

LA ORGANIZACIÓN DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN AL PROFESORADO Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

/

THE ORGANIZATION OF SERVICES OF ORIENTATION TO THE TEACHING STAFF AND THE IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL QUALITY

Odalia Llerena Companioni

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Investigadora, Centro de Estudios Educativos, Universidad de Ciego de Ávila, “Máximo Gómez Báez”, Ciego de Ávila, Cuba. odalialc@ucp.ca.rimed.cu

Resumen

Uno de los temas recurrentes en las polémicas actuales respecto a la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tiene que ver con el rol del profesorado cuya profesionalización docente es una necesidad ampliamente reconocida que exige a todo sistema educativo atender eficazmente la formación y actualización permanente de sus profesores para que sean capaces de enfrentar los retos e innovaciones que se producen en el marco universitario. En este trabajo se realiza una propuesta que considera la resignificación de los servicios de orientación universitarios desde una mayor intencionalidad en su accionar hacia el asesoramiento psicopedagógico del profesorado, lo cual le convierte en una alternativa válida pues considera el aporte de recursos, metodologías, técnicas, estrategias y actividades al desarrollo profesional pedagógico de los profesores contribuyendo a la mejora de la calidad educativa institucional.

Palabras clave: Profesorado, servicios; orientación psicopedagógica; calidad educativa.

Abstract

One of the recurrent topics in the current polemics regarding the educational quality in the institutions of superior education, has to do with the faculty's list whose educational professionalization is a broadly grateful necessity that demands to all educational system to assist the formation and its professors' permanent upgrade efficiently so that they are able to face the challenges and innovations that take place in the university mark. In this work he/she is carried out a proposal that it considers a new meaning of the services of orientation psychopedagogical from a bigger premeditation in their to work toward the faculty's orientation, that which transforms him into a valid alternative because it considers the contribution of resources, methodologies, technical, strategies and activities to the pedagogic professional development of the professors contributing to the improvement of the institutional educational quality.

Key words: Teaching staff; services; orientation psychopedagogical and quality educative.

Introducción

El papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa es hoy indiscutible, por ello todo sistema educativo necesita atender la formación y actualización de sus docentes. En la Educación Superior donde ocurren actualmente cambios de gran relevancia, el papel del profesorado adquiere un protagonismo especial, cuya formación debe incluir los componentes técnicos de la profesión estrechamente ligados a los valores humanos y al desarrollo de actitudes hacia la investigación y la solución de problemas, así como al bienestar social acorde al cambiante entorno y necesidades presentes y futuras. (Padilla y Padilla, 2003). Los profesores de las actuales universidades precisan convertirse en una fuerza de trabajo multicapacitada que cuente con diferentes habilidades, sean asertivos en la toma de decisiones y generen nuevas ideas que le permitan enfrentar la diversidad de experiencias, conocimientos, habilidades y valores de sus alumnos; posibilitando que la institución pueda insertarse cada vez con mayor pertinencia en la sociedad.

El tema de la calidad de la educación superior ha venido reafirmandose en la última década como un aspecto que en cierta medida está pasando a ser un componente de la cultura universitaria (Tunmerman, 2006).

A pesar de la multiplicidad de concepciones existentes en torno a la calidad en general, y a la educativa en particular; parece existir coincidencia universal en la complejidad que implica su valoración, en un contexto por demás caracterizado por ser sujeto de sistemáticos cambios en correspondencia con las exigencias sociales a las cuales da respuesta.

Uno de los temas recurrentes en las polémicas respecto a la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tiene que ver con las variables intervinientes en la misma: los propios estudiantes, objeto y sujeto de ella, los recursos, el currículo y la que interesa a los fines de este trabajo: el profesorado.

Al referirse al papel del profesorado en los escenarios universitarios del siglo XXI, Saravia (2011) ha señalado:

“Una manera de ingresar en este escenario de renovación es analizando y redefiniendo la profesión académica entendiendo que el profesor es una parte esencial del potencial de la universidad contemporánea” (p. 4).

La relación entre profesión docente y calidad educativa es un tema reconocido que ha sido abordado reiteradamente por numerosos autores en los últimos catorce años: Imbernón (2000); Bautista (2000); Sánchez, & García-Valcárcel. (2002); Escudero (2003); Nemiña, García, & Montero (2009); Valiente, Góngora, Torres, & Otero (2013); entre otros. A pesar de ello como sucede con cualquier temática relacionada con la calidad, la visión desde la cual es abordada esa relación no es siempre coincidente; de ahí que la política orientada a potenciarla no siempre se encamine de manera coherente hacia el resultado que se quiere alcanzar: la propia mejora de la calidad educativa. Entonces resulta necesario sistematizar los procedimientos teóricos metodológicos que posibilitan el desarrollo de la profesionalización pedagógica del profesorado universitario, propósito que animó la realización del Proyecto de Investigación “Sistema de Procedimientos metodológicos para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico del docente universitario de la Universidad Máximo Gómez Báez”, de Ciego de Ávila, Cuba.

