de la carrera. Los factores e indicadores a considerar son:

Estudiantes:

- Número de estudiantes de la carrera
- Numero de estudiantes por profesor
- Rendimiento académico

Datos socioeconómicos

Docencia:

Atención al estudiante
Adecuación curricular
Integración Docencia, Investigación y extensión
Actualización profesional
Desempeño del docente

Graduados

Inserción laboral
Situación laboral
Opinión sobre la formación recibida y sobre las competencias laborales requeridas.
Tasa de empleo en los últimos 5 años
Impacto de los egresados en el contexto que sustenta el plan de estudios
Opinión de los empleadores

Estrategias

Para efectos del proceso de evaluación autogestionado que debe realizar el Departamento Académico de Ciencias de la Educación y específicamente la carrera de Orientación Educativa, se proponen las siguientes estrategias:

1. Promover la **reflexión académica** que hace el docente sobre los resultados de sus cursos y la labor que desarrolló durante el período. Dicha reflexión la hará cada docente a partir de:
 - Sus cuadros de calificaciones de donde se obtienen los porcentajes de aprobación, reprobación y retención en cada una de las asignaturas que atendió durante el período.
 - El Portafolio del docente, donde se incluye: Carpeta personal del docente, diagnóstico inicial por asignatura, la jornalización académica del docente, el registro de asesoría académica, informes de avance académico y la valoración del proyecto académico de aula entre otros.
2. Cada docente agregará a su portafolio un breve **informe de autoevaluación**, abordando lo siguiente: logros alcanzados (productos), factores de éxito, obstáculos que tuvo que vencer, lecciones aprendidas, participación en actividades de actualización y desarrollo de la unidad. El cual entregará con toda la documentación de finalización del período a la jefatura, quien a su vez lo remitirá a la decanatura correspondiente y está brindará un informe final a la Vice Rectoría Académica.
3. **La reflexión grupal**, debe de ser promovida por el departamento académico sobre cada una de las experiencias de los profesores, las cuales deberán de ser discutidas y valoradas en jornadas de trabajo planificadas expresamente para ello. Son temas muy importantes para esta reflexión el registro de actividades de cada docente en lo referente a docencia (en los 5 aspectos señalados en el apartado factores e indicadores para el monitoreo) y su integración con la investigación y extensión; los 4 aspectos señalados para el factor estudiantes y el tema de los graduados. Todo esto deberá servir de base para presentar un Plan estratégico del departamento en el que se consignarán las medidas a considerar para

superar las debilidades encontradas durante el período que se evalúa (tanto para el desarrollo de la carrera como para hacer las consideraciones necesarias con respecto al plan de estudios).

4. Preparar un **informe en cada departamento**, que incluya una descripción de los factores de éxito, los obstáculos que encontraron los docentes a lo largo del periodo, los ejemplos de buenas prácticas, y el plan estratégico del departamento para el siguiente periodo. Estos informes serán enviados a la decanatura para su revisión y seguimiento y luego a la Vice Rectoría Académica.
5. En cada departamento harán una **organización del tiempo y del recurso humano** a fin de poder cumplir con los propósitos de este proyecto, procurando que cada docente tome un rol protagónico en el mismo. La información sistematizada servirá de sustento para cualquier otra unidad que lo requiera.
6. Cada departamento y coordinación de carrera en los casos particulares deberán **archivar los documentos** para mantener actualizado el historial de la carrera ya que estos serán de vital importancia en futuras auto evaluaciones.

Procesos a desarrollar en cada período académico

Tomando en cuenta que cada docente incluye en su portafolio todos los documentos enlistados, este deberá agregar a su portafolio un Informe de de valoración de logros alcanzados según formato 7, un informe de proyectos de investigación (formato 3) y extensión. (Formato 4), un informe de proyectos de extensión (formato 4) y además un informe de actividades de actualización (formato 2)

El departamento presentará un cuadro resumen acerca de: cumplimiento de actividades docentes (Formato 1), participación en actividades de actualización (formato 2), listado y descripción de los proyectos más destacados desarrollados durante el periodo en relación con investigación y extensión del Departamento y la responsabilidad de cada docente en el desarrollo de los mismos (formato 3 y 4) y evaluación de la actividad académica del departamento (ver formato 5).

