

educación y educadores

ISSN 0123-1294 - Mayo-agosto de 2010 - Vol. 13 No. 2 - 173-312 páginas - Chía, Colombia



Indexada en: SciELO, Redalyc, HINARI, Publindex (B), EBSCO-Fuente Académica, Google Académico, Dialnet, CLASE, Latindex (catálogo), Biblioteca Digital OEI.



Universidad de
La Sabana



educación y educadores

ISSN 0123-1294 - Mayo-agosto de 2010 - Vol. 13 No. 2 - 173-312 páginas - Chía, Colombia



Universidad de
La Sabana





Educación y Educadores (educ.educ.)

Revista de la Facultad de Educación

Universidad de La Sabana

ISSN: 0123-1294

Volumen 13, número 2

Publicación cuatrimestral

Correo electrónico:

educacion.educadores@unisabana.edu.co

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>

La revista Educación y Educadores hace parte del Índice Bibliográfico Nacional - Publindex de Colciencias, en la categoría B.

DIRECTOR Y EDITOR

Ciro H. Parra Moreno

Doctor en Pedagogía, Universidad de Navarra,
Pamplona, España

ciro.parra@unisabana.edu.co

COORDINACIÓN EDITORIAL

Elsa Cristina Robayo Cruz

José H. Niño Cuadrado

CORRECCIÓN DE ESTILO

Nelson A. Rojas Vargas

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Sharon Terry de Navarro

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Germán Villamizar

OBRA PICTÓRICA (PORTADA E INTERIOR)

Gonzalo Aristizábal Galindo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Gatos Gemelos Comunicación

IMPRESIÓN

D'vinni

CORRESPONDENCIA. Para envío de artículos y solicitud de adquisiciones, debe hacerse al correo electrónico: educacion.educadores@unisabana.edu.co; o a la dirección postal: Facultad de Educación, revista Educación y Educadores, Universidad de La Sabana, Campus Universitario del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá, Chía, Cundinamarca, Colombia, o al Apartado 140122, Chía, Cundinamarca, Colombia. Fax (57-1) 8615555, extensión 1412. Teléfonos (57-1) 8615555, 8616666, extensiones 1413, 1474 ó 2243.

SOLICITUD DE CANJE. Biblioteca Octavio Arizmendi Posada, Universidad de La Sabana. canje.biblioteca@unisabana.edu.co.

SUSCRIPCIONES. Jefatura Editorial de Revistas Científicas, Universidad de La Sabana. jose.nino@unisabana.edu.co.

DISTRIBUCIÓN. Facultad de Educación, Universidad de La Sabana. Precio de venta de este número en Colombia: \$ 30.000 (incluye portes de correo). Consignar en la cuenta de ahorros No. 2043-5700306 de Bancolombia, a nombre de Publicaciones Universidad de La Sabana. Enviar copia al fax de la revista. Precio de venta de este número en el extranjero: US\$ 25 (incluye portes de correo). Consignar en la cuenta No. 36006658 de Bancolombia en Citibank N.Y. Enviar copia al fax de la revista.

El material publicado puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.

Las opiniones emitidas en los artículos se publican bajo la responsabilidad de los autores.

Los números anteriores de la revista pueden consultarse en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>

CONSEJO EDITORIAL

Alfredo Rodríguez Sedano

Doctor en Filosofía y Letras

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales

Docente, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España

arsedano@unav.es

Ernesto Schiefelbein

Doctor en Educación

Investigador Asociado, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile
pschiefe@gmail.com

Inger Enkvist

Doctora en Letras

Docente, Departamento de Lenguas y Literatura, Universidad de Lund, Lund, Suecia
inger.enkvist@rom.lu.se

José María Barrio Maestre

Doctor en Filosofía

Profesor Titular de Antropología Pedagógica, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
jmbarrio@edu.ucm.es

Patricia Nigro

Especialista en Ciencias del Lenguaje

Docente, Facultad de Comunicación, Universidad Austral de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
patricia.nigro@fci.austral.edu.ar

CONSEJO CIENTÍFICO

Bernardo Restrepo Gómez

Doctor en Investigación y Sistemas Instruccionales
Investigador, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
bernardorg@une.net.co

Fernando Bárcena Orbe

Doctor en Filosofía

Investigador, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
fernando@edu.ucm.es

José Luis del Barco

Doctor en Filosofía

Profesor Titular, Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Málaga, España
jldelbarco@uma.es

Joseph Mafokozi

Doctor en Ciencias de la Educación

Investigador, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
mafjos@edu.ucm.es

Luz Yolanda Sandoval Estupiñán

Doctora en Pedagogía

Docente, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia
luz.sandoval@unisabana.edu.co

COMITÉ DE ARBITRAJE CIENTÍFICO PARA ESTE NÚMERO

Antonio Casero-Martínez

Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de las Islas Baleares, España
vdceacmo@uib.es

Bertha Velásquez-Burgos

Magíster en Educación y Pedagogía
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia
bemar5@yahoo.es

Christian Miranda-Jaña

Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Austral de Chile, Chile
christianmiranda@uach.cl

María del Coro Molinos-Tejada

Doctora en Pedagogía
Universidad de Navarra, España
cmolinos@unav.es

Cristina Mayor-Ruiz

Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla, España
crismayr@us.es

F. Javier Murillo-Torrecilla

Doctor en Educación
Universidad Autónoma de Madrid, España
javier.murillo@uam.es

Fernando Rodríguez-Valls

Ph.D. Learning and Culture
San Diego State University, USA
frodrigu@mail.sdsu.edu

Francisco Imbernón-Muñoz

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Barcelona, España
fimbemon@ub.edu

Gloria Clemencia Valencia-González

Doctorado en Educación Política Educativa
gcvg18@yahoo.es

Hilda Berenice Aguayo-Rousell

Doctora en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM)
México
hildaberenice2o@hotmail.com

Javier Loredó-Enríquez

Doctor en Educación
Universidad Iberoamericana, México
javier.loredo@uia.mx

José Antonio Caride-Gómez

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela, España
joseantonio.caride@usc.es

José Manuel Chillón-Lorenzo

Doctor en Filosofía
Universidad de Valladolid, España
josechillon@yahoo.es

Josefina Quintero-Corzo

Doctora en Educación
Universidad de Caldas, Colombia
josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Juan Silva-Quiroz

Doctor en Educación
Universidad de Santiago de Chile, Chile
juan.silva@gmail.com

Juana Marinkovich

Doctora en Lingüística
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
jmarinko@ucv.cl

Marcia Prieto P.

Doctora en Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
mprieto@ucv.cl

María Álvarez-Lires

Doctora en Química
Universidad de Vigo, España
lires@uvigo.es

María Dilia Mieles-Barrera

Magíster en Educación
Universidad del Magdalena, Colombia
mariadilia61@gmail.com

María Fernanda González

Doctora en Psicología
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
fgonzalez@psi.uned.es

María José Hernández-Serrano

Doctora en Psicopedagogía
Universidad de Salamanca, España
mjhs@usal.es

Mercedes González-Sanmamed

Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidade da Coruña, España
mercedes@udc.es

Pascual Cantos

Doctor en Filología inglesa
Universidad de Murcia, España
pcantos@um.es

Patricia Jaramillo

Magíster en Educación
Universidad de La Sabana, Colombia
patricia.jaramillo@unisabana.edu.co

Rosalba Angélica Sánchez-Dromundo

Doctora en Pedagogía
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, México
rosdro@hotmail.com

Sebastián Enrique Donoso-Díaz

Doctor en Educación
Universidad de Talca, Chile
donoso.sebastian@gmail.com

Uxío Pérez-Rodríguez

Doctor en Historia de las Ciencias y las Técnicas
Universidad de Vigo, España
uxio.perez@uvigo.es

Zoia Bozu

Doctora en Pedagogía
Universidad de Barcelona, España
zoiaboza@hotmail.com

Contenido

Presentación	181
<i>Ciro Parra-Moreno</i>	

INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA / EDUCATION RESEARCH / PESQUISA PEDAGÓGICA

Factores asociados a la calidad en las facultades de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia	185
Factors Associated with Quality in Colombia's Top Law Schools	
Fatores associados à qualidade nas faculdades de direito com alto desempenho acadêmico na Colômbia	
<i>Teresa Flórez-Peña, José Miguel Rojas-Cristancho</i>	

Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana	199
Unwanted Effects of Job Training in Secondary Education in Colombia	
Efeitos indesejáveis da formação para o trabalho no ensino secundário na Colômbia	
<i>Claudia Milena Díaz-Ríos, Jorge Enrique Celis-Giraldo</i>	

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA / UNIVERSITY EDUCATION / PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile	219
Diagnosing Learning Assessment Difficulties at the University Level: A Specific Case in Chile	
Diagnóstico de dificuldades na avaliação da aprendizagem na universidade: um caso específico em Chile	
<i>Gloria Contreras</i>	

El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación	239
Dialogue as the Foundation for Ethical Communication in Evaluation	
O diálogo como base da comunicação ética na avaliação	
<i>Fabiola Cabra-Torres</i>	

Formación del profesional en administración en América Latina: un estudio comparado	253
Educating Management Professionals in Latin America: A Comparative Study	
Formação profissional em gestão na América Latina: estudo comparativo	
<i>Alex Medina-Giacomozzi, Cecilia Gallegos-Muñoz</i>	

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN / EDUCATION THEORY / TEORIA DA EDUCAÇÃO

Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva	275
From Implicit Theories to Teaching as Reflective Practice	
Desde as teorias implícitas à docencia como prática reflexiva	
<i>Brenda Isabel López-Vargas, Sandra Patricia Basto-Torrado</i>	
 Identidad de Educación y Educadores	 293
About Educación y Educadores	295
Identidade de Educação y Educadores	297
Indicaciones para los autores	299
Guidelines for Authors	301
Pautas para os autores	303
Declaración de originalidad del trabajo escrito	305
Declaration of originality of written work	307
Declaração de originalidade do trabalho escrito	309
Formato de suscripción	311

Presentación

Hace ya bastantes años, me comentaba un profesor muy experimentado que los problemas prácticos de la educación formal son casi siempre los mismos, en todos los tiempos, niveles de enseñanza y contextos socioculturales. Me pareció una afirmación muy poco acertada, pues implicaría desconocer el dinamismo y la historicidad de la acción educativa. Sin embargo, con el paso del tiempo me he visto tentado a dar la razón a ese viejo colega. Es cuestión de ver los índices de las revistas especializadas y de los libros de pedagogía para descubrir que hay problemáticas que nunca pasan de moda; como las referidas a la evaluación del aprendizaje, a las técnicas de enseñanza eficaces, a la motivación de los estudiantes y otras tantas que, sin demasiado esfuerzo, podríamos seguir enumerando.

Esto nos indica por lo menos dos cosas: que las cuestiones esenciales de la educación se mantienen a lo largo de la historia y que nunca están del todo resueltas. En efecto: no hay soluciones absolutas y universales a los problemas que plantea la práctica educativa, precisamente por eso, porque es una práctica personal y social, y como tal, dinámica, contingente, siempre mejorable. Y esto, porque la educación es praxis, acción humana libre e intencional. Pero este no es espacio para ahondar en la naturaleza de la acción educativa, por ello abandonemos la justificación de algo que además es evidente.

El presente número de *Educación y Educadores* muestra que, si bien los problemas son casi siempre los mismos, las soluciones son diferentes, tan ricas en su pluralidad como la misma actividad educativa, con un alto margen de acierto y validez práctica y epistémica. Este tipo de problemas y soluciones tienen derecho a entrar en una revista académica, pues son conocimiento aplicable y replicable, y por supuesto que también contrastable y contestable. Es decir, que tienen las características exigibles al conocimiento científico.

Invitamos a los lectores a buscar en nuestra revista respuestas y alternativas de solución novedosas a problemas de siempre; pero los invitamos también a abandonar la pretensión de hallar soluciones absolutas y omnicomprensivas, que en la educación, como en las demás praxis humanas, no existen, y que de existir, aniquilarían la autonomía y el desarrollo profesional del educador, para reducirlo a un operario de la instrucción.

De nuevo, gracias a nuestros colaboradores y demás equipo editorial.

Ciro Parra-Moreno
Director-Editor

Investigación **pedagógica**

Education research / *Pesquisa pedagógica*

**Factores asociados a la calidad en las facultades
de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia**

185

Factors Associated with Quality in Colombia's Top Law Schools
Fatores associados à qualidade nas faculdades de direito
com alto desempenho acadêmico na Colômbia

Teresa Flórez-Peña, José Miguel Rojas-Cristancho

**Efectos no deseados de la formación
para el trabajo en la educación media colombiana**

199

Unwanted Effects of Job Training in Secondary Education in Colombia
Efeitos indesejáveis da formação para o trabalho
no ensino secundário na Colômbia

Claudia Milena Díaz-Ríos, Jorge Enrique Celis-Giraldo

Factores asociados a la calidad en las facultades de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia¹

Teresa Flórez-Peña

Magíster en Educación.
Profesora catedrática, integrante del Grupo de Investigación Educación y Educadores, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
teresa.florez@unisabana.edu.co

José Miguel Rojas-Cristancho

Doctor en Derecho.
Notario 19, Bogotá, D. C., Colombia.
jmrc56@gmail.com

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar los factores de calidad presentes en las facultades de Derecho colombianas que han obtenido alto rendimiento en cinco aplicaciones consecutivas del examen de calidad de la educación superior (ECAES).

A partir de tres criterios de selección se configuró la población, que se categorizó en tres auditorios: profesores, estudiantes y directivos, a los que se aplicó un instrumento tipo encuesta y una entrevista individual semiestructurada. Se realizó un análisis cualitativo de los instrumentos, según frecuencia y amplitud de respuesta.

Entre los principales hallazgos se destaca que uno de los factores más relacionados con los buenos resultados en la facultades estudiadas es el alto nivel académico y pedagógico de los profesores, que se refleja en los modos como desarrollan sus clases, en su mayoría de tipo magistral y de análisis de jurisprudencia. Y como factor no relacionado se encontró, entre otros, el tamaño de la facultad y el número de estudiantes que presenta al examen ECAES.

Palabras clave

Calidad de la educación, evaluación de conocimientos, educación superior, enseñanza del Derecho, Colombia (fuente: Tesauro de la Unesco).

¹ Este artículo es producto de un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Ciro Parra y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana.

Factors Associated with Quality in Colombia's Top Law Schools

Abstract

The objective of this study was to determine the factors associated with quality at Colombia's top law schools, based on the scores obtained in five consecutive state exams to determine the quality of higher education (ECAES).

The sample was selected on the basis of three criteria and classified into three groups: professors, students and administrators. Each group was surveyed and individual semi-structured interviews were conducted. A qualitative analysis of the instruments was done, based on frequency and range of response.

The key findings indicate that one of the factors most associated with good academic performance in the faculties under study is the outstanding academic and teaching credentials of the faculty members, which are reflected in the way they conduct their classes, most of which involve lectures and analysis of jurisprudence. One of the unrelated factors, among others, is the size of the faculty and the number of student who took the ECAES exam.

Key words

Quality of education, assessment of knowledge, higher education, education in law, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

Fatores associados à qualidade nas faculdades de direito com alto desempenho acadêmico na Colômbia

Resumo

O objetivo deste trabalho foi determinar os fatores de qualidade presentes em faculdades de direito colombianas com alta performance em cinco aplicações sucessivas do exame de qualidade do ensino superior (ECAES).

A população foi constituída com base em três critérios de seleção: alunos, professores e gestores, aos quais foi aplicado um questionário e uma entrevista individual semi-estruturada. Foi realizada uma análise qualitativa dos instrumentos, de acordo com a frequência e amplitude da resposta.

Entre os principais resultados destacaram que um dos fatores associados com bons resultados em todas as escolas estudadas é o elevado nível acadêmico e pedagógico dos professores, refletido na maneira de desenvolver as suas aulas, de tipo magistral e análise do caso. Como fator não-relacionado foi encontrado, entre outros, o tamanho da faculdade e o número de alunos que apresentam o teste ECAES.

Palavras-chave

Qualidade da educação, avaliação de competências, ensino superior, ensino jurídico, Colômbia (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) constituyen un paso muy significativo en la política de mejora de la calidad de la educación superior colombiana, contemplada en la Ley 30 de 1992, y hacen parte indispensable del Sistema de Aseguramiento de la misma. Como todo proceso de evaluación, ha generado resistencias y suspicacias, no tanto por el espíritu de la norma, sino por la complejidad metodológica y administrativa para hacerla operativa, respetando la autonomía e identidad institucional de los entes educativos universitarios. Estamos lejos de poder afirmar que ha habido una aceptación pacífica de los Ecaes, pero superando dificultades y objeciones por parte de las instituciones y de los estudiantes, con frecuencia válidas, los exámenes de calidad se han abierto paso en el panorama educativo nacional.

A raíz de la última normativa de la República –Ley 1324 de 2009–, las pruebas Ecaes se confirman como un indicador válido de la calidad de la formación profesional universitaria colombiana y aseguran el camino para ser consideradas como un requisito para la inserción de los egresados en el mercado laboral.

En la actualidad, los programas de nivel profesional, tecnológico y técnico de todas las áreas del conocimiento son objeto de esta evaluación, pero fueron los programas de Derecho los primeros en ser evaluados a través del Ecaes. Muchas de las facultades participaron activamente en la elaboración de la primera prueba, que se puso en práctica en el año 2003, sus preguntas se han renovado para cada aplicación, pero la estructura no ha variado de manera significativa en los seis años de realización del examen. Otro dato destacable es que los Ecaes en Derecho son los que históricamente registran el mayor número de estudiantes evaluados. Además, parecería que los Ecaes en Derecho han tenido una buena aceptación social, en el sentido de que se encuentran frecuentes reportes en los medios de comunicación escritos, redactados con un enfoque informativo más que crítico, y sus resultados son objeto de análisis en eventos de amplia convocatoria.

Los anteriores supuestos, junto con la percepción inicial de que son las mismas facultades las que obtienen los mayores puntajes en todas las aplicaciones, nos llevaron a preguntarnos si estas facultades compartían rasgos o

características comunes que pudiéramos asociar a su buen rendimiento en los Ecaes. Diseñamos entonces un estudio descriptivo, de carácter cualitativo, con una muestra nacional, para determinar la presencia de factores asociados a la calidad en las Facultades de Derecho que obtuvieron un alto rendimiento en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), de modo continuo durante los años 2003 a 2007.

Marcos de referencia

Como resultado del rastreo bibliográfico, se formuló el marco conceptual de la investigación, es decir que se establecieron los antecedentes, el significado, la comprensión y la extensión de los conceptos que se manejan en proyecto, los cuales sientan sus bases teóricas en varios ejes: calidad de la educación y evaluación de la calidad; factores asociados a la calidad; los ECAES como estrategia de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia y como uno de sus indicadores válidos.

Evaluación de la calidad y calidad de la educación

Calidad y evaluación de la calidad son conceptos complejos y difíciles de precisar, más aún cuando se refieren a actividades humanas de alta repercusión en el desarrollo social y económico de los pueblos, como la educación superior.

Autores de diversas procedencias definen la calidad como un concepto complejo, relativo, social e históricamente determinado (Arredondo Galván, 1995, p. 155), que tiene que ver con la valoración de procesos, situaciones y objetos reales desde estándares ideales. Específicamente, en el campo educativo, la calidad está asociada a conceptos como eficiencia y eficacia, pertinencia, cobertura, equidad, trabajo y competencia profesional, entre otros (Rodríguez Mena, 2009).

La relevancia y actualidad del tema de la calidad, determinada, entre otros factores, por la economía de mercado, ha generado un inmenso desarrollo teórico y operativo –especialmente en

el ámbito de la organización empresarial– para su búsqueda, conservación y medición. Buena parte de estos avances, relacionados con los indicadores y modelos de medición y aseguramiento, se han adaptado y aplicado en el sector educativo y en las instituciones universitarias.

La mayoría de estos modelos se caracterizan por una concepción de la evaluación que va más allá de la medición de resultados terminales: ponen el énfasis en las condiciones que deben satisfacer los insumos y los procesos, para lograr resultados de calidad (Brunner, 1994). De esta manera hacen extensivos a todo el sistema el concepto y las exigencias de calidad. Otro rasgo común es el de considerar la calidad como un atributo permanente del sistema, por lo que una verdadera evaluación debe generar estrategias que permitan garantizar o asegurar la calidad de manera continua. Estos modelos son conocidos como Sistemas de Gestión Integral o Sistemas de Gestión de la Calidad, entre los que se destacan, por su aplicación en las organizaciones educativas, los modelos EFQM e ISO 9000².

Factores de calidad

Dada la complejidad y la naturaleza abstracta del concepto de calidad, tiende a definirse no en sí mismo sino por sus manifestaciones operativas, y esto genera un extenso campo de estudio y evaluación vinculado con temas directamente relacionados, como los indicadores de calidad y de gestión de la calidad, entre otros. De otra parte, los estudios sobre la calidad pueden orientarse no hacia una definición de lo que es la calidad, sino que una vez admitida su presencia, cabe la pregunta acerca de cuáles son los factores o características que la acompañan. A estos estudios se les conoce como estudios de factores de calidad o factores asociados a la calidad.

La revisión bibliográfica mostró que cada vez se hacen más corrientes, sobre todo en Latinoamérica, los estudios sobre “factores asociados” que responden al interés de saber algo más que los resultados del sistema –en particular del educativo– para establecer *factores* que inciden en ellos y que, por lo tanto, pueden ser objeto de

toma de decisiones y de acciones derivadas por parte de los actores educativos. Y se les denomina *asociados* porque “se puede demostrar que existe una asociación estadística entre ciertos factores y los resultados medidos (...) el término asociados se utiliza en vez del término determinantes, dado que en la labor educativa y social en general no es posible pensar en términos de determinación”. De ello se deriva el hecho de que se ajusten a las corrientes de investigación educativa denominadas de “eficacia o mejora escolar” (PREAL).

La revisión también mostró que los factores propuestos por los múltiples autores, a pesar de ser formulados y organizados de manera diversa, conservan una esencia común y, en consecuencia, es posible su clasificación en tres tipos: 1) factores de orden académico, 2) factores de tipo académico-administrativos, y 3) factores de orden financiero.

Con respecto al tema que nos ocupa, se entiende por *factor asociado* a la calidad, aquel aspecto o dimensión cuyo conocimiento o medición permite determinar el nivel en que la totalidad del sistema u organización posee la calidad.

Para efectos de este estudio, el grupo de investigación decidió indagar sobre los factores académicos que influyen en la calidad de los programas de derecho estudiados, asumiendo como indicador de la calidad las altas calificaciones obtenidas en el Ecaes. Los componentes de los factores de orden académico se determinaron a partir de la bibliografía estudiada, sin asignar ningún orden jerárquico entre ellos.

Factor estudiantes

- Compromiso que los estudiantes sienten para mantener el buen nombre y lugar de la institución en los resultados previamente obtenidos en el Ecaes.
- Existencia de estímulos de orden académico, económico, social, para quienes obtienen alto desempeño en el Ecaes.
- Desarrollo de acciones específicas de preparación para el Ecaes dirigidas al fortaleci-

² Calidad Total-EFQM-ISO 9000 ¿Diferencias y similitudes? Improven Consultores, 2001. http://www.improven-consultores.com/paginas/documentos_gratuitos/iso_efqm.php.

miento de los conocimientos en los énfasis propios del programa o al fortalecimiento de la habilidad para responder el tipo de pregunta que caracteriza el examen, y el grado de utilidad de dichas acciones en el logro de los resultados previstos.

- Puesta en marcha de un sistema de evaluación exigente, consistente en todo el profesorado, así como el tipo de prácticas que lo caracterizan: pruebas orales o escritas.
- Estudio personal y autónomo de los estudiantes.

Factor profesores

- Nivel de formación pedagógica de los docentes del programa evidenciable en procesos de formación específica en esta área y en la práctica pedagógica diaria.
- Tiempo de experiencia profesional de los docentes del programa y el aporte realizado por ellos al desarrollo académico y a la presentación del Ecaes.
- Tiempo de experiencia docente del grupo de profesores dentro y fuera de la institución.
- Niveles de exigencia y evaluación que cada docente lleva a la práctica.
- Seguimiento de un libro guía como práctica corriente en el tratamiento de las temáticas en las Facultades de Derecho.
- Estrategia(s) didáctica(s) utilizada(s) de modo preferente por los docentes.
- Mecanismos de control a la gestión docente.

Factor plan de estudios

- Integralidad del plan de estudios, entendida como la inclusión de todas las áreas que son cuestionadas en el Ecaes dentro de aquel.

Factor presencia de procesos de investigación

- Desarrollo y participación en procesos de investigación formales tales como grupos y semilleros y la influencia de este hecho en los resultados obtenidos en el Ecaes.
- Niveles de participación en procesos formales de investigación.

Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia

Dentro de la comprensión de la calidad como concepto dinámico, holístico e integrador, propio de los modelos descritos, es más adecuado hablar de sistema de aseguramiento de la calidad que de evaluación de la calidad. Así lo ha propuesto el Ministerio de Educación de Colombia, al afirmar que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior lo conforman organismos, acciones y estrategias que intervienen desde el momento mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema³.

El sistema encuentra su base fundamental en los procesos de autoevaluación que las mismas instituciones de educación superior efectúan, y continúa con la evaluación que se realiza desde la autoridad gubernamental, orientada a la verificación de las condiciones mínimas de calidad para obtener registro calificado de los programas académicos, o hacia la constatación de la presencia de factores de calidad en grado superior que le permita al programa o a la institución obtener la acreditación de alta calidad.

Junto con los procesos de acreditación, otra estrategia que incorpora el sistema de aseguramiento es la realización de los Exámenes de

3 Desde el punto de vista del ordenamiento legal, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad se fundamenta en la Constitución Nacional de 1991; artículos 2, 5, 27, 69 y 89, que promueven la garantía de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución y la autonomía universitaria. Estos principios constitucionales se concretan en la Ley 30 de 1992, en su artículo 3, que establece: "El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior". Además, los artículos 31 a 33 del Capítulo VII, donde determina esta función a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior, para velar por su calidad. Posteriormente se han emitido una serie de normas, entre las que vale mencionar las referidas a los procesos de acreditación previa, registro calificado, acreditación de alta calidad y condiciones específicas de calidad para las diversas áreas de conocimiento.

Calidad de la Educación Superior (Ecaes), con los que el Estado pretende recoger información para ejercer una función de garante de la calidad de los programas académicos de educación superior, evaluando los aprendizajes del sujeto del proceso educativo: los estudiantes. Los Ecaes hacen parte del sistema en la medida que arrojan resultados terminales útiles para la mejora continua de los procesos y componentes del sistema educativo.

Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes)

El sistema de aseguramiento de la calidad colombiano ha creado una serie de mecanismos y estrategias con el objetivo de fomentar y conservar niveles de calidad altos dentro de estándares internacionales. En este sentido, se ha hecho obligatorio para todas las instituciones de educación superior, sumarse a la normativa en materia de acreditación de ellas mismas como un todo sistémico, en lo referido a la calidad de sus programas y en lo concerniente a la calidad de sus procesos formativos a través de indicadores como los resultados en los Ecaes, considerados como una de las estrategias básicas de este sistema.

Los Exámenes de la Calidad de la Educación Superior (Ecaes) son la conclusión de una serie de políticas educativas nacionales que se remontan hasta el año 1966, expresadas en los planes de gobierno, que han recomendado la realización de exámenes para profesionales, como una de las alternativas para solucionar problemas relacionados con la acreditación académica de las facultades, la transferencia de estudiantes y la selección de candidatos para estudios de posgrado o para cargos específicos. Los Ecaes reflejan también la tendencia internacional de establecer mecanismos de evaluación de la educación superior, basados en estándares internacionales que permitan la homologación de títulos y la migración profesional. En varios países de Latinoamérica, así como en los Estados Unidos y Europa, son ya comunes los exámenes para graduados, aunque existen variaciones en el agente evaluador y en los objetivos específicos de las pruebas.

Los Ecaes se realizan en todas las áreas de formación profesional, tanto en el nivel técnico como en el tecnológico y el universitario. En el diseño de las pruebas se ha buscado un amplio margen de participación

(universidades, agremiaciones profesionales y expertos temáticos), y cuentan con buen soporte técnico metodológico que respalda el rigor de la medición. También se percibe con claridad una progresiva aceptación social de la validez de estas pruebas como indicadores de calidad.

Estructura metodológica de la investigación

La estructura metodológica atiende a las características del objeto y tipo de investigación; se trata de una investigación descriptivo-explicativa, de carácter cualitativo, por lo que la muestra es seleccionada intencionalmente, según criterios preestablecidos, y no pretende validez estadística, y sus resultados no pretenden generalización formal, fuera del contexto espacio temporal e institucional en que se desarrolla la investigación.

Población, muestra y auditorios

Para seleccionar las facultades que conformaron el objeto de estudio, se tomaron como universo los programas de Derecho que en los años 2003 (70 programas), 2004 (117 programas), 2005 (117 programas), 2006 (121 programas) y 2007 (119 programas) presentaron alumnos a las pruebas Ecaes, y se aplicaron tres criterios:

- Facultades con puntaje superior al promedio nacional en la totalidad de las áreas jurídicas durante todos sus años de aplicación (no se tienen en cuenta la prueba de comprensión lectora ni el área de inglés. Estas áreas no afectan los puntajes de la prueba).

A partir de este criterio, se señalaron aquellas facultades que en cada una de las áreas jurídicas obtuvieron promedios superiores a la media nacional. Este análisis arrojó un total de 14 facultades, cuyos promedios fueron superiores al alcanzado en todas las áreas, en las cinco convocatorias del Ecaes.

- Facultades con los mejores promedios acumulados durante los cinco años de aplicación de los Ecaes en Derecho.

La aplicación de este criterio pretendió un mayor acierto en la determinación de las instituciones educativas objeto de la investigación, ya que se consideró importante tener en cuenta las facultades con más altos puntajes, no en un área, ni en un año, sino en todas las áreas y a través de los cinco años de establecido el Ecaes. Se detectaron veintiséis (26) programas de Derecho destacados según este criterio.

- Facultades con mayor número de estudiantes situados dentro de los diez puntajes superiores del Ecaes.

El tercer criterio hizo referencia a las Facultades de Derecho con mayor número de estudiantes posicionados entre los diez mejores promedios en los Ecaes, a través de los cinco años de presentación. Este criterio aporta la posibilidad de triangulación de la información con los resultados obtenidos en la aplicación de los dos criterios previos. En este análisis se detectaron 18 programas de Derecho destacados (no se incluyeron los que han tenido solo un estudiante posicionado con mejor promedio en alguno de los años).

Entre las 16 facultades que satisfacían todos los criterios seleccionamos las 12 que mejor los cumplen, buscando heterogeneidad y cobertura nacional.

En la tabla 1 se indican las facultades seleccionadas y el número de estudiantes que presentaron las pruebas.

Como se aprecia del conjunto de instituciones seleccionadas, hay cinco facultades de Derecho de universidades públicas y siete de universidades privadas. Hay facultades con gran número de estudiantes, como la Nacional o El Rosario, y también facultades pequeñas, como Eafit. Conviene mencionar –de inicio– que la calidad de estas facultades no parece estar asociada al tamaño, al origen, ni a la región geográfica en la que se encuentran. Tampoco hay una relación entre los resultados de las pruebas y el número de estudiantes que las presentan por cada institución.

La población seleccionada se segmentó en tres auditorios:

- Auditorio 1. Estudiantes que presentaron el Ecaes en cualquiera de los años comprendidos en el estudio.
- Auditorio 2. Profesores en ejercicio y vinculación laboral vigente con las facultades seleccionadas.
- Auditorio 3. Personal administrativo con vinculación laboral vigente y estable con las facultades seleccionadas.

En la tabla 2 se muestra la cantidad de entrevistados por auditorio de diez de las doce facultades seleccionadas:

Instrumentos

La información de carácter institucional de cada una de las facultades se obtuvo del sitio web de cada universidad, del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies) y de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun). La información acerca del objeto propio de la investigación se obtuvo mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada a cada auditorio.

El instrumento se estructuró en tres partes: la primera es de presentación de la prueba e identificación del sujeto entrevistado; la segunda rastrea, mediante preguntas abiertas y escalas de valoración (tipo Lickert), la presencia de los cuatro factores de calidad determinados; la tercera se dirige a que el encuestado haga una ponderación de los factores encontrados.

El instrumento está compuesto por 17 preguntas abiertas, cinco cerradas, cuatro abiertas con lista de chequeo, dos cerradas con lista de chequeo, una pregunta de frecuencia y una pregunta valorativa con lista de chequeo.

Para el análisis de la información se diseñaron matrices de comparación de respuestas, por institución, por auditorio y por factores. Esto permitió una lectura global de todas las entrevistas, para poder determinar las tendencias presentes en la población estudiada. Los criterios de análisis fueron: saturación de categorías; coherencia interna por prueba e institución; presencia común de conceptos estructurantes.

Resultados

Presentamos aquí solo una síntesis de los resultados del análisis. Todos los instrumentos y las matrices de análisis, completas y detalladas, pueden ser consultados en la dirección electrónica <http://sabanet.unisabana.edu.co/educacion/sophia/>

Análisis por auditorios

Auditorio de estudiantes

La mayoría (más del 75%) de los estudiantes consideran que los resultados de los Ecaes reflejan adecuadamente la preparación que les ha dado la facultad a lo largo de toda la carrera, dato que respalda la validez y confiabilidad de la prueba. Aunque las recomendaciones hechas por los estudiantes son variadas, las más recurrentes hacen referencia a la implementación de métodos de preparación específica para el examen (en las facultades que no cuentan con ello), la inclusión del área de responsabilidad profesional dentro del plan de estudios de la facultad y el incremento de políticas de estímulo a los estudiantes que obtengan los mejores resultados. No obstante estas recomendaciones, no hay diferencias significativas entre las instituciones que admiten realizar una preparación próxima para los Ecaes y las que no lo hacen. De otra parte, todos los indicadores incluidos en las recomendaciones de los estudiantes se encuentran presentes en varias de las instituciones estudiadas y no marcan ninguna diferencia significativa en el rendimiento en el Ecaes.

Auditorio de docentes

Todos los profesores entrevistados, salvo los de la Universidad de Antioquia, consideran que los resultados obtenidos en el Ecaes reflejan adecuadamente la formación recibida por los estudiantes a lo largo de toda la carrera y que, por lo tanto, son un indicador válido de la calidad y del proceso de formación de las Facultades de Derecho. No estamos en condiciones de afirmar si esta apreciación obedece a los buenos resultados obtenidos y si variaría si los resultados fueran otros; sin embargo, el estudio permite afirmar que los profesores de las facultades que obtienen alto redimiendo admiten la prueba Ecaes como un indicador válido de la calidad de sus facultades.

Aunque las recomendaciones hechas por los docentes son variadas, las más recurrentes se refieren a la implementación de métodos de preparación específica para el examen (en las facultades que no cuentan con ello) y la mejora en los sistemas de evaluación utilizados a lo largo de la carrera. Una vez más está presente la sugerencia de mejorar o implementar la preparación próxima para el

Ecaes, pero también se insiste en que en las instituciones donde se realiza dicha preparación no se le considera como un factor asociado a los buenos resultados. Parecería que la preparación próxima tiene una función más psicológica que académica, pues permite a los profesores y estudiantes, de una parte, ganar en seguridad frente al examen, y, por otra, ofrecer un elemento concreto al que se podría recurrir como causa de un posible fracaso.

Otro elemento que parece hacer parte del imaginario de los profesores es la necesidad de mejorar la evaluación, debido a que los problemas en esta obedecen a que ellos no están capacitados para hacerla adecuadamente, o a que la estructura académico-administrativa de la institución se la dificulta. Sin embargo, con independencia del grado de objetividad en la percepción docente del problema de la evaluación, el estudio muestra que los profesores de las facultades con alto rendimiento consideran que la evaluación es un factor íntimamente relacionado con la calidad académica.

Auditorio de administrativos

La gran mayoría de los administrativos encuestados consideran que los resultados de los Ecaes reflejan en forma adecuada la preparación que les ha dado la facultad a los estudiantes durante toda la carrera. Sobre esta consideración cabe hacer la misma objeción que se hizo frente al auditorio de profesores, y es que la apreciación positiva obedece a los buenos resultados, pero de ello no se puede deducir necesariamente que si los resultados fueran otros, la apreciación cambiaría.

Algunas de las sugerencias hechas por los encuestados para mejorar el rendimiento en los Ecaes son la implementación de cursos de preparación (en las facultades en que no existen aún), el desarrollo de políticas de incentivos para quienes obtienen los mejores resultados y el fomento de planes continuos de formación docente. Este último elemento, la formación de los docentes, también está presente en el auditorio profes-

res, pero de una manera muy poco relevante; en cambio para los administrativos parece tener gran importancia. Ello puede interpretarse como que hay cada vez más conciencia institucional de que son los profesores un factor esencial para la calidad de la educación.

Análisis por institución

Los resultados analizados por institución fueron enviados a cada una de las facultades que participaron en el estudio. Pueden ser solicitados al grupo de investigación a la dirección electrónica ciro.parra@unisabana.edu.co.

Conclusiones generales

1. La investigación desarrollada nos permite afirmar que los Ecaes son progresivamente aceptados por las instituciones universitarias y por la sociedad en general, como un indicador de la calidad de la educación superior. En este sentido se expresan los representantes de los tres auditorios estudiados, argumentando una relación de correspondencia los buenos resultados en el examen y el buen rendimiento académico durante toda la carrera; esta correlación es muestra de confiabilidad de la prueba.
2. Coinciden los tres auditorios indagados en considerar como principales factores asociados a los buenos resultados en las pruebas Ecaes, los siguientes:
 - El alto nivel académico y pedagógico de los profesores, que se refleja en los modos como desarrollan sus clases, en su mayoría de tipo magistral y de análisis de jurisprudencia.
 - El alto nivel de exigencia, que se manifiesta en actividades de evaluación, rigurosa y continua del aprendizaje, entre las que priman los exámenes orales y las pruebas escritas de pregunta abierta.
 - El estudio personal de los estudiantes, estimulado por la exigencia de los docentes.
3. El estudio muestra también que, aun siendo factores asociados, no son determinantes:
 - La preparación próxima para los Ecaes no es un factor determinante para la obtención de buenos resultados en las pruebas; aunque hay coincidencia en los tres auditorios sobre la conveniencia de realizar estas actividades de preparación.
4. No parecen estar relacionados con los buenos resultados en el Ecaes los siguientes factores:
 - Tampoco parecen estar asociados de manera significativa con el resultado de las pruebas los estímulos académicos o económicos, aunque se recomienda su implementación o fortalecimiento.
 - El compromiso institucional de los estudiantes no se puede relacionar de manera relevante a los buenos resultados en las pruebas Ecaes, sin embargo está presente como factor asociado.
 - El tamaño de la facultad ni el número de estudiantes que cada una presenta a la prueba.
 - La naturaleza jurídica de la universidad a la que pertenece la facultad, ni la región geográfica en la que se encuentra.
 - La mayor o menor experiencia profesional de los docentes.
 - La utilización de libro guía para el desarrollo de las asignaturas.
 - La extensión y estructura de los planes de estudio.
 - La mayor o menor participación de los estudiantes en actividades formales de investigación.
 - La presencia o ausencia de innovaciones didácticas en el desarrollo de las clases o las técnicas e instrumentos de evaluación.
5. Dada la presencia continuada de las mismas instituciones en el grupo de obtención de rendimientos significativamente altos y los factores encontrados, podría decirse que los resultados de los Ecaes no son coyunturales, sino que son la expresión de una cultura académica de exigencia en los actores académicos de dichas instituciones.

Bibliografía

La siguiente bibliografía fue consultada para la elaboración del marco teórico y para la determinación de los factores e indicadores asociados a la calidad en la educación superior. Se tuvo en cuenta también para la elaboración y análisis de los instrumentos de rastreo de información.

Agudo de Córscico, M. (1998). *La formación del evaluador educacional*. Buenos Aires: Academia de educación.

Álvarez Rojo, V. & Lázar Martín, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. España: Aula Magna.

Alvear Sevilla, C. (2003). *Calidad total. Conceptos y herramientas prácticas*. México: Limusa.

Arredondo Galván, V. M. (1995). *El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior en la universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México: Anuies/Unam.

Bermúdez Gómez, M. (2004). La acreditación, por qué y para qué. En: *Universitas Médica*, vol. 45, No. 4.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Borrero Cabal, A. (2003). Simposio permanente sobre la universidad. Bogotá.

