

ARMONÍA Y CONSONANCIA DE ENUNCIADOS PARA UN SISTEMA DE CALIDAD DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Luis Miguel Villar Angulo
Universidad de Sevilla

En este final del siglo XX la calidad suscita una atención extraordinaria en niveles y ámbitos educativos muy diversos. Las causas han de buscarse en las transformaciones que afectan a la sociedad contemporánea: mayores inversiones presupuestarias en investigación y enseñanza para la mejora de un servicio que se nota colapsado por las masas de estudiantes que inundan las aulas, e incrementos en los controles sociales para estimar la eficiencia y el rendimiento de tal servicio. No parece, sin embargo, que exista suficiente nitidez para dibujar y colorear el fondo social del nivel de la educación superior, porque la concepción política del estado de bienestar, la demanda de estudios superiores para garantizar oportunidades de empleo, o las expectativas de mayores incrementos de fondos públicos para apoyar los costes de las universidades no son los únicos elementos que dan forma al gran fresco universitario con zonas de enseñanza, investigación y servicios todavía sombrías y opacas. Al proceso de desregulación y autonomía de las universidades acaecido en el año 1984 en nuestro país sucedió un tímido avance en el rendimiento de cuentas universitario, si bien sesgadamente centrado en el agente profesor. Tan tímido proceso de autorregulación dejaba al margen vertientes necesarias como el aseguramiento de la calidad de la investigación y los servicios, que se contemplan tímidamente en la documentación para la puesta en marcha de los planes de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria (Consejo de Universidades, *s.f.*).

La densidad constructiva que se encierra en un sistema de enseñanza superior y la multiplicidad de planes de estudio y titulaciones que lo componen dan una idea convincente de la complejidad del concepto de calidad y sus relaciones con la evaluación de la eficacia (Dahlöf y *otros*, 1991). El avance científico que representan los descubrimientos, como la clonación que obligará a revisar teorías del desarrollo y del crecimiento o la confirmación de que los neandertales no eran nuestros ancestros tras ser revisados pares de bases de DNA de un hueso fosilizado, es un referente sustantivo de calidad para las universidades. Cabría aducir, además, el factor de percepción de un bajo nivel de autoestima en los agentes formativos y la hosquedad creciente de estos ante aulas masificadas como otra razón de peso que está originando la búsqueda de eficaces evidencias y el control de calidad.

El supuesto que me anima a escribir sobre calidad en Formación Inicial del Profesorado deriva del ambiente académico y político que se está viviendo en las reformas de los planes de estudio y la evaluación de los correspondientes a las titulaciones de Maestro. Aún no he pasado del preámbulo de este artículo, cuando se me antoja proveerme de una definición de calidad; y es que con la voz de una cita casual, manifiesto que calidad es "*un atributo, característica o propiedad que denota un alto grado, gran excelencia, consecución o ajuste*" (Zuber-Skerritt y Ryan, 1994), y que calidad formativa es la conformación de los planes de estudio a los requisitos de un profesional del sistema educativo y el empuje de las barreras del conocimiento pedagógico por vía de la investigación. Para poner en pie e hilvanar una suma de proposiciones formativas, contadas con pormenor, como corresponde al compromiso de sintetizar voces de fuste, juicios y opiniones de libérrima orientación y hallazgos de investigación que afloran en cada proposición, no he rehuído trasladar, como una revelación inesperada, principios de calidad de ISO 9000 (Lewis y Smith, 1994) a la Formación Inicial del Profesorado. Pretendo construir un relato formativo que es al mismo tiempo crónica de acciones, ajuste de atributos formativos y recreación de normas de homogeneidad e igualdad para la expresión de cualquier linaje de testimonios y evidencias que aseguren la calidad formativa. La andadura y el ritmo de los elementos reflejados sobre calidad y mejora continua de los agentes del proceso formativo delatan, más que ningún otro ingrediente, que aquellos son apropiados a la enseñanza superior.

El *aseguramiento de calidad* de la Formación Inicial del Profesorado es el conjunto de dimensiones institucionales adoptadas para impedir su deterioro y el procedimiento especial

para acordar la provisión de medidas de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ashcroft, 1995). La evaluación de la calidad formativa es una propuesta controvertida por las subpreguntas que en ella se encierran y que la constituyen; desde quién es el que la puede realizar, los criterios que se usan, qué relaciones existen entre evaluación y audiencia, y si los costes de la comparación del rendimiento con la unidad de referencia superan los niveles de aceptabilidad (Green, 1995). En esencia, implica que los objetivos formativos están claros y se comunican a todos; que el trabajo a realizar está bien pensado, se ha probado y comunicado a todos; que está claro quién es el responsable de ello; que está bien definido y ampliamente documentado lo que la Facultad y el Título de Maestro entienden por calidad; y que se prueban estrategias para corregir las acciones formativas cuando están equivocadas.

Para tratar de definir con la mayor claridad posible qué es aseguramiento de calidad en la universidad y cómo se puede diferenciar del mucho más popular género de la evaluación de la enseñanza, el primero acumula sus efectos en la mejora del sistema, mientras que la evaluación trata de ser incisiva, sin cuartel desde los inicios del proceso. Estas diferencias debería tenerlas presente todo universitario a la hora de enfrentarse a la calidad formativa por el mensaje que vehiculan: no puede perdonarse que un trabajo sobre calidad universitaria deje indiferente a la autoridad académica. Porque un análisis de la calidad debe ser como un golpe a la dejadez, falta de vigor o energía universitarias, o no tiene razón de ser.