Proceso de Actualización de directorio de Graduados (por período).

Informe sobre:

- Nivel de avance en el estudio de egresados.
- ☒ Sistematización del proceso de estudio de graduados
- ☒ Completar el directorio de los graduados en cada unidad académica.
- ☒ Levantamiento de datos
- ☒ Procesar datos
- ☒ Analizar información
- ☒ Redactar informe

Procesos a desarrollar en cada tres períodos académicos

La Dirección de Evaluación y Acreditación junto con las Facultades y Departamentos Académicos llevarán a cabo el proceso de evaluación del desempeño docente considerando la opinión del educando, y la auto evaluación del docente en cuanto a los factores siguientes:

- Metodología empleada

- Uso y calidad de técnicas y medios en la intervención didáctica
- Desarrollo de la intervención didáctica
- Intencionalidad pedagógica
- Modelo de evaluación
- Perfil docente

En términos generales a continuación se detallan los procedimientos y el manejo de los formatos tanto del docente a nivel individual como de los departamentos académicos, a nivel general, para la documentación de los procesos de auto evaluación permanente en la carrera de Orientación Educativa de la UPNFM.

- A cada docente le corresponde llenar los formatos 2, 3, 4 y 6, reflexionar sobre sus logros alcanzados en el presente período y elaborar un informe con los apartados que se señalan en el formato 7. Esta documentación deberá ser entregada junto con los cuadros de calificaciones.
- El departamento, con base a la información presentada por cada docente, deberá elaborar un cuadro resumen que incluya los elementos incorporados en los formatos 1, 2, 3, 4, 5 y 6. El formato 1 se llenará con el nombre del docente, el horario de atención de cada clase consignada en la columna “Carga Académica”. En el control de “informes presentados” se llenará cada casilla con Si o No y en las observaciones se consignará “Excelente”, “Regular” o “Bajo” el nivel de cumplimiento según record llevado en el portafolio del docente.
- Se deberá promover una jornada de reflexión en consejo de departamento y luego elaborar su Informe a partir de la evaluación reflejada en la jornada de cierre de actividades de cada unidad. Utilizando como guía el formato número 5, debe incluir la descripción de los factores de éxito y obstáculos encontrados, los ejemplos de buenas prácticas y el plan estratégico para el siguiente período.
- Estos informes deben ser enviados a su respectiva decanatura y está a su vez informara a la Vice Rectoría Académica para que se identifiquen estrategias para el mejoramiento de la calidad de la carrera.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN**

Facultad: _____

Departamento: _____

Periodo: _____

Año: _____

Cumplimiento de Actividades Docentes

Nombre	Horario	Carga Académica (Cada curso en un reglón)	Informes presentados				Observaciones
			Diagnostico	Jornalización	Asesoría	Avance académico	

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN**

Facultad: _____

Departamento: _____

Periodo: _____

Año: _____

Descripción de Actividades de actualización

Nombre del Docente	Nombre del Curso	Tipo de Participación		Duración (horas)
		Conferencista	Participante	

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN**

Facultad: _____

Departamento: _____

Periodo: _____

Año: _____

Investigación

Nombre del Docente	Nombre del Proyecto(s)	Campo de Acción	Tipo de Participación (Asesor, Ejecutor, Analista)	Duración		Estado del Proyecto
				Inicio	Fin	

