

El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente

José Tejada Fernández **

Grupo CIFO; Universidad Autónoma de Barcelona / jtejada@uab.es

INTRODUCCIÓN

La educación, hoy y siempre, queda afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como proceso de desarrollo personal y social, ha de tener como referente precisamente el contexto en el que se inscribe, sirve, e incluso trata de mejorar y transformar. Por tanto, los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión.

El problema que se plantea en este terreno es que "vivimos en un dinamismo de cambio de tal magnitud que necesitamos adecuaciones constantes y crecientes ante el riesgo, siempre presente, de no lograrlo todo y de perder los referentes necesarios para comprender la realidad e instalarnos en ella" (González Soto, 2001, p.7). Asumimos, pues, una cierta correlación o dependencia de lo educativo si no queremos caer en anacronismos pedagógicos. Educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, etc.

Bajo estos mínimos presupuestos, se torna necesario reparar precisamente en algunas de las características más significativas del escenario global y las direcciones que apunta o camina, y a la que la educación ha de ser sensible y dar respuesta en los diferentes niveles. Es por ello, por lo que consideramos pertinente apuntar previamente algunas de estas direcciones a la par

que cifrar el cambio en el terreno educativo, para posteriormente considerar algunas de las implicaciones, que se derivan de ello desde la lógica de los actores —en este caso los profesores universitarios— para que la respuesta educativa sea la más idónea.

Más concretamente nos centraremos en los nuevos roles y competencias profesionales, su relación con el contenido (conocimiento) curricular objeto de su intervención profesional y el propio contexto institucional donde se ins-



Resumen

Este artículo describe una experiencia en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías interactivas y de redes que posee la Universidad de Los Andes (ULA), para enfrentar la creciente demanda, por egresados universitarios, de mantener una educación continua y actualizada, y para satisfacer la necesidad de impulsar las actividades de investigación que se desarrollan en el país, así como la necesidad de fortalecer la docencia que se imparte presencialmente con las ventajas que ofrecen las TIC. Se consideraron tres factores importantes en la efectividad de programas a distancia: los aspectos instruccionales, los aspectos administrativos y de gestión y los aspectos tecnológicos. Se ha implantado una estructura organizativa para conducir los procesos de diseño, promoción, manejo y producción de programas interactivos a distancia para la Universidad de Los Andes.

Palabras clave: Estudios interactivos a distancia, Internet y educación, video-conferencia de escritorio, TIC y educación.

cribe dicha intervención profesional^[1].

1. ALGUNOS RASGOS CONSTITUTIVOS DE LOS NUEVOS ESCENARIOS

Si realizamos una mirada a la situación general podemos advertir someramente que el nuevo o los nuevos escenarios se caracterizan fundamentalmente por la velocidad del cambio, siendo éste su nota más definitoria. Pero más allá de esta dinámica cambiante, podemos apuntar algunas otras notas características^[2] sobre dicho escenario que tienen su repercusión sobre la educación y consecuentemente serias implicaciones en la respuesta educativa al mismo. En nuestro caso, las aglutinamos en torno a:

- 1) La Globalización.
- 2) El Multiculturalismo.
- 3) La Revolución Tecnológica.
- 4) Incertidumbre Valorativa.

1.1. La Globalización

Prácticamente en todos los órdenes de la vida,

desde la mundialización de los intercambios económicos regidos por la economía de libre mercado hasta la política, sobre todo desde la óptica de la democracia formal. La interdependencia en esta situación es prácticamente total y la tendencia a la uniformidad y homogeneización prácticamente un hecho. El desarrollo tecnológico y los medios de comunicación favorecen esta situación. No obstante, se entrevén algunas consecuencias también relevantes en este planteamiento como puede ser el deterioro del estado de bienestar, que este ámbito económico está propiciando el incremento de las tasas de paro, de precariedad en el empleo de desprotección social, a la par que las desigualdades parecen inevitables como consecuencia de la especulación financiera^[3]. A todo ello también puede añadirse los flujos y reflujos migratorios y laborales como problemáticas que más allá de las implicaciones socioeconómicas también revierten en el hecho educativo.

Este mínimo apunte nos ubica con Fuentes (1997) en que "la globalización no es, como quisieran sus panegiristas, un perfecto, redondo y sonrosado queso holandés de Edam, de esos que en Yucatán se usan para el riquísimo queso relleno. Más bien, sostienen sus críticos, la globalización es un queso suizo, un Gruyère perforado de hoyos" (p.42). Esta analogía es más que ilustrativa para reflejar la realidad de la globalización, de ahí que sea necesario articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico (Ramonet, 1998).

1.2. La Multiculturalidad.

El reconocimiento de la multiculturalidad frente a la pérdida de significado del Estado-nación. Esto trae como consecuencia el resurgir de los nacionalismos asociados a parámetros culturales (lengua, etnia, religión, tradiciones, folklore, etc). Esta realidad no es más que otro fenómeno asociado a la globalización en este terreno, una reacción lógica. Es decir, frente a la mundialización política y cultural (cultura de masas uniforme) se legitiman la recuperación e identificación cultural y tribal de los pueblos^[4]. Pero ello tampoco está exento de peligros y riesgos preocupantes. Como destaca Pérez Gómez (1998), podemos llegar a los fundamentalismos,



Abstract

UNIVERSITY TEACHERS AND NEW SCENARIOS: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING INNOVATION

The social, cultural and economic changes have an effect of determining the educational approaches that demand structural modifications (educative systems) and modifications in the own practices, of which the own process of research and reflection cannot be isolated. To be educated today demands to be cultural, social, and professional adapted to the pace of change and its speed, coding in keys of new cultural conceptions, production, and social relations, economic and industrial, etc.

The central point in the present article is the new roles and professional competences, their relation with the content (knowledge) curricular object of its professional intervention and the own institutional context, in which this professional intervention is registered.

Key words: *Institutional Contexts, Professional Competence, New roles, Professional Intervention.*

que podrían entenderse como mecanismo de defensa hacia fuera, pero también puede ser una poderosa estrategia de dominación hacia dentro. Coincidimos con él cuando afirma que:

"la mundialización no puede evitarse y por el contrario puede explotarse racionalmente para favorecer el enriquecimiento y la superación de los localismos empobrecedores. El racionalismo, en sus múltiples manifestaciones, es una reacción comprensiva cuya reivindicación de la diferencia, singularidad y diversidad puede asumirse si se supone la extensión de la misma hacia los individuos y hacia las culturas ajenas" (p.93).

Esa situación, pues, en nuestro pensamiento lleva a asumir la globalización^[5] como la estrategia más idónea para superar esta problemática, siendo la interculturalidad, como posteriormente veremos, una de las claves en los planteamientos educativos y particularmente en la conformación curricular.