Para crear los principios de calidad del Título de Maestro se requiere especificar la misión o constancia del propósito caracterizada por la cualificación de las acciones que se deben registrar, así como los principios básicos y los valores compartidos que necesitan interiorizar todos los agentes formativos (McCarthy, 1996). Los métodos indican cómo se tiene que abordar la misión y por tanto conviene ordenar qué se tiene que hacer, cómo se hace y quién tiene que hacerlo. Otro aspecto en calidad es el punto de interfase. El punto crítico de una interfase es el encuentro de dos funciones que asegura la calidad. Implica un formador, un estudiante y una tarea. Las normas es la cuarta de las características de un sistema de calidad. (En la Tabla Nº 1 proponemos un sistema de indicadores de actuación que debe relatar la novela de crecimiento y aprendizaje de estudiantes de la Facultad de Educación, la crónica poblada de indicios reales e inmediatos de calidad).

Sobre los textos de calidad formativa planea la figura del estudiante. Se trata a veces de una figura traumática - la masificación de estudiantes en las aulas, el fracaso estudiantil, los estudiantes sin prácticas de laboratorio por falta de mozos o recursos... -, pero también hace aparición en la formación inicial algo inexplicable: el protagonista de la acción formativa es ajeno a la participación en la toma de decisiones curriculares, se olvidan sus creencias pedagógicas antes de iniciar las prácticas de enseñanza (Fang, 1996) (Hall, Chiarello y Edmonson, 1996), y se le imponen cambios que le acongojan hasta el extremo de hacerse invisible a los demás, a pesar que se mira la cuestión del conocimiento de la práctica como monólogos interiores, diálogo, e investigación científica (Bengtsson, 1995). Pero, pese a lo que pueda parecer, no es el estudiante la idea exclusiva que debe prevalecer sino la del proceso, el sempiterno dilema de la comunicación didáctica en las aulas universitarias y centros escolares (Bromme y Tillema, 1995).

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DE INDICADORES	
INDICADORES	METODOLOGÍA Y TÉCNICAS
SELECCIÓN DE INDICADORES	
<p>1. Desarrollo de un marco conceptual basado en resultados de investigación sobre la enseñanza universitaria, la formación del profesorado y los intereses de los estudiantes universitarios.</p>	<p>Calidad en enseñanza.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valor añadido de la docencia. 2. Participación en la docencia (observaciones no participantes en aulas). 3. Contenido curricular (análisis de contenido de materiales). 4. Promedio en las calificaciones de entrada de los estudiantes. 5. Resultados en la Diplomatura. 6. Ratio formador-estudiante. 7. Empleo de estudiantes como maestros después de tres años de graduación. 8. Productividad en la organización docente. 9. Participación en innovaciones universitarias. <p>Calidad en investigación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Publicaciones, etc. 2. Publicaciones citadas. 3. Programas de doctorado. 4. Rango reputacional (posesión del grado de doctor). 5. Factores de impacto de la editora de la publicación. 6. Becas/ayudas de investigación. 7. Publicaciones por formador. <p>Calidad en servicios.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad (comisiones de Departamento, Facultad o Universidad, asesoramiento académico, administración universitaria). 2. Profesión (producción de materiales e investigación, consultor de revistas...). 3. Comunidad (trabajo en agencias y comisiones de la administración, informes, etc.).
<p>2. Obtención del compromiso y cooperación de la Junta de Facultad y de las comisiones que vertebran los sistemas de participación en la misma.</p>	<p>Credibilidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Representantes de comisiones de docencia de Departamento y Facultad hacen un grupo / seminario de trabajo con encuentros periódicos - notas anecdóticas, producto final de reunión, protocolos reflexivos -.
<p>3. Implicación de formadores, profesores, estudiantes y personal de la administración y servicios en la selección de indicadores prioritarios.</p>	<p>Participación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obtención de datos de la Diplomatura. (Sondeo a usuarios y análisis de componentes principales de la misma). <p>Desarrollo de tipologías.</p> <p style="text-align: right;">(Continúa)</p>

4. Selección de un número limitado de indicadores y minimización de la complejidad de la información.	Relevancia. 1. Eficacia, actitudes, aspiraciones. 2. Tiempo semanal. 3. Oportunidades de aprendizaje. 4. Revisiones por asesor externo.
ORGANIZACIÓN DE UN SISTEMA DE DATOS COOPERATIVOS	
5. Establecimiento del método de recopilación de datos.	Unificación del sistema.
6. Establecimiento de las normas que producen datos comparables.	Categorías y estadísticos útiles para la Facultad de Educación.
INFORMACIÓN SOBRE DATOS COMPARATIVOS DE LOS INDICADORES	
7. Diseño de la forma y procedimiento de presentación de datos.	Comunicación.
8. Recopilación y edición de datos.	Control, edición y seguimiento de datos.
9. Información sobre indicadores.	Hallazgos. 1. Estadísticos descriptivos cuantitativos (medias y porcentajes).

Tabla Nº 1. Pasos para la creación de un sistema de indicadores de actuación.

No parece soportable que se hable constantemente y sin excepción de estudiantes cuyo conocimiento sea sólo teórico. No importa la naturaleza de esta teoría, ni los fundamentos pedagógicos, ni aun las consecuencias. El único elemento que brilla con luz propia es la práctica, que sobrevive a la galería de conocimientos y secuencias profesionales para etiquetarlos, diferenciarlos, elaborarlos, y justificarlos (Leinhardt, Young y Merriman, 1995); es el campo que habitan los agentes del sistema escolar, y que los impele a dialogar o monologar mientras nadie los escucha, a preocuparse hasta la obsesión por los detalles mínimos o quedar en ridículo a la vista de todos.

