

VII. EVALUACIÓN DEL DOCENTE Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

- 7.1. Significado de evaluar la docencia.
- 7.2. Evaluación de la docencia según Loredo y Grijalva.
 - 7.2.1. El Docente como persona.
 - 7.2.2. En el marco del currículo y la sociedad.
 - 7.2.3. La docencia como práctica social de un colectivo.
- 7.3. Estrategias para evaluar al docente.
 - 7.3.1. Opinión de los profesores.
 - 7.3.2. Opinión de los alumnos.
 - 7.3.3. Opinión del jefe del departamento.
- 7.4. Innovaciones educativas y formación profesional.
- 7.5. Tipos de cambios.
 - 7.5.1. Según los niveles de la implementación.
 - 7.5.2. Según la intensidad del cambio.
- 7.6. Las innovaciones educativas y estrategias de formación permanente.
- 7.7. Estrategias para la formación mediante la innovación.
- 7.8. Propósitos del centro educativo como unidad de cambio.
- 7.9. Actividades de formación.
 - 7.9.1. Según De La Torre.
 - 7.9.2. Según Tejada.
 - 7.9.2.1. Estrategias centradas en el desarrollo del centro educativo.
 - 7.9.2.2. Estrategias centradas en el profesor.
 - 7.9.2.3. Estrategias basadas en la interconexión escolar.
 - 7.9.3. Basada en medios informáticos.
 - 7.9.3.1. Clasificación de las Tic's.

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN DEL DOCENTE Y FORMACIÓN PERMANENTE

7.1. EL SIGNIFICADO DE EVALUAR LA DOCENCIA

Para Rotger, B. (1989) y Jiménez, B. (1997), en cualquier proceso educativo, los dos elementos claves son el alumno y el profesor. Ambos al entrar en interacción, realizan en cierta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluar la docencia significa que el objeto de la evaluación es el profesor y su actividad central, la enseñanza. En ella se consideran los diversos aspectos que conlleva tal actividad como son: la planificación, el contenido de la asignatura, la metodología, los medios, las estrategias de evaluación, etc. Tradicionalmente, la actividad evaluativa se ha realizado mediante la aplicación de instrumentos con la finalidad de determinar su eficiencia y/o competencia profesional. El Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1988) en Kenna, B. y otros (1998: 14), definen la evaluación del profesorado “como la valoración sistemática de la actuación del profesorado y/o las cualificaciones en relación con el rol profesional definido para el profesorado y el ideario del sistema escolar”. Para Nevo, D. (1997: 137), “la evaluación del profesor es el proceso de describir y juzgar los meritos y la valía de los profesores en función de sus conocimientos, destrezas, conductas y resultados de su enseñanza”.

Rotger, B. (1989: 87) considera, por su parte, que “se trata pues, de conocer el papel del profesor y de valorar su acción docente”.

En la actualidad existen instrumentos que se han elaborado con la finalidad de recoger informaciones referentes a las actividades que realiza

un profesor y que pueden ser unos indicadores para establecer un proceso de evaluación como:

El cuestionario de evaluación de la docencia, de Jiménez, B. (1999), el cuál contempla: 1. Conocimiento de la materia. 2. Presentación del programa: a) objetivos, b) contenidos, c) actividades, d) recursos y materiales, e) temporalización, f) evaluación. 3. Desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) organización y gestión de la clase, b) aspectos comunicativos, c) aspectos puntuales, d) aspectos metodológicos, e) la evaluación. 4. Profesionalidad. 5. Relaciones con los alumnos. 6. Las relaciones con la institución. 7. Auto evaluación: aprender a aprender.

El esquema de conocimientos y competencias básicas que debe reunir un buen profesor, para Mateo, J y otros (1995), se contemplan:

- Conocimiento de la materia: a) en las áreas de su competencia, b) en materias transversales del currículum.
- Competencias instruccionales: a) destrezas comunicativas, b) destrezas de gestión, c) destrezas de programación y desarrollo.
- Competencias de evaluación: a) conocimientos sobre evaluación de los estudiantes, b) destrezas de construcción y administración de pruebas, c) clasificación / puntuación / calificación, d) registro e informe del rendimiento de los estudiantes.
- Profesionalidad: a) ética, b) actitud, c) mejora, d) servicio, e) conocimiento de los deberes, f) conocimiento de la escuela y su contexto.
- Otros deberes con la escuela y la comunidad.

Estos instrumentos no pueden ser aplicados a cualquier institución, sino que algunos de sus elementos se pueden utilizar como marco referencial para adaptarla a otra institución, por cuanto los contextos en

los cuales desarrollan las actividades los profesores varían. Gardner, H. (1998: 185) al respecto señala, “los materiales evaluadores diseñados para un público determinado no se pueden transportar directamente a otro entorno cultural”.

De acuerdo con su naturaleza y finalidad, la evaluación, para Cabrera, F. (2000: 25), “puede utilizarse como instrumento de control, de rendición de cuentas (evaluación sumativa o de control) o como un instrumento para perfeccionar, optimizar, la formación que se está haciendo evaluación formativa o de perfeccionamiento”. Dentro de un contexto de evaluación formativa, evaluar al docente, para Jiménez, B. (1997), significa dejar a un lado la parte correspondiente a su formación inicial, ya que la misma está supeditada al diseño curricular de la carrera y a su perfil profesional y centrarse especialmente en su desarrollo profesional, su preparación y la calidad de su trabajo. Cabrera, F. (2000: 70), por su parte, indica: “en la evaluación formativa el énfasis se coloca en el perfeccionamiento del profesorado, en la mejora de sus competencias y actuación docente”.

Como puede observarse, evaluar al docente constituye un problema muy complejo, ya que se debe describir de manera muy clara lo que significa la calidad docente. El término calidad posee una variedad de significados, lo que indica que la calidad en educación es un concepto relativo, que no identificable con una estructura, única del proceso y producto educativo, sino que es una construcción más descriptiva que normativa. Para la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (O.C.D.E. 1991), la calidad descriptiva, es cuando se le considera como una cualidad; es decir, se refiere simplemente a un rasgo o atributo. Así, un alumno o profesor puede tener cierto número de cualidades o características. También es posible emplear calidad como término más gregario o colectivo, en este caso se refiere a la esencia

definitoria de una entidad. Es entonces más adecuado hablar de la calidad de aquello a lo que se alude, es decir, una clase, los profesores o un centro educativo. Desde una consideración normativa, la calidad significa grado de excelencia; esto implica que debe haber juicios de valor y de posición en una escala que denota lo bueno o lo malo.

En el caso de los docentes, para Jiménez, B. (1997), uno de los requisitos para que esto sea posible es determinar su profesionalidad. La profesionalidad es una característica que supone el dominio de unos conocimientos teóricos, unas habilidades o destrezas procedimentales (metodologías y técnicas) y unas habilidades y comportamientos adecuados en el campo de lo social. Palou de M, M (1998), indica que la profesionalización implica, además del dominio de la disciplina, la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Las contradicciones permiten reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace.

A partir de estos referentes se pueden implementar mecanismos que faciliten evaluar el desempeño profesoral e implementar actividades y estrategias que busquen su mejoramiento. Un proceso de evaluación no puede ser algo aislado (aplicar un cuestionario), realizado a algunas individualidades, ya que los hechos aislados no tienen repercusión en el colectivo, sino que la misma debe formar parte de un proyecto integral articulado con un modelo educativo que busque de los procesos educativos. Rosales, C. (1997: 81) indica “dentro de un contexto de evaluación formativa, el objetivo más general, como punto de partida, viene a ser el logro de un progresivo perfeccionamiento del profesor como persona y como docente y, consiguientemente a esto, el perfeccionamiento del resto del componente y funciones que se dan en la instrucción”.