1.3. La Revolución Tecnológica

Sobre todo con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, ha permitido que estemos ante la sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad informatizada, como metáforas bien ilustrativas de la situación actual. La aldea global en claves de McLuhan es un hecho. Su presencia y utilización obligan a modificar conceptos básicos, como por ejemplo, espacio y tiempo, incluso, la misma noción de realidad^[6]. Pero más allá de sus ventajas (democratización igualdad de oportunidades ante la información a través de los diferentes medios de comunicación, autopistas, etc. el poder del intercambio comunicativo en tiempo real, mestizaje cultural, ...) también se advierten algunos riesgos (apertura, saturación informativa, desprotección ciudadana, información –publicidad– propaganda, la manipulación inadvertida, difusión de estereotipos, conocimiento fragmentado, pasividad y aislamiento virtual, etc. (Pérez Gómez, 1998). Esto nos lleva a pensar en la revolución tecnológica en claves de progreso y si éste es un progreso incluyente o excluyente. La clave parece estar en la educación. Con independencia ahora del papel de las NTIC en la educa-

ción, no cabe duda, en claves de Fuentes (1997), "La educación como base del conocimiento. El conocimiento como base de la información. la información como base del desarrollo" (p. 39). Pero advierte el autor que el círculo a veces se entorpece o deforma, no siendo pocas las que se hacen intencionadamente.

"Demasiadas veces, la educación sólo sirve de base a la información, sin que medie el conocimiento que es garantía de solidez científica, imaginación artística, inteligencia moral. Muchas veces, la información cree bastarse a sí misma y a partir de su orgullo huevo nos engaña haciéndonos creer que porque recibimos mucha información estamos bien informados, cuando en realidad abundancia no significa calidad: Consumimos basura en abundancia, eso sí, pero este tipo de información nos vuelve más ignorantes y menos educados". (Fuentes 97, pp 39-40).

1.4. La Incertidumbre Valorativa

Sin duda, ésta es una de las características igualmente significativas de la situación social general como consecuencia de la pérdida de referentes, o por el contrario, también por la multiplicidad de referentes específicos, igualmente legítimos, pero insuficientes desde la óptica global. Pérez Gómez (1998) nos realiza una buena síntesis sobre este fenómeno. Concretamente nos apunta que estamos ante un eclecticismo acrítico y amorfo^[7], donde prima el pensamiento único, amorfo y débil, individualización y debilitamiento de la autoridad, importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder^[8], mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas, la paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social, la obsesión por la eficiencia, concepción ahistórica de la realidad, primacía de la cultura de la apariencia, el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio, mitificación del placer y la pulsión como criterios del comportamiento correcto, el culto al cuerpo y mitificación de la juventud, la emergencia y consolidación de los movimientos alternativos.

Pero ante esta situación también conviene posicionarse y habrá que cifrar algunos valores, si se quiere con carácter universal, capaces de

asumir la diversidad contextual-cultural. En este sentido, apuntamos la igualdad, la solidaridad, la democracia, la tolerancia y respeto a la diferencia, por citar algunos.

2. SIGNIFICADO DEL CAMBIO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Dentro de esta situación general, no cabe duda que la educación queda trastocada. De hecho, como nos destaca Brunner (2000) las transformaciones más relevantes en el terreno educativo tienen que ver con que:

a) El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, está en continua y progresiva expansión y renovación. La velocidad del cambio instalado en nuestra sociedad afecta directamente al conocimiento, tanto en su producción (nuevos conocimientos) como en su valía y permanencia. De hecho, tan destacable es, desde esta lógica, la producción como la caducidad del conocimiento. Es decir, la producción misma de un conocimiento lleva consigo la caducidad de otros, como mecanismo superador de la anarquía y la proliferación sin más. Este hecho tiene serias repercusiones en lo educativo, en la medida en que la formación opera con el conocimiento ha de plantearse qué contenidos seleccionar, con qué criterios (actualidad, valía, relevancia, etc.) y que sistemas activar para su renovación o integración de los nuevos, para superar los planteamientos anacrónicos en los que es fácil recaer. Sobre ello volveremos posteriormente.

b) La Institución educativa deja de ser el canal único mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información. Hoy día existen otros medios (medios de comunicación, TIC), más potentes e incluso menos costosos, para entrar en contacto con el conocimiento. Si bien podemos considerar sus ventajas (más información, mayor calidad de presentación y mayor velocidad de transmisión), no hay que olvidar un serio problema añadido: La saturación informativa. En este contexto la institución

educativa no puede competir directamente, pero ello no quiere decir que quede vacía de contenido o actividad, tendrá que cambiar de papel y de objetivos. Podría apuntarse en esta dirección, dadas las limitaciones, que habrá de ingresar o actuar "al lado de" los nuevos medios, cobrando protagonismo en los procedimientos y las actitudes, en apostar por el "aprender a aprender", ofreciendo criterios (valores) en relación con la información a trabajar, su selección y discriminación en medio de la tempestad informativa.

c) La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educativa. Esto no es más que una consecuencia de lo apuntado con anterioridad. Quiere ello decir que habrá que indagar sobre nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es más, la propia institución educativa en la medida en que debe integrar los nuevos cambios tecnológicos (como lo han hecho otras instituciones, las empresas, por ejemplo), deberá propiciar nuevos espacios y tiempos formativos, implicando en ello nuevos recursos y medios^[9]. Con ello, también estamos apuntando que automáticamente hay que superar (no necesariamente eliminar) las tecnologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje (pizarrón, retroproyector, textos impresos, audiovisuales, etc.) e integrarlos con las NTIC. Hoy día, con la presencia en las aulas de INTERNET, por ejemplo, sobre todo en los países desarrollados, no tiene mucho sentido la exclusividad del profesor y del libro de texto en los planteamientos educativos. Ello conlleva igualmente la adopción de nuevos roles y funciones de este profesional, sobre lo cual también repararemos con posterioridad.

d) La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a los que da lugar y el tipo de inteligencia que supone, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial. Es decir, la revolución tecnológica y la apertura a lo global lleva a replantearse nuevas competencias y destre-

zas que las sociedades deben enseñar y aprender. Dicho de otra forma, de competencias de ejecución, provocadas por la impartición de conocimientos prácticos de ejecución, desde una lógica funcionalista, de formación en las aulas, hemos de pasar al desarrollo de competencias de concepción y acción mediante la integración tanto de competencias técnicas, sociales y metodológicas, bajo una organización de situaciones de aprendizaje entre la teoría y la práctica, donde la complejidad y la articulación de los lugares de formación cobran protagonismo. Esto cobra más sentido, si cabe, en los planteamientos no formales de educación, aunque también es asumido por la propia educación formal, sobre todo en educación secundaria y superior desde la lógica de la formación profesional. Como consecuencia de ello, habrá que articular procedimientos y sistemas combinados que aproximen al centro de formación al centro de trabajo y paralelamente formaciones a distancia incluyendo dispositivos multimediales y multirecursos. En otras palabras, todo lo opuesto a lo que propugna la educación masiva y estandarizada (aunque esto valdría para el currículum común, básico y obligatorio)^[10].

