

Docencia universitaria y competencias didácticas

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO*

En este artículo se revisan algunas exigencias y demandas para la práctica de los docentes universitarios y se reconoce que éstas obedecen al compromiso de las instituciones de educación superior por asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido, aprender a aprender, a comprender, a emprender y aprender a ser, en el marco de una sociedad globalizada. Asimismo, se analiza la docencia universitaria ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica.

This article reviews some of the requirements of the university teachers' practice and recognizes that those demands respond to the commitment of the higher education institutions to take on a new vision and a new paradigm for the training of students, based on the concept of lifelong learning and with a priority orientation towards self-directed learning, and learning to learn, to understand, to undertake and to be, within the framework of a globalized society. The author also analyzes teaching at the university as part of a whole of educational competences for which the theoretical and practical knowledge and the reflective activity about practice play a very important role.

Palabras clave

Competencias docentes
Competencias didácticas
Tutoría

Keywords

Teaching Competences
Educational Competences
Tutorship

Recepción: 26 de octubre de 2007 | Aprobación: 21 de junio de 2009

* Doctora en Pedagogía por la UNAM; investigadora titular BTC en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM. Temas de interés: didáctica, currículo, formación profesional y mercado de trabajo. Últimas publicaciones: en coautoría con Ángel Díaz Barriga (2008), "Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas*, México, ANUIES-IISUE; también en coautoría: (2007), "Trayecto formativo: asesoría y acompañamiento al colectivo docente", en *Docentes y alumnos: perspectivas y prácticas*, México, IISUE-UNAM, Plaza y Valdés. CE: barront@servidor.unam.mx

DOCENCIA UNIVERSITARIA Y COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

Hoy en día la educación superior debe enfrentar retos particularmente difíciles como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, además de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en sus ámbitos. Todo ello trae consigo un amplio debate sobre el futuro de la educación superior y genera propuestas que marcan una visión distinta.

En sentido amplio:

La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, 2003: 122).

Entre los temas abordados dentro de los debates destaca el de los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza, asociadas al mundo globalizado en el que se encuentran insertas las sociedades.

En la sociedad del conocimiento la importancia del capital centrado en el individuo radica en que es fuente de creación de ventajas que proceden de la información, la formación, la pericia, la capacidad creativa, la habilidad para identificar y resolver problemas y liderar y gestionar convenientemente organizaciones productoras de satisfactores sociales. La institución educativa parece constituirse en el espacio privilegiado de creación del capital intelectual de la sociedad.

Se concibe a las instituciones de educación superior como entidades asociadas al progreso y a la transmisión del saber; sin embargo, en las últimas décadas cada vez es más frecuente la desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación que ofrecen las instituciones, lo cual se traduce en largas filas de desempleados o bien en que el

tiempo que transcurre entre el egreso y la inserción de los sujetos en las fuentes de trabajo es cada vez más prolongado.

Todo esto hace necesaria una revisión profunda de los sistemas educativos para buscar alternativas que respondan a las demandas del mundo globalizado en que estamos viviendo.

A pesar de las contradicciones y problemas que enfrenta, en las diferentes sociedades la educación se considera como una opción viable para generar desarrollo sostenible.

A nivel internacional y nacional existe una profunda preocupación por mejorar la calidad de las instituciones que imparten este servicio mediante esfuerzos conjuntos y comprometidos. Como medidas apremiantes se pretende revisar y reordenar misiones y optar por rediseños innovadores que propongan nuevas formas de educación, enseñanza, aprendizaje e investigación en el nivel superior.

Desde la década de los noventa organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante; esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

Competencias del docente

Los principales debates en torno a la formación y a los roles de los docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que

están afectando a todas las sociedades. Para dar respuesta a dichos cambios, el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará; del uso de las tecnologías de la información, de los contextos culturales y de las comunidades escolares.

Para el cumplimiento de este cometido se le demanda al docente el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser) y el manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo), así como una serie de requerimientos denominados operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. Finalmente, la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer.

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional "...se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad" (Contreras, 1999: 58).

La docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. Perrenoud (2007) señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Las com-

petencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es única, es decir, situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa "por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento", (Perrenoud, 2007: 11) y finalmente las competencias profesionales se crean en el proceso de formación tanto como en los escenarios de trabajo.