En la Universidad de los Andes-Táchira no existe, en la actualidad, un sistema de evaluación para el personal docente propiamente dicho, a pesar de que el reglamento de los departamentos establece esta función.

Las experiencias de evaluación docente se restringen a utilizarse como un procedimiento para obtener beneficios económicos en función de su productividad académica: los premios CONABA, CONANDES, PEI y PPI. De igual manera se han implementado procesos con carácter punitivo, ya que han servido de base para renovar o no los contratos de profesores.

7.2. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA SEGÚN LOREDO Y GRIJALVA

Para estos autores (2000: 104) la misma deberá realizarse considerando tres directrices:

1. El docente como persona.
2. La evaluación de la docencia como parte integral del currículo.
3. La docencia como práctica social de un colectivo.

7.2.1. EL DOCENTE COMO PERSONA

Esta componente parte del principio de que el docente es un ser humano con capacidad de hacer una autorreflexión personal, de manera que el profesor proporcione información que permita conocerlo en lo que respecta a su formación académica, a su actuación en el aula y al dominio de la asignatura; así como también la parte afectiva y de su personalidad. Cabrera, F. (2000: 72), indica: “Es conveniente estimular la autoevaluación docente; es decir, hay que procurar crear condiciones que faciliten al profesorado procesos de auto análisis y valoración de su práctica docente.” Gardener, H. (1998), asume una postura humanista de

la evaluación y plantea un enfoque alternativo sustentado en el desarrollo humano.

Loredo, J y Grijalva, O (2000: 105), por su parte, consideran la evaluación desde una teoría centrada en la persona y orientada hacia su perfeccionamiento, lo cual le lleva a basarse en dos supuestos:

1. “La evaluación debe considerar la conducta de una persona y las relaciones interpersonales que se establecen en el aula”. El docente es un ser humano que está inmerso en un contexto determinado, el cual es dialéctico y cambiante, y él, como ser humano, confronta momentos de alegría pero también de dificultades. La manera como se establece la interacción entre el profesor y el alumno es fundamental para el proceso de aprendizaje. Para fines de la evaluación señala Glazman (2001: 172), “interesan el espacio de acción y comunicación del proceso educativo (aula, biblioteca, laboratorio, taller u otro escenario) por su importancia para promover el aprendizaje.

En lo psicosocial incluye las formas de comunicación e interacción entre profesores y alumnos, las estrategias y métodos que se emplean en el proceso educativo, en tanto que estos determinan la participación y responsabilidad de los involucrados en dicho proceso.

2. “La evaluación implica un encuentro con otros, con personas, y se concreta en un proyecto de mejoramiento que sirve para potenciar a los maestros a través del diálogo y la reflexión de su práctica”. Es decir, que la evaluación del docente no es un problema de aplicación de instrumentos para obtener datos, sino una postura que se apoya en una teoría del hombre, la escuela, la sociedad, los valores y el conocimiento.

7.2.2. EN EL MARCO DEL CURRÍCULO Y LA SOCIEDAD

Generalmente se dice que un currículo es la manera como se aplica en el aula una teoría pedagógica a la enseñanza real. Gimeno, J. (1988: 196) considera que sí el currículum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que el profesor sea un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Evaluar las prácticas y metodologías de enseñanza que emplean los profesores en el marco curricular podría entenderse como lo indica González, A. (1999), “como el conjunto de decisiones que concretan el diseño curricular base para la actuación didáctica en un contexto específico”. Para la oficina de cooperación para el desarrollo económico (OCDE. 1991) dice que tal interpretación engloba no sólo lo que se enseña sino el modo y el porqué de tal docencia. Para Figueroa, A. (2000), existen diversas formas como los profesores practican el currículo. En algunos casos se consideran más importantes que el currículo formalmente establecido ya que el mismo implica una negociación conjunta entre los alumnos y el profesor acerca de los contenidos y significados a impartirse.

Para Loredo J. y Grijalva, O. (2000: 107) existen dos posturas:

1. El docente es un trabajador que cumple una tarea asignada y desarrolla una función establecida y controlada desde fuera. El profesor es un ejecutor de directrices”. Esta concepción considera que los problemas del aula se reducen más que todo a aspectos de carácter técnico y de competencia de los profesores.
2. El profesor “es un profesional que diseña el contenido de su actividad y tiene mejor control sobre su práctica, esta segunda imagen es más acorde con un discurso liberador de la función docente. El profesor

como investigador a la cual Stenhouse (1987), atribuye la investigación y desarrollo del currículo.

En el marco del paradigma proceso-producto, Pérez, A. (1989) señala que el rol del profesor es el de un transmisor de conocimientos. Santos, M. (1992), por su parte, dice que el profesor es un ejecutor (lo que hay es que transmitir) en el que todo está fijado: los objetivos, los contenidos, las formas de evaluación. El aprendizaje se fundamenta en la repetición.

Dentro del paradigma medicinal, el docente desempeña un rol de mediador en el proceso del aprendizaje, para lo cual parte del conocimiento de las necesidades del alumno y de las exigencias del currículo, a fin de crear las condiciones adecuadas para hacer posible el aprendizaje.

Román, M. y Díaz, E. (1988): clasifican los modelos de profesor acorde a los paradigmas:

En el paradigma conductual el modelo de profesor es el competencial, en todo momento debe saber que hacer en el aula y evitar así las improvisaciones que perturben la enseñanza-aprendizaje.

Para el paradigma cognitivo, el modelo de profesor es el de ser una persona reflexiva y crítica, que toma decisiones y genera rutinas propias para su desarrollo profesional; el profesor se concibe como un constructivista, que construye, elabora y comprueba sus teorías.

En el paradigma ecológico, el modelo de profesor es un técnico-crítico, hace el papel de un gestor en el aula, ya que potencia las interacciones, crea expectativas y genera un buen clima de confianza, su modelo de enseñanza está centrado en la vida y en el contexto.

Analizar la práctica del profesor es un punto de partida para conocer su perspectiva de la enseñanza y determinar algunos parámetros pertinentes a evaluarse y contribuir con ello a su formación pedagógica.

Los programas de formación profesional que en muchos centros educativos se llevan a cabo, se implementan a partir de estudios diagnósticos realizados sobre expectativas manifiestas por el mismo docente y no como resultado de un proceso de evaluación que refleje las verdaderas necesidades del profesor para mejorar desde el punto de vista personal y profesional.

7.2.3. LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA SOCIAL DE UN COLECTIVO

La docencia es la actividad que desarrollan los profesores en un aula de clase y en ella participan los alumnos a través de un proceso que se desarrolla de manera interactiva, por lo tanto, la acción educacional trasciende el límite de lo individual y se convierte en un proceso colectivo de aprendizaje. Como apunta Santos, M. (1988): La interacción es permanente y multipolar, siempre sé esta interactuando en al escuela. El profesor con sus alumnos, los alumnos con otros alumnos, todos en conjunto con las cosas, las tareas y la escuela interacciona también con el ambiente. Los tipos de interacción que se establece entre los miembros de la comunidad educativa son múltiples como, por ejemplo, la negociación de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de práctica.