La formación se puede entender como un discurso, como un campo de conocimiento y de práctica (Grenfell, 1996), y una meta de la formación debe ser el desarrollo de las concepciones de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesores (Black y Ammon, 1992), compuesta de textos breves en las que un formador no puede evitar arrugar la nariz ante algunos tropiezos del estudiante por el uso abusivo y casi siempre injustificado de vulgarismos y coloquialismos; por la ingenuidad y la falta de verosimilitud de algunas autorreflexiones sobre niños con discapacidades; el aparente descuido a la hora de rematar los proyectos curriculares, como si una prisa repentina invadiera al estudiante en el momento en que mayor mimo debe profesar a su intención de obra (Beattie, 1995). Desde muy pronto hay que añadir que la calidad del título de Maestro tiene componentes culturales, según las distintas especialidades. La formación del profesorado en las especialidades de Maestro generalista y de educación especial pertenece a dos culturas que enfatizan distintos aspectos de la educación (Gilberts y Lignugaris-Kraft, 1997), y que debe ser considerada como tales culturas en la revelación de la calidad de la titulación. La mayor de las necesidades formativas –noción que siempre debería basar cualquier interpretación de la

calidad- emana de los modelos de competencia que dominan la investigación en la formación de los profesores: conductista, procesual, y cognitiva (Reynolds y Salters, 1995).

Enunciado # 1. Gestión de responsabilidad para establecer una política de calidad en Formación Inicial del Profesorado.

La gestión de la calidad es hacer que ésta tenga algo de arte cinético: obras táctiles, tareas transformables, seguimiento de acciones en movimiento, productos poliformos, telemática para atender tutorías a distancia, laboratorios de ensayos múltiples para la simulación de la práctica, equipamiento informático al alcance de todos por un personal que en comité se encarga de establecer la política formativa garantizando la comprensión, implantación y mantenimiento de la calidad. Su denominador común es la abolición del estatismo en la calidad, que significa el establecimiento de la responsabilidad en la planificación, el alcance y tiempo de consecución de un sistema formativo que quiere hacer copartícipes a los centros escolares de las competencias transformables de los futuros maestros (Blake y *otros*, 1996). Todo esto resulta muy postmoderno, el carácter dialogado de la revisión del sistema de gestión; la ausencia de una tarea única sin definición de procedimiento; la conciencia de que el seguimiento se hace sobre tareas que integran el carácter inestable de la representación del conocimiento, y cómo se corrigen. Los procedimientos aluden a las tareas - juego, comunicación, implicación intelectual y emocional- que afectan críticamente la formación conforme la perciben los estudiantes. El poliformismo de la práctica -escenarios de centros formados por innumerables listones curriculares que cruzan el cuadro de una clase en secciones verticales y transversales- es el estilo emblemático de la realidad donde la imagen fija de un profesor comunicando contenidos es falsa; por el contrario, las imágenes cambiantes de los agentes es la premisa de la multiculturalidad y del reconocimiento de la diferencia de los espectadores que como usuarios ven en la representación de la educación un holograma o un móvil, que fragua como un todo el niño con discapacidad en el entorno con la colaboración de los demás (Villa, Thousand y Chapple, 1996).

Enunciado # 2. Un ciclo de calidad para la Formación Inicial del Profesorado.

Después de diseñar una política de calidad formativa se necesita ponerla en funcionamiento prestando atención a los aspectos que realmente importan y causan una diferencia. Cuando una galería quiere alcanzar calidad artística se empeña en exponer a Picasso, y cuando una Universidad quiere revalidar la Formación Inicial tiene que recurrir a y concentrarse en aquellos ítemes que promueven una diferencia. Hay que trillar los procesos formativos y encontrar el grano - provisión de conocimientos según necesidades del sistema escolar en especificaciones curriculares aceptadas; selección de estudiantes para las especialidades que no se agotan a pesar de las múltiples promociones de maestros que a manera de cosechas ha soportado el sistema educativo; la segura audacia en la adquisición de destrezas profesionales, la vitalidad de las competencias evaluadas en criterios de innegable respeto a la singularidad del estudiante -. Hay que averiguar cuáles son los contornos críticos de la figura formativa - ¿cómo se seleccionan y desarrollan los formadores? - y tocar los espacios restantes con signos emblemáticos que cubran la calidad formativa - programas escritos de las asignaturas antes de matricularse en ellas, conocimientos anteriores que se exigen para las asignaturas, metas y objetivos de las materias, tiempo de aprendizaje, metodología y evaluación, rutas de entrenamiento para conseguir la práctica de competencias... -.

Enunciado # 3. La metabolización de la heterogeneidad de impulsos, deberes y responsabilidades en la Formación Inicial del Profesorado.

