



CÓDIGOS DE ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD¹

Elisa Marta Basanta

Secretaria de Ciencia y Tecnología del
Departamento de Ciencias Económicas de la
Universidad Nacional de la Matanza y
Coordinadora de los Programas de
Complementación Curricular en la Escuela de
Formación Continua (Argentina)

RESUMEN:

Con el propósito de acercar lineamientos tendientes a la elaboración y puesta en marcha de Códigos² de Ética destinados a las Instituciones Universitarias que propicien una ética de la solidaria, antiautoritaria, cooperativista y humanista, desde este trabajo se propone un proceso sistemático de análisis y discusión con vistas a obtener una formulación práctica (decálogo).

¹ El contenido de este artículo forma parte del Programa de Investigación "La formación humanística en Educación Superior" registrado bajo el N° 55/B093 en el Programa de Incentivos para Docentes Investigadores de Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la república Argentina

² ² de ética constituyen un documento formal que declara los valores primarios de una institución y las normas de comportamiento que se espera que sigan sus integrantes.



Estos códigos, también denominados códigos de conducta³, constituyen la expresión del compromiso asumido -por la institución de referencia- en pos del comportamiento deseable de los integrantes de la organización.

Los códigos de conducta ética destinados a la universidades, se conformarán de acuerdo con las normas básicas de cada país, plasmadas en el escenario normativo vigente en su Sistema Educativo y a los Estatutos, Reglamentos y/o Normas de la Institución de referencia.

Entre sus propósitos fundamentales, deben tenerse en cuenta dos principios generales:

- La necesidad de transparencia en la gestión de las instituciones
- La sistematización de la “conducta profesional deseable”, el “deber ser”.

Recordando que la Ética es la disciplina filosófica que estudia la acción humana, distinguimos en ella distintos niveles de reflexión, correspondiendo cada uno de ellos a las distintas etapas en las que se consustancia la elaboración de un Código de Ética (C) a través de un estudio consensuado.

1-NIVELES DE REFLEXIÓN

Para obrar moralmente es sabido que no se necesitan conocimientos de ética filosófica; el funcionamiento de la moral no está reservado a los especialistas, toda persona puede ajustar su conducta a determinadas normas y puede a su vez juzgar su conducta y la de los demás de acuerdo con normas o valores reconocidos. Se trata de un saber preteórico.

³ Conducta.(Del lat. *conducta*, conducida, guiada). Manera con que los hombres se comportan en su vida y acciones. Conjunto de las acciones con que un ser vivo responde a una situación. Diccionario Real Academia Española. 2004



“Cuando alguien se ocupa de ética, re-construye elementos propios del ethos. La “reconstrucción” constituye como lo aclara Habermas, la elaboración sistemática de un saber preteórico”. La actividad que realiza “ un filósofo de la moral”, es la de realizar “ la tarea reconstructiva”, “la reconstrucción normativa” .

“La reconstrucción normativa es un saber acerca de un saber. Es un saber sapiente, en tanto que saber sabido (objeto de reconstrucción) no es realmente consciente mientras no esté reconstruido, y cuando lo está, es decir cuando se hace consciente, se confunde con el saber sapiente, el saber de la ética normativa re-constructiva” ⁴.

La tarea de tematizar, de convertir algo en tema o en asunto, cumplimenta dos objetivos. El primero es el de buscar la fundamentación de las normas o el de cuestionar fundamentaciones anteriores y el segundo apunta a definir con propiedad el uso de los términos morales utilizados en la fundamentación.

Esta tematización se lleva a cabo a través de avances en la actividad reflexiva, entendiendo por tales a un conjunto de pasos a aplicar:

-*Explicitaciones*: consisten en explicitar lo implícito o tácito; es la “Reconstrucción Normativa”.

-*Problematizaciones*: en este paso se plantean y discuten problemas

-*Investigaciones*: aquí se recaba información.

-*Teorizaciones*: una vez detectado y planteado el problema, acompañado a su vez con

toda la información correspondiente, se procede a buscar respuestas.

-*Ordenaciones*: el trabajo a realizar no puede quedar liberado al azar o a la subjetividad, deberá operarse sistemáticamente. Para ello podrá recurrirse a los aportes de la lógica y de la metodología.

⁴ MALIANDI, Ricardo. (1991) *Ética: conceptos y problemas*. BIBLOS. Argentina. (pág. 24)



-*Discusiones*: es de carácter dialógico. El conocimiento progresa mediante la contraposición de una afirmación la crítica de la misma. En la antigüedad el aporte vino dado por Sócrates y su "mayéutica"; contemporáneamente la "ética del discuso" es tratada por Apel y Habermas.

