

Una mirada estratégica a la formación docente de calidad

RONALD FEO

Departamento de Pedagogía, UPEL- IPM José Manuel Siso Martínez - Venezuela

1. Introducción

Hacer *“humano”* al hombre al educarlo implica un sistema complejo, ya que no se logra de una misma manera. Cada contexto social hace *“humano”* al hombre; es decir, le provee unas formas de actividad concertadas según la escala de valores de sus integrantes, los cuales dependen, a su vez, de la organización política y económica del mismo.

Por eso, educar es apropiarse al hombre del contexto donde ha nacido; mediar situaciones de aprendizaje individuales y colectivas para el logro de las competencias y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad que le acoge.

El creciente flujo de información, el llamado a la diversidad concertada, la exigencia de competencias específicas, la verificación científica y el tecnicismo ante el compartir de saberes, la globalización de la dominación y la inclusión hacen girar la mirada hacia el ser humano, a su conciencia y al reconocimiento de que las normas que se construyen en sociedad deben considerar la pluralidad.

En este contexto se impone la revisión y análisis de los paradigmas tradicionales referidos a las instituciones en un mundo signado por el cambio, la globalización y la crisis. Resignificar saberes construidos acerca de los conflictos y su tratamiento a la luz de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos; y del estudio de las características de la tarea docente, valorando las dimensiones e implicancias éticas, sociales y culturales de la educación (Meana, 2010).

Sin embargo, en contrariedad a lo expuesto, aun hoy día, en el siglo XXI prevalece una tendencia en educar, a nivel mundial, con base en la educación tradicional y su pedagogía, las cuales, de forma general, niegan que el hombre se forma en sociedad al individualizar el aprendizaje a un acto de estímulos y respuestas casi exclusivamente. (Educación para Todos, 2008).

En reconocimiento de esta realidad los entes que influyen en las directrices de la educación y específicamente la formación docente a nivel mundial, declaran a la educación como un bien público (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009); también se reafirma la idea propuesta en la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) que exige preparar a las nuevas generaciones del siglo XXI con la visión estratégica que les permita actualizar las competencias y sus conocimientos ante un entorno en constante cambio; que además, se convierta en el eje orientador de las acciones que fortalezcan la formación docente en pro de una educación de calidad.

Venezuela no se aleja de la realidad descrita, asume el compromiso que se le demanda a través de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) lo cual se verifica en su preámbulo al afirmar

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/3 – 15/10/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



que para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural es necesario consolidar los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley.

Por otra parte, en la Ley Orgánica de Educación venezolana (2009) se ratifica la necesidad de formular acciones que generen diferentes formas de ver la realidad, a través de estrategias que garanticen una educación de calidad; es así como en su *Artículo 5* plantea la formación permanente del docente, donde el Estado Docente tiene la responsabilidad de vigilar y garantizar la formación de los docentes venezolanos, de certificar los procesos pedagógicos en el marco de las exigencias mundiales, regionales y locales.

Es importante destacar que también en la misma Ley de Educación (ob.cit.) concierne, en sus artículos 37 y 38, la formación permanente del docente; la cual es vista como aquella que permitirá la actualización constante de las competencias logradas en la formación inicial y esto a su vez contribuirá a la calidad educativa y la transformación social; que debe ser asumida desde una visión estratégica en la cual toma especial atención el aprendizaje.

En consecuencia, surge la apología de incluir en el currículo la promoción del aprendizaje estratégico en la formación docente, como uno de los eslabones que hace posible la educación de calidad, donde las competencias desarrolladas durante la permanencia en los centros educativos se fortalezcan y contextualicen constantemente cuando el sujeto se encuentre en la realidad que imponen los requerimientos sociales y profesionales del siglo XXI.

Finalmente, para el logro de una formación docente que promueva la calidad educativa del sistema venezolano, es necesario realizar unas consideraciones esenciales que lleven a buen término la *Mirada Estratégica a la Formación Docente de Calidad* que exigen los espacios públicos llamados universidades.

2. Formación Docente

La palabra forma proviene del latín *forma* que indica figura o imagen, entre cuyos derivados se encuentran las palabras formar y formación. La primera, indica construir una forma, y la segunda está orientada a una acción y un resultado, por lo tanto se puede inferir que la palabra formación es la acción y el efecto de formar.