Hace referencia a los compromisos adquiridos con los estudiantes que están adecuadamente definidos y documentados. Ilustra las interferencias entre acciones formativas, las metamorfosis de una especialidad en otra. Comprueba que la institución formativa tiene los recursos para completar contratos de aprendizaje con estudiantes; verifica que se ha proporcionado suficiente detalle a los estudiantes de sus destrezas y conocimientos; de los resultados de aprendizaje que tienen que alcanzar; de los recursos que tienen que aportar los estudiantes, etc. Confirma la veracidad del compromiso del estudiante de rubricar la comprensión de las acciones, y la adecuación de los recursos y las

aulas habilitadas con medios de aprendizaje, etc. (Maor, 1997). La presencia de los elementos culturales y las energías y valores se someten a depuraciones expresivas en las misiones de las instituciones, que podrían circular como los haces de tensiones para un sistema de calidad de una Facultad de Educación, como se acredita en las cabeceras de un dossier o carpeta creada en algunas universidades con el arte de la minucia: "*Origen e introducción; misión; metas; objetivos y estrategias; contexto; planificación e información; gestión de calidad y procedimientos de aseguramiento; rendimiento de la universidad y evidencia de excelencia en la enseñanza y el aprendizaje; rendimiento de la universidad y evidencia de excelencia en la investigación y la academia; rendimiento de la universidad y evidencia de excelencia en la comunidad y en los servicios profesionales; desarrollos importantes y recientes; prioridades para la mejora, y documentos disponibles bajo petición*" (Nightingale y O'Neil, 1994).

Enunciado # 4. Control, que no es rigidez ontológica que anula la libertad.

El polifacético artista Miguel Angel escribió a su discípulo Antonio Mini la redundante recomendación: "Disegna Antonio, disegna Antonio, non perder tempo." Este enunciado se refiere a la planificación formativa. Para ello se tienen que identificar las necesidades de los estudiantes y atenderlas, que pueden incluir: proyectos curriculares, programaciones de curso, apuntes, materiales de aprendizaje, hojas de evaluación, visitas a centros escolares, etc. El control del diseño indica quién hace algo en el sistema desde la situación de preplanificación (en el caso de Miguel Angel, sus primeros dibujos indicaban a los canteros cómo se debía cortar el mármol). Luego viene la entrada – los diseñadores formativos conocen qué quiere el futuro maestro -, la salida – visión final del plan -, la verificación – comprobación que el plan de estudios es aceptable para el estudiante -, y cambios en el diseño formativo - que aprueban los agentes encargados en representación de los colectivos universitarios - (Potthoff y otros, 1996). Si el diseño es la impronta intelectual de una acción formativa, ¿cómo entronizar en él los relieves que le dan forma? La robustez del diseño se caracteriza por incluir las variables que resultan obviamente inevitables.

1. Caracterización de la gestión de la calidad de una Facultad de Educación por los siguientes factores: eficacia disciplinar (titulación de Maestro), planificación e innovación educativa, comunicación y diálogo entre los agentes del sistema universitario y escolar, uso de indicadores y criterios para juzgar la actuación de formadores y el rendimiento de estudiantes, autoevaluación institucional orientada a la mejora, revisión de colegas de la enseñanza e investigación, gestión de los servicios de información pedagógica y académica, estrategias para implantar cambios orientados a la mejora de la Enseñanza, Investigación y Servicios (en adelante, E.I.S.), y coste-eficacia de procesos formativos en los centros escolares y universitarios y productos de aprendizaje profesional (Weert, 1990).

2. Definición de la autoevaluación para la mejora como los medios utilizados por los agentes para examinar el valor y mérito de la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios (E.I.S.) de la titulación de Maestro. A tal fin, se generarán indicadores de calidad de carácter cuantitativo y cualitativo en los ámbitos de la E.I.S. que calibren el mérito y estimen el valor de las dimensiones mencionadas (Rodríguez, 1995).

3. Implicación de miembros de la Facultad de Educación (responsables de Departamento, Facultad y sistema escolar) en el proceso de autoestudio y en la propuesta de soluciones de aquellos índices que se hayan advertido de baja calidad en la E.I.S. (Butcher, Stefani y Tariq, 1995).

4. Comparación de los informes de autoanálisis en cada especialidad de la titulación de Maestro (evaluación interna) con los informes de expertos (evaluación externa), cuyas propuestas servirán para informar a la comunidad vinculada a la Facultad y Consejería de Educación y Ciencia (Doyle y Green, 1994).

5. Delimitación de un banco de indicadores de actuación y rendimiento en relación con las áreas de conocimiento vinculadas a las especialidades de la titulación de Maestro seleccionadas en oposición al juicio de expertos (Rutherford, 1987).

6. Explicitación de un programa de Desarrollo Profesional Docente (DPD) para formadores y profesores de las especialidades de la titulación de Maestro que se enmarque en un Plan Estratégico DPD de la Facultad, y que pongan en funcionamiento las recomendaciones de mejora así como las estrategias curriculares, instruccionales y de investigación adecuadas para su logro (Villar, 1993).

7. Especificación de un programa de compensación educativa (seminarios, cursos, talleres de técnicas de autoestudio, orientación educativa, etc.) en colaboración con otras instituciones educativas para ayudar a los estudiantes en la reducción del fracaso académico tras el análisis de los promedios de las calificaciones (Villar, 1996).

8. Consideración de la titulación de Maestro como marco para la inversión de recursos y como unidad para la organización del aprendizaje: establecimiento de un proceso específico de gestión de la calidad, evaluación de la E.I.S. para la mejora, desarrollo profesional docente, aprender a aprender y a enseñar a estudiantes, establecimiento de convenios con centros escolares e instituciones educativas y sociales, y promoción de la participación de agentes universitarios y del sistema escolar para describir una buena práctica (liderazgo para mantener una gestión de calidad, comités y foros de discusión, y publicaciones).

9. Asunción que las revisiones de calidad tienen repercusiones en varios ámbitos (social, escolar, institucional, administrativa, profesional y personal). La Facultad de Educación articulará un conjunto de incentivos para formadores, profesores de centros escolares, estudiantes y personal de la administración y servicios, en términos de ayudas para asistencias a congresos, becas, tiempo libre para estudio, sustituciones, etc., que se integrarán presupuestariamente y en la planificación de la Facultad (Moses, 1986).

