

# EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Javier Augusto Nicoletti\*  
– ARGENTINA –

Para poder empezar a tematizar la formación es importante, en primer lugar, lograr aprehender su objeto. Usualmente, para determinar un objeto cualquiera (aún el de la formación), se utiliza como punto de partida una definición simplemente recibida, ya dada y consensuada. Sin embargo, según el pensamiento de Aranguren (1997), hay algo más trascendente que la definición en sí misma en tanto conjunto de palabras y es poder conquistar dicha definición, lo cual implica una delimitación.

Será indispensable, entonces, acotar el campo posible de investigación, frente a las innumerables investigaciones que se ofrecen, para delimitar o definir el objeto: la formación. Cabe aclarar que, en este caso particular de “formación de formadores”, será indispensable definir, además, el sujeto en tanto formador.

Las antiguas investigaciones en cualquier tipo de ciencia, generalmente, comenzaban siempre con una explicación etimológica. Estas explicaciones no eran realizadas para ocupar lugares de importancia, su objetivo era esclarecer el *quid nominis*, pero jamás acercarse al *quid rei* (la realidad). En la actualidad, se rescata el método etimológico, el cual brinda la autenticidad de la palabra originaria, como una verdadera vía de inserción real, justificada y fecunda a la hora de acercarse al estudio del objeto.

Para ello, se cuenta con una vía de acceso al origen del término formación, la latina: “formatio”, que quiere decir acción y efecto de formar y formarse. Del mismo, una vía de acceso al origen del concepto formar, “formare”, que significa dar forma a algo.

---

\* Diploma de Estudios Avanzados en Educación por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos por la UNIA (España). Candidato a Doctor en Educación por la UNED (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la U.B.A. (Argentina). Docente e Investigador Universitario. Jefe del Laboratorio de Investigación Educativa de la UNLaM (Argentina).

La Real Academia de la Lengua define a la formación en tanto criar, adiestrar, educar. Se puede apreciar entonces como, tradicionalmente, la formación se ha entendido como sinónimo de educación.

El concepto educación, tiene su origen latino en “educatio”, que quiere decir acto de criar, y por extensión, formación del espíritu, instrucción; deriva a su vez del verbo “educare” que significa conducir o guiar.

Tradicionalmente, la educación se ha entendido, en un contexto superficial, como un repertorio de cualidades externas adaptables a usos sociales, como sinónimo de urbanidad y cortesía.

La Real Academia de la Lengua define a la educación, por un lado, como crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, y, por otro, como instrucción a través de la acción docente.

La instrucción se refiere a las adquisiciones por parte del alumno y al modo de actuar del profesor. Según Bruner (1972), la instrucción implica organizar sistemáticamente el conocimiento didáctico desde dos componentes: el primero, el componente normativo, aquel que formula criterios y condiciones para la práctica de la enseñanza; el segundo, el componente prescriptivo, aquel que expone reglas para el logro eficaz de los conocimientos y destrezas. Dichas reglas deben ser el resultado de la estructura organizada sistemáticamente y deben tener la posibilidad de generalización a situaciones didácticas concretas.

Sin embargo, según Snelbecker (1985), dicha sistematización para ser científica debería ser tanto empíricamente válida como lógicamente consistente y, actualmente, los planteamientos en torno a una teoría de la instrucción realizados por diversos autores (Bruner, Ausubel, Reigeluth, Gimeno Sacristán y Piaget) son esbozos o marcos de referencia que van posibilitando los cauces de sistematización, pero todavía no han alcanzado el deseado nivel de científicidad para servir de modelo, predecir y explicar los fenómenos de la enseñanza.

Entonces, la instrucción constituye un medio de la educación misma, limitándose a transmitir criterios normativos y prescriptivos, destrezas técnicas o teorías científicas, mientras que la educación es un proceso más complejo. Es posible considerar la realidad educativa manifestándose en una doble dimensión: como estructura y como procesos. Ésta tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a situaciones nuevas, aprovechando la experiencia anterior.

La Educación tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyec-

tar las habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias.

Es un proceso que debe ser abordado como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte de sus agentes, constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Contribuye de manera específica a la continuidad o cambio del proceso socio-histórico y cultural, es decir, la educación concebida como aparato genético de la sociedad, o según otras versiones, como transmisora de la herencia cultural de la humanidad; al mismo tiempo que tiene en cuenta la inclusión del individuo en la sociedad, la transmisión de la cultura y el progreso social.

Dada la múltiple y compleja dimensionalidad de los procesos educativos se deben tener en cuenta los niveles ideológico-político, el administrativo, el científico y el técnico (Zarzar Charur, 1996).

- a) Nivel ideológico-político: Toda acción educativa supone elementos axiológicos (principios fundadores) y una orientación teleológica o de búsqueda de fines; por lo tanto, en los procesos pedagógicos están presentes las doctrinas y principios que animan y definen la acción educativa, como ser: de la naturaleza humana, una visión del hombre y de las formas de organización social que pretende recrear la acción educativa. En la base de toda concepción educativa estarán el prototipo de hombre que corresponda a una cultura y sociedad determinada y el sentido de cambio social e histórico. De allí, precisamente, que la pedagogía no puede ser ajena, ni puede sustraerse a los principios y debates de la política educativa. Ésta será la que defina sus objetivos, sus metas y el sentido de sus acciones, es decir sus conceptos, sus métodos y sus normas.
- b) Nivel Administrativo: La administración académica se presenta compartimentalizada en distintas unidades, por lo tanto son necesarios los mecanismos de coordinación entre las distintas disciplinas y una inserción coherente con el desarrollo de las prácticas docentes.

En la actualidad, la administración de la educación superior no se limita a lo material ni a los aspectos estáticos de la burocracia administrativa, sino que se concibe como un instrumento dinámico dentro del pro-

ceso jerárquico que analiza y desarrolla políticas definidas a partir de los resultados obtenidos de una investigación operativa.

Estos resultados suponen las reformas, los planes, los programas y los proyectos institucionales, e implican una acción interdisciplinaria que abarca los aspectos económicos y presupuestarios, junto con factores tecnológicos, pedagógicos, sociológicos, políticos, etcétera.

El nivel de gestión administrativa en educación superior se ocupa de que la educación alcance altos grados de eficacia externa e interna. Eficacia externa en términos de responder a las necesidades de la economía social, en colaborar para la formulación de políticas educativas, de estudio y planeamiento de las necesidades de los centros educativos, en organizar niveles de responsabilidad. Eficacia interna, a nivel de la excelencia educativa, de los conocimientos y de la formación alcanzada, enmarcada en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico, con el apoyo de las tareas y responsabilidades colegiadas dentro de las áreas administrativas.

En el plano de la organización académica institucional se debe evitar la disociación entre lo académico y lo administrativo. Las dependencias académicas deben procurar la mayor coherencia posible en la dinámica de su organización. Por consiguiente, es también necesaria la formación y actualización del personal que tiene bajo su responsabilidad tareas académico-administrativas, siendo necesario un análisis exhaustivo de los resultados y procesos de formación de personal académico y de los medios y mecanismos para realizarlos. Para llevar a cabo este objetivo, es conveniente y viable establecer una red de comunicación y cooperación entre las unidades o equipos de las distintas instituciones o dependencias universitarias abocadas a estas tareas, a fin de articular y coordinar esfuerzos para brindar un mayor nivel de calidad.