Formar es ayudar al sujeto a tomar conciencia de las propias actuaciones y de cómo mejorarlas; es prepararlo para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: a) conocimientos; b) sentimientos; c) voluntad; y d) habilidades. (Fernández, 2005).

En este mismo orden de ideas, Gorodokin (2005) afirma que el concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a toda la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar, esta aseveración ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción. Corresponde a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de los conceptos del sujeto, que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

En este sentido, la formación es vista desde el plano integral, inclusivo de saberes; como aquella que obvia la exclusividad por la diversidad y promueve procesos educativos e instruccionales de calidad centrados en la persona humana y no en la acumulación de información.

Para Fernández (2010) la formación integral es un proceso dinámico de intercomunicación disciplinaria orientada a facilitar la movilidad de los actores, necesariamente flexible en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos que permitan conectar los saberes con la acción, así como democratizar la regulación del trabajo productivo.

Desde esta concepción de formación integral, la formación docente puede percibirse como un proceso en el que se articulan experiencias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes; donde la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación de la profesión docente, cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar. (Gorodokin, 2005).

Para López (2004), la formación docente es concebida como formación integral del individuo como profesional, como persona y ciudadano, resalta la importancia del reconocimiento de que los problemas son de carácter social y cultural, para eso se requiere capacidad de análisis social.

Sin embargo, Fernández (ob.cit.) indica que la formación integral del docente implica el desarrollo de racionalidad y criticidad para el conocimiento de la realidad de su contexto, su adecuación y compromiso ético- social establecido en las normas sociales legales. Además, implica la orientación y el estímulo de la auto-realización para el logro de una integración social útil, favorable al individuo y a la sociedad.

No obstante, para que se logre materializar la visión integral y posterior desarrollo de racionalidad y criticidad, su integración y análisis social, es necesario formar al docente con la destreza de reflexionar sobre sus acciones, sus formas de aprender, otorgándole una visión estratégica de su entorno. Esta visión podrá integrar y desarrollar las competencias que exige la profesión docente de calidad; es decir, formar de manera integral y estratégica.

Por lo tanto, la formación docente puede ser definida como un proceso pedagógico - didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes.

La formación del docente está asociada a la necesidad que tiene el futuro educador de vivir procesos de reflexión que le posibiliten abordar críticamente la realidad para vislumbrar y sostener construcciones de transformación individual y social, apoyado en una filosofía que debe permitirle la manifestación de su capacidad de asombro, así como la comprensión del puesto del hombre y la mujer en el cosmos (Flores 2005).

Finalmente, la formación docente debe suponer un proceso continuo, que evolucione de manera sistemática, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias, así como también de las exigencias del contexto donde se desarrolla el sujeto.

3. Modelos y tendencias, implicaciones en la formación docente

En la historia de los programas de formación docente, específicamente en la formación inicial, las prácticas han tenido una función significativa y definitoria de los modelos y tendencias de esa formación. Sánchez y Jurado (2000) lo explican de la siguiente manera:

Por un lado, las prácticas son asumidas como el desarrollo de una serie de asignaturas donde los estudiantes y futuros educadores deben cumplir. Estas asignaturas tienen dos maneras de caracterizarse; la primera, es vista como ejercicio en el salón de clases bajo la guía de un plan previo diseñado, y la segunda según las orientaciones del profesor/ supervisor de la práctica, con lo cual el futuro profesor demuestra competencia para la docencia.

Por el otro, se asume la práctica en la perspectiva de la investigación, donde el estudiante fundamenta un proyecto articulado en una línea de investigación en el plan de estudios, a su vez puede ser combinada con intercambios y trabajos en la comunidad a través del desarrollo de un proyecto conjunto al centro de formación.

Estas dos tendencias suponen concepciones distintas del aprendizaje, y de los desempeños del estudiante y del profesor. La primera tendencia da cuenta de una concepción conductista del aprendizaje, que lo visualiza como un ente pasivo, el cual desarrolla habilidades y destrezas y recibe conocimientos teóricos y didácticos, para luego aplicarlos a la realidad. La segunda tendencia concibe el aprendizaje como una construcción social a partir de situaciones y actividades contextualizadas y situadas; el desempeño del estudiante es activo y constructor de sus aprendizajes en interacción con sus pares y con los otros mediadores sociales.