10. Aceptación del aseguramiento de la calidad formativa siguiendo las tradiciones de investigación americana, canadiense, australiana y de la Europa occidental que se concretan en el modelo evaluativo autorregulado (Van Vucht y Westerheijden, 1994), que a su vez, recuerda la tradición de la acreditación institucional o la aproximación evaluativa basada en el juicio profesional (Ayers, Gephart y Clark, 1989) (Calder, 1995).

11. Establecimiento del modelo de evaluación autorregulada definido por los componentes básicos: autoevaluación de atributos formativos internos y revisión de los mismos por asesores especialistas externos (Mora, 1991).

a) Autoevaluación. Es la base para una autorreflexión personal e institucional sobre el funcionamiento de las metas de la titulación; de los planes de estudio en que se articulan; de los programas que los hacen públicos; de los resultados que se alcanzan; de los criterios de admisión de los estudiantes; de los servicios, ayudas, instalaciones e intercambios; de las prácticas que reciben los estudiantes; de la estructura académica y profesional; de los roles de formador y profesor; de la organización administrativa que posibilita el conocimiento y la información sobre el equipamiento y facilidades académicas y recreativas; de los servicios de biblioteca, con sus horarios y presupuestos; de las actividades extraacadémicas; de la apertura a la innovación y del cambio de las titulaciones. La autoevaluación se puede traducir en una panoplia de estrategias tecnológicas (Simmons, 1996).

i) El autoestudio será una actividad motivada desde los agentes de la titulación.

ii) El autoestudio es un compromiso institucional de la Facultad de Educación. A partir de los hallazgos se establecerán decisiones de mejora sobre la titulación.

iii) En el autoestudio intervendrán agentes representativos de la titulación (formadores, profesores, estudiantes y personal de la administración y servicios). A tal fin, se constituirá un comité de autoevaluación de la titulación.

iv) Los resultados del informe serán inteligibles para todas las audiencias.

v) La autoevaluación requiere fácil accesibilidad a los datos, que significa tiempo, recursos personales para hacer actividades de campo (encuestas a estudiantes y niños, herramientas para obtener retroacción, opiniones de directores y profesores de centros escolares) y recursos materiales.

vi) Diseñar y validar indicadores sobre formadores, profesores, estudiantes, recursos de departamento y resultados, y otros criterios (investigación y servicios) según Tabla N° 1.

vii) Construir una Guía ad hoc para la evaluación externa que proporcione información básica al comité de evaluadores externos, y que incluya, aproximadamente, las siguientes dimensiones: origen de la Facultad de Educación; misión; metas, objetivos y estrategias; contexto; planificación e información; gestión de calidad y procedimientos de aseguramiento; rendimiento de la universidad y evidencia de excelencia en la enseñanza y el aprendizaje; rendimiento de la Facultad de Educación y evidencia de excelencia en la investigación y la enseñanza; rendimiento de la Facultad de Educación y evidencia de excelencia en la comunidad y en los servicios profesionales; liderazgo departamental; desarrollos importantes y recientes; prioridades para la mejora, desempeños profesionales de los estudiantes egresados, y documentos disponibles bajo petición.

b) Evaluación externa.

- i). Análisis de los indicadores cuantitativos generados sobre la actuación y la calidad por el comité de evaluación y revisión por los evaluadores externos.
- ii). Juicio del autoestudio de la investigación por los evaluadores externos.
- iii). Entrevistas semi-estructuradas con informantes claves y/o seleccionados al azar de la Facultad y del sistema escolar.

Enunciado # 5. Control, que no es un mecanicismo puro.

Un proceso formativo es la comprensión por el estudiante del tránsito de las acciones que desembocan en el aprendizaje de la profesión docente. El control del proceso no es el dominio de la mecánica de los cursos asignatura a asignatura. Es la comprensión de su contexto cultural e histórico en la Facultad; es el entendimiento de sí mismo como la forma humana de existencia (Kerdeman, 1997). Bajo la trivialidad y la rutina del calendario corriente, en una clase, curso, o Departamento de una Facultad como la de Educación puede existir el encanto misterioso e inexpresable de un formador enseñando en el aula, la multiplicidad de tutorías atendiendo a dudas y reclamaciones de estudiantes, el deseo de éstos de recibir retroacción tras los exámenes, los trabajos de campo realizados por parejas de estudiantes (Glover, 1996), la supervisión de las prácticas en los centros escolares por tutores de colegios, los materiales multimedia a disposición de estudiantes para la planificación de lecciones e integración de aprendizajes (Cerpa, Chandler y Sweler, 1996), la tutoría telemática por medio de internet... como un coro inaudible de acciones anónimas que vomita la Facultad, como un flujo callado de trabajos escritos después del practicum, transacciones orales en aulas, pasillos, laboratorios y bibliotecas, y cansancios de vísperas de exámenes que provocan deserciones de estudiantes de las aulas, seres resquebrajados por exámenes y sistemas crediticios importados que están pidiendo innumerables modos de progresar en la profesión de la enseñanza. En ese largo camino por la geografía universitaria de la Facultad, parábola del recorrido del estudiante de la postmodernidad, los agentes formativos van a encontrar las contradicciones de los métodos de enseñanza y tutoría, el sentido de la retroacción, las comprobaciones de los esfuerzos en la encrucijada de una juventud inquieta que interroga su realidad de aprendizaje como profesional. El control del proceso de enseñanza, entrenamiento, tutoría y evaluación consiste en verlo desde el punto de vista de los estudiantes. Incluye la presentación de los datos acumulados de la práctica (Brown, 1996), la asistencia individual a los estudiantes con distintos niveles de dificultad, la retroacción, el seguimiento de su progreso, el ajuste del curso a su progreso, la evaluación, y el mantenimiento del registro de su progreso. Por tanto, se exigirá un control a los métodos de enseñanza y tutoría; otro a la retroacción que se da a los estudiantes y el seguimiento de su desarrollo; se asegurará la consecución de metas formativas; se valorará el aprendizaje de estudiantes, y se decidirá qué registros de su actuación se mantienen y archivan.