Si bien los programas y actividades de formación docente constituyen un punto estratégico para el desarrollo institucional, no debe soslayarse la atención primordial hacia los estudiantes y los procesos de aprendizaje, desde la identidad propia de las universidades. Han de ampliarse y reforzarse los servicios de apoyo directo a los estudiantes, en las unidades académicas de formación de profesionales, tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes y a aumentar la eficiencia, así como a disminuir la deserción.

Una administración educativa moderna, eficaz, necesita incluir órganos consultivos que aporten la voz de la familia, de la sociedad e incluir

en la composición de su personal educadores de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, economistas, sociólogos, psicólogos, especialistas en planeamiento y administración, supervisión, orientación, elaboración de planes de estudio y de programas, investigación y evaluación, entre otros, ofreciendo visiones diversificadas.

- c) Nivel científico: Los aportes científicos se hacen presentes en la conformación y en el desarrollo de los procesos educativos. Son una herramienta para la determinación de sus principios, la elaboración de sus teorías, la estandarización de sus concepciones, la definición de los métodos y la aplicación de sus instrumentos y técnicas en las prácticas educativas. El quehacer científico elabora indicadores y observa los efectos en condiciones rigurosamente controladas perfeccionando el proceso de toma de decisiones educacionales.
- d) Nivel técnico: como el desarrollo de principios y el trabajo de conformación e interpretación teórica no agotan la tarea educativa, a ésta corresponde además el cometido de construcción e integración crítica de los elementos de la didáctica moderna y de la producción de la tecnología educativa.

Parafraseando a Rousseau, “la educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres”, sin pretender que una frase abarque toda la profundidad y riqueza de un hecho, en cuanto al concepto de formación, la definición tradicional es que por medio de una influencia exterior conciente o inconciente –heteroeducación–, o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley –autoeducación– (Nassif, 1973; en Verona Mratel, 2004).

Hay tipos diferentes de formación, entre otros, pueden señalarse la formación del hombre, la intelectual, la profesional y la polivalente.

La formación del hombre lleva a la persona al desarrollo de sus potencialidades y cualidades. Pero este desarrollo debe, además, hacerse a través de la propia ejercitación del educando.

La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, es decir, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

La formación profesional, se entiende como la preparación para llevar a cabo actividades laborales productivas y ha de preparar para una posible reconversión profesional u ocupacional.

La formación polivalente, además de atender a las competencias técnico-operativas, privilegia el desarrollo de las competencias cognitivas y socio-comunicativas. No se restringe a un área del saber o a la preparación para un campo concreto de trabajo, sino que permite el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones a través de una enseñanza lo más amplia posible. Es la que pretende proporcionar una sólida preparación humana y múltiples opciones de actividad.

La complejidad del proceso de formación de formadores engloba diferentes agentes y componentes en su seno:

- el formador en formación,
- el docente o formador,
- la interacción entre ambos,
- la interacción con el ámbito institucional,
- el contexto espacial,
- el contexto temporal,
- el contexto socio-político-económico,
- los objetivos,
- los contenidos,
- los medios de transferencia del conocimiento,
- los mecanismos de asimilación del conocimiento,
- los mecanismos de evaluación, y
- los mecanismos de control de calidad de la evaluación.

Sería, entonces, imposible teorizar sin una disposición comprensiva ante un proceso capaz de relacionar en su interior los elementos que la componen. Y, aún más, teniendo en cuenta las dimensiones de tal proceso:

1. La dimensión de la praxis: la cual propone a la formación por su carácter práctico, al pretender producir ciertos efectos y modificaciones sobre la realidad.

2. La dimensión teórica: la cual propone a la formación en función de los conocimientos transferidos en la transmisión misma de conocimientos y saberes.
3. La dimensión normativa: la cual propone a la formación en tanto espacio que favorece la reflexión acerca de lo que el hombre debe ser.

1. En la dimensión de la praxis, la didáctica es un área fundamental que enriquece el campo de la formación de formadores. En reglas generales, ésta se ocupa de los problemas relativos a la enseñanza y al estudio de sus métodos; y de los elementos normativos y operativos que implementan las prácticas en las instancias educativas formales, esto es, técnicas de control y organización de los procesos formativos desarrollados en el ámbito de la tecnología educativa. Como ser, modelos de programación curricular, técnicas sistematizadas de evaluación, orientación y consejería, complejos modelos de planeación y administración educativa, utilización masiva de medios electrónicos para la comunicación educativa, métodos alternos de educación informal, etc.

Formalmente, se divide en didáctica general y didáctica especial (Roselló Ramón, 2005). La primera, trata de la enseñanza en todos sus aspectos; la segunda, trata del estudio de los problemas referentes a la enseñanza de cada disciplina en particular. En la actualidad, adquiere mayor pregnancia la didáctica diferencial, basada en una psicología multiculturalista, la cual recupera en su ejercicio las diferencias individuales.

En el marco de la didáctica diferencial se ha desarrollado ampliamente un cuadro de técnicas estratégicas para alcanzar la actualización y modernización de la tarea del formador. A partir del análisis de la bibliografía especializada cabe señalar los siguientes aspectos o bases a tener en cuenta para la ejecución de un acto de formación:

- a) Obtener la atención. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. Algunas estrategias que se pueden incluir en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso, ya sea oral o escrito, y el uso de ilustraciones.

- b) Informar del objetivo de la lección, esclareciendo las intenciones educativas que el formador pretende lograr al término del ciclo o situación formativa. Esclarecer las intenciones u objetivos, ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional.
- c) Estimular el recuerdo del aprendizaje previo. El formador debe reconocer las competencias y los conocimientos previos que ya posee el formador en formación, y trazar sus objetivos y alcances construyendo sobre lo que ya conoce. Esto puede servir al formador en un doble sentido: para conocer lo ya sabido y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Enseñar estrategias para crear o potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.
- d) Respetar la independencia. Valorar los procesos cognoscitivos complejos e inteligentes como comprender, sintetizar, comparar y asimilar.
- e) Presentar el material con características distintivas permite dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Esto mejora su significado lógico, y en consecuencia, una formación significativa. Estas estrategias pueden emplearse en distintos momentos, se puede incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.
- f) Facilitar orientación en la formación. Ésta se facilita cuando los contenidos se presentan organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada, como esquemas de conocimiento organizados, interrelacionados y jerarquizados, no como datos aislados sin orden.
- g) Proporcionar una interacción informativa con los denominados puentes cognitivos. Esto es el establecimiento de conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender.
- h) Motivar la participación activa del sujeto. Para ello el formador necesita comprender los procesos motivacionales y afectivos sub-

yacentes a la formación, así como conocer los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo.