En consonancia con esa necesidad, se propuso como objetivo general del proyecto: *la sistematización de los procedimientos metodológicos que viabilizan el desempeño profesional pedagógico del docente universitario.*

El alcance del objetivo general presupone lograr un conjunto de objetivos específicos, uno de los que se definió fue: *la determinación de vías de atención al docente universitario que contribuyan a la mejora de su desempeño profesional pedagógico.* Su cumplimiento implicó una amplia revisión bibliográfica que aportó una valiosa y abundante información, cuya síntesis devino en los criterios que se exponen en este trabajo, partiendo de enfocar algunas interrogantes principales ¿Qué relación existe entre la profesión docente y la calidad educativa? , ¿Qué tipo de profesores necesitan las actuales instituciones de educación superior para mejorar la calidad educativa? y ¿Qué vías pueden ser utilizadas por la institución universitaria que contribuyan a la formación de los profesores para la mejora de la calidad educativa?

Para responder a las interrogantes mencionadas y al objetivo específico formulado se realiza primeramente una aproximación al concepto de calidad y a su expresión en el mundo educacional y en particular de la Educación Superior. Se enfatiza además, en el rol que desempeñan los profesores y se considera proponer una posible alternativa que las instituciones de Educación Superior pueden utilizar en busca de que su profesorado esté en capacidad de jugar un rol protagónico consistente, en la generación y aplicación del saber en el contexto actual de la sociedad del conocimiento.

La calidad educativa. Una aproximación a su conceptualización

Para hablar de calidad educativa es juicioso primeramente intentar adentrarse en la amalgama de definiciones existentes sobre la calidad como concepto más general.

Cantidad y cualidad son categorías inherentes a cualquier objeto o fenómeno de la realidad. Mientras la cantidad no afecta al objeto en sí mismo y tiene únicamente que ver con un aumento o disminución de sus propiedades, la cualidad es bien diferente, pues en ella se aplica una característica de significado; que implica considerar mejor o peor la naturaleza del objeto o fenómeno en cuestión.

La connotación actual del término calidad tiene sus orígenes dentro del mundo empresarial y se remonta a los trabajos de Taylor a inicios del siglo XX, cuando se pretendió introducir en la gestión de fábricas y empresas al conocimiento científico, implementando los controles estadísticos, los estudios de carga y de productividad en el trabajo. En los años 50 y 60 se comenzó a incluir en los estudios de calidad no solo a los productos como resultado sino también a los suministradores de los recursos necesarios para obtenerlos; comenzándose a utilizar el término de Calidad Total, con el cual se designa al sistema de gestión empresarial enfocado a la satisfacción de los grupos de interés dentro y fuera de la organización y el que abarca a clientes, accionistas, trabajadores y a la sociedad en general.

Este término de Calidad Total implica una filosofía, cultura, estrategia y estilo de gerencia de una empresa, según la cual todas las personas en la misma practican, participan y fomentan la mejora continua de la gestión de la empresa.

De los modelos de Calidad Total imperantes en el mundo empresarial se ha nutrido el de la educación, aunque cabe señalar que como apunta De Miguel (2001), no es lo mismo evaluar una institución o programa académico en función de normas de calidad establecidas por determinadas agencias, que estimar la adecuación de los procesos y la calidad de los resultados obtenidos por una institución en función de los resultados que se quieren alcanzar.

Con relación a la calidad en la Educación Superior pueden ser identificadas diversas concepciones en la literatura científica. En el artículo 11 de la Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XXI. Visión y Acción, se reconoce que la calidad en la Educación Superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus actividades y funciones, opinión con la cual concuerda Escudero (2003) y Valdés (2004, p.18) refiere que:

“La calidad de la educación se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (los paradigmas) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa)”.

Esto quiere decir que la calidad de la educación debe ser interpretada como la distancia entre lo que sucede en la práctica educativa y el ideal educativo que en forma de encargo social y de acuerdo a las concepciones imperantes en un contexto histórico dado, la sociedad le asigna a las instituciones educativas.

Se coincide con Rivero (2007) quien reconoce que más que elegir un concepto de calidad, la misma debe ser definida como rango de calidades que recojan la visión de los diferentes grupos de interés, buscando un núcleo de criterios orientados a la elevación de la calidad de la Educación Superior.

Como se ha podido apreciar el término calidad ha sido tratado de diversas maneras, sin embargo, cabe señalar que actualmente en el caso de las universidades el hilo conductor de la preocupación sobre el tema, incorpora aspectos tan diferentes como son: perfección, excepción, ajuste a los propósitos declarados, valor asociado a la relación entre calidad, precio y capacidad transformadora (Tsiniduo, Gerogiannis y Fitsilis, 2010; Gallifa y Batallé, 2010; Doherty, 2008; Harvey y Green, 1993). Otras concepciones consideran la calidad como los requisitos básicos a alcanzar por cualquier programa o institución; o simplemente la satisfacción del usuario y de los grupos de interés (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Harvey y Green, 1993).

Enfocada desde estas perspectivas, la calidad en las instituciones de educación superior debe hacer referencia a la excelencia, desde cuya mirada se asocia al logro de los más altos estándares de exigencia, dificultad y complejidad, siendo fundamental considerar la coincidencia entre la misión y el proyecto institucional declarado. Alrededor de ello se alinea además la calidad como un proceso de mejoramiento constante, lo que a su vez mejora y optimiza la gestión y los procesos académicos dentro de las instituciones universitarias.