e) La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización. Como hemos destacado anteriormente, el cambio producido en la esfera de lo educativo, tanto en sus formas (modalidades) supera con creces, primero, los límites de la escuela, para después superar las fronteras nacionales. Si durante un tiempo la esfera estatal lo llenaba todo como el principal mecanismo de integración social (socialización) dentro de los límites nacionales, hoy día estos límites quedan difuminados. Pero curiosamente se producen fenómenos educativos, al menos, en una doble dirección; de un lado, la globalización, con su referente de mundialización del conocimiento, provoca políticas educativas transnacionales, con la consecuente pérdida de soberanía de los Estados^[11]; de otro, la propia

descentralización educativa conlleva la emergencia de lo local que se encuentra forzado a entrar en contacto con lo global, si no quiere perder protagonismo, al verse abocadas a competir en términos de capital humano y desempeño educacional.

f) La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización. Uno de los aspectos más significativos de la sociedad actual, consecuencia de la globalización, de la revolución tecnológica y de la multiculturalidad, es la ausencia de referentes comunes, o la proliferación de referentes. Ello provoca una incertidumbre o ambigüedad valorativa sin parangón a lo largo de la historia. Bajo el paradigma de la complejidad^[12], la escuela no puede ser una institución estable de socialización, cuando compite con otros medios de socialización con otro tipo de referentes y valores, a veces antagónicos con los de ella aún más, como algunos sostienen la sociedad actual presenta uno de los problemas más serios en la formación del ciudadano, cual es el "déficit de socialización". "Vivimos, pues, en un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales —particularmente escuela y familia— están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social" (Tedesco, 95, p.36), y este déficit no lo cubren los medios de comunicación social, más bien todo lo contrario, lo acrecientan.

4. Implicaciones en el Papel del Profesor Universitario

El análisis anterior conlleva toda una serie de retos e implicaciones para cualquier profesional que opere en el entramado complejo, hoy, del proceso enseñanza-aprendizaje, con independencia del nivel educativo en el que se inscriba.

En nuestro caso, centraremos la mirada en el profesor universitario, profesional, si cabe, sumamente afectado en el nuevo escenario por múltiples razones, que en este momento obviamos. Desde esta lógica, pues, queremos relanzar dichas

implicaciones y retos en torno a tres apartados de suma relevancia desde la dimensión pedagógica, a sabiendas de ser simplistas^[13].

4.1. En Relación con sus Roles y Competencias Profesionales.

Si tenemos en cuenta tanto lo anterior y consideramos las NTIC, no cabe duda que el papel del profesor queda trastocado, por no decir radicalmente transformado. Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como "medio pedagógico" (Cruz, 1995; Escolano, 1997), aunque algunos posmodernos lo hayan querido profetizar "La era del profesor agoniza entre las nuevas redes de memoria y los juegos de lenguaje que los cibernautas ensayan, que los roles docentes clásicos no sólo están cuestionados, sino que pueden ser deslegitimados" (Lyotard, 1984). Optamos por el reconocimiento de una nueva posición de "maestro de obra de la dinámica del aprendizaje" (Arnoud, 1996, p.12). Las posibilidades formativas de las NTIC permiten liberar al profesor de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles —que no disminuyéndoles— dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica, no desaparece, consecuentemente nuevos roles emergen instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos (Thacth y Murphy, 1995, p.62).

En este estado de cosas, hemos de considerar al profesor como:

1) *Programador, Director y Coordinador de procesos de Aprendizaje con medios interactivos.* Si bien las NTIC permiten enseñar a los usuarios a seguir autoaprendiendo mediante el uso inteligente de estas, cierto es también que debido al tipo de conocimientos, procedimientos o destrezas y a los propios condicionantes de los alumnos, las mismas resultarán insuficientes y se precisarán de recursos humanos para desarrollar tal proceso. Concretamente el

profesor deberá dirigir y coordinar dicho proceso y conseguir que cada alumno tenga meridianamente claro como autorganizar su trabajo, que objetivos alcanzar, como explotar al máximo las posibilidades del medio.

- 2) *Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes.* Aunque el alumno haya recibido información y se haya ejercitado con los medios, la función del profesor se polariza en la dirección de ampliar la información, si fuese necesario, contextualizar la misma, presentando situaciones comunicativas que no son posibles reproducir con las tecnologías empleadas, ejercitar y aplicar lo aprendido en un contexto o interacción más allá de las posibilidades de los medios, sobre todo si afecta al entorno social o al mundo actitudinal.
- 3) *Motivador y como lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el alumno.* El propio medio utilizado puede disponer de toda una gama de elementos motivadores que consiguen llamar la atención y propiciar la participación activa de los usuarios. En este contexto, el profesor debe informar a los alumnos sobre las posibilidades del medio en relación con sus necesidades, sus intereses y su nivel formativo, delimitar los objetivos a conseguir con el medio y ejercitar a cada alumno en la metodología más apropiada para obtener el máximo provecho de los medios empleados. En este caso, estamos aludiendo al profesor como tutor del autoaprendizaje a través de los medios.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje. Más aún, "el formador desde esta perspectiva, será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio; es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo este el compromiso, la sociedad tiene que disponer de "actores" reflexivos en la

escenificación del papel que como formadores le corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación". (Fernández, 1996, p.50).

En la línea del mismo autor, no proponemos que el profesor se adecue al uso de las NTIC para tener éxito en su trabajo como mediador en un contexto cambiante, aunque estudiado y conocido. Abogamos por un profesor que sea innovador capaz de "hacer saber" en este campo de recursos. "Tiene la obligación deontológica de "viajar" dentro de las posibilidades didácticas de las redes y generar nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje" (Fernández, 1996, p. 50). En esta situación se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el saber, como el saber hacer, el saber estar y el hacer saber.

Con el nuevo protagonismo como profesional^[14] necesita nuevas competencias (saber saber, saber hacer, saber estar y saber ser) para desenvolverse adecuadamente en tales conceptos complejos, donde la reflexividad y la indagación deben ser unas de sus pautas fundamentales de

actuación frente a la rutina^[15]. En este sentido, brevemente podemos apuntar en torno a competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias sociales y de comunicación (feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber - hacer social y comportamental), competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

En este punto, queremos destacar lo apuntado por Guir (1996, p.65) relativo al impacto de las NTIC sobre las competencias del profesor. Alude a dos tipos de consecuencias: "De una parte la aparición de nuevas competencias específicas en el dominio de la tecnología, de la teoría y de la psicopedagogía; de otra la modificación de todas las competencias en materia de comunicación animación y de psicopedagogía".