En sentido amplio se concibe a la competencia como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Se puede afirmar que la competencia está formada por diversas unidades de competencia.

Aubrun y Orifiamma (1990) clasifican las competencias en cuatro grandes grupos:

1. *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales.* Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, etc.
2. *Competencias referidas a actitudes.* Tienen que ver con la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.).
3. *Competencias referidas a capacidades creativas.* Se refieren a la manera como los sujetos abordan el trabajo en su

conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.

4. *Competencias de actitudes existenciales y éticas.* Son aquéllas que se refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Existe un gran riesgo de confundir las actitudes de corte ético con otras actitudes y valores ligados a procedimientos; los principios éticos no son meras normas lógicas o técnicas metodológicas; por otro lado, tampoco se pueden confundir los procedimientos con meras habilidades motrices, desvinculadas de conceptos y principios. La única posibilidad de enfrentar estos riesgos es la de profundizar en las relaciones de los contenidos educativos con el conocimiento y con los valores.

En general se puede afirmar que los retos que se le presentan a la educación, así como también a los docentes y estudiantes, no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que están insertos. En sentido amplio la educación es, por definición, para aprender a vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia (Cullén, 1997).

Es importante enfatizar que la convivencia se construye cultural, histórica e ideológicamente en el interjuego de relaciones de poder. Enseñar a convivir es enseñar que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad. En este mundo globalizado los retos para los docentes, emanados de una realidad dinámica y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo,

el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo. Las certezas con las que se contaba en los distintos ámbitos disciplinarios, políticos y culturales se han modificado; la esperanza de que la ciencia proporcione certezas ha quedado atrás. Se espera, entonces, que el docente ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permitirá una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética. Zabalza (2003) señala las siguientes competencias didácticas del docente:

1. *Competencia planificadora:* una competencia fundamental de los docentes la constituye la capacidad de planificar el diseño del programa, la organización de los contenidos y la selección y organización de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Los programas de los grupos de los académicos representan una interpretación por parte de los docentes de los programas oficiales-sintéticos, sobre todo cuando varios docentes imparten la misma materia. El programa del docente se construye a partir de los dos programas anteriores y, fundamentalmente, a partir de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja. También es importante reconocer el proceso de negociación que realiza el docente a partir de su competencia profesional y las características e intereses de los alumnos. En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y la experiencia didáctica (Zabalza, 2003).

Una de las tareas fundamentales de los docentes en las instituciones educativas es la de planificar su programa escolar, organizar

los contenidos, seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Los grandes desafíos que para la práctica docente representa este modelo, desde la perspectiva de Perrenoud (2007), son cuatro: el primero atañe a la necesidad de considerar que los saberes siempre se anclan en la acción, por lo que no es posible concebir una relación pragmática con el saber como una relación menor; el segundo implica aceptar como característica inherente a la lógica de la acción el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados; el tercero, trabajar los vínculos entre los saberes y las situaciones concretas; y finalmente en el cuarto se reconoce la necesidad de tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción.

2. *Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos.* En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia. En cuanto al indicador de vigencia se partiría de la siguiente pregunta: ¿los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales/vigentes de la disciplina? Con relación al indicador de suficiencia/cobertura se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados?

En el indicador de congruencia se especifica si se encuentran algunos problemas de omisiones, repeticiones o sesgos en las unidades temáticas del programa.

En el indicador de relevancia se considera si los contenidos elegidos son relevantes para la formación profesional (Barrón, 2003).

La secuenciación de los contenidos se refiere al orden en el cual éstos se organizan,

con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) reconocen, desde un punto de vista constructivista, tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes. Dichos autores enfatizan el carácter diferenciado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada tipo de contenido.