De igual manera, para De Lella (1999) cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del sujeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

En correspondencia a lo descrito anteriormente, autores como De Lella (1999) y Tejada (2000) coinciden en realizar una clasificación y descripción de los modelos y tendencias configurados históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, ellas son:

- *El modelo práctico – artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.
- *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación, así llamada pedagógica, como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los

conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier sujeto con buena formación conseguiría orientar la enseñanza, esto genera una brecha entre producción y reproducción del saber. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por la comunidad de expertos.

- *El modelo técnico eficiente* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, un currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, esta subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.
- *El modelo hermenéutico reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto y espacio temporal sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones en prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica, se construye personal y colectivamente, parte de situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

Al analizar lo descrito por los autores mencionados, es evidente que gran parte de los programas de formación docente, a excepción del modelo hermenéutico reflexivo fueron influenciados por modelos y tendencias que promueven la conducción de los aprendizajes, donde el desempeño docente y del estudiante es notoriamente pasivo, transmisor y receptor de información, de la cultura, de las certezas de los últimos descubrimientos científicos, de la racionalidad técnica. Situación que crea un sujeto poco crítico del entorno, orientado al seguimiento de conductas sociales y menos a la comprensión de las mismas.

Sin embargo, en la actualidad se requiere otro tipo de docente, otro tipo de estudiantes; es decir, otro profesional de la docencia, el cual no declare contenidos exclusivamente, pero que domine los contenidos de su área de acción; es necesario un docente que promueva procesos e impulse al desarrollo de habilidades para comprender las situaciones problemáticas, y a su vez impulse los valores sociales necesarios para formar a un sujeto integral, ya que el contexto así lo demanda.

Para De Zubiría (2006), hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un docente que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos han creído los centros de formación, sino en el desarrollo.

El mismo autor define a estos modelos como dialogantes, y los caracteriza por reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que todos los agentes poseen con los centros de formación

docente de desarrollar cada una de ellas. También, este modelo responsabiliza al docente por el desarrollo de la dimensión cognitiva de los estudiantes, e igual responsabilidad por formar sujetos éticos que se indignen antes los atropellos, se sensibilicen socialmente y se sientan responsables de su formación permanente.

Estas afirmaciones reiteran que la transmisión de conocimientos de saberes disciplinares es una visión arcaica, descontinuada de la formación docente representada por la pedagogía tradicional, hoy se abre paso la construcción de conocimientos, el procesamiento de la información colectiva que impacta en la conceptualización de mundo individual, en la inclusión, igualdad, en el respeto al otro. Como asevera De Zubiría (2006) no se trata de hacer sentir feliz al estudiante; se trata de formarlo con toda la felicidad, esfuerzo, cuidado, responsabilidad, diálogo y trabajo, de esta manera se desarrollan sujetos inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y procedimental.

En resumidas cuentas, según De Lella (1999) las tendencias que den respuestas al proceso de desarrollo de un profesional de la docencia pueden ser orientadas para:

- *Partir de la práctica como eje estructurante*, en tanto áulica, institucional, comunitaria y social.
- *Problematizar, explicar y debatir* desde la teoría vigente hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- *Reconstruir la unidad y complejidad* de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.
- *Propiciar espacios de investigación cualitativa* con la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar.
- *Favorecer la exogamia*, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.

En referencia a lo planteado por De Lella (1999), Tejada (2000) y De Zubiría (2006), como sólidos análisis a los modelos y tendencias en la formación docente, es conveniente indicar que para el logro de un docente que desarrolle las dimensiones humanas e integre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar, conviene la promoción del aprendizaje estratégico, donde de nada valen los esfuerzos de implantar modelos y tendencias con fundamentos constructivistas, dialogantes y desarrolladores; si no se logra la toma de conciencia por parte del sujeto de la necesidad de reflexionar sobre sí mismo y su entorno.

Además, surge un interrogante que se posiciona sobre el docente, el cual está llamado a promover y adaptar las acciones pertinentes con fundamentos constructivistas, dialogantes y desarrolladores de su contexto escolar; si este no toma conciencia, valora su importancia y utilidad en beneficio de la formación docente, la calidad educativa se verá seriamente afectada, ya que los saberes disciplinares seguirán predominando en el contexto escolar por una parte; y por la otra, el contexto seguirá demandando la actualización constante de competencias y no podrá ser honrada.