REPORTE DE ACTIVIDADES Y PROYECTOS DE EXTENSIÓN

Año		Período Académico	
Nombre de las Unidades Participantes	UPNFM		
	Comunidad Educativa o social		
Ubicación Geográfica de las Unidades participantes	UPNFM		
	Comunidad Educativa o social		
Nombre del proyecto			
Descripción Breve del Proyecto. (Datos generales, visión, misión, estructura operativa, líneas de acción)			
Descripción de la (s) acciones (es) realizada (s) para el diagnóstico de intereses y necesidades de las unidades participantes. (Tipo de diagnóstico, resultados más sobresalientes, priorización y organización.)			
Descripción de la (s) actividad (es) realizada (s) en el marco del proyecto. (Actividades e involucrados)			
Períodos de Ejecución			
Descripción de los mecanismos implementados para el seguimiento de las acciones del proyecto. (Acciones, técnicas, estrategias, documentos, otros)			

Miembros de la red social y/o educativa constituida como contraparte. (Nombre de instituciones y representantes.)			
Estructura operativa de la UPNFM. Grupo de Alumnos Docente otros			
Beneficiarios directos. (Describa datos numéricos o datos cualitativos.)	UPNFM	Beneficiarios indirectos. (Describa datos numéricos o datos cualitativos.)	UPNFM
	Comunidad Educativa o social		Comunidad Educativa o social
Metas o resultados esperados		Logros alcanzados	
Anexos (LISTAR LOS DOCUMENTOS Y MATERIALES DE EVIDENCIA QUE SE ANEXAN, COMO: INFORMES, TEXTOS, PRESENTACIONES, FOTOGRAFÍAS, VÍDEOS, ETC.)			

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN**

Facultad: _____
Departamento: _____
Año: _____ Período: _____

INFORME DEL DEPARTAMENTO

1. Logros Alcanzados durante el periodo

1. Docencia.

1. Investigación

1. Extensión

2. Factores de éxito

3. Obstáculos

4. Ejemplos de Buenas Prácticas

5. Medidas a considerar para superar las debilidades encontradas durante el periodo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN**

Facultad: _____

Departamento: _____

Año: _____ Período: _____

Rendimiento Académico del Estudiante

Asignatura	Sección	Matricula		Desertores		Aprobados			Reprobados	
		Inicio	Fin.	NSP	ABD	60-79	80-89	90-100	01-39	40-59

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN**

Facultad: _____
Departamento: _____
Año: _____
Periodo: _____

Informe de valoración de logros

1. Logros Alcanzados durante el periodo

- a. Docencia
- b. Investigación
- c. Extensión

2. Factores de éxito

3. Obstáculos

4. Medidas a considerar para superar las debilidades encontradas durante el periodo

4.2.2 Lineamientos para la evaluación del desempeño académico del educando

La evaluación del aprendizaje es uno de los aspectos curriculares que menos cambios ha experimentado, hasta la fecha, persisten problemas importantes en su concepción y en sus prácticas, siendo frecuente que aún se le considere como una actividad terminal de la enseñanza, consistente en la sola comprobación de los conocimientos adquiridos por el alumno, el examen escrito como el su principal medio de evaluación y la asignación de una calificación como su única función.

De tal situación no se escapan los procesos evaluativos que se han venido realizando en la UPNFM durante el proceso de desarrollo de su currículo vigente el cual se sustenta en el paradigma tradicional academicista, pero a partir de la presente reforma curricular cuyo sustento teórico esta basado en el enfoque de competencias académico profesionales y el constructivismo, existe en la institución una política tendiente a incrementar los esfuerzos para contar con mejores procedimientos e instrumentos de evaluación, que permitan valorar adecuadamente los aprendizajes del educando y que contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos. Es así que los lineamientos que aquí se plantearán tienen como propósito impulsar el mejoramiento de los procesos de evaluación del aprendizaje de los educandos de la carrera de Orientación Educativa de la UPNFM y propiciar que los resultados sean aprovechados oportunamente tanto por las autoridades académicas como por los profesores y los alumnos.