Dicha tematización debe plasmarse en un producto concreto. Para ello, es recomendable disponer de un conjunto de acciones específicas que contemplen una secuencia de pasos a seguir ordenadamente. ¿Cómo hacerlo de modo directo, organizado y ejecutable por profesionales universitarios de formación variada? Proponemos como una vía común para todos ellos la aplicación de un decálogo, que contiene la base mínima para lograr acciones prescriptivas realizables.

La participación en la elaboración de un código de ética puede sistematizarse en distintas etapas que se corresponden con distintos niveles reflexivos. Hay que tener en cuenta que estos niveles pueden entremezclarse y que sus límites son difusos.

Maliandi describe a la reflexión como un intento de ubicuidad, como una auto-observación de la que tiene que surgir el auto-conocimiento.

Los diferentes niveles de reflexión deberían aplicarse teniendo en cuenta el grado de normatividad presente en ellos. La propuesta de Maliandi se puede adaptar para nuestros propósitos, ejercitando el conjunto de pasos propios de la tematización y



extrayendo, como consecuencia de cada nivel, las prescripciones que constituirán el decálogo (D).

1.1) Nivel Pre-reflexivo

Aquí la reflexión está ausente, es un nivel no filosófico. Es el nivel en el que participamos todos los que vivimos en sociedad y nos guiamos por un conjunto no tematizado ni cuestionado de creencias, costumbres, normas, códigos, etc. Es normatividad pura aún no cuestionada. Es el piso para cualquier reflexión.

Se pasa de este estado a un segundo nivel en el que sí se realiza la tarea reflexiva cuando se realizan actividades como las de enjuiciar una acción; pedir consejo; cuando se realiza un esfuerzo por alcanzar una formulación más precisa; etc.

El nivel pre-reflexivo es el que se da en la prédica moral, en la exhortación, el consejo, el enjuiciamiento de una acción y en el esfuerzo por la formulación precisa de una norma. La reflexión moral es directamente normativa.

La pregunta que se realiza en este nivel es: **¿Debo hacer C?**

D.1º- Los integrantes de la institución discuten la necesidad de contar con un instrumento que facilite la evaluación de su ideario institucional.

II) Nivel Reflexivo

Este nivel se desarrolla en el campo de la Ética Normativa. La ética normativa es normatividad indirecta: no elabora normas materiales, indica condiciones para la legitimación de las normas; no se ocupa de aplicar las normas, sino de determinar cómo y cuando esa aplicación es valiosa; no dice qué debemos hacer, sino porqué debemos hacerlo.



Aquí se piden justificaciones; se busca el fundamento de las normas o valoraciones asociadas con la crítica; la razón busca argumentos a favor o en contra de algunas normas; se toma conciencia de que la reflexión es ineludible y su desarrollo debe ser racional y sistemático

En el comienzo la reflexión es elemental. Surge por discrepancias morales cuando se observa que "hay un otro que no juzga como yo"; cuando no nos conformamos con decir qué se debe hacer y nos planteamos el porqué y tratamos de responderlo, aquí se entra en la ética.

Se toma conciencia de que la reflexión es ineludible y es necesario desarrollarla según pautas metodológicas.

Se utiliza el lenguaje valorativo, pero se apela a la razón en búsqueda de argumentos a favor o en contra de determinadas normas.

La pregunta que se realiza en este nivel es: ***¿Cómo y en qué contexto debo hacer C?***

D.2º- Esta etapa se identifica con la necesidad de compatibilizar las preparación del Código de Ética con el Escenario Normativo vigente en el Sistema Educativo y con Estatutos, Reglamentos y/o Normas de la Institución de referencia.

D.3º-Redactar el Código de Ética, estableciendo las sanciones que serían aplicables a las faltas al comportamiento preceptuado por el Código.

D.4º- Pautar las características de lo integrantes del Tribunal de Ética, teniendo en cuenta:

- a) La Idoneidad requerida a sus Miembros,***
- b) La Cantidad de Representantes,***



- c) *El Sistema de Calificación y Elección de los Representantes,*
- d) *Los niveles de aprobación de las disposiciones emitidas por el Tribunal de Ética,*
- e) *Las características de su funcionamiento general.*

D.5º- Establecer el conjunto de acciones que serán pasibles de observación y control del conjunto de integrantes de la institución.

D.6º- Agregar las medidas accesorias o complementarias a los que realicen violaciones al Código de Ética en cuanto miembros a cargo de la administración del mismo.

D.7º- Establecer los períodos y tiempos máximos para los procesos de investigación de las Denuncias, así como el juzgamiento a cargo de un Tribunal de Ética.