Enunciado # 6. La permanencia en la dirección de un valor.

El seguimiento es consustancial con el control de la calidad de un proceso formativo. Oscila en la tentativa del comité de calidad de auscultar el mundo de la Facultad que se le ofrece, en esa búsqueda de la identidad académica y profesional de la institución entre un grupo de formadores, estudiantes, profesores de colegios, y otras compañías de profesionales. Difícil tarea es la de observar atentamente el curso de una Facultad o los movimientos de sus personas por el vaivén de ideas, por el retroceso de innovaciones narradas desde atriles en las clases universitarias frente a valores de realismo de la escuela, y por los vitalismos de formadores que transmiten percepciones de postmodernidad, y por los cuestionamientos continuos del mundo escolar que cambia vertiginoso. Es una cultura universitaria singular donde los formadores deben compartir con los profesores tutores de colegio sus reflexiones sobre la enseñanza y ser sinceros con los principios que postulan en la formación de maestros, cabiendo esperar que esta intimidad o colaboración académica deje huella en los estudiantes, y que sea perdurable. Pero no suele ser así. El estudiante llega a cuestionar quién es ese desconocido formador, unas veces, o ese profesor tutor, otras veces, tan familiar que convive con él. La socialización es la palabra más interesante que existe para juzgar esas relaciones, como una bisagra que abre una puerta a la vida profesional de estudiantes. Un exterior que les conduce a comprender a los niños, a conseguir una conciencia de realidad social, hasta adquirir una conciencia ética individualista (Holligan, 1997).

(En la Tabla N° 2 establezco un sistema de comunicación para el seguimiento de los procesos de calidad).

FUENTE	Comité de calidad formativa.
MENSAJE	Juicio sobre la calidad del <i>practicum</i> .
CANAL	Carpeta (Collins, 1991) del <i>practicum</i> , entrevistas, informes.
RECEPTOR	Audiencia de la Facultad y del sistema escolar.
EFEECTO	Cambios orientados a la mejora profesional.

Tabla N° 2. La comunicación para el seguimiento de los procesos de calidad.

Enunciado # 7. La dignidad como construcción formativa.

¿Qué ocurre si no se alcanzan los niveles de profesionalidad que se espera mientras se controla el proceso? La corrección de errores no es un atentado a la dignidad de formadores, profesores o estudiantes. El aseguramiento de calidad es sensible a las ofensas o faltas de consideración. La acción correctiva no humilla. Tendrá que existir tiempo para la rectificación y la creación de cada caso; tiempo para la enmienda de los trabajos de discusión y días para esas manos que levantan y dejan caer una pregunta en clase, colegio, despacho, consejo de Departamento o junta de Facultad; tiempo para el formador y ocasiones para el estudiante; tiempo para cien indecisiones y dilemas de la comisión de calidad, y tiempo para cien visiones y revisiones del plan de estudios, de las metodologías, de las tutorías, de los sistemas de evaluación y de los contenidos de las materias. En definitiva, tiempo para contar las discrepancias y para abrir las puertas de la profesión como una interrogación reflexiva en cada caso (Harrington, Quinn-Leering y Hodson, 1996).

Enunciado # 8. Fantasías enraizadas en la práctica y proyectadas hacia el futuro.

En la sociedad de la calidad total, el valor máximo que cotiza en bolsa es la imagen de satisfacción. La satisfacción conforma la opinión de calidad. La opinión la deciden los agentes. Un comité de calidad debe ser una muestra quintaesenciada de los agentes formativos. De su fallo depende la imagen de satisfacción, la opinión y la definición de lo políticamente correcto en la gestión de calidad de la Facultad. Las acciones correctivas del comité son como ejércitos de abogados que porfiaran por seleccionar alternativas y deslumbraran a los estudiantes provocando su admiración con palabras, actos o cosas (Rieber y Noah, 1997). Son aventajados de la reivindicación con desparpajo e ingeniería formativa que, al tiempo que hacen justicia, modifican holística, empírica, interpretativa y empáticamente fenómenos sociales. El comité cree en los mismos valores que sus destinatarios: trabajo innovador, visión democrática de la educación, rendimiento y excelencia en la enseñanza crítica (Cabello y Eckmeier, 1995). Cualquier idea o cosa que se usa para inscribir una acción se denomina registro de calidad. Un sistema formativo de calidad eficiente y exitoso es el que busca cualquier oportunidad de enseñanza para utilizar documentos cotidianos de clase como registros de calidad (Dinkelman, 1997).

Enunciado # 9. El porqué de las cosas, la relativización de los problemas.