2. En la dimensión teórica del proceso de formación de formadores, prevalece el concepto “formación docente”, el cual propone a la formación en función de los conocimientos transferidos en la transmisión misma de conocimientos y saberes. Tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser transmitido (Chehaybar y Kuri, 1996). Esto responde al concepto tradicional de docente, en el cual el sujeto que enseña domina un área del saber y sus conocimientos son deseables para los otros (Chehaybar y Kuri, 2003).

En la actualidad, se concibe como condición de la calidad de la educación el factor docente; esto explica la atención que se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento (Informe UNESCO “Educación para Todos: el imperativo de la calidad”, 2005; en Sánchez Lissen, 2009).

“Conseguir docentes con una formación adecuada” para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea es una cuestión central para los sistemas educativos tanto desde un punto de vista pedagógico, como institucional y administrativo-económico. (Instituto de Estadística de UNESCO, 2006; en Sánchez Lissen, 2009. Y en OCDE, 2005; en Duthileul, en Tenti Fanfani, 2006).

Según la bibliografía especializada, la formación docente suele abarcar cuatro grandes áreas en la mayor parte de los sistemas educativos actuales:

- a) Formación científica, a través de la cual los docentes adquieran conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir.
- b) Formación pedagógica, que incluye estudios de pedagogía, didáctica y tecnología, organización institucional, psicología, filosofía y sociología de la educación, educación comparada, etc. Este conjunto de disciplinas proporcionan la base necesaria para conseguir ese saber enseñar que tanto influye en la eficacia docente.

- c) Formación en procedimientos o práctica, dirigida a proporcionar las destrezas, técnicas, etc., que se requieren para dominar el arte de enseñar.
- d) Formación actitudinal, la cual busca generar la conciencia profesional que necesitará para hacer eficaz su actuación.

3. Desde la dimensión normativa del proceso de formación de formadores, se propone a la formación en tanto espacio que favorece la reflexión acerca de lo que el hombre debe ser, fortaleciendo el pensamiento social. Desde esta vía, se requiere poder responder a las realidades socioeducativas del momento histórico.

Aquél que ejerce la docencia debe concebirse como un especialista que comprende la lógica de la estructura de su ciencia y que entiende, de forma histórica y evolutiva, los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad científica. De este modo, transmitirá un saber acompañado del conjunto de principios que fundamentan la producción de su conocimiento y de las condiciones socio-históricas de apropiación del mismo.

Llegado a este punto del texto se plantea, entonces, **el desafío: la Formación de Formadores**. La cual debe estar fundada en una formación interdisciplinaria de la ciencia y en un sólido enfoque investigativo. Por tanto, la estructura curricular de los Programas de Formación, Actualización y Capacitación, no puede limitarse a la mera reproducción de conocimientos y saberes para la instrucción en las áreas de docencia, o futura docencia, ni a la sola instrumentación técnica de los esquemas psicopedagógicos.

Dado que la Formación de Formadores debe inculcar la flexibilidad de los dispositivos de enseñanza, para lograr así la verdadera promoción de una educación permanente a lo largo de toda la vida, resulta necesario que los Programas, a través de la profundización y diversificación en la capacitación, logren una actualización de diseño, desarrollo y evaluación de estrategias que propicien el mejoramiento cualitativo de la Educación.

Como resultado de la ardua tarea de investigación de los especialistas del área de Educación y Planificación Pedagógica, se puede señalar que parte del desafío será lograr que los Programas de Formación de Formadores se orienten a capacitar y actualizar en los siguientes módulos:

- a) Adquisición de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo, relativo al dominio en el cual el formador tiene intención de ejercer.
- b) Adquisición de nociones en Sociología de la Educación y comprensión de la dimensión social del Proceso de Formación.
- c) Adquisición de entendimiento en Historia de la Pedagogía y de los elementos específicos de la Pedagogía Experimental.
- d) Adquisición de conocimiento y comprensión de la Educación Comparada.
- e) Adquisición de conocimientos básicos de Psicología.
- f) Adquisición de instrumentos de Evaluación Formativa, Programática e Institucional.

A continuación, se realiza una breve reseña de las nociones teórico-prácticas que fundamentan los módulos mencionados.

- a) Adquisición de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo, relativo al dominio en el cual el formador tiene intención de ejercer.

La etimología enseña que la palabra método significa “camino que se recorre”, no de manera casual o desordenada sino de forma eficazmente ordenada con la intención de alcanzar un objetivo en el contexto donde se aplica. El método aplicado a la formación es un instrumento que guía el desarrollo del proceso en base a unos propósitos determinados, aplicando procesos cognitivos y opciones estratégicas.

El método es el que legitima y estructura el conjunto de decisiones y actividades planificadas, constituyéndose como el medio para la construcción del conocimiento, dado que son las estrategias de planificación integral y conducción de las actividades las que determinan la capacidad de transferencia de los contenidos (Verona Mratel, 2004).

El método es el recurso pedagógico que señala los criterios a seguir a lo largo del proceso. Entre otros, dichos criterios son:

- La estructura: El método introduce el proceso en un marco de organización integrada de objetivos, contenidos y técnicas de enseñanza.
- El núcleo directriz: El método confiere a la formación una sistematización teórico-práctica, es decir, su dimensión programática.

- La temática: El método define si los contenidos son adecuados.
- Las coordenadas: El método hace corresponder el proceso con las instancias de apertura o introducción, desarrollo y cierre o culminación.
- Los objetivos: El método indica el referente a alcanzar según la formación esperada.
- Las técnicas: El método verifica que sean aplicadas bajo condiciones concretas.
- Los procedimientos: El método brinda la articulación de procedimientos necesaria según los diversos momentos del proceso.
- Las funciones cognitivas: El método propicia su desarrollo.
- La motivación para la formación: El método introduce, según sea su modalidad, variados factores emocionales.

Lo primordial de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo, es que promueva métodos y recursos que motiven la formación a través de una participación activa, comunicativa y creativa, tanto por parte de los formadores como de los estudiantes; facilitando aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta, integrando el saber y el saber hacer. Para ello es necesario partir de la adquisición de nuevas tecnologías y comunicación (TICs), de métodos de información y de trabajo adaptados a las características particulares y relativas al dominio en el cual el formador tiene intención de ejercer su formación.

El encuadre metodológico y tecnológico, implica decisiones que se fundamentarán en factores de orden psicológico, sociológico, pedagógico y el sentido de la formación que tenga el formador, junto con aspectos propios de contenido. Debe orientarse a desarrollar una sólida formación en el conocimiento y en los métodos de investigación, variable de acuerdo con los distintos niveles y modalidades del proceso, permitiendo al formador desarrollarse armoniosamente en un medio que se desarrolla progresivamente.