CATEGORÍAS DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL FORMADOR

	COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS	COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN/ANIMACIÓN	COMPETENCIAS TEÓRICAS	COMPETENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS
Aparición de nuevas competencias en el contexto de las NTIC	Las NTIC (competencia cognitiva). Saber - hacer / utilizar las herramientas de tecnología educativa.		Bases de datos y bases de conocimientos (competencia cognitiva).	Métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas (saber + saber - hacer). Métodos de tutoría y de monitorización en situación de autoformación multimedia (saber + saber - hacer).
Modificación de competencias en el contexto de las NTIC.		Aptitudes y capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ● Feedback. ● Procesos de grupo y trabajo en equipo. ● Negociación. ● Relación interpersonal (saber - hacer social y comportamental) 	Teorías del aprendizaje, análisis del rendimiento en situaciones profesionales (metacompetencias).	Capacidades y aptitudes en materia de orientación profesional, de explicación de modelo teórico de técnicas de desarrollo personal y de formación, de métodos de individualización del aprendizaje y de secuencias individuales de enseñanza. (saber y saber - hacer).

Categorías de competencias genéricas del profesor (a partir de Guir, 1996, p.61).

La tabla anterior es ilustrativa de este planteamiento en la que quedan integrados los diferentes tipos de saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes). Una lectura somera de la misma nos indica que el impacto de las NTIC incide fundamentalmente en los saberes procedimentales (conocimientos) y saberes hacer procedimentales (procedimientos), con incidencia específica en los saberes ser y estar sociales (actitudes).

En síntesis, de alguna forma estamos apuntando a un perfil profesional (Sangrá, 2001) en la línea de un profesorado: a) Más colaborador que solitario, b) Tendría que fomentar/promover la participación, c) Tendría que reconocer/aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión del conocimiento, d) Con habilidades organizativas importantes, e) Abierto a la experimentación, y f) Con la capacidad/habilidad de modificar su metodología.

4.2. En relación con el Conocimiento y la Articulación Curricular.

Uno de los aspectos que más preocupación despierta es la relación del profesor con el conocimiento, sobre todo desde la lógica de la articulación del currículum. En este punto hemos de retornar uno de los argumentos sobre la idea de que el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable, apuntado con anterioridad. Producción y —caducidad se convierte en un eje insoslayable. Respecto del primer polo en el contexto que estamos ubicados mucho tendrá que decir la investigación^[16] y el propio desarrollo tecnológico y el de otros ámbitos. Respecto de los cuales el profesor deberá estar muy atento. Simultáneamente habrá que considerar la obsolescencia de otros tantos conocimientos que los nuevos vienen a desterrar.

No es este el momento de detenerse en ello. Si acaso centrar la cuestión en la propia selección de los conocimientos como elementos clave de la cultura, constitutivos del currículum a transmitir, que a su vez está afectado por el propio contexto de referencia curricular. De ello se desprende al menos una nota característica: Dicho currículum necesariamente debe ser abierto y flexible. Pero no basta sencillamente con apun-

tar esta apertura y flexibilidad, sino que ello se debe fundamentalmente a que creemos que, bajo esta lógica, la finalidad básica educativa es lograr la integración de lo cultural con espíritu de transformación. No vamos a volver sobre la cultura que se constituye en contenido curricular^[17], sino que desde el diseño del currículum vamos a centrarnos en el problema de la selección de contenidos.

La selección de contenidos puede considerarse como el proceso de concretar las respuestas que definen la función social otorgada a la enseñanza (Zabala, 1999). El problema principal con el que nos podemos tropezar es el de los criterios a utilizar y su razón de ser^[18]. Obviando el bate del fondo, que está directamente conectado con las diferentes concepciones curriculares (sociológica, epistemológica, psicológica, pedagógica como fundamentos) podemos iniciarnos con los clásicos criterios según el modelo *logocéntrico*, *psicocéntrico*, como fuentes de selección^[19].

En esta situación, es fácil caer en ciertos reduccionismos. De hecho, la práctica del diseño curricular así lo ha evidenciado en más de una ocasión. Nos estamos refiriendo que utilizar un único criterio es insuficiente para resolver las exigencias vertebración curricular. De manera que si se usa exclusivamente el criterio lógico de acuerdo a la estructura sistemática de la ciencia o saber en juego se olvida que una cosa es la estructura interna de los principios, teorías, leyes, etc. de un contenido cultural y otra bien distinta la disposición adecuada para que pueda ser integrada en el proceso de enseñanza. Quiere esto decir que es necesario aunar ambos criterios. Hay que buscar criterios de estructuración lógica y psicológica para poder posibilitar el mayor número de operaciones mentales en el sujeto sin perder el sentido genuino y de certeza transitoria de los contenidos culturales, a lo que podríamos añadir el criterio sociocéntrico, aunque dada la indefinición social del futuro y la velocidad de los cambios, sería aventurado darle excesiva importancia. En la línea de Fernández (1992), pensamos que los dos primeros son básicos y el tercero podría considerarse como interviniente en un amplio espectro ecológico.

Desde otra óptica, más externa a las características del objeto de enseñanza y del sujeto de

aprendizaje, podemos también utilizar otros tantos criterios. No son pocos los autores que se han preocupado por aportarnos algunos. Del conjunto posible entresacamos los más significativos. Hay que advertir que no todos tienen el mismo peso específico y que éste depende, entre otras cosas, de la situación de enseñanza-aprendizaje (formal, no formal). En cualquier caso, se evidencia la necesaria combinación de los mismos como procedimiento general.

- *Objetividad*: Como adecuación - concordancia con los hechos reales, acercamiento a la realidad. Más allá del problema implícito en relación con la subjetividad, este criterio tendría que coincidir con el criterio logocéntrico.
- *Convencionalidad y Consenso*: En relación con el anterior, incluir los contenidos que mayor consenso generan en la comunidad.
- *Actualidad*: Que no-moda. Todo contenido debe ser pertinente y un aspecto de la pertinencia es la actualidad. La selección debe evitar el desarraigo y obsolescencia de los contenidos. Desde este punto de vista podría integrarse como la durabilidad (lo menos perecedero).
- *Validez*: En relación con la promoción de los resultados que pretende alcanzar. Es decir, está en estrecha relación con los objetivos. Si bien un contenido puede ser objetivo y válido, puede no tener validez para un caso de enseñanza concreto. A veces, se considera que todo es válido porque es propio de la cultura, pero los parámetros de referencia en un proceso de enseñanza no contemplan la cultura general, sino, como hemos dicho, los objetivos que se quieren alcanzar, los mismos restringen el campo de la cultura.
- *Significación*: Supone ideas fundamentales y comprensiones que pueden utilizarse de manera interdisciplinaria, al analizar hechos y conceptos comunes a la materia.
- *Representatividad*: Los elementos seleccionados deben ser un buen reflejo del conjunto, como "casos representativos" del mismo.
- *Ejemplaridad*: Implica la elección de contenidos relevantes tanto por su sentido ins-

trumental (facilitadores del desarrollo cognitivo del sujeto) como lógico (posibilidad de estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo).