La auditoría es el procedimiento por medio del cual la Facultad verifica que se han implantado los procedimientos de calidad previstos para el plan de estudios. Todos los componentes de un plan de estudios son de calidad cuando saben fijar e interpretar su misión, que canonizan. A través de aquella, la comisión de calidad sienta los resultados

evaluativos en sus rodillas, aborrecida por el anhelo de satisfacción al comprender los agentes que el yo profesional ha sido la referencia educativa en la metáfora de la acción y el pavor ante la desviación y el incumplimiento; estudia y valora los efectos producidos en el fuselaje del plan de estudios y en el frontispicio de la Facultad de Educación para adoptar decisiones. La amplitud de estilos, datos, códigos y normas recopilados para establecer la autorrevisión confiere a este enunciado un alto grado de heterogeneidad – enseñanza e investigación, innovación y tradición se confunden –, en el que la heterodoxia de una supuesta pánica autoevaluación y la experimentación convergen (Stahler, 1995).

Enunciado # 10. Desarrollo de formadores: la evocación de lo vivido y otras licencias pedagógicas.

El desarrollo de un formador alude al perfeccionamiento profesional de un profesor de la Facultad de Educación; perfeccionamiento como universo totalizador en el que aprende destrezas y competencias universitarias de carácter formativo, de un modo peculiar. Es inevitable recordar que su ejercicio profesional es emblemático porque refleja el universo de la enseñanza que tiene que comunicar a estudiantes. Es un ser crítico con su entorno como el futuro maestro que prepara, con vivencias clave sobre el aprendizaje adulto y el conocimiento curricular y pedagógico; y es importante remarcar que es precisamente este último conocimiento -saber las futuras preocupaciones de los estudiantes en las aulas, como la enseñanza cooperativa, el trabajo autónomo de niños según edades y áreas de conocimiento, el control de la disciplina, etcétera- el que cierra el ciclo de sus acciones formativas. Por todo ello, se tienen que identificar las necesidades de los formadores de la Facultad de Educación para conocer la pluralidad de espirales de pensamientos progresivamente enriquecidos por los conocimientos prácticos a lo largo de distintas historias personales, y arrastrarlos a un entrenamiento que los instiguen a la observación de estudiantes y a la indagación sobre cómo se aprende a enseñar, que es bien distinto de esos asertos nihilistas que desconsideran la oportunidad de entrenarse para saber enseñar (Villar, 1991) (Villar, 1992) (Villar, 1992).

Enunciado # 11. Desarrollo profesional docente.

Varias capacidades y conductas pueden definir a profesores de calidad: una habilidad cognitiva inmarcesible que le permite no sólo observar y analizar a los niños en clase y establecer una enseñanza reflexiva (Villar y De Vicente, 1994) (Moral, 1997), sino también declarar una filosofía personal sobre las relaciones con estudiantes que van a ser profesores; además, conciencia social y cultural, y sentido del humor. La condición de profesor/formador que mantiene entrevistas y diálogos reflexivos con estudiantes sobre la práctica obligan al comité de calidad de la Facultad a seleccionarlo cuando manifiesta coherencia formativa, exigencia formal de profesionalidad en las relaciones con estudiantes y sólidas bases en currículum y pedagogía, quedando identificado por una condición de autoseguridad en medio de lo que le rodea –actualidad científica, comunicación social y permanentes virtualidades en la organización y funcionamiento del centro-, y que lo coloca fuera del tiempo y espacio donde trabaja para asesorar y dar retroacción. El suyo es un mundo formativo aparte, que enarbola contenidos aprendidos de la pedagogía como bandera que debe preservar por encima de todo (Ramsay y Oliver, 1995) (Ganser, 1996).

Enunciado # 12. El entrenamiento a estudiantes: recuento de relatos, secuencias reflexivas...

Se hace camino al andar. El aprendizaje de la enseñanza de un estudiante es de difícil adscripción argumental: unos se acercan al arcano mediante analogías e interrogación elaborativa (McDaniel y Donnelly, 1996), otros a través de textos y documentos, como los estudiantes de historia (Yeager y Davis, 1995). Las disquisiciones sobre sus ideas y creencias son procedimientos de hondura formativa directamente relacionadas con las inquietudes esenciales que marcarán sus itinerarios personales. Sus dudas que les inquietan y sus procesos mentales con sombras representan una línea de interés para iniciar seminarios complementarios en la Facultad que les ayuden a descubrir el sentido mayúsculo de calidad en la vida formativa.

Referencias bibliográficas

Ayers, J.B., Gephart, W.J. y Clark, P.A. (1989). The Accreditation Plus Model. En Ayers, J.B. and Berney, M.F. *A Practical Guide to Teacher Education Evaluation* (pp.13-22). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Ashcroft, K. (1995). *The Lecturer's Guide to Quality and Standards in Colleges and Universities*. London: The Falmer Press.

Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, 37 (1), 53-70.

Bengtsson, J. (1995). Theory and Practice-Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 18 (2/3), 231-238.

Black, A. y Ammon, P. (1992). A Developmental-Constructivist Approach to Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 323-335.

Blake, D. y otros (1996). Change in Teacher Education: interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19 (1), 19-34.

Bromme, R. y Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.

Brown, T. (1996). Creating data in practitioner research. *Teaching & Teacher Education*, 12 (3), 261-270.

Butcher, A.C., Stefani, L.A.J. y Tariq, V.N. (1995). Analysis of Peer-, Self- and Staff-assessment in Group Project Work. *Assessment in Education*, 2 (2), 165-185.

Cabello, B. y Eckmeier, J. (1995). Looking Back: Teachers' Reflections on an Innovative Teacher Preparation Program. *Action in Teacher Education*, XVII (3), 33-42.

Calder, J. (1995). *Programme Evaluation and Quality*. London: Kogan Page.

Cerpa, N., Chandler, P. y Sweler, J. (1996). Some conditions under which integrated computer-based training software can facilitate learning. *Journal Educational Computing Research*, 15 (4), 345-367.