En consecuencia, la calidad en la Educación Superior es un concepto de múltiples dimensiones y niveles, que expresa el vínculo entre los elementos contextuales del un proyecto educacional de centro y sus objetivos, con los logros reales a nivel institucional o de programas (consistencia interna), teniendo en consideración los estándares propios del sistema en que opera la institución (consistencia externa) (Arata y Rodríguez-Ponce, 2009). De cierta forma y tomando en cuenta los anteriores precedentes la calidad se configura como una variable cuyo seguimiento

en las instituciones de educación superior, optimiza y mejora sus procesos, garantizando la óptima formación profesional de los estudiantes, por lo que considerarla dentro de los objetivos institucionales más que una utopía, es una necesidad.

La profesión docente y la calidad educativa

Un aspecto coincidente en la literatura consultada se refiere a la consideración del profesorado como una de las variables incidentes en la calidad educativa institucional: Saravia (2011); Alvira (2008); Rivero (2007); Crespo (2005); Valdés (2004); Hidalgo (2003); García (2001). A pesar de esta coincidencia, no existe un acuerdo definitivo acerca de la forma en la cual los docentes contribuyen a esa calidad, asimismo no se aprecia concierto en las propuestas destinadas a su atención, las cuales varían considerablemente de país a país e incluso entre las instituciones de Educación Superior de un mismo país.

En el contexto actual de la globalización y flexibilización productiva, la educación ha recuperado su relevancia en un momento signado por el incremento de las oportunidades de acceso a la información, al conocimiento y al acelerado desarrollo de los medios de comunicación. Todas estas realidades han convertido a la educación y la formación profesional en cimientos de las reformas políticas, sociales y económicas a la que se enfrenta la sociedad para encarar los retos del siglo XXI.

Bajo este contexto, es importante señalar que en las últimas décadas se han producido cambios importantes en aspectos como la formación, actualización e indagación de nuevos conocimientos, lo cual ha establecido una articulación casi necesaria entre la calidad y eficacia del sistema educativo y el quehacer de los profesores.

La relación entre la profesión docente y la mejora de la calidad educativa en la Educación Superior es un tema usualmente interpretado desde parámetros distintos. La percepción de lo que significa un profesorado de calidad depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde qué lugar la formula. Como los distintos actores sociales interesados en la educación suelen tener expectativas diferentes

acerca de lo que debe entregar la educación y lo que se precisa para alcanzarlo, cada uno de ellos entiende lo que es calidad en función de sus necesidades y de la forma en que estas son expresadas. En la práctica esto se traduce en que puede ser que la función docente sea de calidad para determinados usuarios y para otros no.

Con independencia de esta peculiaridad se precisa conciliar qué tipo de profesorado necesitan las actuales instituciones de educación superior para desarrollar su función social eficazmente, disminuyendo cada vez más la distancia entre lo que se espera de ella y lo que devuelve en términos de profesionales formados, cada vez más cercanos al ideal social de un profesional universitario capaz de encarar los retos del siglo en curso, o sea, mejorando la calidad de la educación universitaria.

Para cumplir tan elevado propósito primeramente debe precisarse que existe una estrecha relación entre el papel del profesorado y la ideología curricular que prevalece en la institución educativa. El profesorado que se desempeña en centros educativos donde predomina un criterio de “eficiencia social”, estará más centrado en trabajar el contenido de la enseñanza, a diferencia del que se desempeña en centros ligados a la tradición curricular de la ideología de la reconstrucción social, más empeñada en satisfacer a través del currículo una formación personal orientada a las demandas identificativas de los contextos más inmediatos a la institución. Es obvio que esta cuestión puede ser determinante en el tipo de profesorado que necesitan las universidades.

A nuestro juicio la esencia del vínculo entre la profesión docente y la calidad educativa, estriba en la estimación de cómo el profesor contribuye a que el estudiante se apropie de los elementos que desde el currículo se determinan para su formación, con independencia de si éstos elementos están centrados en el conocimiento de diversos contenidos de enseñanza o en el desarrollo personal; o sea, cómo bajo la acción del profesor el estudiante transita desde su zona actual de desarrollo hacia una zona cualitativamente superior.

Desde este punto de vista consideramos que la educación en cualquier nivel debe reforzar su atención a los sujetos intervinientes, o sea, su carácter humanista. Una visión humanista del acto educativo implica tener en cuenta las necesidades de los sujetos que forman parte del proceso y cómo los demás factores intervinientes: recursos materiales, planes, programas, etc. se ponen en función de la realidad

educativa cotidiana de los centros escolares y de las necesidades educativas de sus actores.

¿Qué profesorado necesitan actualmente las universidades?

Diferentes trabajos consultados en la literatura científica sobre las cualidades que deben acompañar a un docente universitario para influir positivamente en la calidad educativa de su institución, evidencian una diversa taxonomía (Bozu & Canto, 2009; Mendías, 2004; Esteve, 2003); entre otros. En la variopinta descripción pueden identificarse competencias didácticas, cognoscitivas, investigativas, lingüísticas, comunicativas, etc.; en un sinfín de intentos de atrapar en categorías la riqueza de cualidades necesarias en la personalidad de un docente.