La clave no es la acumulación de amplios contenidos informativos, sino aprehender una disciplina creativa que se adquiera a través del desenlace del proceso formativo. Una formación, en aspectos generales, no debe ser entendida desde la concepción tradicional que la liga como un complemento cultural de carácter enciclopedista y formalista. Las inves-

tigaciones más recientes señalan que es necesaria la adquisición de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo que guíe hacia un ejercicio y una tarea creadora, la cual busque contribuir al desarrollo integral de un sujeto activo y transformador de su medio social.

b) Adquisición de nociones en Sociología de la Educación y comprensión de la dimensión social del Proceso de Formación

La Sociología de la Educación es una disciplina que aporta un conocimiento construido sobre la base de corrientes investigativas aplicadas al campo educacional, ocupándose de la interdependencia dinámica establecida entre la sociedad y la educación. Entre otras, se pueden mencionar:

- Una de las principales, la corriente investigativa que tiene por objeto de investigación la propia institución educativa. Analiza su comunidad, su cultura, los roles y los conflictos entre quienes ocupan distintas posiciones en ella. Se pueden distinguir tres niveles de intervención (Jerez Mir, 1990): el nivel macrosociológico que aborda a la educación desde su perspectiva cultural; el nivel intermedio que investiga los sistemas de enseñanza; y el nivel micro-sociológico que se especializa en la sociología del aula y las relaciones entre el docente y sus alumnos.
- Otra corriente de investigación, se ocupa de la educación en sus relaciones con el sistema de estratificación social, poniendo énfasis en la igualdad de oportunidades, la movilidad social, los factores de influencia que condicionan el acceso a los estudios y el éxito de los mismos. Se distinguen tres niveles de intervención: el nivel de los elementos socioeconómicos; el nivel de los elementos culturales; y el nivel de los elementos ambientales.
- Una tercera corriente de investigación la constituye el abordaje socioeducativo sobre los propios educadores. Estas investigaciones se centran en aspectos relacionados con la elección de esta ocupación como elección estratégica que conforma un status social y profesional, estudiado por medio de comparaciones con otras categorías profesionales. Y se centran en aspectos relacionados con las relaciones establecidas entre alumnos y entre colegas, para definir modelos de interacción de convivencia.

Es necesario comprender las complejas y contradictorias relaciones que entrelazan estos dos niveles de la realidad –la educación y la sociedad– en sus dos direcciones. Es decir: la dimensión social del proceso educativo y la dimensión educativa del proceso social.

Dada la temática en cuestión, aquí sólo se dará cuenta del primer vector. Este estudio debería acompañarse del conjunto de principios que fundamentan la producción del conocimiento y de las condiciones socio-históricas de apropiación del mismo. En esta línea, además, se puede identificar a la educación en términos de un fenómeno típico de las sociedades cerradas –conservadoras– o de las sociedades abiertas –innovadoras–, como así también en términos de un fenómeno retrospectivo o prospectivo.

Identificar a la educación como un fenómeno retrospectivo, es identificarla como mirando al pasado intentando recoger, por lo menos en algo, lo mejor de una experiencia convalidada por el tiempo. En este caso, la educación es concebida como un fenómeno de estructura que contribuye a la transmisión de la herencia cultural y a la continuidad histórica de la sociedad.

Identificar a la educación como un fenómeno prospectivo, es identificarla como orientada hacia el futuro, en correspondencia con la lógica de una educación con capacidad de innovación, de transformación y de creatividad. En este caso, la educación es concebida como un fenómeno resultante de un proceso concebido como aparato genético de la sociedad, el cual puede contribuir a la realización de mejoramientos a nivel social.

La naturaleza social del proceso educativo proviene de sus funciones en el plano global y macro social. A este nivel, su función más evidente es la de servir como agencia de reproducción, mantenimiento y legitimación del orden social y cultural; del mismo modo, sirve como agente de cambio y ámbito propicio para cuestionar y proponer estrategias para perfeccionar dicho orden.

En un plano particular y micro social, el carácter y la función social de los sistemas educativos, se encuentran en el interior de las instituciones educativas. Éstas disponen de sus propias formas de organización social, de una autonomía relativa y de los mecanismos y dispositivos que garantizan el ejercicio de sus funciones sociales. Así, interjuegan relaciones sociales de enseñanza-aprendizaje con sus propias formas de autori-

dad, además de los diversos procesos de control, evaluación, orientación y programación.

c) Adquisición de entendimiento en Historia de la Pedagogía y de los elementos específicos de la Pedagogía Experimental

El planteamiento de una alternativa pedagógica conduce, inicialmente, a la comprensión crítica de las difusas relaciones entre la pedagogía y el orden social e histórico. En la base de toda concepción pedagógica estarán el sentido de cambio social e histórico y el prototipo de hombre que corresponda a una cultura y sociedad determinada. Por ello, resulta necesario entender el recorrido histórico que ha atravesado la Pedagogía.

Desde sus orígenes remotos, la sociedad humana conoce los aprendizajes sociales que transmiten espontáneamente saberes, técnicas, hábitos, usos, etc., mediando la comunicación simbólica.

No obstante, esas primeras manifestaciones del proceso socializador y educativo no permitían el desarrollo de lo que, avanzado el curso de la humanidad, constituirían el espacio de lo pedagógico, como ser los principios, teorías, métodos y técnicas alrededor de la acción educativa. Para alcanzar esta fase, se requeriría la aparición de agencias educativas más o menos especializadas con una función social autónoma, es decir, la institución escolar.

A partir de la Edad Media, período en el cual la acción educativa aparece como mediadora de fines trascendentales, tanto para la Pedagogía como para otras disciplinas humanísticas, los principios eran esencialmente filosóficos, de índole religioso y naturalista.

En 1806, Herbart publicó "Pedagogía general", en la cual aparece la pedagogía como ciencia de la educación, perteneciente a la filosofía práctica y situada entre la ética, que señala los fines de la educación, y la psicología, que estudia los mecanismos humanos que la hacen posible.

Fue recién avanzado el siglo XIX, cuando la Pedagogía se instituye como disciplina académica. Al unísono con la institucionalización de los sistemas educativos de masas (es decir, con la aparición del modelo de la escuela laica, gratuita y universal en Europa), con el advenimiento de la psicología experimental y con el surgimiento de las grandes escuelas sociológicas, la formación pedagógica de los docentes inicia su desarrollo y progresión ascendente.

La Pedagogía, viéndose enriquecida, toma para sí la aparición de las teorías socio-pedagógicas que, en contraposición al individualismo empirista, reivindican el carácter y la función social de la educación. De este modo, la Sociología adquiere el carácter de ciencia fundante de la Pedagogía e inspira sus principios y acciones contribuyendo a la interpretación del fenómeno educativo.

En las primeras décadas del siglo XX, al amparo de nociones sociobiologicistas y de tendencias evolucionistas que confluyeron en las distintas variantes del conductismo, la Pedagogía incorpora, como antesala de lo que más tarde sería la Pedagogía Educativa, los rudimentos de su arsenal operativo (psicometría, sociometría, etc.). Los manuales de pedagogía, en boga hasta años recientes, traducen claramente esa tendencia, la cual privilegia el desarrollo de los medios y técnicas para el manejo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de mediados del siglo XX, la Pedagogía conseguirá la redefinición de sus estatutos como consecuencia de los fenómenos de universalización de la escolarización, de la crisis cultural y política de ese período de posguerra y, fundamentalmente, del rápido avance de las disciplinas educativas.