Brown, R. (2007). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. España: Aula Magna.

Brunner, J. J. (1994). Educación superior en América Latina: Coordinación, financiamiento y evaluación. En *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Carlos Marquis (comp.). Buenos Aires: MCE.

Cerdá Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Magisterio.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1998). *Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior*. México: Conaeva.

Conaced. Modelos de certificación de calidad. En: Foro internacional modelos de certificación de calidad y su aplicación en preescolar, básica y media. Realizado el 28, 29 y 30 de abril de 2005.

Consejo Nacional de Acreditación (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Corcas.

Correa de Molina, Cecilia (2004). *Gestión y evaluación de la calidad. Referentes para la acreditación*. Bogotá: Magisterio.

Escotet, Miguel Ángel (1994). *Características de excelencia en la educación superior. Estándares para la acreditación*. Chile.

Facundo, Ángel & Rojas, Carlos (1990). *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*. Bogotá: FES.

Gómez Buendía, Hernando (1998). *Educación: Agenda siglo XXI hacia un desarrollo humano*. Buenos Aires: Trillas

- González, Carlos (2005). Conceptos generales de calidad total. Ilustrados.Com. En <http://www.ehtpe.co.cu/sitio-CID/BVINDE/Docs/CALIDAD/Conceptos%20generales%20de%20calidad%20total.pdf>
- González Ramírez, Teresa. (2000) Evaluación y gestión de la calidad educativa. España: Aula Magna.
- Grupo de diez universidades. *El impacto de los procesos de autoevaluación en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Icfes (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado: referentes básicos para su formulación*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2004). *Impacto de los resultados de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes): informes de las instituciones de educación superior 2003*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2005). *Antecedentes y marco legal de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes)*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2005). *Impacto de los resultados de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes): informes de las instituciones de educación superior 2004*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2006). *Impacto de los resultados de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes): informes de las instituciones de educación superior 2005*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2006). *Senderos y horizontes de la evaluación educativa*. Bogotá.
- Icfes (2007). *Impacto de los resultados de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes): informes de las instituciones de educación superior 2006*. Bogotá: Icfes.
- Icfes y Universidad Externado de Colombia (2006). *Memorias del Seminario Regional Evaluación de la educación*. Bogotá.
- ISO, Secretaría Central (1994). Norma ISO 8402: 1994. Ginebra.
- Lepely, María Teresa (2004). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill.
- López Segrera, Francisco (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Márquez, Ángel Diego & Marquina, Mónica (1997). *Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos, habilitación: enfoque comparado*. Buenos Aires: Coneau.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Icfes, Universidad de La Sabana (2003). *Exámenes de calidad de la educación superior en derecho. Guía de orientación*.

- Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación (1995). *Misión nacional para la modernización de la universidad pública*. Informe final. Volumen 4. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1373 del 2 de julio de 2002. *Diario Oficial* No. 44856.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1781 del 26 de junio de 2003. *Diario Oficial*. No. 45231.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2566 de octubre 9 de 2003. En http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104846_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. *Diario Oficial*. No. 40700.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Estratégico de Educación 2000-2002. En http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/topic_n/t15_col.htm
- Mondragón Pérez, Angélica (2002). Oficina de la Presidencia del Instituto Nacional de Estadística, México. *Revista de Información y Análisis*. No. 19.
- Pabón Fernández, Nohra (2002). *Calidad, evaluación y acreditación de las organizaciones universitarias*. Bogotá: UNAD.
- Polo Verano, Pedro P. (2005). *El impacto de los procesos de autoevaluación en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PREAL. Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. Ficha 13: ¿Qué son los factores asociados? Intentando comprender los sistemas educativos. En <http://www.preal.cl/Busqueda.asp>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998). *Educación: Agenda siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rodríguez Mena, Mario. *La calidad de la educación. Un problema actual*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Departamento de Creatividad. Biblioteca Virtual. Consultado el 9 de octubre de 2009 en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/rodri.rtf>.
- Rozo, María Victoria (2005). *Módulo de sistemas de calidad*. Bogotá: Kapra.
- Ruiz, José María (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea.
- Senlle, Andrés & Gutiérrez, Nidia (2004). *Calidad en los servicios educativos*. Barcelona: Díaz de Santos.
- Villar Angulo, Luis Miguel & Alegre de la Rosa, Olga María (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. España: McGraw-Hill.
- Wilson, John (2003). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. España: Narcea.

TABLA 1*. FACULTADES QUE HICIERON PARTE DEL ESTUDIO

Institución	Número de estudiantes que participaron en los Ecaes				
	2003	2004	2005	2006	2007
Universidad Nacional	142	140	130	62	39
Universidad Javeriana	159	147	100	137	150
Universidad Externado	208	237	238	196	148
Universidad del Norte	68	65	66	71	85
Universidad Eafit	26	35	43	35	53
Universidad de Los Andes	150	86	126	60	35
Universidad Industrial de Santander	91	100	64	74	77
Universidad de Cartagena	92	76	89	78	126
Universidad Bolivariana	89	59	44	56	55
Universidad del Cauca	84	71	110	107	44
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	128	109	166	178	185
Universidad de Antioquia	204	98	165	249	72

* Universidades que también satisfacen los criterios, pero que no hacen parte del estudio:

Facultad de Derecho de la Universidad de Nariño

Facultad de Derecho de la Universidad San Buenaventura de Cali

Facultad de Derecho de la Universidad Unaula de Medellín

Facultad de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda

TABLA 2

Número de participantes, según auditorio		
Estudiantes	Docentes	Administrativos
90	35	20

Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana

Claudia Milena Díaz-Ríos

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación.
Investigadora, Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
cmdiazr@gmail.com

Jorge Enrique Celis-Giraldo¹

Magíster en Sociología.
Investigador, Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
celis.jorge@gmail.com

Resumen

La educación media estatal colombiana está pasando del nocivo extremo de reducirse a ser un puente para la educación universitaria, a otro igualmente negativo: el de formar en oficios de baja calificación o en competencias para el “autoempleo”, pero sin una adecuada formación para el emprendimiento.

Estas tendencias están profundizando la desigualdad en la educación, según el origen socioeconómico, pues aunque este tipo de formación para el trabajo tenga algún impacto, aún no medido, en la ampliación de las opciones laborales, limita el desarrollo profesional y económico de los jóvenes. Ello demanda una evaluación más profunda de estos programas de formación, que supere el criterio de cobertura como factor de pertinencia.

Palabras clave

Educación para el trabajo, educación media, desarrollo de competencias laborales, enseñanza técnica, Colombia (fuente: Tesauro de la Unesco).

¹ Los argumentos aquí planteados sobre la formación para el trabajo no expresan la visión del Premio Compartir al Maestro. Son responsabilidad exclusiva de los autores.

Unwanted Effects of Job Training in Secondary Education in Colombia

Abstract

Public secondary education in Colombia is going from the detrimental extreme of limiting itself to serving as a bridge for higher education to an opposite and equally negative pole: that of providing training for low-skilled jobs or aptitudes for “self-employment,” but without the instruction students require to get started.

These trends are aggravating inequality in education, based on socio-economic origin. Although job training of this type may have some impact on broadening job opportunities, which has yet to be measured, it limits young people’s professional and economic development. A more in-depth assessment of these training programs is warranted, particularly one that goes beyond the criterion of coverage as a factor of relevance.

Key words

Job training, secondary education, development of job skills, technical education, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).

Efeitos indesejáveis da formação para o trabalho no ensino secundário na Colômbia

Resumo

O ensino secundário na Colômbia deixará de ser uma ponte para o ensino superior e se transformará em facilitador de outro aspecto igualmente negativo: treinar nos ofícios de baixas qualificações ou nas habilidades para o auto-emprego, mas sem formação adequada para o empreendimento.

Estas tendências acentuam a desigualdade na educação de acordo com a origem socioeconômica, já que freiam o desenvolvimento profissional e econômico dos jovens, mesmo que este tipo de formação para o trabalho tenha algum impacto, embora não medido, na expansão das opções de emprego. Isto exige uma nova avaliação destes programas de formação, que exceda o critério de cobertura como um fator de pertinência.

Palavras-chave

Educação para o trabalho, ensino secundário, desenvolvimento de competências do trabalho, ensino técnico, Colômbia (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Muchas necesidades, pocas oportunidades

Los jóvenes provenientes de sectores con menores ingresos relativos en Colombia son una población cada vez más vulnerable. Pese a que tienen mayores niveles educativos que los de las generaciones precedentes, este grupo etario presenta una tasa de desempleo que duplica a la media nacional, mientras que tan solo un 34% logró acceder a la educación superior en 2008 (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies), 2008). De este 34%, apenas un poco más de la mitad fue atendida por la oferta pública, mientras que los demás se vieron obligados a comprar educación privada.

A pesar de que la masificación aumentó de manera considerable la matrícula en educación superior en las últimas décadas, en Colombia el ingreso a estos centros sigue siendo inequitativo¹. “En 1993 solo el 3,5% de los jóvenes de los dos quintiles de ingresos más bajos asistió a una institución de educación superior, en contraste con el 36% de los dos más altos. Para 1997 la distancia entre estos dos grupos era mucho mayor: el 9% de los dos quintiles más bajos accedió al sistema, frente al 65% de los dos más altos. En el 2002, los dos quintiles de mayor capacidad económica continuaban concentrando el 65% de la matrícula” (López, 2001; Conpes, 2002: 2). La inequidad en el acceso es un fenómeno asociado al desfinanciamiento que ha tenido la educación superior pública y que favoreció el crecimiento de las instituciones privadas en Colombia (Dias Sobrinho, 2006: 284; De la Garza, 2008: 183). “En Brasil y Colombia la expansión se hizo predominantemente a través

de la creación de un gran número de instituciones privadas que proliferaron gracias a la confluencia de dos factores: una gran demanda reprimida y criterios flexibles para la autorización de nuevas instituciones” (Klein y Sampaio, 2002: 37). Además de la desfinanciación, la adopción de exámenes para el ingreso a la universidad pública ocasionó que el acceso a la educación pública fuera altamente selectivo: ingresan aquellos jóvenes que recibieron una educación media centrada en formar competencias intelectuales (capacidad de análisis, síntesis, razonamiento), mientras que quienes no la recibieron, los cuales por lo general coinciden con aquellos de nivel socioeconómico bajo, están obligados a comprar educación privada (Gómez & Celis, 2009).

En estas circunstancias, el sector privado, desde la década de los años setenta, ha empezado a absorber la mayoría de la demanda que no pudo ingresar a la educación pública. En el año 2008 se registraron 934.199 inscritos (aspirantes) interesados en acceder a educación superior y para ellos estaban disponibles 184.568 cupos en instituciones de educación superior públicas (Snies, 2009): solamente un 19,7% de los inscritos pudo ingresar a la educación superior pública. En el caso de Bogotá, en el año 2007, para casi 200 mil inscritos (88 mil de Bogotá y unos 120 mil provenientes de diferentes regiones del país) solo había disponibles 14.080 cupos en instituciones públicas: un 7% de los jóvenes pudo ingresar².

Además de la insuficiencia de cupos públicos universitarios, los pocos que ingresan a la educación superior, ya sea esta pública o pri-

1 En América Latina, el número de instituciones de educación superior aumentó de manera considerable: mientras en 1950 existían 75 instituciones, a principios del siglo XXI ya había más de 1.500. Lo mismo sucedió con los estudiantes que accedieron a la educación superior: de 267 mil que había en 1950 (Fernández, 2004: 42), aumentaron casi a 19 millones en el año 2008 (lesalc, 2007: 253). En Colombia, la expansión del sistema tuvo lugar entre las décadas de 1970 y 1980: mientras en 1968 había 66.144 estudiantes en 40 instituciones de educación superior, en 1988 se registraron 457.680 estudiantes en 235 instituciones. “Es así como, mientras en 1964 de cada 1.000 habitantes urbanos cuatro estaban matriculados en una institución de educación superior, esta cantidad subió a 9,2 en 1973 y a 21,5 en 1985” (Lucio & Serrano, 1992: 206). Para el año 2008, en Colombia había 1.483.631 estudiantes en educación superior, de los cuales, el 32% (475.144) estaban matriculados en los programas técnicos y tecnológicos ofertados por el SENA (Snies, 2009).

2 Esta escasez de cupos en relación con alta demanda por el acceso, ocasiona una alta competencia para obtenerlos (Gómez & Celis, 2009). En el año 2007 se registraron 100.648 inscripciones y solo se admitieron 10.802 estudiantes (11%) para iniciar estudios en la Universidad Nacional de Colombia. Ese 11% se ha mantenido casi igual desde el año 2003 (Universidad Nacional 2008, 49). En facultades de alta demanda, como Medicina, en la sede de Bogotá, el porcentaje de absorción (admitidos/inscritos) fue del 3,1%: se admitieron 507 solicitudes de las 16.306 inscripciones hechas en 2007 (Universidad Nacional, 2008: 52).

vada, se encuentran con una oferta poco diversificada según niveles educativos y áreas de conocimiento: hay una concentración del 77% en programas profesionales, mientras que los técnicos y tecnológicos solo abarcan el 22,8% restante; también hay concentración en las áreas de conocimiento, en tanto el 68,4% de la oferta está en solo tres campos: 1) Economía, Administración y Contaduría, 2) Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, y 3) Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas (Observatorio de la Universidad Colombiana con base en Snies, 2008).

Este panorama de escasas oportunidades de educación superior agudiza la ya preocupante situación de pobreza de los jóvenes colombianos, quienes para 2005 alcanzaban un 51% y 42% en esta condición para los grupos de edad de 15 a 19 años y de 20 a 24 años, respectivamente (cálculos de la Cepal con base en ECH-DANE, 2005). Así mismo, los jóvenes son más vulnerables en el mercado de trabajo, en especial aquellos con baja calificación. Para el año 2006, los jóvenes de 15 a 24 años alcanzaron una tasa de desocupación del 24,9%, 12 puntos más alta que el promedio de los demás grupos etarios (cifras de Siteal IIPE-OEI, basadas en ECH-DANE, 2006). También presentan cifras de informalidad de alrededor de 10 puntos porcentuales más altas que los otros grupos etarios, con excepción de los mayores de 50 años, que alcanzan un porcentaje de trabajadores en el sector informal de 39,6 (cifras de Siteal IIPE-OEI, basadas en ECH-DANE, 2006); y el 40% de los jóvenes está en el grupo de los ocupados con ingresos en el 30% más bajo, mientras que solo el 25% de los adultos entre 25 y 49 años están en este mismo grupo.

Lo que se configura, entonces, es un círculo vicioso entre las escasas oportunidades de formación y la precaria inserción en el mercado de trabajo³, que deja sin respuesta múltiples necesidades sociales y económicas en los jóvenes colombianos. Pese a que en las últimas décadas la participación en educación de los jóvenes ha presentado un mejoramiento relativo, lo cierto es que los esfuerzos por ampliar sus oportunidades tanto de formación como de trabajo siguen siendo insuficientes. Quienes logran egre-

sar de la media y no pueden seguir en la educación superior, se enfrentan al desempleo, al trabajo informal, a la falta de oportunidades educativas, y, finalmente, a la desesperanza.

En este contexto, la política de educación media en Colombia ha puesto en marcha diferentes medidas para contrarrestar este fenómeno de desigualdad y exclusión social, dos de las cuales han tenido mayor desarrollo en la comunidad educativa, reflejado en la cantidad de colegios que las han implementado: la integración –antes llamada articulación– entre la educación media y los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y la formación en emprendimiento. La pregunta que surge es si realmente estas medidas generan las oportunidades deseadas y deseables para los jóvenes, o si, por el contrario, se están adoptando medidas que, además de insuficientes, no resultan coherentes con sus necesidades y con los planteamientos de la igualdad de oportunidades educativas y sociales, con lo cual terminan por profundizar aún más su ya crítica situación de vulnerabilidad y marginalidad.

Una posible forma de abordar esta pregunta es mediante el análisis de las propuestas presentadas por los profesores al Premio Compartir al Maestro este año, en el área de Formación para el Trabajo. Aunque no es posible hacer una evaluación exhaustiva de las políticas educativas con las propuestas allegadas por parte de los docentes al Premio, sí es factible identificar algunos efectos que están teniendo dichas políticas en los colegios y elaborar algunas hipótesis sobre las consecuencias que ellas puedan tener en el futuro postsecundario de los jóvenes. De todas formas, es muy importante evaluar el impacto de esas medidas no solo de manera sistemática más allá de sus cifras de cobertura, sino también en términos de calidad, pertinencia y equidad educativa⁴, asuntos

3 Además del desempleo, las condiciones laborales de los jóvenes están marcadas por una alta informalidad y subempleo; en otras palabras, empleo sin protección social y con baja remuneración, incluso por debajo del salario mínimo.

4 Se parte de la idea de que una buena educación debe articular estas tres características, que son en cierta medida interdependientes. Por un lado, calidad se entiende como la provisión de una educación que proporcione los elementos indispensables para el buen desarrollo y des-

que todavía no han sido abordados por las instancias gubernamentales y que resultan ser de primer orden para valorar si realmente los jóvenes están aumentando sus oportunidades de igualdad social o no.

Hecha la descripción de las propuestas de los profesores, se postula el concepto Cultura para el Trabajo (CpT), elaborado por el Grupo de Investigación de Estudios de Educación Media y Superior de la Universidad Nacional de Colombia (Gómez, et al., 2008), como una manera de repensar la formación de los jóvenes en el nivel medio a la luz de las tendencias educativas contemporáneas en dicho nivel.

La educación media en Colombia

La metáfora de “puente” retrata muy bien las funciones educativas y sociales del nivel medio. En efecto, este es el último nivel de educación formal que reciben la mayoría de jóvenes que acceden al mismo: futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores. Es el paso entre la vida escolar y la vida adulta⁵; entre el colegio y la educación superior o el trabajo; entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana; entre las expectativas, sueños e ilusiones, y las oportunidades y limitaciones existentes de estudio, de trabajo y de realización personal; entre lo que la sociedad espera y lo que la escuela entrega. Para muchos, es la última posibilidad de completar su formación ciudadana y de comprender la complejidad y diversidad de la vida y de las oportunidades que le esperan postcolegio. Para otros, la calidad y pertinencia de la educación recibida será decisiva en sus oportunidades y destinos educativos, laborales y personales (Gómez, et al., 2008).

empeño de los estudiantes; en segundo lugar, la pertinencia hace alusión a una educación que responda a las necesidades sociales e individuales de los estudiantes; por último, la equidad señala la importancia de ponderar y proporcionar los recursos y estrategias requeridos para que todos los estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico, logren acceder, permanecer y desempeñarse adecuadamente en cada nivel educativo que cursen. Estas tres categorías son básicas para una igualdad de oportunidades educativas.

5. Estar en la escuela provee cierta moratoria social para los jóvenes, particularmente los de niveles socioeconómicos bajos. Aunque no lo logre de manera absoluta, el espacio escolar protege en cierta medida de las obligaciones de la vida adulta como el trabajo, la provisión de ingresos al hogar, etc. De tal manera, salir de ese espacio, ya sea por graduación o deserción, elimina la moratoria y obliga un paso a la adultez.

En esta perspectiva, la educación media tiene importantes funciones formativas para los jóvenes que acceden a ella, tales como:

1. *Completar y perfeccionar la formación de todos los estudiantes para el ejercicio activo de la ciudadanía.*

Para la mayor parte de los egresados, el nivel medio es el último nivel de educación formal que recibirán. Lo que exalta la enorme importancia social de la calidad y pertinencia de la educación media recibida.

Esta es una función propia del nivel medio y que constituye gran parte de su identidad formativa, corresponde con el complejo proceso de adolescencia en el que se van formando valores importantes para la participación social, así como disposiciones y marcos de interpretación para entender la importancia y derechos frente a mecanismos de inclusión tan importantes como la formación permanente, el trabajo, entre otros.

2. *Ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades intelectuales generales, requeridas para el aprendizaje continuo en la actual sociedad del conocimiento.*

Esta función es tanto más importante –y más difícil– cuanto mayor sea la masificación de la cobertura en este nivel y la consiguiente mayor heterogeneidad en intereses y capacidades en el cuerpo estudiantil.

Este principio de igualdad social en la formación de las competencias básicas, para todos los estudiantes, corresponde a objetivos políticos de construcción de una sociedad democrática e incluyente, mediante la igualdad social de acceso a educación de calidad. Este principio debe guiar la política y programas de educación media en el sector público. De otra manera, las políticas públicas, en lugar de contribuir a mayor equidad social, generarían mayor desigualdad social mediante la adscripción de colegios y estudiantes a modalidades educativas de calidad desigual

y que corresponden a diferentes –y desiguales– futuros educativos y laborales.

3. *Generar oportunidades de exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y aptitudes (intelectuales, artísticas, físico-deportivas, técnicas...) que le permitan al estudiante orientarse hacia diversas opciones de estudio, trabajo y realización personal.*

Esta función de “exploración” y de preparación para la vida postcolegio permite que los estudiantes descubran intereses, y vayan definiendo identidades y posibles opciones futuras de estudio, de trabajo y de realización personal. Este proceso no puede estar sometido a presiones ni exigencias de decisiones tempranas, prematuras, sobre futuros educativos y ocupacionales⁶.

Dado el bajo nivel etario del estudiante en el nivel medio en Colombia (alta participación del grupo de edad entre 14 y 15 años en grados 10 y 11), no es ético forzar una decisión temprana, precoz, ni hacia ninguna carrera o modalidad de educación superior, ni hacia la capacitación⁷. Por esta razón, tampoco es válida la intención de “desaparecer” el nivel medio, de ignorar sus funciones e identidad formativa propias, mediante la conversión de la media en el “nivel educativo de iniciación de la educación superior a partir de grado 10...” y de convertirlo en el primer ciclo propedéutico para la educación superior. Estas iniciativas parecen estar reemplazando el nivel medio por capacitación laboral o educación superior en

vez de fortalecer el nivel medio en calidad, equidad y pertinencia, y restringen seriamente las oportunidades de exploración, en especial de los jóvenes más pobres⁸.

4. *Orientar, preparar y seleccionar un conjunto creciente de egresados hacia diversas formas de educación, que incluyen desde la formación para el trabajo como para la educación superior.*

La educación media debe orientar a los jóvenes a escoger diferentes opciones formativas, de acuerdo con sus capacidades e intereses personales, para que ellos puedan integrarse a un mercado de trabajo cada vez más diverso y cambiante⁹.

Pese a estas importantes funciones sociales y educativas del nivel medio, en Colombia la educación media –equivalente a secundaria superior en muchos países– es un nivel educativo que carece de propósitos formativos claramente definidos. La Ley General de Educación (CRC, 1994) tan solo se limita a plantear que este nivel está conformado por una modalidad técnica y otra académica, “sin ninguna elaboración conceptual sobre sus respectivas diferencias, similitudes o complementariedades” (Sánchez, et al., 2004: 17). Pero el problema no es solo de indefinición sino de pertinencia. La mayoría de jóvenes reciben una educación que sólo privilegia la formación hacia la educación superior como si esta fuera la única finalidad de la educación media. Desde hace poco se empiezan a plantear alternativas a esa media pensada para la educación superior exclusivamente, pero que en muchos casos se quedan en una formación laboral muy específica

6 Con respecto a este punto, es importante señalar que la tendencia internacional, tanto en países con altos niveles de desarrollo, como los países nórdicos, y en países más parecidos al nuestro, como México, muestra que la formación laboral, así como cualquier tipo de formación profesional o especializada, está siendo aplazada hacia los niveles postsecundarios, sobre la base de evitar la especialización temprana y la segmentación social por la vía educativa (Banco Mundial, 2007).

7 “La matrícula temprana en la educación media bogotana, entendida como la de todos aquellos jóvenes que estudian grado 10 antes de los 16 años o egresan del bachillerato antes de los 17 años, es del 20,8%, es decir, que una quinta parte de nuestros bachilleres obtienen título a una edad temprana” (González & Bonilla, 2003: 4). Quienes no logran acceso a la educación superior se ven obligados a una difícil inserción laboral con menos de 17 años de edad y escasa o nula formación ocupacional, con consecuencias directas sobre el desempleo y subempleo de los jóvenes. Esta situación incide en diversas manifestaciones de desadaptación y frustración en esos jóvenes. Según tal apreciación, los bachilleres jóvenes tienen las mayores tasas de desempleo en Bogotá (29,7%), tasa que se incrementa aún más para los bachilleres provenientes de estratos bajos (35,2%) (González & Bonilla: 3).

8 Un análisis más exhaustivo a este tipo de programas se encuentra en Gómez, et al., 2009.

9 “Con el advenimiento de las estructuras económicas globales, la división del trabajo ha registrado significativas transformaciones. El restringido concepto puesto de trabajo ha dado paso al más amplio y expresivo concepto de ocupación. Esta no corresponde a un grupo de tareas segmentadas en operaciones y en funciones, sino en desempeños más abiertos que evocan los conocimientos básicos de un área y que tiene la característica de poder ser transferidos en el ejercicio de varios empleos” (Díaz & Gómez, 2003: 17).

que no garantiza el desarrollo de competencias generales propias de la escuela media, y que obligan a los jóvenes a encarrilarse en edad temprana en decisiones sobre su futuro profesional y/o laboral. En este orden de ideas, la media no está concebida para que los jóvenes exploren y conozcan diferentes áreas de conocimiento y de desarrollo (diversificación) durante su proceso de formación. Están sometidos a una media academicista o una instruccional laboral, cuya opción ni siquiera depende de ellos mismos, sino de lo que los colegios quieran y puedan ofrecer. Merece especial atención el tema de lo que “puedan ofrecer”, en tanto los énfasis o modalidades que los colegios tienen diseñados para la media dependen de sus recursos propios, sean físicos o humanos, lo cual explica la sobreabundancia de áreas como contaduría, comercio, secretariado y más recientemente emprendimiento, las cuales son menos costosas en comparación con áreas técnicas o tecnológicas como robótica, mecatrónica, entre otras.

Ello se debe en gran medida a que la financiación de la educación media no es una responsabilidad directa del Estado. La obligación del Estado se restringe a los nueve años que corresponden a la educación básica. Esta limitación no solo incide en la cobertura sino también en la calidad de la educación. En el actual sistema de “modalidades” en los pocos colegios de media técnica, y de “profundizaciones” en los colegios académicos, ninguna institución por sí misma puede ofrecer más de unas pocas áreas de especialización —en la mayoría de colegios tan solo en un área—, en un marco de escasez de recursos materiales y humanos.

Propuestas de los profesores en el área de formación para el trabajo

Es en este contexto en el que los profesores formulan sus postulaciones al Premio Compartir al Maestro. Ellas reflejan la escasa reflexión que hay desde la política y desde el sistema educativo en general sobre las funciones de la educación media y el afán político de adoptar programas —como el SENA y el emprendimiento— que en vez de contribuir a mejorar las condiciones de vida futuras de los jóvenes, profundizan su condición de vulnerabilidad.

En el área de Formación para el Trabajo se evaluaron 85 propuestas. De ellas, el 89% provenían de colegios ofi-

ciales, y el 74% se desarrollaron en los niveles de básica secundaria y/o media¹⁰.

Cinco departamentos concentran el 58% de las propuestas: Distrito Capital, 17%; Cundinamarca, 13%; Valle y Antioquia, cada uno con 11%, y Santander, 7%. Este fenómeno se comprende si se considera que estos departamentos tienen la mayor cobertura educativa en el país. La zona urbana aportó el 66% de las propuestas. Al igual que la representación por departamento, la zona urbana concentra la mayor cobertura en el país.

De las propuestas allegadas, el 36,5% estaban relacionadas con el emprendimiento y el 15,3% con la integración con el SENA, es decir que estas dos áreas concentraron el 51,8% de las postulaciones de Formación para el Trabajo. A continuación se hace un análisis que evidencia las principales debilidades de estas propuestas, teniendo como marco de referencia las funciones sociales y educativas del nivel medio presentadas anteriormente. También se referencian aquellas propuestas que se consideran novedosas, al lograr articular de manera creativa el emprendimiento y la integración con el SENA en el desarrollo de un pensamiento científico y tecnológico de los estudiantes (Mojica, 2009; Castaño, 2009).

El emprendimiento y el autoempleo

En países que tienen problemas críticos de desocupación, como es el caso de Colombia, el emprendimiento se ha ido abriendo paso como una de las políticas activas de mercado laboral para que los desempleados encuentren trabajo rápidamente, al tiempo que se alienta el crecimiento de la oferta

¹⁰ Vale la pena destacar que el 6% se lleva a cabo exclusivamente en la básica primaria, un 9% en la básica completa y media y otro 9% en todo el ciclo educativo (incluyendo preescolar). Tal situación abre un primer interrogante acerca de la pertinencia, utilidad y viabilidad de la formación para el trabajo en preescolar y primaria. Dichos niveles educativos tienen una finalidad formativa, diferente a forjar en los niños/as una capacidad para que comprendan el mundo del trabajo. Apenas están conociendo el mundo social y físico que los rodea, y su madurez intelectual y emocional no les permite decidir cuál es su mejor opción laboral.

laboral. Esta es una estrategia que se viene aplicando a diferentes tipos de población, de la que no están excluidos los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos. Como parte de esa política activa, la Ley 1014 de 2006 establece la obligatoriedad del “fomento a la cultura del emprendimiento” (Título de la Ley 1014 de 2006). Dicha Ley define al emprendedor como “una persona con capacidad de innovar; entendida esta como la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva” (artículo 1, Ley 1014 de 2006), al tiempo que estipula que la formación hacia el emprendimiento debe desarrollarse en toda la educación preescolar, básica, media y superior, generando un área curricular, cuyo objetivo primordial es que los estudiantes generen empresa. Si bien es importante desarrollar procesos dentro de la educación básica, especialmente la secundaria y la media, para fomentar el emprendimiento e identificar a los posibles emprendedores, estos procesos por sí mismos no obtienen como resultado que los jóvenes generen autoempleo o micro-emprendimientos por varias razones, entre las que cabe resaltar las siguientes¹¹:

1. La escuela solo está en capacidad de ofrecer una precaria capacitación para el aprendizaje de habilidades necesarias para la formación de emprendimientos y algunos ejercicios similares a la asistencia técnica para la formulación de plan de negocios, manejo contable, etc. En el mejor de los casos, algunos colegios logran ofrecer una formación específica orientada a generar competencias técnicas en el desarrollo de un oficio que pueda convertirse en emprendimiento. No obstante, esta institución no está en capacidad ni tiene la competencia de ofrecer una asistencia técnica especializada y personalizada, ni de gestio-

nar u ofrecer microcréditos para financiar y sostener los emprendimientos. Estos puntos son fundamentales en el éxito de los micro-emprendimientos juveniles, especialmente para los jóvenes de escasos recursos, que no tienen acceso a estos elementos en ningún otro contexto (Jaramillo, 2004).

2. Aunque la Ley 1014 dice que “La educación debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de crear su propia empresa, adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia, de igual manera debe actuar como emprendedor desde su puesto de trabajo” (artículo 1, Ley 1014 de 2006), lo que se ha venido haciendo es la conformación del área o asignatura de emprendimiento totalmente separada de las áreas de ciencias y tecnología (artículo 13, Ley 1014 de 2006). Ello obedece al poco estímulo que tienen la ciencia y la tecnología en el contexto del sistema educativo colombiano, y al abandono en el que se dejó a los profesores, quienes tuvieron que asumir el tema del emprendimiento en cumplimiento de la ley, sin la más mínima capacitación para la comprensión y desarrollo del área.
3. Dada la falta de capacitación de los profesores en la comprensión del emprendimiento y su relación con la innovación, y su sentida necesidad de ayudar a unos jóvenes que no parecen tener mayores perspectivas de futuro ni en la educación postsecundaria ni en el trabajo, los profesores en muchos casos perciben que el objetivo de su área es generar unidades de autoempleo o supervivencia para que sus estudiantes se ocupen y tengan algún ingreso, aunque ello termine por favorecer la informalidad. Como lo plantea Undesa, el autoempleo y el emprendimiento se perciben no como algunas de las múltiples alternativas para los

¹¹ “Más que una ocupación, entendida como un conjunto de habilidades, capacidades o competencias técnicas específicas, ser emprendedor involucra un conjunto de características individuales; esto es, inclinaciones, motivaciones y actitudes determinadas. Por esto, no todas las personas están destinadas a convertirse en emprendedores. Por lo tanto, el nivel de satisfacción y las bondades del autoempleo y de los emprendimientos juveniles pasan en primer lugar por la percepción subjetiva de cada sujeto respecto a ser potencialmente emprendedor, y, en segundo lugar, dependen del perfil del joven y sus expectativas” (Jaramillo, 2004). Este perfil involucra la capacidad de innovación y creatividad, la capacidad para enfrentar la incertidumbre y el riesgo, visión de futuro, motivación al logro, autonomía, habilidad de persuasión, entre otros (Selamé, 1999).

jóvenes, sino como la única opción de supervivencia (Undesa, 2004).

Estas condiciones están bien reflejadas en las postulaciones al Premio Compartir. La mayor parte de ellas solo logra desarrollar disposiciones en los y las estudiantes para crear unidades de supervivencia poco sostenibles en el tiempo, y no negocios con algún valor agregado o proyección en el tiempo. En las propuestas figuran esquemas como la simulación de ejercicios contables, que pueden generar afinadas competencias técnicas en torno a la labor contable, pero poco acerca de un pensamiento propositivo y creativo. También abundan experiencias en las cuales se establecen pequeñas unidades de negocio de cada estudiante, como restaurantes, producción de postres, cárnicos y lácteos, papelerías, y otros servicios poco innovadores. Varias experiencias acuden a la solicitud de aportes a las familias para generar las unidades de negocio. Si bien los recursos solicitados son pocos, esto implica una inversión altamente riesgosa para las familias con emprendimientos, que en la mayoría de los casos no se continúan una vez terminado el ciclo educativo. También abre una pregunta a la política pública: ¿Es equitativo, útil y pertinente solicitar recursos a las familias en altos grados de vulnerabilidad para desarrollar el proceso educativo de sus hijos, teniendo en cuenta además el riesgo de la inversión en este caso? Por último, se identificaron propuestas que se centran en generar un solo negocio, en el que participan todos los estudiantes, desempeñando diferentes roles, cuyas ganancias se distribuyen entre los supuestos socios estudiantes, pero que tampoco involucra ningún valor agregado, o la capacidad de resolver problemas. Al no existir una articulación de estos programas con instancias o instituciones que faciliten recursos para el emprendimiento juvenil, que, dicho sea de paso, es una inversión de alto riesgo y de largo plazo, las escuelas terminan por fomentar el endeudamiento de los estudiantes o de sus familias en negocios con escasas posibilidades de sostenibilidad y bajo valor agregado. Como lo afirma Messina: “la microempresa ofrece a los jóvenes altamente vulnerables una opción igualmente frágil, como si correspondiera asignar al más débil la carga más dura” (Messina, 2001: 408). En los análisis hechos a diferentes programas de emprendimiento en América Latina para jóvenes pobres se

encuentra que esta opción de autoempleo corre el riesgo de reproducir su situación de exclusión y de favorecer la segmentación social (Lasida, 2004).

Lo que se esperaría de un programa o iniciativa de emprendimiento en la escuela básica y/o media es que estimule la capacidad de innovación y la creatividad, al tiempo que ayude a los estudiantes a identificar si tienen habilidades y disposiciones para el emprendimiento en el futuro inmediato o a largo plazo. Pese a que es claro que ciertas capacidades ligadas a la innovación, especialmente aquellas relacionadas con la ciencia y la tecnología, tienen su mayor desarrollo en niveles educativos superiores y posgraduales, generar disposiciones a la innovación es un ejercicio que debe emprenderse desde niveles educativos tempranos, aunque ello no implique que los estudiantes desarrollen ideas o productos que transformen radicalmente el mundo productivo o de los negocios y, por ende, la sociedad, como muchos suponen, pero sí que desarrollen su creatividad, se aproximen a un mínimo conocimiento del mundo productivo, y entiendan la importancia de la generación de conocimiento y la educación para la innovación y la generación de negocios con valor agregado. Contrario a lo anterior, resulta preocupante que la mayoría de experiencias en torno al emprendimiento no tengan ninguna estrategia para generar disposiciones hacia esa innovación, la cual solo puede estar basada en un pensamiento creativo, en la ciencia, la tecnología, y/o la capacidad de expresión. Al contrario, lo que parece prioritario para estas experiencias es la unidad productiva por sí misma, sin importar su proyección, utilidad o capacidad de sostenimiento, como un intento desesperado por ofrecer alguna salida, así sea frágil, a estos jóvenes sin oportunidades. Estas características, aunque basadas en buenas intenciones de parte de los profesores, perpetúan una educación que no se orienta a desarrollar competencias más complejas de análisis simbólico, ni un co-

nocimiento más amplio del mundo social y productivo y sus necesidades, ni de las diversas formas de llegar a ser.

En contraste con la mayoría de las experiencias de emprendimiento postuladas al Premio Compartir, se encontró una propuesta que articula el emprendimiento con la ciencia y la tecnología, lo cual permite a los estudiantes desarrollar productos innovadores (Castaño, 2009). Este enfoque y sus respectivas estrategias que articulan las áreas de ciencias naturales, permiten que un estudiante explore y conozca el mundo productivo para formular problemas significativos a dicho mundo y así mismo, desarrolle su creatividad y aplique conocimiento para generar soluciones, asuma roles similares a los que podría tener en el mundo del trabajo, aprenda a trabajar en equipo, tome decisiones, y conozca otras posibles formas de ser en el mundo postsecundario, que incluyen no solamente el autoempleo y el trabajo sino que también enfatizan en la formación postsecundaria.

La formación en oficios del SENA

El origen y la adopción de los colegios de la integración entre la educación media y el SENA –antes llamada articulación– se explica a partir de la situación social de jóvenes provenientes de sectores pobres: 1) Las pocas probabilidades que tienen de ingresar a la educación superior, y ante esta restricción, 2) la necesidad de que reciban una capacitación laboral (llamada también en oficios o práctica), adicional a la tradicional académica, para que puedan integrarse al mercado de trabajo (Celis, et al., 2008; Gómez, et al., 2008; Gómez & Celis, 2009). Ante la desvalorización social del título de bachiller, los colegios optaron por que los jóvenes egresaran del nivel medio con un certificado en competencias laborales que les permitiera desempeñar un oficio una vez egresaran del nivel medio. Esta solución está en contravía de dos tendencias mundiales: la primera muestra a la educación superior como el requisito indispensable para integrarse positivamente al mercado de trabajo. Esta tendencia ha sido denominada como la universalización de la educación superior o era de posmasificación. “Hay indicaciones que en algunos países –por ejemplo, Noruega, Finlandia y Estados Unidos– la preparación para todas las ocupaciones por ‘encima’ de la labor de habilidad manual será suministrada por la

educación superior y se acepta como apropiada una tasa de acceso cercana al 70% del grupo de edad correspondiente” (Teichler, 2003: 173). Ahora bien, es cierto que no toda la población tendría por qué acceder a la educación superior, así como también es cierto que es importante que un porcentaje de la población se forme y se ocupe de los oficios de base. No obstante, y esta es la segunda tendencia que se contradice con este programa, la capacitación para el trabajo debería aplazarse hasta la culminación de la secundaria en edades en las cuales sea más adecuado para los jóvenes tomar una decisión frente al futuro ocupacional. Por otro lado, tampoco compete al Estado decidir a priori quiénes serán los que ocupen esos oficios básicos, que es lo que se hace cuando se le ofrece esta única opción de educación postsecundaria a los jóvenes que atiende la educación pública.

En el año 2004, como parte de las acciones contempladas en el Sistema de Formación para el Trabajo (SNFT), el SENA reglamentó, por normativa interna, las condiciones, los requisitos, los procedimientos, las instancias y las responsabilidades que debían cumplir colegios y Secretarías de Educación para la articulación –posteriormente denominada como integración– (Resolución 00812 de 2004 del SENA).

Varias razones condujeron al SENA a reglamentar la articulación. En primer lugar, la articulación es una manera de superar una de las principales debilidades de la educación media: “Se requiere una educación media que integre el conocimiento general con la educación vocacional, lo cual permite la continuación de estudios superiores o una mejor elección para la formación orientada a su vida laboral” (DNP, 2004: 3).