D.8º- Pautar la obligación de todos los Integrantes de la Institución en relación a la entrega la información que el Tribunal de Ética solicite a los denunciados, denunciantes y a los que hubieran participado en cualquier forma en el Acto que se Juzga.

D.9º- Establecer la capacidad de acción del Tribunal de Ética y los requisitos mínimos de información requerida para efectivizar una denuncia ante el Tribunal de Ética:

- a) *Identificación plena del Denunciante y el Denunciado.*
- b) *Descripción de los hechos académicos, técnicos y/o administrativos imputados al Denunciado, y la fecha y el lugar de la ocurrencia.*
- c) *Especificación de la norma violada.*



d) Establecer que el Tribunal de Ética deberá suspender o archivar temporalmente los procesos cuando sean informados, que se encuentran bajo investigación o procedimiento judicial; y que este período de suspensión no es computable para la prescripción.

III)-Nivel Meta-reflexivo

En este nivel se realizan demandas acerca del significado y el uso de términos pertenecientes al nivel normativo. Se atiende a la expresión lingüística y se expresa en un metalenguaje con respecto al lenguaje normativo. Se trata de contestar preguntas lógicas, epistemológicas o semánticas. Se expresa en un metalenguaje.

Está presente la pretensión de neutralidad normativa y valorativa.

La pregunta que caracteriza a este nivel es: ***¿ Cómo resultó y cómo puede mejorarse C?***

D.10º- Puesta en vigencia del Código de Ética a cargo de los Miembros del Tribunal.