Con el devenir del siglo, la nueva dimensión de los procesos educativos, la masificación y diversificación, el crecimiento acelerado y los cambios en la composición social de la matrícula escolar, van configurando las nuevas funciones económicas, sociales, políticas e ideológicas que asumen las instituciones educativas. En los años '60 y '70, comienza el desarrollo vertiginoso de los modelos tecnológicos de la educación (Télez Iregui, 2001).

En las últimas décadas, se consolida la constitución de una serie de disciplinas educativas, casi todas ellas derivadas de las ciencias sociales, las cuales han venido siendo denominadas con el nombre genérico de Ciencias de la Educación. Bajo tal denominación se reconocerán disciplinas como: la Sociología de la educación, Economía de la educación, Psicología de la educación, Historia de la educación, Antropología educativa, Elementos de la socio-lingüística, y hasta las nociones y técnicas de la Administración y Planeación educativas. A su vez, son variadas las ramas científicas que han aportado a esta ciencia avances y profundizaciones.

A partir del afianzamiento de las disciplinas educativas, se comprende que es fundamental la formación y capacitación de los sujetos de la

educación para la actividad investigativa de producción científica (su planeamiento, ejecución y evaluación), obteniendo una misma frecuencia entre el contenido analítico de los programas y el desarrollo científico-tecnológico logrado en las ciencias que fundamentan el proceso educativo, accediendo a un saber creador con proyección.

d) Adquisición de conocimiento y comprensión de la Educación Comparada

La Educación Comparada es un espacio de estudio que contribuye a la comprensión de las principales tendencias educativas a nivel mundial. De este modo, pone en escena modelos espacio-temporales de la diversidad existente y de las redes heterogéneas de pluralidad discursiva y cultural, mediante Programas Educativos.

Según los especialistas, a comienzos del siglo XIX, la Educación Comparada cobra autonomía cuando Julián de Paris expresa las ideas acerca de cómo organizar una comisión que se ocupe de la educación en los diferentes estados europeos, confrontados y comparados entre sí, proporcionando datos sobre las observaciones realizadas en sus visitas a diferentes países europeos a través del método comparativo y proponiendo publicar la información para promover las mejores experiencias educativas y establecer nexos entre los que educan. En la República Argentina se puede mencionar la labor realizada por Domingo Faustino Sarmiento.

Durante el siglo XX, el interés por el conocimiento del acontecer internacional se expande apoyado en los avances tecnológicos-comunicacionales. La sistematización empieza a ser mayor, construyéndose la conceptualización teórica y metodológica del trabajo comparativo y comprensivo de las experiencias educativas entre países.

Siendo una muestra del proceso de colaboración entre profesionales de todo el mundo y del lugar que ocupan estas prácticas para las agendas nacionales de educación, entre las pruebas internacionales de evaluación más importantes se encuentran: la Prueba O.C.D.E. P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment) llevada a cabo por 57 países durante el año 2006; y la Prueba «PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications», que pretende sentar las bases para el estudio sobre la competencia lectora por parte de la Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo (I.E.A.), llevada a cabo por 40 naciones. Además, la Educación Comparada puede desempeñar un pa-

pel importante en el marco de los cambios que se incorporan a partir del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

Las distintas fases del método de Educación Comparada son:

1. Fase de Interpretación Descriptiva: donde se explica el fenómeno que se está estudiando, a partir de una descripción detallada de las dimensiones sociales, políticas y económicas.
2. Fase de Aplicación: donde se ordenan paralelamente los elementos del sistema educativo; se yuxtaponen los elementos y dimensiones de un sistema que guarda correspondencia con sus pares de otro sistema; y se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas.
3. Fase de Comparación: donde se emiten las conclusiones del estudio y emerge un nuevo conocimiento comparativo, a partir del establecimiento de las relaciones entre los sistemas y la deducción de las afinidades o discrepancias entre sí.

La Educación Comparada en sus investigaciones se ocupa de diversidad de temas, como por ejemplo:

- El desempeño docente en el ejercicio de sus prácticas.
- Las condiciones institucionales en las que se llevan a cabo las prácticas.
- Los procesos formativos y de capacitación.
- La relación entre la educación y el impacto de las nuevas tecnologías en la actividad docente.
- La inserción laboral de los estudiantes en función de la formación recibida.
- Las características de formación de los alumnos en función de parámetros comparativos.

El dominio de estrategias de comprensión y aplicación del método comparado en el ámbito de la educación, y el conocimiento de las divergencias y convergencias existentes en distintos sistemas educativos mundiales, ayuda a:

- Conocer y comprender la actuación educativa en diversos países, pueblos, regiones, etc.

- Llegar a una visión y comprensión del propio sistema, por medio del conocimiento de otros sistemas educativos.
- Encontrar instrumentos para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas.
- Facilitar el acceso a fuentes de consulta y material de trabajo para la asignatura a enseñar.
- En síntesis, favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y perfilar la diversidad de realidades de la educación, en función de articular lo local y lo global analizando lo que se hace en y para la enseñanza.

La calidad en la enseñanza es uno de los desafíos de los Procesos Educativos; es por ello que la Educación Comparada se propone colaborar en la toma de decisiones educativas, con análisis e informaciones que permitan comprender mejor el avance de las reformas, sus logros y dificultades (Fernández García, 2006). Para eso es necesario contar con un adecuado diagnóstico de las potencialidades y de las limitaciones con las que se encuentra dicho proceso. Es un reto mejorar los diagnósticos sobre las capacidades de enseñanza y sobre los contenidos curriculares para su desempeño en contextos reales.

#### e) Adquisición de conocimientos básicos de Psicología

La Psicología es una ciencia de la conducta humana. Su campo de estudio abarca desde los aspectos cognoscitivo hasta los afectivos y de personalidad humana; desde las sensaciones y percepciones hasta las conductas inteligentes, la memoria y la formación de conceptos; desde los instintos y reflejos involuntarios hasta las conductas voluntarias y las motivaciones en el campo de la acción, tendiendo hacia una concepción integral de la persona. Aún así, no es posible hablar de una psicología como unidad, por tratarse su estudio de un objeto diverso y complejo: el hombre.

Desde los comienzos de la tradición escrita, la humanidad ha tratado temas como el imaginar, el desear, el pensar, el accionar, según los criterios de “salud” y “enfermedad” propios de cada época.

Según los especialistas, como Wainstein (1999), los orígenes antiguos de la Psicología se remontan a Platón y a Aristóteles, encontrando sus raíces en la Filosofía, y en especial en la Metafísica. Cabe señalar que la

palabra griega para alma era psyche, por lo tanto, psicología, en su más antigua acepción, es el “estudio del alma”.

Recién hacia finales del siglo XIX, se reconoce a la Psicología en tanto ciencia, es decir que es relativamente moderna. Con el aporte de Johann Herbart, para quien su mayor ambición fue aplicar la Psicología a la práctica educacional, se marca el final de una etapa dado que estaba convenido de que era posible formular leyes matemáticas sobre la mente, aplicando los métodos estadísticos y los modelos matemáticos. Otro aporte que pone al sujeto en el lugar que antes ocuparan Dios, lo diabólico, la magia, el magnetismo, los planetas, etcétera, es el de Hippolyte Bernheim, quien sostenía que la influencia interpersonal se desarrollaba por sugerencias de una persona a otra.