La respuesta a este interrogante de seguro debe dirigirse hacia la incorporación de todos los actores y la promoción del aprendizaje estratégico como eje fundamental en los modelos y tendencias de la

formación docente en el siglo XXI y que estos construyan o reconstruyan el currículo que nos lleve a una formación docente de calidad.

4. Necesidad de una Mirada Estratégica en la Formación Docente

Cuando se piensa en justificar la importancia de la necesidad de promover el aprendizaje estratégico en la formación docente en el siglo XXI, se apunta hacia la contextualización de los modelos y tendencias en la formación docente que de manera formal, son impartidos en las instituciones educativas.

En primer lugar, el estudiante en formación docente debe ser considerado como agente activo que construye su propio saber, interactuando con sus pares y su propia conciencia y, en segundo lugar, el desempeño docente debe estar orientado al diseño y evaluación de encuentros pedagógicos que permitan guiar y mediar situaciones histórico - culturales de aprendizaje pertinentes a las cogniciones de los estudiantes.

Estas dos propensiones están llamadas a ser parte esencial para la construcción de acciones que promueva la autonomía escolar, la criticidad, la creatividad y el uso conciente de estrategias para aprender y enseñar de manera significativa y así dar respuestas a las exigencias de un mundo en constante cambio.

En este sentido, los cambios que impactan sobre las formas de enseñar y aprender se han dado a raíz del creciente flujo de información promovido por las tecnologías basadas en la informática, las redes sociales, la exigencia de competencias laborales cada vez más específicas ante las genéricas, la alta demanda de profesionales graduados y pocas plazas de trabajo, la ausencia de valores que construyan sociedad, la verificación científica y el tecnicismo ante la discusión de saberes, la globalización de la dominación, de la exclusión, de la desigualdad y la crítica a la modernidad.

En consecuencia, estas variables generadoras de cambios en los sistemas educativos han permitido que la humanidad, de manera general, tenga mucho más alcance a la información que se construye en sus contextos; igualmente, sobre la información que generan otras culturas, junto a los valores sociales propios de cada región, esta situación exige en el estudiante en formación docente, una mayor actividad cognitiva que dé origen a acciones pertinentes ante la solución de problemas, con énfasis en la toma de conciencia de las operaciones implícitas durante el procesamiento de la información y posterior almacenaje significativo del conocimiento que genera la solución del problema y el acto reflexivo implícito que demanda la actividad.

Se puede afirmar que el estudiante en formación docente del siglo XXI debe generar mayor actividad cognitiva para darle mejores respuestas a las exigencias de un contexto en constante cambio y mantenerse a la par, junto a la otra afirmación de que la actividad cognitiva puede ser potenciada por habilidades mentales reflexivas y autónomas que le permitan planificar, supervisar y valorar las acciones y las operaciones implícitas en toda solución de problemas.

Según las afirmaciones que se vienen describiendo, se puede aseverar que gran parte de estos aportes provienen de dos tendencias que poco a poco tomaron importancia en el ámbito educativo a partir

de los años 80, las cuales según Mayor, Suengas y González (1995) son el "aprender a aprender" y "aprender a pensar".

Sin embargo, hay que reconocer que en pleno siglo XXI, dichas tendencias no poseen las fortalezas que tenían en sus comienzos, ya que al situarse en principios fundamentalmente cognitivas, se han hecho vulnerables ante el auge de la inserción y reconocimiento de variables que tradicionalmente no se valoraban o simplemente eran muy poco reconocidas como influyentes significativos en el aprendizaje humano, estas son los afectos, los motivos, las creencias, los valores, la creatividad y la interacción histórico - cultural.

Además, un factor externo que influye en las formas de aprender es la constante evolución que plantean las sociedades humanas, por eso es pertinente la promoción de la toma de conciencia sobre el aprendizaje estratégico que permita formar al ser humano durante toda su vida; que contextualice lo aprendido, reflexione sobre lo que hace, flexibilice ante las nuevas exigencias sus esquemas mentales y dé respuestas auténticas al entorno donde se desenvuelve, es decir que sea un sujeto estratégico que aprenda permanente.