- *Significatividad epistemológica*: (importancia científica) Respecto a la estructura de una disciplina y organizarla en conceptos clave.
- *Transferibilidad*: Privilegiar aquellos aspectos con mayor nivel de transferencia que faciliten la generalización de aprendizajes.
- *Utilidad-aplicabilidad*: Optando por contenidos que tienen mayor proyección práctica para la actuación social y profesional de los sujetos.

Ante este breve muestrario de criterios de selección de contenidos no podemos eludir la problemática del referente del contexto socio-cultural en el que han de operar (sociología del currículum). Si bien dichos criterios pueden funcionar en cualquier contexto es necesario delimitar el mismo. Ya hemos apuntado algo sobre ello al referir los dos polos del problema –mundialización y localismo. Si los nuevos escenarios apuntan por la globalización y la multiculturalidad, entre otros, habrá que asumirlos como referente, eso sí sin perder de vista lo genuino y singular. Quiere esto decir que en la selección de contenidos han de estar presentes ambos y bajo una espiral ascendente y descendente articular el currículum. Ascendente en cuanto hay que partir de lo particular hacia lo general (esto se justificaría sobre todo en los niveles más bajos de la escolaridad), que una vez asumido hay que filtrarlo, redefinirlo hacia lo particular. Los contenidos curriculares hoy día pues son la resultante de esta sabia simbiosis, porque cualquiera de las alternativas extremas, además de ser excluyentes, son reduccionistas (Tejada, 2001a).

4.3. En relación con el contexto institucional de funcionamiento.

Uno de los retos, y a su vez implicación, es la notificación organizativa de los centros, puesto que el papel de los mismos queda modificado

abriéndose a nuevos espacios^[20]. Pero, igualmente hay que considerar el factor tiempo, en la medida en que en la nueva sociedad no es necesaria la concurrencia temporal entre profesores y alumnos para enseñar y aprender y la comunicación es posible al margen de este factor.

La abolición, pues, del sincronismo espacio-temporal deviene en una nueva configuración organizacional de las instituciones educativas, más que en su desaparición. Los cambios en este terreno son más que evidentes. "Los centros del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca entre ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas. Es fácil describirlos como instituciones apoyadas en la red" (González Soto, 2000, p.73). Nos enfrentamos tanto a modificaciones estructurales como culturales (Bolívar, 1999). La nueva institución educativa (físico-virtual) engloba "la colaboración entre iguales, sea directa o a distancia, transforma la estructura y el propio concepto de enseñanza, de conocimiento y trabajo" (Cantón, 2000, p.455)^[21]. Con ello, podemos asumir la interconexión entre instituciones, entre equipos docentes y equipos de apoyo para la tutorización, de forma presencial o semi-presencial, interacciones horizontales y democráticas, proyectos educativos con otras escuelas, tiempos flexibles regidos por los usuarios, aulas virtuales, valores de autodisciplina, colaboración, espíritu crítico, etc. por apuntar algunos aspectos (Cabero, 2000). Esto implica, diacronía-sincronía, ubicación-descentralización-centralización, profesorado tutor y guía, etc. (Cantón, 2000). Sin entrar en mayor profundización, baste como ejemplo la idea de la organización adhocrática frente a la burocrática, que García Pastor (1998) analiza con buen criterio para hacer frente a las nuevas exigencias de desarrollo curricular y que cobra mayor sentido ante la diversidad y las necesidades educativas derivadas de ello.

Aún más, podríamos apuntar en la línea de Cantón (2000), el perfil de dichas organizaciones donde su cultura se articula bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad; su estructura habrá de ser plana,

reticular, sin muros, flexible, descentralizada, y fundamentada en los equipos; conectada con su contexto a través de la captación de necesidades y respuesta directa a las mismas, bajo principios de colaboración y feedback directos; con objetivos flexibles, participativos, avanzados y competenciales; con personas bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora y desarrollo profesional y con liderazgo-gestión compartido, visionario, en claves de horizontalidad y democracia participativa (Cantón, 2000).

En cualquier otro caso, el éxito de este tipo de proyectos dependerá de otros tantos factores que Salinas (1999) particularmente los cifra en torno a: a) El prestigio de las instituciones, b) La flexibilidad del profesorado (capacidad para adaptarse a las condiciones impuestas por las TICs, c) Calidad de los contenidos frente a los fuegos de artificio multimedia, d) Interactividad no limitada a profesor-alumno, e) Reconstrucción de los ambientes de comunicación humana, etc.

No obstante, los centros educativos, dentro de esta sociedad, tendrán que ser capaces de constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y organización. Desde esta lógica, tendrán que ser organizaciones que aprenden (Bolívar, 1999, 2000).

Además el trabajo en equipo e interdisciplinar, consecuencia de la ampliación de su campo de acción con otros protagonistas, ha de ser una estrategia de actuación para resolver los problemas múltiples y complejos derivado del diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular. Esto conlleva superar la balcanización, ello implica la presencia de otros profesionales o agentes curriculares y la búsqueda de la colegialidad.

5. Ideas para seguir reflexionando.

Hasta que algunos apuntes en relación con algunos retos e implicaciones en la actuación profesional del docente universitario –perfil profesional, relación con el conocimiento, contexto institucional de intervención.

De lo que no cabe duda es que todo ello repercute igualmente, y de manera muy seria, en algunas otras cuestiones como lo son: La formación del profesorado universitario (tipos de saberes) tanto inicial como continua y el propio desarrollo profesional si queremos ser consecuentes con el planteamiento presentado. De ahí que los cambios también se tengan que producir en relación con los diferentes tipos de contenidos de formación (saberes)^[22], las nuevas modalidades y estrategias de formación, las propias condiciones sociolaborales y profesionales (nueva redefinición de tiempos y espacios de actuación, condiciones salariales, dedicación, etc.), pero todo ello escapa a los propósitos de este trabajo.

Con todo, hay riesgos. No debemos caer en la tentación de aplicar métodos y técnicas de moda, sin comprender ni compartir los fundamentos que los sustentan o de cambiar sólo de apariencia los aspectos formales, pero reproduciendo modelos de aprendizaje mecánicos y repetitivos, cuya obsolescencia es incuestionable. Hay que huir de las exigencias urgentes de innovación "episódica" o "cosmética", conscientes de que sólo la presencia de las TICs no garantizan la mejora de la calidad educativa, si no van acompañadas de una transformación curricular, de un mejoramiento de las condiciones de trabajo de los profesores, de un cambio profundo en la ecología escolar (Martínez, 1998). De las Tecnologías de la Información hemos de llegar a las Tecnologías de la Educación.