La estructuración didáctica o presentación de los contenidos tiene que ver con la forma de comunicarlos, de explicarlos, de relacionarlos con la realidad y de cuestionarlos, así como con la manera como se entrelazan las diversas indagaciones y observaciones y se articulan entre sí hacia un fin determinado. De acuerdo con Merieu (2002), para la construcción del camino didáctico es necesario:

- Abrir caminos a través de la exploración; se requiere considerar no sólo el punto de llegada, sino también el punto de partida.
- Dejar de privilegiar la dualidad objetivo-evaluación y añadir objetivo-alumno, contenido-alumno, contenido-método, y método-evaluación.
- Establecer una relación pedagógica que incite al alumno al aprendizaje, que le despierte su deseo de saber.
- Considerar la brecha que se tendrá que abrir, no sólo en términos de objetivos sino de contenidos y condiciones para lograrla. Es decir, no sólo establecer lo que el alumno debe saber, sino lo que tiene que organizar y hacer, tanto cognitiva como afectivamente, para lograrlo.
- Considerar las estrategias de enseñanza para provocar el aprendizaje.
- Crear situaciones movilizadoras, es decir, de revisión y aplicación de conocimientos.
- Transformar los conceptos en acciones a realizar.
- Trazar un camino didáctico inventariando las nociones y conocimientos previos necesarios para lograrlo, los

procedimientos a seguir y los recursos que se utilizarán.

3. *Competencia comunicativa.* Esta competencia es inherente a rol del docente; en ella se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.

Como parte de la competencia comunicativa el docente requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia), lo que implica un cambio de roles: se requiere de un docente que elabore guías de aprendizaje y que mantenga contacto permanente con los educandos a través de la red, de manera que su práctica se centrará más en ayudar y orientar al alumno para la selección y organización de la información, la adquisición de habilidades y el intercambio de información y de experiencias con sus pares nacionales y extranjeros. Quizás el gran reto sea vivir en la incertidumbre en cuanto al manejo mismo de la información.

4. *Competencia metodológica.* Comprende todas aquellas acciones orientadas a gestionar la tarea docente, e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos desarrollen éste de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo. El problema del método en el aula implica crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las diversas experiencias, formar hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes hacia el aprendizaje; interrelacionar la curiosidad orgánica de exploración física (tocar, manipular, palpar) y la interrogación lingüística (por qué, para qué, cómo).

No existe una capacidad única y uniforme de pensamiento, sino una multitud de modos diferentes en los que las cosas específicas observadas, recordadas, oídas o acerca de las cuales

se ha leído evocan sugerencias o ideas pertenecientes a un problema o cuestión y que hacen avanzar la mente hacia una conclusión justificable. La formación consiste en este desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad a los interrogantes y el amor a la investigación de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias que se presentan a la mente, controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo, realiza el sentido de la fuerza, la capacidad de prueba de todo hecho observado y toda sugerencia recogida. El pensar no constituye un pensamiento mental aislado; por el contrario, es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, el modo en que coinciden y en el que se les hace coincidir, el modo en que se los manipula. En consecuencia, ninguna asignatura, ningún tema, ninguna pregunta es intelectual por sí misma, sino por el papel que se le hace desempeñar en la dirección del pensamiento en la vida de toda persona (Dewey, 1989: 64).

Todo lo que el docente realiza, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del estudiante en uno u otro sentido. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano, la ciencia al mundo del trabajo profesional, y de establecer una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y en el de las tareas cognoscitivas complejas. Para el logro de este fin se proponen los internados y otras fases prácticas en los programas escolares, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas.

5. *Competencia comunicativa y relacional.* Se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente-alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol

que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula.

6. *Competencia tutorial.* Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez Puentes, 2000).

La tutoría también es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas y técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara, 1990). En la tutoría se propicia una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos; en este caso el profesor asume el papel de consejero o de “compañero mayor”; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí, 1990).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), en su propuesta institucional de tutorías la define como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función. Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.

En el discurso actual sobre tutorías se ha generado un debate acerca del sentido del acompañamiento que ésta implica:

...la noción de acompañamiento parece haber emergido de las dificultades encontradas por los actores del campo educativo para responder a dos tipos de exigencia: la preocupación de un alumnado desorientado, considerado,

no obstante, como ser autónomo o capaz de llegar a serlo, y la exhortación de resultados, de excelencia y de eficacia siempre más altos, provenientes de los responsables de la institución (Ghoulali, 2007: 208).