Por lo tanto a partir de los presentes lineamientos, la evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso institucional, integral, permanente, analítico, reflexivo, explicativo, que tiene como propósito el conocimiento y la formulación de recomendaciones para el mejoramiento del proceso de aprendizaje – enseñanza. Asimismo, se considera que los resultados deben constituir uno de los elementos a tomar en cuenta para la evaluación y actualización permanente del plan de estudio y los guiones metodológicos de cada uno de los cursos que se desarrollen, la formación y capacitación de los docentes, la selección de métodos educativos y el aprovechamiento racional de los recursos.

Es por ello que en estos lineamientos se proponen concepciones, estrategias e instrumentos sobre la práctica, preparación, supervisión y valoración de ésta, orientados a promover el avance en este campo.

Este proceso debe llevarlo a cabo el docente desde el inicio del proceso de planificación del espacio pedagógico hasta su finalización. Al concluir el periodo académico este deberá entregar junto con el cuadro de calificaciones al Jefe del Departamento Académico un informe que contenga los siguientes elementos:

- Portada: donde se consigne los datos de identificación del espacio pedagógico, periodo académico, sección, jornada, carrera, nombre del docente.
- Presentación: contenido y utilidad del informe
- Competencias que se desarrollaron: de acuerdo a formato 1 y comentar su contenido.
- Objetivo de la evaluación: ver formato 2 y 3 y comentar

- Como demostraran los educandos las competencias adquiridas: ver formato 4 y 5 y comentar.
- Sistema utilizado para estimar la calificación de los educandos.

Concepciones:

Para comenzar se concibe que la evaluación orientada al aprendizaje se basa en tres aspectos fundamentales⁶:

a. Tareas de evaluación:

Deben de promover el tipo de aprendizaje necesario para el desempeño profesional en el contexto sociocultural del siglo XXI. Para ello se requiere que el educando realice tareas complejas y con significado, basadas sobre el aprendizaje anterior, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para resolver problemas reales o auténticos.

Desde esta perspectiva una tarea de evaluación será auténtica en la medida en que:

- Sea realista
- Requiera juicio e innovación
- Permita al educando construir
- Simule los contextos reales en los que se desarrolla el trabajo y la vida personal
- Permita la evaluación del estudiante para el uso eficiente y efectivo de un repertorio de conocimientos y capacidades para realizar una tarea compleja.
- Proporcione oportunidades adecuadas para ensayar, practicar, consultar fuentes, lograr retroalimentación, mejorando así sus resultados.

b. Retroalimentación prospectiva:

El concepto tradicional de retroalimentación amplía su significado en este contexto y es entendido como un proceso de ofrecer orientaciones y recomendaciones al educando que sean factibles de realización en un futuro inmediato pudiendo modificar su trabajo y el nivel de desempeño.

Para ello se considera necesario los siguientes criterios:

- Cantidad y tiempo de retroalimentación
- Calidad de la retroalimentación
- Respuesta del educando a la retroalimentación

c. El educando como evaluador de su propio aprendizaje:

Durante el proceso de evaluación deben de implicarse a los educandos de forma activa a desarrollar su capacidad de evaluación, a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje, todo ello a través de técnicas como la evaluación entre iguales, y la auto evaluación.

Estrategias e instrumentos:

⁶ Carless y otros, 2006. Citados en la Guía de EvalCAU – Evaluación Orientada al Aprendizaje Universitario.

1. Determinación del objeto de la evaluación

El marco de referencia para la evaluación del aprendizaje en un espacio pedagógico lo constituyen las competencias que se enseñan (genéricas y específicas), las cuales han sido desagregadas en cada una de las descripciones en sub competencias o unidades de competencia, por tanto la evaluación se diseña sobre la base de las sub competencias que son elementos susceptibles de ser comprendidos y adquiridos con mayor facilidad que la competencia globalmente considerada. Así mismo las competencias siempre llevan asociados unos conocimientos imprescindibles para el desempeño o la ejecución de la acción académica o profesional a la que hace referencia cada competencia. El profesor, por tanto, deberá especificar los temas que serán objeto de evaluación.