No se pretende en absoluto negar la riqueza aportada por todo este conocimiento acumulado en torno a la profesión docente, sin embargo, con un criterio más generalizador se opina que para aproximarse a una descripción del profesorado necesario para la Educación Superior actual, pudieran ser tenidos en cuenta dos indicadores de síntesis, cuya observancia permitiría superar una visión estrecha en la estimación de su desempeño y que pueden ser aplicables a cualquier docente en una u otra Universidad:

1. La precisión de la totalidad de los aspectos que caracterizan sus funciones y que están relacionados directamente con el ejercicio de su trabajo: Incluiría la identificación de las competencias y las atribuciones que le corresponden en función del cumplimiento de la meta pedagógica institucional, todo lo cual debe estar perfectamente determinado en las normativas que orientan su práctica educativa.

2. La determinación de su eficacia en el cumplimiento del rol que desempeña en respuesta a las exigencias que demanda la sociedad. Incluiría cómo expresa sus competencias en el cumplimiento de sus atribuciones, -socialmente determinadas- a través de su práctica pedagógica cotidiana.

Estos dos indicadores describen al componente de la calidad educativa relacionado con el cumplimiento del rol del docente: primero se especifican qué elementos o cualidades deben estar presentes en él; segundo, se especifica cómo se evidencian en su praxis pedagógica esas características, o sea el *cómo debe ser* y el *cómo lo*

hace de su práctica educativa. Cuando en la práctica pedagógica del profesorado se observa coincidencia entre sus competencias y el cumplimiento de las atribuciones de su rol, puede considerarse que su trabajo contribuye a la transformación y el desarrollo educativo de los centros escolares. Solo cuando en su desempeño el docente articula adecuadamente quién debe ser y quién es puede plantearse que influye positivamente en la calidad educativa.

Al mismo tiempo esta peculiar relación entre la profesión docente y la calidad educativa constituye también uno de los obstáculos más grandes si no es atendida correctamente. Aunque en los últimos años la literatura científica ha insistido mucho en la necesidad de implementar programas sistemáticos de formación que atiendan a todas las etapas del desarrollo profesional del docente, la realidad educativa en diferentes contextos evidencia que no basta disponer recursos en forma de cursos de superación, estímulos o equipamiento material para garantizar que los docentes realicen mejor su trabajo y que hayan cambios positivos en sus contextos de actuación. En algunos ámbitos académicos ha comenzado a manejarse el concepto de “competencias reales” el cual hace hincapié en su necesaria comprobación en el desempeño profesional concreto (Paredes, 2014).

A partir de lo expresado puede afirmarse que en la actualidad las instituciones de educación superior para mejorar la calidad educativa precisan de docentes que posean las competencias necesarias para cumplir las atribuciones que les son asignadas a partir del encargo que la sociedad realice a la Universidad y que ambas, competencias y atribuciones coincidan a través de su ejercicio pedagógico cotidiano contribuyendo a que el estudiante escale a peldaños superiores de su desarrollo.

Dicho de este modo parece sencillo, sin embargo, solamente desarrollar las competencias necesarias para enfrentar las numerosas atribuciones de rol que posee un profesor universitario es en sí misma una meta difícil de alcanzar y en la cual inciden numerosos factores, una parte de los cuales posee una naturaleza objetiva y otros-no menos importantes- se hallan determinados por la propia personalidad del docente como pueden ser sus intereses, propiedades del carácter, cualidades volitivas, etc. Al decir de Gómez, Grau & Tortosa (2009), la universidad actual necesita ante todo profesores comprometidos con el proceso educativo, que

lo comprendan, estimulen y centren sus objetivos educativos hacia la consecución de una mejora de su calidad de enseñanza.

En otro momento de este propio trabajo se hizo alusión a la necesidad de que la educación en cualquier nivel refuerce su atención a los sujetos intervinientes, e incorpore a sus propósitos la consideración de las necesidades educativas de estos sujetos. Esta afirmación es aplicable a la formación profesionalización pedagógica del profesorado, Nemiña, García & Montero (2009) reconocen el carácter multidimensional de este proceso que ha conducido a soslayar aspectos que actualmente se reconocen como necesarios, a pesar de que la mayoría de los sistemas educativos han impulsado cambios en los últimos años. Uno de ellos tiene que ver con la vida profesional del docente, la cual trasciende los programas formativos para un mejor ejercicio de la docencia, convirtiéndose en síntesis de lo personal y lo profesional estrechamente relacionados.

“La enseñanza implica una inmensa labor emocional, y esta clase de tarea necesita una coordinación de mente y sentimientos, que a veces surge de nuestra propia identidad de forma tan valiosa y profunda como nuestra personalidad. Este compromiso emocional forma parte de la identidad sustantiva profesional de los profesores y conforman aspectos esenciales de sus vidas. El desarrollo profesional debe, por tanto, tenerlos en cuenta, así como los contextos psicológicos y sociales que pueden animar o desanimar al aprendizaje -por ejemplo, las propias historias de vida de los profesores, sus experiencias de aprendizaje y la cultura profesional que proporciona el contexto diario de su trabajo”. (Nemiña, García & Montero, 2009, p. 9)

Para avanzar hacia el desarrollo de un profesional de la educación con esas características se precisa:

...”el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (Cáceres, 2003, p.4).