Desde esta posición acompañar se define como un proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal. La relacional es concebida como una conexión, como “unirse a alguien”; la espacial se refiere a un desplazamiento, a “ir a donde él va”; y la temporal tiene que ver con estar con el otro al mismo tiempo (Ghoulali, 2007).

Para Ardoino (2000) sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a dónde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es el sujeto de la acción. En este proceso se genera una relación de intersubjetividad “en donde los sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua. Donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañado es subyacente” (Ardoino, 2000: 7-8).

La tutoría puede estar ligada al apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole bibliografía o sólo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución; también puede ubicarse en relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular. Cuando se habla de la tutoría para enseñar a investigar se refiere a funciones distintas que requieren de otro perfil del tutor y que se desarrolla con condiciones institucionales particulares apropiadas al logro de este propósito. Lo que aquí hace la diferencia no es propiamente la naturaleza de la investigación, sino el uso que se le da a la misma, y en particular, las condiciones institucionales que la acompañan. En ambas prácticas se requiere del compromiso de ambos actores, el

estudiante y el tutor, insertos en un espacio académico en donde se establecen lazos particulares a través de las relaciones diarias, los vínculos, la delimitación de identidades, expectativas, ritos, mitos y creencias, etc. La vida académica se expresa a través de lo micro, de los detalles triviales, de la comunicación diaria. Esta última tiene como ámbito lo intelectual, pero también lo afectivo.

En el ámbito de la investigación la figura del tutor alude a la del investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establecen una relación de trabajo y crean un proyecto de formación específico para el estudiante (Sánchez, 2000). Es en este espacio mediado por múltiples situaciones en donde se pone en juego la formación del futuro investigador. "...la formación es un proceso de transmisión y asimilación de saberes relacionados con una disciplina, de las habilidades particulares de ésta y de una concepción sobre la vida. Ésta es posible si la persona tiene compromiso con su formación, si está dispuesta a cultivar constantemente su disciplina" (Piña, 2000: 89).

Lo más relevante en este proceso es el hecho de que el tutor transmite fundamentalmente un oficio, el de investigador. Sánchez Puentes (2000) señala que el investigador tutor transmite tres tipos de saberes: los teóricos, los prácticos y los significativos.

- a) Los saberes teóricos se refieren a las teorías y conocimientos reconocidos socialmente, paradigmas, supuestos teóricos y marcos conceptuales.
- b) Los saberes prácticos conforman el conjunto de estrategias, habilidades y destrezas propias del oficio del investigador. A través de este tipo de saberes se enseña y se aprende a problematizar, a fundamentar la teoría, a concebir la teoría como una herramienta de análisis, a organizar, analizar e interpretar la información. Cada uno de estos quehaceres de la investiga-

ción está integrado por numerosas y diferentes operaciones que requieren conocimientos teóricos, habilidades y estrategias.

- c) Los saberes significativos. El tutor también enseña a cuestionar acerca de los fines últimos de la investigación, los por qué de carácter ético-político del saber científico, así como los para quiénes de la producción científica. Se refiere a los significados y objetivos últimos del conocimiento que se genera.

Estos tres tipos de saberes insertos en las tradiciones disciplinarias, en procesos de socialización y circulación y en las posibilidades institucionales reales permean la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Una generación es más que un grupo humano coincidente en un espacio y en un tiempo históricos; es, antes que nada, heredera y por lo tanto receptora de múltiples influencias, pero a su vez estas condiciones de recepción le abren la posibilidad de consolidar, en los ámbitos institucionales, la producción, y en ella no sólo están insertas las visiones que se plantearon en su formación, sino que cobran expresión en las orientaciones que guían al intelectual dentro de las premisas de los que se convertirán en los líderes de las nuevas generaciones.

La utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje por la vía de la tutoría académica requiere de la capacitación y la colaboración por parte de los distintos actores universitarios.

En la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional; en este sentido Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida lo que saben los docentes sobre la enseñanza proviene de su experiencia como alumnos y a

partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula a través de un permanente movimiento de continuidad y ruptura con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido. Ello implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismos; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; y por último son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas profesionales del docente.

Los saberes profesionales del docente pueden ser agrupados en: temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (Tardif, 2004). Son temporales en tres sentidos: porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula, y de las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore, 1990; Carter y Doyle, 1996). Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Personalizados y situados en la medida en que se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados; saberes que no es posible disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo.