El profesor no puede seguir actuando de manera aislada recluido en el aula en la que el profesor ejerce su acción sobre el alumno. El mismo Santos, M. (2001: 105) indica: “el desarrollo de un currículo asentado en el individualismo empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas. El paradigma de la colegialidad multiplica la

potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en un modelo para los destinatarios”. Cualquier directriz establecida en el currículo necesita ser interpretada por los profesores implicados. Esto conduce a que el docente deba compartir experiencias, preocupaciones y proyectos.

Ferreres, V. y Molina, E. (1995: 6), señalan que “el trabajo colaborativo de los profesores es entendido como una fórmula para la formación y el perfeccionamiento...su importancia radica, en que aún sin facilidades institucionales, existen casos en que grupos de compañeros, se constituyen en equipos de trabajo”. Gimeno, J. (1991) considera que abordar la actividad docente de manera colectiva y entender su posible mediatización en el currículo están fundamentados en tres factores.

a) Desde el punto de vista del logro de ciertas metas de los currículum

Los objetivos generales del currículo deben ser abordados conjuntamente por todos los profesores a través de las diversas etapas o niveles educativos o de las diversas áreas o disciplinas curriculares. La programación de las actividades curriculares en equipo responde a la necesidad de ofertar a los alumnos un proyecto pedagógico coherente.

Esta coherencia en la planificación permite:

- Buscar objetivos comunes a largo plazo.
- Plantear estrategias congruentes.
- Compartir unos significados mínimos del currículo global.

b) Desde el punto de vista de los profesores

El profesor que actúa de manera individualista en el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa, no tiene el control sobre ciertas variables que son competencia del colectivo

de profesores, los cuales pueden impulsar de manera conjunta una metodología o un estilo educativo. Refugiarse en el aula como espacio natural de trabajo lleva a que en su actividad sólo tengan cabida algunas cosas como, por ejemplo, la fijación de determinados temas, de algunas opciones pedagógicas y de procesos de evaluación. La participación colectiva facilita el análisis de situaciones sociales, organizativas, institucionales y la planificación de alternativas de funcionamiento.

c) La relación de la escuela con la comunidad.

El centro educativo ha de relacionarse con la comunidad en la cual ésta funciona dentro de una filosofía educativa y sociopolítica, atendiendo a su cultura, aprovechando los recursos de que dispone y proyectándose en ella. Dichos requerimientos exigen un diseño del currículo que escape a las competencias individuales y exigen la participación colectiva para la elaboración del proyecto pedagógico del plantel.

A partir de esta postura, mediante la participación colectiva de los profesores se propicia el intercambio de experiencias, puntos de vista y se llegan a acuerdos que mejoren la práctica docente. Esto, por supuesto, conduce a fortalecer la profesionalidad docente.

7.3. ESTRATEGIAS PARA EVALUAR AL DOCENTE

El proceso evaluación deberá ser realizado anualmente, para lo cual se hará triangular las opiniones que manifiesten:

- Los profesores.
- Los alumnos.
- Los jefes de departamento.

7.3.1. OPINIÓN DE LOS PROFESORES

Los profesores deberán presentar un informe detallado de su actuación realizada durante el año escolar que será evaluado. En él deberán incluirse aspectos relativos a:

- 1) Desarrollo profesional (cursos, talleres, seminarios, y postgrados a los cuales ha asistido durante ese periodo).
- 2) Aspectos de la enseñanza (desarrollo del programa, metodologías utilizadas, estrategias de evaluación), en las que se indiquen las competencias logradas, las limitaciones encontradas y las estrategias para superarlas.
- 3) Logros alcanzados, en términos de alumnos inscritos, aprobados, reprobados, ausentes, unidades programadas y unidades desarrolladas.

7.3.2. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Los alumnos, por su lado, presentarán su opinión a través de un instrumento semiabierto en el que se recogerán aspectos relativos al trabajo que desarrollan los profesores cómo:

- Da las clases.
- Realiza el proceso de evaluación.
- Son las relaciones personales con el profesor.
- Son las estrategias metodológicas que utiliza el profesor.
- Es la actitud del profesor.

7.3.3. OPINIÓN DEL JEFE DEL DEPARTAMENTO

El jefe del departamento deberá también realizar un informe pormenorizado acerca de su visión de la actuación del profesor en:

- La planificación de la asignatura,
- El desarrollo de las clases, las reuniones a las cuales debe asistir,
- Las tareas que se le asignan,
- Los eventos y cursos en los que participa,
- Las producciones escritas realizadas,
- Los talleres dictados, etc.

Una vez que se haya recabado la información de las tres fuentes, se procede a realizar una triangulación y se diseña un plan de mejora que responda a las necesidades formativas de los profesores.

7.4. INNOVACIONES EDUCATIVAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Los estudios sobre la realidad de los centros educativos apuntan que un factor determinante para alcanzar instituciones de calidad es el propio profesor. Torres, J. (1995) indica que una formación académica y profesional densa, la capacidad elevada para reflexionar sobre su práctica educativa, el convencimiento de la importancia del trabajo colectivo y, en conjunto, capacitan al profesor para adoptar en su práctica los avances científicos, técnicos y pedagógicos que emergen en la contemporaneidad. De igual forma, garantizan una actuación docente rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula.

La evaluación de la práctica docente tiene por objeto programar estrategias que permitan mejorar algún aspecto, introducir alguna

modificación que busque algún cambio o realizar cierta innovación. En el caso de la evaluación de los aprendizajes, transformar la cultura evaluativa de los profesores, exige pensar en un cambio en los sujetos antes que en la simple transmisión de información. La construcción de conocimientos supone analizar las concepciones evaluativas bajo un esquema que permita la mejora continua del saber y del hacer, el manejo teórico y práctico, como individuo y como miembro de un grupo. Para Carrillo, L. (1995: 8), “hablar de transformar la cultura evaluativa es abrir espacios a procesos auto-estructurantes y auto-organizativos en la relación con el otro, antes que hetero-estructurantes y hetero-organizados”. Por eso, cuando se habla de cambio en este trabajo, hablamos de incorporar innovaciones educativas para orientar la mejora de la práctica evaluativa. Medina, A. y Rodríguez, A. (1995: 438), sobre este aspecto señalan: “La construcción de este saber innovador exige a los profesores, día a día, el esfuerzo de contemplar su práctica educativa en el aula y en el centro con visión interrogadora, tratando de comprender, a través individual y colaborativa, el entramado personal y contextual que la define, para desde ahí indagar posibles mejoras.”

Una innovación constituye cualquier cambio realizado de manera intencional y planificada orientado hacia la mejora de algún aspecto del sistema.

En el ámbito educativo, De la Torre (1998: 19) señala: “La innovación es un proceso que permite actualizar el funcionamiento de la institución o de los currículos sin alterar su estructura y sus finalidades”, es decir, una innovación implica que se gesten cambios puntuales en ideas, en actitudes, prácticas o aspectos instrumentales hasta su consolidación. El mismo autor dice: “se debe evitar establecer innovaciones sin que se produzcan cambios”, como aquellas propuestas que solo sirven para que se muestre el protagonismo de algún agente de innovación, pero que en

la realidad no produce cambios significativos, ya que no toma en cuenta a los demás miembros de la comunidad educativa, sino que las propuestas le son impuestas. Giné, N. y Parcerisa, A. (2000: 140) indican: “Las decisiones de laboratorio, tomadas desde fuera de la realidad del aula y con carácter generalista, puede proporcionar un marco de intervención, pero las verdaderas innovaciones tendentes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen del profesorado”. Esta cuestión implica que para tomar decisiones adecuadas el profesor tiene que evaluar su propia práctica y solo a partir de la reflexión sobre ella se puede ir mejorando progresivamente.