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que en este proceso se manifiestan dos subprocesos fundamentales sistémicamente relacionados: uno de naturaleza eminentemente pedagógica y otro de naturaleza personalológica. El primero de ellos

incluye las acciones de naturaleza y contenido formativo (instructivo, educativo y desarrollador). El segundo, es el proceso encaminado a atender la esfera socioafectiva de la formación docente, incidiendo en aspectos tales como el compromiso con la labor docente, las relaciones con los demás actores del proceso de enseñanza aprendizaje, la satisfacción personal con el trabajo que se realiza; entre otros aspectos.

Se considera que este proceso por su carácter continuo permite distinguir en él dos etapas: la profesionalización inicial y la profesionalización avanzada. La profesionalización inicial guarda relación con la adquisición de las herramientas básicas para el ejercicio de la profesión pedagógica, la profesionalización avanzada tiene que ver con la profundización, consolidación y actualización continuas del docente con vistas a satisfacer las necesidades personales de preparación originadas al enfrentar en su práctica cotidiana las crecientes demandas sociales a su profesión.

Ambas etapas se hallan estrechamente relacionadas y el eje vertebrador que determina cuándo se produce el tránsito de la profesionalización inicial a la avanzada se halla en el nivel de madurez alcanzado por el docente en relación con el cumplimiento de sus cuatro funciones básicas: la docencia, la dirección, la investigación y la orientación. En este nivel de madurez se sintetizan no solo los conocimientos y destrezas acumuladas por el docente en su ejercicio profesional sino también las actitudes y valores que acompañan dicho ejercicio. De este modo el docente que se halla en la etapa avanzada de su profesionalización posee una mayor intencionalidad personal en su participación en las actividades que garantizan su preparación y es también más selectivo en relación con ellas, hecho que debe ser tenido en cuenta para planificarlas.

Opinamos que en estos momentos la Educación Superior necesita que se atienda más al desarrollo profesional del profesorado como síntesis del desarrollo personal y profesional. Aunque no se niega la importancia de atender el trabajo que desarrollan los docentes en sus instituciones escolares y a identificar los problemas externos que afectan la calidad de su labor, sostenemos que ha llegado el momento de plantear otras propuestas de intervención que tomen más en cuenta al sujeto que se halla tras el ropaje de un profesor universitario.

En la actualidad existe una preocupación común a todos los sistemas educativos universitarios, relacionada con la necesidad de promover cambios en la educación en el sentido de que esta sea capaz de preparar de manera conveniente a los educandos para hacer frente a la vida en una sociedad en la cual el elemento más seguro e incuestionable es lo dinámico de su desarrollo, peculiaridad que afecta todos los fenómenos sociales y abarca todos los grupos que la integran. A pesar de ello se manifiesta una dificultad habitual en la manera como se asumen por los sujetos implicados las acciones dirigidas a implementar cambios que afecten los cánones tradicionalmente establecidos en cuanto a la forma de dar y recibir educación pues ya no se trata de enseñar, sino de enseñar a aprender.

Una vez planteada las opiniones de la autora en relación a la calidad educativa y el papel que en ella desempeñan los docentes, se visualiza una posible vía para la atención psicopedagógica del profesorado como forma de contribución al mejoramiento de la calidad de su trabajo.

La atención psicopedagógica del profesorado y la mejora de la calidad educativa

La necesidad de cambios actitudinales importantes que garanticen el establecimiento de un mayor compromiso, sensibilización y reflexión en torno a su tarea como docente; determinan que ya no resulte suficiente la transmisión en serie de cursos y programas de intervención para garantizar una óptima preparación del profesorado. Ha llegado para la Educación Superior el momento de plantearse seriamente cómo atender a sus docentes de modo que participen activa y conscientemente en los necesarios procesos de cambio que la hagan marchar a la par de los cambios sociales. No siempre se trata de invertir en nuevos recursos-la experiencia así lo ha demostrado-; pues en no pocas ocasiones los reajustes o el redimensionamiento de las funciones prestadas por algunos recursos institucionales pueden contribuir más eficazmente a estos procesos de cambio, estimulando la participación de los sujetos de modo que se sientan identificados con las transformaciones.

En los últimos años ha sido común la creación de los denominados Departamentos de Orientación también conocidos con otras denominaciones como Bienestar Universitario, Asesoría Psicopedagógica, Centro de apoyo al estudiante, etc. Estos servicios que en sus inicios tuvieron el mayor auge en la enseñanza no universitaria (Salmerón, 1996), existen hoy en muchas de las instituciones de Educación Superior en los diferentes países; vinculándose en mayor medida a la información y orientación sobre aspectos de carácter vocacional o profesional, la orientación psicológica clínica, terapéutica y de ayuda individualizada en la resolución de problemas personales y la información sobre estudios, y en menor medida la atención a problemáticas académicas que puedan surgir (Bauselas, 2004), reconociendo que:

...” se pone de manifiesto la necesidad de crear estos Servicios en todas las universidades, ya no solo por lo que respecta al campo académico, sino también en cuanto a los aspectos sociales, administrativos y personales, consiguiendo así una formación integral de sus estudiantes”. (Gil, 2002, p.140)

Sánchez (2001) considera como un obstáculo que debe ser vencido para que mejore la calidad educativa desde un desarrollo profesional del docente, a la ausencia de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico al profesorado dentro de la propia Universidad.