En segundo lugar, también se afirmó que la educación media “[...] sigue privilegiando la separación y jerarquización entre las modalidades, académica y técnica, considerando a esta última de menor estatus social y académico, orientada a sectores de la población de menor ingreso y ocu-

paciones de baja remuneración. De esta forma los jóvenes terminan la educación secundaria sin ninguna habilidad ocupacional y con bajas competencias generales que le permitan continuar su línea de formación de manera más adecuada o insertarse al mundo laboral con mayores perspectivas” (DNP, 2004: 3). A pesar de esto, la articulación *en estricto sentido* no parte de un diagnóstico sobre las necesidades de la media en general ni de la formación laboral que se requiere en este nivel. Lo que se hace es superponer la oferta del SENA –concebida *ex ante*– sobre la oferta de los colegios, como si tal estrategia contribuyera por sí misma a superar la escisión que existe entre la formación general y la laboral en la media. Pretender superar y fortalecer la educación media mediante la adopción de los programas del SENA en los colegios, evidencia y refleja la superficialidad y la improvisación con que se están abordando los problemas educativos estructurales de la media.

Pero más allá de las anteriores razones, la articulación es una manera de aumentar el “número de personas que reciben capacitación” laboral (considerando tres, Convenio 001 de 2005) por parte del SENA, sin que tal aumento –cobertura– le implique ninguna inversión adicional en infraestructura y docentes en los colegios (SENA, 2004: 14). Por esta razón, recientemente el SENA afirmó que la integración –ya no llamada articulación– “Consiste en desarrollar un proceso de inmersión al mundo productivo de los jóvenes desde el grado 9º, de tal forma que adquieran competencias para continuar su proceso de aprendizaje o vincularse al mundo del trabajo y así se conviertan en agentes que le generan valor, utilidad y riqueza a la sociedad y al país” (SENA, 2008: 4-5).

Los estudiantes de los colegios se consideran estudiantes del SENA y las instituciones deben adelantar la integración con sus recursos humanos y de infraestructura. Los colegios, por tanto, contribuyen de *manera directa* a cumplir con las metas de cobertura del SENA. Para el año 2010, el SENA espera tener casi unos 309.000 estudiantes-aprendices (MPS, 2009). Dada esta finalidad, la integración se reduce a que los colegios adapten su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y planes de estudio a la oferta del SENA y garanticen infraestructura y docentes para el desarrollo de la misma (SENA, 2008: 10-13). Vale la pena preguntarse: ¿Y los colegios qué papel desempeñan? ¿Se convierten en re-

ceptores pasivos de una oferta concebida *ex ante* y en la cual no tienen incidencia para modificar y mejorarla de acuerdo con las necesidades de los jóvenes? ¿De qué clase de colegios se está hablando?

Entendiendo la racionalidad que subyace a la integración, se puede explicar por qué la mayoría de docentes que se desempeñan como coordinadores o participan en la integración y que postularon al Premio Compartir, se limitaron a describir el funcionamiento de la integración con el SENA en las propuestas enviadas. Ellos asumen de manera acrítica el tipo de competencias y estrategias de aprendizaje y evaluación definidas por el SENA. Obviamente la responsabilidad no puede ser transferida a los docentes únicamente: ellos actúan según las disposiciones del Estado. Si el Estado promueve como política la integración, no es de extrañar que ellos tengan esta actitud pasiva. La política se redujo a superponer la oferta de una institución como el SENA en los colegios: dos instituciones sociales con roles y funciones bastante diferentes. Pero más allá de la carencia de análisis, ni el Estado ni los profesores se cuestionan sobre los efectos que tienen estas políticas en los jóvenes, usuarios y víctimas de las mismas. La política de integración tiene una clara destinación social. Es para los colegios y estudiantes pobres a quienes se les ofrece el paliativo de una capacitación para oficios de baja calificación por parte del SENA, en ausencia de reformas al modelo social y pedagógico de una educación media que solo sirve para el acceso de unos pocos al nivel superior.

Los principales problemas y carencias del nivel medio no se solucionan con modalidades de articulación con el SENA. Por un lado, porque en muchos de los casos esa articulación solo conlleva a un certificado de aptitud profesional con escaso reconocimiento y rápida obsolescencia en el mercado de trabajo. Por otro, porque la continuidad en lo que se ha denominado cadena de formación para adquirir el título de técnico profesional o de tecnólogo es dudosa y escasa, y en la mayoría de los casos los estudiantes no alcanzan los requisi-

tos que establece el SENA para hacer el tránsito desde su colegio hacia estos programas de formación titulada (Celis, et al., 2008).

De igual manera, el debilitamiento y asfixia presupuesta a las modalidades tradicionales de educación técnica y media diversificada, existentes en el país desde antes de la creación de los INEM en 1969, son efectos negativos de políticas públicas, los que no son resueltos mediante la integración. Lo que se configura entonces es un escenario de mayor desigualdad social en las oportunidades educativas. Una sociedad con mayor reproducción de la desigualdad social de origen, con mayores desigualdades en la calidad de la educación entre instituciones públicas y privadas (Celis, et al., 2008).

Sin embargo, algunos docentes postulantes al Premio utilizan la integración con el SENA como un *medio* para fortalecer sus propuestas. En este caso, sus propuestas no se limitan a explicar la integración con el SENA. Al contrario, el SENA es un *mecanismo* para fortalecerlas: no es la propuesta. Esta situación se presenta cuando el docente identifica un problema y unas estrategias claras para superarlo y toda la reflexión se hace desde el currículo, entendiéndolo como prácticas ordenadas para alcanzar una finalidad formativa en una población estudiantil. Cuando las propuestas desconocen el currículo, se cae en las prácticas facilistas de incorporar la oferta del SENA en la formación de los jóvenes.

En una experiencia de diseño de modas cuyo producto final es un desfile de modas, los estudiantes adquieren competencias relacionadas con la confección y de tipo lingüístico para poder exponer las razones por las cuales optan por un tipo de diseño y por qué este es innovador para los usuarios que accedan a él (Mojica, 2009). Además del desarrollo de esas competencias técnicas, el programa tiene como uno de sus propósitos fomentar la creatividad y la innovación en los estudiantes, objetivos que trascienden la mera formación instruccional, y que permiten el desarrollo de competencias más complejas en los estudiantes. De igual manera, la escuela de modelos que plantea la institución como parte del programa, y que se desarrolla a lo largo de toda la secundaria, más que apuntar a la formación de modelos profesionales, se constituye en una estrategia para desarrollar procesos de fortalecimiento

de la autoestima, del autoconcepto, la expresión corporal y el autocuidado. Dichos fines son pertinentes para una población escolar en su mayoría rural. En esta experiencia, aunque la pregunta por la pertinencia de la formación específica en moda para una población rural sigue siendo legítima, lo que sí se puede decir a su favor es que, por un lado, no se reduce a una capacitación especializada para el trabajo, sino que tiene objetivos formativos más generales. Por otro, aproxima un campo de conocimiento a una población que en otras condiciones no tendría esta opción, lo cual genera un impacto importante sobre el aumento de su capital cultural.

Una vez esta experiencia se consolidó y tenía clara su opción curricular, acudió al SENA para fortalecer su iniciativa formativa. Percibió al SENA como un aliado y un complemento en el proceso de formación de los estudiantes y no como la finalidad del mismo. Con esto se quiere significar que el SENA puede convertirse en agente importante para la educación en los colegios siempre y cuando no sea para reemplazar la educación que allí se imparte. Los colegios no pueden perder su identidad como instituciones sociales para transformarse en centros de capacitación del SENA. Si ellos renuncian a su responsabilidad de formar jóvenes críticos y ciudadanos responsables, la sociedad está haciendo un flaco favor: la educación para formar individuos en oficios y no para que ejerzan su ciudadanía con responsabilidad y puedan integrarse a la sociedad como trabajadores productivos (con capacidad de comprender e incidir en el aparato productivo).

La cultura para el trabajo y la educación media

De acuerdo con el análisis de las propuestas presentadas al área de Formación para el Trabajo del Premio Compartir al Maestro, a manera de hipótesis se puede plantear que la forma en la que se está llevando a cabo la integración entre la media y el SENA, así como los programas de em-

prendimiento en los colegios, están en contradicción con las funciones contemporáneas del nivel medio de exploración y descubrimiento de intereses; orientación hacia las diversas opciones posibles de vida, de estudio y de trabajo; desarrollo de capacidades analíticas y comunicativas; formación para la ciudadanía, y también, formación para continuar estudios postsecundarios.

La justificación de la media debe estar dada en sí misma: coadyuvar al desarrollo de la personalidad del estudiante adolescente y brindarle oportunidades de conocimiento y experimentación de diversos saberes, técnicas y ocupaciones, como una forma de ofrecer orientación hacia las diversas opciones de formación y trabajo. No se justifica en su función de puente hacia la educación superior solamente, en tanto que cada vez son más los que por diferentes razones no acceden a ese nivel, lo cual escapa de la responsabilidad y competencia de la educación media. Tampoco debe sustentarse sobre un argumento ligado a la empleabilidad, pues desafortunadamente hay que reconocer que a pesar de la importancia de la certificación del nivel medio en el mercado de trabajo, esta es ya insuficiente y no garantiza la obtención de empleo ni la calidad del mismo en el contexto actual de rápidos cambios e imprevisibilidad en la estructura del empleo y del trabajo. Por otro lado, uno de los mayores obstáculos de ofrecer formación laboral o específica a los estudiantes de la media es su edad. En un gran porcentaje, estos jóvenes no superan los 15 años al ingresar a la media, ni los 17 años al terminarla. A esta edad, los jóvenes no solo no deberían estar trabajando, sino que además el mercado de trabajo no los absorbe, por sus mismas condiciones de edad, inexperiencia, e inmadurez social y emocional, además de la entendible negativa de los empresarios para incurrir en contrataciones de menores de edad que les pueden traer problemas legales, sociales y/o de productividad.

La función del nivel medio está en la identificación y fomento de futuros intereses y capacidades educativas y ocupacionales: abrir oportunidades, diversificar y fomentar intereses, orientar hacia la complejidad y diversidad de futuras opciones de educación, de trabajo y de realización personal, al tiempo que en la formación cognitiva –de

todos los estudiantes– como preparación para el mundo postsecundario, lo que implica sólidas bases en ciencias, tecnologías, técnicas, tradiciones, expresiones artísticas y humanísticas, y otros saberes necesarios para la comprensión del mundo natural y social del estudiante. Igualmente importante es el desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas, de investigación y experimentación, de solución de problemas, de aprendizaje continuo, y en general de las competencias de análisis simbólico requeridas en la sociedad del conocimiento (Reich, 1994). Estas competencias intelectuales generales ya señaladas son, a su vez, las principales competencias laborales generales requeridas para el exitoso desempeño ocupacional en la mayoría de las oportunidades laborales del mundo de hoy¹².

La formación de estas competencias generales excluye toda modalidad de especialización temprana (sobre todo de tipo instruccional, como las antes descritas), la que cierra oportunidades a los estudiantes y los obliga a tomar precozmente decisiones sobre su futuro. La finalidad formativa del nivel medio, en especial en el contexto colombiano de bajo nivel etario (14-17 años), no puede ser la “especialización” temprana del estudiante en ninguna área del saber. Inducir o “encarrilar” (*tracking, streaming*, en el léxico internacional) a estudiantes de 14 o 15 años a opciones tempranas, prematuras, de “especialización” en determinada área del saber, no es una decisión ni ética ni pedagógicamente válida, y en la mayoría de los países es claramente impertinente, pues contraría los objetivos de formación general y humanista de todos los estudiantes en el nivel medio. Pero además del problema etario, esta especialización temprana deriva fácilmente en una desigualdad de los destinos ocupacionales

12 Esta estrecha correspondencia entre competencias intelectuales generales y laborales ha sido extensamente estudiada en el proyecto **Tuning**, el principal estudio internacional sobre competencias ocupacionales en diversas áreas del trabajo (González & Wagenaar, 2003).

e intelectuales postsecundarios de los estudiantes, más que en la diversidad de los mismos.

Conclusiones

Ante las dificultades y potencialidades ya descritas, pensar una propuesta para el nivel medio sugiere tener en cuenta el desarrollo de una “cultura para el trabajo” en los jóvenes, que les ayude a fundamentar un sentido de vida brindando herramientas para comprender y enfrentar el mundo actual, complejo, incierto y cambiante¹³.

En este sentido, el concepto de *cultura* implica un proceso de generación y construcción colectiva de imaginarios, representaciones y disposiciones, en este caso, hacia el mundo del trabajo y el papel de la educación en el futuro de los egresados. Por su parte, el término *trabajo* adquiere un significado de acción transformadora, de práctica razonada que trasciende al oficio mecánico y repetitivo y que, al contrario, tiene una base intelectual que orienta un sentido y tiene un poder transformador. En ese orden de ideas, la cultura para el trabajo busca formar en los y las jóvenes disposiciones hacia la comprensión e interpretación de las diversas maneras de *llegar a ser* en el mundo del trabajo, lo cual se logra a través de tres ejes (Gómez, et al., 2006):

La exploración del mundo postcolegio, que permite a los jóvenes conocer, acercarse e inclusive experimentar, durante su formación en la escuela, diferentes formas de desarrollo ocupacional, laboral y/o profesional, que pueden convertirse en su trayectoria de vida para un futuro postsecundario;

La orientación socio-ocupacional, que complementa la exploración y desarrolla en los jóvenes habilidades para conocerse a sí mismos, conocer el mundo del trabajo y la formación, y tomar decisiones informadas que les permitan gestionar su trayectoria ocupacional y profesional y mantener un balance con sus expectativas vitales;

El desarrollo de un pensamiento científico-técnico y crítico, que les permita entender los procesos que se generan en el mundo del trabajo y la producción, así como desarrollar habilidades básicas para ese mundo con una perspectiva de ciudadanía productiva y socialmente responsable.

Ello no se logra con articulaciones prematuras a la capacitación para el trabajo (CpT) ni con entrenamientos superfluos para la generación de autoempleo; implica más bien una reforma de la media, cuyo foco no sea únicamente la escuela sino el sistema educativo mismo. Tres retos hay que afrontar como mínimo en la perspectiva de la CpT. En primer lugar, fomentar la exploración de los estudiantes a través de mecanismos de diversificación de la oferta que no diferencie entre tramos académicos y vocacionales, los cuales generan ofertas desiguales. No se trata de ofrecer capacitación específica para el trabajo a unos mientras que otros reciben preparación para la educación superior, pues ello crearía, como lo está haciendo actualmente, segmentos desiguales en el interior del mismo sistema. Se trata más bien de explorar en diferentes áreas del conocimiento que ofrezcan variadas experiencias formativas. Ello implica una diversificación interinstitucional y no intrainstitucional, pues un colegio por sí mismo no está en capacidad de ofrecer una o dos experiencias o modalidades en alguna de las áreas del conocimiento.

En segundo lugar, si a los jóvenes menos favorecidos se les permite explorar y conocer diferentes posibilidades de desarrollo ocupacional, se les ofrecen las oportunidades formativas pertinentes para optar por esas opciones, y se les forma en las competencias y habilidades necesarias para enfrentar los retos de la trayectoria que elijan, se contrarrestan en gran medida las diferencias adscriptivas y de origen social con que los jóvenes ingresan al mundo postsecundario. Ello debe ir acompañado de procesos sistemáticos e intencionales de orientación socio-ocupacional,

¹³ La noción de “sentido de vida” reemplaza lo que tradicionalmente se ha llamado “proyecto de vida”. La construcción de un *sentido* es más amplia, flexible, abierta, variable, y en general más coherente con un mundo incierto y cambiante. En cambio, la construcción de un *proyecto* alude a un plan articulado y coherente, constituido por estrategias orientadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo un proceso definido, estructurado y más o menos rígido. Su programación en el tiempo responde a un cronograma con una duración limitada, en donde la contingencia es un dato eventual que hay que evitar, y no un panorama cotidiano.

como estrategias para que los jóvenes se aproximen al mundo de la vida y del trabajo, interviniendo los referentes negativos que tengan de esos mundos, dado su contexto socio-económico, y desarrollen competencias para la gestión de su trayectoria profesional y ocupacional, que les permita tomar decisiones informadas y reflexionadas.

Por último, la formación de los estudiantes debe estar orientada al desarrollo de competencias básicas (de alta exigencia intelectual). La emergencia de la llamada sociedad del conocimiento y la información y la economía de los servicios implican una creciente complejidad en la producción de bienes y servicios; complejidad tanto técnica –referida a conocimientos altamente especializados– como “general” –referida a competencias y conocimientos tales como análisis, síntesis, argumentación, conceptualización, abstracción, planeación, previsión, investigación, y relacionamiento de problemas complejos, capacidad de tomar decisiones, capacidades comunicativas e interactivas, entre otras– que

exige una formación más general e interdisciplinaria que especializada (Celis & Gómez, 2005). En este sentido, la media debe orientarse a establecer un balance y articulación entre el conocimiento académico y el aplicado, que permita a los jóvenes transferir el saber que adquieren, esto es, aplicar el conocimiento en otros contextos y solucionando problemas diferentes a los propuestos en el ámbito escolar¹⁴. Ello se aleja, por supuesto, de la simple adquisición de técnicas para oficios repetitivos y de baja calificación, y por ende de bajos ingresos.

Pero estas reformas a la educación media son insuficientes para los jóvenes colombianos, si no tienen las oportunidades de formación postsecundaria pública (sea en la educación superior o en la formación para el trabajo) y cuenten con programas de intermediación que promuevan su ingreso a mercados laborales dignos.

Bibliografía

- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la educación secundaria. Bogotá: Banco Mundial-Ediciones Mayol.
- Brunner, Jerome (1999). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor/Machado.
- Castano, María Lilian (2009). *Socialización de estímulos pedagógicos interdisciplinarios en mentes emprendedoras*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro.
- Celis, Jorge & Gómez, Víctor Manuel. “Factores de innovación curricular y académica en la educación superior”. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol. 1, No. 2 (enero-junio de 2005). Disponible en internet: <http://revista.iered.org>.
- Celis, Jorge, Gómez, Víctor Manuel & Claudia Díaz (2008). *¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis al modelo de articulación en Bogotá*. Bogotá: Ediciones Eddy.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Cepalstat. Recuperado el 10 de agosto de 2009 de: <http://www.eclac.cl/estadisticas/bases/>.

¹⁴ Esta “transferencia” alude al concepto de Jerome Brunner, que identifica que una característica de un verdadero aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de transferirlo a otros contextos. En otras palabras, aplicarlo para resolver situaciones, problemas, etc., en contextos diferentes al aula de clase o a la situación propuesta por el docente (Brunner, 1999).

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1014 de 2006*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (2002). *3203 Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el Proyecto acceso con calidad a la educación superior en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

De la Garza, Javier (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina. En Carlos Tünnermann (Ed.). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 175-222). Cali: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Departamento de Planeación Nacional (2004). Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. Bogotá: Conpes 81.

Dias Sobrinho, José (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Global University Network for Innovation (GUNI) (Ed.). *La educación superior en 2007 - Acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 282-295). Madrid: Global University Network for Innovation (GUNI).

Díaz, Mario & Gómez, Víctor Manuel (2003). *La formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá: Icfes, Serie Calidad de la Educación Superior, No. 9.

Fernández, Norberto (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35: 39-71.

Fundación Compartir (2009). Recuperado agosto de 2009 de: www.premiocompartirmaestro.org.

Gómez, Víctor Manuel & Díaz, Claudia (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá: Unibiblos.

Gómez, Víctor Manuel, Díaz, Claudia & Celis, Jorge (2008). El puente está quebrado. *Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá: Unibiblos.

Gómez, Víctor & Celis, Jorge (2009). "Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en educación superior en Colombia". *Revista Estudios Sociales*, No. 33, 106-117. Colombia: Universidad de los Andes.

Gómez, Víctor, Díaz, Claudia & Romero, Jeniffers (2009). Informe final a la Secretaría de Educación del Distrito. *Criterios, objetivos y estrategias de la educación media especializada en el D. C.* Bogotá.

González, Julia & Wagenaar, Robert (2004). *Proyecto Tuning*. España: Universidad de Deusto y Groningen.

- González, Jorge Iván & Bonilla, Ricardo (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID), Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (lesalc) (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: lesalc.
- Jaramillo, Miguel (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires: RedEtis.
- Klein, Lucía & Sampaio, Helena (2002). Actores, arenas y temas básicos. En Rollin Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa* (pp. 31-105). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lasida, Javier (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: RedEtis.
- López, Hugo (2001). La financiación de la educación superior, necesidad de un sistema de crédito estudiantil y alternativas para su montaje. En Luis Enrique Orozco (comp.). *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional* (pp. 109-133). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Lucio, Ricardo & Serrano, Mariana (1992). *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.
- Messina, Graciela (2001). “Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología”. En: Pieck, Enrique (coord.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 401-428). México: UIA, Unicef, Cinterfor-OIT, RET, Conalep.
- Ministerio de la Protección Social (MPS) (2009). Programa: Integración con la Educación Media. Sigob: Metas e Indicadores a los Programas de Gobierno. Disponible en: <http://www.sigob.gov.co/ind/indicadores.aspx?m=656>. Recuperado el 2 de junio de 2009.
- Mojica, Dora Isabel (2009). *Cómo preparar estudiantes para la vida*. Propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro.
- Observatorio de la Universidad Colombiana. Instituto Latinoamericano de Liderazgo. Recuperado el 10 de agosto de 2009 de: <http://www.universidad.edu.co>.
- Premio Compartir al Maestro. Recuperado el 25 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.premiocompartirmaestro.org/>.
- Reich, Robert (1993). *El trabajo de las naciones*. Madrid: Vergara.

Selamé, Teresita (1999). *Emprendimiento juvenil*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.

Sánchez, José, Gómez, Víctor, Cadavid, Gabriela & Rodríguez María (2004). *Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo*. Medellín: ITM, Serie de Cuadernos de la Escuela.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (2004). *Guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la educación media técnica*. Bogotá: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (2008). *Programa de Integración con la Educación Media*. Bogotá: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo.

Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (Siteal). Instituto International de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco, Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el 10 de agosto de 2009 de: www.siteal.iipe-oei.org.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies). Información sobre instituciones de educación superior y matriculados en Colombia según carácter público o privado. Recuperado en julio de 2009 de: www.snies.mineducacion.gov.co.

Teichler, Ulrich (2003). "The future of higher education and the future of higher education research". *Tertiary Education and Management*, 9: 171-185.

United Nations - Department of Economic and Social Affairs (Undesa) (2004). *World Youth Report 2003*. Nueva York: Naciones Unidas.

Universidad Nacional de Colombia (2008). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, 2007. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, No. 13.

Pedagogía **universitaria**

University **education** / *Pedagogia* **universitária**

**Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje
en la universidad: un caso particular en Chile**

219

Diagnosing Learning Assessment Difficulties
at the University Level: A Specific Case in Chile
Diagnóstico de dificuldades na avaliação da aprendizagem
na universidade: um caso específico em Chile

Gloria Contreras

**El diálogo como fundamento de comunicación
ética en la evaluación**

239

Dialogue as the Foundation for Ethical Communication in Evaluation
O diálogo como base da comunicação ética na avaliação

Fabiola Cabra-Torres

**Formación del profesional en administración
en América Latina: un estudio comparado**

253

Educating Management Professionals
in Latin America: A Comparative Study
Formação profissional em gestão na América
Latina: estudo comparativo

Alex Medina-Giacomozzi, Cecilia Gallegos-Muñoz

Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile

Gloria Contreras

Doctora en Ciencias
de la Educación Académica,
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
gcontrer@ucv.cl

Resumen

La evaluación del aprendizaje a nivel universitario presenta características generales asociadas a un concepto de evaluación tradicional, individualista, con énfasis en la memorización de contenidos, cuya principal función es la calificación.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, el panorama señalado impulsó a realizar un diagnóstico respecto de la forma como los docentes evaluaban el aprendizaje de sus estudiantes en distintas carreras profesionales, mediante la aplicación de cuestionarios a estudiantes y profesores, y el desarrollo de talleres pedagógicos.

Entre las conclusiones más importantes, se puede destacar que los docentes identificaron con claridad aquellas características técnicas de los procedimientos de evaluación que los hacían válidos y confiables. Sobre los criterios de evaluación, una de las principales dificultades que tuvieron fue explicitar la calidad esperada en los trabajos de sus estudiantes. Finalmente, hay que destacar el alto nivel de concordancia entre ellos sobre dos procesos que consideraban muy importantes, pero que no implementaban debido al desconocimiento de estrategias adecuadas: retroalimentación y auto y coevaluación.

Palabras clave

Educación superior, evaluación del aprendizaje, competencias del docente, estrategias educativas, Universidad Católica de Valparaíso-Chile (fuente: Tesauro de la Unesco).

Diagnosing Learning Assessment Difficulties at the University Level: A Specific Case in Chile

Abstract

The general features of learning assessment at the university level are associated with a traditional concept of individualistic assessment focused on the memorization of contents, primarily for the purpose of grading.

The situation at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) prompted a diagnosis of how teachers in different faculties assess student learning. This was done with questionnaires for students and teachers alike, and through educational workshops.

Among the most important conclusions, it was found that teachers were able to identify clearly the technical features of the procedures that make assessments valid and reliable. In terms of evaluation criteria, one of the main difficulties they faced was explaining the kind of quality they expected students to show in their work. There was consensus on two processes teachers regard as highly important: feedback and self-evaluation/co-assessment. However, those processes have not been implemented owing to lack of knowledge about the appropriate strategies.

Key words

Higher education, learning assessment, teaching skills, educational strategies, Universidad Católica de Valparaíso-Chile (Source: Unesco Thesaurus).

Diagnóstico de dificuldades na avaliação da aprendizagem na universidade: um caso específico em Chile

Resumo

A avaliação da aprendizagem no nível universitário mostra características gerais associadas a um conceito de avaliação tradicional, individualista, com ênfase em memorização de conteúdos, cuja principal função é de qualificação.

Na Universidade Católica de Valparaíso, no Chile, o quadro apontado levou a realizar um diagnóstico sobre como avaliavam os professores a aprendizagem dos alunos em diferentes carreiras, aplicando questionários para alunos e professores, assim como desenvolvendo oficinas pedagógicas.

Entre as principais conclusões, os professores identificaram claramente as características técnicas dos processos de avaliação que os faziam válidos e confiáveis. Sobre os critérios de avaliação, uma das principais dificuldades que enfrentaram foi explicitar a qualidade esperada nos trabalhos de seus alunos. Finalmente, devemos salientar seu elevado nível de concordância em dois processos muito importantes para eles, mesmo que não os implementavam devido à falta de estratégias adequadas: feedback, auto e co-avaliação.

Palavras-chave

Ensino superior, avaliação da aprendizagem, competência dos professores, estratégias de ensino, Universidade Católica de Valparaíso-Chile (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) es una institución privada de educación superior, que cuenta con subsidio del Estado. En la actualidad tiene una matrícula de aproximadamente 12.500 estudiantes, que cursan 63 carreras profesionales, y de cerca de 500 estudiantes que cursan otro tipo de programas, tales como magíster o doctorado. Sus académicos deben realizar docencia, investigación, extensión y administración, aunque la docencia es la función que más se les demanda.

No obstante su importancia, la docencia en nuestra universidad ha sido tradicionalmente subvalorada en relación con la investigación o extensión académica, situación que se repite en diversas instituciones de educación superior en otros países (Canales, 2003). Esta subvaloración se traduce, por ejemplo, en el hecho de que los docentes son profesionales a los cuales no se les exige formación pedagógica previa alguna, como tampoco se les exige como parte de su carrera académica, que se habiliten en materias de docencia universitaria.

Sin embargo, el año 2005 por primera vez la universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico, cuyo primer lineamiento es “Formación universitaria de calidad, con sello valórico distintivo, innovadora y pertinente” y compromete institucionalmente a la universidad en una nueva mirada hacia la formación profesional y, por lo tanto, hacia la docencia (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2005).

De esta manera, se concibe ahora la docencia como una actividad profesional que implica no solo un alto grado de conocimiento de la disciplina que se enseña, sino también de fundamentos y estrategias pedagógicas, de forma que dicho saber disciplinar sea transformado en conocimiento enseñable. Por este motivo, cobra importancia que el docente conozca, desarrolle y perfeccione competencias del campo pedagógico para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes, potenciando procesos que les permitan aprender a aprender (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008.)

A la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo, dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles de la Universidad, le corresponde en parte velar por la calidad de los procesos formativos que se desarrollan

en las carreras profesionales que imparte la universidad. En este espíritu apoya la gestión de las carreras profesionales con una serie de acciones, entre las cuales se cuenta el perfeccionamiento pedagógico de sus docentes.

Como una forma de proveer una base para futuros perfeccionamientos en docencia universitaria, dicha dirección inició, a fines del año 2008, un diagnóstico acerca de las prácticas en evaluación del aprendizaje por parte de los profesores.

De acuerdo con Stake (2006), cualquier proceso que pretenda develar las fortalezas y debilidades debe considerar la participación activa de los involucrados, en este caso los docentes, y la comprensión de su quehacer. Estos postulados constituyeron los fundamentos para realizar el diagnóstico sobre las prácticas evaluativas en la universidad, que se presenta a continuación.

Evaluación del aprendizaje universitario

Concepto de evaluación

La evaluación del aprendizaje a nivel universitario constituye un aspecto central de la formación profesional, dado que mediante este proceso los docentes deben dar cuenta del desarrollo de determinadas competencias en sus estudiantes. Esto implica para las instituciones de educación superior una gran responsabilidad para con la sociedad.

Se puede señalar también que constituye un motivo de preocupación para distintos actores, como son los estudiantes, los mismos profesores y autoridades, dados los efectos de las decisiones que se toman a través de ella; por ejemplo, la promoción, reprobación e incluso pérdida de una carrera o graduación para un estudiante.

Como señala Broadfoot (2002), la evaluación es el producto de la interacción de las personas, tiempo y espacio, enlazados en una compleja red de comprensiones, motivaciones, ansiedades, expectativas, tradiciones y elecciones. Esta red conforma un marco referencial desde el cual los docentes universitarios orientan sus prácticas de evaluación.

Algunos de los elementos que influyen en este marco referencial son sus valores, sus experiencias como estudiantes, sus percepciones respecto de la disciplina que enseñan, el contexto de la institución en la que trabajan, sus ideas acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros. En la mayoría de los casos, un elemento que falta es la formación pedagógica.

Los elementos presentes en la constitución del marco referencial que orienta las prácticas de evaluación podrían explicar algunas de las características que tiene la evaluación universitaria. Barberá (2003) establece que la evaluación universitaria puede caracterizarse brevemente como un conjunto de tareas puntuales sin conexión entre ellas, que se presenta a los estudiantes en instancias separadas de la enseñanza, constituyendo más bien un resumen de lo enseñado; se trataría de situaciones descontextualizadas y estandarizadas que se aplican al finalizar un período (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009), que relevan el aprendizaje de contenidos y no de habilidades (Gómez Roldán, 2005), y cuya finalidad es la calificación.

El informe de la OCDE sobre el sistema de educación superior en Chile, en su apartado denominado “Calidad de la docencia, cursos y aprendizaje”, también da cuenta de procesos de enseñanza y evaluación enmarcados en un enfoque técnico y tradicionalista, con similares características a las mencionadas en el párrafo anterior. Se reconoce que si bien se ha intentado mejorar la calidad de la formación, tanto académicos como estudiantes comparten las siguientes percepciones sobre la docencia: los métodos pedagógicos usados son generalmente muy tradicionales, con énfasis en la memorización de contenidos, se fomenta el aprendizaje individual más que colaborativo y se aplican pruebas tradicionales. A esto hay que sumar la limitada participación que se otorga a los estudiantes en aspectos que después los afectarán directamente en su formación (OCDE, 2009). Esta última situación también se encuentra presente en instituciones de educación superior de otros países, tales como México (Covarrubias y Tovar, 2005).

Tras estas características se encuentra un concepto de evaluación asociado fuertemente a la calificación y posterior certificación, que desatiende los procesos de enseñanza y aprendizaje e ignora el potencial que la evaluación tiene para transformar ambos.

La evaluación en una conceptualización actualizada se comprende como un juicio de valor acerca del trabajo académico del estudiante, el que debe expresar una comparación entre su desempeño y uno o más criterios de excelencia, de manera que pueda orientar tanto el trabajo del estudiante como el del docente, evitando así que se convierta en una instancia aislada solo realizada para otorgar calificaciones (Himmel, 2001). En esta conceptualización los criterios de evaluación son un aspecto esencial, pues constituyen las orientaciones o guías desde la cual los profesores juzgarán la calidad de las tareas, procesos o productos de sus estudiantes.

Criterios de evaluación

La palabra criterio proviene del griego *kriterion*, que significa “medio para juzgar” (Sadler, 2005). Según este autor, un criterio es, en términos generales, una propiedad o característica distinguible de alguna cosa, mediante la cual su calidad puede ser juzgada o estimada, o por la cual una decisión o clasificación puede ser hecha. Entonces un criterio de evaluación constituye la orientación o guía desde la cual los profesores juzgarán la calidad de las tareas, procesos o productos de sus estudiantes.

En otras palabras, los criterios describen “qué mirar” en los trabajos de los estudiantes (Arter y McThige, 2001; Himmel, et al., 1999; Geoff, 1999). De esta manera, permiten orientar las explicaciones y decisiones, pues el juicio que se emita sobre el desempeño de los estudiantes se desprenderá de la comparación entre este y los aspectos definidos previamente como criterios.

Los criterios de evaluación pueden ser de distinta naturaleza, obedecer a distintas lógicas y, por lo tanto, generarse de variadas maneras. La forma más adecuada de establecerlos es con base en los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen a partir del proceso de enseñanza, los que deben ser comunicados con antelación al desarrollo del proceso de evaluación. En esta modalidad se pueden

establecer criterios de acuerdo con cada tarea o situación de evaluación particular o, en el otro extremo, generar criterios amplios y generales.

En el primer caso, que suele ser el más utilizado, los criterios de evaluación permanecen “anclados” a una tarea o situación de evaluación en particular, quedando prácticamente reducidos a indicadores de evaluación más que a criterios, y corriendo el riesgo de que se establezcan una serie de criterios que escapen al objetivo de aprendizaje.

En el segundo caso, los criterios de evaluación constituyen un ejercicio de abstracción y representación clara de las grandes tareas en la disciplina y sus componentes (Veslin & Veslin, 1992). Esta forma permite diseñar tareas y situaciones de evaluación diversas atendiendo a los mismos criterios; por ejemplo, explicar fenómenos en forma científica o escribir un ensayo persuasivo, bien fundamentado y claro, son criterios más generales que cualquier particular explicación o investigación. De esta manera, los criterios actúan como un puente entre el gran objetivo de aprendizaje y las idiosincrasias de una tarea en particular (Wiggins, 1998), siendo claro para los estudiantes que lo que se enfatiza son las habilidades más que los contenidos específicamente. Así, dos características importantes de los criterios de evaluación serían la capacidad de cubrir lo esencial de los aprendizajes que se desean evaluar y su grado de generalización.

Los actuales planteamientos sobre evaluación universitaria señalan que los estudiantes pueden participar activamente en los procesos de evaluación en la medida en que comprendan los criterios y para ello los docentes deben usar estrategias de comunicación, tales como respuestas modelo e indicaciones claras sobre cómo tener éxito en sus tareas (Angelo & Cross, 1993; Ramsden, 2007; Collazos, Mendoza & Ochoa, 2007).

A este respecto, es importante mencionar que tanto a nivel nacional como internacional es poca la literatura referida a aspectos teóricos y metodológicos de la comunicación de criterios de evaluación a estudiantes de nivel superior. Un autor que ha trabajado este aspecto es Royce Sadler (1998, 2005, 2009), quien propone dos maneras prácticas de comunicar criterios. Por una parte, señala que los estudiantes deben tener acceso a ejemplos concretos de trabajos de buena y de mala calidad, para que de esta

manera identifiquen qué elementos los hacen de buena o mala calidad. Por otra, establece que deben ser sometidos a procesos en que puedan juzgar sus propios trabajos y los de sus compañeros. En ambas estrategias se encuentra presente la idea de la experiencia guiada con los criterios de evaluación, es decir, el involucramiento prolongado en la actividad evaluativa compartida con y bajo el tutelaje de una persona que es un conocedor o experto, en este caso, el profesor. De esta manera los estudiantes son gradualmente expuestos al conjunto completo de criterios y a las reglas para usarlos, y pueden así construir un cuerpo de conocimiento evaluativo y acceder a grados progresivos de autonomía, lo que es vital para futuros aprendizajes.

La capacidad de los profesores de comunicar los criterios y específicamente los grados de calidad y la siguiente comprensión por parte de los estudiantes constituyen aspectos centrales de las buenas prácticas de evaluación (Shepard, 2000). Este punto es difícil para los profesores, pues en general lo que suele orientar la selección, diseño y construcción de sus procedimientos de evaluación son los contenidos, actividades o sencillamente aquello que les ha dado resultado antes y, por lo tanto, aunque es imposible evaluar sin recurrir a criterios de evaluación, estos, la mayoría de las veces, permanecen en el conocimiento tácito de los profesores y no acostumbra a expresarse en términos de criterios de evaluación con sus estudiantes.

Calidad técnica de los procedimientos de evaluación

Un procedimiento de evaluación se refiere a cualquier medio por el cual se recoge la evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, la cual, una vez contrastada con los criterios y analizada, permitirá emitir un juicio con fundamento y tomar las mejores decisiones acerca del aprendizaje y la enseñanza (Himmel, et al., 1999).

La tarea de diseñar y aplicar un procedimiento de evaluación y analizar la evidencia de

aprendizaje que recoge es muy delicada, si se tienen en cuenta los profundos y duraderos efectos de las decisiones que se toman sobre los estudiantes a partir de este proceso. Para que efectivamente un procedimiento de evaluación sirva de base sólida tanto para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como para certificar adecuadamente el aprendizaje, debe cumplir con las características de dar cuenta en forma válida y fidedigna de los conocimientos y habilidades que están presentes en los aprendizajes que los profesores desean desarrollar en forma progresiva en sus estudiantes. En otras palabras, el procedimiento de evaluación debe “alinearse” con los aprendizajes consignados en los programas, expresados ya sea como objetivos o competencias.

Los conceptos asociados a estas características son conocidos en el ámbito de la medición con los nombres de validez y confiabilidad. Para expresarlo en términos sencillos, a nivel de aula, la validez debe comprenderse como la capacidad de un procedimiento de evaluación de dar cuenta de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que realmente se quieren evaluar, y la confiabilidad como la característica que indica en qué medida se puede tener confianza en la precisión de las informaciones que recoge y que se utilizarán para emitir un juicio o tomar una decisión (Himmel, et al., 1999).

A este respecto es importante señalar que el tipo de validez que se reconoce como más importante es el denominado “de constructo”, que alude a la coherencia entre el constructo hipotético que se va a medir y las tareas de evaluación que se presentan a los estudiantes. Otro tipo de validez es el “instruccional”, que se relaciona con la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado.

En esta última década ha cobrado fuerza un nuevo tipo de validez que se ha denominado “validez de consecuencias”, que hace relación con la intencionalidad del proceso evaluativo. Esto quiere decir que si deseamos usar la evaluación con un sentido formativo, debemos diseñar y aplicar procedimientos de evaluación, y trabajar con la evidencia proveniente de ellos, de manera coherente con dicho propósito (Stobart, 2006).

Para que las características mencionadas se encuentren presentes, entonces es necesario cuidar una serie de aspectos, tales como la cantidad de situaciones de evalua-

ción que se pueden presentar al estudiante para que, en efecto, evidencie su aprendizaje. Obviamente una muestra mayor de tareas o situaciones arrojará una información más confiable que si se le presenta solo una o dos. Si se amplía esta idea se puede pensar en la confiabilidad de un proceso de evaluación completo y no solo de un procedimiento aislado, ya que una gama amplia de fuentes de información de evaluación puede servir mejor para tomar buenas decisiones que lo arrojado por una sola prueba, por ejemplo.

La claridad de las instrucciones e indicaciones dadas a los estudiantes también es un factor importante, pues ante indicaciones poco claras es muy probable que no expliciten el conocimiento que el profesor desea, no porque no sepan, sino porque no entienden la tarea; por tanto, ¿qué grado de confianza se puede tener en una información obtenida de esta manera? Además, por la misma razón, los estudiantes pueden establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor.

Por último, para cumplir con estas condiciones es absolutamente necesario que el profesor tenga pleno dominio de su disciplina, ya que es la única forma de determinar cuáles conceptos y procesos son más o menos importantes para que reflejen adecuadamente la extensión y profundidad de la disciplina en su enseñanza y evaluación (Taylor & Bobbit, 1996).