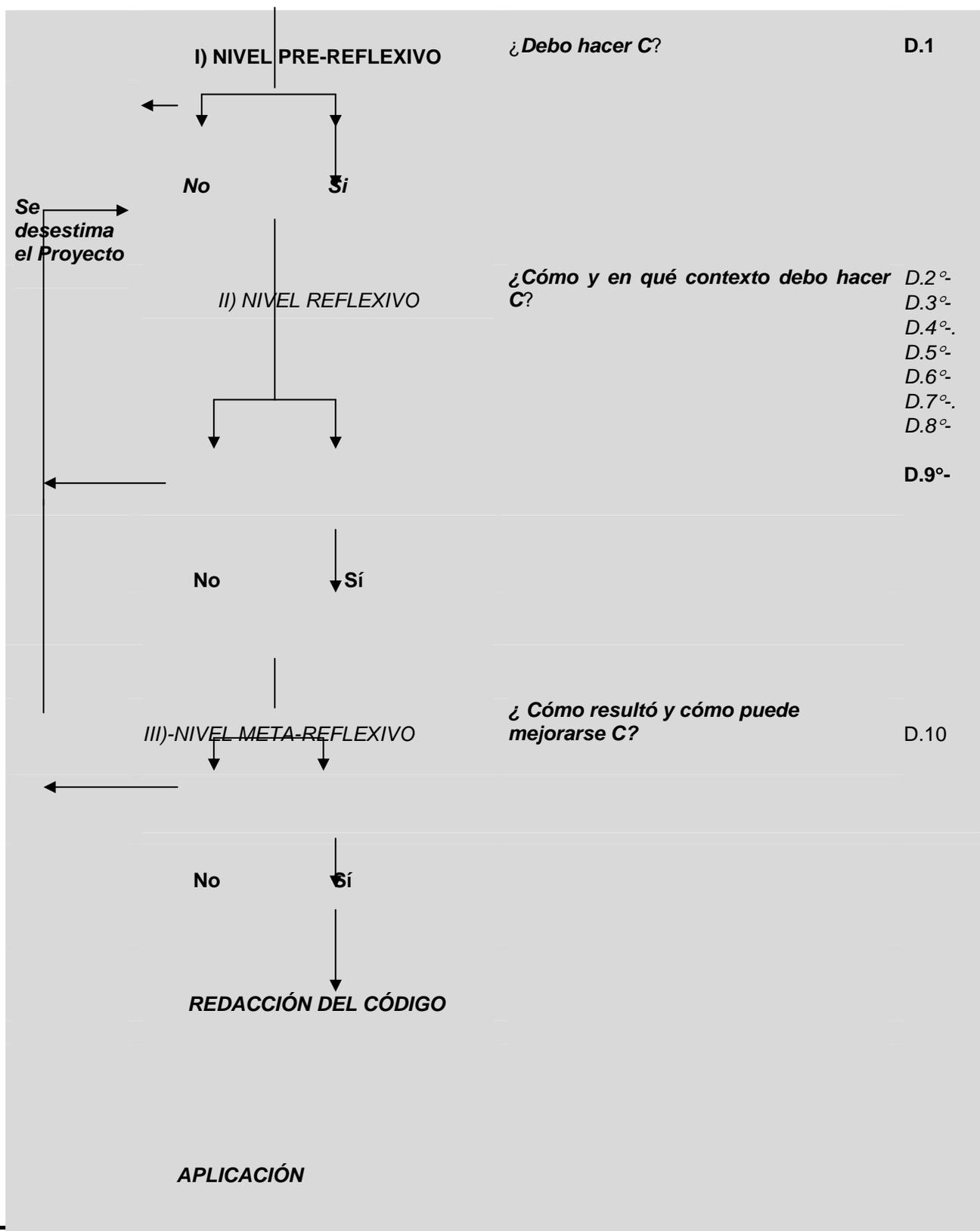




Diagrama de Discusión y Construcción de Códigos de Ética

II) ¿CÓMO MEDIR LOS VALORES?

Sabida es la dificultad que concierne a todo acto evaluativo. Ésta suele verse aún más comprometida cuando se trata de medir comportamientos y más aún cuando se trata de sistematizar y operativizar la tarea vinculada a la actividad elaboración Códigos de Ética

Bunge⁵ señala como interés de la época la de dejar de considerar a la ética como un muestrario de opiniones arbitrarias y utopías y se pase a construir una ética científica, una ciencia de la conducta humana deseable que emplee el método científico y los conocimientos científicos acerca del individuo y la sociedad.

La propuesta consiste en realizar un primer análisis teniendo en cuenta los enunciados de que se ocupa la ética. La ética se ocupa de *juicios de valor* { [**x** es bueno (o deseable), y **x** es malo (o indeseable)]; (**x** es preferible a **y** respecto de **z**) } y de *esquemas de normas*

{ no harás **x** (o prohibido **x**); (**x** debiera hacer **y** en vista de **z**)

¿En qué difiere un juicio de valor “**x** es deseable” de “Todos los **y** desean **x** en la circunstancia **z**”? En que el segundo es más preciso, comprobable y reconoce que nada hay universalmente deseable.

¿En qué difiere la orden “Haz **x**” de la frase “Si haces **x** en las circunstancias **y**, **z** te

⁵ BUNGE, Mario (1996). *Ética, ciencia y técnica*. Buenos Aires. EDITORIAL SUDAMERICANA



lo agradecerá”?. En que la segunda puede convertirse en una proposición (al dar valores de verdad a las variables) y en que caracteriza a una moral antiautoritaria, cooperativista, humanista que va suplantando las primitivas colecciones de mandamientos.

Esta propuesta se consolida cuando se comienza a pensar en la posibilidad de reformular todo sistema de normas , en un lenguaje enunciativo, con ello se ganará convertir el precepto en una proposición verificable.

La metaética deberá proponerse analizar algunos predicados como “bueno”, “valioso”, “bien”; estos predicados, heredados del lenguaje vulgar, deberán ser definidos en función de términos menos ambiguos y más fácilmente escrutables.

Para cumplimentar este objetivo, se sugiere analizar los juicios de valor, según los estándares propios de la ciencia y la tecnología a través de la aplicación de dos niveles de análisis de distinta complejidad:

1º) Primer Nivel:

X es preferible a X' en las condiciones C para la finalidad D

Es una relación tetrádica entre dos objetos del mismo género (X y X'), un complejo de condiciones (C) un grupo de finalidades o desiderata (D); si tenemos en cuenta el respecto (R) considerado y la unidad social (U) que formula el juicio de preferencia

2º Segundo Nivel:

P (X, X' / R U C D)

Se trata de una relación de sexto grado. Dada una relación entre objetos del mismo



género (X, X'), un complejo de condiciones (C) y un grupo de finalidades o desiderata (D), si tenemos en cuenta el respecto (R) considerado y la unidad social (U) que formula el juicio de preferencia, es de observar que para una

cuaterna $RUCD$, dada la relación P , genera un orden lineal de los dos objetos

considerados. La relación de preferencia es conexa en el dominio de objetos dado,

asimétrica, irreflexiva y transitiva. Queda así constituida una relación clara para ser

definida lógicamente

Bunge propone tres pruebas complementarias para poner a prueba las normas morales:

- Compatibilidad con principios superiores*
- Compatibilidad con el mejor conocimiento disponible y*
- Contribución al bienestar individual o social*

Esta metodología permitiría contrarrestar la equivocada actitud de ciertos cuerpos de profesionales que han adoptado la forma de armar sus códigos morales adoptando como base los códigos que elabora el cuerpo de médicos. Éstos se limitan a las responsabilidades profesionales y dejan un amplio margen a la irresponsabilidad social “ el que se comporten bien para con sus semejantes queda liberado a su conciencia moral o lo que es peor, a la de sus superiores”⁶. Se observa así que quienes se guíen por este tipo de códigos morales, prácticamente no tienen frenos o controles externos que se ocupen del conjunto de consecuencias que pueden desencadenarse.