Al abordar el significado del término innovación advertimos diferentes criterios de los autores sobre este término, por lo que se ha optado por citar a diferentes autores indicando lo que ellos expresan:

González, M y Escudero, J. (1987) cuando hablan de innovaciones educativas, se refieren a la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en la práctica educativas vigentes.

De la Torre, S. (1998: 22), conceptualiza la innovación educativa “como un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere de estrategias de participación colaborativa.” Según Tejada, J. (1998), la idea de innovación va asociada con los intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes de la enseñanza. Para Rivas, M. (2000: 27), por la innovación educativa se entiende “la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo

resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos.”

Como puede observarse en las definiciones suministradas, uno de los aspectos más frecuentes puestos de manifiesto en cada una de ellas es que incluye la idea de algo nuevo; de ahí la tendencia de asociar innovaciones con las propuestas de cambio educativo.

Los cambios de acuerdo con Ferreres, V. y Molina, E. (1995) deben ser planificados, para que tengan un mayor alcance y magnitud. De la Orden, A (2000), al referirse a la planificación de las propuestas que conduzcan a incorporar nuevas estrategias o procesos, indica que la planificación es un factor determinante en los procesos innovadores. La escuela o centro educativo constituye el contexto más apropiado para el desarrollo de las innovaciones educativas; esto no niega la posibilidad de que los profesores, por sí solos, implementen en sus actividades de la enseñanza y del aprendizaje algunas innovaciones en su práctica y que la institución promueva algunas reformulaciones o modificaciones de carácter curricular u organizativo.

A juicio de Fullan (1987), en Bolívar (1999: 40), debe haber tres factores básicos para poder hablar de una innovación/mejora:

- 1) “Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares (contenidos, orden secuencial, recursos utilizados, etc.)
- 2) Nuevas prácticas o acciones por los sujetos que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar.
- 3) Cambios en las creencias y actitudes que subyacen en los nuevos programas, lo cual exige conocer y comprender los postulados de la innovación, internalizar el nuevo marco conceptual y comprometerse para llevarlo a cabo”.

Los tres aspectos están interrelacionados por lo que no se puede hablar de innovación plena si sólo es utilizado uno de ellos, si bien el primero es el más visible, los más importantes tiene que ver con las prácticas que realizan de los profesores y las creencias y concepciones

Con respecto al término “cambio”. Para Bolívar, A. (1999), el proceso de cambio implica aprender nuevas ideas y cosas, por tanto, deben suscitarse cambios en los patrones de conducta y en el ámbito de las creencias de los sujetos. De ahí que se considere al desarrollo profesional como una condición necesaria para la puesta en práctica exitosa de una innovación.

Marcelo y otros (1995: 426), por su parte, indican: “es evidente que todo proceso de cambio en el ámbito de la escuela supone la modificación de algún elemento o la introducción de alguna práctica en el ámbito didáctico y organizativo que tiene influencia personal o cultural”.

El mismo Bolívar (1999), considera que juzgar un cambio como mejora, depende del marco interpretativo que utilizamos para valorarlo. Desde una postura técnico-burocrática todo cambio supone un diseño racional en el que se contempla las mejoras a realizar, ponerlo en práctica de modo fiel se considerará una mejora frente a los existentes anteriormente. Desde la lógica eficientista se considera como mejora aquella práctica instruccional cuyos resultados son cuantitativamente más altos en los alumnos. Desde una consideración cultural del cambio educativo. Se considera que el mismo se construye por la interacción que se establece entre la propuesta formulada y el conjunto de creencias y actitudes de los profesores y del centro educativo. No existe una reproducción instrumental de la innovación, sino que de la relación entre la innovación que se pretende y la situación concreta de la enseñanza, mediatizada por la actitud del profesor donde se juega el destino de la innovación. Más adelante Bolívar (1999), señala, “cuando se habla de

cambios, los mismos no constituyen un simple problema técnico, sino un proceso de internalizar la nueva cultura de la innovación, considerando las oportunas condiciones favorables”. Los cambios en el ámbito educativo que se planifican en el ámbito central no funcionan de manera uniforme al ponerlos en ejecución en los centros escolares, pues cada escuela es única, tiene su propia idiosincrasia, su modo de actuar. Cada cambio que se adecuará a ese modo particular del centro educativo.

7.5. TIPOS DE CAMBIOS

7.5.1. De acuerdo con los niveles de la implementación. Los cambios pueden ser de tres tipos, según De la Torre, S (1998) y De la Orden, A. (2000):

- Cambios en el ámbito personal.
- Cambios en el ámbito de los programas y procesos,
- Cambios en el ámbito organizacional y/o institucional.

Cambios en el ámbito personal

Uno de los aspectos claves en una innovación son las personas, ya que ellas establecen un sistema de relaciones y en la que sus expectativas y aspiraciones determinan las diferentes actitudes de involucrarse o de resistirse a los cambios. Los sujetos del centro educativo merecen una atención especial, porque son ellas las que pueden impulsar o motivar, frenar o bloquear el desarrollo de cualquier proyecto. Ejemplo desarrollo profesional, personal directivo.

Cambios en el ámbito de los programas y procesos

La manera como se estructura el currículo de la institución, los recursos técnicos y didácticos de que se disponen y en los procedimientos constituye un aspecto que diferencia a una institución de otra. Cualquier

cambio, en alguno de ellos, es más fácil de descubrir que los que se producen en las personas o en el ámbito institucional.

Cambios en el ámbito organizacional

Cada institución educativa tiene unos elementos estructurales, organizativos, funcionales y ambientales muy propios; es decir, lleva implícita una forma de proceder, lo cual indica que tiene una cultura que permanece a través del tiempo aunque cambien sus miembros.

En el contexto real, los tres tipos de cambios a los cuales hemos hecho alusión, se interrelacionan y en ocasiones se implican mutuamente.

7.5.2. Según la intensidad del cambio. Tim Mamullen (1973), en Tejada (1998: 35), clasifica en tres tipos las innovaciones a realizar:

- Marginales.
- Adicionales.
- Fundamentales.

Innovaciones marginales. En estas no se producen modificaciones esenciales en el rol del profesor, pero sí en otros elementos del sistema como: uso de material nuevo, sistema de exámenes, distribución de los espacios.

Innovaciones adicionales. A través de ellas no se transforma el rol del profesor pero sí los aspectos metodológicos como: los contenidos del currículo, las estrategias pedagógicas y los procesos docentes, en las actividades educativas y procesos discentes.

Innovaciones fundamentales. En estas se transforma el rol del docente y pasa de ser expositor a ser un facilitador.

7.5.3. Desde el punto de vista de la complejidad. De la Orden, A. (2000) considera varios niveles, a saber:

- La innovación como sustitución (cambios en los textos y manuales por otro tipo de materiales).
- La innovación como alteración (significa introducir nuevos conceptos en el currículo como, por ejemplo, informática, educación ambiental, trasdisciplinariedad).
- La innovación como reajuste (cambios en el turno de horarios, formas de organizar las secciones, ampliación del semestre).
- La innovación como reestructuración (cambios globales en la organización).
- La innovación como reorientación de valores básicos.