Impacto de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios

El qué y cómo los docentes evalúan comunica a los estudiantes universitarios qué habilidades, actitudes y contenidos disciplinarios y profesionales es necesario relevar y cuáles no. A este respecto, Biggs (2007) señala que lo que aprendan y como aprendan los estudiantes dependerá en gran parte de cómo ellos piensen que serán evaluados. Elton y Johnston (2002) incluso señalan que si se desea cambiar el aprendizaje de los estudiantes universitarios, hay que cambiar la forma de evaluarlos.

Puesto que la evidencia proveniente de investigaciones internacionales sugiere que los estudiantes piensan que la evaluación siempre define el camino por seguir en su formación profesional y no el perfil de egreso o currículum declarado (Biggs, 2007; Brown & Glasner, 2007; Ramsden, 2007; Entwistle, 2000), un sistema universitario cuyos procesos de evaluación no reflejan los aprendizajes o competencias que deben desarrollar sus estudiantes, está promoviendo una formación profesional poco adecuada.

La forma en que la evaluación influye en los enfoques de aprendizaje, entendidos como intenciones que orientan y condicionan la actuación del estudiante durante el proceso de aprendizaje (Ramsden, 2007), ha sido estudiada internacionalmente. En términos generales, las investigaciones concluyen que métodos de evaluación tradicionales, memorísticos y descontextualizados inducen un enfoque superficial del aprendizaje; en cambio, métodos de evaluación alternativos y con mayores exigencias cognitivas inducen un enfoque profundo del aprendizaje (Gulikers, et al., 2006; Barrow, 2006; Struyven, et al., 2005; Thompson & Falchikov, 1998).

Por ejemplo, pruebas de opción múltiple con énfasis en respuestas de memorización impulsan a los estudiantes hacia un enfoque superficial, pues las perciben como de baja exigencia cognitiva, mientras que un ensayo de final abierto tiende a fomentar un enfoque profundo, pues perciben que les exige procesos cognitivos de más alto nivel (Scouller, 1998). Y aunque una vez que se ha promovido un enfoque superficial es difícil inducir un enfoque profundo, el cambio de las pruebas de opción múltiple por las de tipo ensayo ha cambiado la tendencia general de los estudiantes desde un enfoque a otro (Struyven, Dochy & Janssens, 2005).

Teniendo estos elementos presentes, conceptualización de la evaluación, calidad de los procesos de evaluación e impacto en los estudiantes, se procedió a realizar un análisis del actual estado de la evaluación del aprendizaje en la formación de pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Metodología

El trabajo de diagnóstico se diseñó pensando en otorgar la mayor participación posible a los docentes de la universidad, por lo cual en noviembre del 2008 se en-

vió una convocatoria abierta a quienes quisieran asistir. Se tenía también la intención de que esta participación produjera aprendizajes en el área de la evaluación, de manera que los docentes pudieran implementar algunas innovaciones en el corto plazo, por ejemplo, introduciendo cambios en el siguiente semestre. De esta manera se planificaron tres talleres, cada uno con dos horarios de libre elección.

Los propósitos generales de este diagnóstico, en función de los docentes, fueron detectar fortalezas y debilidades en el área de la evaluación del aprendizaje y establecer las bases para un futuro perfeccionamiento en dicha área.

Se creó para estos talleres un cuestionario sobre necesidades en evaluación del aprendizaje, en el que los docentes debían pronunciarse individualmente ante un listado respecto de, por una parte, aquellas actividades que consideraban más o menos importantes en sus prácticas evaluativas y, por otro, la frecuencia con la que desarrollaban dichas actividades. Para ello contaban con una escala graduada del 1 al 4, en la que el 1 representaba la menor importancia o frecuencia en la práctica, y el 4, la mayor importancia o frecuencia. La discrepancia entre importancia asignada y frecuencia en las prácticas, es decir, su cercanía o lejanía, arrojaría los focos de interés para un futuro perfeccionamiento en el área.

Por otra parte, se contaba con los resultados del Cuestionario de Opinión Estudiantil del año 2008, instrumento que es parte del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente de la universidad. Dicho cuestionario está estructurado en cinco dimensiones: compromiso (del estudiante) con la asignatura; enseñanza para el aprendizaje; evaluación para el aprendizaje; ambiente para el aprendizaje y responsabilidad formal. Las respuestas de los estudiantes van de 1 a 4, de las cuales, la opción 1 representa la percepción más deficiente, y la 4, la mejor.

El primer taller tuvo como objetivos “analizar colectivamente instrumentos de evaluación

de los profesores participantes desde la perspectiva de su calidad técnica” y “comprender las características técnicas más importantes de los procedimientos de evaluación”. Para esto se solicitó previamente a los docentes que trajeran una copia de algún procedimiento de evaluación escrito, como por ejemplo una prueba, que hubieran aplicado durante el año, junto al programa del curso correspondiente.

La segunda parte de este primer taller tuvo como objetivos “discutir las necesidades de perfeccionamiento de los/las profesores/as en cuanto a evaluación del aprendizaje a nivel universitario” y “contrastar estas necesidades con lo arrojado por la aplicación del Cuestionario de Opinión Estudiantil en la Dimensión *Evaluación para el aprendizaje*”.

El segundo taller tuvo como objetivos “comprender la importancia de los criterios de evaluación” y “comprender la relación entre objetivos de aprendizaje y situaciones de evaluación”. Para ello se les pidió realizar un trabajo manual siguiendo un número de instrucciones muy específicas. El objetivo de la segunda etapa fue “generar criterios de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje de la asignatura”.

Para el tercer taller se retomó el objetivo “generar criterios de evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizaje consignados en el programa” y se agregó el objetivo “diseñar una situación de evaluación, con su respectivo procedimiento de evaluación, en coherencia con los criterios generados anteriormente”.

En cada taller se comentaron los resultados de la aplicación del Cuestionario de Opinión Estudiantil durante el 2008 en aspectos referidos a la evaluación del aprendizaje, como una forma de ir contrastando la opinión de los estudiantes y las prácticas de sus docentes en esta área.

Aunque muchas de las actividades propuestas fueron individuales, se solicitó a los participantes que discutieran grupalmente una guía de trabajo con una serie de preguntas sobre las dificultades o facilidades que iban encontrando para desarrollar lo solicitado, se les pidió que lo escribieran y finalmente se solicitó su exposición al resto de los grupos. Con la autorización de los participantes, se grabaron sus intervenciones y posteriormente fueron transcritas.

Participaron en este diagnóstico 35 profesores, de las áreas de Agronomía, Comercio, Filosofía, Historia, Ma-

temáticas, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Química, Religión, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería en Transporte.

Análisis

El análisis individual y conjunto, proveniente del Cuestionario sobre Necesidades en Evaluación del Aprendizaje, Cuestionario de Opinión Estudiantil y trabajo con docentes en los talleres, se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo, dadas las características de la información disponible. Se organizó dicha información tanto por contenidos como en función de los objetivos iniciales del diagnóstico; luego se trató de identificar frecuencias, omisiones y declaraciones que se constituyeran en categorías relevantes (LeCompte, 2000). Aquí hay que mencionar que las categorías surgieron principalmente de las temáticas propuestas para los talleres, pero también de algunas recurrencias emergentes en el trabajo con los docentes participantes.

A continuación se presenta el análisis conjunto proveniente de las tres fuentes mencionadas: Cuestionario sobre Necesidades en Evaluación del Aprendizaje, Cuestionario de Opinión Estudiantil y trabajo con docentes en los talleres. Se analizan dos grandes categorías: calidad técnica de los procedimientos de evaluación y criterios de evaluación, las que a su vez se dividen en cuatro y tres subcategorías respectivamente.

Calidad técnica de los procedimientos de evaluación

Coherencia entre aprendizajes por evaluar y aprendizajes por desarrollar presentes en el programa de la asignatura

Un programa de asignatura consiste en una descripción de la estructura del curso considerando tiempos, actividades del docente y de los estudiantes, situaciones de evaluación, bi-

biografía, entre otros. En particular, los aprendizajes allí expresados, ya sea como objetivos o competencias, indican lo que se espera que los estudiantes aprendan como resultado de la enseñanza y, por lo tanto, bien formulados orientan tanto al docente como al estudiante, pues hacen clara la meta a la que se quiere llegar.

En el primer taller se realizó una actividad sencilla, en la que los docentes participantes debieron analizar los aprendizajes consignados en sus programas de asignaturas a partir de una serie de preguntas. Las conclusiones a esta actividad se pueden sintetizar como sigue: en algunos casos los programas simplemente no contemplaban los aprendizajes que se debían desarrollar en los estudiantes. En otros, su redacción hacía difícil que pudieran orientar la enseñanza, aprendizaje y evaluación, ya sea porque señalaban lo que el docente realizaría (por ejemplo, “Introducir al estudiante al método científico y el diseño experimental”), porque los verbos utilizados eran ambiguos o demasiado amplios (por ejemplo, “Valorar la vida de Jesús”), o porque eran más bien actividades que debían realizar los estudiantes y no aprendizajes (por ejemplo, “Escribir un informe”).

Una vez establecida la necesidad de cambiar la redacción de los aprendizajes en sus programas de asignatura, los docentes iniciaron el trabajo de análisis de sus pruebas escritas. En la primera parte, el propósito era identificar los aprendizajes que se estaban evaluando con dichos instrumentos y establecer su coherencia con lo establecido en los programas, situación que podría dar cuenta en parte de la validez de dichos instrumentos.

Para la prueba correspondiente al área de ciencias no se presentaron mayores dificultades, pues los docentes consideraron que los aprendizajes estaban presentes de manera clara y sin ambigüedades, como por ejemplo, “Relacionar conceptos”, “Plantear hipótesis” y “Plantear objetivos generales y específicos para el estudio de la hipótesis propuesta”.

En el área de Ingeniería, los docentes identificaron aprendizajes más bien procedimentales, sin entrar al contenido específico de la prueba presentada, como, por ejemplo, “Interpretación de información”, “Traducción al lenguaje matemático” y “Capacidad de resolver ecuaciones”.

Quizás la prueba que más dificultades presentó para identificar los aprendizajes fue la del ámbito de Religión, por-

que la mayoría de los docentes no eran del área, por la gran cantidad de aprendizajes que aparentemente se quería evaluar y por la naturaleza de los aprendizajes en dicha área. Ejemplos de aprendizajes identificados en el nivel cognitivo fueron: “Conocer el actuar de Jesús en una situación de angustia”; “Conocer los hechos y dichos fundamentales de la vida de Jesús”; “Vincular las ciencias religiosas con otras ciencias y hechos de la vida diaria” y “Uso o manejo de la Biblia”. Otros aprendizajes identificados más bien a nivel actitudinal fueron: “Ver la dimensión humana y divina de Jesús”; “Valorar la vida de Jesús como hombre y Dios verdadero” y “Establecer contacto personal con Jesús”.

Además de los aprendizajes mencionados, los docentes identificaron algunos más bien procedimentales, que debieran estar ya desarrollados en el estudiante, como requisito previo para presentarse a una prueba escrita de esta naturaleza. Un claro ejemplo de ello es “Comprensión de lectura”, identificado como aprendizaje para evaluar por dos grupos. Aquí es importante destacar que se debe distinguir entre aquellos aprendizajes que se desea evaluar con cualquier procedimiento y aquellos que el estudiante debe necesariamente poner en juego para desempeñarse en forma adecuada, como es comprender lo que lee.

Los profesores identificaron en todas las pruebas aprendizajes tanto memorísticos como de orden superior, pero con una clara mayoría de estos últimos. Los verbos utilizados para iniciar la descripción de estos aprendizajes fueron: clasificar, sintetizar, interpretar, relacionar, describir, comparar, concluir, analizar, reproducir.

La variedad de aprendizajes identificados por los docentes en una misma prueba mueve a una reflexión: ¿están refiriéndose todos a lo mismo, por ejemplo, con el aprendizaje “analizar”? Con las actividades posteriores quedó establecido que había una variedad de interpretaciones al mencionar aprendizajes para desarrollar o evaluar, con lo que se hacía necesario en el futuro seleccionar o construir una clasificación de aprendizajes.

Los docentes participantes indicaron que idealmente debiera evaluarse la capacidad de aplicar lo aprendido a “la práctica” o a “situaciones prácticas”. Para que la tarea sea de aplicación debe estar diseñada de tal manera que el estudiante use sus conocimientos en una situación que es nueva para él. Puesto que no hubo profundización respecto del término “a la práctica”, suponemos que los profesores se refieren a situaciones cotidianas o relacionadas con el futuro ámbito laboral de los estudiantes. Este último aspecto se relaciona con la denominada “Evaluación auténtica”, cuya principal característica es que examina el desempeño de los estudiantes en forma directa y por lo tanto posibilita realizar inferencias válidas acerca de cómo se podrían desenvolver los estudiantes en el mundo adulto o profesional (Wiggins, 1990).

Una vez identificados estos aprendizajes, los docentes participantes debían establecer su grado de coherencia con los aprendizajes consignados en los programas, pero tuvieron algunas dificultades debido a que, como se señaló, los aprendizajes en los programas eran demasiado amplios, otros muy ambiguos, y en otros casos sencillamente no estaban presentes.

Sin embargo, cuando los aprendizajes estaban bien definidos en los programas de asignaturas y en las pruebas, los participantes no tuvieron problemas en establecer su grado de correspondencia.

La coherencia entre los aprendizajes que se evalúan con los procedimientos de evaluación y los aprendizajes consignados en los programas de asignaturas fue el aspecto más mencionado por los participantes como una característica indispensable en un procedimiento de evaluación, aunque con matices. En algunos casos se mencionó que cualquier procedimiento de evaluación debía ser construido basados en objetivos de aprendizaje. Otros docentes complementaron esta idea señalando que estos objetivos debían ser los desarrollados por los estudiantes en el contexto del curso dictado, lo cual es una consideración importante, pues no todos los aprendizajes planteados al inicio del curso se logran desarrollar por diversas razones. Quizás ese es el sentido de las siguientes respuestas: “Por lo menos parte de ella (la prueba) debe corresponder a objetivos/resultados o aprendizajes esperados” y “Debe haber correspondencia con los contenidos consensuados previamente con los alumnos”.

Señalaron también que para que esto pueda realizarse de manera adecuada, es necesario que los objetivos de aprendizaje estén claramente establecidos en los programas de asignatura y que sus implicancias sean comprendidas por los/as estudiantes.

Dado que las pruebas presentadas no declaraban los aprendizajes que se debían evaluar y dadas las características de los programas de asignaturas, no se pueden obtener muchas conclusiones respecto a este punto, pero sí se puede afirmar que los docentes participantes son conscientes de la importancia de este tipo de validez.

Sobre la validez instruccional, hay que destacar que la segunda pregunta del Cuestionario de Opinión Estudiantil, que es: “¿Los procedimientos de evaluación utilizados por el/la docente son coherentes con los contenidos tratados y las actividades desarrolladas durante el curso?”, obtuvo el promedio más alto en la dimensión, que fue de 3,4, y comentarios tales como “Es totalmente coherente en la manera de desarrollar los contenidos, evaluarlos y explicar cómo fueron evaluados”. Sin embargo, algunos docentes no cumplirían con esta condición, en especial en lo referente al nivel de exigencia cognitiva de sus pruebas.

Respecto de aspectos formales de las pruebas

Como se señaló, la calidad de las indicaciones e instrucciones puede afectar la validez y confiabilidad de cualquier procedimiento de evaluación. En el caso de las pruebas analizadas, se observó claridad en la redacción de las preguntas, pero no así en las instrucciones de tipo formal referidas al tiempo en que se debían desarrollar, formas de responder, materiales posibles de utilizar, entre otros.

Por ejemplo, en un caso se consideró que el espacio disponible para presentar la prueba era excesivamente reducido, pues se limitaba a media página, que era ocupada por las preguntas y sin dejar campo para las respuestas de los estudiantes. Esta situación, sumada a la ausencia de instrucciones, puede inducir a los estudiantes a

diversas interpretaciones respecto de la estructura de sus respuestas. Por ejemplo, podrían responder en la extensión que les parezca. Tal como señaló un profesor: “Alguien puede responder en una línea y otro en media página. ¿Cuál es el nivel de extensión apropiado al objetivo del curso?”.

Los docentes participantes señalaron que la formalidad de un procedimiento de evaluación era una característica importante, ya que podría influir en la calidad de las respuestas de los estudiantes, y que esta formalidad debiera estar dada por una estructura que facilitara su comprensión y que además los orientara. Para ello debiera incluir, en orden, un título, el nombre de la signatura, la identificación de la unidad académica, el nombre del estudiante; luego, las instrucciones respecto del tiempo disponible para contestar, materiales que se pueden usar y puntaje o ponderación de las distintas tareas y un enunciado explicativo de lo que la prueba pretende medir.

Por otra parte, la buena redacción de las preguntas o tareas, letra clara, interlineado adecuado y espacios para respuestas, si corresponde; también fueron considerados aspectos importantes para tener en cuenta.

Señalaron, además, que para que esto pueda cumplirse sería necesario tener un diseño previo del instrumento, tratar de responderlo y de esta manera mejorarlo antes de su aplicación definitiva; por ejemplo, adecuándola al tiempo real de los estudiantes, opinión con la que coincide Ramsden (2007), quien plantea que un docente no debiera aplicar una prueba cuyas preguntas no pudiera responder él mismo. Los profesores especificaron que idealmente el instrumento debiera ser validado por un colega o un ayudante.

No obstante las observaciones que estos docentes realizaron a sus propias pruebas, ante la pregunta del Cuestionario de Opinión Estudiantil: “¿Las instrucciones e indicaciones para desarrollar los procedimientos de evaluación aplicados por el/la docente son claras y precisas?”, los estudiantes otorgaron un promedio general de 3,3 y buenos comentarios. Los estudiantes que opinaron que las instrucciones no se otorgan o que no son claras, constituyen solo el 12% de los encuestados. Al respecto se encontraron comentarios como los siguientes: “Las pruebas que se realizan son poco claras, a menudo no se entiende lo que se pregunta”.

Sobre la asignación de puntajes o ponderaciones de las preguntas, tareas o actividades presentadas a los estudiantes

Este aspecto solo pudo ser establecido al consultar con los profesores que habían confeccionado las pruebas, ya que ninguna de ellas especificaba puntajes. Todos señalaron que cada pregunta valía lo mismo.

Este hecho fue considerado poco adecuado por los participantes del taller, ya que cada pregunta en cada prueba, como se había analizado anteriormente, respondía a distintos niveles de exigencia, apuntaba a distintos objetivos del programa y, por lo tanto, esta diversidad debiera verse reflejada en los puntajes. Por esta razón, un profesor señaló: “La ponderación es subjetiva”.

Si todas las preguntas tienen igual ponderación, el mensaje para los estudiantes es que todo es igualmente relevante como aprendizaje. Además, si hay un objetivo de aprendizaje más importante que otro en el programa de la asignatura, esto debiera reflejarse en la forma de ponderar. Una situación como esta afecta la interpretación de las calificaciones, pues estas no podrán ser comparables. Por ejemplo, el 4,0 de un estudiante no reflejará el mismo nivel de aprendizaje que el 4,0 de otro. Sadler (2009) señala que la comparabilidad en los grados o calificaciones es muy relevante en los actuales contextos sociales, pues es un aspecto que se relaciona con la justicia y la equidad, con la posibilidad de realizar predicciones válidas y, a futuro, con la igualdad de oportunidades laborales.

En esta etapa los participantes expresaron que los procedimientos de evaluación debían ser objetivos, en el sentido de ser equitativos o de no contener sesgos para los estudiantes, asegurando de esta manera un trato justo para todos. Además, que debían estar contextualizados, por una parte, a las características propias de cada carrera y, por otra, al nivel de la carrera que se encuentran cursando los estudiantes.

Otros aspectos

Aunque la pregunta estaba acotada a los procedimientos de evaluación, algunos docentes aportaron otros elementos, que se relacionan con la situación de evaluación. Uno de ellos es la adecuada comprensión por parte del alumnado acerca de cómo será evaluado, antes de que esto ocurra. Se incluyen aquí aspectos tales como el conocimiento del formato de evaluación, materiales que se van a emplear, modalidad de la evaluación y plazos, entre otros.

Finalmente, se destaca el hecho de que los docentes consideran necesario que sus estudiantes conozcan las pautas de corrección, pues “Así el alumno se retroalimenta conociendo sus errores, y se alcanza mayor transparencia de la nota obtenida”. Este elemento es importante, pues alude directamente a la evaluación como instrumento para ayudar a mejorar.

A este respecto se puede mencionar que en el Cuestionario de Opinión Estudiantil, ante la pregunta: “¿El análisis y los comentarios de los resultados de las evaluaciones me ayudan a ver mis errores y así mejorar mis aprendizajes?”, obtuvo un promedio de 3,0, siendo el más bajo en la dimensión de evaluación, y la mayor desviación estándar (0,57). Los mejores puntajes iban acompañados por comentarios tales como “Cuando nos entrega los resultados, nos hace ver los errores para así mejorar nuestro aprendizaje” y “Siempre aclara cada error que tenemos en una evaluación”. No obstante, al observar las distribuciones de frecuencias, se encontró que un 23% de los encuestados opinaron que estos comentarios no se realizaban o, si se realizaban, no les ayudaban a mejorar. Dado que una de las características de la buena retroalimentación es su pertinencia en el tiempo, quizás una explicación a la situación descrita se encuentre en las respuestas a una pregunta correspondiente a otra dimensión y se relaciona con el tiempo que demoran los docentes en entregar los resultados de las evaluaciones. Este comentario refleja lo señalado: “La entrega de los resultados de las pruebas son muy tardías, llegando a ser una hora antes de la siguiente prueba”.

Esta situación fue reconocida por los profesores participantes, pues en el Cuestionario sobre necesidades en evaluación del aprendizaje consignaron que la retroalimentación era un aspecto muy relevante pero poco

practicado por ellos, debido al desconocimiento de estrategias adecuadas para este fin.

Criterios de evaluación

Como se ha señalado, una de las primeras actividades de los talleres fue el análisis de pruebas propias para concluir respecto de cuáles debían ser las características de un buen procedimiento de evaluación. En esta etapa, aún sin que el equipo docente hubiera tratado el tema, los docentes participantes mencionaron que los criterios de evaluación debían ser coherentes con los objetivos de la evaluación, estar consignados en una pauta de evaluación y además ser claros para todos, es decir, profesor y estudiantes.

Sin embargo, a pesar de esta claridad, puesto que el conjunto de criterios de evaluación debe desprenderse, principalmente, de los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes y estar consignados en el programa de asignatura, una de las posibles dificultades que podrían tener estos profesores para generar y expresar sus criterios lo constituye la ausencia o ambigüedad en la redacción de los aprendizajes en sus programas, situación que fue establecida en la primera parte del taller.

Una característica importante que no fue mencionada por los participantes es el conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios previamente a ser sometidos a cualquier situación de evaluación. No obstante esta omisión, en términos globales los profesores de la universidad parecieran cumplir con esta característica, ya que en la primera pregunta de la dimensión de evaluación en el Cuestionario de Opinión Estudiantil: “¿El/la docente comunica claramente los criterios de evaluación y calificación con los que seremos evaluados?”, se obtiene un promedio de 3,2 y algunos comentarios favorables tales como “Para las evaluaciones, el docente nos entrega una pauta que debemos seguir, tiempo para hacer las preguntas en relación con esta y nos ayuda a mejorar; en cada clase dedica un tiempo especial para ver nuestros avances”. A pesar de

este buen promedio, algunos estudiantes seleccionaron las opciones 1 y 2, lo que indica que perciben que sus docentes no comunican los criterios o que lo hacen con poca claridad. Esto los llevaría a tener dificultades para comprender los requerimientos de una situación o tarea de evaluación. Comentarios que dan cuenta de la situación: “No sabemos cómo seremos evaluados” y “Los criterios que ocupa el profesor para la corrección no son conocidos y genera una cierta desconfianza al saber la nota”.

A continuación se presentan las categorías formuladas para concluir sobre los criterios de evaluación.

Identificación de criterios de evaluación

El tema general de los criterios fue abordado principalmente en los talleres 2 y 3, iniciándose la discusión a partir de un trabajo práctico que los participantes desarrollaron en grupos. El trabajo consistió básicamente en la construcción de un aparato, para lo cual siguieron instrucciones de una hoja entregada, que además contenía una foto del aparato. Al finalizar debían señalar por escrito las razones por las cuales daban por terminado el trabajo. La idea central aquí es que sus razones constituyeron finalmente sus criterios de evaluación.

Las razones que los participantes expusieron ante esta pregunta pueden sintetizarse como sigue: **Porque se cumple con el objetivo requerido**. Todos los grupos, sin excepción, identificaron como objetivo principal de la actividad la construcción del aparato tal como se mostraba en la foto, utilizando los materiales entregados. Las razones que expusieron fueron, por ejemplo: “Se mueve de acuerdo con la figura”, “Es idéntico al modelo entregado”, “La construcción realiza los movimientos indicados y cumple con la utilización de los materiales”.

Esto ocurrió porque, aunque no se declaraba como objetivo, las instrucciones, la foto, los materiales entregados, la ausencia de instrucciones orales por parte del equipo docente y la falta de consultas por parte de los participantes, indujeron a pensar de esa manera. Por lo tanto, una vez identificado este objetivo, la tarea de cada grupo fue cumplirlo y a partir de allí generaron sus criterios de evaluación. Este razonamiento lo habían expresado anteriormente los docentes al describir las características de un buen procedimiento de evaluación.

Una vez que los participantes expusieron en grupo sus razones, el equipo docente comunicó en forma escrita sus criterios para evaluar los trabajos, que estaban relacionados con aspectos actitudinales, tales como “perseverancia” y “trabajo colaborativo”. Esta situación generó una discusión debido al alto grado de discrepancia que percibieron los participantes entre sus criterios y los del equipo docente.

Las razones de esta discrepancia radicaban justamente en la identificación del propósito de la tarea, que para ellos fue construir el aparato. Por ejemplo, dos grupos respondieron: “Nosotros nos centramos en llegar al producto final y no al proceso para llegar al resultado” y “Se consideró como criterio lograr los movimientos, o sea, obtener el resultado, y el equipo docente consideró el desarrollo en grupo”.

Además, señalaron que ninguno de los criterios explicitados al final por el equipo docente estaba señalado en las instrucciones escritas que se habían entregado. Sus comentarios fueron: “Los objetivos no estaban explicitados, se esperaba que el criterio de evaluación estuviese junto con las instrucciones. El criterio de evaluación del equipo docente no fue expuesto claramente” (en forma previa) y “El enunciado no es explícito sobre los criterios de evaluación”.

Esta reflexión es muy relevante, pues en el primer taller, al señalar características de los procedimientos de evaluación, los docentes no mencionaron que los estudiantes debían conocer y comprender los criterios en forma previa a cualquier situación de evaluación.

Otro comentario interesante provino de un grupo del área de ciencias: “La perseverancia, como elemento por evaluar, no estaba en el planteamiento, y disciplinariamente, como somos del área de las ciencias, la síntesis o la integración funcional es algo muy importante para nosotros, entonces lo identificamos como criterio”. Siguiendo la misma línea, otro grupo, en el cual había un profesor de Artes, mencionó: “Además

consideramos la creatividad como un aspecto importante de la evaluación y no solo seguir indicaciones". Lo interesante de estos comentarios radica en la naturaleza y origen de los criterios de evaluación, ya que estos pueden provenir de la experiencia, del contexto, de la cultura u otros, pero en gran parte se van conformando por el área disciplinar que cultiva cada docente. Sadler (1983) denomina criterios constitutivos a este tipo de criterios, es decir, a aquellos cuyas bases se encuentran en un consenso de los miembros de una disciplina sobre categorías de estándares, conceptos y metodologías.

Como síntesis respecto a la identificación de criterios de evaluación se puede establecer que, en ausencia de criterios explicitados previamente por el equipo docente, los participantes identificaron aquellos que se generaban de manera casi natural desde el propósito de la tarea y desde las instrucciones otorgadas por escrito. En menor medida identificaron criterios relacionados con su disciplina.

Por otra parte, todos los grupos coincidieron en que cambiarían sus acciones si es que hubiesen conocido los criterios antes de iniciar el trabajo, aunque hubo matices en el grado de cambio y sus razones. Algunos grupos señalaron que cambiarían, poniendo más énfasis en algunas acciones que permitieran que el equipo docente notara que trabajaban de acuerdo con sus criterios de evaluación. Por ejemplo: "Mostraríamos perseverancia y trabajo colaborativo y haríamos ostentación de ello", "Habríamos explicitado aquello que se dio de manera espontánea", "Se habría enfatizado en aquellos aspectos por los cuales se evaluaría el trabajo" y "Algo, no mucho. Hubiésemos preguntado la opinión de cada uno (de los participantes), aunque, igual cuando hicimos el trabajo, conversamos todos".

Un grupo comentó que: "En general habríamos cambiado las acciones con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. No obstante, algunos plantean que existen ventajas al no saberlos, porque permite desarrollar un trabajo más libre o creativo". A este respecto, otro grupo les dio la razón, comentando que cambiarían "Porque como alumno, el objetivo es ser bien evaluado", es decir, sus razones habrían sido estratégicas.

Los grupos concordaron en que conocer los criterios previamente les permitiría desarrollar una planificación

adecuada, orientar las acciones y, por lo tanto, aprovechar mejor los recursos disponibles (materiales, humanos, entre otros) y ser más eficientes. Agregaron que ello permitiría vislumbrar mejor el o los objetivos de la tarea. Un grupo agregó que de esta manera se evitarían algunas frustraciones, pues los evaluados sabrían desde un principio los criterios.

Un grupo en particular resaltó que, de conocer los criterios previamente, tendrían la posibilidad de realizar una autoevaluación del desempeño individual de los integrantes, antes de dar por finalizado el trabajo. Esta es una observación muy interesante pues, si se entiende la autoevaluación como un proceso mediante el cual los estudiantes van a emitir juicios fundados sobre sus propios aprendizajes, entonces es necesario que primero conozcan y compartan los criterios de evaluación.

Para finalizar, los docentes expresaron sentirse "sorprendidos", "confundidos", "molestos" y "defraudados", cuando vieron la discrepancia entre los criterios identificados por ellos y los presentados por el equipo docente. Al explayarse en esta respuesta, algunos señalaron haber sentido estar trabajando sin rumbo, aunque igual cumplieron con los criterios.

Respecto de esta etapa del taller, se puede concluir que generó una muy buena dinámica, pues, en un momento determinado, los profesores no sabían a qué atenerse debido a que no comprendían la incoherencia entre los criterios presentes en la tarea y los presentados por el equipo docente. Básicamente el propósito fue poner en discusión la importancia de la comprensión de los criterios por parte de los estudiantes y que, para este fin, deben estar claramente establecidos con ciertas características mínimas. Además, hizo que los docentes participantes se pusieran en el lugar de sus estudiantes y comprendieran sus temores y sentimientos.

Generación de criterios de evaluación

Para que los docentes participantes pudieran generar criterios con las características requeridas,

en una primera etapa se les entregó y comentó un material con definiciones y características de los criterios de evaluación, tales como la cobertura, generalidad, claridad y nivel de calidad. Posteriormente se les presentaron tres formas distintas de redactar criterios, en las que las características iban apareciendo de manera progresiva. También se realizó una presentación con diversas formas de conceptualizar los criterios de evaluación, redacciones, formas de comunicación, errores más comunes, entre otros.

La conclusión a esta etapa del taller fue que la redacción debiera realizarse con palabras claras, sin ambigüedades, tanto para el docente como para el estudiante; debieran distinguirse niveles de desempeño en la calidad del trabajo de los estudiantes y los conceptos usados debieran ser comprendidos previamente por los estudiantes.

Es importante destacar que en el Cuestionario sobre Necesidades en Evaluación del Aprendizaje, aplicado en la primera sesión con los profesores participantes, la generación de criterios de evaluación coherentes con los aprendizajes consignados en los programas ocupó el segundo lugar de importancia.

Dificultades para generar criterios de evaluación

En el trabajo de taller, los profesores participantes debieron generar criterios de evaluación y describirlos. Para ello se les hizo entrega de una pauta escrita y se les pidió específicamente que seleccionaran uno o más objetivos de aprendizajes presentes en sus programas de asignatura y desde ahí generaran criterios de evaluación, poniendo especial atención en dejar claramente establecido el nivel de calidad con que esperaban se manifestara cada aspecto o característica contenida en los criterios por parte de sus estudiantes.

Una vez que cada grupo hubo terminado su trabajo, se le solicitó que lo intercambiaran con otros, de manera que a partir de una pauta, pudieran evaluar entre ellos sus propios trabajos. Finalmente debieron contestar varias preguntas referidas a las dificultades encontradas en las distintas etapas y a lo aprendido en la actividad.

La tarea solicitada presentó algunas dificultades provenientes desde distintas fuentes. La primera provino de la redacción de los objetivos de aprendizaje en los programas de asignatura, o sencillamente la inexistencia de objetivos. Por ejemplo, los docentes comentaron que “Los objetivos

del curso están planteados de manera muy amplia, lo que dificulta la realización de la actividad”.

Un ejemplo de objetivo que podría presentar esta dificultad es “Conocer la política de la Corona sobre la administración de los territorios ultramarinos y el espíritu que la sostuvo y los cambios hacia fines del siglo XVIII” (Programa de una asignatura de Licenciatura en Historia), ya que el verbo “conocer” es excesivamente amplio y da lugar para diversas interpretaciones.

Otra dificultad, para algunos, provino de la naturaleza de la tarea encomendada, pues lo que se solicitó a los docentes fue que establecieran criterios a partir de los objetivos de aprendizaje, lo que implicaba trabajar con criterios amplios y abstractos referidos a habilidades, y no con criterios específicos referidos a contenidos o tareas particulares, lo que hubiera sido más cercano a su experiencia de generar criterios de evaluación a partir de actividades de evaluación.

Pero la mayor dificultad que reconocieron los profesores estuvo en la descripción del componente de calidad de cada criterio de evaluación. Esto se debe principalmente a que describir la calidad implica señalar con claridad el nivel con que el profesor espera que los estudiantes le presenten los distintos aspectos que componen una tarea. Algunas conclusiones de los profesores fueron: “La redacción de la componente de calidad fue difícil”; “Cuesta ser preciso en describir la calidad de la conducta”; “Definir el límite del aprendizaje esperado en los criterios de calidad”; “Sí, fue difícil en términos de criterios de calidad”.

Una fuente de dificultades en este ámbito estuvo en la tendencia de algunos profesores a describir la calidad con sinónimos, situación que un grupo planteó con la siguiente afirmación: “La dificultad en expresar de forma explícita los términos *adecuado* o *bien*”. Un ejemplo de esto es el siguiente: se solicita como criterio a los estudiantes la “Expresión de ideas propias”, y en la descripción de la calidad se señala: “Manifiesta su propio punto de vista a partir de los conceptos revisados”.

Un aspecto positivo de esta actividad estuvo en el trabajo de coevaluación entre los mismos docentes participantes. Por ejemplo, ante este tipo de redacción, un grupo que evaluó el trabajo de otro le manifestó: “El lenguaje es comprensible pero falta precisión que evite ambigüedades” y “Los criterios de calidad deben hacerse aún más explícitos, de manera que se pueda establecer cuáles conductas son las deseables, por ejemplo, el manejo de conflictos”.

Otra dificultad para la redacción de la calidad en los criterios de evaluación, aunque solo en dos casos, estuvo en que no se describió la calidad sino el conjunto de pasos secuenciado que tenía que seguir un estudiante para finalizar con éxito la etapa establecida en el criterio. Por ejemplo: a) “Lee comprensivamente el problema planteado”, b) “Identifica elementos que le permiten diseñar el proceso de resolución algorítmica”, c) “Desarrolla el algoritmo, entregando una respuesta al elemento planteado”. Junto con ello, aquí se vislumbra otro problema y es que el profesor ha instalado un criterio, del cual luego no podrá dar cuenta por tratarse de una prueba escrita: “Lee comprensivamente el problema planteado”, aunque la resolución del problema supone que el estudiante ha leído comprensivamente.

No obstante los casos mencionados, se encontraron ejemplos en que la calidad estaba bien descrita. Por ejemplo, ante el aspecto “Manejo de conceptos”, un grupo describió la calidad como: “Les entrega el significado correcto a los conceptos; los aplica adecuadamente en contextos específicos y da ejemplos fundamentados del uso de los conceptos en la vida cotidiana”.

La superposición de criterios también fue mencionada como una dificultad. Esta superposición podía estar dada por la repetición de un criterio, a veces con distintos términos, como también por la inclusión de un criterio en otro más amplio. Si esto ocurre, entonces, al aplicar el criterio a alguna respuesta de los estudiantes, se los estaría premiando o castigando dos o más veces. Estas fueron algunas respuestas de los docentes participantes: “En algunos casos hubo superposición de ellos” y “La principal fue no superponer los criterios”. Un ejemplo lo constituye el siguiente par de criterios que fue puesto por separado por una profesora: “Selecciona una o más técnicas metalúrgicas para analizar un problema” y “Descarta la técnica metalúrgica que no le aportará a su objetivo”. El grupo que

evaluó su trabajo consideró con razón que el segundo criterio estaba contenido en el primero.

Un profesor del área de Artes mencionó *que* “la excesiva definición reduce la libertad y manipula al estudiante”. Esta observación es muy importante, pues, por una parte, se refiere a la fragmentación en pequeños trozos de lo que un profesor espera ver como aprendizaje, pudiendo perderse el foco global, y, por otra, tal como lo mencionó un grupo, se corre el peligro de que el estudiante se restrinja a lo que aparece consignado como criterio, preocupándose solo por cumplir para la calificación.

En términos generales, los docentes participantes señalaron que una de las dificultades provino del hecho de trabajar en grupo con otros profesores que no eran necesariamente de la misma especialidad y que, en algunos casos, no se conocían. Este hecho dificultaba avanzar con fluidez en el trabajo grupal. No obstante, agregaron que esta misma situación muchas veces la vivían los propios estudiantes y que ellos debieran tomar en cuenta las posibles limitaciones que traen estas diferencias.

Finalmente comentaron que a veces el lenguaje utilizado por el equipo docente, proveniente del área de la pedagogía, le era un poco lejano. Por ejemplo, un profesor señaló que tuvo “dificultad para distinguir los conceptos usados (habilidades, criterios, competencias, objetivos)”.

Conclusiones

El trabajo de diagnóstico desarrollado permite establecer algunas conclusiones y trazar líneas para el futuro.

La evaluación del aprendizaje en las carreras profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tiene características que la enmarcan más bien en un enfoque tradicional, de corte técnico administrativo. Es decir, se asocia la evaluación a medición y calificación, y no a una reflexión fundamentada sobre la calidad de aquello que aprenden los estudiantes.

La falta de orientaciones institucionales, traducida en ausencia de reglamentos específicos a esta área; la poca claridad o ausencia de aprendizajes para desarrollar en los programas de asignaturas; la ausencia de instrucciones formales en las pruebas escritas; las formas de asignar puntajes poco adecuadas para reflejar el aprendizaje que se evalúa y el uso de resultados, en su mayoría solo para asignar calificaciones y no para mejorar la enseñanza o el aprendizaje, son elementos que avalan esta conclusión.

Sin embargo, hay otros elementos que permiten concluir que existe una buena base para que se puedan cambiar las prácticas evaluativas.

En primer lugar, uno de los mayores logros de este trabajo ha sido su capacidad para promover la reflexión en los docentes acerca de la importancia de la evaluación como medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los participantes tuvieron una actitud abierta al aprendizaje, a la colaboración entre pares y la reflexión. En segundo término, fueron capaces de identificar aquellas características técnicas más importantes de los procedimientos de evaluación, y otras correspondientes a la evaluación más bien como un proceso. Por último, y de acuerdo con la percepción estudiantil, los docentes tienen un amplio dominio de la disciplina que enseñan, base indispensable para llevar a cabo cualquier proceso de evaluación.

No obstante ser estas conclusiones emanadas del trabajo con un grupo de profesores en particular, la experiencia ganada en la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo permite establecer que el panorama a nivel de universidad es bastante similar en cuanto a fortalezas y debilidades. Por esta razón los siguientes lineamientos pueden ser acogidos por la institución completa respecto de la docencia en carreras profesionales.