Por último cabe señalar que la tarea propia del desarrollo y la aplicación de un

⁶ BUNGE (1996) *ibid.*, (Pág.106)



Código de Ética destinado a instituciones educativas, debe contemplar además la evaluación de la responsabilidad “*de lo que se hace*”, como de “*lo que se deja o se rehúsa a hacer*”,

La Sociedad en su conjunto esperara con avidez la formación de ciudadanos responsables. Cuando se reconoce que los valores resultan de la actividad evaluativa de un organismo, dejan de ser disyuntos de los hechos para convertirse en aspectos de ciertos hechos.

Hasta ahora las normas morales han sido concebidas como prohibiciones o exhortaciones y no como proposiciones. Las normas morales no deben concebirse como órdenes sino como condicionales de las formas: “Si A produce B, y en cambio C produce D, y prefieres B a D, escoge o haz A en lugar de C”

La fórmula que conviene a los juicios de valor debe contemplar el quintuplo (R, U, C, K, D):

X es valioso en el respecto R para la unidad social U en las circunstancias C a la luz del cuerpo de conocimientos K y de un desideratum D

Desde este análisis se propone el evitar enunciados del tipo “ X es valioso” o “ X es bueno” y lo que se pretende es aclarar las variables R,U, C, K y D (lo valioso, lo es para una unidad social U, en algún respecto R, en alguna circunstancia C, con un conocimiento K y con un determinado desideratum D. No hay valores ni bienes intrínsecos ni absolutos)

Hasta aquí se ha analizado el concepto cualitativo del valor, y para pasar a su aspecto cuantitativo, la manera de lograrlo es a partir de la relación de orden en relación con ciertas colecciones, antes de ordenar los objetos para adjudicarles un valor, hay que homogeneizar las clases de objetos comparando que sean valiosos para algún quintuplo R, U, C, K, D

Una vez establecido el quintuplo que debiera intervenir en el análisis del valor, pasamos al análisis de las tablas de los mismos. Las tablas de valores son las que permiten ordenar predicados de valor, las relaciones que entablan se establecen



mediante alguna relación de orden. Así como la evaluación es realizada por una unidad social (U) en circunstancias concretas (C), los ordenamientos de valores son circunstanciales y contextuales, no existiendo una única escala de valores, sino una multiplicidad de escalas ramificadas, dependiendo su elección de las desiderata (D) o ideales de las unidades que valúan.

ELISA MARTA BASANTA es Ph.D en Educación. Obtuvo la Suficiencia Investigadora en el Doctorado en Filosofía Moral y Política. Es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación con Especialización en Filosofía. Es Profesora de Filosofía y Pedagogía. Es Licenciada en Administración de la Educación Superior y Docente Especializada en Investigación Educativa.

Es Miembro del Banco Nacional de Evaluadores (MECYT) y ha sido incorporada al Registro de Expertos (CONEAU). Ha participado como Miembro de Comisiones Regionales de Categorización. En actividades de Posgrado ha dictado clases en el Doctorado de la UAI, ha participado como Jurado en La Maestría de la UNLZ y ha dirigido Tesistas en UBA, CAECE, UNLM y la UNT. Ha participado como Jurado y Evaluadora de Proyectos de Investigación.

Como Directora de Proyectos de Investigación ha desarrollado una línea que vincula Ética con Educación. Es autora de libros y de artículos en revistas especializadas.

Actualmente se desempeña en la UNLM como Secretaria de Ciencia y Tecnología del Departamento de CE y como Coordinadora de los Programas de Complementación Curricular en la Escuela de Formación Continua. Es Profesora Titular de las Cátedras de Introducción a la Filosofía, Proyectos Pedagógicos y de Ética y Deontología Profesional. En Posgrado está a cargo de la Cátedra de Taller de Tesis en la Maestría de Informática.



En UBA es miembro del Comité Científico del Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, y el UNLZ integra el Comité de Referato de Revista la Facultad de Ciencias Sociales.

La revolución digital que se estamos viviendo, se ha convertido en uno de los elementos más importantes de los últimos tiempos (Walsh, 2000). En décadas pasadas las revoluciones acaecidas en y por la sociedad vinieron principalmente de la mano de los sistemas educativos y económicos, hoy la realidad que se presenta, aunque si bien es diferente con consecuencia directa de las modificaciones en los modelos sociales, políticos y económicos, además de las nuevas percepciones que los sujetos poseen, tienen hoy como principal fuente los procesos de comunicación y de producción de información (Fernández Muñoz, 2001).