En 1879, Wilhelm Wundt, de formación fisiológica y filosófica, fundó el primer laboratorio psicológico, en Leipzig, casi paralelamente al de William James en Harvard. De este modo, la Psicología se constituye en disciplina autónoma y será denominada Psicología científica.

En la misma época en que Wundt trabajaba en Alemania, sir Francis Galton se dedicaba en Inglaterra al problema de las diferencias individuales. Ambos deseaban dar a la Psicología una base cuantitativa que se prestara al análisis matemático, para volverla práctica y funcional. Surgen la Psicología General y la Educacional. Para ello, se inventan instrumentos y cuestionarios apropiados, entre estos últimos la prueba de la asociación de palabras. A efectos de determinar quién era superior y quién era inferior, Galton utilizó tests que, según creía, podían medir la capacidad mental. Su enfoque se daba, principalmente, en términos de capacidades sensorio-motoras. El concepto de estudio de la inteligencia de Galton, intentaba emplear elementos próximos a las cualidades biológicas del organismo. Éste era distinto al empleado por Alfred Binet, Director del laboratorio psicológico de la Sorbona de París, quien ideó los primeros tests de inteligencia práctica.

En la acepción propia de la Filosofía occidental, el sujeto es el sujeto del conocimiento, del Derecho o de la conciencia, sea esta conciencia empírica, trascendental, fenoménica, o esté dividida en una conciencia reflexiva y una subconciencia de naturaleza automática. Así como René Descartes (padre del Racionalismo) señala un “sujeto del conocimiento”, Sigmund Freud (padre del Psicoanálisis) pone en descubierto un “sujeto del desconocimiento”. En efecto, éste formula que el hombre no es el amo de su casa, en tanto su libertad está sometida a determinaciones que

no conoce, y en tanto no decide racionalmente lo que hace sino que racionaliza lo que se sorprende haciendo. Con esta concepción, a principios del siglo XX, inventa el Psicoanálisis.

Éste recurre al uso de la palabra como vehículo terapéutico fundamental, en oposición a los procedimientos mecánicos o incluso hipnóticos de la medicina tradicional. Sus herramientas son la “asociación libre” por parte del paciente y la “interpretación” por parte del psicoanalista. Ha agregado al tratamiento técnicas en encuadres terapéuticos diversos, como la terapia de parejas, de grupos, de niños y adolescentes, de tercera edad, de familias, multifamiliares, etcétera. Además, ha llevado a la creación de diversos modos de pensar la teoría psicoanalítica, modos que han alcanzado en algunos casos la categoría de «escuelas», o esquemas referenciales. Como ser los kleinianos, winnicottianos, escuela americana, lacanianos, etcétera.

Cada una de las nuevas teorías que fueron surgiendo crearon supuestos suficientemente sólidos y también grupos de científicos y profesionales que los adoptaron, por lo que podría decirse que tomaron la forma de verdaderos paradigmas. Cada una de estas perspectivas contestó de un modo particular ciertas cuestiones esenciales acerca de la mente y la conducta. Propusieron construcciones mediatizadoras entre el individuo, su conocimiento y el mundo, como ser los conceptos de inconsciente, de conducta, de conocimiento como proceso psicológico y la comunicación como interacción, entre otras. Cada una de ellas ofreció también un modelo acerca de las relaciones entre las personas y su mundo; ya sea con la denominación de relación entre la vida cotidiana y los fenómenos inconscientes, o de relación entre el organismo y el ambiente, o de relación entre la percepción y la realidad, o la conducta como comunicación, por ejemplo.

Es así que, ya desde sus comienzos, han aparecido numerosas corrientes psicológicas, diferenciadas principalmente por su enfoque epistemológico y metodológico, las cuales generan una multiplicidad y diversidad en sus campos de especificación. Esto trajo consigo la creación de distintas ramas y corrientes, tanto de investigación como de aplicación. Entre ellas cabe destacar: la Social, la Psicopedagogía, la Laboral, el Psicodrama, la Psicomúsica, la Psicósomática, la Programación NeuroLingüística, la Cognitiva, la Psicofarmacológica, la Sistémica, entre muchas otras.

f) Adquisición de instrumentos de Evaluación Formativa, Programática e Institucional

Dentro del Proceso de Formación de Formadores, se desprende la Evaluación como aquella actividad sistemática y continua cuya prioridad es la de proporcionar la mayor información posible para mejorar dicho proceso facilitando la máxima orientación y enseñanza a los formadores en formación, a partir del reajuste de objetivos, revisando críticamente los Programas, sus métodos y sus recursos.

La evaluación es el espacio por excelencia donde se valoran y califican los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza, verificando y estableciendo aquello que está bien y aquello que está mal (Murillo y Román, 2008). La evaluación del aprendizaje sirve para tomar conciencia del grado de cumplimiento de los objetivos esperados; para el diagnóstico de habilidades educativas de los alumnos y para realizar las modificaciones oportunas en la metodología de enseñanza.

Las Fases del proceso de evaluación son:

- 1.- La Preparación. Es el momento de describir la información necesaria, de construir los instrumentos de recogida de información, así como de especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar. Se trata de elaborar el examen y de decidir, previamente a la realización del mismo, las características que va a tener y los criterios a aplicar para su corrección.
- 2.- La Obtención de la información. Es el momento de realización de los ejercicios, los cuestionarios de evaluación, las observaciones, que permitan recoger la información y registrarla.
- 3.- La Toma de decisiones. Es la última fase y consiste en formular juicios, tomar las decisiones pertinentes y dar a conocer la evaluación.

La evaluación es un instrumento cuya aplicación está determinada por tres macro-lineamientos necesarios de diferenciar:

- Lineamiento Normativo: Es la evaluación respecto de la norma, donde el evaluador realiza la interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida. Como ejemplo, se puede mencionar la utilización de cuestionarios de evaluación (test), con preguntas cerradas y que sólo admiten ciertas soluciones como correctas.

- **Lineamiento Objetivo:** Es la evaluación en relación al cumplimiento de los objetivos propuestos, determinando el grado de identificación o discrepancia entre éstos y los resultados conseguidos y el grado de calidad de lo estudiado. Para ello, es necesario el esclarecimiento de aquellos indicadores que deben evaluarse y de cuál será la metodología respectiva.
- **Lineamiento Subjetivo:** Es la evaluación sustentada en un juicio de valor sobre una descripción cualitativa, donde el criterio de distinción no es fáctico sino relativo e incluso subjetivamente condicionado por la información que se disponga. Implica adquirir la capacidad de reflexión, de observación, de análisis y de espíritu crítico.

Los especialistas del área (Olmedo García, Zarzar Charur, Stake, entre otros) coinciden en afirmar la dificultad del docente en mantenerse distante y objetivo de aquello que pretende evaluar, por lo que para mantener un criterio de validez se requiere estar en posesión de información pertinente, válida y confiable y hacer plenamente explícito el proceso seguido de la interpretación para alcanzar a la formulación del juicio que constituye de hecho la evaluación en sí misma. Por lo tanto, para emprender una evaluación adecuada, debe contarse con los conocimientos metodológicos apropiados acorde a lo que se quiere evaluar y a las circunstancias de desarrollo de la evaluación, es decir, contar con una definición de los parámetros de procesamiento de la información requerida en dicho proceso.