Otro objeto de evaluación serán las actuaciones que se han enseñado en el espacio pedagógico (para ver si los alumnos han aprendido a ejecutarlas) y los resultados obtenidos determinan el nivel de logro o calidad alcanzado. Para ello en la descripción se plasma los indicadores de logro específicos para cada competencia.

Formato 1

Objeto de la evaluación				
Competencias	Sub competencias:	Áreas temáticas:	Conocimientos	Actuaciones:
Genéricas:				
Específicas:				

2. Fijación de los criterios de evaluación y resultados esperados

La formación basada en competencias pretende que el educando adquiera un conjunto de competencias con un determinado nivel de desempeño de cada una de ellas. Por lo que la evaluación de las mismas requiere de las especificaciones de los criterios con los que valorará, entendiéndose por estos a las condiciones que el docente establece para el aprendizaje (lo que han de realizar los educandos para conseguir los resultados esperados y en consecuencia, para adquirir las competencias que se enseñan). dichos criterios hacen referencia a los siguientes aspectos:

Formato 2

Criterios de evaluación para la asignatura:				
Objetos de evaluación	Criterios para la evaluación del desempeño de las tareas o actividades	Criterios para la evaluación de los resultados esperados del desempeño de las tareas	Criterios para la evaluación de los conocimientos adquiridos	Fechas para la evaluación
Competencia 1:				
Competencia __:				
Competencia __:				
Competencia __:				

Los resultados también denominados evidencias son datos objetivos (observables o inferibles, cuantificables o estimables) que permiten a los educandos demostrar el nivel competencial adquirido y al educador evaluar lo realizado y lo conseguido por los educandos. Los criterios para evaluar los resultados del desempeño de las tareas pueden hacer referencia a: el número o tipo de tareas que se espera que el educando lleve a cabo en los escenarios de aprendizaje, el nivel de calidad o destreza con que se han de ejecutar dichas tareas, y los productos o resultados que han de obtenerse al haber realizado de esa manera las tareas (proyectos, informes, ensayos, diseños, demostraciones, etc).

Formato 2 a

Resultados de desempeño de tareas

Asignatura:
Sub competencia o unidad de competencia:
Resultado esperado:
Evidencias de calidad:

3. Construcción de las técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas e instrumentos que van a utilizarse para recoger datos sobre lo que los educandos son capaces de hacer en su desempeño, como sobre su capacidad para poder fundamentar teórica y metodológicamente lo que hicieron, hacen o podrían hacer se eligen o construyen por el educador en función de la naturaleza de las competencias enseñadas. Entre las técnicas que pueden utilizarse para evaluar competencias están: de observación, de desempeño, de papel y lápiz, y orales.

Formato 3

Técnicas / instrumentos para la evaluación de los resultados del desempeño de las tareas			
Asignatura:			
Sub competencias:			
Conocimientos	Resultados esperados	Evidencias de calidad	Técnicas / instrumentos
Total de instrumentos a diseñar			

4. Elaboración del sistema de valoración y calificación

La evaluación centrada en el aprendizaje hace una distinción clara entre la valoración de lo logrado por el educando y la calificación académico – administrativa de lo aprendido. Es por ello que las evidencias que el alumno presenta como resultado de su aprendizaje han de ser transformadas en información sobre el “estado de su aprendizaje de competencias”, antes de ser transformadas en una calificación académica.

La valoración de las competencias adquirida se realiza frecuentemente mediante escalas de valoración, los grados de competencia estimados mediante una escala tiene un amplio valor formativo y convierte la evaluación en un elemento clave para orientar a los educandos en el aprendizaje. Tienen por una parte una función clasificatoria: competente o no competente y por otra, un valor formativo ya que permite al educando en formación saber en todo momento cuál es el valor de lo adquirido y cuánto le falta para ser competente.