Notas

- 1) Si es que nos estamos ya instalados en la constante del anacronismo pedagógico
- 2) Queremos advertir que no es nuestro propósito realizar un estudio con profundidad del contexto social general, dada su complejidad y la profusión bibliográfica sobre el particular. Ello escapa a los propósitos de nuestro trabajo, sino sencillamente cifrar algunas notas para posteriormente verificar y ligar sus consecuencias en el terreno educativo. Sobre este particular, como decimos, existe amplio material bibliográfico, creemos interesante destacar algunas fuentes relacionadas con el mundo educativo que nos han iluminado en este apartado (Escolano, 1995, 1997; Tedesco, 1995; Fuentes, 1997; Gimeno, 1998, 1999; Pérez Gómez, 1998; Varios, 1998; Castells, 2000).
- 3) Queremos advertir que no es nuestro propósito realizar un estudio con profundidad del contexto social general,

- dada su complejidad y la profusión bibliográfica sobre el particular. Ello escapa a los propósitos de nuestro trabajo, sino sencillamente cifrar algunas notas para posteriormente verificar y ligar sus consecuencias en el terreno educativo. Sobre este particular, como decimos, existe amplio material bibliográfico, creemos interesante destacar algunas fuentes relacionadas con el mundo educativo que nos han iluminado en este apartado (Escolano, 1995, 1997; Tedesco, 1995; Fuentes, 1997; Gimeno, 1998, 1999; Pérez Gómez, 1998, 1999; Varios, 1998; Castells, 2000).
- 4) Castells (1998) dentro de este contexto de uniformidad y homogeneización nos apunta con claridad la emergencia, como contrapunto, de nuevas identidades o el rescate de otras (identidades informacionales, étnicas, territoriales, religiosas, etc) como fenómenos constitutivos igualmente del cambio social, a la par que representativos de la propia globalización
 - 5) Mattleart (1998) aprovecha este neologismo para aludir a la integración entre lo local y lo global en el terreno empresarial.
 - 6) Incluso, la misma noción de realidad comienza a ser repensada a partir de las posibilidades de construir realidades virtuales (Tedesco, 1995).
 - 7) A nuestro entender, el problema no es tanto el eclecticismo como tal, sino que este sea acrítico y amoral. Creemos, en contra de algunas opiniones, que eclecticismo por definición no es negativo, sino que incluso a veces es necesario. Otra cosa bien distinta es que sea acrítico —no exista razón o lógica personal para su asunción, sino sea consecuencia, por ejemplo de la moda— y amoral —sólo responda a intereses.
 - 8) Fernández Pérez nos propicia un buen ejemplo del cambio de sentido hoy día de la expresión "quien tiene la información tiene el poder" para destacarnos que "quien tiene el poder tiene la información". Es decir, hoy en lugar de tener la información (que para eso están ya las mediatecas / antes bibliotecas e INTERNET), lo que interesa, suele decirse, son tres metainformaciones: a) Saber dónde está la información (no tenerla); b) Saber como llegar (vía de acceso) a la misma; c) Saber qué información, de la ingente cantidad de información disponible, es pertinente / relevante / útil para resolver el problema / asunto / interrogante / que me interesa" (1998:101).
 - 9) En otro trabajo, Tejada (1999, p.17) abordamos el problema de la NTIC y la educación, más concretamente apuntábamos: "No cabe duda, pues, que el ámbito educativo queda igualmente afectado por el fenómeno del desarrollo tecnológico, pero a diferencias de otros sectores de la actividad humana su afecciones doble. Las NTIC no sólo son un recurso más para el desarrollo de los procesos educativos de calidad, de incremento de eficacia, de eficiencia, sino que a la vez se constituyen en un objeto más de la educación. Es decir, conforman contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudes valores y normas) que han de ser inexorablemente tratados. Tenemos que formar individuos-personas "en", "con" y "para las nuevas tecnologías
 - 10) Aquí conviene reparar o al menos diferenciar entre formación básica (de base) y el resto de formaciones (profesional, cultural y participación social) que se proyectan a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Bajo esta lógica se podría aludir a competencias generales o básicas, bajo planteamientos de formación flexible y polivalente, con pretensión de generalización, y específicas, de acuerdo a necesidades y situaciones concretas de actuación profesional.
 - 11) Un ejemplo ilustrativo de este hecho lo podemos encontrar con las políticas educativas en la Unión Europea relativas a los niveles de cualificación, sistemas de homologación y

- certificación de competencias, etc. como resultado de la eliminación de las fronteras y la libre movilidad de los ciudadanos europeos en el seno de la Unión –proceso de convergencia. Necesitamos referentes comunes, sobre todo de medición, evaluación y comparación internacional de los resultados, que como consecuencia provoca también referentes comunes en la articulación de los currículos de formación. Otro problema diferente será si estas políticas de convergencia, provocadas por la subordinación de los objetivos de la educación a la productividad del trabajo y la competitividad, bajo planteamientos de efectividad y eficiencia en los servicios, provocará diferencias o desigualdades entre instituciones educativas, al insertarse la propia competitividad en el seno de lo educativo
- 12) Utilizamos aquí el paradigma de la complejidad en las claves de Morín (2000), aludiendo específicamente a la teoría de la información, la cibernética, la teoría de sistemas, la idea de autoorganización, el principio de recursión organizacional y el principio holográfico
 - 13) Los límites espacio temporales de este trabajo nos obligan, conscientemente, a obviar otros tantos retos e implicaciones relativas a las condiciones sociolaborales y profesionales, la formación inicial y continua del profesor, el papel de la infraestructura en estos escenarios, y aún más un tema realmente preocupante: El nuevo espacio y lenguaje pedagógico derivado sobre todo de las TICs
 - 14) Fernández Pérez (1998) hace tiempo que defiende este discurso. Es más apunta que como un mero ejecutor de prescripciones, como aplicador del libro de texto, como un técnico que lleva al aula las teorías de pensadores y los hallazgos de investigadores, es un modo de desprofesionalizarlo. Por su parte, y desde la misma óptica, Escolano (1997) repara en el profesor del futuro entre la tradición y los nuevos escenarios, apostando igualmente por el profesional reflexivo en las claves de Schon (1992).
 - 15) Desde esta lógica, en otro trabajo, reparamos en torno al perfil del profesor investigador - innovador (Tejada. 2000), de donde entresacamos algunas características del mismo: a) Conocimientos del entorno; b) Capacidad de reflexión sobre la práctica; c) Actitud autocrítica y evaluación profesional; d) Capacidad de adaptación al cambio; e) Tolerancia a la incertidumbre, el riesgo y la inseguridad; f) Capacidad de iniciativa y toma de decisiones; g) Poder - autonomía para intervenir; h) Trabajo en equipo; i) Voluntad de autoperfeccionamiento; y j) Compromiso ético profesional
 - 16) No debemos olvidar que una de las funciones fundamentales del profesor universitario es la propia investigación en su campo de estudio, como sistema de producción de conocimiento entre otros. En este ámbito no cabe duda tampoco que los nuevos escenarios le permiten nuevas posibilidades (acceso a base de datos, bibliotecas, revistas científicas, etc.) incrementando con ello mayores oportunidades de documentación científica, intercomunicación con otros colegas investigadores (correo electrónico, chat, forum de debate, videoconferencias, etc.)
 - 17) No debemos olvidar, en cualquier caso, la textura diferencial de los contenidos que también tiene sus repercusiones en el diseño y desarrollo curricular, sobre todo desde la óptica de las estrategias metodológicas. En este sentido, baste las alusiones a Fernández (1992) cuando nos refiere que podemos diferenciar los contenidos en formales, instrumentales, enculturizantes y axiológicos o Coll (1987) al clasificarlos en tres niveles hechos conceptos y sistemas conceptuales, procedimientos y actitudes, valores y normas.
 - 18) No debemos olvidar en este momento que el conocimiento educativo, a decir de Propkewitz (2000) puede ser productor de la inclusión / exclusión.