Por una parte, es necesario remover este enfoque tradicional, más bien técnico administrativo, lo que implica estudio y reflexión sobre las propias concepciones y prácticas. En forma paralela debe diseñarse e implementarse un nuevo enfoque, cuidando las condiciones de trabajo de los docentes, ya que actualmente deben

realizar docencia, investigación, extensión y, en algunos casos, atender tareas administrativas.

En lo específico, la implementación de un nuevo enfoque debiera considerar la generación y socialización de alguna clasificación de aprendizajes a nivel de educación superior, que permita que tanto docentes como estudiantes orienten su quehacer en el aula con una comprensión conjunta de lo que se debe desarrollar como enseñanza y aprendizaje respectivamente. Ello permitiría, en parte, mayor claridad para los docentes acerca de cómo generar y comunicar a los estudiantes la calidad de lo que esperan, es decir, debiera facilitar las estrategias de redacción y comunicación de criterios de evaluación. Además les ayudaría a poner el acento en la calidad del aprendizaje y no en la cantidad.

En un nivel general, este trabajo requeriría de un equipo académico bien consolidado, disponibilidad de tiempo de los profesores, apoyo a cada uno de ellos en sus respectivas escuelas y facultades, y el compromiso institucional de manera que sea toda la universidad la que se involucre y no solo algunos docentes.

Si se puede perfeccionar en forma sistemática a los profesores sobre los aspectos mencionados y se establecen políticas adecuadas en la universidad, por ejemplo, traducidas en normas y procedimientos generales, es posible contar con un sistema o modelo de evaluación del aprendizaje que efectivamente contribuya a mejorar los procesos formativos y permita, a su vez, certificar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes.

Agradecimientos

Se agradece muy especialmente la colaboración de las siguientes profesionales de apoyo de la Unidad de Evaluación Curricular: Priscila Cárdenas, Angélica Pizarro y Carmen Gloria Zúñiga.

Bibliografía

- Angelo, Tomas & Cross, Patricia (1993). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. 1ª ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arter, Judith & McThige, Jay (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom. Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. 1ª ed. California: Corwin Press.
- Barberá, Elena (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3 (2), 5-18.
- Barrow, Mark (2006). Assessment and student transformation: linking character and intellect. *Studies in Higher Education*, vol. 31 (3), 357-372.
- Biggs, John (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. 2ª ed. New York: Open University Press.
- Broadfoot, Patricia (2002). Assessment for lifelong learning: Challenges and choices. *Assessment in Education*, vol. 9 (2), 5-7.
- Brown, Sally & Glasner, Ángela (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. 1ª ed. Madrid: Narcea.
- Canales, Alejandro (2003). Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad. En Mario Rueda, Frida Díaz-Barriga, Mónica Díaz (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 71-76). México: Universidad Autónoma Metropolitana - Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad Autónoma de Baja California.
- Collazos, César Alberto, Mendoza, Jair & Ochoa, Sergio F. (2007). Mejorar los esquemas de evaluación mediante procesos de colaboración. *Educación y Educadores*, vol. 10 (1), 79-88 [citado junio 25, 2010]. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/126/showToc>.
- Covarrubias, Patricia & Tovar, Luisa (2005). Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje. En Miguel Ángel Campos Hernández (Coord.), *Construcción del conocimiento en el proceso educativo* (pp. 265-292). México: CESU-UNAM.
- Elton, Lewis & Johnston, Brenda (2002). *Assessment in Universities: a critical review of research* (LTSN Generic Centre) [citado marzo 17, 2009]. Disponible en: <http://eprints.soton.ac.uk/59244/01/59244.pdf>.
- Entwistle, Noel (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester [citado abril 30, 2008]. Disponible en: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/entwistle2000.pdf>.
- Geoff, Isaacs (1999). Assessment criteria, standards and marking schemes. Teaching and Educational Development Institute. The University of Queensland, Australia [citado agosto 9, 2007]. Disponible en: <http://www.tedi.uq.edu.au/downloads/Criteria.pdf>.

- Gómez Roldán, Ignacio (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, vol. 8, 45-66 [citado junio 25, 2010]. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1621/2059>.
- Gulikers, Judith, et al. (2006). Relations Between Student Perceptions of Assessment Authenticity, Study Approaches and Learning Outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 32, pp. 381-400.
- Herrera-Torres, Lucía & Lorenzo-Quilmes, Oswaldo (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación & Educadores*, vol. 12 (3), 75-98 [citado junio 26, 2010]. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1532/1838>.
- Himmel, Erika, Olivares M., Angélica, & Zabalza, Javier (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Vol. I. 1ª ed. Santiago: PUC-Mineduc.
- Himmel, Erika (2001). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, N° 15 [citado enero 27, 2009]. Disponible en: http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/33/cse_articulo98.pdf.
- LeCompte, Margaret (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, vol. 39 (3), 146-154.
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile*. París: OCDE-BIRD.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2005). Desarrollo estratégico. Hacia el 2010 [citado mayo 5, 2009]. Disponible en: <http://www.planestrategico.ucv.cl/>.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2008). Visión institucional de la formación de pregrado [citado mayo 5, 2009]. Disponible en: http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20080110/asocfile/20080110123547/libro_formato_grande_28_.pdf
- Ramsden, Paul (2007). *Learning to Teach in Higher Education*. 2ª ed. New York: Routledge Falmer.
- Sadler, D. Royce (1983). Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *The Journal of Higher Education*, vol. 54 (1), 60-79.
- Sadler, D. Roy ce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, vol. 18, 119-144.
- Sadler, D. Royce (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30 (2), 175-194.
- Sadler, D. Royce (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education*, vol. 34 (7), 807-826.

- Scouller, Karen (1998). The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education*, vol. 35 (4), 453-472.
- Shepard, Lorrie (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, vol. 29 (7), 4-14.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. 1ª ed. Barcelona: Graó.
- Stiggins, Rick, et al. (2007). Classroom Assessment for Learning. *Doing it right-Using it well*. 1ª ed. New Jersey: Pearson Education.
- Stobart, Gordon (2006). The Validity of Formative Assessment. En J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning* (pp. 133-146). London: Sage Publications.
- Struyven, Katrien, Dochy, Filip & Janssens, Steven (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30 (4), 325-341.
- Taylor, Catherine & Bobbit Nolen, Susan (1996). What Does the Psychometrician's Classroom Look Like? Reframing Assessment Concept in the Context of Learning. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 4 (17) [citado julio 15, 2008]. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n17.html>.
- Thompson, Karen & Falchikov, Nancy (1998). "Full on until the sun comes out: The effects of assessment on students' approaches to studying". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 23 (4), 379-390.
- Veslin, Jean & Veslin, Odette (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. 1ª ed. París: Hachette.
- Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 2 (2) [citado septiembre 20, 2009]. Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>.
- Wiggins, Grant (1998). *Educative Assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. 1ª ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación

Fabiola Cabra-Torres

Doctora en Innovación Educativa.
Profesora, Facultad de Educación,
Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá, D. C., Colombia.
f.cabra@javeriana.edu.co

Resumen

Se hace una reflexión en torno a algunos de los discursos de la modernidad acerca del significado de la evaluación como práctica social y se examinan varias visiones paradigmáticas de la ética de la evaluación en las últimas décadas.

Su objetivo es aproximarse a un sentido amplio de la evaluación educativa, trascendiendo su sentido instrumental y entendiéndola como relación dialógica. Partiendo de esta perspectiva, se plantean y desarrollan dos cuestiones relacionadas: el sentido en que se puede hablar de una evaluación dialógica y la manera como el diálogo se puede constituir en fundamento ético para la evaluación educativa. Se subraya la importancia que se le otorga al encuentro pedagógico entre evaluador y evaluado, con base en principios de deliberación, inclusión y participación, que reconoce tanto el papel significativo del docente como la consideración respetuosa del alumno. Se muestra cómo la diferencia, la autoridad y la asimetría que tienen lugar en la relación pedagógica no son obstáculos para establecer relaciones dialógicas recíprocas. Finalmente, se destaca como principal conclusión que la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas, que tienen un carácter cognitivo y afectivo, tales como la disponibilidad para escuchar, la disposición para hacer y recibir críticas y admitir los propios errores, la confianza y el aprecio, entre otros.

Palabras clave

Evaluación, enseñanza, práctica educativa, autoridad del docente (fuente: Tesoro de la Unesco).

Dialogue as the Foundation for Ethical Communication in Evaluation

Abstract

Some of the modern discourse on the significance of evaluation as a social practice is considered in this article, as are several paradigmatic views on the ethics of grading in recent decades.

The objective is to arrive at a broad sense of education evaluation by going beyond its instrumental significance and attempting to understand it as a relationship that involves dialogue. Based on that perspective, two related questions are posed and developed: In what sense is it possible to speak of dialogue in grading and how dialogue can constitute an ethical basis for grading in education? The importance of the educational encounter between the evaluator and the person being evaluated is underscored, based on the principles of deliberation, inclusion and participation, recognizing the teacher's important role as well as respectful consideration for the student. The difference, authority and asymmetry found in the teacher-student relationship are shown to be no obstacle to establishing reciprocal relations based on dialogue.

The main conclusion is that grading based on dialogue requires a set of communication skills that are cognitive and affective in nature, such as readiness to listen, willingness to give and receive criticism and to admit one's mistakes, confidence and appreciation.

Key words

Grading, teaching, teaching practice, teacher's authority (Source: Unesco Thesaurus).

O diálogo como base da comunicação ética na avaliação

Resumo

Neste artigo se reflexiona sobre alguns dos discursos da modernidade sobre o significado da avaliação como prática social e discute várias visões paradigmáticas da ética da avaliação nas últimas décadas.

O objetivo é procurar um sentido amplo da avaliação educacional, indo mais para lá do instrumental para compreendê-la como uma relação dialógica. A partir desta perspectiva, se propõem e desenvolvem duas questões relacionadas entre si: como pode falar-se de uma avaliação dialógica e como pode constituir-se o diálogo em fundamento ético da avaliação educacional. Destaca a importância dada ao encontro pedagógico entre avaliador e avaliado –baseado na deliberação, a inclusão e a participação–, que reconhece o importante papel do professor e a consideração respeitosa do aluno.

Mostra-se que a diferença, a autoridade e a assimetria que ocorrem na relação pedagógica não impedem o estabelecimento de relações dialógicas mútuas.

Finalmente, conclui-se que a avaliação dialógica exige um conjunto de virtudes comunicativas de natureza cognitiva e afetiva, como a disponibilidade para ouvir, disposição de fazer e receber críticas e admitir seus próprios erros, a confiança e o apreço, entre outros.

Palavras-chave

Avaliação, ensino, prática educacional, autoridade do professor (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Es importante advertir cómo la práctica evaluativa, convertida en una obsesión de la modernidad (Broadfoot, 2002; Preskill, 2008), afronta en la actualidad dificultades generadas tanto por la crisis de legitimidad de los valores sociales y de la autoridad de las pautas que tradicionalmente han regido al conocimiento (Kvale, 2001). Y aunque se difunden críticas amplias y resonantes debates públicos, la importancia concedida a la evaluación no tiene precedentes: además de haberse constituido en el mecanismo privilegiado de la gestión para medir y controlar la calidad de distintas actividades sociales, su enfoque más instrumental se ha trasladado al sistema educativo, estableciendo una visión desarticulada y distorsionada entre su componente técnico (referido a instrumentos, técnicas, mediciones por medio de pruebas estandarizadas e indicadores) y su naturaleza propiamente ética de carácter relacional.

En contraste con este contexto, interesa en este texto aproximarse a un sentido amplio de la evaluación educativa, trascendiendo su visión instrumental (Bezzi, 2006), y entendiéndola como interacción y práctica social, en la cual el lenguaje y la comunicación son determinantes para fortalecer el diálogo crítico y la capacidad de los sujetos (estudiantes, profesores, administradores, legisladores) para deliberar sobre preguntas que albergan valores, conflictos y decisiones éticas significativas. Para este propósito, primero se incursiona en los significados de la evaluación y en las visiones paradigmáticas de la ética de la evaluación como práctica social, y a continuación, en la tesis final, se plantea el diálogo como fundamento y condición ética de la evaluación educativa en el contexto del aula.

Discursos de la evaluación educativa en la modernidad

En las últimas décadas, la evaluación educativa ha adquirido diversos significados, y en su conjunto se destacan por lo menos tres discursos en torno a su definición: el primero, el dominante, se centra en entender la evaluación referida a juicios de valor y/o a la valoración del mérito o de la valía (Scriven, 1991); el segundo, ampliamente aceptado, es el que considera la evaluación como proceso que proporciona información para la toma de decisiones, en-

focándola más como una actividad descriptiva/narrativa (Stufflebeam, 1969). El tercer discurso trató de integrar los dos anteriores conceptos, al definir la evaluación como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Guba & Lincoln, 1981).

No obstante, la insuficiencia de las anteriores definiciones ha sido objeto de un amplio análisis crítico: ambos discursos (el centrado en el juicio crítico y el que lo enfoca como actividad descriptiva/narrativa) son considerados coercitivos, en la medida en que asumen una relación asimétrica entre evaluador-evaluado, en la que el evaluador tiene que dar un concepto, un juicio, una recomendación y el evaluado se limita a recibir y aceptar (Nevo, 1997). Todavía más: en ambos discursos se confiere poder al evaluador como experto y proveedor de información y conocimiento indiscutible. Recordemos que a este tipo de relación se le ha denominado relación bancaria, porque subyace una pedagogía que pone al otro en un estatus inferior tanto de conocimiento como de autonomía moral.

Agregando a lo anterior, en la evaluación como juicio de valor, se supone que el evaluador tiene poder y autoridad para emitir un juicio crítico global y que también puede determinar, con alguna certeza, lo que es mejor para los evaluados. Para Broadfoot (2002): “Ha sido la preeminencia del individualismo y el racionalismo lo que ha hecho posible el concepto de evaluación tal y como hoy lo conocemos, apuntalando un sistema en el que los ‘expertos’ no solo tienen el poder de ‘juzgar’, sino que se espera y se exige de ellos que lo hagan. Para ello se les otorgan ‘instrumentos’ considerados científicos, y por tanto fiables y justos” (p. 262).

Se observan, sin embargo, en recientes años, algunos cambios de perspectiva, dando lugar a ideas alternativas sobre las prácticas de la evaluación educativa. Mientras que algunos autores se han centrado en su sentido prescriptivo y normativo, para otros la preocupación predo-

minante de la evaluación está en su valor informativo, en su poder de motivación y potencial para constituirse en una “comunicación facilitante”, en la medida que ofrece información válida y útil para enriquecer la comprensión sobre la realidad de los procesos educativos, lo que quiere decir que “el evaluador no está para juzgar sino para ayudar al que aprende aclarándole su situación” (Hajdi, 1998, p. 240).

Con todo esto, Hajdi (1998) nos recuerda que el evaluador es un «hombre de palabras» y que cuando se pone el acento en la evaluación como actividad de comunicación social, lo que en realidad importa es el contenido del mensaje en sí mismo, de modo que: “Para darse todas las oportunidades de emitir un mensaje accesible, y que tenga sentido para aquellos a quienes está destinado, el evaluador nunca tendría que dejar de hacerse dos preguntas: ¿a quién me estoy dirigiendo realmente?, ¿precisamente qué tengo que decirle?” (Hajdi, 1998, p. 250). De la idea de “comunicación facilitante” se desprende también la de diálogo, y a esto se añade la defensa de la evaluación como diálogo pedagógico que conlleva una visión no autoritaria del aprendizaje; así pues, no se limita a “dar” información sino a generar situaciones propicias para la construcción de comprensiones de sí mismo, del mundo y de los otros.

La necesidad de diálogo también está en la base de la construcción de comunidades educativas. D. Nevo (1997), quien defiende esta perspectiva, propone que la evaluación sea una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, o un discurso unilateral que excluye al otro de la argumentación y el diálogo constructivo; plantea como condición necesaria la relación bilateral entre evaluador-evaluado en la que exista un proceso de aprendizaje mutuo, de respeto y confianza entre los participantes. En pocas palabras, “es un proceso en el que al principio nadie lo sabe *todo*, pero en el que ambas partes saben *algo* y mediante el diálogo saben cada vez más” (Nevo, 1997, p. 186).

No en vano los enfoques recientes han introducido la necesidad de una participación directa de los evaluados y de los usuarios potenciales de la evaluación, y se han utilizado distintas denominaciones, como “evaluación participativa, inclusiva, de empoderamiento y transformadora” (Mark, 2001; McQuillan, 2005; Miller & Campbell, 2006), jus-

tificando dicha participación en el hecho de que no solo es necesario sino que en sí es intrínsecamente bueno el establecer un vínculo interactivo entre el evaluador, los participantes y miembros de una comunidad, de modo que el énfasis está en la inclusión y transformación en términos de una visión más integrada de la evaluación en el contexto en que se desarrolla, mostrando de alguna manera la contribución de la evaluación a la estructura y procesos democráticos de las instituciones.

Con todo lo anterior, se podría plantear, por tanto, la existencia de dos perspectivas evaluativas: una más ligada a pensar la transformación de la educación guiada por expertos en evaluación, y otra perspectiva de cambio social guiada por el desarrollo de procesos de reflexividad, basadas en el diálogo de los profesores, estudiantes, administradores, familias y de comunidades de practicantes.

Es de notar que la práctica educativa –tanto desde el punto de vista del profesor en su función de evaluador, que recoge e interpreta información sobre los procesos de aprendizaje, como del estudiante, que responde a una situación o a una prueba de evaluación diseñada para valorar sus competencias–, se trata de un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro, y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones éticas que exigen prudencia y deliberación.

Cabe señalar, entonces, que es a través de las interacciones entre los participantes de una evaluación como se va constituyendo un sentido y una ética de la comunicación, que conlleva a interrogarse sobre: ¿cuáles son las cuestiones éticas que enfrentamos en la práctica evaluativa en contextos de formación? ¿Cuáles marcos comprensivos y explicativos nos orientan cuando tenemos que afrontar desafíos éticos profundamente enraizados en las prácticas de evaluación profesional? ¿Cómo solucionamos la tensión entre las normas éticas universales y el pluralismo moral de las prácticas sociales que exigen un diálogo intercultural?

Aproximaciones a la ética de la evaluación como práctica social

Aunque la evaluación está lejos de ser un campo profesional bien establecido y con poco consenso sobre su metodología, los debates sobre la ética de la práctica evaluativa han ocupado la reflexión de sus teóricos e investigadores. Y a la vez que los significados de la evaluación han cambiado, también se han registrado transformaciones en las maneras de comprender sus condiciones éticas. Una aproximación a las visiones que se han construido sobre la ética de la evaluación en las últimas décadas, permite identificar tres corrientes distinguibles en la práctica evaluativa profesional (Virtanen, 2006): una basada en la confianza en la *lógica de la evaluación*; otra afincada en los *códigos de ética profesional* y, finalmente, en la conceptualización de una *ética circunstancial* que responda a las exigencias situacionales de las prácticas concretas de contextos particulares. A continuación se presentan cada una de estas corrientes con sus implicaciones para la práctica educativa.

La lógica de la evaluación y la marginalidad de lo relacional

La primera corriente se da entre las décadas los 70 y 80, centrada en la idea de “confiabilidad” (*trustworthiness*), y entendida como la intención e integridad de la evaluación. Según esta conceptualización, para ser confiable, el evaluador debe desarrollar un proceso que consiste en diferentes pasos: definir las preguntas de la evaluación, elegir la metodología apropiada, y seleccionar y aplicar criterios de evaluación para elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Scriven (1991) considera la lógica de la evaluación como fundacional para entender y comunicar lo que significa evaluar; por tanto, es una visión prescriptiva en el sentido de que el manejo de la lógica general es necesaria y aparentemente suficiente para hacer una buena evaluación, de modo que no se requiere ni de una teoría del fenómeno evaluado ni del contexto en el que dicho proceso evaluativo se desenvuelve, y más bien hay un esfuerzo por imponer un orden a las prácticas humanas (Schwandt, 2005).

El énfasis de la lógica de evaluación está más en el procedimiento “apropiado” que en las cuestiones fundamentalmente relacionales, por lo que la preocupación sobre cómo el evaluador realmente se relaciona con los

participantes y las comunidades de práctica es un tema marginal (Rallis, Rossman, & Gajda, 2007). Al definirse como una racionalidad monológica y estratégica que requiere de un procedimiento “correcto” para construir las descripciones, interpretaciones y enunciados sobre los objetos evaluados (procesos educativos, aprendizajes), se trata de una práctica de carácter técnico e instrumental, ya que el énfasis está en la medición de productos, ignorando cómo la evaluación opera en situaciones socio-culturales específicas y por tanto desnaturalizando lo propio de la relación pedagógica: el diálogo intersubjetivo.

Veamos: desde una perspectiva educativa humanista, “evaluar” no se limita a la actividad de medir utilizando un procedimiento mecánico. En el mismo sentido, considerar que la evaluación se limita a la aplicación de tests estandarizados para medir resultados del aprendizaje equivale a ignorar las posibilidades formativas de todo proceso de evaluación, y a reducir su significado a la dimensión puramente técnico-instrumental, desconociendo su sentido pedagógico, ético y político.

En la vida real de las aulas, la evaluación no se desarrolla linealmente y los procesos de valoración están presentes en la cotidianeidad, exigiendo la habilidad de hacer juicios en distintas circunstancias:

- En las juntas de profesores para la promoción de los estudiantes y la resolución de problemas relacionados con el aprendizaje y la convivencia escolar.
- En las situaciones de examen y de retroalimentación a los estudiantes.
- En las evaluaciones formativas, que buscan mejorar el aprendizaje mediante estrategias de aprendizaje individualizado o compartido.
- En los procesos de autoevaluación, que no pretenden traducirse a una calificación, sino a un proceso de metacognición sobre cómo mejorar el aprendizaje.
- En las conversaciones con padres de familia sobre el progreso de sus hijos.

Estas, en realidad, pueden ser entendidas como oportunidades para revitalizar el diálogo formativo a través de la reflexión y autorreflexión crítica, siempre y cuando se realicen de forma democrática y respetuosa de los sujetos –estudiantes, profesores, administradores, familias– y sus derechos en el contexto de las instituciones educativas.

Por tanto, se comprende que dentro de las prácticas educativas no es suficiente “confiar” en que se desarrollaron procedimientos técnicos y canónicos (datos e instrumentos válidos), sino también en garantizar que se han tenido consideraciones éticas especialmente en las relaciones educativas, que son el centro de la enseñanza; pero la ética se enfoca más a la relación que se genera en el encuentro con el otro, en sus necesidades, intereses y contexto. Es por lo mismo que la calidad de las relaciones determina en gran parte la vida ética de las personas (Mesa, 2005).

Principios y códigos éticos para regular la profesión de los evaluadores

La segunda corriente tiene su mayor esplendor en la década de los 90, y se asocia con la evolución y utilización amplia de estándares de evaluación, que determinan, mediante normas y principios, la actuación profesional del evaluador. Los principios más conocidos y aceptados en el contexto norteamericano son los de la *American Evaluation Association* (AEA) y los del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2003); en la actualidad, su uso es muy extendido en escuelas y distritos escolares de los Estados Unidos.

Como ejemplo ilustrativo, los “Estándares para la evaluación de los aprendizajes del estudiante” (JCSEE, 2007) presentan un conjunto de principios éticos que tienen como finalidad asegurar que se respeten los derechos de los estudiantes y se garantice la integridad de la práctica evaluativa. Veamos algunos de los procedimientos y requisitos que se establecen:

Principio 1.

Servicio a los estudiantes:

Las evaluaciones deben diseñarse para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Principio 2.

Políticas y procedimientos adecuados:

Se deben desarrollar políticas y evaluaciones que sean consistentes, equitativas y realizadas de acuerdo con reglamentaciones, códigos éticos y el ejercicio profesional.

Principio 3.

Acceso a la información de la evaluación:

El acceso debe ser limitado para asegurar el uso apropiado de los resultados y mantener la confidencialidad.

Principio 4.

Tratamiento del estudiante:

Los alumnos deben ser tratados con respeto durante todo el proceso de evaluación para garantizar su bienestar, autoestima, motivación y oportunidades de desarrollo.

Principio 5.

Derechos del estudiante:

Las evaluaciones deben ser consistentes con la normativa correspondiente y con los principios fundamentales para que sus derechos y bienestar sean protegidos.

Principio 6. *Evaluación equilibrada:*

Las evaluaciones deberían proporcionar información que identifique tanto los puntos débiles como los fuertes para fomentar las fortalezas y atender las áreas de mejoramiento.

Principio 7. *Conflicto de interés:*

Los conflictos deben ser tratados de manera abierta y honesta para no comprometer los procesos de la evaluación y sus resultados.

Precisamente, la principal crítica sobre estos estándares y normas se centra en su carácter universal y descontextualizado, ya que aunque ayudan a entender la naturaleza de la práctica evaluativa, no son muy útiles para orientar los procesos de toma de decisiones, porque establecen principios y aspiraciones en términos ideales y generalistas.

De acuerdo con el debate reciente (Mabry, 1999; Smith, 2002; Virtanen, 2006), estos tipos de estándares podrían ser vistos como necesarios, pero no serían bases suficientes para ningún ejercicio de evaluación, porque se han enfocado con más inten-

sidad en la dimensión técnica y normativa de la evaluación y en cierta forma están desligados de la praxis evaluativa y, en particular, de los dilemas éticos que están presentes en la emergencia cotidiana de las prácticas educativas.

Por todo esto, los códigos éticos pueden promover una visión muy restringida, al considerar ético aquello que responde de conformidad con normas, estándares o principios de la evaluación previamente establecidos. Pero considerando un marco más global, la ética de la evaluación educativa tiene que ver con lo que es “bueno” desde nuestras obligaciones y deberes morales como educadores. Justamente, “La docencia no es un trabajo, entre otros, del sector terciario, porque más que un servicio particular, es una ayuda al desarrollo humano” (Altarejos, et al., 2001, p. 15).

No obstante, en el sentido de principios reguladores, los códigos explícitos o implícitos pueden dotar de significado a la conducta profesional y recobrar la confianza pública desde un punto de vista externo (Jover, 1998), aunque en el caso de la enseñanza lo fundamental es la actitud y el compromiso moral del profesor, los cuales provienen de una mirada interna del maestro y más exactamente de un ejercicio reflexivo constante sobre su práctica educativa y sobre el fin inherente a su tarea de educar.

Considerando lo anterior, se desprende que, además de las normas y códigos que puedan regir la profesión docente, algunas de las preguntas que todo profesor podría hacerse con un fuerte componente ético tendrían que ver tanto con la validez curricular como con su validez de consecuencia de la práctica evaluativa y sus efectos formativos en los contextos de enseñanza y de aprendizaje:

- ¿Qué tanto están aprendiendo mis estudiantes?
- ¿Ayudo y motivo a los estudiantes para el aprendizaje significativo de la asignatura?
- ¿Contribuyo a la constitución de un clima de aula que fomenta la confianza, el respeto y la crítica constructiva?
- ¿Acaso utilizo la evaluación para descalificar, amenazar, sancionar o excluir a algunos de los estudiantes del proceso de enseñanza?
- ¿Tengo simpatías o preferencias por algunos de los estudiantes, que podrían generar malestar en la clase?
- ¿Las evaluaciones que realizo pretenden ser justas y equitativas para los alumnos?

- ¿Las evaluaciones que realizo tienen consecuencias positivas o negativas en la autoestima y en la autonomía del estudiante?
- Dado que la evaluación condiciona el cómo se estudia una asignatura, ¿la evaluación está promoviendo enfoques de aprendizaje memorísticos o reflexivos en los estudiantes?

Una ética desde las exigencias situacionales de las prácticas evaluativas

La tercera corriente tiene su expresión más fuerte en la década del 2000, y se refiere a una nueva definición conceptual de la ética de la evaluación cuyo fin no es llegar a principios universales, sino contribuir a una solución contextualizada de los problemas de la práctica evaluativa con los que nos encontramos en la vida cotidiana, con lo cual se entiende que la evaluación siempre es local y situada, y que por tanto se requiere de una racionalidad más amplia que la científica, que incorpore valores, fines y decisiones ético-morales tanto en su diseño como aplicación (Schwandt, 2005).

Se comprende así que se trata de problemas específicos y particulares, opuestos a cualquier abstracción o idealización teórica, los cuales permiten comprender que los procesos involucrados en la actividad evaluativa son esencialmente actos comunicativos, en tanto implican el diálogo, la argumentación y el pensamiento crítico, así como el reconocimiento de la complejidad de las situaciones y las acciones en relación con un conjunto de asuntos técnicos, políticos y éticos (Schwandt, 2008).

Ya que la práctica educativa invita a trabajar en un marco de incertidumbre y complejidad, solamente una racionalidad de este tipo puede guiarnos en el desarrollo de acciones apropiadas en contextos sociales inciertos, dinámicos y plurales como en los que tienen lugar los procesos y evaluaciones educativas, ya que la diversidad de situaciones rompe toda posibilidad de previsión exhaustiva de la misma y, por tanto, el mero conocimiento del método, de las normas canónicas

(validez, fiabilidad) o de la deontología profesional no son suficientes. Así, la mediación del juicio humano resulta ser problemática y desafiante, ya que nos exige constante cuestionamiento, honestidad intelectual y modestia en nuestros juicios y enunciaciones sobre el valor de los procesos, programas y acciones humanas.

Como señala Mabry (1999), la singularidad de cada situación exige que el evaluador interprete y haga adaptaciones específicas de las normas de acuerdo con las circunstancias, y en últimas la evaluación no requiere solo de códigos formales para garantizar una conducta ética, más bien se trata del desarrollo de la intuición y de una ética circunstancial que pueda ser parte de la conversación y reflexión colectiva sobre las situaciones difíciles que afrontamos al evaluar: por ejemplo, promover o no a un estudiante, hacerlo repetir una asignatura o un curso, decidir sobre la obtención de becas, etc. Así, la comunicación ética de la evaluación plantea nuevos roles a los participantes (estudiantes y profesores), constituyéndose en una relación pedagógica que se enfoca en el diálogo, la comprensión y el fortalecimiento de la práctica en sí misma. Más adelante insistiremos en esto.

Habría que decir también que en esta perspectiva, el profesor en su papel de evaluador está lejos de ser un científico con pretensiones de neutralidad o un experto en técnicas objetivas (tests estandarizados); se trata de un individuo que desarrolla su práctica *con* otros (estudiantes, docentes, clientes), en el marco de una autoridad formativa, estrechando una conversación razonada que busca cultivar el pensamiento crítico no solo del evaluador sino del evaluado, dando especial atención a valores, actitudes y prácticas de autoexamen –que no se limita a entregar calificaciones–. Justamente, en la perspectiva de Cronbach (1980), el evaluador es en esencia un educador cuyo éxito es medido por lo que de él se aprenda; el “aprendizaje” se entiende como actividad social posibilitada por la práctica de evaluación y el evaluador, como educador, busca fomentar la deliberación crítica y responsable, y la construcción de criterios y principios que orientan la toma de decisiones en contextos de incertidumbre y pluralidad de intereses.

Veamos: en este contexto se requiere un cambio de concepción y de práctica al considerar la evaluación como práctica educativa y como una oportunidad para apren-

der tanto para el docente como para el alumno. En realidad, se trata de resignificar las relaciones entre aprendizaje y evaluación –como parte del proceso global y no como una actividad terminal de la enseñanza– y de humanizar la práctica evaluativa considerando su potencial ético y político en las aulas de clase y en las instituciones educativas, superando su análisis unidimensional centrado en la medición de la calidad y en la sanción de comportamientos. Así mismo, pretende abrir un espacio para analizar las particularidades de las situaciones en que se realiza la evaluación y sus efectos en el aprendizaje, valores y actitudes de todos los involucrados.

Hay en el fondo de esta conceptualización una idea de educación como reflexión crítica y transformación en el escenario amplio de las instituciones y prácticas sociales, entre ellas la enseñanza. Por tanto, las cuestiones éticas no se enmarcan solo en una conducta profesional individual, ya que los valores culturales, sociales y formativos de las instituciones educativas median nuestras relaciones con los otros en términos de lo que es “correcto” o no, de lo “bueno o malo”, y en general de expectativas morales institucionales y de orientaciones normativas de la evaluación en la sociedad (Schwandt, 2007). Con esto podemos decir que en este escenario, el diálogo constituye el fundamento y condición ética de la evaluación para facilitar el aprendizaje y el entendimiento mutuos.

El diálogo como fundamento y condición de la comunicación ética en la evaluación educativa

Las consideraciones anteriores nos llevan a la tesis final que nos interesa defender con respecto al diálogo como relación comunicativa que, a la vez que enriquece la evaluación en tanto práctica educativa, se constituye en una condición ética de la enseñanza y de la evaluación en el aula de clase en su vertiente formativa no autoritaria. La evaluación en el aula de clase se refiere a todas las

actividades llevadas a cabo por el profesor (y por los alumnos al evaluarse a sí mismos) para obtener información que será utilizada como *feedback* para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación se convierte en “formativa” únicamente cuando el profesor utiliza la información para ajustar la enseñanza y responder a las necesidades de los alumnos (Black & William, 1998).

En relación con la evaluación en el aula de clase, podemos preguntarnos: ¿en qué sentido se puede hablar de una evaluación dialógica en la enseñanza? y ¿de qué manera el diálogo se constituye en fundamento ético para la comunicación de la evaluación educativa?

Primero que todo, es pertinente explicitar la *concepción de diálogo* que fundamenta esta propuesta desde lo educativo propiamente, y en particular a lo que atañe a las posibilidades de una evaluación dialógica en el aula: siguiendo a Burbules (1999), “el diálogo se entiende como una relación comunicativa pedagógica” (p. 32), lo cual implica, a su vez, distintas condiciones que se derivan de este planteamiento; veamos:

Por una parte, el diálogo trae consigo una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje, en la cual no se dicotomizan los roles de maestro y alumno, sino que se ubican en el centro de la relación pedagógica, reconociendo el papel significativo del docente a partir de una concepción activa y respetuosa del alumno.

Por otra, en el diálogo no interesa la transmisión de información, ya que “es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (Burbules, 1999, p. 32). Lo que importa es el encuentro pedagógico que se genera, para crear oportunidades en las que los alumnos construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de los demás, lo que en últimas pretende la formación de un sujeto autónomo, que mediante la autoevaluación y el autoexamen ayuden a forjarse la madurez intelectual y la autoestima.

Además de esto, el diálogo en tanto comunicativo se relaciona no solo con el lenguaje sino con la razón, la moralidad y la democracia (Burbules, 1999), tres atributos que han de estar presentes en una evaluación de carácter formativo no autoritario:

En primer término, el diálogo se relaciona con la capacidad de razonar, inferir y solucionar problemas, por lo que es fundamental una comunidad de aprendizaje que apoye y complemente las capacidades individuales de los aprendices para razonar de manera extendida en y sobre los procesos de aprendizaje y evaluación.

En segundo término, el diálogo está investido de un imperativo ético que nos liga a la idea de concebimos a nosotros mismos como seres morales, a la comunicación basada en valores de compromiso, respeto, interés y al sentimiento de cuidado hacia el otro. En ese sentido, la ética está enfocada a la relación con el otro, pero también –y de manera especialmente significativa en la evaluación de los estudiantes– a una preocupación ética por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otros en el ámbito de la convivencia escolar.

En tercer término, como se señaló, el diálogo es esencial para la democracia y necesario si se procura una evaluación participativa que reconozca los derechos de los evaluados, ya que permite establecer relaciones de cooperación, fines y objetivos compartidos, y facilita la resolución de conflictos inherentes a las actividades educativas. En una relación comunicativa como el diálogo, los interlocutores tienen que estar habilitados para intervenir de forma activa, el evaluador no puede establecer privilegios sobre dicha participación y su función es posibilitarla, en eso consiste la regla de la participación.

Basados en lo anterior, es factible afirmar que lo que caracteriza a la evaluación en tanto práctica educativa es la *relación dialógica* que se produce como situación formativa. Para Burbules (1991), en quien basamos este análisis final, es preciso entender en qué medida aspectos como la igualdad, la autoridad y la asimetría tienen lugar en el diálogo y cómo un auténtico diálogo busca preservar y mantener las diferencias de manera constructiva: a pesar de las diferencias y los desacuerdos que en una situación normal puedan darse entre diversos puntos de vista y aunque

no se logre unanimidad o acuerdo, se espera, al menos, la comprensión y el respeto a las diferencias: aquí la comunicación es conversación y comprensión, que no me obliga a estar de acuerdo con los demás, pero que tampoco me autoriza para excluir al otro.

En primer lugar, es posible que no se entienda ni asuma como viable el diálogo en la evaluación por su carga directiva, y por el entramado de relaciones de poder en el que esta se desarrolla con efectos negativosⁱ. Sin embargo, no se trata de negar estas realidades sino de entender en alguna medida el alcance de estas cuestiones (las relaciones de dominación, los conflictos, la manipulación), y comprender el diálogo desde fundamentos más flexibles que hagan posible la construcción de relaciones dialógicas en los procesos de evaluación en el aula de clase.

Bajo esta perspectiva, la igualdad *per se* no es fundamental para que exista diálogo; más que la igualdad, lo que se ha de conseguir es una cierta *reciprocidad* que lique a los interlocutores en una relación mutua de interés

i Muchas disciplinas, como la Teoría de la Organización, la Administración Pública, la Psicología Social y la Ciencia Política, se han interesado por el diálogo, pero solo recientemente se les reconoció su valor en la práctica de los evaluadores.

La perspectiva del diálogo en la evaluación educativa presenta desarrollos teóricos importantes, que recordamos en obras como las de: a) Miguel Ángel Santos Guerra (1995). *La evaluación; un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, y b) David Nevo (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ed. Mensajero. De fecha más reciente se encuentran en la literatura modelos de evaluación formativa y participativa, que retoman algunos de sus principios para orientar la práctica docente. Es el caso de la obra de López Pastor (Ed.) (2009), titulada *Evaluación formativa y compartida en la educación superior*. Madrid: Narcea, que ofrece propuestas, experiencias, técnicas, instrumentos concretos, para brindar a los estudiantes la oportunidad de negociar, analizar y participar en la evaluación de su aprendizaje.

La validez y aplicabilidad de los fundamentos de una evaluación basada en el diálogo se orientan claramente a las prácticas de evaluación en el aula de clase, comprometida con criterios de calidad pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje y con principios formativos relacionados con la autonomía del estudiante, y en menor grado con sistemas centrados en la evaluación estandarizada.

En el ámbito anglosajón, la validez del diálogo y el empoderamiento están en la base de propuestas de evaluación de programas sociales, mediante la participación de la sociedad civil, que hace más viable las políticas, en la medida en que se permite la presencia no solo de la racionalidad técnica de expertos, sino que legitima otras voces de la sociedad. Para profundizar en la temática se puede consultar el volumen 7 de la revista *Evaluation*, con aportes de J. Green: "Dialogue in evaluation: a relational perspective"; K. Ryan & L. Destefano: "Dialogue as a democratizing method"; y G. Widdershoven: "Dialogue in evaluation: a hermeneutic perspective", entre otros.

y respeto por el otro, lo cual implica que el diálogo no solo sea una cuestión de carácter cognitivo sino que involucre sentimientos y motivaciones. Es así como las pretensiones de autoridad se resignifican hasta el punto de aceptar que la autoridad que detenta el evaluador pueda ser cuestionada, no por ello deslegitimada o eliminada (Cabra, 2007).

Desde las anteriores consideraciones se comprende que las asimetrías en la relación pedagógica no son una razón suficiente para negar la posibilidad de diálogos en los que se pueda aprender mutuamente en las experiencias formativas. Aunque la relación entre los estudiantes y docentes se caracterice por enormes diferencias constitutivas (de saber, edad, experiencia generacional, identidad, autoridad, etc.), en el plano de una pedagogía dialogante se reconoce a todo alumno como actor y portador de una historia particular, y al docente como aquel que se orienta por el principio ético de brindarle herramientas para pensar y participar en el mundo social. Y aunque existe la tentación permanente de usar la evaluación como instrumento de poder, y de aprovecharse de la debilidad e inmadurez del otro, se impone el sentido ético de pensar en su libertad para comunicar y para integrarse y hacer un lugar en la cultura social.

Para Burbules, la autoridad del saber es compartida, pero también es cierto que es imposible evitar alguna forma de autoridad en cualquier intento educativo por más que nos esforcemos en establecer relaciones comunicativas igualitarias, por lo tanto plantea que "La cuestión tiene que ser formulada en los siguientes términos: ¿qué tipos de autoridad educativa están justificados?" (Burbules, 1991, p. 61).