Con base en todo lo anterior se puede afirmar que para transformar la educación se requiere que el docente realice una revisión a fondo de las relaciones con el conocimiento, a partir de la reflexión y del análisis del reconocimiento de algunos resabios en su práctica. La utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje por la vía de la tutoría académica requiere de una formación específica y de la colaboración por parte de los distintos actores universitarios.

Los retos que se presentan para la formación del docente no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que se inserta el profesionista, entre los que se pueden destacar los siguientes: la incertidumbre, la ética de la comprensión, la pertinencia del conocimiento y la comprensión (Morin, 1999).

Con relación a la incertidumbre se puede señalar que las certezas que en un momento dado se trabajaban en distintos ámbitos (en lo económico, en lo político y en lo cultural), se han modificado; la realidad es dinámica, cambiante y contradictoria y hoy más que nunca la formación docente ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres, es decir, prepararse y preparar para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo.

La ética de la comprensión requiere de comprender la incompreensión, de argumentar y refutar. La comprensión no acusa ni excusa. Con ello se intentaría aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo, es decir, las condiciones del comportamiento humano (Morin, 1999: 55).

La pertinencia del conocimiento implica reconocer el contexto en el que se genera y desarrollar los conocimientos, tener una visión holística de la realidad reconociendo la interrelación entre todos los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones; es decir, tomar en cuenta todos estos aspectos, lo que implica reconocer la complejidad de los conocimientos que se pretenden manejar.

Formarse para la comprensión implica dos niveles: uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva y otro que atañe a la comprensión humana intersubjetiva (Morin, 1999: 51). Ambos son necesarios para la convivencia en el mundo actual, en el que, paradójicamente, los procesos de globalización han traído consigo procesos de exclusión y con

ello el resurgimiento de las xenofobias, los fundamentalismos y el racismo, aunado a las exigencias de competitividad a ultranza emanadas de las reglas del libre mercado.

Finalmente, se puede afirmar que los nuevos perfiles generados por las exigencias de un mundo globalizado requieren a su vez de una reorientación y de actualizar contenidos, metodologías y formas de trabajo en el aula. Como parte imprescindible de esta formación la UNESCO señala que la educación superior del futuro deberá integrar valores como la solidaridad, la mística del trabajo humano, la responsabilidad, los derechos humanos, el respeto a la paz y al entorno y la consolidación de la identidad cultural y social (Pallán, 1997).

Los cambios académico-administrativos deberán prestar más atención a la intención de los docentes. Fullan y Hargreaves (1999) señalan al respecto que es necesario:

- Dar voz a las intenciones del docente,
- escuchar activamente la voz del docente,
- crear oportunidades para que los tutores enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas y mostrar disposición a escucharles acerca del cambio,
- evitar crear una cultura de dependencia por sobreestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes,
- evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias sin cuestionarlas,
- facultar a los docentes y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes, crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto.

Existen diversos factores que se deben de considerar en la formación de los docentes:

- los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión,
- los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos,
- la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente,
- el efecto que tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido de realismo y sus actitudes hacia el cambio,
- el género.

El contexto de la tutoría:

- Para los docentes-tutores el cambio no es simplemente rehacer un diagrama de flujo, es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula.
- Es necesario conocer el contexto donde el docente-tutor trabaja, cómo influye el ambiente en la tutoría; se requiere una comprensión ecológica de su actividad, el modo en que éste se desarrolla para adecuarse al medio, y en qué podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre.
- La tutoría no siempre es igual, no se puede estandarizar.
- Un aspecto importante de la tutoría es su realismo y practicidad. A la mayoría de los tutores les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos, hacer del aprendizaje un proceso activo y divertido. Pero también les interesa conservar su salud y controlar el estrés.
- Las características contextuales fijan límites muy definidos a lo que pueden hacer los tutores y a las posibilidades reales de innovación. Muchas de estas realidades, como el aislamiento en el aula, están firmemente institucionalizadas, tienen profundas raíces históricas. Algunas de estas realidades son: el tamaño del grupo, el tiempo y el currículo.