Los cambios que se han producido y que han de realizarse en un futuro no muy lejano, se reflejan de forma directa en todos los sistemas, sin embargo el educativo,



quizás, es en el que de forma más clara se reflejan. Los centros escolares y más concretamente las Universidades como generadoras de los profesionales del más alto nivel que la sociedad demanda representan como los primeros receptores de esta nueva situación. La introducción de las tecnologías de forma masiva en los centros educativos pone de manifiesto la preocupación de los profesionales de la educación por las consecuencias que éste fenómeno suscita. Sin embargo, nos preguntamos ¿quién recoge el testigo del cambio? En primera instancia pensamos que debe ser todo el sistema educativo y en segunda creemos que es el propio docente, pues la presencia de las nuevas tecnologías van como señala Aguaded (2001) a definir los nuevos esquemas de enseñanza, los cuales van a ser desarrollados por los profesores de los centros, estén o no preparados para asumirlos. La falta de formación por parte de los profesores universitarios en materia tecnológica tiene como primera consecuencia la difícil inserción en los currículas de las distintas asignaturas que conforman los diferentes estudios universitarios, poniendo en evidencia el desfase existente entre la formación que los alumnos universitarios reciben y las demandas que la sociedad plantea. Las nuevas tecnologías marcan nuevos pautas y formas de gestionar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, por ello el docente ha de estar preparado para emplear los medios en y con el curriculum que va a desarrollar, pues como todo profesional el profesor universitario necesita de una actualización continua de sus conocimientos, estrategias y metodologías.



La formación tecnológica que han de recibir los profesores de Universidad no debe ser exclusivamente percibida como una catarsis para el cambio, también ha de ser sentida como un cambio en los estilos de enseñanza y en sus procesos de aprendizaje (Watson, 2001).

Los programas de formación en Nuevas Tecnologías destinados a profesores universitarios. aspectos a tener en cuenta

La educación superior tal y como se está concibiendo en estos momentos (reunión de Bolonia, Proyecto Tunning, Proyecto UCUA,...), no puede quedarse al margen de la revolución que supone la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al mundo universitario. Como señalan Cabero y colaboradores (2003) la incorporación de las nuevas tecnologías al sistema educativo viene de la mano de un cambio profundo producido, principalmente, por el desarrollo de la sociedad, además de la nueva concepción que de ellas se tiene, gestada sobre la relación de estas con la sociedad y el sistema educativo universitario. La incorporación de las nuevas tecnologías en el curriculum universitario exige una preparación por parte de los docentes de una actitud de apretura y aceptación de las dificultades que inicialmente van a encontrar. El profesor universitario ha de reflexionar sobre sus nuevas funciones, siendo consciente de todo lo que supone su nuevo perfil profesional. Si lo consideramos como el principal elemento de toda propuesta formativa y puesta en marcha de la



misma su formación en esta temática se convierte en un factor determinante a la hora de introducir el empleo de estas por los alumnos universitarios.

El nuevo profesor universitario que la sociedad del siglo XXI reclama ha de estar capacitado para “seleccionar y valorar los nuevos materiales y recursos didácticos” (Tirado: 1998, 658), que le permitirán desarrollar sistemas de aprendizaje con sus alumnos, que sean flexibles e interactivos. También han de estar abiertos a la distancia física que supone las nuevas propuestas de e-learning que se están diseñando en la actualidad, y todo lo que ello conlleva. Se han de convertir pues, en *magos* capaces de transformar la enseñanza superior tradicional en una nueva instrucción basada en el empleo de las nuevas tecnologías. Para todos estos cambios los programas de formación inicial y continua se dibujan como la mejor estrategia, pues van a aportar continuas posibilidades de adaptación a la realidad social y educativa. Sin embargo para que cualquiera de ellas llegue a buen puerto ha de tener en cuenta desde sus inicios las necesidades sentidas y expresadas o no por los propios docentes, además de su actitud hacia los nuevos medios metodológicos. Esta actitud está afectada, entre otras cosas, por las infraestructuras que el centro universitario posea, tanto de materiales como de aulas. Quintana y Tejada (1995) señalan tres perspectivas que podemos tener en cuenta a la hora de pensar en un programa de formación de profesores en nuevas tecnologías: académica, técnica y práctica. La primera de ellas nos presenta una acción formativa basada exclusivamente en la acumulación de los conocimientos y estrategias y su