Desde esta perspectiva, la justificación de la autoridad del evaluador se densifica en algo más que la autoridad que concede la institución al profesor o el conocimiento experto que posee, y advierte, en cambio, otras cuestiones significativas desde una actitud relacional: por un lado, pensa-

mos honestamente frente a nuestra competencia para el diálogo en tanto educadores, y, por otro, el imperativo de comprender la perspectiva de nuestros interlocutores, estudiantes y aprendices, en relación con lo que los motiva y lo que les dificulta establecer relaciones dialógicas recíprocas, especialmente porque la construcción de dichas relaciones implica no solo lo cognitivo sino también lo afectivo: el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza para que no nos desanimen las barreras y dificultades propias de la comunicación.

Cabe señalar que, desde esta perspectiva ética, la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas que tienen un carácter social; se trata de cualidades y comportamientos como la paciencia, la disponibilidad para escuchar, la capacidad de comprensión de significados, la disposición para hacer y recibir críticas, a admitir los propios errores, las cuales caracterizan a las comunidades de práctica, y por tanto deben convertirse en objetivos educativos esenciales en la formación de profesionales y ciudadanos, mediante una evaluación para el aprendizaje (Carless, 2005).

Reflexiones finales

No parece excesivo afirmar que existe ausencia de reflexión sobre las condiciones éticas en las que se ubican muchas de las prácticas evaluativas en el contexto de la sociedad actual. La ausencia de formación en el campo evaluativo dificulta avanzar en este aspecto. Es así que el docente evalúa al interior de normas y rutinas, y el estudiante pierde la oportunidad de afrontar la evaluación en su dimensión formativa: alcanzar cuotas de autonomía intelectual para aceptar y relativizar los juicios externos y ser participante activo de los diálogos de su evaluación, de la evaluación de los otros y de las prácticas sociales de su entorno.

En una perspectiva dialógica, como la que hemos presentado, la relación entre profesor-evaluador y alumno-evaluado tiene un carácter participativo que incorpora los principios de inclusión, diálogo y deliberación (Plottu & Plottu, 2009); el evaluador reconoce que su conocimiento es limitado, respeta el conocimiento de los estudiantes, no se siente superior a estos sino que se toma en serio la posibilidad de aprender de las experiencias de los participantes; se proyecta como aprendiz porque al estar inmerso en una

situación evaluativa no solo se puede aprender de la diversidad de puntos de vista, sino que se pueden cuestionar los procedimientos, los métodos y las consecuencias formativas, lo cual implica una actitud ética en la construcción del conocimiento derivado de un proceso evaluativo.

De cualquier modo, hay tensiones al interior de las relaciones interpersonales en el proceso formativo, que van de lo normativo-deontológico a la prominencia de las virtudes éticas (Carr, 2005). Por un lado, la relación asimétrica está presente entre evaluador-evaluado, y, por otro, se dan en alternancia momentos de simetría en los cuales el evaluado también cuestiona, pregunta, desarrolla su autodeterminación y expresa su visión crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje; por esto, la autoridad del profesor, dentro de una relación pedagógica, hasta cierto punto debe debilitarse para ceder la palabra y facilitar el empoderamiento del otro: esta es una condición ética de la relación educativa transformadora.

Cabe considerar, por tanto, que cuando la relación dialógica está ausente en la práctica evaluativa, son mayores los riesgos de una educación autoritaria en la cual se naturalicen las relaciones de poder basadas en el abuso, la desconfianza, la descalificación y la exclusión. Es así que debe existir la promesa del educador evaluador de usar éticamente la autoridad y experticia para configurar relaciones que promuevan en cambio el desarrollo humano de los estudiantes, por lo que siguiendo el pensamiento de Burbules, podemos decir que el diálogo en términos relacionales proporciona criterios más pertinentes para una evaluación de la autoridad que aquellos que se basan en la autoridad por un conocimiento experto o por un cargo o rol institucional.

Adicionalmente cabe considerar que el ejercicio de la autoridad en la evaluación educativa implica responsabilidad, prudencia y justicia, tres virtudes éticas de la educación humanista y liberadora. Corresponde ampliar, entonces, las consideraciones sobre la responsabilidad social

del evaluador con las distintas actividades que tienen relación directa con la transformación de la sociedad que es posible agenciar desde la educación. Y por otra parte, con la especificación docente de la justicia en los procesos evaluativos, particularmente referida a la incidencia o formas de influencia que tenemos en los procesos formativos respecto de valores como la equidad, la veracidad, la tolerancia y la rectitud que se espera del *ethos* docente (McLaughlin, 2005).

Conviene observar, finalmente, que el buen resultado de un encuentro dialógico depende no solo de las reglas o contratos que establezcamos en la enseñanza, sino ante todo del carácter, los valores y los comportamientos de los participantes mismos –docentes, estudiantes, administradores– así como sus fortalezas y debilidades. Ahí se encuentra el verdadero reto de una ética de la evaluación educativa.

Bibliografía

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., Jordán, J. A. & Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Bezzi, C. (2006). Evaluation pragmatics. *Evaluation*, vol. 12 (1), 56-76.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: raising the standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, vol. 80 (2), 1-13.
- Broadfoot, P. (2002). Evaluación e intuición. En: Atkinson, T. & Claxton, G. *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cabra, F. (2007). La evaluación como práctica educativa. Pensando en el evaluador como educador. En: Serie ONPE, *Documentos para una evaluación crítica*, 4, pp. 39-55.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in education*, vol. 12 (1), 39-54.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53 (3), 255-271.
- Cronbach, L. J. (1980). *Towards reform of program evaluation*. New York: Jossey-Bass Inc.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadji, C. (1998). Las incertidumbres de la evaluación. En: Avanzini, G. (Coord.). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003). *The student evaluation standards. How to improve evaluations of students*. California: Corwin Press, Inc.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Cómo valorar las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Ediciones Mensajero: ICE, Universidad de Deusto (traducción: Aurelio Villa, Marcos Sarasola, Fabiola Cabra).
- Jover, G. (1998). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. En Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., Jordán, J. A. & Jover, G. *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Kvale, S. (2001). Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? En: S. Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mabry, L. (1999). Circumstantial ethics. *American Journal of Evaluation*, vol. 20 (2), 199-212.
- Mark, M. (2001). Evaluation's Future: Furor, Futile, or Fertile? *American Journal of Evaluation*, vol. 22 (3), 457-479.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53 (3), 306-325.
- McQuillan, P. J. (2005). Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal*, vol. 42 (4), 639-670.
- Mesa, J. A. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela. En: B. Toro (Dir.). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Miller, R. L. (2006). Taking stock of empowerment evaluation. An empirical review. *American Journal of Evaluation*, vol. 27 (3), 296-319.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Plottu, B. & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation. Some conditions for implementation. *Evaluation*, vol. 15 (3), 343-359.
- Preskill, H. (2008). Evaluation's Second Act. A spotlight on learning. *American Journal of Evaluation*, vol. 29 (2), 127-138.
- Rallis, S., Rossman, G., & Gajda, R. (2007). Trustworthiness in evaluation practice: An emphasis on the relational. *Evaluation and Program Planning*, vol. 30, pp. 404-409.
- Schwandt, T. (2005). The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, vol. 26 (1), 95-105.
- Schwandt, T. (2007). Expanding the conversation on evaluation ethics. *Evaluation and Program Planning*, vol. 30, pp. 400-403.

- Schwandt, T. (2008). Educating for intelligent belief in evaluation. *American Journal of Evaluation*, vol. 29 (2), 139-150.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, C. A.: Sage.
- Smith, N. L. (2002). An analysis of ethical challenges in evaluation. *American Journal of Evaluation*, vol. 23 (2), 199-206.
- Stufflebeam, D. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. En: W. H. Beatty (Ed.). *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Tourmen, C. (2009). Evaluators' decision making: The relationship between theory, practice, and experience. *American Journal of Evaluation*, vol. 30 (1), 7-30.
- Virtanen, P. *From the Critique of Standards to a New Understanding: The Three Enlightenments of Evaluation Ethics*. A paper presented in the UKES/EES conference, London, 2006, October [consultado noviembre 10, 2009]. Disponible en: www.europeanevaluation.org/download/?id=1408386&download=1

Formación del profesional en administración en América Latina: un estudio comparado

Alex Medina-Giacomozzi

Doctor en Finanzas y Contabilidad.
Profesor asociado, Departamento de
Gestión Empresarial, Facultad de Ciencias
Empresariales, Universidad del Bío-Bío,
Chillán, Chile.
alex@ubiobio.cl

Cecilia Gallegos-Muñoz

Magíster en Auditoría y Contabilidad.
Directora, Departamento de Gestión
Empresarial, Facultad de Ciencias
Empresariales, Universidad del Bío-Bío,
Chillán, Chile.
cecilia@ubiobio.cl

Resumen

Los programas de formación profesional en administración, o management, son ofertados por numerosas universidades en América Latina. Como el nivel de concordancia entre ellos no es claro, en este artículo se realiza un análisis comparativo, para tener una visión integral de esos programas en Latinoamérica.

La metodología implicó la revisión y análisis de cada programa, considerando su denominación, duración, tipo de certificación y salida intermedia.

Los resultados más significativos son: la baja cobertura y una disparidad en la denominación de las titulaciones, en los énfasis formativos y en su duración.

Palabras clave

Educación superior, ciencias administrativas, calidad de la educación, educación comparada, América Latina (fuente: Tesaurus de la Unesco).

Educating Management Professionals in Latin America: A Comparative Study

Abstract

Professional management training programs are offered by a great many universities in Latin America. Because the extent to which they coincide is unclear, this article offers a comparative analysis for a more holistic view of such programs at the Latin American level.

The method implied a review and analysis of each program, taking into account its name, duration, type of certificate and intermediate output.

The most significant results point to low coverage and considerable disparity in the titles of degrees or certificates, in the emphasis on training and its duration.

Key words

Higher education, management sciences, quality of education, comparative education, Latin America (Source: Unesco Thesaurus).

Formação profissional em gestão na América Latina: estudo comparativo

Resumo

Muitas universidades da América Latina oferecem programas de formação profissional em gestão, ou management. Como o nível de concordância entre estes programas não é claro, este artigo fornece uma análise comparativa para ter uma visão mais holística de tais programas na América Latina.

A metodologia inclui a revisão e a análise de cada programa, considerando-se o nome, a duração, o tipo de certificação e saída intermediária.

Os resultados mais significativos são: baixa cobertura e grande disparidade no nome de grau, nos ênfases de formação e na duração.

Palavras-chave

Educação superior, ciência da administração, qualidade da educação, educação comparada, América Latina (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

El surgimiento y desarrollo de los países están muy ligados a la educación, en particular a la terciaria, ya que esta es uno de los principales pilares para construir y acelerar este desarrollo y que, en definitiva, debe traducirse en un mejor bienestar de la población de América Latina. Si bien en la formación terciaria de primer ciclo hay una gran cantidad de programas formativos en las instituciones de educación superior de Latinoamérica, de entre todos ellos es interesante analizar la situación actual en la formación superior del profesional de la administración.

Este es un tema muy poco investigado, del cual prácticamente no hay publicaciones relacionadas. En términos generales, existen algunas que contemplan aspectos de la educación universitaria o terciaria, pero que no tienen relación directa con el enfoque del trabajo que nos ocupa.

De los trabajos publicados, se destaca lo planteado por Savanesiene, Stukaite y Silingiene (2008) acerca de la relación entre las competencias duras y blandas en la formación profesional, o el aporte de Matkovic (2009) sobre los cambios en la participación, duración y estructura en la educación terciaria en Croacia. Otro estudio interesante es el relacionado con la movilidad de los alumnos chinos, publicado por Simpson y Tan (2009), como también lo expuesto por Hancock y otros (2009) referente a los cambios en la educación superior en contabilidad en Australia. Quizás algo más cercano a esta investigación es el trabajo de Xue, Wu, Zhou, Yang y Story (2006), ya que realiza una comparación entre planes de estudio y estructura del programa de medicina entre una universidad china y una australiana, aunque con un ámbito muy limitado. Ninguno de los trabajos anteriores, con excepción del último, aportan al conocimiento sobre la comparación de la formación en el primer ciclo de la educación terciaria, por lo que no son de utilidad y solamente sirven para enmarcar las limitaciones encontradas en la búsqueda de antecedentes previos y hacer la comparación en la formación profesional entre países.

Considerando la poca investigación respecto a este tema, resulta relevante centrar el interés en la formación del primer ciclo del profesional de la administración, ya que esto permitirá conocer con mayor claridad la realidad de esta

formación terciaria en Latinoamérica y establecer la distancia que separa esta formación recibida por los alumnos en los diversos países de la región.

En América Latina hay una gran cantidad de instituciones de educación superior, entre las que se destacan las universidades, institutos, centros, escuelas, etc., lo que hace complejo el estudio y análisis de este importante sector de la economía de cada uno de los países del continente.

Al centrar la investigación solamente en las universidades, del total de las instituciones vigentes en el 2008 se consideró la cantidad de 583 universidades que disponían a esa fecha de información pública por medio de la web, tal como se muestra en la tabla 1.

Al analizar por país, se establece que la mayor cobertura de universidades por habitante está en Costa Rica, seguida de Chile, y la menor se encuentra en Cuba, seguida por Brasil, Guatemala y a la distancia de Perú. Es preocupante el caso de siete países, en donde la cobertura de universidades está por debajo del promedio de Latinoamérica.

Si se considera el total de alumnos en la educación superior (tabla 2) y se compara con el número de habitantes en los países objeto de estudio, se observa que solo un 2,82% de esa población, en promedio, ingresa la educación superior. Los países con mayor cantidad de habitantes en la educación superior son Argentina (5,4%) y Chile (4,0%). En sentido contrario, los países en donde proporcionalmente es menor la cantidad de habitantes en la educación superior es Guatemala (0,86%), seguido de Honduras (1,57%). En síntesis, hay ocho países por encima de la media y nueve países por debajo de ella.

Ahora, si el análisis se realiza a partir de los jóvenes entre 18 y 24 años de cada país, se establece que en la universidad hay, en promedio, un 31,5% del total de los jóvenes en edad de cursar estudios superiores. Bajo este prisma es significativo el caso de Argentina (65%) y Chile (48%), ya que son los países que muestran los porcentajes más altos de jóvenes universitarios, lo que implica que

la preparación de capital humano está en buen pie y es un excelente aliciente para el futuro.

En el lado contrario se encuentran Guatemala (10%) y Honduras (16%), lo cual, a todas luces, es un problema en la generación de capital humano y un serio freno a las posibilidades de desarrollo futuro de esos países. En síntesis, del total de países incluido en el estudio, ocho de ellos están por sobre la media y nueve por debajo.

Otro aspecto interesante de analizar es la movilidad estudiantil que se presenta en América Latina (tabla 3) entre los propios países y con el resto del mundo, ya que esto se enmarca dentro de un esquema de mayor integración entre las naciones, considerando un mundo altamente globalizado.

Un detalle interesante de la movilidad estudiantil es que la mayoría (79%), se dirige hacia países fuera de América Latina, principalmente Estados Unidos y España (Unesco, 2007), y solo un 21% del total de la movilidad horizontal de los estudiantes se da entre los países latinoamericanos, con una participación receptora de alumnos significativa por parte de Argentina y Chile. En el caso de los países centroamericanos, hay una notoria presencia de Cuba como país de destino del intercambio.

Esta movilidad estudiantil entre los países permite una mejor comprensión de la realidad nacional del país de destino por parte de los estudiantes que realizan esta pasantía, lo que a su vez se traduce en una experiencia y convivencia que acrecienta no solamente su conocimiento, sino también su inteligencia social y emocional.

Por tanto, es importante profundizar en la oferta educativa en el sistema universitario de América Latina, particularmente en el área de administración, que permita una mejor comprensión de su realidad actual, sus similitudes y diferencias, para así contar con mayor y mejor información sobre esta oferta.

Dado todo lo anterior, es de suma relevancia contar con un catastro que nos permita identificar la oferta, no tan solo por país sino también a nivel de América Latina de la formación profesional en administración.

En este sentido, tal como se muestra en la tabla 4, de las 583 universidades analizadas¹, el programa profesional

en administración es ofertado en la gran mayoría de estas instituciones latinoamericanas, en donde 341 universidades ofrecen este programa, lo que en promedio da una participación aproximada de un 60% sobre el total de la oferta de programas de dichas instituciones.

Naturalmente, esta participación varía de país en país; así tenemos que la mayor presencia se da en los casos de Paraguay (85%), Guatemala (83%), República Dominicana (80%) y Uruguay (80%). En sentido contrario, la menor presencia está en Cuba (0%), Venezuela (28%), Nicaragua (38%) y Panamá (38%).

Si se considera que la oferta del programa es amplia en las universidades latinoamericanas, nace el interés de compararlas, por lo que en este artículo se realiza un estudio comparativo de la oferta del profesional de la administración a nivel de América Latina, lo cual nos permite contar con información sistematizada que entregue una visión integral del programa en el continente hispano y así sentar las bases de una posible movilidad horizontal en este territorio.

Metodología

Este estudio contempló el análisis de 382 programas de administración y similares ofertados por 341 universidades² en veinte países de América Latina, vigentes a mayo de 2008; posteriormente se identificaron los programas en cada institución a partir de la información expuesta por cada una de ellas en su respectiva página web. Luego se agruparon por tipos de denominación del programa, grados académicos entregados, menciones u otra información que permita caracterizar a cada programa a partir de los planes de estudio publicados por cada institución.

Para efectos de este estudio, se entiende por profesional de la administración de primer ciclo en la educación superior a aquella persona que posee un conjunto de competencias que se generan a

¹ En el caso de universidades que cuentan con más de una sede en el país, se consideró como una sola institución, al igual que la formación profesional en administración.

² La información de cada uno de los programas se obtuvo del sitio web de cada universidad.

partir del estudio de las ciencias de la administración y que está preparado para gestionar y que se espera que su desempeño profesional esté en el ámbito de la administración, tanto en el sector oficial como privado.

Además de lo anterior, se consideró la duración del programa en cada institución bajo el criterio de semestres y se clasificaron según la cantidad de períodos semestrales para obtener el título o grado correspondiente. Para efectos de este estudio se consideró la duración en años de forma amplia, sin definir previamente una duración específica, ya que es uno de los parámetros de interés que se presentan como resultado de esta investigación.

Resultados obtenidos

Tal como se muestra en la tabla 4, el programa profesional en administración es ofertado en 341 universidades de América Latina, con una cantidad de 382 programas, lo que implica una alta oferta en las universidades de América Latina, en donde la realidad de cada país difiere en cuanto al tipo de certificación que se entrega.

Así tenemos que en los países de Latinoamérica se identifican tres tipos de certificaciones; por un lado nos encontramos con el “título profesional”, por otro, con el grado de “bachiller” y también con el grado de “licenciado” (ver detalle de los tipos de certificaciones otorgadas por cada universidad en América Latina en anexo al final del artículo).

Para mayor claridad, de acuerdo con lo expuesto por la Real Academia de la Lengua (2010), se entenderá por título profesional un documento que certifica que la persona que lo detenta tiene la formación para ejercer un empleo, facultad u oficio y por el que percibe una retribución. En cuanto a la licenciatura y bachiller, estos corresponden a un grado académico que habilita a quien lo recibe a ejercerlo. La diferencia entre el bachiller y el licenciado radica en que el bachiller es el primer grado que recibe un estudiante.

En la tabla 5 se describen estos tres tipos de certificaciones. Así tenemos que en algunos países solamente se otorga el título profesional, con un 23,5% del total de programas analizados; en otros, solo se concede el grado de licenciado, en donde hay un 47% del total de programas que entregan este tipo de certificación.

En cambio, otros países confieren solamente el grado de bachiller, como en el caso de las universidades en Brasil,

cuya certificación representa el 7,9% del total de programas estudiados.

De lo expresado, se puede deducir que la preponderancia en la certificación del programa de las universidades latinoamericanas es el grado de licenciado, por sobre los otros tipos de certificaciones.

En cuanto a la combinación de los tres tipos de certificaciones, hay países en donde se entrega el título profesional más el grado de licenciado (10,7% del total de programas). En cambio, otros países otorgan los grados de bachiller y de licenciado (8,9% del total de programas). También se tiene el caso de algunas universidades en Chile en donde se concede título profesional, grado de bachiller y grado de licenciado, únicos que dan los tres tipos de certificaciones de todas las universidades analizadas en el continente.

Al analizar la tabla 5 por países se observa que en la mayoría de ellos la certificación predominante es el grado de licenciado, el cual es otorgado por dieciséis de los veinte países incluidos en el estudio, siendo preponderantes los casos de Argentina y México. En cuanto a título profesional, este se concede en siete países, en los que se destacan Colombia y Ecuador.

En el caso de la certificación mediante título profesional y grado de licenciado, el único país que tiene esta opción es Chile, y en cuanto a una situación combinada, se presenta en Bolivia. Un dato interesante ocurre en Brasil, que de manera exclusiva es el único país que otorga la certificación de bachiller. En cambio en Costa Rica y Perú se entrega tanto el grado de bachiller como el de licenciado.

Llama la atención el caso de cinco universidades de Chile, en las cuales se da la triple certificación, lo que en definitiva podría llevar a pensar que en dicho país no hay claridad sobre la certificación de carreras universitarias.

Otro aspecto interesante es la posibilidad de salida intermedia en la carrera, aspecto que se muestra en el gráfico 1, en donde tan solo veintitrés programas ofrecen la posibilidad de salida intermedia a sus estudiantes.

Es interesante indicar que existe una muy baja cantidad de programas, un 16,5% del total, que en su oferta muestran salida intermedia y, lo que es más, este pequeño porcentaje se concentra en unos pocos países, por lo que la mayoría de las universidades de los diferentes países incluidos en la investigación no exponen en la información publicada una salida intermedia en su programa.

En cuanto a los países que cuentan en su oferta de programa una salida intermedia (ver gráfico 2), sobresale Costa Rica, con un 100% de los programas que cuentan con esta opción, seguida de Argentina, en donde un 26,3% de los programas tiene presente esta salida intermedia. En los otros países en donde también se da la opción de salida intermedia, son significativos los casos de Perú y Paraguay.

Desde el punto de vista de la duración del programa con denominación similar, tal como se muestra en el gráfico 3, este va desde una duración de tres a siete años y medio, presentando una gran dispersión en su duración entre los diferentes países y universidades analizados.

Es importante indicar que la mayoría de los programas se concentran entre los cuatro a cinco años de duración, en donde está el 85% del total de estos, y particularmente un 43% tiene una duración de cinco años.

En cuanto a la distribución por países (ver gráfico 4), la mayor dispersión en los años de duración está en Argentina y México. En este primer país incluso hay una universidad que otorga el grado de licenciado con una duración de tres años. En sentido contrario, los países en donde se da una mayor concentración en su duración son Brasil, con cuatro años de duración, y Chile, con cinco años de duración.

En este aspecto es notoria la falta de concordancia entre las universidades de los distintos países, lo cual desde ya es un serio problema al comparar los respectivos programas y la posibilidad de movilidad horizontal de los estudiantes entre las universidades, incluso de un mismo país.

Llegado a este punto, también es muy relevante analizar la denominación del programa ofertado por cada una de las universidades incluidas en la investigación y cuyo detalle se muestra en anexo, al final del artículo. De lo expuesto en dicho anexo, las denominaciones más usadas para identificar el programa se exponen en el gráfico 5 y que han superado el 5% de presencia en el total de denominación a nivel latinoamericano.

De las 84 denominaciones que se encontraron en los 382 programas analizados, nueve eran usadas con mayor frecuencia por las diversas universidades. De estos nueve nombres, cuatro son usados por el 86,9% de las universidades.

En este contexto, la denominación que más se usa por parte de las universidades es la de Licenciado en administración de empresas, con un 29%, seguido por Licenciado en administración, con un 28,1%; en tercer lugar, a la distancia, el título de Ingeniero comercial, con un 17%; en cuarto lugar, el título de Administrador de empresas, con un 12,8%, y en quinto lugar, el Bachiller en administración, con una participación de un 7,8% del total de certificaciones otorgadas por las universidades.

En este punto, hay que hacer la salvedad de que hay países en donde se entrega más de un certificado, tal como fue comentado previamente (tabla 5); por tanto, la incidencia del grado de licenciado en administración (ya sea con el apellido “de empresas” o no) es mucho más notoria que el título profesional, ya que este último es entregado conjuntamente en el caso de Chile, situación casi única en Latinoamérica.

Profundizando en la denominación más usada en la certificación del programa, también es relevante comparar la distribución que esta certificación tiene entre los diversos países, tal como se muestra en la tabla 6.

De lo indicado en dicha tabla se observa que en Argentina se utiliza la denominación de Licenciado en administración, con un 82%, y solo nueve instituciones agregan el apellido “de empresa” a la licenciatura en administración, aspecto que también se repite en Perú, en donde un 80% de las instituciones otorga el grado de Licenciado en administración, contra un 20% que agrega el apellido “de empresa” al grado. Situación contraria a la de México, en donde la mayoría de las instituciones otorga el grado de Licenciado en administración de empresas (65%) y la minoría el grado de Licenciado en administración (32%).

Hay cinco países (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y República Dominicana) en donde todas las instituciones que ofertan el programa otorgan exclusivamente el grado de Licenciado en administración de empresas.

Brasil es el único país que utiliza el título de Bachiller en administración (83%), pero, además, hay una minoría de instituciones que otorga el título de Administrador. En este punto, también es destacable la situación de Costa Rica, ya que todos sus programas entregan el grado de Bachiller, pero como salida intermedia y no como certificación final.

La mayor dispersión de certificación del programa se produce en Chile, en donde se entrega mayoritariamente el grado de Licenciado en administración, pero también Licenciado en administración de empresas, Licenciado en economía, por indicar los más citados. Acompaña al grado de licenciado el título profesional, que en casi un 100% de las instituciones es de Ingeniero comercial.

Al analizar las certificaciones por país, se advierte que en lo que respecta al título de Ingeniero comercial, este es otorgado fundamentalmente en Chile, con un 79% del total de universidades que entregan este título en América Latina, seguido a la distancia por Bolivia, con un 9%; Ecuador, con un 5%; Paraguay, con un 3,5%; Honduras y Panamá, con un 1,8%, respectivamente.

También se destaca el caso de Colombia, en donde se otorga en primer lugar el título profesional de Administrador de empresas o el título de Profesional en administración de empresas.

En cuanto al grado de Licenciado en administración, este es concedido en gran parte por universidades argentinas, con un 43,6% del total de universidades que en Latinoamérica entregan este grado, seguido de Chile, con un 25,5%, y a lo lejos por México, con un 12,8%, y Venezuela, con un 7%.

En el caso del grado de Licenciado en administración de empresa, este lo otorgan universidades de varios países latinoamericanos, en donde destacan las universidades mexicanas, con un 24,7% del total de instituciones de América Latina. Le siguen Chile, con un 14,4%; El Salvador, con un 10%; Bolivia y Argentina, con un 9% cada uno, y Paraguay, con un 8%.

Del análisis efectuado destaca Chile, como el único país de los incluidos en la investigación, en donde aparte de

entregar una doble certificación, la denominación del grado de Licenciado tiene gran variabilidad, no así en la denominación del título profesional.

En resumen, dentro de la oferta aparecen denominaciones tan disímiles como Licenciado con énfasis en Gerencia, pasando por Licenciado en administración de empresas con énfasis en emprendimiento y creación de empresa o Ingeniero comercial, por citar algunas, lo cual ratifica la gran dispersión en la forma de identificar el programa.

Conclusiones

El tema de la formación del profesional de la administración, dada las características actuales de la industria universitaria, es muy relevante de analizar, por lo que este artículo ha mostrado los resultados que hasta la fecha se han obtenido del análisis y revisión de la oferta de 583 universidades ubicadas en veinte países de América Latina, en donde se destaca que tan solo un 2,82%, como promedio, de los habitantes de dichos países está en la educación superior universitaria; sin embargo, la realidad por país es muy diferente, destacando el caso de Argentina (5,4%) y Chile (4,0%) y con una realidad muy adversa Guatemala (0,86%) y Honduras (1,57%).

Es relevante indicar que a nivel de América Latina existe un muy bajo intercambio de estudiantes, ya que una gran mayoría de los alumnos que realizan movilidad horizontal, lo hacen a Estados Unidos o Europa, y una pequeña cantidad a universidades del propio continente latino.

Al centrarse en las 341 universidades, que en veinte países de Latinoamérica incorporan en su oferta un programa en el área de la administración, con un total de 382 programas, se puede indicar que este es uno de los programas más difundidos a nivel de América Latina, ya que tiene una participación de un 60%, como promedio, en la oferta de estas instituciones.

Otro aspecto que resalta es la gran variabilidad entre el tipo de certificación entregada, siendo el más usado el grado de Licenciado, segui-

do por el título Profesional y en tercer lugar por el grado de Bachiller. En este punto es interesante indicar que el título profesional es entregado por universidades de tres países (Colombia, Chile y Ecuador).

En cuanto a la denominación del certificado, existen 84 señalamientos diferentes, lo cual de por sí crea complicaciones para lograr una mejor comprensión del tipo de programa. En todo caso, nueve de esas denominaciones eran usadas con mayor frecuencia por las diversas universidades. De estos nueve nombres, cuatro son usados por el 86,9% de las universidades (Licenciado en Administración, Licenciado en Administración de Empresas, Ingeniero Comercial y Administrador de Empresas).

Un hecho no menor y que da a entender una situación compleja en la oferta del programa es su duración, la cual va desde tres a siete años y medio, tema sobre el cual hay que ahondar, ya que está asociado a la forma como se desarrolla el currículo del programa y, por tanto, el proceso formativo, por lo cual se hace difícil comparar los programas de dos instituciones en un país determinado con el de otra en un tercer país. Si se considera esta variabilidad en la duración de los programas, aunque

estos tengan la misma denominación en su certificación, son ofertas educativas distintas y, por tanto, las competencias adquiridas pueden no ser equivalentes y difícilmente podrán desempeñarse en similares puestos.

En todo caso, es importante indicar que la mayoría de los programas se concentran entre los cuatro a cinco años de duración, en donde está el 85% del total, y particularmente un 43% tiene una duración de cinco años.

Del análisis efectuado también es destacable el hecho de que existe una baja cantidad de programas que indican en su oferta la posibilidad de salida intermedia (16,5%) y lo que es más, este porcentaje se concentra en unos pocos países, principalmente Costa Rica y Argentina.

Esta realidad nos demuestra un bajo nivel de integración entre las universidades y países analizados, lo cual, a su vez, es un serio freno a la posibilidad de incrementar la movilidad estudiantil entre las distintas universidades, incluso dentro de un mismo país de América Latina.

Bibliografía

Cepal (2007): *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago: Ediciones CEPAL.

Hancock, P., Hawieson, B., Kavanagh, M., Kent, J., Tempone, L, Segal, N. & Freeman, N. (2009). "The roles of some key stakeholders in the future of accounting education in Australia". *Australian Accounting Review*, Vol. 19, N° 3, pp. 249-260, Crawley.

Matkovic, T. (2009). "An overview of the tertiary education participation, completion and tuition fee indicators in the Republic of Croatia 1991-2007". *Revija Za Socijalnu Politiku*, V. 16, N° 2, pp. 239-250, Zagreb.

Medina, A. & Gallegos, C. (2008). "Caracterización de la formación del ingeniero comercial". *Revista Contabilidad y Auditoria*, N° 195, pp. 129-142, junio 2008, Santiago.

Real Academia de la Lengua (2010). *Diccionario de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe. Disponible en: http://www.espasa.es/actualizacion_rae/drae.html.

Savanesiene, A., Stukaite, D. & Silingiene, V. (2008). "Development of strategic individual competentes". *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, N° 3, pp. 81-88, Lituania.

Simpson, K. & Tan, W. (2009). "A home away from home? Chinese student evaluations of an overseas study experience". *Journal of Studies in International Education*, V. 13, N° 1, pp. 5-21, Auckland.

Unesco (2008). *Global education digest 2007: Comparing education statistics across World*, editado por Unesco.

Xue, C., Wu, Q., Zhou, W., Yang, W. & Story, D. (2006). "Comparison of chinase medicine education and training in China and Australia". *Annals Academy of Medicine Singapore*, V. 35, N° 11, pp. 775-779, Singapore.

ANEXO: DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA

	N°	%
Licenciado en Administración de Empresa	97	29,0
Licenciado en Administración Financiera	0	0,0
Licenciado en Administración	94	28,1
Licenciado en Ciencias Empresariales	1	0,3
Licenciatura en Administración Pública	1	0,3
Licenciatura en Economía Industrial	1	0,3
Licenciatura en Política Social	1	0,3
Licenciatura en Economía Empresarial	2	0,6
Licenciado en Negocios Internacionales	1	0,3
Licenciado en Economía con énfasis en Negocios Internacionales	1	0,3
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Contaduría Pública	2	0,6
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Mercado	2	0,6
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en RR. HH.	3	0,9
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Finanzas	3	0,9
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Gerencia	1	0,3
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Banca y Finanzas	1	0,3
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Seguros	1	0,3
Licenciado en Administración de Empresas con énfasis en Comercio Internacional	3	0,9
Licenciado en Administración de Negocios con énfasis en Mercadeo	1	0,3
Licenciado con énfasis en Gerencia	1	0,3
Licenciado con énfasis en Sistemas de Información	1	0,3
Licenciado con énfasis en Finanzas	1	0,3

DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA

	N°	%
Licenciado con énfasis en Mercadeo	2	0,6
Licenciado con énfasis en Publicidad	1	0,3
Licenciado con énfasis en RR. HH.	1	0,3
Licenciado en Administración de Negocios	2	0,6
Licenciado en Administración de Negocios con énfasis en Gerencia	2	0,6
Licenciado en Administración de Negocios con énfasis en RR. HH.	2	0,6
Licenciado en Administración Empresas con énfasis en Emprendimiento y Creación de Empresa	1	0,3
Licenciado en Administración con especialización en Gestión de Empresas Turísticas	1	0,3
Licenciado en Ingeniería y Ciencias de la Administración en Finanzas Corporativas	1	0,3
Licenciado en Ingeniería y Ciencias de la Administración en Gestión de Organizaciones	1	0,3
Licenciado en Ingeniería y Ciencias de la Administración en Mercadeo y Venta	1	0,3
Licenciado en Administración Industrial y de Negocios	1	0,3
Licenciado en Dirección y Administración de Empresa	1	0,3
Licenciado en Administración y Finanzas	1	0,3
Licenciado en Administración y Mercadotecnia	1	0,3
Licenciado en Administración y Desarrollo Empresarial	1	0,3
Licenciado en Contaduría y Administración	2	0,6
Licenciado en Economía	7	2,1
Licenciado en Dirección de Empresas	1	0,3
Licenciado en Dirección y Administración de Empresas	1	0,3
Licenciado en Gerencia y Administración	1	0,3
Licenciado en Gerencia orientación Marketing	1	0,3
Licenciado en Gerencia orientación Administración Financiera	1	0,3
Licenciado en Gerencia orientación Dirección Estratégica	1	0,3
Licenciado en Gerencia orientación a Agronegocios	1	0,3
Licenciado en Administración Contador	1	0,3
Licenciado en Administración Comercial	1	0,3
Licenciado en Administración Financiera	1	0,3
Licenciado en Administración Empresas con énfasis en Contaduría	1	0,3
Licenciado en Ciencias Económicas y Administrativas	4	1,2
Licenciado en Ciencias Sociales	1	0,3

DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA

	N°	%
Licenciado en Ciencias	1	0,3
Licenciado en Administración y Comercio Internacional	1	0,3
Ingeniero Comercial y Empresarial Marketing	1	0,3
Ingeniero Comercial y Empresarial Comercio Exterior	1	0,3
Ingeniero Comercial y Empresarial Finanzas	1	0,3
Ingeniero Comercial y Empresarial Economía Agrícola	1	0,3
Ingeniero Comercial y Empresarial Sistemas de Información Gerencial	1	0,3
Ingeniero Emprendedor	1	0,3
Ingeniero Comercial especialización Administración de Empresas	1	0,3
Ingeniero Empresarial	1	0,3
Ingeniero en Gestión y Negocios Internacionales	1	0,3
Ingeniero en Administración y Marketing Estratégico	1	0,3
Ingeniero en Administración de Empresas	1	0,3
Ingeniero en Ciencias Empresariales, concentración: Finanzas	1	0,3
Ingeniero en Ciencias Empresariales, concentración: Gestión Empresarial	1	0,3
Ingeniero Comercial en Finanzas	1	0,3
Ingeniero Comercial en Marketing	1	0,3
Ingeniero Comercial en Negocios Internacionales	1	0,3
Administrador	5	1,5
Ingeniero Comercial	57	17,0
Ingeniero Comercial en Administración de Empresas	1	0,3
Administrador de Empresas	43	12,8
Ingeniero Administrador	2	0,6
Administrador de Negocios Internacionales	2	0,6
Profesional en Administración de Empresas	4	1,2
Economista	2	0,6
Administrador de Negocios	2	0,6
Profesional en Administración de Negocios	1	0,3
Bachiller en Administración de Empresas	3	0,9
Bachiller en Administración	26	7,8
Sin información	2	0,6

TABLA 1. CANTIDAD DE UNIVERSIDADES INCLUIDAS POR PAÍS

	Habitantes*	Universidades	%
Argentina	39.356	73	88
Bolivia	9.828	17	46
Brasil	192.645	75	39
Chile	16.604	62	100
Colombia	46.116	87	97
Costa Rica	4.475	23	66
Cuba	11.249	3	30
Ecuador	13.601	26	42
El Salvador	7.108	13	52
Guatemala	13.344	6	55
Honduras	7.176	6	100
México	106.448	91	46
Nicaragua	5.603	8	26
Panamá	3.337	8	40
Paraguay	6.120	13	62
Perú	27.894	18	22
Puerto Rico	3.991	3	17
República Dominicana	9.749	10	100
Uruguay	3.332	5	71
Venezuela	27.460	36	75
Total	555.436	583	

Fuente: Elaboración propia.

* CEPAL (2007). Población en miles de habitantes al 2006.

TABLA 2. ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR PAÍS

Educación superior	N° alumnos en educación superior	%		N° alumnos promedio por universidad
		Sobre total población	Sobre jóvenes	
Argentina	2.127.113	5,40	65	29.139
Bolivia	346.056	3,52	41	20.356
Brasil	4.275.027	2,22	24	57.000
Chile	663.694	4,00	48	10.705
Colombia	1.223.594	2,65	29	14.064
Costa Rica	110.717	2,47	25	4.814
Ecuador	Sin datos			
El Salvador	122.431	1,72	19	9.418
Guatemala	114.764	0,86	10	19.127
Honduras	112.874	1,57	16	18.812
México	2.384.858	2,24	24	26.207
Nicaragua	103.577	1,85	18	12.947
Panamá	126.242	3,78	44	15.780
Paraguay	149.120	2,44	24	11.471
Perú	909.317	3,26	33	50.518
Puerto Rico	Sin datos			
R. Dominicana	293.565	3,01	33	29.357
Uruguay	103.431	3,10	41	20.686
Venezuela	1.049.780	3,82	41	29.161

Fuente: Elaboración propia a partir de Unesco (2008).

TABLA 3. MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN AMÉRICA LATINA

País	Alumnos en el extranjero		Países de destino (%)	
	Número	% total en educación superior	América Latina	Resto del mundo
Argentina	10.514	0,49	0	100
Bolivia	3.990	1,15	38	62
Brasil	20.778	0,49	0	100
Chile	8.679	1,31	9	91
Colombia	19.903	1,63	6	94
Costa Rica	1.716	1,55	12	88
Ecuador	6.668	Sin datos	10	90
El Salvador	2.303	1,88	29	71
Guatemala	2.485	2,17	32	68
Honduras	2.326	2,06	33	67
México	25.073	1,05	0	100
Nicaragua	2.099	2,03	46	54
Panamá	2.001	1,59	35	65
Paraguay	1.861	1,25	59	41
Perú	11.579	1,27	0	100
Puerto Rico	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
R. Dominicana	2.183	0,74	16	84
Uruguay	2.290	2,21	36	64
Venezuela	10.694	1,02	9	91
Promedio	7.619	0,91		

Fuente: Construcción propia a partir de Unesco (2008).