Formato 4

Escala de valoración del desempeño de las tareas					
Para completar la escala ponga una X en las celdas que relacionan cada grado de desempeño de la escala con las unidades de competencia.					
Asignatura:					
Competencia:					
	Unidades de competencia				Observación
Grado de desempeño	1	2	3	4	
1. No sabe desempeñar la tarea					
2. Sabe hacer lo esencial pero necesita ayuda.					
3. Sabe actuar en situaciones Normales.					
4. Sabe resolver problemas o imprevistos.					
Valoración Global⁷					

Unidades de competencia
1.
2.
3.
4.

⁷ Para realizar la valoración global, considere los criterios, las evidencias de desempeño y las normas previamente establecidas.

Escala de valoración del desempeño del conocimiento adquirido					
Para completar la escala ponga una X en las celdas que relacionan cada grado de desempeño de la escala con los temas de la asignatura.					
Asignatura:					
Competencia:					
	TEMAS				Observación
Grado de conocimiento	1	2	3	4	
1. No conoce los fundamentos, no tiene rutinas cognitivas relacionadas con el tema.					
2. Conoce algunos fundamentos, tiene algunas rutinas cognitivas; pero presenta carencias relacionadas con el tema.					
3. Tiene suficiente conocimientos de fundamento, y rutinas cognitivas relacionadas con el tema.					
4. Tiene un nivel de conocimiento fundamentado y tiene rutinas cognitivas que le permitirán afrontar todo lo relacionado con el tema.					
Valoración Global⁸					

Temas
5.
6.
7.
8.

⁸ Para realizar la valoración global, considere los criterios, las evidencias de conocimiento previamente establecidas.

V. GESTIÓN ACADÉMICO – FINANCIERA

5.1 Recurso físico y material

5.1.1 Instalaciones Físicas

La Universidad cuenta con cinco edificios los cuales tienen en total _____ espacios físicos de los cuales _____ son Aula y _____ laboratorios _____ y _____ talleres.

En el edificio siete la carrera de Orientación Educativa tiene designado el espacio físico 400 en el cual funciona la Coordinación de la Carrera y un aula de clase con capacidad para 30 educandos.

5.1.2 Biblioteca

La UPNFM cuenta con dos Bibliotecas principales ubicadas en la Sede Central y en el CURSPS, ambas con excelentes instalaciones físicas y recurso bibliográfico actualizado además del servicio de biblioteca virtual. En la Sede de Tegucigalpa, el sistema bibliotecario esta conformado por 58,000 volúmenes, en su mayoría en formato impreso publicaciones periódicas, seriadas y monográficas. Cuenta también con una colección de documentos en videocassettes, CD Rom y grabaciones sonoras.

Dicho sistema está organizado por colecciones tales como:

- Referencia
- Hondureña
- Hemerográficas
- Tesis
- Videos
- General
- Venezolana
- Banco Mundial
- Juan Manuel Gálvez
- Arturo Alvarado
- Ramón Oquelí Garay
- Infantil

Por otra parte se cuenta con un área física, recursos tecnológicos y personal especializado para atender a personas con necesidades especiales.

Además de los recursos que ofrece la biblioteca central, la carrera tiene una biblioteca especializada que es administrada dentro de las instalaciones físicas asignadas a la carrera, la cual cuenta con 200 volúmenes los cuales son de temas afines al campo de la Orientación Educativa.

En cuanto a medios audiovisuales los estudiantes tienen a su disposición dentro de la instalación designada para la carrera los siguientes recursos:

Medios audiovisuales

- Un televisor
- Un reproductor de DVD
- Un reproductor de VHS
- Un retroproyector.
- Un proyector de Diapositivas (Data-Show)

Recursos Tecnológicos

- Dos computadoras con acceso a Internet e intranet.
- Una computadora al servicio de los educandos.
- Laboratorios de Internet de la UPNFM

5.1.3 Plan de gestión, desarrollo y monitoreo de instalaciones físicas y equipo de la carrera**5.1.4 Plan de gestión y proyección del desarrollo física institucional**