posterior transmisión. Desde la perspectiva técnica se trata de transmitir una visión de los procesos de enseñanza orientados desde la ciencia, la cual se ha de basar en los criterios de eficacia y rentabilidad. La perspectiva práctica se basa en la concepción de la enseñanza como una “actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto” (Quintana y Tejada: 1995, 306). La combinación de estas tres perspectivas nos han de mostrar una formación alejada de la rutinización de los conocimientos (didáctico, pedagógico, clínico,...) del docente universitario y de sus estrategias de enseñanza. Han de dar en primer lugar, una visión global del mundo de las nuevas tecnologías, sus posibilidades didácticas y metodológicas y la capacidad de potenciar las capacidades de los alumnos universitarios, en segundo lugar construir un proceso de reflexión, nacido de las dudas e inquietudes generadas durante el proceso de aprendizaje. Gallego y Alonso (1997) señalan la teoría, la presentación de modelos, el desarrollo de experiencias prácticas, el feedback continuo y las orientaciones teórico-prácticas como los elementos que se han de combinar en el proceso y puesta en marcha de programas de formación en nuevas tecnologías para profesores universitarios.

No debemos olvidar que el profesor universitario es un aprendiz adulto, que crea sus propios estilos de enseñanza y de aprendizaje (Smith, 2002), por ello se han de combinar sus conocimientos previos con el desconocimiento, la incertidumbre, las creencias formativas, entre otros aspectos. Su aprendizaje debe articularse también



sobre la práctica reflexiva, la cual va a permitirle tanto a él/ella como al docente que desarrolla el programa saber en qué medida está siendo este eficaz. Tampoco se puede perder de vista las ideologías y valores que las tecnologías van a transmitir a los *nuevos* alumnos.

El objetivo principal no es otro que abordar la formación práctica de los profesores universitarios independientemente de su categoría profesional o situación laboral. Compartimos con Cebrián (1999) la idea de orientar la formación hacia aspectos que en un principio produzcan el éxito rápido ante los *fracasos* que pueden surgir a lo largo del desarrollo del programa. Por ello pensamos que debemos marcarnos como conocimientos a lograr en el profesor universitario receptor de un programa de formación el que pueda:

“Conocer y valorar las posibilidades y utilidad de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

Dominar herramientas básicas para su uso en el aula.

Conocer y analizar distintos materiales multimedia, así como reconocer sus principales características y posibilidades de aplicación.

Desarrollar nuevas metodologías de trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación.

Conocer y realizar actividades para trabajar en el aula con recursos multimedia y vía internet” (Torres y Talavera: 2003, 9).



Todos ellos han de combinar, en definitiva, el conocimiento didáctico con el técnico, permitiendo así actualizar y agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de cara a poder hacer frente a los continuos cambios que la educación superior está sufriendo en estos momentos.

La función principal de los programas de formación en nuevas tecnologías ha de facilitar, tratando de superar las ya tradicionalmente asignadas desde una visión social y económica, el desarrollo del individuo de forma individual y cualificarlo para hacer frente al mercado laboral actual (Gallego y Alonso, 1997). Cabero y colaboradores (2003, 476) señala “facilitar la obtención de materiales educativos, posibilitar la comunicación con otras personas,..., facilitar la realización de gestiones administrativas y comerciales, actuar como medio publicitario y entretener y motivar” como las principales funciones de las nuevas tecnologías, de todas ellas creemos que las tres primeras pueden ser específicas de este tipo de programas, siendo más generales el resto. En definitiva consideramos que la principal función de este tipo de formación es desarrollar en el individuo un sentido crítico en el uso y aprendizaje de los medios tecnológicos.

De todas estas funciones se desprende la necesidad de conjugar la teoría y la práctica, el feedback continuo y la orientación para el desarrollo de las acciones de perfeccionamiento a la hora de plantear baterías de actividades dentro de este tipo de propuestas formativas. Apoyándonos en Cabero y colaboradores (2003) sugerimos las siguientes:



1. Incorporar los materiales empleados en el programa a la realidad del aula.
2. Buscar nueva información para la mejora de los contenidos teóricos del progre de su asignatura.
3. Diseñar ejercicios que pongan de manifiesto los conocimientos adquiridos.
4. Realizar lecturas complementarias a la información previamente obtenida de cara a la realización de debates en el aula.
5. Establecer un calendario de actividades para cada uno de los temas del programa teórico.
6. Realizar circuitos de conferencias por parte de expertos en el tema de la tecnología.
7. Poner en práctica a través de la red, las técnicas de trabajo individual.
8. Adoptar los materiales a los medios disponibles.
9. Realización de simulaciones.
10. Etc.