7.6. LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Los avances que se han venido suscitando en diversas disciplinas del saber, el surgimiento de nuevos paradigmas y/o concepciones relacionadas con la visión de la escuela y de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, constituyen un aspecto catalizador para que se realicen actividades que conduzcan al docente a actualizarse para mejorar su práctica profesional.

Los procesos de innovaciones educativas, a juicio de Hernández, R (2001), se convierten, por efecto de las exigencias del entorno, en un medio estratégico que lleva más a prever y prefigurar los cambios que adaptarse a ellos, por lo cual, la tarea de aprender competencias para lograrlos se convierte en una necesidad y en una condición previa al proceso de innovación.

Un camino para la formación de docentes son los procesos de innovación, pues a través de ellos los profesores adquieren nuevos conocimientos, técnicas, metodológicas estrategias de evaluación, cambios en las actitudes y crecimiento personal y profesional. Marchesi, A. y Martín, E. (1998) expresan la formación permanente de los profesores es la respuesta necesaria a esos cambios y añade que la tarea de enseñar supone un aprendizaje permanente. Sólo mediante esta dinámica de aprendizaje, el profesor ampliará su competencia profesional, lo que le permitirá enfrentar con éxito distintas situaciones educativas (planificación, evaluación de los alumnos, estrategias de enseñanza, actitud, etc.) La formación permanente de los profesores es un aspecto fundamental en el desarrollo de la profesionalidad. La profesionalidad, para Ferreres (1992), en Barrios, Ch. (1997: 179), “es un proceso histórico y antropológicamente condicionado por diversas prácticas en las cuales el docente, no sólo como individuo, sino como grupo, debe participar y demostrar su competencia a través de tres dimensiones de su profesión: una alta preparación en la que la práctica debe ser el eje, una orientación del servicio en la que los intereses comunitarios estén por encima de los personales y en el que la autonomía esta basada en la razón dialógica y en la autocrítica profesional”.

El ejercicio de la profesión docente constituye una actividad bastante compleja en la realidad. De ahí que su preparación exija una calificación altamente especializada en diversos ámbitos (el dominio de una disciplina o asignatura, no aporta los elementos para ejercer la docencia en forma profesional); Goodlad (1990), citado por Tejada, J.(1998) indica que son tres los rasgos específicos que caracterizan la profesión docente:

- Un cuerpo codificado de conocimientos.
- La existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.

- Una responsabilidad ética ante los alumnos, la familia y la sociedad.

Gimeno, J (1993: 54) considera que “la profesionalidad docente como la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, constituyen lo específico de ser profesor”.

Como podemos observar en las definiciones anteriores, la profesionalidad tiene que ver con el ejercicio del profesor. Para que podamos tener una idea clara de lo que es la formación permanente, revisemos lo que algunos autores señalan al respecto. Para Imbernón (1989), “la formación permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.”

González, M. (1999), por su parte, la define como el conjunto de actividades de formación a las que se dedican los enseñantes tras su titulación profesional inicial con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales. Aseguran así más eficazmente la educación de los alumnos.

De la Torre, S. (1998: 86) citando a Dillon-Peterson indica: La formación permanente “es un proceso diseñado para fomentar el desarrollo personal y profesional de los individuos dentro de un clima organizativo respetuoso, de apoyo positivo que tiene como último fin mejorar el aprendizaje de los alumnos y una continua y responsable renovación para los educadores y las escuelas.” Es decir, que la idea de formación permanente indica la necesidad de avanzar en el ámbito personal y una actualización profesional para poder ejercer con éxito su función pedagógica y adaptarse y comprender los cambios que

constantemente se genera en la actualidad. La formación permanente permite elevar la competencia del profesor y la satisfacción personal.

Torres, J. (1996) señala que el Plan de Formación del profesorado en España, establece cuatro líneas de acción:

Estar basada en la práctica profesional

Quién más que el mismo docente, mediante un proceso de autoevaluación puede analizar su modelo de evaluación de los aprendizajes, sus actitudes, las estrategias utilizadas, etc. Mediante procesos de reflexión y deliberación se puede llegar a establecer acuerdos que nos lleven a pasar de las acciones individuales a las compartidas.

Estar centrado en la escuela

Cada escuela constituye un contexto particular que tiene su propia idiosincrasia, de ahí que el perfeccionamiento de los profesores deba darse en la misma institución de manera que se implique a todo el profesorado y se facilite la creación de grupos de trabajo para buscar soluciones adecuadas y de alguna manera comunes que surgen de la práctica educativa.

Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto

Se parte del hecho de que la escuela constituye la unidad básica para establecer los procesos de formación; en ella conviven profesores que tienen diferentes necesidades. De ahí la importancia que las estrategias a utilizarse deban ser variadas y diferenciadas, con el fin de que se adapten los recursos y medios de que se dispone a sus propias

características y necesidades. De ese modo se propiciarán estructuras que den cabida a propuestas abiertas y flexibles.

Su carácter descentralizado

Ya hemos señalado que cada institución y sus profesores constituyen la unidad básica a partir del cual se promoverán los cambios. Por consiguiente, se debe respetar la autonomía de cada centro y de sus profesores para desarrollar su propia cultura organizativa. Por su parte, Marchesi, A y Martín, E. (1998: 155) indican algunas estrategias que tienen mayores posibilidades para mejorar la práctica de los profesores, tienen entre sus características:

- Se relaciona los nuevos planteamientos con el conocimiento previo del profesor.
- Es posible discutir las nuevas ideas en grupo.
- Existe un proceso de práctica seguido de evaluación, reflexión y nueva práctica.
- Se utilizan distintos enfoques, entre los que ocupan un papel importante la observación del trabajo de profesores competentes y la evaluación de la propia práctica.
- Se aprende a través de la reflexión y la solución de problemas.
- Se relaciona la formación de los profesores con el progreso sus escuelas y con el tipo de cultura que es dominante en ellas.

7.7. ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN MEDIANTE LA INNOVACIÓN

Se debe considerar el centro educativo como la unidad básica para impulsar los cambios; Ferreres y otros (1997), al respecto, señalan: "cada escuela constituye un elemento de integración y articulación organizativa más eficaz, cuando se apoya en una cultura de la participación y la

compartibilidad”. Para De la Torre, S. (1998: 42), en este mismo sentido expresa que “llevar a cabo una innovación que tenga como base el centro educativo, representa iniciar un complejo proceso de relaciones entre compañeros, de solución de problemas, de entrenamiento en debates, de información a través de lecturas, de construcción de instrumentos de análisis, de preparación de nuevos materiales, de solicitud de apoyo, de seguimiento y evaluación del proyecto”.

Es decir, sí lo que se busca es cambiar la cultura institucional, hay que traspasar la frontera de la individualidad y plantearse, como lo dicen Ferreres y otros (1995: 65), “el trabajo en equipo de profesores y por lo tanto las unidades organizativas (departamentos didácticos y equipos docentes) constituyen un fuerte elemento propulsor de cambio-mejora en los profesores que sin duda, elevara la calidad de la enseñanza mejorando su práctica en el contexto del aula y en el marco más amplio del centro escolar y a ellos mismo como profesionales”.