Coincidimos con esa opinión, considerando que los departamentos de orientación constituyen una fortaleza para la institución universitaria cuyos objetivos de trabajo pueden ser redimensionados en función de prestar atención no solamente a la satisfacción de demandas de tipo personal del alumnado, ellos también pueden estar al servicio de los docentes, involucrándose de manera más activa en el asesoramiento personalizado de los mismos para ejercer con mayor eficiencia su labor educativa en el sentido más amplio y no solo a su función tutorial; sobre todo si se toma en cuenta que en dichos servicios generalmente se cuenta con recursos humanos de alto nivel académico, psicólogos, psicopedagogos, orientadores educativos, sociólogos, etc. lo que nos lleva a descalificar el no aprovechamiento de sus virtudes, las cuales quedan reducidas generalmente a la atención tutorial a los educandos y solo en algunos casos se plantea de forma complementaria la atención a los profesores, fundamentalmente para el cumplimiento de esa función tutorial.

De este modo los departamentos de orientación psicopedagógica pueden contribuir al aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión por parte del profesorado a través de una mayor comprensión y mejora de su competencia profesional, de igual forma pueden ejercer una elevada influencia en el desarrollo de motivaciones intrínsecas al ejercicio de la profesión docente. De cierta forma puede plantearse que el departamento de orientación pudiera funcionar como el eje alrededor del cual se organicen las influencias necesarias para mejorar la calidad del trabajo educativo del profesorado a partir de su atención personalizada.

En nuestra opinión los departamentos de orientación pueden cumplir varias tareas de apoyo psicopedagógico a los docentes:

1.- **Determinando sus necesidades formativas y de actualización.** Como cualquier proceso de formación de recursos humanos, el contenido de la profesionalización pedagógica del docente universitario, comprende las múltiples esferas, procesos, funciones y roles que atañen a su actividad profesional como docente.

Horruitiner (2008) expone que el proceso de formación de profesionales en el pre y el postgrado en las universidades se concreta en tres dimensiones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora.

La dimensión instructiva tiene que ver con la adquisición de conocimientos lo que relacionado con la profesionalización del profesorado significa que a este se le debe dotar de los saberes necesarios que le permitan configurar sus competencias docentes.

La dimensión desarrolladora se refiere a la estimulación continua de las competencias relacionadas con su desempeño docente. Es esta la dimensión del proceso que debe posibilitar la articulación coherente entre las competencias profesionales pedagógicas del docente y las atribuciones de su rol.

La dimensión educativa del proceso de profesionalización tiene que ver con el saber ser del docente universitario. Las competencias relacionadas con el desarrollo axiológico del profesorado no deben quedar rezagadas en relación a sus restantes competencias. Existe un conjunto de valores que caracterizan la ética del educador y

responden a las exigencias que la sociedad le realiza a los profesionales de la educación. Conseguir estas cualidades no es tarea fácil:

“Hay que mejorar a la pieza fundamental de la educación, de valor inestimable, el profesor, en su aspecto más íntimo y esto no queriéndolo fabricar en serie, a troquel, sino ayudándole para conseguir una personalidad recia, fuerte, originada por el desarrollo de todas las cualidades indicadas [...]” (Alvira, 2008, p.7).

Estas tres dimensiones apuntan a la formación integral del profesional con independencia de que en determinados momentos alguna se proyecte con mayor fuerza en su actuación. Es por ello que cuando se habla de la profesionalización pedagógica de los docentes universitarios resulta indispensable determinar cuáles son sus necesidades formativas o de actualización en cualquiera de estas dimensiones en particular y cómo dichas necesidades afectan la integralidad de su desempeño pedagógico. En los departamentos de orientación existen los recursos tanto humanos como materiales necesarios para llevar a cabo diagnósticos eficaces de las necesidades formativas del profesorado y organizar las intervenciones psicopedagógicas necesarias para satisfacerlas.

2.- Liderando a nivel institucional la gestión de las estrategias de mejoramiento de la formación del profesorado. Las necesidades formativas y de actualización del profesorado no son iguales en diversos contextos, incluso para un mismo docente en momentos distintos de su desarrollo profesional pueden variar, es por ello que se necesita de una estructura dentro del ámbito universitario que pueda protagonizar el proceso de organización de las intervenciones psicopedagógicas ineludibles para satisfacer esas necesidades. En opinión de la autora de este trabajo carecería de sentido que las necesidades formativas del profesorado fueran atendidas en servicios cuyo objeto se aleje del trabajo con el estudiantado, de ahí que se estime conveniente depositar en los departamentos de orientación psicopedagógica la tarea de organizar los recursos para una atención al docente que les prepare de manera conveniente para conducir con mayor eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.- Optimizando el clima institucional para que cualquier alternativa de mejora sea percibida positivamente por los profesores. Un problema que puede lastrar considerablemente la calidad de las actividades de una organización es un

ineficiente clima organizacional y particularmente algunos elementos como la insatisfacción de los sujetos que participan en esas actividades. En momentos de cambio pueden generarse en los participantes resistencias que interfieran el mejor desarrollo de los objetivos institucionales, de ahí que poseer las estructuras organizacionales que puedan manejar cualquier transformación sin menoscabo de la satisfacción de sus miembros puede convertirse en un factor clave de éxito. En este sentido cabe afirmar que toda propuesta de formación debería contar con la previa aceptación del profesorado, mediante un proceso de sensibilización y promoviendo su participación en el diseño de la misma.