Aprender permanentemente une el aprender a aprender y el aprender a pensar en una misma dirección, ya que no solo invita al estudiante a formarse durante su estadía en los centros de formación y tomar conciencia de los procedimientos de estudio que le permitan aprender y aprobar los cursos de la carrera que estudia; sino que lo prepara para potenciar sus habilidades constantemente al ritmo de los cambios que se susciten en el entorno mundial y regional durante toda su vida; es decir, que continuamente contextualice sus capacidades, sus habilidades y sus valores logrados durante su formación inicial.

Por consiguiente, surge la apología de la promoción del aprendizaje estratégico en la formación del estudiante universitario del siglo XXI, como uno de los eslabones que hace posible que la educación que imparten las universidades dejen de ser simples requisitos para la obtención de títulos profesionales, donde las competencias desarrolladas durante la permanencia en los centros educativos se fortalezcan y contextualicen constantemente cuando el sujeto se encuentre en la realidad que impone las exigencias sociales y profesionales.

Por esto, el estudiante en formación docente que no conozca las ventajas del pensamiento estratégico, difícilmente podrá aprender a aprender y aprender a pensar; mucho menos podrá aprender permanentemente durante toda la vida, ya que aprender y actuar forman parte del proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del sujeto, esto significa que no solo es necesario poseer los conocimientos y las técnicas que permiten desempeñarse eficazmente en el contexto, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender de manera estratégica y no rutinaria o mecánica que solo promueve la memorización poco significativa.

Bajo estas premisas es necesario apoyar al aprendizaje estratégico desde la visión de un mundo en constante cambio, que demanda un estudiante que contextualice permanentemente su actividad cognitiva y acciones durante sus estudios iniciales, así como también aprenda que el éxito de todo ser humano y profesional es la constante contextualización de sus competencias sociales y profesionales a las exigencias culturales de su contexto.

En síntesis, los modelos y tendencias que influyen e influirán sobre la formación inicial del docente, están llamados a la actualización para brindar mayores respuestas a las exigencias del siglo XXI, por eso insertar el aprendizaje estratégico como eslabón de unión de la formación docente inicial y en servicio bajo la concepción de un sistema educativo permanente e integrador, que desarrolle en el sujeto autonomía al aprender y conciencia de lo colectivo y de las exigencias del contexto.

Esta visión impulsará al sujeto a la actualización de las competencias y no a la mecanización de lo desarrollado. Esta visión estratégica de la formación docente sin dudas ayudará a la construcción de un sistema de formación docente de calidad.

5. Formación Docente de Calidad

La palabra calidad proviene del latín *quillitas*, que equivale al *poites* griego, que responde a lo cualitativo, o *qualitativus* en latín, lo que hace referencia a la descripción del ente y su clase. La calidad se orienta al análisis de una propiedad existente o a la comparación con otra similar, afín o de la misma especie.

La afirmación anterior concuerda con las afirmaciones de la Subsecretaría de Educación Superior de México (2010) al definirla como un conjunto de cualidades positivas deseables de personas, objetos o sistemas.

En la educación también se habla de calidad la cual está regida por múltiples factores que coexisten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ellos son influenciados por las exigencias del contexto, que requieren mayor inclusión, discusión de saberes sobre los conocimientos disciplinares y, sobre todo, la participación activa del estudiante y la actualización permanente del docente.

En este mismo sentido, Téllez y otros, (2009) orientan la calidad de la educación hacia la presencia del docente, la cual, afirman, es indispensable. En su intermediación están las posibilidades de éxito o de fracaso de la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, su posición es fundamental, aunque no suficiente, para garantizar la calidad.

Los mismos autores reafirman que, si la formación docente fuese vista como uno de los factores claves hacia el logro de una educación de calidad, se elevaría el nivel de la educación formal, de esta manera se alcanzarían a fortalecer los programas de formación docente. Esta necesidad no es una aspiración difusa ni remota, sino factible y urgente; preparar docentes más alertas ante las necesidades de las mayorías, conscientes de su responsabilidad social, y capaces de propulsar una enseñanza cada día más democrática y más estimuladora de la investigación, la criticidad, la creatividad y el compromiso solidario.

Bajo estas premisas es necesario reflexionar sobre los sistemas educativos de calidad, sus características, que permiten formar a un estudiante de manera integral, que desarrolle sus capacidades humanas a plenitud.