7.8. PROPÓSITOS DEL CENTRO EDUCATIVO COMO UNIDAD DE CAMBIO

Tejada, J. (1998: 79), señala entre dichos propósitos:

- Contribuir a que los centros educativos desarrollen una capacidad institucional que les permita emprender procesos de autorevisión y de planificación estratégica orientada hacia la mejora institucional.
- Desarrollar la cultura de colaboración entre los agentes de innovación, de manera que el diálogo, la reflexión compartida de ideas, estrategias, aprender de manera conjunta constituye una norma de funcionamiento de la institución.

- El perfeccionamiento de procedimientos y técnicos que faciliten la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, es un marco de formación permanente de los profesores.
- Ampliar la profesionalidad de los profesores en el seno de una institución colaborativa que potencie la auto dirección sin menoscabo de las capacidades para responder a las necesidades tanto individuales como sociales.
- Institucionalizar los procesos de cambio como vía para la mejora institucional.
- Conjugar los aspectos pedagógicos con los organizativos.

7.9. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

7.9.1. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN SEGÚN DE LA TORRE, S. (1998)

1. Desarrollo profesional autónomo

Consisten en actividades en las que los profesores deciden aprender por si mismos aquello que consideran necesario para su desarrollo profesional o personal (la autonomía viene dada por la responsabilidad, compromiso y toma de decisiones que va adquiriendo en su propia formación).

Unas veces será una formación individual (reflexión de su labor docente, profundización de lectura), y otras, de forma grupal entre iguales porque los abriga un interés por el perfeccionamiento o reflexión sobre un aspecto determinado de su práctica.

2. Desarrollo profesional basado en la reflexión, apoyo profesional mutuo y supervisión

La idea de reflexión de la propia práctica constituye un instrumento de desarrollo del pensamiento y la acción. El apoyo profesional mutuo, es aquella actividad que consiste en proporcionar apoyo personal u asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo. La supervisión tiene como propósito la mejora instruccional mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intenso análisis intelectual.

3. Desarrollo profesional a través del desarrollo e innovación curricular y la formación en centros

Esta modalidad incluye aquellas actividades en la que los profesores desarrollan o adaptan un currículo, diseñan un programa o se incorporan en procesos de mejora de la escuela.

- Formación basada en cursos.

Consiste en los cursos que dicta un profesor experto en un tipo de conocimientos, ya sea disciplinar, psicopedagógico u organizacional. El experto es quien determina los contenidos a impartir.

- Desarrollo profesional a través de la investigación.

Esta modalidad se basa en la investigación-acción. El objeto de investigación es la práctica diaria y los resultados de la investigación incidirán en la misma práctica, todo ello en un proceso generado y desarrollado por los profesores que, de esta manera, se convierten en investigadores de su práctica docente.

7.9.2. ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN SEGÚN TEJADA, J. (1998)

7.9.2.1. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL DESARROLLO DEL CENTRO EDUCATIVO

a. Basadas en una evaluación institucional

Son estrategias que parten de las necesidades que los propios miembros de la institución revelan, quienes al evaluar al centro educativo, identifican e informan de los resultados de las actividades que se llevan a cabo, además, constituyen un medio para el desarrollo profesional, así como para mejorar aspectos de la práctica educativa.

En la realización del proceso de evaluación institucional todos los miembros de la institución participan. Esto conduce, para Tejada (1998), a generar iniciativas de cambio al compartir ideas, percepciones, valoraciones, así como a fomentar la autocrítica, la reflexión y la elaboración del conocimiento para justificar las propias decisiones y acciones. Es decir, la propia institución puede implementar estrategias que le permitan mejorar ciertas prácticas o incorporar algunos elementos nuevos en el colectivo profesoral.

Nevo, D. (1997) señala que si la evaluación de un centro es realizada a lo interno por el personal de la misma institución, y la evaluación externa, a su vez, la realiza un equipo de expertos visitantes, se convierte en un diálogo para la mejora, en vez de acusaciones externas y defensivas internas.

La evaluación institucional genera procesos de innovación y mejora, ya que con las recomendaciones de cambio que hacen los evaluadores

externos se constituyen una base cierta para mejorar e incrementar la calidad de ciertos procesos y prácticas del profesor.

b. Estrategias basadas en el desarrollo organizativo.

Para Molina (1995), en Ferreres e Imbernon (1998), el desarrollo organizativo constituye una metodología que indica y orienta la manera por la cual una organización se ajusta al imperativo de un proceso en rápido cambio. Tejada, J (1998), por su parte, concibe el desarrollo organizativo como la capacidad que tiene la escuela para autorenovarse y, por lo tanto, desarrollarse como un organismo”. Así mismo, para Bennis en Ferreres (1995: 89), el desarrollo organizativo “se considera como una respuesta al cambio al indicar que es una compleja estrategia educacional con la finalidad de cambiar creencias, actitudes, valores y estructuras de las organizaciones, de modo que estas puedan adaptarse mejor a las nuevas tecnologías, mercados, desafíos y al aturdidor ritmo de los propios cambios.”

En síntesis, se observa cómo la idea de cambio está presente en los diferentes conceptos, así como también que toda la organización debe implicarse por cuanto como toda organización funciona como un sistema y cualquier cambio que se haga en determinado ámbito repercutirá en el resto de la organización.

7.9.2.2. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL PROFESOR

Considerar al profesor como un agente de innovación conlleva manejar varias estrategias que a continuación se describen.

a. Estrategias de formación del profesor basadas en el contenido

La evaluación sobre los conocimientos de los profesores y su práctica, supone examinar aquellos aspectos y competencias que deberá

poseer el docente como un profesional. Tejada, J. (1998) dice: “Esta estrategia supone la valoración del conocimiento pedagógico y didáctico para comprender mejor la realidad de la enseñanza y el currículo, de manera que ambos puedan ser analizadas y orientadas con un sentido de mejora”. Hoyle (1972), citado por Hernández, F. y Sancho, J. (1993: 134), clasifica a los docentes, como profesionales en: amplios y restringidos, lo que puede servir para orientar respecto al autoconocimiento, la revisión de la práctica y el desarrollo profesional.

El profesional restringido se caracteriza por:

- Un elevado nivel de competencia en el aula
- Estar centrado en el alumno o bien en la materia
- Tener una elevada capacidad para comprender y tratar a los alumnos
- Obtener gran satisfacción a través de las relaciones personales en clase
- Evaluar el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos
- Asistir regularmente a cursos de índole práctica.

El profesional amplio aparte de que debe tener las mismas características del profesional restringido tiene, además, estas otras como son:

- Considerar que su labor va más allá del contexto de la escuela y se extiende a la comunidad
- Participar en actividades profesionales (eventos, conferencias, seminarios y grupos de trabajo en el centro educativo)
- Preocuparse por unir la teoría con la práctica
- Se identifica con alguna forma de teoría acerca del currículo y alguna forma de evaluación.

Para que la evaluación produzca resultados exitosos, la misma deberá comprender a todos o a casi todos los profesores que trabajan en el centro educativo, porque sólo ellos como individuos serán capaces de describir y entender su práctica docente. Es decir, mediante la evaluación lo que se busca es conocer una realidad e implementar decisiones que permitan mejorar.

Santos, M. (1993), expresa: “Para que la evaluación produzca perfeccionamiento y dé paso a la mejora a través de decisiones racionales, no ha de ser entendida como una amenaza, como un juicio o como una intromisión. La evaluación ha de ser concebida como una ayuda, como un medio para el perfeccionamiento”. Las innovaciones o cambios en los que participe el profesor deben tener como propósito ayudarlo a perfeccionar su práctica docente.

b. Estrategias centradas en el desarrollo colaborativo.