Sin embargo el desarrollo en principio de todas estos objetivos, conocimientos, funciones y actividades pueden verse afectadas por una serie de dificultades como puede ser la incertidumbre que produce el desconocimiento o la falta de una visión integral del docente y las nuevas tecnologías o la disponibilidad de las mismas. Aun así consideramos que las ventajas que pueden aportar tales programas son mayores pues permiten una: “ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de barreras espacio-



temporales, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de los escenarios y entornos interactivos, favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo, romper los clásicos escenarios formativos,..." (Cabero y colaboradores: 2003, 105).

La conjugación de todos los elementos antes señalados debe de dar como resultado programas formativos cuyo rasgo definitorio sea su *flexibilidad*.

Reflexión final

El desarrollo de la sociedad se encuentra íntimamente relacionada con los procesos de formación que los profesores universitarios realicen. En los últimos tiempos las propuestas formativas se han multiplicado vertiginosamente, tratando todas ellas de cubrir las necesidades que la revolución tecnológica ha dejado en los docentes de la enseñanza superior. Todos ellos como bien apunta Cebrián (1999) no deben de perder de vista la concepción que en ese momento se tiene del profesor que va a realizar el programa, además de cuáles son sus sentimientos hacia las nuevas tecnologías, pues si en un primer momento tratan de dar respuesta al profesor universitario y su idiosincrasia, en segundo lugar intentan solventar las demandas de la sociedad de la comunicación y de la información. No podemos olvidar que la formación de los profesores universitarios siempre ha sido una asignatura pendiente de la propia institución. Salinas (1999) afirma la pérdida del monopolio de las Universidades en cuanto al saber y al conocimiento, circunstancia



que obliga a las instituciones universitarias plantearse dos posibles soluciones. O bien compiten con las nuevas fuentes de saber y conocimiento o se unen a ellas.

Estas circunstancias hacen que en las Universidades cobren cada día más fuerza programas de alfabetización digital de sus docentes. Potenciar este tipo de formación supone ir más allá del mero análisis y detección de necesidades, supone favorecer el dominio de unos recursos y metodologías, además de ampliar el conocimiento de los docentes. Este principio es el que debe guiarnos en la búsqueda de la mejora formativa y social de los profesores universitarios

Referencias bibliográficas:

AGUADED, J. I. (2001) Aprender a enseñar con las tecnologías de la comunicación, pp. 11-13, *Agor@ Digital*, 1. Disponible en www.uhu.es/agor@digital. Consultado el 4 de Enero de 2004.

CABERO, J. Y COLABORADORES (2003) Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria, pp. 81-100, *Píxel Bit, Revista de Medios y Educación*, 20.

CEBRIÁN, M. (1999) La formación del profesorado en el uso de medios y recursos didácticos, pp.131-147, en CABERO, J. (ed.) *Tecnología educativa* (Madrid, Síntesis).

FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2001) El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación del profesorado, pp.19-30, *Docencia e Investigación*, XXVI:11.



GALLEGO, D. J. Y ALONSO, C. M. (1997) Formación del profesorado: nuevos canales y nuevos recursos, pp. 81-99, *Píxel Bit, Revista de Medios y Educación*, 8.

QUINTANA, J. Y TEJADA, J. L. (1995) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y formación inicial del profesorado, pp.301-319, en SALINAS, J. M. Y L. M. MILLÁN, L. M. (comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario* (Sevilla: MCEP).

SALINAS, J. (1999) El rol del profesorado universitario ante los cambios en la era digital. I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Disponible en <http://edutec.rediris.es/documentos/jsalinas.htm> . Consultado el 11 de Febrero de 2004.

SMITH, J. (2002) Learning styles: fashion fad or fever change? The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery, 63-70, *Innovations in Education and Teaching International*, 39:1.

TIRADO, R. (1998) La formación del profesorado para la inserción de nuevas tecnologías: un modelo basado en el centro, 654-662, en DOMINGO, J. Y COLABORADORES (eds.) *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma* (Granda: FORCE y Universidad de Granada).

TORRES, J. J. Y TALAVERA, M. C. (2003) Formación continua y desarrollo profesional en el uso de las TIC: claves de una experiencia, pp. 1-9, en PÉREZ, M.



A. (dir.). *Luces en el laberinto audiovisual. Libro electrónico* (Huelva: Grupo Comunicar y Agor@ Digital).

Walsh, D. (2000) The challenge of the evolving media environment, pp.69-72, *Journal of Adolescent Health*, 27.

WATSON, D. M. (2001) Pedagogy before technology: rethinking the relationship between ICT and teaching, pp 251-266, *Education and Information Technologies*, 6:4.

Dirección del Autor

Verónica Marín Díaz

Facultad de Ciencias de la Educación

Avda. Menéndez Pidal s/n

14004-Córdoba

ed1madiv@uco.es