Las acciones emprendidas hasta la fecha reflejan una gran preocupación y movimiento al interior de la mayoría de las instituciones de educación superior, cada una de acuerdo a sus recursos, a la cultura organizacional que le identifica y a las intenciones de quienes las dirigen, que muestran cómo están tratando de incorporarse a esta nueva visión de hombre que se requiere formar en un mundo globalizado. Indudablemente los recursos humanos que se han movilizad para enfrentar el reto de la formación de tutores son muy variados; lo que se puede rescatar como un denominador común es el deseo de co-

nocer a qué responde este nuevo rol, cuáles son las funciones que se tienen que desempeñar. Coraggio y Torres (1997) señalan que sin docentes de calidad no es posible una educación escolar de calidad. La verdadera reforma educativa, sobre todo en el ámbito curricular y pedagógico, que es el que finalmente importa, se juega en el terreno docente. El rol docente sólo puede modificarse en el marco de una profunda transformación del orden escolar y social. Cambiar el rol y el profesionalismo docente sólo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que comprometa a la institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁNTARA, Armando (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria, *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 51-55.
- ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- ARDOINO, J. (2000), "D l'accompagnement en tant que paradigme", en *Pratiques de Formation/Analyses* (Université Paris 8, Formation Permanente), núm. 40, noviembre, pp. 5-19.
- AUBRUN, S. y R. Orifiamma (1990), *Les competences de 3em.dimension*, París, Conservatorio de Arts e Metiers.
- BARRÓN, C., G. Garduño y N. Gutiérrez (1995), "La teoría de las generaciones como una categoría analítica de estudio en la formación del profesional universitario", en A. Díaz Barriga (coord.), *Curriculo, evaluación y planeación educativa*, México, COMIE, pp. 119-132
- BARRÓN, Concepción y Norma Gutiérrez (2002), *La formation des tuteurs pour la recherche en sciences sociales dans le mexique d'aujourd'hui: analyse des strategies*, en *Congres De L'afirse*, Pau, Francia, pp. 1-15.
- BARRÓN, Concepción (2003), "Análisis de los contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico", en Edith Chehaybar y Rocío Amador (coord.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU-UNAM, Pensamiento Universitario, pp. 75-96
- CARTER, K. y W. Doyle (1996), "Personal Narrative and Life History in Learning to Teach", en J. Sikula, T.J. Buttery y E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 120-142.
- COLL, César, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls (1992), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
- CONTRERAS, José (1999), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila/CEM.
- CULLÉN, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, John (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial*, México, Nueva Imagen.
- DOYLE, W. (1986), "Classroom Organization and Management", en M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 392-431.
- FULLAN, Michael y Andy Hargreaves (1999), *La escuela que queremos*, México, Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- GHOUALI, Habib (2007), "El acompañamiento escolar y educativo en Francia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección Temática Educación Secundaria, vol. XII, núm. 32, enero-marzo, pp. 207-242.
- GIMENO, José (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prác-

- ticas”, Ponencia presentada en el Simposio Internacional “Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización”, México, UPN.
- LATAPI Sarre, P. (1988), “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, pp. 5-19.
- MERIEU, Phillipe (2002), *Aprender sí ¿pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- MORA, José Antonio (1998), *Acción tutorial y orientación educativa*, Madrid, Narcea.
- MORIN, Edgar (1998), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, Correo de la UNESCO.
- MORIN, Edgar, Emilio Roger y Raúl Motta (2003), *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- PALLÁN, Carlos (1997), “Impacto de la innovación en la organización académica”, en Carlos Pallán, *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, pp. 21-31.
- PERRENOUD, P. (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Editorial Graó.
- PIÑA Osorio, J. M. y O. Mireles (2000), “El proceso de socialidad y de vida académica”, en R. Sánchez Puentes y M. Arredondo (coord.), *Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp.79-108.
- SÁNCHEZ Puentes, R. y M. Santa María (2000), “El proceso y las prácticas de tutoría”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coord.), *Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp. 109-136.
- SCHÖN, Donald (1998), *La formación del profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- TARDIFF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- ZABALZA, Miguel A. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- ZEICHNER, Kenneth y J. Gore (1990), “Teacher socialization”, en R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 329-348.