Collins, A. (1991). Portfolios for Biology Teacher Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 147-167.

Consejo de Universidades (s.f.). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Documento multicopiado.

Dahllöf, U. y otros (1991). *Dimensions of Evaluation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dinkelman, T. (1997). *Critically reflective teacher education: as preservice case study*. Paper presented at the A.E.R.A. meeting, Chicago.

Doyle, J.R. y Green, R.H. (1994). Self and Peer Appraisal in Higher Education. *Higher Education*, 28, 241-264.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.

Ganser, T. (1996). Preparing Mentors of Beginning Teachers: An Overview for Staff Developers. *Journal of Staff Development*, 17 (4), 8-11.

Gilberts, G.H. y Lignugaris-Kraft, B. (1997). Classroom management and instructional competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Educational*, 13 (6), 597-610.

Glover, C. (1996). Paired Teaching Practice: maximising or inhibiting learning opportunities? *Westminster Studies in Education*, 19, 41-44.

Green, D. (Ed.) (1995). *What is Quality in Higher Education?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.

Grenfell, M. (1996). Bourdieu and Initial Education-a post-structuralist approach. *British Educational Research Journal*, 22 (3), 287-303.

Hall, V.C., Chiarello, K.S. y Edmonson, B. (1996). Deciding Where Knowledge Comes From Depends on Where You Look. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 305-313.

Harrington., H.L., Quinn-Leering, K. y Hodson, L. (1996). Written Case Analysis and Critical Reflection. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 25-37.

Holligan, Ch. (1997). Theory in Initial Teacher Education: students' perspectives on its utility -a case study. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 33-551.

Kerdeman, D. (1997). *The prosaic and the professorial: Gadamer's hermeneutics of interpretation*. Paper presented at the A.E.R.A. meeting, Chicago.

Leinhardt, G., Young, K.M. y Merriman, J. (1995). Integrating Professional Knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408.

Lewis, R.G. y Smith, D.H. (1994). *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach: St. Lucie Press.

Maor, D. (1997). *Ethical Dilemmas in Interpretative Research*. Paper presented at the A.E.R.A. meeting, Chicago.

McCarthy, Ch. (1996). What is "critical thinking?" It is generalizable?. *Educational Theory*, 46 (2), 217-239.

McDaniel, M.A. y Donnelly, C.M. (1996). Learning With Analogy and Elaborative Interrogation. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 508-519.

Mora, J.G. (1991). La evaluación institucional: una perspectiva general. En Miguel, M. de, Mora, J.G. y Rodríguez, S. *La Evaluación de las Instituciones Universitarias* (pp-73-92). Madrid: Consejo de Universidades.

Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.

Moses, I. (1986). Promotion of academic staff. *Higher Education*, 15, 135-149.

Nightingale, P. y O'Neil, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Potthoff, D. y otros (1996). Striving for Integration: A Portfolio Content Analysis. *Action in Teacher Education*, XVIII (1), 48-58.

Ramsay, P. y Oliver, D. (1995). Capacities and Behaviour of Quality Classroom Teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (4), 332-366.

Reynolds, M. y Salters, M. (1995). Models of Competence and Teacher Training. *Cambridge Journal of Education*, 25 (3), 349-359.

- Rieber, L.I. y Noah, D. (1997). *Effect of Gaming and Visual Metaphors on Reflective Cognition Within Computer-Based Simulations*. Paper presented at the A.E.R.A. meeting, Chicago.
- Rodríguez, S. (1995). Evaluación de la enseñanza universitaria: El programa Experimental del Consejo de Universidades. En Pérez, R., Cistóbal, M. y Martínez, B. (Coords.). *Evaluación de Profesores y Reformas Educativas* (pp.23-44). Madrid: U.N.E.D.
- Rutherford, D. (1987). Indicators of performance: some practical suggestions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12 (1), 46-55.
- Simmons, J. (1996). Control the Purpose, Not the Content: Coaching the Creation of Teaching Portfolios. *Action in Teacher Education*, XVIII (1), 71-81.
- Stahler, T.M. (1995). A Comparative Analysis of Specifically Prepared and Generally Prepared Middle School Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, XVII (3), 23-32.
- Van Vucht, F.A. y Westerheijden, D.F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371.
- Villa, R.A., Thousand, J.S. y Chapple, J.W. (1996). Preparing Teachers to Support Inclusion: Preservice and Inservice Programs. *Journal of Research and Development in Education*, 35 (1), 42-50.
- Villar, L.M. (1991). Pensamientos del formador de maestros sobre la evaluación del ambiente de clase. *Revista Española de Pedagogía*, 188, 75-103.
- Villar, L.M. (1992). El formador de maestros ante la educación multicultural. En *Educación Multicultural e Intercultural* (pp.129-152). Granada: Editorial Impredisur.
- Villar, L.M. (1992). Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: El caso de un formador de maestros. En Marcelo C. y Mingorance P. (Eds.). *Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional* (pp.17-56). Sevilla: Editorial Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Villar, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. "Evaluación y Desarrollo Profesional"* (pp.137-173). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Servicio de Publicaciones.
- Villar, L.M. (1996). La investigación en el ámbito de la docencia universitaria. En Rodríguez, J.M. (Ed.). *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (pp.139-161). ICE de la Universidad de Huelva.
- Villar, L.M. y De Vicente, P. (Dir.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Weert, E. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 57-72.
- Yeager, E.A. y Davis, O.L. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 1-8.
- Zuber-Skerritt, O. y Ryan, Y. (1994). *Quality in Postgraduate Education*. London: Kogan Page.