4.- Participando en los procesos de evaluación del profesorado y la institución.

Existen experiencias concretas en instituciones universitarias de la participación de los departamentos de orientación en ensayos evaluativos institucionales (Rojas, 2014), los cuales despiertan el interés de los participantes por alcanzar mejores resultados en las acreditaciones oficiales de procesos y programas a nivel de variables incidentes e incluso de instituciones educativas en su conjunto. Ello permite sostener la importancia de la vinculación de los departamentos de orientación a estas actividades dado que tanto la evaluación como la autoevaluación pueden utilizarse como elementos favorecedores de cambio y para el perfeccionamiento de la labor docente, a la vez que se promueve la formación de una cultura positiva hacia la calidad de la institución y la del profesorado.

5.- Creando un espacio para la asesoría personalizada a los docentes que lo requieran. El departamento de orientación puede ser un buen espacio para la atención individualizada del docente, incidiendo en el desarrollo de actitudes individuales a favor de mejorar el aprendizaje de los alumnos a partir de avances de la enseñanza que facilitan.

6.- Estimulando el uso de las buenas prácticas docentes. La experiencia acumulada en el trabajo con docentes y estudiantes que atesoran estos departamentos, puede ser el escenario para intercambios de experiencias y debates que contribuyan a la difusión de las mejores prácticas e iniciativas de formación, con lo cual no solo se proveerá un caudal informativo sino también se contribuirá a estimular motivaciones intrínsecas por la labor docente.

7.- Promoviendo las investigaciones relacionadas con la calidad educativa tanto en el trabajo del profesorado como de la propia institución. El estudio de los elementos que inciden en la calidad del desarrollo profesional del docente precisa de una intencionalidad, de igual forma se hace necesario el seguimiento de las mejoras e innovaciones surgidas en torno a ella como garantía de su sostenibilidad y capacidad de generar cambios. En este sentido, los departamentos de orientación poseen una dinámica que favorece la investigación educativa y la introducción en la práctica docente de las propuestas de transformación derivadas de ella.

El cumplimiento de estas tareas por parte de los departamentos de orientación precisa tener en cuenta algunos requerimientos:

- La disposición de recursos: metodologías, estrategias, procedimientos, etc. que permitan atender de manera personalizada a los docentes.
- La implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales.
- La flexibilidad organizativa que le permita a los docentes disponer de tiempo para su preparación.
- La motivación de los docentes para trabajar.
- La lealtad de los docentes hacia su centro y su compromiso por introducir mejoras en su trabajo.

Conclusiones

Promover el desarrollo profesional del profesorado universitario es una condición reconocida para potenciar la calidad educativa y un requerimiento actual para las instituciones de educación superior, enfrentadas al reto de entregar a la sociedad egresados que posean las herramientas cognoscitivas, procedimentales y vitales necesarias para conducirse en un mundo en constante cambio y renovación científica y tecnológica.

En este proceso se manifiestan dos subprocesos fundamentales sistémicamente relacionados: uno de naturaleza eminentemente pedagógica y otro de naturaleza

personológica. El primero de ellos incluye las acciones de naturaleza y contenido formativo (instructivo, educativo y desarrollador). El segundo tiene que ver con la esfera socioafectiva de la formación docente, incidiendo en aspectos tales como el compromiso con la labor docente, las relaciones con los demás actores del proceso de enseñanza aprendizaje, la satisfacción personal con el trabajo que se realiza, la motivación hacia él; entre otros aspectos.

Puede afirmarse que las universidades precisan en la actualidad de docentes que puedan articular las competencias que le permitan hacer frente a las atribuciones que socialmente le son determinadas. Para ello se necesita la utilización racional de todos los recursos que posee la institución educativa, considerando que los reajustes o el redimensionamiento de las tareas realizadas por algunos recursos institucionales pueden contribuir más eficazmente a estos procesos de cambio, estimulando la participación de los sujetos de modo que se sientan identificados con las transformaciones.

Los departamentos de orientación psicopedagógica constituyen una potencialidad dentro de las instituciones de educación superior, a pesar de lo cual no se aprovechan productivamente sus virtudes, quedando reducidas generalmente a la atención tutorial a los educandos y solo en algunos casos se plantea de forma complementaria la atención a los profesores, fundamentalmente para el cumplimiento de esa función tutorial.

Se estima que las tareas que resuelven estos departamentos en las universidades pueden ser redimensionadas en función de prestar atención no solamente a la satisfacción de demandas de tipo personal del estudiantado, sino involucrándose de manera más activa en el asesoramiento psicopedagógico personalizado de los docentes para que los mismos puedan ejercer con mayor eficiencia su labor educativa, funcionando como el eje alrededor del cual se organicen las influencias necesarias para mejorar la calidad del trabajo educativo del profesorado.