La calidad educativa, según declaraciones del Instituto de Ciencias del Hombre (2010), es un concepto multidimensional, constituido por diversas dimensiones particulares, que la definen, ellas son:

- *Calidad como excepción*, posee dos visiones; la primera, es la clásica donde resalta la distinción, la clase alta y la exclusividad, la segunda es la actual, caracterizada por la excelencia, en relación a los estándares, la reputación de los centros, de los recursos y medios y sobre todo por criterios científicos que declaran a los “centros que obtienen buenos resultados”.
- *Calidad como perfeccionamiento o mérito*, es vista como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que corresponden a los requisitos exigidos: “Centros donde las cosas se hacen bien”, y promueven la cultura de calidad para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.
- *Calidad como adecuación a propósitos*, esta tendencia parte de una definición funcional sobre calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien. Un ejemplo de esto son los centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos, y los programas y servicios responden a las necesidades de los estudiantes.
- *Calidad como producto económico*, se basa en la perspectiva del costo que supone su obtención; es decir centros eficientes al relacionar costos y resultados.
- *Calidad como transformación y cambio*, se centra sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional, caracterizada por centros preocupados por el desempeño del estudiante e incrementar el valor añadido, orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).

Bajo esta descripción, que deja ver las diferentes características y aplicaciones referentes a calidad educativa, es necesario asumir que la más contextualizada es aquella que centra su visión sobre el desempeño del estudiante y del docente, en el trabajo en equipo, en la comunidad, en la integración teoría y práctica. La calidad educativa que demanda el siglo XXI centra sus esfuerzos en el desarrollo de las diversas dimensiones humanas y en la integración del saber - hacer, el saber - obrar y el saber – pensar.

Por calidad de la educación se concibe a todas aquellas acciones y cualidades que poseen los recursos materiales y los talentos humanos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permiten el bienestar en conjunto de cada miembro integrante y el logro común e individual de metas. Cabe resaltar que la calidad de la educación depende, en muchos casos, de una percepción social, cultural o subjetiva.

También es necesario recalcar que para una formación de calidad el docente en formación debe tomar conciencia de su entorno, de sus debilidades y fortalezas, comprender que los conocimientos no son aislados, se construyen en colectivo, que para ser crítico primero hay que ser reflexivo. Estas premisas apuntan hacia la urgente incorporación de acciones pedagógicas y didácticas que formen al docente estratégico, que reconozca las bondades de aprender permanentemente; es decir que actualice sus competencias constantemente al ritmo de los cambios que impone el contexto.

Afirma Domínguez (2010) que en la calidad de la educación existen múltiples factores; sin embargo, el cumplimiento eficiente de la tarea que la sociedad ha asignado al docente, es un rasgo de elevada relevancia para el desarrollo bio – psico - social del estudiante a su cargo. Las demandas sobre el trabajo docente se acompañan de procesos sistémicos e integrales que le permitan construir nuevas formas de accionar, participar en los cambios y corresponsabilizarse de los resultados de su trabajo.

Ponce y otros (2010), opinan que la calidad de la educación es un reto para cualquier nación, pues en base a ella se obtienen derivaciones favorables para la sociedad, las instituciones formadoras de docentes deben apuntar sus objetivos a ofrecer procesos formativos adecuados a los cambios del mundo, el docente en formación toma gran importancia en este proceso, pues es él quien hará posible la complementación del acto educativo junto a sus estudiantes, por lo que debe estar formado en las competencias necesarias para ejercer su labor de manera adecuada.

Finalmente, se podría afirmar que la calidad de la educación en la formación docente debe comprenderse como un proceso de construcción permanente que une la formación inicial y la formación en servicio, un todo significativamente complejo, sistémico, integral y estratégico. La calidad, definitivamente, va más allá de resultados, del rendimiento escolar, es una búsqueda constante por superar las debilidades y desarrollar las fortalezas de sus actores, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

6. Conclusiones

Para construir una formación docente de calidad en el sistema venezolano, que permita el desarrollo integral del estudiante en su dimensión afectiva, cognitiva, ética y se sienta responsable de su formación permanente, en síntesis, es necesario considerar:

- a) La formación docente es un proceso pedagógico - didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las cuatro dimensiones humanas esenciales: a) conocimientos; b) sentimientos; c) voluntad; y d) habilidades. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes.
- b) La formación docente debe suponer un proceso continuo, que evolucione de manera sistemática, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias, así como también de las exigencias del contexto donde se desarrolla el sujeto.
- c) El logro de un profesional de la docencia que desarrolle las dimensiones humanas e integre simultáneamente los saberes, requiere la incorporación de la promoción del aprendizaje estratégico como eje orientador del currículo, donde de nada valen los esfuerzos por implantar modelos y tendencias con fundamentos constructivistas y dialogantes, desarrolladoras; sino se logra la toma de conciencia por parte del sujeto de que es necesario reflexionar sobre sí mismo y sobre su entorno.
- d) El aprendizaje estratégico une la formación docente inicial y en servicio, lo cual permite una concepción de un sistema educativo permanente e integrador que desarrolle la autonomía al aprender, la conciencia de lo individual y lo colectivo, visión que impulsa al sujeto a la actualización de las competencias y no a la mecanización de lo desarrollado.
- e) La calidad de la educación en la formación docente es un proceso de construcción permanente que une la formación inicial y la formación en servicio, un todo significativamente complejo, sistémico, integral y estratégico. La calidad va más allá de resultados, del rendimiento escolar,

es una búsqueda constante por superar las debilidades y desarrollar las fortalezas de sus actores, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

Bibliografía

- LÓPEZ, Aída. (2004). *Hacia un modelo de acción pedagógica orientado al fomento de la educación en valores en la especialidad de educación integral del Instituto Pedagógico de Caracas*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). *La Nueva Dinámica de la Educación Superior y de Investigación, para el Cambio Social y Desarrollo*. Chile <<http://www.unesco.org/es/wche2009/>>. [Consulta: 2009, noviembre, 16].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- DE LELLA, C. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y estrategias de Formación. Perú: OEI.
- DE ZUBIRÍA, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante*. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998). *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. <<http://www.oei.es/oeivirt/superior.htm>> [Consulta: 2009, noviembre, 15].
- DOMÍNGUEZ, M. (2010). *Hacia una Didáctica de la Composición Escrita Estratégica*. Trabajo de Ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Educación Para Todos (2008). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos; Educación para Todos en 2015, ¿Alcanzaremos la Meta?* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>> [Consulta: 2009, noviembre, 18].
- FERNÁNDEZ, B. (2005). *Modelo Teórico para el Desarrollo de la Dimensión Ética en la Formación Docente en la UPEL – IPC*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- _____ (2010). *Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI*. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- FLORES, R. (2005). *Aseguramiento de la Calidad de la Formación Docente en las Instituciones de Educación Superior*. En Rendón, D y Rojas, L. (Comp.) *El Desafío de Formar los Mejores Maestros* (pp. 61 – 67) . Bogotá: UNESCO.
- GORODOKIN, I. (2005). *La Formación Docente y su Relación con la Epistemología*. Madrid OEI <<http://www.rieoei.org/1164.htm>> [Consulta: 2010, Junio, 15].
- Instituto de Ciencias del Hombre. México <<http://www.ich.es>> [Consulta: 2010, Julio 04].
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- MAYOR, J. SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. España: Lavel, S.A.
- MEANA, G. (2010). *La formación del Docente para los Nuevos Escenarios Educativos*. [Documento en línea] Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Argentina <<http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes>> [Consulta: 2010, Junio 28].
- PONCE, S. y Otros. (2010). *Resultados de una Propuesta de Formación para Docentes Principiantes de Educación Superior*. [Documento en línea] Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Disponible:

<<http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes>> [Consulta: 2010, Junio 28].

SÁNCHEZ, V. y JURADO, F. (2000). *La Práctica como Motor de la Transformación Docente (Inicial y Continua)*. Colombia: Cooperativa Magisterio.

Subsecretaría de Educación Superior (2010). México <<http://ses.sep.gob.mx>> [Consulta: 2010, Julio 04].

TEJADA, F. (2000). *Perfil Docente y Modelo de Formación*. México: Fondo Iberoamericano sobre Educación en Valores.

TÉLLEZ, M. Rodríguez, N. LACUEVA, A. CÓRDOVA, D. GRACÍA, J. AMARO de Chacín, R. y SAYAGO, Z. (2009). *Los Retos de la Formación Docente*. Caracas: Laboratorio Educativo.