Cuando se habla de evaluación en el marco educativo, hay que diferenciar cuál es el objeto que se pretende evaluar. De ello dependerá si se trata de Evaluación Formativa, Programática o Institucional. Es decir:

- **Evaluación Formativa:** se puede evaluar al alumno para estimar su nivel de conocimiento y su grado de asimilación de la enseñanza recibida. Por ejemplo, un eje a evaluar será el conocimiento del alumno respecto de las teorías, el manejo de metodología, el dominio de técnicas, el conocimiento de terminología especializada y la comprensión de la información recibida durante su formación.
- **Evaluación Programática:** se puede evaluar al docente en su planificación de clases. Por ejemplo, un eje a evaluar es la congruencia

a lo largo del curso que está brindando el docente. Esta congruencia tiene que ver con los enfoques teóricos, con metodologías y técnicas, con niveles de complejidad y profundidad inclusive con terminología. La congruencia no significa que el docente deba estar adherido a una sola corriente teórica, sino que la presentación de diferentes enfoques debe resultar de una decisión consciente y de intenciones precisas. De este juicio deberán desprenderse las modificaciones para la mejora de la actividad evaluada, la conveniencia de reforzar o rehacer ciertos elementos, o bien tomar la decisión de abandonarla definitivamente y buscar nuevos caminos.

- Evaluación Institucional: se puede evaluar un sistema organizacional, por ejemplo un centro educativo universitario. Por ejemplo, un eje a evaluar es la propia pertinencia institucional, es decir, si las acciones de un organismo se correlacionan con sus estatutos, principios y características propuestas. Evidentemente, los parámetros para evaluar la pertinencia de las acciones están constituidos por el conocimiento detallado del perfil real de la Institución. De esta manera, es la Institución misma la que termina brindando los parámetros de evaluación: sus características específicas, las normas y políticas académicas, las condiciones laborales y administrativas en que se desenvuelven los docentes, las características del plan de estudios y los programas. Dado que el contexto educativo donde se aplica la evaluación actúa como factor interactuante, por ejemplo, un sistema de enseñanza determinado por su rigidez y carácter selectivo, probablemente pretenda una evaluación sancionatoria y restrictiva; mientras que un sistema con características abiertas y democráticas pretenderá un estilo de evaluación orientador y crítico. Según Escudero Escorza (1997), la evaluación para el cambio es una de las razones de ser de la evaluación institucional de centros educativos.

Dicho todo esto, finalmente, resulta importante rescatar la progresiva toma de conciencia acerca de la importancia del proceso de formación de formadores, el cual cuenta hoy en día con un interés globalizado. Organismos internacionales dependientes de UNESCO –como ser el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (I.I.P.E.), la Aso-

ciación Internacional de Universidades, la Oficina Internacional de Educación (IBE)–, la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.), el SEAMEO (organismo que promueve la cooperación en educación en el Sudeste Asiático), el Centro Europeo para el Desarrollo Profesional (C.E.DE.FOP), la red EURYDICE (red informativa sobre la educación en Europa), la A.D.E.A. (organismo que desarrolla políticas en educación en países africanos), e incluso el MERCOSUR Educativo –en tanto espacio en común que regula la aplicación de estrategias de educación integradas para sus Países Miembros– han tomado partido señalando componentes mínimos que debían encontrarse en la formación de todos los educadores y de los programas.

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se señalaron las pertinencias propias de la Enseñanza en el Ciclo Superior, detallando que deben respetarse la existencia de los siguientes niveles (UNESCO, 1998):

- A nivel de las políticas, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe desempeñar un papel analítico de los problemas importantes de la sociedad.
- A nivel laboral, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe adaptarse a las mutaciones del mundo laboral, sin que pierda su identidad propia y abandone sus prioridades relativas a las necesidades a largo plazo de la sociedad.
- A nivel cultural, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe construir un ámbito donde prospere la cultura, contribuyendo a construirla en su dimensión universal y para ello debe tener en cuenta la diversidad del multiculturalismo.
- A nivel de los estudiantes y docentes, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe administrarse como centros educativos en los que prevalezca la gestión de las carreras profesionales docentes y se obtenga una participación activa de los estudiantes, tanto en las actividades docentes como en la gestión y la vida de las instituciones.

En síntesis, **el desafío de la Formación de Formadores** es la adquisición y el desarrollo de competencias significativas para promocionar y efectivizar un bienestar educativo. Tiene por condición que el interesado consiga, y pueda construirse, caminos formativos más adaptados a las

propias prospectivas de desarrollo intelectual y material, facilitando el alcance a todas las oportunidades posibles.

Para hacer frente a este desafío, será necesario llevar a cabo las siguientes tareas:

- La tarea de definir principios y criterios de una política educativa consecuente con la alternativa democrática, en la óptica de un formador integral, crítico y conciente de su misión histórica; siendo actor principal y no agente pasivo de la formalización democrática.

Ejercer la docencia, estar del lado del escritorio al frente de una cátedra, implica la suposición de un saber que de derecho, y seguramente de hecho, es atribuida por parte del alumno y es asumida por parte del docente. Esta suposición posiblemente brinda al docente un lugar de poder y liderazgo. Sin embargo, aceptar formarse o actualizarse en la docencia universitaria puede llevar consigo, por un lado, la aceptación de una cesión –temporaria– de aquel poder concebido (porque pasa a ser alumno nuevamente); pero, por otro lado, significa una oportunidad que le brinda la institución educativa para poder sentirse más capacitado y actualizado ante la vorágine social que le toca vivir y la permanente renovación de conocimientos e información que caracterizan al mundo contemporáneo.

- La tarea de concientizar el papel que le corresponde a la Universidad (a nivel de las autoridades, de los docentes y de sus alumnos, tanto aquellos aún en curso como de sus egresados) en el debate y en la promoción de una alternativa progresiva y coherente para promover el desarrollo del área de Formación de Formadores.

Al unirse con sus pares en un espacio en común, brindado por un curso de formación puede, intra e interdisciplinariamente, conversar, debatir, reflexionar acerca de sus prácticas y sus inquietudes. Así como aprehender novedosas estrategias, incorporando elementos que le permitan transmitir aquello que sabe con mayor comodidad y placer, que faciliten a sus alumnos la apropiación de su saber y la consecuente satisfacción en el oficio de aprender.

- La tarea de encontrar un discurso integrador, el cual difícilmente pueda generarse a partir de la disociación de disciplinas inde-

pendientes (como la pedagogía, la filosofía, la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, etc.) sino a través de la búsqueda de un consenso superador que integre de manera coherente los aportes de ciencias auxiliares y reconozca los importantes aportes que desde otros ámbitos o ciencias se hacen al conocimiento y a la transformación de la realidad educativa, enriqueciéndola en el interior de sus concepciones globales y de sus prácticas específicas.