Entre las estrategias basadas en la colaboración se manejan:

1. Investigación-acción colaborativa.

Consiste en una forma de indagación auto reflexiva, en el cual los sujetos aprenden de la experiencia junto a otros colegas. La colaboración que se prestan entre sí los docentes sobre la práctica docente, ayuda a mejorar ciertas actividades lo que incide en el desarrollo profesional.

2. El apoyo profesional mutuo o coaching.

Se fundamenta en el apoyo personal y la asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo. Se puede considerar como una ayuda para que los profesores puedan transferir a su práctica estrategias de enseñanza y de aprendizaje estudiadas en los cursos de formación.

3. El apoyo profesional de compañeros.

Esta estrategia se basa en la ayuda que se prestan entre colegas al analizar la práctica educativa. A través de los procesos de reflexión que se realiza entre los profesores se puede mejorar la enseñanza.

7.9.2.3. ESTRATEGIAS BASADAS EN LA INTERCONEXIÓN ESCOLAR

Son aquellas que se apoyan en la relación (colaboración, convenios) que se establece entre las instituciones, lo cual permite el desarrollo de las mismas. Entre ellas tenemos:

a) Los vínculos interinstitucionales.

Se fundamentan en la relación que se establece entre instituciones educativas mediante la cual se concertan planteamientos para mejorar la enseñanza en ciertas disciplinas y aspectos organizativos. Ejemplo de ello, lo tenemos en el convenio que se estableció entre la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación para el mejoramiento de docentes en servicio en áreas como Lenguaje, Ciencias Naturales y Capacitación de Directores y Supervisores.

b) Las redes Interinstitucionales.

Es una estrategia que traspasa a la institución como unidad generadora de cambios para apoyarse en lo que hacen otras instituciones. Consiste en el intercambio de experiencias sobre un aspecto determinado en cual se comparten experiencias y busca fijar una línea de acción.

7.9.3. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN BASADAS EN MEDIOS INFORMÁTICOS

La evolución que se ha experimentado en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información durante los últimos años en el ámbito mundial es una realidad que nos lleva a reflexionar y plantear nuevas expectativas en el ámbito educativo, pues así como afectan el sistema educativo, también afecta otras estructuras sociales como en el caso del mundo laboral, los procesos de comunicación y de las relaciones humanas, la prestación de servicios económicos y de consumo, etc. En el caso educativo ha permitido reflexionar y plantear nuevas expectativas con respecto a los modelos enseñanza y a los procesos de formación. Ferrández y otros (2000: 87), al destacar la importancia de las nuevas tecnologías, señalan que las mismas constituyen un “aspecto clave en la política formativa de ámbito profesional”, mediante la implementación de nuevas propuestas pedagógicas que permitan mejorar los procesos de formación. Para Salinas, J. (2002: 4), “los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica y la sociedad de la información demandan de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida”; las Tecnologías de la Información y Comunicación de ahora en adelante (TIC) generalmente se convierten en un elemento básico de soporte físico para la transmisión de la información y el conocimiento. Esta situación promueve el desarrollo de iniciativas para implementar modelos de enseñanza en la cuál se combinen y complementen las TIC con los materiales impresos (libros).

La elaboración de programas de formación mediante el uso de las TIC, de acuerdo con Fandos y otros (2002: 32), “no se limita a transformar los programas (talleres y cursos) que tradicionalmente se realizaban de manera presencial a un nuevo diseño o formato a ser dictado por medio

de la TIC, sino en acoger un modelo de enseñanza que nos permita reconceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción de los conocimientos”, en el que además de establecer los objetivos que se pretenden alcanzar, contemple una serie de actividades que deben seguir los sujetos en formación, de manera se garanticen unas competencias mínimas en termino de conocimientos, habilidades y destrezas.

Sandia, B. y Montilva, J. (2002) indican que “los estudios interactivos a distancia constituyen una modalidad de estudio que aprovecha las potencialidades de las TIC para transmitir conocimientos”. Este tipo de estudio se fundamenta en los procesos de interacción de los alumnos con el programa formativo, de manera que estos puedan trabajar de forma individual, sobre la base de sus intereses y en el horario que le convenga. Esta modalidad de estudio cuando se integra con la modalidad de presencial, permite a los educandos mejorar sus habilidades y complementar los conocimientos adquiridos en clase, mediante el acceso a tareas, actividades y demás informaciones colocadas en la red.

En la actualidad, la mayor parte de las universidades venezolanas se rigen por la modalidad de estudios presenciales, situación esta que afecta las posibilidades de ingresar a estudiar a esas casas de estudio, ya que la demanda estudiantil sobrepasa los limites que estas pueden aceptar. Por ello, las universidades deberán transformar el modelo de enseñanza y de aprendizaje, adoptando enfoques de formación flexibles.

Entre las ventajas de utilizar modalidades de estudio flexible, Salinas, J. (2002) señala:

- Se aplica a la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar que estos ocurran: en el campus, fuera del campus, y a través del campus.

- Proporcionan flexibilidad en cuanto al lugar, tiempo, métodos y ritmo de enseñanza y aprendizaje.
- Es un modelo que se centra más en el alumno que en el profesor.
- Ayuda a que los estudiantes se conviertan en independientes y autónomos en la línea del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Hay un cambio en el rol del profesor quien pasa a ser instructor y facilitador del aprendizaje, así como también del alumno.

El uso de las TIC, en el ámbito educativo, requiere realizar algunos cambios que Chacón, R (2001) distingue a continuación:

- Cambiar el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje. Tradicionalmente en la escuela las labores de enseñanza por parte del profesor han sido el centro de atención del proceso educativo, ya que está se corresponde al modelo educacional que se basa en la transmisión de conocimientos, sin preocuparse de cómo aprenden los alumnos. Román, M. y Díez, M. (1989: 33) indican: “un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje”. El surgimiento de las teorías cognitivistas y las corrientes constructivistas con nuevos planteamiento sobre el aprendizaje, dan un viraje a la creencia de que la transmisión de las informaciones y conocimientos es lo fundamental en la actividad educacional; Marchesi, A. y Martín, E. (1998: 323), conceptualizan el aprendizaje escolar “como el proceso de modificación, ampliación y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento del alumno como consecuencia de la actividad mental que la instrucción provoca”. Es decir, el alumno construye y reconstruye su aprendizaje.
- El rol del docente. El docente pasa de ser un transmisor de conocimientos (enseñanza tradicional) a ser considerado un mediador en el que, el modelo de enseñanza-aprendizaje deberá centrarse más en los procesos de aprendizaje, en el sujeto que aprende. Este, como

procesador de la información, debe comprender y darle sentido a lo aprendido. Para Hernández, F y Sancho, J. (1993), sobre todo han sido los aportes de Piaget, los que han fundamentado la concepción constructivista del conocimiento...basado en la actividad adaptativa y operatoria de la inteligencia, de naturaleza autoestructurante y transformadora. Esta epistemología sustituye la noción de que el conocimiento es una copia de la realidad por una construcción subjetiva que realiza el sujeto sobre un objeto o realidad.