TABLA 4. UNIVERSIDADES QUE OFRECEN EL PROGRAMA

País	Universidades que ofrecen el programa	Total universidades	%
Argentina	56	73	77%
Bolivia	10	17	59%
Brasil	34	75	45%
Chile	46	62	74%
Colombia	56	87	64%
Costa Rica	12	23	52%
Cuba	0	3	0%
Ecuador	14	26	54%
El Salvador	10	13	77%
Guatemala	5	6	83%
Honduras	4	6	67%
México	41	91	45%
Nicaragua	3	8	38%
Panamá	3	8	38%
Paraguay	11	13	85%
Perú	12	18	67%
Puerto Rico	2	3	67%
Republica Dominicana	8	10	80%
Uruguay	4	5	80%
Venezuela	10	36	28%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5. CERTIFICACIÓN OTORGADA POR UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA

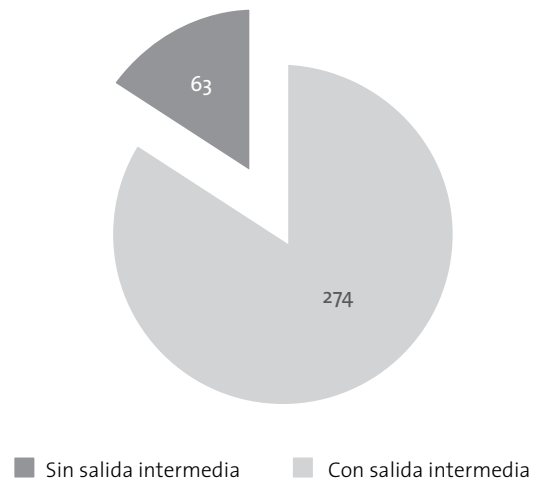
	Título profesional	Licenciatura	Título y licenciatura	Bachiller	Bachiller y licenciatura	Bachiller, título y licenciatura	Sin inform.	Total
Argentina		56			1			57
Bolivia	5	10						15
Brasil	6			28				34
Chile	1		40			5		46
Colombia	52	2					1	55
Costa Rica				1	33			34
Ecuador	21	1						22
El Salvador		10						10
Guatemala		9						9
Honduras	2	2						4
México		41						41
Nicaragua		3						3
Panamá	1	2						3
Paraguay	2	9	1					12
Perú		10						10
Puerto Rico				1			1	2
R. Domin.		7						7
Uruguay		8						8
Venezuela		10						10
Total	90	180	41	30	34	5	2	382

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de cada Universidad.

TABLA 6. DENOMINACIÓN MÁS USADA POR PAÍS

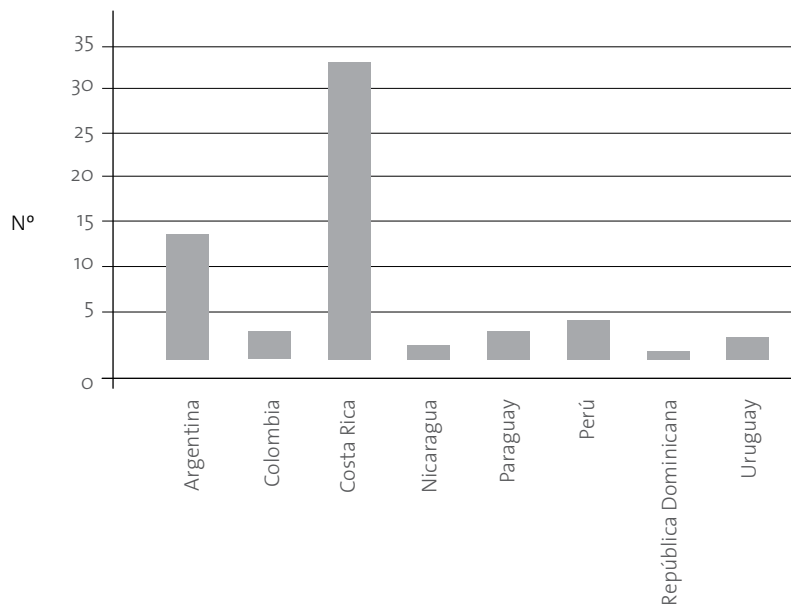
	Licenciatura				Título profesional				Bachiller	Total
	Licenciado en Administración de Empresas	Licenciado en Administración	Licenciatura en Economía	Licenciatura en Ciencias Económicas y Administrativas	Administrador	Ingeniero Comercial	Administrador de Empresas	Profesional en Administración de Empresas	Bachiller en Administración	
Argentina	9	41	0	0	0	0	0	0	0	50
Bolivia	9	0	0	0	0	0	5	0	0	14
Brasil	0	0	0	0	5	0	1	0	26	32
Chile	14	24	6	4	0	45	0	0	0	93
Colombia	0	0	0	0	0	0	39	4	0	43
Costa Rica	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Ecuador	0	1	0	0	0	3	2	0	0	6
El Salvador	10	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Guatemala	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Honduras	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3
México	24	12	1	0	0	0	0	0	0	37
Nicaragua	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Panamá	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Paraguay	8	1	0	0	0	2	0	0	0	11
Perú	2	8	0	0	0	0	0	0	0	10
Puerto Rico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
República Dominicana	7	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Uruguay	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Venezuela	2	7	0	0	0	0	0	0	0	9

GRÁFICO 1. SALIDA INTERMEDIA EN LOS PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN EN AMÉRICA LATINA

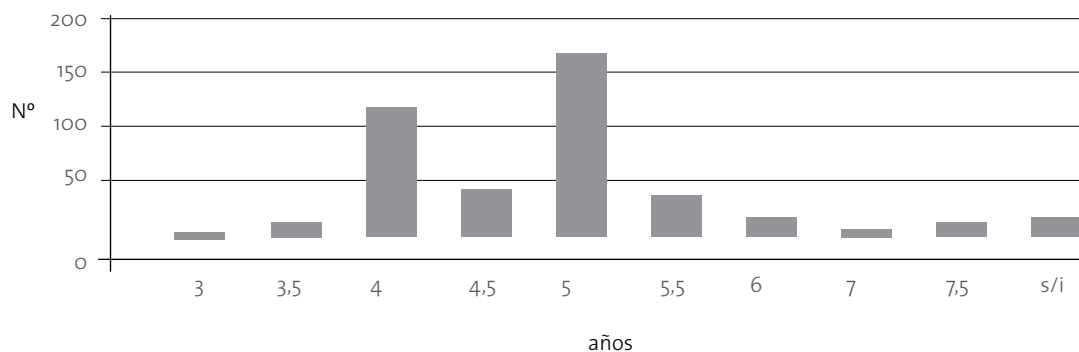


Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de cada Universidad.

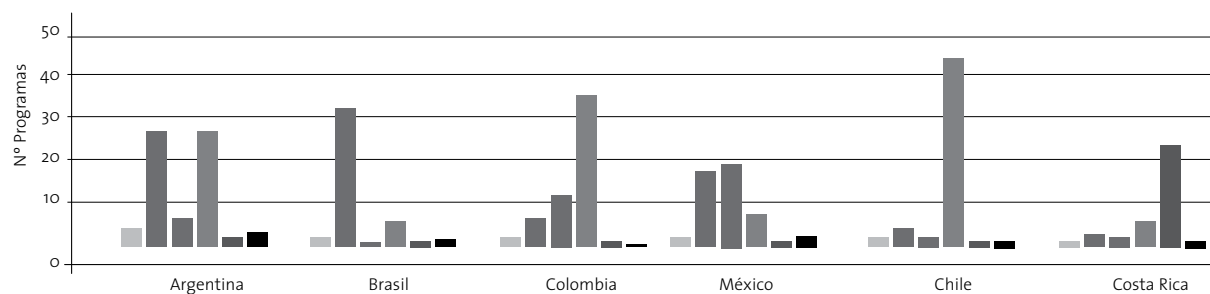
GRÁFICO 2. PAÍSES DE AMÉRICA LATINA CON PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN CON SALIDA INTERNA



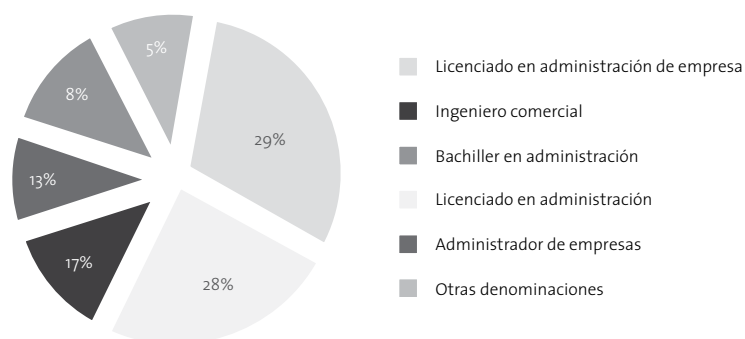
Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de cada Universidad.

GRÁFICO 3. DURACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de cada Universidad.

GRÁFICO 4. MUESTRA DE DURACIÓN DEL PROGRAMA EN 6 PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de cada Universidad.

GRÁFICO 5. DENOMINACIONES MÁS USADAS EN EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de cada Universidad.

Teoría **de la educación**

Education **theory** / *Teoria da educação*

Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva

275

From Implicit Theories to Teaching as Reflective Practice
Desde as teorias implícitas à docencia como prática reflexiva

Brenda Isabel López-Vargas, Sandra Patricia Basto-Torrado

Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva

Brenda Isabel López-Vargas

Magíster en Investigación
y Desarrollo de la Educación.
Profesora, Centro de Estudios en Educación,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga,
Colombia.
brislova@gmail.com

Sandra Patricia Basto-Torrado

Magíster en Pedagogía.
Profesora, Centro de Estudios en Educación,
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga,
Colombia.
sandrabasto@yahoo.com

Resumen

Problema: El trabajo traza una ruta para comprender la relación entre las concepciones pedagógicas de los profesores y su quehacer en las aulas de clase.

Estructura de la discusión: Partiendo del enfoque cognitivo, que brinda elementos teóricos para abordar las creencias, los constructos y las teorías docentes, se llega al enfoque alternativo, que se centra en el análisis de las prácticas para mostrar la imposibilidad de separarlas de las intencionalidades del profesor y del contexto socio-cultural en que está inmerso. Luego se delinea un marco de referencia de las prácticas pedagógicas actuales, para lograr la comprensión y el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el camino hacia la formación del buen profesor que la Sociedad del Conocimiento demanda.

Conclusión: El buen profesor de este siglo es quien tiene un conocimiento experto y la competencia para establecer vínculos de confianza con sus estudiantes; soporta su ejercicio docente en la ética del cuidado.

Palabras clave

Práctica pedagógica, docencia, investigación pedagógica, reflexión práctica, Sociedad de la Información (fuente: Tesoro de la Unesco).

From Implicit Theories to Teaching as Reflective Practice

Abstract

Problem: A road map to understanding the relationship between the educational ideas of teachers and their work in the classroom is outlined in this study.

Structure of the discussion: Based on a cognitive perspective, which offers theoretical elements to address teaching beliefs, constructs and theories, an alternative approach is developed that focuses on an analysis of practices to show the impossibility of separating them from the teacher's intentions and socio-cultural context. A frame of reference for current teaching practices is outlined to aid understanding and to further a constant improvement in teaching and learning processes, so as to train good teachers to meet the demands of the today's information society.

Conclusion: A good teacher in this century is one who has expert knowledge and the competence to establish bonds of trust with students, and bases teaching on the ethics of care.

Key words

Teaching practice, teaching, educational research, reflective practice, information society (Source: Unesco Thesaurus).

Desde as teorias implícitas à docencia como prática reflexiva

Resumo

Problema: O artigo ajuda à compreensão da relação entre as idéias pedagógicas dos professores e seu trabalho na sala de aula.

Estrutura da discussão: Com base na abordagem cognitiva, que fornece os elementos teóricos para examinar as crenças, construtos e teorias pedagógicas, chega-se a propor a abordagem alternativa, centrada na análise das práticas para mostrar a impossibilidade de separá-las das intenções do professor e do contexto sociocultural em que ele está imerso.

Depois se esboça um quadro das actuais práticas pedagógicas, para atingir a compreensão e o melhoramento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, pode formar-se o bom professor que necessita a sociedade do conhecimento.

Conclusão: O bom professor do século XXI tem conhecimentos e competência para estabelecer laços de confiança com os alunos, e apóia seus ensinamentos sobre a ética do cuidado.

Palavras-chave

Prática pedagógica, ensino, pesquisa educacional, prática reflexiva, sociedade da informação (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica.

John Dewey

Los acelerados cambios culturales, políticos, económicos y científicos que la Sociedad de la Información y el Conocimiento ha traído consigo, imponen importantes desafíos a los distintos sujetos de la educación, especialmente a profesores y estudiantes.

El avance tecnológico y sus implicaciones en la comunicación humana, igual que sucedió en el pasado con la introducción de otras tecnologías, como la televisión o la prensa, cuestionan nuevamente al profesorado, que, en muchos casos, sigue realizando una enseñanza desligada del ecosistema comunicativo y, por ende, de espaldas a las nuevas formas de aprender que exige esta sociedad.

A pesar de la incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) en todos los niveles del sistema educativo, las prácticas pedagógicas siguen ancladas a una visión del mundo y a unas concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento que no corresponden a los avances pedagógicos y epistemológicos alcanzados en el siglo XX y profundizados en esta primera década del siglo XXI. Estos avances, aunados a la evolución tecnológica, supondrían un replanteamiento de la orientación y la metodología en la cotidianidad de las instituciones educativas; pero las TIC, lejos de ser concebidas como mediaciones pedagógicas, se convierten en fines en sí mismos.

¿Por qué cambian los discursos oficiales y las orientaciones formales de la educación sin que cambien también las prácticas pedagógicas? ¿Por qué en entornos virtuales de aprendizaje se siguen presentando, incluso se intensifican, los viejos problemas metodológicos y didácticos? ¿Por qué sigue siendo acrítico, en buena medida, el quehacer docente? Estas preguntas no son nuevas y se han ensayado distintas respuestas, pero la realidad educativa muestra que poco se ha avanzado en la superación de algunos de los problemas más importantes de la educación.

Muchas investigaciones han abordado, desde diferentes enfoques, las concepciones, las creencias, los constructos, las teorías de los profesores, señalando cómo

estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas. Autores como Pozo, et al. (2006) afirman que cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso primero saber qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica.

El estudio de esta relación entre las concepciones del profesorado y sus prácticas es condición esencial para comprender el sentido del aprendizaje y la enseñanza en una sociedad global en la que el cambio vertiginoso genera incertidumbre y donde la ciencia y la tecnología están marcando la pauta para el diseño de nuevos modelos pedagógicos no lineales sustentados en la autorregulación y el trabajo en redes. Aunque se han realizado trabajos importantes en este sentido, es necesario seguir profundizando en la reflexión sobre *lo que hacen y lo que piensan* los profesores para proponer mejores estrategias de formación de un buen profesor para este siglo, un profesor que pueda, por fin, vencer los retos de su tiempo y encontrar mejores formas de acelerar la transformación pedagógica pendiente.

En las siguientes páginas haremos una aproximación a la figura del buen profesor de hoy, partiendo de una exploración, desde el enfoque de las teorías implícitas, de las concepciones del profesorado para revisar posteriormente, desde el enfoque alternativo, algunas propuestas centradas en la práctica, como la del profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador. Trataremos de establecer la relación entre pensamiento y acción educativa, por un lado, y, por otro, de destacar la importancia de la reflexión crítica y la investigación como las mejores vías para la formación profesional en la Sociedad

de la Información y el Conocimiento, a la luz de la literatura sobre el tema.

Sobre la naturaleza de las concepciones

Para Giordan y De Vecchi (1995), las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociación, entre otros).

Las concepciones tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Pozo, et al. (2006, p. 34) “[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa”.

Sin duda, el legado cultural es determinante en el tipo de creencias y prácticas del profesorado, pero este tan solo es un ámbito que construye las creencias y concepciones humanas; el otro, cuya influencia es decisiva en los modos de percibir y representar el mundo, es la herencia natural o biológica definida por la estructura cognitiva, esto es:

... un sistema cognitivo, una mente humana, que no solo hace posible sino necesario el aprendizaje como una actividad social y cultural, y un rasgo básico de este diseño cognitivo es la capacidad de saber lo que sabemos y, también, por tanto, lo que ignoramos; pero también imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás

nuestras representaciones; en suma, de distribuirlas socialmente (p. 35).

El ser humano tiene una capacidad innata que le permite de manera espontánea intuir hechos o acontecimientos que lo llevan de alguna manera a presentir y predecir acciones propias y ajenas, y en esos sucesos modificar sus apreciaciones y prácticas. Dentro de esta capacidad se halla el sentido común del profesor, que lo lleva a actuar de determinada manera, especialmente en situaciones espontáneas o imprevistas. Por ejemplo, cuando se pregunta a un profesor por qué actúa de determinada manera, frecuentemente responde: “porque creo que es así”, “mi intuición me indicó que debía hacerlo así”.

Entonces, las concepciones son producto de la herencia cultural y la herencia biológica, que confluyen mutuamente. En el reconocimiento y la comprensión de cómo estas funcionan e interactúan se encuentra un primer paso en la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas, al significar una reflexión retrospectiva e introspectiva sobre los modos en que el docente concibe la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje.

En la literatura sobre las concepciones o creencias de los profesores se encuentran dos enfoques decisivos para comprender hoy estos constructos: el *cognitivo* y el *alternativo*. El primero agrupa los trabajos sobre las operaciones mentales de los profesores en los distintos momentos de su acción pedagógica; el segundo plantea que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y en general de la cultura que lo constituye (Perafán & Adúriz-Bravo, 2002).

Del conocimiento explícito al conocimiento implícito de los profesores

Dentro del enfoque cognitivo se han planteado diversas teorías psicológicas, a partir de las cuales se busca describir y explicar la vida mental de los sujetos como condición para la comprensión de su aprendizaje. De manera particular, la

perspectiva *poscognitiva* emergida en los años ochenta reconoce que los procesos de aprendizaje y los productos de conocimiento se construyen en relación con significados socioculturalmente definidos y surgen con frecuencia sobre la base de procedimientos de intercambio, de diálogo y negociación cultural, postura que dio origen al constructivismo social (Santoianni & Striano, 2006).

Desde esta óptica, el acto de aprender es un proceso que se realiza tanto de forma intraindividual como interindividual, sobre la base de códigos, sistemas simbólicos y significantes compartidos. Los productos de aprendizaje se configuran, por lo tanto, como una construcción común sobre la base de procedimientos cognitivos y de tramas de significados compartidos y negociados. Si la realidad es una construcción social, lo son también, con mayor razón, el aprendizaje y las estructuras de conocimiento, los cuales pueden ser entendidos como formas de prácticas sociales funcionales a las necesidades adaptativas de los individuos, en el ámbito de realidades culturales específicas de las cuales extraen instrumentos y recursos cognitivos (Santoianni & Striano, 2006).

Hay, dentro de la perspectiva poscognitiva, dos enfoques fundamentales para el estudio de las concepciones y las prácticas pedagógicas: la metacognición y las teorías implícitas. La *metacognición* centra su objeto de estudio en el conocimiento consciente, de naturaleza explícita, y analiza el desarrollo armónico, constante, selectivo y sistemático de los procesos cognitivos en contextos culturales específicos. Este enfoque se centra en las preguntas *qué* enseña y *cómo* enseña el profesor. Entretanto, las *teorías implícitas* centran su estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, indaga el *porqué* de esas creencias, constructos o teorías (Pozo, et al., 2006).

La *metacognición* se asemeja a los procesos de control que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea: se planifica la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, se supervisa la actividad mientras está en marcha y se evalúan los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos. Así, la *metacognición* construye principios de reflexión y acción conscientes, por ende explícitos en el quehacer coti-

diano del profesor, cumpliendo dos funciones simultáneamente (planificación y control) al seleccionar, estructurar, organizar, simplificar, administrar, coordinar, aplicar y evaluar, entre otras.

Para Santoianni y Striano (2006) el trabajo metacognitivo del profesor se configura como instrumento para la creación, la planificación y la construcción de ambientes de aprendizaje que son, al mismo tiempo, contextos de orientación y microparte activa de un macrodiseño más general.

Si bien las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se ocupan de los procesos cognitivos formales, y por consiguiente de carácter explícito que ocurren –y que relata el profesor– cuando está planeando y controlando, probablemente no se reconozcan los principios prácticos y, por tanto, los sentidos implícitos orientadores de dicha actividad, según lo señalan Perafán & Adúriz-Bravo (2002), razón por la cual se necesita examinar las *teorías implícitas*. Este es un enfoque relativamente reciente, centrado en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes.

[...] las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo, et al., 2006, p. 64).

Acerca de esta idea explica Oberg (citado en Porlán, 1989) que los constructos de los profesores, como de cualquier otra persona, no son verbalizables ni conscientes; más bien operan de manera implícita y, por tanto, oculta de los procesos de

cambio y reflexión personal. Esto nos ayuda a comprender lo que investigaciones recientes, como la de De Vicenzi (2009), siguen confirmando: existe un porcentaje importante de profesores que no presentan correspondencia entre su actuación y su concepción pedagógica.

Por su parte, Gimeno (1991) identifica también la existencia de las *concepciones espontáneas*, las cuales tendrían origen en la cotidianidad y cuyo propósito es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Buena parte de las representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y la enseñanza, se adquieren de forma implícita, no consciente, intuitiva, las cuales se producen por la exposición repetida a situaciones de aprendizaje en las que se reproducen ciertos modelos.

Esto es particularmente importante para entender por qué las prácticas pedagógicas no se ajustan, en todos los casos, a los contextos socioculturales en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Como indican Pozo, et al. (2006), las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus estudiantes no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden. Deben integrarse o coordinarse ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas.

La práctica desde tres miradas convergentes: el profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador

Stephen Kemis, en su introducción al trabajo de Carr (1990), señala la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, pero también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política. Entonces la práctica pedagógica no es solo una acción observable, *un hacer* verificable ni solo un conjunto de creencias, visiones y percepciones, *un pensar y sentir* de los profesores no siempre explícito; es, en realidad, la integración de los sistemas explícito e implícito de representación.

Esto constituye el punto de partida para fortalecer la figura de un profesor que ya no sea consumidor pasivo de políticas y modelos, sino un actor crítico y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le presenta la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Si se reconocen las concepciones espontáneas, los profesores podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad, dando surgimiento a una nueva cultura profesional que, según lo concibe Latorre (2003), implica una práctica pedagógica reflexiva, investigadora y transformadora, en oposición a la práctica guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural que permanecen implícitas. Dentro de esta cultura debe emerger un profesorado autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla.

Esta visión del profesor proviene de un enfoque alternativo que es también de naturaleza cognitiva-constructivista, pero que se enriquece con perspectivas crítico-sociales, como la Teoría del Currículo, la Sociología Crítica y el Interaccionismo Simbólico, entre otras. Sin duda, estas ofrecen otra mirada en la que el *profesor reflexivo*, señalado por Schön desde principios de la década de los ochenta en el siglo XX en el ámbito internacional y por Vasco (1990) en el contexto local; el *profesor investigador* de Carr (1990), Elliot (1993), Stenhouse (1998) y Latorre (2003), y el *profesor mediador* de Tébar (2003), Calvo (2004) y Prieto (1995), son referentes fundamentales para trazar nuevos caminos hacia la formación de equipos docentes profesionales y comprometidos con el cambio educativo.

El profesor como práctico reflexivo es una idea que tiene sus orígenes a principios del siglo XX en las teorías de Dewey (citado en Latorre,

2003), quien criticó la naturaleza del desarrollo educativo y enfatizó en la importancia de que el profesorado reflexionara sobre su propia práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el profesor debería ser consumidor y generador de conocimientos.

Las propuestas de Dewey son retomadas por Schön (1998), quien logra un avance significativo en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Schön plantea una *epistemología de la práctica* que surge a raíz de la crisis de las profesiones, pues considera que el conocimiento producido por la racionalidad técnica y adquirido en la educación formal no permite responder de manera rápida a los problemas prácticos que se presentan a menudo, como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores. Las mencionadas son situaciones divergentes en contextos singulares, que en este caso enfrentaría el profesor en su práctica cotidiana; por lo tanto, el autor sugiere un cambio de estructura en el conocimiento del profesor que lo lleve a tomar decisiones desde o en la acción para, *a posteriori*, reflexionar sobre ellas y alcanzar un conocimiento práctico.

Según Schön, “cuando emprendemos actuaciones espontáneas e intuitivas propias de la vida, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos, y al describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que no son las apropiadas” (1998, p. 55). A este tipo de conocimiento tácito, espontáneo e intuitivo, que la gran mayoría de personas llaman sentido común, Schön lo ha denominado *el conocimiento en la acción*, es decir, un saber que no proviene de una previa operación intelectual.

Este tipo de conocimiento en la práctica pedagógica significa, desde el análisis de Pozo, et al. sobre la propuesta de Schön, que:

El docente puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla. Una sorpresa en la dinámica del aula, una variación inesperada en la aplicación de una rutina, suscitaría un *proceso de reflexión dentro de una acción-presente* que el autor considera que resulta en alguna medida consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta el conocimiento inesperado y el

conocimiento en la acción. Nuestro pensamiento se vuelve, pues, sobre el fenómeno y, a la vez, sobre sí mismo. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción, tanto para la presente como quizás otras que consideremos similares. Un buen profesor mostraría una alta capacidad para integrar la reflexión en la acción en una tranquila ejecución de su tarea (2006, p. 84).

Finalmente, la capacidad de describir lo que se hace, reflexionar sobre ello en la misma acción para luego reflexionar de nuevo sobre esa descripción realizada, constituye *la reflexión sobre la reflexión en la acción*, un proceso recurrente que va haciendo a un profesional cada vez más diestro, un profesional reflexivo.

Así, para Schön el conocimiento que surge de la reflexión en la acción y posterior a la acción es un nuevo conocimiento, un conocimiento práctico. Este conocimiento es generalmente tácito y el profesor debe hacerlo explícito para generar transformaciones.

Dentro de este marco, el profesor Vasco (1990) planteó cinco aforismos para comprender el origen de la reflexión y la praxis del profesor reflexivo:

1. En el principio era la acción.
2. Los sistemas de acciones se van decantando en prácticas.
3. Sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ella.

Nace la praxis.

4. La praxis empieza a transformarse en virtud de esa reflexión.
5. La reflexión empieza a refinarse y a expresarse en forma relativamente autónoma con respecto a la praxis.

Nace la teoría.

En este planteamiento Vasco sugiere que la praxis nace con el fracaso de las prácticas, posibilidad interesante que abre nuevos horizontes

en el análisis de las mismas, pues le permite al profesor un suceso hasta hoy poco aceptado: pensar en sus propios desaciertos y modificarlos. El autor propone que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por el profesorado a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer. De ahí que la reflexión sea el primer paso que convertirá al profesor en un pedagogo capaz de reconocer sus desaciertos y fracasos y proponer procesos comunicativos y formativos contextuales, creativos, críticos y propositivos.

En términos de Elbaz (citado en Perafán & Adúriz-Bravo, 2002) “el conocimiento práctico del profesor es una combinación de la práctica, principios prácticos e imágenes. Estos tres componentes tienen en común que son contruidos durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor” (p. 24).

Bajo esta misma concepción, Pérez Gómez (citado en Imbernón, 1994, p. 94) sostiene que no es posible estudiar la reflexión a partir de esquemas formales sin tener en cuenta su contenido, el contexto y las interacciones, pues “[...] la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual... implica la inmersión consciente en el mundo de la experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos”.

Así, esta *epistemología de la práctica* tiene como elemento innovador la reflexión que se suscita en medio de la práctica por parte del profesor, situación que pone en escena un sujeto con capacidad de improvisación pero no proveniente del azar, sino de su experiencia, de su interacción con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas desarrolladas en contextos particulares, lo cual demanda una mejor articulación de todas sus potencialidades.

De igual forma, este planteamiento presenta no solo a un profesional reflexivo, sino con capacidad de inspeccionar sus propias acciones al promover la autoevaluación individual y colectiva; proceso nada fácil de llevar a cabo en entornos laborales que exigen resultados en tiempo récord

y donde el profesorado debe obtener evaluaciones por dentro de los promedios establecidos para mantener un contrato laboral, situación que, en ocasiones, lo lleva a realizar autoevaluaciones poco honestas.

Este profesor reflexivo, capaz no solo de analizar su práctica sino de proponer y teorizar nuevas formas de pensar y de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, podría dar el giro que la educación requiere hace tiempo.

Para Latorre (2003), este aporte de Schön debe ser complementado con la perspectiva crítico-social de Lawrence Stenhouse, quien con base en su modelo teórico sobre el currículo entendido como un proyecto que el profesorado debe construir teniendo en cuenta los intereses de los alumnos antes que los intereses institucionales, da origen al *profesor investigador*, que luego es retroalimentado con los análisis de Elliot (1988), Carr y Kemis (1988), entre otros.

Stenhouse sostiene que es condición ineludible para la investigación y el desarrollo del currículo: “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo... el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar... el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades” (1998, p. 197).

Desde esta misma perspectiva, Carr (1990) afirma que la investigación educativa solo puede tener lugar en el contexto mismo de la práctica y son los profesores quienes, a partir de la reflexión sobre esta, pueden construir una ciencia de la educación sobre la base de la relación acción-teoría-acción.

Habermas (1982) propone que la investigación por parte del profesorado reflexivo debe generar una cultura profesional ante ciertas imposiciones institucionales; es decir, el profesorado tiene la capacidad de generar teoremas críticos con qué identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica. Aquí se advierte el carácter emancipatorio propio de sus planteamientos.

La de reflexión sobre la práctica y la adopción de una posición crítica frente a la misma, son dos formas de avanzar hacia la toma de conciencia de los problemas, pues el cambio educativo es posible cuando el profesor cuestiona de manera propositiva su práctica pedagógica a través de la investigación. Al respecto, Latorre (2003) advierte: "... la transformación académica de todo centro educativo pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica-didáctica..." (p. 6).

La investigación es la herramienta de transformación de las prácticas educativas, constituyéndose en el segundo paso en la conformación de esta nueva cultura profesional. De ahí que la enseñanza y la investigación deban constituir una nueva relación cuyo eje de estudio serán las situaciones problemáticas del aula, ahora analizadas y transformadas por el profesor investigador, quien se encuentra directamente involucrado en el escenario de los conflictos.

Según lo concibe Elliot (1993), más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella. Esta idea supone un cambio crucial: el profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías sobre su práctica.

Todo esto nos remite, inevitablemente, a planteamientos esenciales de la pedagogía crítica, que tiene su fundamento en la pedagogía radical desarrollada en Inglaterra y Estados Unidos en los años setenta y que toma gran fuerza en los ochenta y noventa del siglo XX. Entre esos planteamientos está el del profesor como un intelectual transformativo que debe "conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1990, p. 177), optando por discursos y acciones pedagógicas de naturaleza liberadora y problematizadora en los que se reconozca a los estudiantes como sujetos críticos. Este intelectual transformativo, que cuestiona su propia práctica y las prácticas dominantes en la dinámica curricular y la vida cotidiana de las aulas es, sin lugar a dudas, un profesor reflexivo que indaga, que construye su conocimiento a partir de ello y promueve el análisis del contexto en el que se sitúa la acción educativa, lo que, guardadas las propor-

ciones, es asunto medular en las discusiones sobre la educación de hoy desde otras posturas.

En efecto, el debate educativo no se centra en estos días únicamente en los contenidos por transmitir, en su selección y organización, sino en la forma en que se puede propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento y formar, teniendo en cuenta un nuevo componente: los dilemas propios del contexto.

... El profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y un estilo de información más manejables y pertinentes a su realidad, a través de los cuales puede tener acceso a debates más complejos, lo que da paso a la configuración gradual de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar sus propias prácticas. Esas prácticas se consideran, entonces, el punto de partida, el eje de formación, el objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, el objeto de transformación, la cual se expresa en autodesarrollo profesional, mejores prácticas profesionales, mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejoras en la institución educativa, surgimiento de una comunidad científica-educativa y mejores condiciones sociales y éticas, entre otros elementos (Latorre, 2003, p. 19).

En este sentido, Grisales & González (2009) señalan la necesaria relación entre el "saber sabio" y el "saber enseñado", es decir, entre la producción del conocimiento y su enseñanza, que no es otra cosa que la reelaboración del vínculo investigación-docencia que debe llevar al profesor a asumir ese papel reflexivo e investigador que se ha venido delineando para desempeñar un nuevo rol en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, el rol de facilitador, de mediador, trascendiendo el de simple transmisor de contenidos que históricamente ha asumido y que, a pesar de tanto debatirse, sigue dominando la escena docente.

Tomando como referente los estudios realizados por Reven Feuerstein sobre la mediación, Lorenzo Tébar (2005) define el perfil del profesor mediador. Según esta perspectiva, el motor del cambio educativo es el propio educador, ahora contemplado como mediador, cuya responsabilidad primordial es potenciar el aprendizaje del estudiante.

La mediación es un factor humanizador de transmisión cultural. El hombre tiene como fuente de cambio la cultura y los medios de información. El mediador se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos. Así, el estímulo cambia de significado, adquiere un valor concreto, creando en el individuo actitudes críticas y flexibles. La explicación del mediador agranda el campo de comprensión de un dato o de una experiencia, crea disposiciones nuevas en el organismo; crea una constante alimentación informática (*feedback*). Se trata de iluminar desde distintos puntos un mismo objeto de nuestra mirada (p. 42).

Mediar significa intervenir entre los seres y la realidad para facilitar los procesos de aprendizaje; es decir, el profesor se convierte en el mediador por excelencia, pues no solo va a orientar y a motivar al estudiante a construir el conocimiento, sino también va a ayudarlo a potenciar todas sus capacidades cognitivas, estéticas, sociales y afectivas.

El profesor, como sujeto mediador, es hoy un *deber ser* de la educación: no solo debe transformar la información para hacerla más comprensible y significativa para el estudiante, sino que debe lograr afectar su dimensión cognitiva, afectiva y motivacional, de tal modo que el sujeto mediado, el estudiante, se comprometa en el desarrollo de sus potencialidades. Para ello el profesor mediador debe intervenir proponiendo criterios que ayuden al estudiante a comprender la información así como las estrategias para abordarla.

Tébar propone tres principios básicos inherentes al proceso mediador: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado. La mediación es una interacción intencionada, por ello supone reciprocidad: enseñar y aprender son un mismo proceso. Los procesos comunicativos humanos son la plataforma de este principio, pues aquí

entra en juego el lenguaje del cuerpo: el gesto, la mirada, el tono de voz, la expresividad que van a denotar y connotar la intencionalidad del mediador y su capacidad comunicativa y motivacional.

El profesor mediador trasciende su labor de transmisor para relacionar los hechos, las situaciones, los problemas con el mundo circundante del estudiante, es un ir más allá de lo que un currículo dicta para establecer conexiones, suscitar dilemas, promover dudas, crear posibilidades, generar espacios. Asimismo, presenta las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el sujeto que aprende, de manera que este se implique activa y emocionalmente en la tarea y perciba que lo que aprende en realidad es significativo para su existencia y quien le enseña es alguien en el que puede creer y confiar.

Dentro de este marco, Carlos Calvo (2004) plantea la necesidad de crear ambientes empáticos que hagan posible la mediación y esto significa la disposición tanto del profesor como del estudiante, lo que él ha llamado propensión a enseñar y aprender, pues hoy, tanto profesores como estudiantes pretenden cumplir los mínimos requisitos en el mínimo tiempo.

La mediación genera una sincronización lúdica y empática entre los actores, como si provocara un estado alterado de conciencia y los actores danzaran rítmicamente mientras aprenden y enseñan [...] Como educadores debemos saber que los procesos tienden naturalmente a crear patrones sincrónicos [...] pero la cultura ha intervenido modificándolos [...] entonces el educador termina por usar un lenguaje militar y confrontacional con expresiones como “dominar”, “controlar”, “enfrentar”, “manejar” a los alumnos. Lamentablemente, esta forma de ser no es natural, sino aprendida y lo único que consigue es dañar a los actores [...] mediar es una danza creativa donde se debe permitir la naturalidad, la expresión del propio ser, de la propia naturaleza (p. 8).

Este autor considera que la mediación solo será posible en la educación, no en la escolarización, “[...] la educación requiere de la diversidad antes que de la unidad, del caos antes que del orden, del aprendizaje antes que de la enseñanza; mientras que la escolarización necesita de la unidad y no requiere de la diversidad, del orden y no del caos, del deber ser en vez del poder ser, de la enseñanza que no garantiza el aprendizaje [...]” (p. 12).

Calvo sugiere, en primer lugar, que el profesor sistematice las experiencias obtenidas fuera del aula, a fin de lograr una posterior trasposición al salón de clases; en segundo lugar, propone que la enseñanza no debe limitarse a aprendizajes superficiales y complicados, sino que debe abrirse a aprendizajes simples y complejos; en tercer lugar, plantea la necesidad de desescolarizar quitándole a la escuela lo que tiene de escolar para devolverle sus cualidades educacionales. En otras palabras, crear una escuela que descansa en la propensión a aprender y enseñar propia del ser humano.

Educar es mucho más que aplicar una teoría o metodología; educar consiste en deslumbrar como misterios y fascinar con asombros. Si aquello se consigue, el resto fluye con naturalidad, recuperándose o potenciando la propensión a aprender y enseñar, tal como lo hace el agua al bajar hacia el valle y el mar, con altibajos y diferentes aceleraciones, en torbellinos y remansos, siempre buscando lo más bajo, lo más simple, lo más sencillo y sin perder nunca su dirección hacia el mar y continuar el proceso sin término (p. 15).

Desde esta misma visión, Prieto (1995) reconoce que la mediación más importante es el profesor, quien con su pasado y su presente está dispuesto a enseñar y aprender en un proceso dialéctico y es capaz de romper con las maneras tradicionales de transmitir el conocimiento, por tanto no debe tener prisa para abrir caminos a la reflexión y al compartir, al reconocimiento de sus interlocutores como actores partícipes de su formación. El profesor no debe imponer sino proponer criterios a fin de lograr la comprensión y la negociación de los mismos; entonces, debe ser capaz de hacer un alto para explicar y acompañar al otro en sus dudas, inquietudes y equivocaciones, siendo flexible ante la adversidad pero firme en la pasión por su quehacer.

No obstante, señala el autor, existen dificultades para hacer del profesor un mediador cuando el mismo sistema educativo no lo reconoce como un sujeto propositivo y transformador, ya que la carga laboral, por un lado, y por otro una compensación salarial en retroceso, hacen que el profesor tenga una baja motivación para mediar. Otro obstáculo para la mediación es el poco dominio del área disciplinar por parte del profesor, ya que “[...] es difícil volver pedagógica una relación basada en la inseguridad en torno a los conocimientos y las experiencias sobre los cuales gira el acto educativo” (p. 37).

Otras mediaciones igualmente importantes en la promoción y el acompañamiento del estudiante son la institución, el contexto, el grupo, los medios y los materiales didácticos. El uso adecuado e integral de estas mediaciones en el desarrollo de las prácticas pedagógicas es fundamental para lograr mejores aprendizajes dentro del ecosistema comunicativo que la Sociedad de la Información y el Conocimiento pone a disposición de la educación.

A los educadores nos toca navegar de manera constante por el variado océano de la cultura para rescatar horizontes y arco iris, fuegos y abismos, que de estos también se aprende... disponer de todo el universo para mediar el aprendizaje de alguien requiere de un cierto grado de osadía y de ganas de aventura. Cuando me quedo, cuando no pongo nada de mí, cuando apenas si ofrezco migajas de ese universo, cuando sólo hablo de lo que otros hablaron y no soy capaz de comunicar cultura y vidas ajenas, la mediación se estrecha y pierde toda su riqueza [...] (p. 44).

El buen profesor en el nuevo siglo

Las miradas del profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador definen prácticas pedagógicas que bien pueden converger en un modelo más amplio que retoma todos los elementos de los anteriores: el *buen profesor*.

En la sociedad en que vivimos, este buen profesor es aquel capaz de hacer ruptura con los modelos de enseñanza que pretenden homogenizar sus concepciones y prácticas pedagógicas para revalorarse y ser revalorado por su historia personal, su trayectoria profesional, su autonomía y su rol como ser creador, reflexivo, crítico, investigador y propositivo, que se construye y evoluciona en la interacción con el contexto y sus interlocutores.