Los departamentos de orientación pueden realizar varias tareas a través de las cuales favorecen el asesoramiento psicopedagógico a los docentes, en diferentes direcciones que van desde el diagnóstico de sus necesidades formativas hasta el fomento de las mejores prácticas docentes y la investigación educativa; esta última garantiza el carácter sistemático de la atención a los docentes generando las

soluciones efectivas que satisfagan dichas necesidades. Todo ello le convierte en una alternativa válida pues considera el aporte de recursos, metodologías, técnicas, estrategias y actividades al desarrollo profesional pedagógico de los profesores contribuyendo a la mejora de la calidad educativa.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

Alvira, T. (2008). "Calidad de la educación = Calidad del profesor". Discurso. Disponible en: <http://www.tomasalvira.com/?p=70>) Recuperado septiembre 2014.

Arata, A. & Rodríguez-Ponce, E. (2009). Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias. Ediciones CNA-Chile. Santiago, Chile. 23-32 pp.

Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. Revista Iberoamericana de Educación, nro. 34/3, oct-dic, Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.PDF>, Recuperado abril 2008.

Bautista, J. (2000). Redefiniendo la calidad del profesorado y su formación a partir de un nuevo rol del alumnado. Revista de Educación, 2 (2000): 91-103. Universidad de Huelva.

Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, pp.87-97.

Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. & Valdés, O. (2003) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en

el proceso de profesionalización del docente. Rev. Iberoamericana de Educación. Nro. 32, Mayo-agosto, Recuperado octubre 2014.

Crespo, L., Portuondo, R., & Romero, C.E. (2005). Hacia un concepto dinámico de la calidad de la educación. Rev. Circunstancia, Año III, nro. 8, Disponible en:

<http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/350/> Recuperado septiembre 2014

De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora de la enseñanza superior. Revista de Investigación Educativa, 19 (2), 397-400.

Doherty, G. (2008). On quality in education, Quality Assurance in Education: 16(3), 255-265.

Escudero, J. M. (2003). Pensar i construir la formació del professorat seguint la coherència. Revista de Organització i Gestió Educativa Fòrum, 19-28.

Gallifa, J & Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. Quality Assurance in Education: 18(2), 156-170.

García, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona, Ariel.

Gil, J.M. (2002). El Servicio de Orientación en la universidad. Revista Tendencias pedagógicas, nro. 7, pp. 137-154.

Gómez, C.; Grau, S.; Tortosa, M.T. (2009). Redes de aprendizaje: una apuesta por el futuro en el entorno universitario. En Tortosa, M.T. & Álvarez, D.: Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio. Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.

Harvey, L. & Green, D, (1993). Defining quality, Assessment and evaluation, Higher education: 18(1), 9-34.

Hidalgo, V. (2003). La mejora de un Centro Multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education, Quality Assurance in Education: 16(1), 61-79.

Horrutiner, P. (2008). La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela.

Imbernón, F. (2000) La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó, Barcelona.

Mendías, A. M^a (2004). Motivos que determinan el acceso a los estudios de magisterio del alumnado de Granada e influencia de factores institucionales en la modificación de las actitudes iniciales. Granada, Ariel.

Nemiña, R., García, H. & Montero, M^a, (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 13, Núm. 2, agosto-sin mes, pp. 1-13, Universidad de Granada, España.

Padilla, L.M. & Padilla, R. M. (2003).Competitividad en la formación de recursos humanos en salud. Rev. Enfermería global, nro. 2, Disponible en <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/662> Recuperado septiembre 2014.

Paredes, J. (2014). Sindéresis de las competencias reales: Un estudio empírico teórico. Ponencia presentada a la 11na Conferencia Internacional UNICA 2014. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Rivero, E. (2007). Evaluación y mejora de la calidad del desempeño profesional del profesorado de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Ciego de Ávila. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Rojas, R. T. (2014). Utilidad de los ensayos de evaluación externa para la evaluación de la calidad de procesos universitarios. Ponencia presentada a la 11na Conferencia Internacional UNICA 2014. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Salmerón, H. (1996). Los servicios de orientación en la Universidad; Procesos de creación y desarrollo. Informe para la UNESCO de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI. Disponible en:

<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/salmeron.PDF> Recuperado septiembre 2014.

Sánchez, M.C. & García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, nro. 1, pp. 153-171.

Sánchez, J.A. (2001). Desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en:

http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo_Profesional.htm Recuperado octubre 2014

Saravia, M. (2011). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. ICE y Ediciones Octaedro, S.L.

Srikanthan, G & Dalrymple, J. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education, *International Journal of Educational Management*: 21(3), 173-193.

Tsiniduo, M., Gerogiannis, V. & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study, *Quality Assurance in Education*: 18(3), 227-244.

Tünnermann C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Disponible en:

<http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf> Recuperado octubre 2014.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. 5-9/10/1998. Paris. [on line]. Disponible en: <http://www.unesco.org/education> Recuperado enero 2006.

Valdés, H. (2004). De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad. *Revista Educación*, Nro. 10, pp.15-19.

Valiente, P., Góngora, G., Torres, J.L. & Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 91-123. Disponible en <http://www.red-u.net/> Recuperado octubre de 2014.