- En la metodología de enseñanza. En la actualidad, buena parte de nuestras actividades se relacionan con el uso de Tecnologías de Información y Comunicación. Esta situación lleva a revisar las posturas que existen sobre cómo enseñar. De La Torre, S (1998), al respecto, señala que la metodología de enseñanza no ha ido pareja con los avances científicos y tecnológicos. Para el caso de las actividades educacionales, el uso de las TIC abre un abanico de posibilidades como crear nuevas formas de relacionarse, formar y evaluar; impulsar modelos educativos como la educación a distancia y en la enseñanza semipresencial. (Salinas, J. 2002)
- En los medios y recursos. En las escuelas, generalmente el libro de texto constituye la única fuente de información y de orientación pedagógica. Para De la Torre, S (1998) la utilización de medios tecnológicos constituyen un aporte importante para la enseñanza y el aprendizaje, pues permiten al docente y a los alumnos interactuar con ellos. De esta manera se pasa de un modelo de clase, en la que el alumno sólo oye las explicaciones del profesor, a modelos activos en los que el profesor, alumnos, saberes y los medios se interrelacionan dinámicamente.
- En los ámbitos de formación. Las actividades formativas no sólo se realizan en los ámbitos formales (centros educativos), sino también en los no formales (centro de trabajo, la casa, la comunidad, medios de

comunicación). Cuando hablamos de estudios formales se hace referencia a los estudios que se organizan atendiendo a ciertos lineamientos oficiales establecidos (programas, asignaturas, grados, etc.) Ferrández, A. (1991), citado por González, S. (1999: 239), los define como “aquella educación estructurada institucionalmente, con un programa de estudio planificado y dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos como créditos, diplomas, grados académicos o capacitación profesional”.

Los estudios no formales se refieren a la educación que se adquiere fuera del sistema educativo formalmente establecido; a diferencia de los estudios formales, señala González, S. (1999), su finalidad no es que se le reconozca oficialmente un diploma, título o grado académico. Aunque en ocasiones puede tener un reconocimiento académico.

En síntesis, tenemos que bajo la perspectiva de educación no formal, se enmarcan diversas actividades formativas abiertas a diferentes contingencias, incluyendo las TIC, pero que se pueden organizar como si se fueran acciones correspondientes a estudios formales.

7.9.3.1. CLASIFICACIÓN DE LAS TIC'S

Existen diversas clasificaciones de las TIC's, como la que presentan Escamilla de los Santos. (1998) y Aguaded, Martínez y Salanova (1998). De ellas reseñaremos los medios de información y comunicación más usuales:

a. Programas computacionales

Los mismos constituyen una herramienta que coayuda a la transformación de la enseñanza y del aprendizaje, porque encamina, apoya y complementa cualquier información.

Las principales aplicaciones de los programas computacionales en el contexto educativo son:

1. Software educativo. Un programa que contiene diversos elementos multimedia y que sirve de herramienta auxiliar del docente al momento de impartir un tema específico que forma parte del programa educativo de la materia que dicta.
2. Simuladores. Tecnologías que permiten a las personas interactuar en un mundo simulado de manera que comprenden una situación o mejoren su campo experiencial mediante la representación de unos procesos que buscan la reproducción de una realidad.
3. Tutores Inteligentes. Programas que intentan cubrir las características de soporte e interacción que brinda un tutor humano.

b. Medios Audiovisuales.

Bajo esta denominación se agrupan las tecnologías que permiten la realización de una conversación a distancia, una interacción entre el tutor y el alumno.

Las principales aplicaciones de los medios audiovisuales en el contexto educativo son:

1. La teleconferencia. Mediante esta tecnología se establece la comunicación entre el alumno y el profesor. Cada uno expresa su punto de vista sobre algún aspecto que debe ser descrito; luego se establece una interacción ante la descripción del otro.
2. La videoconferencia. Es un medio que permite llevar una comunicación de un conferencista a muchos receptores. Cuando ésta se establece entre el punto de origen y un centro o sala virtual, se concreta en ambos sentidos. Ahora bien, cuando la comunicación es de un punto de origen hacia varios puntos de recepción, la misma

generalmente se da en un solo sentido. En este caso se pueden utilizar otros medios alternativos (fax, teléfono o Internet) para permitir la retroalimentación del alumno.

c. Multimedia.

Son programas que integran el uso de múltiples recursos (textos, sonido, imágenes en movimiento y la interactividad de estos soportes) en un proceso de enseñanza a través de computadora. Para Jarbouth, H. y Márquez, A. (2001: 18), “el programa es diseñado intencionalmente en segmentos, y las respuestas del usuario a las oportunidades de interacción que se le presenta en forma estructurada son de influencia en la secuencia, tamaño, contenido y desarrollo del programa”.

Los multimedia pueden tener diversos usos, pero en la instrucción es donde tiene mayor aplicabilidad; su efectividad depende de las relaciones que se establecen entre sus componentes y corresponde al diseñador instruccional prever los niveles de interacción que se han de suscitar.

Al hablar de que los programas instruccionales en multimedia interactiva está diseñada en segmentos, se hace referencia al hecho de que debe facilitar la navegación y responder a las necesidades y características individuales de cada usuario. Asimismo, debe incorporar situaciones de interacción que faciliten el aprendizaje de manera que las respuestas que emita el usuario sobre las actividades guiarán el desarrollo del programa.

Entre las principales aplicaciones de las aplicaciones de multimedia en el ámbito educativo figuran: las enciclopedias o grandes bases de datos que contienen información sobre un aspecto, tema o disciplina determinada, que se presentan en disquetes, CD, y en DVD.

d. Internet

Se refiere a la conexión de los ordenadores con una red de información en todo el mundo mediante la interconexión telefónica, y que pueden utilizarse para intercambiar información en diversos formatos, textos y video.

Los principales servicios de Internet son:

1. El correo electrónico. (e-mail). Es un sistema que permite intercambiar información entre los usuarios que tengan una dirección de correo en la red. Tiene la ventaja que de manera rápida y sencilla se pueden transferir datos sin limitaciones de tiempo y espacio, pues llega casi de inmediato. Mediante el correo electrónico se pueden enviar archivos informáticos de todo tipo como cartas, dibujos, sonidos, videos, etc. A cualquier ordenador del mundo que este conectado.
2. Pagina Web. La aparición de las WWW, se ha convertido en uno de los medios a través de los cuales se accede a un mundo en la que encontramos informaciones de los más variados tipos.
El gran aporte que ofrecen las paginas WWW, para Aguaded, J. y otros (1998), es la presentación de la información a través de hipertextos, en la que la misma no se presenta de manera lineal como en los libros, sino de manera no secuencial, lo que permite dividir el texto en partes, que se relacionan entre sí, de manera que el usuario sobre la base de sus necesidades va saltando de uno a otro, no sólo en el mismo documento, sino dentro de la red. Mediante las WWW podemos realizar diversas actividades como leer periódicos, revistas, consultar precios de artículos y viajes, depositar dinero, actualizar el antivirus de nuestro computador.
3. Grupos de noticias. Son grupos de personas que comparten intereses y que se comunican e interactúan en un espacio llamado área donde se colocan y leen mensajes, con el fin de unir intereses, participar de

una investigación, compartir experiencias y opiniones o simplemente debatir.

Para que alguien pueda participar en un grupo de noticias es preciso que el mismo sea cliente y tener en su computador un lector de noticias conocido como NNTP (Network News Transfer Protocol)

4. Relay Chat. Son sistemas que permiten que los usuarios dialoguen entre ellos, de manera escrita u oral si se dispone de micrófono o mediante imágenes cuando se tiene una cámara de video, pareciéndose en este caso a una videoconferencia. El diálogo es simultáneo y el mensaje que se envía o se recibe se da de manera inmediata