- 19) En el primer caso, se seleccionan los contenidos de acuerdo a la sistematización de la ciencia, la técnica o saber, de manera que los contenidos de las diferentes disciplinas se estructurarían de la misma manera que se sistematizan epistemológicamente. En el segundo caso, como polo opuesto al anterior, los contenidos se seleccionan de acuerdo a las necesidades individuales, siendo la personalidad, los intereses, actitudes, expectativas, etc. de los alumnos clave para dicha operación, ya que en la enseñanza es fundamental adecuarse a la forma de ser del discente. En el tercer caso, las necesidades sociales por encima de las individuales, siendo los contenidos la respuesta a la demanda social
- 20) Aquí incluso podría aludirse a la necesaria integración entre lo formal, no formal e informal
- 21) Hanna (1998) más concretamente, por citar un ejemplo, nos apunta algunos modelos de enseñanza apoyados en las posibilidades de la red. Concretamente alude a: a) Universidades de educación a distancia basadas en la tecnología (universidad *on-line*, virtuales), b) Universidades corporativas, c) Alianzas estratégicas universidad-industria (empresa), d) Universidades de control de acreditación y certificación, e) Universidades tradicionales extendidas, y g) Universidades multinacionales globales
- 22) Por citar sólo un ejemplo, basándonos en Adell (1997) y conectándolo con las TICs, el profesorado debe poseer: a) Conocimientos sobre los procesos de comunicación y de significación de los contenidos que generar las TICs, b) Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las TICs en las diferentes disciplinas y aéreas, c) Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de TICs en la planificación del aula y del centro, d) Conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las TICs, e) Dominio y conocimiento del uso de estas tecnologías para la comunicación y la formación permanente, y f) El futuro enseñante deberá poseer criterios válidos para la selección de materiales, así como, conocimientos técnicos suficientes para remitirle rehacer y estructurar de nuevo los materiales existentes en el mercado para adaptarlos a sus necesidades

Referencias

- ADELL, J. (1997). Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información. *EDUTEC*. Número 7.
- ARNOUD, G. (1996). Le Formateur Face au Multimedia: Entre complexité et perplexité. *Educación Permanente*, 127, 7-18.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid, España.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Madrid, La Muralla.
- BRUNNER, J.J. (2000). Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información, Santiago de Chile: *PREAL*, núm. 16.
- CABERO, J. (2000). Las Nuevas Tecnologías y las Transformaciones de las Instituciones Educativas, en LORENZO, M. et alt (eds.). *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 463-493.
- CANTÓN, I. (2000). Las Tecnologías como Utopía en la Sociedad de la Información y el Conocimiento y su Incidencia en las Instituciones Educativas, en LORENZO, M. Et. Alt (eds.). *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*, Granada: Grupo Editorial Univer-

sitario, 445-461.

CASTELLS, M. (1998). *La Era de la Información. El Poder de la Identidad*, Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (2000). *La Era de la Información. La Sociedad en la Red*. Madrid: Alianza.

CRUZ, C. (1995). *Formación Continua y Nuevas Tecnologías*. Herramientas:42,16-19.

DELORS, J. (1996). (Coord.). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana / Ediciones UNESCO.

ESCOLANO, A. (1995). La Educación Ante los Escenarios de Fin de Siglo, *Revista Complutense de Educación*, 6-2, 167-190.

ESCOLANO, A. (1997). El Profesor del Futuro. Entre la Tradición y los nuevos Escenarios, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 111-115.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La Profesionalización Docente*. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998). Análisis Axiológico de las Prácticas de la Organización en Instituciones y Programas Educativos: Decodificación de Mensajes Ocultos y Ocultados, en *V Congreso Interuniversitario de organización de Instituciones Educativas*, Actas, Madrid: 99-128.

FERRÁNDEZ, A. (1992). Realidad y Perspectivas de la Educación de Personas Adultas, en FERNÁNDEZ, A. y PUENTE, J.M. (Dtres.) *Educación de Personas Adultas Macrodidáctica*, Madrid: Diagrama, 21-78.

FERRÁNDEZ, A. (1996). El Formador en el Espacio Formativo de las Redes, *Educación*, 20, 43-67.

FERRÁNDEZ, A. (1997). *La Individualidad como Fundamento de la Igualdad de oportunidades: Bases para una Propuesta Curricular*, *Educación*.

FERRÁNDEZ, A. (1998). *Globalización e Interdisciplinariedad, I Jornadas Estadales de Experiencias Educativas*. UAB, Barcelona, 8-10 septiembre, 44-53.

FUENTES, C. (1997). *Por un progreso Incluyente*, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

GARCÍA PASTOR, C. (1998). Significado de la Autonomía en el Desarrollo de la Escuela Inclusiva en VARIOS *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*: Madrid, 351 - 359.

GARCÍA PASTOR, C. (1999). Diversidad e Inclusión, en SÁNCHEZ PALOMINA, A. Et. Alt. (Coords). *Los Desafíos de la Educación Especial en el Umbral del siglo XXI*, Dpt. De Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Almería, 11-29.

GIMENO, J. (1998). *Poderes en Educación*, Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1999). La Educación que Tenemos, la Educación que Queremos, en IBERNÓN, F. (Coord.), et. Alt. *La Educación en el Siglo XXI. Los retos del Futuro Inmediato*, Barcelona, Graó, 29-52.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000). Nuevas Tecnologías y Formación Continua. Algunos Elementos para la Reflexión, en CABERO, J. y otros (Coords.) *Y Continuamos Avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la Mejora Educativa*. Sevilla, Kronos, 315-330.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2001). *La Formación de Adultos en el Siglo XXI. Formación, Trabajo, y Certificación*. Nuevas Perspectivas del Trabajo y Cambio en la Formación, Reunión de Expertos, IFES - Universidad de Zaragoza, 11-12 de enero.