“Formación de Formadores”, entonces, se entiende en términos de una docencia formadora y transformadora en un escenario atravesado por la sociedad del conocimiento. Cuando un docente, un “formador”, acude por propia voluntad a un curso de Formación de Formadores, lo hace en condición de un sujeto que aspira conseguir una nueva herramienta para, efectivamente, hacerse poseedor del Derecho Humano a la Educación. Es por ello que el modelo que se le ofrezca debe desempeñar la función de facilitar la expresión activa de las capacidades y aptitudes de éste, es decir, debe funcionar como un agente directo para que este Derecho se convierta en una realidad, haciendo posible la defensa del derecho a la autonomía, a la libertad, a la dignidad, a la autodeterminación, a la igualdad y, a la vez, el derecho a ser diferente.

### **Bibliografía citada y consultada:**

- Alheit, P. (2008): “*En el curso de la vida: Educación, Formación*”. Ed. CREC. España. 2008.
- Aranguren, J. (1997): “*Ética*”. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. 1997.
- Aubert, A. (2004): “*Dialogar y transformar: pedagogía del siglo XXI*”. Ed. Graó. Barcelona. 2004.
- Azeredo Ríos, T. (2003): “*Comprender y enseñar: por una docencia de la mejor calidad*”. Ed. Graó. Barcelona.
- Biencinto López, C.; Domínguez Fernández, G. y García Fraile, J. (2005): “*La necesaria imbricación entre aprendizaje y formación. El simulador situativo como tecnología adecuada para la formación de formadores*”. En Revista Complutense de Educación. Vol. 16 Núm. 2, pp: 645 – 671.
- Bruner, J. (1972): “*Hacia una teoría de la instrucción*”. Ed. Uteha. Barcelona.
- Camilloni, A. y otros. (1998): “*La evaluación de los aprendizajes en el debate ético contemporáneo*”. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Cheybar y Kuri, E. (2003): “*La Formación Docente: perspectivas teóricas y metodológicas*”. UNAM. México.

- Chehaybar y Kuri, E. (1996): *"Hacia el futuro de la Formación Docente"*. Plaza y Valdés. México.
- Coraggio, J. (1994): *"Pedagogía Crítica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior"*. Documento de la Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina.
- De la Herrán, A. (2005): *"Formación y transversalidad universitarias"*. En *Tendencias Pedagógicas*. Nº10, pp:222-256.
- Díaz Osorio, J. (2005): *"Formación y educación en el contexto de la Fundación Universitaria Luis Amigó"*. Ed. Fundación Universitaria. Medellín. Colombia.
- Duthilleul, Y. (2006): *"Nuevas Tendencias en materia de políticas docentes: que nos sugieren las reformas en Suecia, Inglaterra y Holanda"*. En Tenti Fanfani. E. "El oficio docente", pp:257-274. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Escudero Escorza, T. (1997): *"Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos"*. En RELIEVE. Vol. 3. Nº. 1.
- Escudero Ríos, I. (2005): *"Didácticas específicas de las áreas del currículo"*. Ed. UNED. Madrid.
- Eusse Zuluaga, O. (1999): *"Seminario Metodologías y Estrategias de Enseñanza para el Trabajo con Jóvenes"*. Secretaría de Educación Municipal de Medellín. Colombia.
- Fernández García, C. (2006): *"Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias"*. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 2, pp: 169-186.
- Ferreres, V. (1992): *"La cultura profesional de los docentes. Desarrollo profesional y cultura colaborativa"*; en *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II C.I.O.E. Sevilla.
- Figari, T. (2005): *"Apuntes de neuropsicopedagogía"*. Ed. Colmena. Buenos Aires.
- Gagné, R.M. (1987): *"Instructional technology: foundations"*. Ed. L.E.A. New York.
- García Aretio, L. (Coord); Ruiz Corbella, M. y Domínguez Figaredo, D. (2007): *"De la educación a distancia a la educación virtual"*. Ariel. Barcelona.
- García Garrido, J. (1991): *"Fundamentos de Educación Comparada"*. Dykinson. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): *"Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo"*. Editorial Iberoamericana. Buenos Aires.
- Guerrero Serón, A. (2003): *"Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación"*. Ed Siglo XXI. Madrid.
- Jerez Mir, R. (1990): *"La sociología de la educación en la formación del profesorado. Criterios didácticos y epistemológicos y apunte de diseño"*. En *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid.
- Landsheere, G de. (1986): *"Diccionario de la Evaluación y de la Investigación educativa"*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- López Pastor, V.; Martínez, L y Clemente, J. (2007): *"La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados"*. En *Revista de Docencia Universitaria*, Año I, Nº2, pp: 1-19.
- Luhmann, N. (1996): *"Teoría de la sociedad y pedagogía"*. Paidós. Barcelona.

- Murillo, F y Román, M. (2008): “La evaluación educativa como derecho humano”. En Revista iberoamericana de Evaluación educativa. Vol. 1 N°1.
- Ortega, J.A. y Chacón, A. -Coords.- (2007): “Nuevas Tecnologías Para La Educación En La Era Digital”. Editorial Pirámide. Madrid.
- Patterson, C.H. (1977): “Foundations for a theory of instruction and educational psychology”. Ed. Harper-Row. New York.
- Pozo, J. y Otros. (2006): “Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”. Ed. Graó. Barcelona.
- Reigeluth, C.M. (1987): “Instructional theories in action”. Ed. L.E.A. New York.
- Roselló Ramón, M. (2005): “Didáctica General versus Didácticas específicas: el peligro de quedarse atrapados en disputas meramente académicas”. En Revista Investigación en la escuela. N°55, pp:41-48.
- Sagastizabal, M.A. (2006): “Aprender y enseñar en contextos complejos”. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- Snelbecker, G. (1985): “Learning theory, instructional theory, and psychoeducational”. Ed. L.E.A. New York.
- Stake, R. (2006): “Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares”. Ed. Graó. Barcelona.
- Tedesco, J. (2005): *Entrevista*. En Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 13, N° 6, pp.: 34-36.
- Téllez Iregui, G. (2001): “Proyecto Político Pedagógico de Colombia”. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Tortosa Gil, F. (2006): “Historia de la psicología”. McGraw-Hill. España.
- Sánchez Lissen, E. (2009): “Mitos y realidades de la carrera docentes”. En Revista de Educación-Ministerio de Educación de España. N°348. Enero-abril de 2009, pp.: 465-488.
- Urigüen, M. (2005): “Evaluación de la calidad de la educación”. Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador.
- Verona Mratel, M. (2004): “La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios”. En Revista de la Educación Superior – ANUIES–. Vol. XXXIII (1). N° 129. Enero-Marzo de 2004.
- Villardón Gallego, L. (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”. En Educatio siglo XXI, 24, pp: 57 – 76.
- Wainstein, M. (1999): “Comunicación: Un paradigma de la mente”. Ed. Eudeba. Buenos Aires.
- Zarzar Charur, C. –comp.– (1996): “Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias”. Ed. SEP Nueva Imagen. México.
- Zarzar Charur, C. (2001): “Habilidades básicas para la docencia”. Ed. Patria. México.