GUIR, R. (1996). Nouvelles Competences des Formateurs et Nouvelles Technologies, *Educación Permanente*, 127, 61-72.

HANNA (1998) citado por SALINAS, J. (1999). El Uso Educativo de las Redes, *Educación*, 25, 81-92.

LYOTARD, J.F. (1984). *La Condición Posmoderna*, Madrid: Cátedra.

MARTÍNEZ, M.T. (1998). La Incorporación del Recurso

Informático en las Escuelas ¿Calidad de la Educación o "Moño Electrónico"? universitat Tarraconensis, *Revista de Ciències de l'Educació*, Año XII, 71-85.

MATLELART, A. (1998). Los Nuevos Escenarios de la Comunicación mundial en VARIOS (1998) *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único. Recopilación Le Monde Diplomatique*, Edición Española, Madrid: Ed. Debate, 216 - 226.

MORIN, E. (2000). Instrumentos para Acceder al Paradigma de la Complejidad. *La Vanguardia*. 29.12.00. pág. 11.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*, Madrid: Morata.

POPKIEWITZ, T.S. (2000). Instituciones Educativas y Reformas Escolares en un Cambio de Época: Una Visión Comparada, en LORENZO, M. Et. Alt. (Eds.). *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*, Granda: Grupo Editorial Universitario, 103-120.

RAMONET, L. (1984). El Pensamiento Único. VARIOS (1998). *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único. Recopilación Le Monde Diplomatique*. Edición Española. Madrid: Ed. Debate, 15-17.

SALINAS, J.M. (1984). Telemática y Educación: Expectativas y Desafíos. *Comunicación y Pedagogía*. 151, 8-16..

SALINAS, J.M. (1999). El Uso de las Redes. *Educación*, 25, 81-92..

SANGRÁ, A. (2001). Enseñar y Aprender en la Virtualidad, *Educación*, 28, 117-131.

TEDESCO, J.C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*, Madrid:Alauda-Anaya.

TEJADA, J. (1999). El Formador ante las NTIC: Nuevos Roles y Competencias Profesionales. *Comunicación y Pedagogías*. 158, 17-26.

TEJADA, J. (2000). El Docente Innovador, en TORRE, S. y BARROS, A. (Coords.) *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*, Barcelona. Octaedro, 47-61.

TEJADA, J. (2001a). *Didáctica - Currículo: Diseño - Desarrollo y Evaluación Curricular*, Barcelona: Oikos - Tau en prensa.

TEJADA, J. (2001b). La Educación en el Marco de una Sociedad Global: Algunos Principios y Nuevas Exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 4, núm. 1, 13-26..

THACTH, E.C. y MURPHY K.M. (1995). *Competences for Distance Education Professionals, Educational Technology, Research and Development*. 43, 1,57-79.

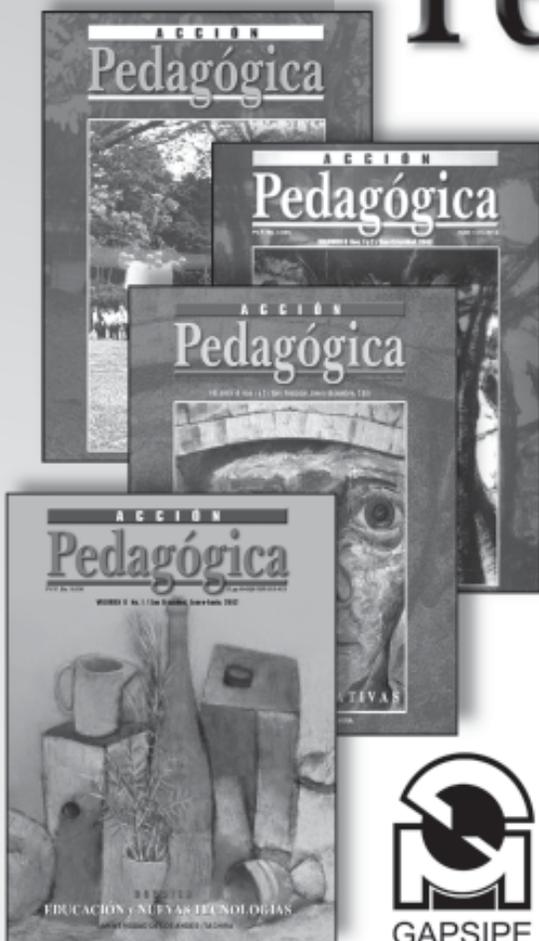
VARIOS (1998). *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único, Recopilación Le Monde Diplomatique*, Edición Española. Madrid. Ed. Debate.

ZABALA, A. (1999) *Enfocament Globalizador i Pensament Complex. Una Resposta per a la Comprensió i Intervenció en la Realitat*, Barcelona, Graó.

SUSCRIPCIONES PARA LA REVISTA

A C C I Ó N

Pedagógica



La revista se distribuye a través de los siguientes mecanismos:

- Canje con publicaciones similares en el ámbito nacional e internacional.
- Donaciones a bibliotecas públicas, de universidades nacionales y extranjeras.
- Venta directa.

Interesados dirigirse a:

Sede de la revista:

Universidad de Los Andes Táchira. Avenida Universidad. Edificio A. Planta Baja. Gapsipe. San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela.

Teléfono: 0276-3405117 / Telefax: 0276-3532465

Dirección Postal:

Revista Acción Pedagógica. Apartado Postal 273. San Cristóbal 5001 A. Estado Táchira, Venezuela.

Correo electrónico:

accionpe@tach.ve / mireyavi@cantv.net

Valor:

- *En el país:* Bs. 15.000 suscripción anual (Dos números).
- *Para el extranjero:* 45 dólares suscripción anual (Dos números).

SUSCRIPCION POR 2 NUMEROS - INCLUIDO EL ENVIO POR CORREO

VENEZUELA Bs.15.000 OTROS PAÍSES US\$ 45

NOMBRE: _____ INSTITUCION: _____

DIRECCION: _____

CIUDAD: _____ PAIS: _____ TELEFONO: _____

CORREO ELECTRÓNICO: _____

LOS PAGOS DEBEN REALIZARSE A NOMBRE DE MIREYA VIVAS, CUENTA DE AHORROS No. 010803610200065941 DEL BANCO PROVINCIAL CON ESTE CUPÓN ENVÍE LOS COMPROBANTES DE CONSIGNACIÓN Y RECIBOS ORIGINALES A REVISTA ACCIÓN PEDAGÓGICA, GABINETE DE ACCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (GAPSIPE), UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA, AVENIDA UNIVERSIDAD, EDIF. A, PLANTA BAJA. APARTADO POSTAL 273, 5001-A., SAN CRISTÓBAL, TÁCHIRA, VENEZUELA. FAX: (0276) 3562609 (PEDIR TONO) / 3405117. E-MAIL: ACCIONPE@TACH.ULA.VE