Para darle forma al modelo del buen profesor en el contexto social de esta primera década del siglo XXI, los aportes de Pierre Bourdieu siguen siendo de gran importancia. Bourdieu estableció el concepto de *habitus*, “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...” (1991, p. 92). Este concepto es básico, en tanto principio generador y sistema clasificador de las prácticas sociales, para comprender la necesidad de abordar las concepciones si se quiere transformar las prácticas pedagógicas, como bien señala Téllez (2002).

Ya a principios del siglo XX, John Dewey advertía que el hábito, la fuerza coercitiva violenta y la acción dirigida por la inteligencia son las fuerzas que controlan la sociedad y que en condiciones de normalidad la primera (el hábito, la costumbre) constituye la fuerza más poderosa porque cosifica las formas de actuación y de valoración de los actores de la educación (Ibarra, 1999, p. 37). En este mismo sentido, Bachelard (1981) señalaba: “con el uso, las ideas se valorizan indebidamente, a veces una idea dominante polariza el espíritu en su totalidad”; a estas ideas las llamó costumbres intelectuales.

Pero *habitus* es un concepto que va más allá de los hábitos y las costumbres:

los *habitus* constituyen la capacidad generadora, creadora, activa e inventiva del agente actuante... no son otra cosa que la potencialidad individual y social de que se dispone para dar respuesta a las exigencias del campo laboral específico en que se actúa [...] son las capacidades para crear, para realizar acciones prácticas y al mismo tiempo para valorar las potencialidades propias y ajenas[...] estas acciones a su vez están determinadas tanto por las historias de

los centros de trabajo donde ejercen sus funciones, así como también por los *habitus* de los otros maestros, factores que inciden en la construcción de los estilos propios de ser y hacer (Ibarra, 1999, p. 37-39).

De este modo, los *habitus* regeneran los tejidos educativos, juegan con el sentir, el ser, el saber y el hacer de los sujetos; son un aquí y un ahora que se enriquecen con la mirada de los profesores, los estudiantes y todos sus actores en los diversos contextos en que están inmersos, donde la constante interacción comunicativa puede llevarlos a proponer y realizar proyectos formativos con el sentido ético y social que se requiere en los tiempos actuales.

El buen profesor es una construcción social y pedagógica, una representación que puede englobar principios y referentes muy variados, dependiendo del significado del que se dote, es decir, de las visiones y las concepciones inherentes al *habitus* del campo institucional en el que tenga lugar. Investigaciones como la de Ibarra (1999) han encontrado que, en la perspectiva de directivos, estudiantes y profesores universitarios, el buen profesor es aquel que: controla a su grupo de estudiantes por la vía de la atención, manteniendo un equilibrio entre tolerancia y actitud enérgica frente a la posibilidad del desorden, sin ser permisivo pero sin ejercer un autoritarismo irracional; tiene una trayectoria reconocida a través del tiempo, una historia laboral sin conflictos o acciones beligerantes; domina, además de los contenidos temáticos de la asignatura que enseña, su área disciplinar y su ejercicio profesional; logra mantener la atención de sus estudiantes en sus clases; tiende puentes entre su asignatura y otras, entre teoría y práctica, establece nexos entre un conocimiento y otro; y que es heredero de la tradición pedagógica de la lección magistral, es decir, que mantiene el *habitus* de *dar bien la clase*, sin ruborizarse por la posibilidad de ser acusado de *tradicional*.

Por su parte, Bain (2007), después de realizar una investigación de varios años también con profesores universitarios, concluyó que los buenos profesores conocen muy bien su materia, están actualizados, razonan sus asignaturas, se interesan tanto por su disciplina como por otras muy diversas; son capaces de ejercer la metacognición, que, como hemos señalado en el apartado anterior, constituye un ejercicio de razonamiento, de reflexión, de análisis sobre su quehacer cotidiano para valorar su calidad; consideran su docencia como un esfuerzo intelectual formal y exigente de la misma importancia que otras tareas como la investigación; siempre muestran confianza en sus estudiantes y esperan más de ellos; crean entornos de aprendizaje diversos y basados en problemas o tareas desafiantes; y evalúan sistemáticamente a sus estudiantes sin juzgarlos de manera arbitraria.

Si analizamos bien las conclusiones de estos dos trabajos, encontraremos elementos propios de las propuestas del profesor reflexivo, del profesor investigador y del profesor mediador que se han descrito en párrafos atrás, así como de las teorías implícitas y la metacognición. Ambos muestran resultados relacionados con prácticas exitosas o consideradas exitosas por diversos actores de los procesos pedagógicos, pero ¿hay otros elementos que deban considerarse en función del tipo de sociedad y el tipo de estudiantes que tenemos hoy en día en las aulas de clase?, ¿es necesario dotar de un significado más amplio el concepto del buen profesor?

Sin duda, la respuesta a todas estas preguntas es afirmativa y cada institución debe efectuar un ejercicio de visión de presente y de futuro desde la figura del profesor para definir los elementos específicos de un modelo docente con pertinencia, situado en cada contexto local pero enmarcado en el principio de universalidad y, sobre todo, en el principio de la “ética del cuidado” (Vázquez & Escámez, 2010), es decir, del reconocimiento de la interdependencia y la solidaridad que permiten al profesor asumir la responsabilidad de crear relaciones de confianza mutua entre y con sus estudiantes para conocerlos e intervenir educativamente respondiendo a sus necesidades e intereses.

Este modelo implica, necesariamente, una formación pedagógica básica y la actualización permanente

del conocimiento pedagógico y disciplinar. En su investigación sobre jóvenes profesores universitarios, Bozu (2010) encontró entre los factores de mayor peso en la explicación de las dificultades en su ejercicio docente, la falta de una formación inicial centrada en aspectos pedagógicos y didácticos generales que les permitan trascender las formas tradicionales de la enseñanza centradas en el profesor y en el contenido. Esto es fundamental si tenemos en cuenta que aun en aquellas reconocidas como “buenas prácticas pedagógicas”, los “buenos profesores” que las realizan se ubican dentro de los enfoques pedagógicos más tradicionales, es decir, son menos innovadores (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza, 2009).

El buen profesor de hoy requiere, entonces, una formación que le permita aplicar en su ejercicio docente lo que desde la Sociología de la Educación se ha llamado *pedagogías productivas*, aquellas que enfatizan en la naturaleza construida del conocimiento, en las múltiples perspectivas sobre la realidad y en una aproximación constructivista y colaborativa del aprendizaje, dejando a un lado las *pedagogías de la indiferencia*, que se han caracterizado por la falta de integralidad y la ausencia del reconocimiento de la diferencia (Lingard, 2010). Algunos trabajos en los que se ha estudiado la percepción que tienen los estudiantes de los buenos profesores, como el de Gargallo, Sánchez, Ros & Ferreras (2010), muestran claramente que el estilo docente que los estudiantes reclaman está centrado en el aprendizaje, es constructivista y colaborativo y se basa en la confianza mutua.

A modo de conclusión

El recorrido realizado desde los enfoques cognitivo y alternativo por las creencias y las acciones pedagógicas pretende trazar una ruta crítica para el necesario trabajo de formación y de evaluación permanente del profesorado, así como para la investigación.

Es claro que para aproximarse a esa construcción social y pedagógica que es *el buen profesor del*

siglo XXI se requiere comprender, dinamizar, recrear y transformar las concepciones y las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de las teorías explícitas e implícitas del profesor, de su historia personal, su experiencia profesional, sus interacciones, sus epistemologías, y de su carácter de sujeto que depende de su contexto cultural. El rol docente soportado sobre una racionalidad técnica, cuestionado y rebasado al menos en el discurso pedagógico, puede ser superado en la práctica si empezamos por saber quién es el profesor, qué piensa, qué hace y cómo actúa.

El buen profesor, ese profesor reflexivo, mediador, investigador, crítico, es el gran transformador del que se viene hablando en la literatura y en los distintos espacios de reflexión académica desde varias décadas atrás, pero para ejercer su acción transformadora debe revisar a fondo sus relaciones con el conocimiento y analizar los desaciertos en su práctica docente (Barrón, 2009). Si lo hace, puede desarrollar la capacidad para establecer vínculos de confianza con sus estudiantes, lo que aunado a la pertinencia de *lo que hace en clase*, la claridad en *lo que dice* y su conocimiento experto puede generar lo que Sánchez, Reiko, Rodríguez & De Diego (2009, p. 20) llaman el “compromiso escolar en el momento”. Es decir, puede lograr en sus estudiantes un aprendizaje dialógico, que tiene como punto de partida la *inteligencia cultural* en la que se integra lo académico, lo práctico y lo comunicativo (Prieto & Duque, 2009).

Este profesor es, por todo lo anterior, capaz de recuperar la autoridad en el aula de clase, no la impuesta y vertical tan debatida en la historia de la pedagogía, sino la autoridad que surge en la interacción socioeducativa cuando los estudiantes reconocen el saber del profesor y cuando este logra las condiciones para favorecer la autonomía de aquellos (Zamora & Zerón, 2009), lo que implica una forma de intervención mediante el saber experto que permita la construcción gradual de la autogestión del conocimiento en los aprendices. Al respecto, estudios recientes como el de Prados, Cubero & De la Mata (2010) han mostrado que el logro en el aprendizaje universitario está relacionado con una dirección eficaz de las actividades pedagógicas por parte del profesor, con su intervención firme y su presencia constante pero siempre favorecedora del diálogo y

de la construcción colectiva de los saberes. Entonces el buen profesor es el que puede ejercer una buena práctica en la que confluyan “las buenas intenciones, las buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2008, p. 219). Y puede hacerlo porque es sensible, flexible, imaginativo, recursivo y es competente para apartarse de las fórmulas probadas; en otras palabras, es un profesor creativo (Menchén, 2009).

El esfuerzo de las instituciones educativas debe centrarse, entonces, en asegurar un proceso permanente de formación de un pensamiento crítico en el profesorado, que le permita crear las condiciones para su autorregulación mediante el desarrollo de la metacognición como punto de partida. Coincidimos con Hénard (2010) cuando afirma que sin el compromiso institucional para estimular la reflexión sobre el papel de la enseñanza en el proceso de aprendizaje no será posible dotar de sentido el concepto de calidad tan utilizado pero aún sin asidero en la cotidianidad de la vida educativa institucional. Es viable hacer de la reflexión crítica un instrumento institucional para la formación permanente de los profesores, así lo muestran investigaciones como la de Pou, Aguirre y Cordero (2009).

Esta nueva era de la información con su Sociedad del Conocimiento nos plantea el reto del pleno desarrollo personal y social de los sujetos de la educación, de la creación y recreación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del pensamiento y del trabajo intelectual. El esfuerzo para enfrentar el reto de manera efectiva y relevante debe ser colectivo y permanente, dentro de un proyecto educativo común que tenga como punto de partida el reconocimiento de la relación entre la subjetividad y la acción pedagógica, esa subjetividad que se repliega y despliega en la cotidianidad del acto educativo (Patiño y Rojas, 2009); porque sólo en las aulas de clase podrá iniciarse y mantenerse la verdadera revolución educativa.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universitat de València.
- Barron, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31 (125), pp. 76-87.
- Bourdieu, P. (2002). Habitus y sentido práctico. En Téllez, G. Pierre Bourdieu. *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 136-141.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/3.
- Calvo, C. (2004). Educación y propensión a enseñar y aprender. En Aparicio, P. (Ed.). *Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria*. CiRec: España, pp. 71-93.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2), pp. 1-29.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), pp. 87-101.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/4.
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Díada.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Grisales, L. & González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación & Educadores*, 12 (2), pp. 77-86.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 32 (129), pp. 164-173.

- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lingard, B. (2010). Towards a Sociology of Pedagogies. En Apple, M., Ball, S. y Gandin, L. (eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge: USA, Canada.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Paidós.
- Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias Pedagógicas*, 14, pp. 279-289.
- Patiño, L. & Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12 (1), pp. 93-105.
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla.
- Pou, S., Aguirre, L. & Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), pp. 1-26.
- Pozo, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Prados, M., Cubero, M. & De la Mata, M. (2010). ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology (Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa)*, 8 (1), pp. 163-194.
- Prieto, D. (1995). *Mediación pedagógica y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. Bogotá: Icfes.
- Prieto, O. & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10 (3), pp. 7-30.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, J. M., Reiko, M. E., Rodríguez, F. & De Diego, M. (2009). Significados, rituales y principios en el primer día de clase. *Perfiles Educativos*, 31 (125).

- Santoianni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Barcelona: Santillana.
- Téllez, G. (2002) Pierre Bourdieu. *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (N° especial). Citado el 1 de agosto, 2010. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>
- Zamora, G. & Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 25 (1), pp. 171-180.

Identidad de Educación y Educadores

Educación y Educadores es la revista institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana; por lo tanto, se adhiere al Proyecto Educativo Institucional propio de la facultad, en consonancia con la misión de la Universidad.

La revista nace en 1997. Inicialmente su periodicidad era anual, y después, entre el 2006 y el 2008, fue semestral. Sin embargo, debido al crecimiento de sus lectores y a la acogida por parte de la comunidad académica, en el 2008 se tomó la decisión de convertirla en una publicación cuatrimestral.

1. Misión

La revista *Educación y Educadores* se propone difundir aportes significativos en los múltiples ámbitos y niveles de la teoría y la práctica educativa, que sean el resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica de la Universidad de La Sabana y de todos los profesionales de la educación que quieran colaborar con la revista.

2. Visión

Educación y Educadores será una publicación abierta, sin ninguna limitación temática o metodológica dentro del marco de su misión y carácter institucional; una revista que participe activamente en la dinámica de configuración y consolidación científica de la pedagogía, como ciencia del quehacer educativo, que contribuya a encontrar soluciones dignificantes y humanizadoras en los diversos escenarios educativos de la sociedad.

3. Filosofía editorial

La comprensión de la educación como acción humana racional y libre, personal y social, orientada al perfeccionamiento de todos los agentes que participan en su realización; la pedagogía entendida como la ciencia multidimensional sobre el quehacer educativo; el educador como agente directo y comprometido con la formación integral propia y de sus alumnos, con el avance del saber educativo; la función social de la educación como proceso de reconfiguración de las estructuras sociales hacia modelos de relación cada vez más justos y solidarios, que defiendan y promuevan la dignidad trascendente de la persona humana, son los principios que constituyen la filosofía editorial de *Educación y Educadores*.

En el marco del respeto y aprecio por la pluralidad y el diálogo académico, *Educación y Educadores* no excluye de antemano colaboraciones que sostengan posturas y propuestas educativas diferentes a su filosofía editorial, pues no se identifica necesariamente con las ideas sostenidas por los autores, que son responsabilidad exclusiva de los mismos.

Educación y Educadores se dirige a todos los profesionales de la educación interesados en su propia formación, en el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas y en la resignificación de la profesión docente.

4. Consejo Editorial

La función académica del Consejo Editorial tiene como objeto garantizar el rigor científico, la relevancia académica y la pertinencia temática de los contenidos de la revista. También son competencias del consejo definir las políticas de publicación de los contenidos de la revista para cada número, colaborar en el juzgamiento de los trabajos recibidos, mediante el nombramiento de árbitros externos al consejo, y dirimir cualquier diferencia o conflicto de interés que se presente, respecto a los contenidos y enfoque de algún trabajo que genere polémica para su eventual publicación.

5. Comité de Arbitraje Científico

Forma parte de la estructura académica de la revista el Comité de Arbitraje Científico, que estará conformado por un grupo de personas de amplia trayectoria académica, con vinculación institucional a organizaciones educativas nacionales e internacionales, a universidades o centros de investigación en ciencias sociales.

La función de este comité es evaluar y juzgar los trabajos recibidos para su eventual publicación, según corresponda a su área de especialidad; por lo tanto, este comité es el encargado de valorar el rigor científico y metodológico de los trabajos presentados. Para ello, deberá interpretar y aplicar el conjunto de pautas establecidas para las colaboraciones.

About **Educación y Educadores**

Educación y Educadores is an institutional journal published by the La Sabana University School of Education. Therefore, it follows the institutional project for education adopted by the faculty, which is consistent with the mission of the university.

First published in 1997 as an annual journal, it became a bi-yearly publication in 2006. However, due to an increase in readership and acceptance on the part of the academic community, it was converted to a quarterly journal in 2008.

1. Mission

Educación y Educadores Journal intends to divulge significant contributions into many fields and levels of Educational theory and practice, coming from strict research within the academic community at Universidad de La Sabana, as well as from all professionals in Education who desire to write on this Journal.

2. Vision

Educación y Educadores is an open publication, with no items or methodology limitations into its mission and institutional features frame; it takes active part on scientific configuration and consolidation of Pedagogy as an educational work science; finally, it will contribute to find dignifying and humanizing solutions for all education scenes in society.

3. Editorial Philosophy

Editorial Philosophy at *Educación y Educadores* consists on these principles:

- Understanding Education as a rational and free human activity, individual and social as well, aimed to improve all agents that participate on its fulfillment;
- Understanding Pedagogy as a multidimensional science about educative work;
- Understanding educators as main agents, engaged to the whole education of themselves and their students, as well as to advances in educative acknowledgment.
- Perceiving the social function of Education as a process of re-configuration of social structures towards relationship models more just and supportive. Such models shall defend and promote the transcendental dignity of every human being.

In order to demonstrate our respect and regard for pluralism as well as for an academic dialogue, *Educación y Educadores* doesn't exclude works that support points of view or educational purposes that are different from its editorial philosophy, because the Journal doesn't necessarily identify with the authors' ideas, as far as those ideas are, exclusively, their own responsibility.

Educación y Educadores is addressed to every professional in Education, who is interested on his personal formation, as well as on improving his pedagogical practice, and on giving a new meaning to Educational profession.

4. Editorial Board

Academic functions of the Editorial Board have the purpose of guarantee a scientific rigor, an academic relevance and the pertinence of the items into the contents of this Journal.

Defining contents' publication politics for every issue, cooperating on the evaluation of all works, through some peers different from the members of the board, as well as settling any difference or conflict of interests that could raise regarding contents and approaches of any work, generating a discussion before its publication, are also competences of the board.

5. Scientific Arbitration Committee

The Scientific Arbitration Committee makes part of the academic structure of the Journal, and it is composed by a group of people with a large academic path, linked to an academic institution as well as to national and international education organizations, several universities and centers of research on Social Sciences.

Its function is to evaluate and judge the received works before defining their possible publication, according to each specialization area. Therefore, it is in charge of the valuation of the works' scientific and methodological rigor. For this purpose, it shall interpret and apply the whole of the established patterns for works by this Journal.

Identidade de Educación y Educadores

Educación y Educadores é a revista institucional da Faculdade de Educação da Universidad de La Sabana; por conseguinte, ele adere-se ao Projeto Educacional Institucional próprio da faculdade, de acordo com a missão da Universidade.

A revista foi fundada em 1997. Ao começo era anual; depois, entre 2006 e 2008, passou a ser semestral. Em 2008 foi transformada em uma publicação quadrimestral pela acolhida da comunidade acadêmica, refletida no aumento do número de leitores.

1. Missão

A revista *Educación y Educadores* procura disseminar contribuições importantes nos diferentes campos e níveis da teoria e a prática educativas, resultantes do estudo rigoroso da comunidade acadêmica da Universidad de La Sabana e de todos os profissionais da educação que desejem colaborar na revista.

2. Visão

Educación y Educadores será uma publicação aberta, sem limitações temáticas nem metodológicas no marco da sua missão e o seu caráter institucional; uma revista que participará ativamente na dinâmica da configuração e consolidação científica da pedagogia como ciência da tarefa educativa, para ajudar no achado de soluções dignificantes e afáveis nos cenários educativos da sociedade.

3. Política editorial

Compreensão da educação como uma ação humana racional e livre, pessoal e social, dirigida a aperfeiçoar todos os agentes participantes na sua realização; da pedagogia como ciência multidimensional da tarefa educativa; do educador como agente direito e comprometido na formação integral própria e dos seus alunos, com o avance do saber educativo; da função social da educação como um processo de reconfiguração das estruturas sociais para modelos de relação cada vez mais justos e solidários defendendo e promovendo a dignidade transcendente da pessoa humana. Estes princípios constituem a política editorial da revista *Educación y Educadores*.

Dentre o respeito e aprecio pela pluralidade e o diálogo acadêmico, *Educación y Educadores* não exclui colaborações sustentarem posições e propostas educativas diferentes da sua política editorial, dado que ele não se identifica necessariamente com as idéias expostas pelos autores. Eles são responsáveis destas.

Educación y Educadores é dirigida a todos os profissionais da educação interessados na sua própria formação, na perfeição das suas práticas pedagógicas e na resignificação da profissão docente.

4. Conselho Editorial

A função acadêmica do Conselho Editorial é garantir o rigor científico, a importância acadêmica e a pertinência temática dos conteúdos da revista. Também deve definir as políticas de publicação dos conteúdos dos números da revista, colaborar no julgamento dos trabalhos recebidos mediante a nomeação de árbitros externos ao Conselho e dirimir qualquer diferença ou conflito de interesse respeito aos conteúdos ou a abordagem de algum trabalho, sendo causa de polêmica para a sua eventual publicação.

5. Comitê de arbitragem científica

O Comitê de arbitragem científica faz parte da estrutura acadêmica da revista. É conformado por pessoas de grande trajetória acadêmica, vinculadas institucionalmente a organizações educacionais nacionais e internacionais, a universidades e centros de pesquisa nas ciências sociais.

A função do comitê é avaliar e julgar os trabalhos recebidos para publicá-los eventualmente, de acordo com sua área de especialidade. Portanto, o comitê se encarrega de apreciar o rigor científico e metodológico dos trabalhos apresentados. Por consequência, deverá interpretar e aplicar o conjunto das pautas estabelecidas para as colaborações.

Indicaciones

para los autores

Educación y Educadores procura facilitar a todos sus colaboradores el proceso de elaboración y presentación de sus trabajos; por ello, permite una amplia multiplicidad de estilos de los artículos. Sin embargo, es necesario adoptar unas pautas mínimas al enviar los artículos:

1. **Extensión de los artículos.** Los trabajos no deben sobrepasar las 10.000 palabras, ni tener menos de 5.000. Dentro de esa extensión está comprendido el espacio para gráficas, tablas e ilustraciones. La bibliografía consolidada, o apartado bibliográfico del artículo, no se incluye dentro de la extensión antes descrita.
2. **Envío de artículos.** Se puede remitir el artículo al correo electrónico de la revista: educacion.educadores@unisabana.edu.co, o también a la siguiente dirección: Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, revista *Educación y Educadores*, Campus Universitario del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá, D. C., Chía, Cundinamarca, Colombia. Cada colaboración deberá presentarse en cualquier fuente de 12 puntos, a espacio simple.
3. **Resumen.** Cada artículo deberá llevar un resumen, de mínimo 150 palabras y máximo 250, que indique claramente el tema, los objetivos, el método y la conclusión principal.
4. **Palabras clave.** Deberá adjuntarse una lista de cinco palabras clave, que faciliten el análisis temático y la identificación del artículo en los índices internacionales, de acuerdo con los descriptores establecidos por el Tesauro de la Unesco.
5. **Cuadros e ilustraciones.** Los cuadros deberán presentarse en forma comprensible, preferiblemente en MS Word o Excel. Así mismo, las ilustraciones (gráficas, diagramas, dibujos, fotografías, etc.) se incluirán para aclarar o sintetizar la información, y deben presentarse en formato TIF o JPEG.
6. **Información del autor.** Los trabajos deberán acompañarse de una ficha de identificación del autor, que contenga los siguientes datos: nombre y apellidos, títulos y universidades en las que se obtuvieron, institución donde desarrolla su actividad académica, dirección postal, dirección electrónica (e-mail) y teléfono. También se adjuntará una relación de las publicaciones más recientes, si las tuviera.
7. **Llamados y notas a pie de página.** En las notas de pie de página (tanto bibliográficas como aclaratorias) se usa el numerillo volado o superíndice. Sin embargo, en algunos casos, como cuando la nota aclaratoria no pertenece al texto en sí (nota del editor, fuente, etc.), se emplea el asterisco.
8. **Citas y referencias bibliográficas.** Todas las fuentes citadas o mencionadas deberán estar claramente identificadas, siguiendo el estilo de la *American Psychological Association (APA)*.
9. **Proceso de arbitraje.** El Comité de Arbitraje Científico será el encargado de valorar el rigor científico y metodológico de los trabajos presentados. Sin embargo, para juzgar acerca de la relevancia del tema tratado, es deseable que los artículos no aborden temáticas tan solo coyunturales y transitorias, o circunscritas a un contexto estrictamente local.

El juicio sobre la pertinencia de los trabajos presentados tendrá en consideración que la temática de la revista es abierta, lo que permite que ese criterio se cumpla, siempre que el contenido desarrollado en el artículo tenga relación directa con la teoría, la investigación o la práctica educativa, en cualquiera de sus niveles.

Con el fin de garantizar la más plena autonomía de los miembros del Comité de Arbitraje Científico, durante el proceso de juzgamiento se guardará el anonimato del árbitro asignado. También se guardará el anonimato del autor.

Solo se publicarán las colaboraciones que cuenten con el dictamen favorable de los árbitros asignados por el Consejo Editorial.

10. **Clasificación de los artículos:**

- a. **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
 - b. **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
 - c. **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada, donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica, de por lo menos 50 referencias.
 - d. **Artículo corto.** Documento breve, que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, los cuales por lo general requieren de una pronta difusión.
 - e. **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
 - f. **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
11. Sin excepción, todo trabajo que se presente a *Educación y Educadores* deberá estar acompañado de la **Declaración de originalidad**, firmada por cada uno de los autores. Para ello, se deberá diligenciar el formato que se presenta al final de estas indicaciones. También se encuentra disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>.
 12. Las colaboraciones recibidas en un idioma diferente al castellano no serán traducidas, salvo el resumen y las palabras clave.
 13. *Educación y Educadores* se reserva el derecho de sugerir modificaciones a los originales, para adecuarlos al estilo de la revista.
 14. Los textos serán originales, y no deben estar siendo considerados para su publicación en otra revista y/o libro, nacional o extranjero.
 15. El autor de un artículo publicado recibirá un ejemplar de ese número de la revista. Una vez publicado un artículo en *Educación y Educadores*, el autor deberá abstenerse de enviarlo con el mismo fin a otra revista.
 16. Los artículos no publicados serán devueltos a los autores, pero se conservará una copia en los archivos de la revista, sin que ello limite al autor la posibilidad de buscar su publicación en otras revistas.
 17. El Consejo Editorial juzgará acerca de la adecuación de las colaboraciones a estas pautas y dirimirá cualquier conflicto que pueda presentarse al respecto.

Los números anteriores de la revista pueden consultarse en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>

Guidelines for Authors

Educación y Educadores tries to make it simple for authors to develop and present their work and, in doing so, it allows a wide range of styles in the articles it accepts for publication. There are, however, a series of minimum guidelines to be followed when submitting an article.

1. **Length of articles.** Articles shall contain no less than 5,000 words and no more than 10,000. This includes graphics, tables and illustrations. The consolidated bibliography or reference list is not included in the aforementioned word count.
2. **Submitting articles.** Articles may be sent by e-mail to educacion.educadores@unisabana.edu.co or delivered to the following address: Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, *Educación y Educadores*, Campus Universitario del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá, D.C., Chía, Cundinamarca, Colombia. Articles are to be submitted single spaced and in a 12-point font of any type.
3. **Abstract.** Each article is to be submitted with an abstract of no less than 150 words, but no more than 250, clearly indicating the subject, the method and the principle conclusion.
4. **Key words.** All articles are to be accompanied by a list of five key words. The purpose is to facilitate subject analysis and identification of the article in international indexes, pursuant to the descriptors establish by the UNESCO Thesaurus.
5. **Tables, charts and illustrations.** Tables and charts are to be presented in a way that is understandable, preferably in MS Word or Excel. Illustrations (graphs, diagrams, drawings, photographs, etc.) should be included when necessary to clarify or summarize the information, and are to be presented in TIF or JPEG format.
6. **Information about the author.** Articles are to be submitted with a brief note about the author, which must include the following information: full name, degrees and the universities where they were obtained, the institution where the author teaches or conducts academic work, mailing address, e-mail and telephone number. A list of the author's latest publications, if any, should be included as well.
7. **Observations and footnotes.** Bibliographic and explanatory footnote reference numbers are to be set as superior or superscript numbers. However, an asterisk is used in certain cases, for example, with an explanatory footnote that does not pertain to the text (editor's note, source, etc.).
8. **Bibliographic references.** All sources quoted or mentioned are to be identified clearly, pursuant to APA style (American Psychological Association).
9. **Arbitration process.** The Scientific Arbitration Committee shall be responsible for judging the scientific and methodological rigor of the works presented. However, in order to evaluate the relevance of the topic in question, it is preferable that articles not address purely circumstantial or temporary issues or those set in a strictly local context.

A decision on the relevance of the articles presented shall consider the open nature of the journal in terms of its subject matter. This criterion is met, provided the content of the article has a direct bearing on educational theory, research or practice at any level.

To ensure the absolute independence of the members of the Scientific Arbitration Committee, the name of the assigned arbitrator shall remain anonymous during the evaluation process. The author's name shall remain anonymous as well.

Only articles selected by the Editorial Board and subsequently approved by the Scientific Arbitration Committee shall be published.

10. **Classification of Articles**

- a) **Scientific and technological research article.** A document offering a detailed description of the original findings of finished research projects. The structure normally used has four important sections: introduction, method, results and conclusions.
 - b) **Reflection article.** A document presenting the results of a finished research project on a specific topic, viewed by the author from an analytical, interpretative or critical perspective, using original sources.
 - c) **Review.** A document resulting from a finished research project in which the published or unpublished findings of investigation in a particular field of science or technology are analyzed, methodologically arranged and combined to announce progress or developmental tendencies. A document of this type normally includes a careful bibliographic review, with no less than 50 references.
 - d) **Short article.** A brief text presenting the original preliminary and partial results of a scientific or technological study, which normally need to be circulated as quickly as possible.
 - e) **Case study report.** A document that presents the results of a study on a particular situation in order to publicize the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a commented systematic review of literature on similar cases.
 - f) **Thematic review.** A document resulting from a critical review of literature on a particular subject.
11. All works submitted to *Educación y Educadores* are to be accompanied by a **Declaration of Originality**, signed by each of the authors. The form provided at the end of these guidelines is to be completed for that purpose. It also is available at <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>. There are no exceptions to this rule.
 12. Apart from the abstract and the key words, articles submitted in languages other than Spanish shall not be translated.
 13. *Educación y Educadores* does not rule out any contribution in advance because of technical difficulties the author may have encountered in following the established guidelines. However, it does reserve the right to suggest modifications intended to adapt the original article to the style of the journal.
 14. Only original texts may be submitted for publication. Texts being considered for publication in another national or foreign journal and/or book may not be submitted.
 15. The author of an article published in *Educación y Educadores* shall receive a copy of the edition in which the article appears. Once an article is published in *Educación y Educadores*, the author may not submit the same article to another periodical for publication.
 16. Articles not accepted for publication by *Educación y Educadores* shall be returned to the author. However, a copy shall remain on file with the journal. This does not prevent the author from seeking to publish the article in any other periodical.
 17. The Editorial Board shall determine whether an article submitted for publication complies with these guidelines and shall resolve any conflict that might arise in that respect.

Previous editions of the journal are available at:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>

Pautas

para os autores

Educación y Educadores procura facilitar a seus colaboradores o processo de elaboração e apresentação de trabalhos. Por esta razão, permite multiplicidade de estilos nos artigos; no entanto, é necessário adotar pautas mínimas para enviar os artigos.

1. **Extensão dos artigos.** Estes não devem ultrapassar 10 000 palavras, nem ter menos de 5000. Esta extensão inclui tabelas, gráficas e ilustrações. A bibliografia consolidada do artigo — o apartado bibliográfico do artigo — não é incluída nesse espaço.
2. **Envio de artigos.** Os artigos também podem enviar-se ao correio eletrônico da revista: educacion.educadores@unisabana.edu.co ou ao seguinte endereço: Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, revista *Educación y Educadores*, Campus Universitario del Puente del Común, Km 7, Autopista Norte de Bogotá, D.C., Chía, Cundinamarca, Colombia. As colaborações devem apresentar-se em qualquer fonte de 12 pontos, espaço simples.
3. **Resumo.** Cada artigo deve levar um resumo de 150 palavras, máximo 250, que sinalize claramente o tema, os objetivos, a metodologia e a conclusão principal.
4. **Palavras-chave:** deve ser anexada uma lista de cinco palavras-chave que facilitem a análise temática e a identificação do artigo nos índices internacionais, segundo os descritores estabelecidos pelo Tesouro da UNESCO.
5. **Quadros e ilustrações.** Os quadros devem ser claros, preferivelmente em MS Word ou Excel. Assim mesmo, serão incluídas ilustrações (gráficas, diagramas, desenhos, fotografias, etc.) para aclarar ou sintetizar a informação. Devem apresentar-se no formato TIF ou JPEG.
6. **Informação do autor.** Junto com o trabalho, deve incluir-se uma ficha de identificação do autor, com estes dados: nome e sobrenomes, títulos e universidades onde foram obtidos, instituição onde leva ao cabo sua atividade acadêmica, endereço postal, endereço eletrônico (e-mail) e telefone. Também deve juntar-se uma relação das publicações mais recentes.
7. **Chamados e notas de rodapé.** Nas notas de rodapé (bibliográficas ou esclarecedoras), é usado um número pequeno. No entanto, em alguns casos, é usado um asterisco, quando a nota esclarecedora não pertence ao texto (nota do editor, fonte, etc.)
8. **Citas e referências bibliográficas.** Todas as fontes citadas ou mencionadas devem estar identificadas claramente, segundo o estilo da American Psychological Association (APA).
9. **Processo de arbitragem.** O Comité de arbitragem científico avaliará o rigor científico e metodológico dos trabalhos recebidos. No entanto, para apreciar a importância do tema tratado, é desejável que os artigos não versem sobre temas conjunturais ou transitórios, ou reduzidos ao contexto local.

O julgamento sobre a pertinência dos trabalhos deve considerar que a temática da revista é aberta. Portanto, o artigo será pertinente quando o seu conteúdo tenha relação direta com a teoria, a pesquisa ou a prática educacional nos seus diferentes níveis.

Para garantir a autonomia dos membros do Comité de arbitragem científico, durante o período de julgamento será mantido em segredo o árbitro designado, assim como o autor. Somente serão publicados os trabalhos aprovados pelos árbitros selecionados pelo Conselho Editorial.

10. **Classificação dos artigos**
- a. **Artigo de pesquisa científica e tecnológica:** apresenta detalhadamente os resultados originais dos projetos de pesquisa finalizados. A estrutura empregada consta de quatro partes: introdução, metodologia, resultados e conclusões.
 - b. **Artigo de reflexão:** apresenta os resultados de pesquisa finalizada desde um ponto de vista analítico, interpretativo ou crítico do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais.
 - c. **Artigo de revisão:** documento resultante de uma pesquisa finalizada no que se analisam, sistematizam-se e integram-se os resultados das pesquisas publicadas ou não publicadas, sobre um campo da ciência ou da tecnologia, a fim de amostrar os avanços e as tendências de desenvolvimento. Amostra uma revisão cuidadosa de, pelo menos, 50 referências.
 - d. **Artigo curto:** documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica que, em geral, devem disseminar-se rapidamente.
 - e. **Relatório de caso:** apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação específica para revelar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso particular. Inclui uma revisão sistemática comentada da literatura sobre casos análogos.
 - f. **Revisão de tema:** documento resultante da revisão crítica da literatura sobre um tema específico.
11. Todo trabalho apresentado a *Educación y Educadores* deve estar acompanhado da **Declaração de originalidade**, assinada pelos autores. Portanto, é necessário preencher o formato apresentado ao final destas indicações. Também está disponível em <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>
12. As colaborações enviadas em um idioma diferente do castelhano não serão traduzidas, exceto o resumo e as palavras-chave.
13. *Educación y Educadores* reserva-se o direito a sugerir alterações aos originais a fim de adequá-los ao estilo da revista.
14. Os textos devem ser originais e não devem estar considerados para publicá-los em outra revista ou livro nacional ou estrangeiro.
15. O autor de um artigo publicado receberá um exemplar de esse número da revista. Quando um artigo seja publicado em *Educación y Educadores*, o autor não poderá enviá-lo a outra revista para publicação.
16. Os artigos não publicados serão devolvidos aos autores, mesmo que se conservara uma cópia nos arquivos da revista. Isto não impede que o autor procure publicá-lo em outras revistas.
17. O Conselho Editorial da revista julgará se as colaborações se adaptam a estas pautas e decidirá sobre qualquer conflito surgido ao respeito.

Os números anteriores da revista podem ser consultados em
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>

Declaración de originalidad del trabajo escrito:

Título del trabajo que se presenta:

Por medio de esta comunicación certifico que soy autor originario del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista *Educación y Educadores*, de la Universidad de La Sabana, ya que sus contenidos son producto de mi directa contribución intelectual. Todos los datos y las referencias a materiales ya publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento con las debidas autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales.

Por lo anterior, declaro que todos los materiales que se presentan están totalmente libres de derecho de autor y, por lo tanto, me hago responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad de La Sabana.

Además, declaro que este artículo es inédito y no lo he presentado a otra publicación seriada, para su respectiva evaluación y posterior publicación.

En caso de que el artículo _____ sea aprobado para su publicación, como autor (a) y propietario (a) de los derechos de autor me permito autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la Universidad de La Sabana para que incluya dicho texto en la revista *Educación y Educadores*, para que pueda reproducirlo, editarlo, distribuirlo, exhibirlo y comunicarlo en el país y en el extranjero por medios impresos, electrónicos, Cd Rom, Internet en texto completo o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Como contraprestación por la presente autorización, declaro mi conformidad de recibir dos ejemplares (2) del número de la revista en que aparezca mi artículo.

Acepto, además, que si son varios los autores del mismo artículo, el investigador principal recibirá dos (2) ejemplares y cada coautor un (1) ejemplar.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días del mes de ____ del año _____, en la ciudad de _____.

Nombres	Firmas	Documento de identificación
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



Declaration of originality of written work

Title of the article submitted:

I hereby certify that I am the original author of the aforementioned work, the contents of which are the product of my direct intellectual contribution. I am submitting the article for possible publication in *Educación y Educadores*, a magazine published by the Universidad de La Sabana. All data and references to previously published works are fully credited and included in the bibliographic notes and in the quotations, which are distinguished as such and, when required, are duly authorized by those who hold the property rights.

By virtue of the foregoing, I declare that all the materials presented are entirely free of copyrights. Consequently, I assume responsibility for any litigation or claim related to copyrights, thereby exonerating the Universidad de La Sabana of all responsibility in that respect. I also declare this is an unpublished article has not been presented to any other periodical for consideration and subsequent publication.

Should the article entitled _____ be approved for publication. I, as the author and owner of the copyright, hereby authorize the Universidad de La Sabana, for an unlimited period of time, to include the text of said article in the magazine *Educación y Educadores*, so it may reproduce, edit, distribute, exhibit and communicate it inside Colombia and abroad by printed or electronic means, Cd Rom, Internet in full text or by any other means of communication known at present or to become known.

As compensation for this authorization. I hereby agree to accept two (2) copies of the edition of the magazine in which my article appears.

If the same article is by several authors, I also agree the senior researcher shall receive two (2) copies and each coauthor, one (1) copy.

In witness whereof, this declaration is signed on the ____ day of the month of ____ of the year ____, in the city of _____.

Names	Signatures	Identification Document
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



Declaração de originalidade do trabalho escrito

Título do trabalho apresentado

Confirmo mediante esta comunicação que este trabalho que apresento para uma possível publicação na revista *Educación y Educadores* da Universidad de La Sabana, visto que os seus conteúdos são o produto da minha contribuição mental própria. Os dados e as referências aos materiais publicados acham-se bem identificados com seu crédito respectivo e inclusive nas notas bibliográficas e nas citações destacadas como tais. Quando sejam necessárias, eu tenho as autorizações dos titulares dos direitos patrimoniais.

Por conseguinte, declaro que todos os direitos autorais dos materiais apresentados estão livres, que eu sou responsável por qualquer litígio ou reclamação relacionada com direitos de propriedade intelectual e que exonero de responsabilidade à Universidad de La Sabana.

Igualmente, declaro que este artigo é inédito e eu não o tenho apresentado em nenhuma publicação seriada para que seja avaliado e depois publicado.

Se o artigo _____ fora aprovado para publicá-lo, como autor(a) e proprietário(a) dos direitos autorais, autorizo ilimitadamente no tempo à Universidad de La Sabana para incluí-lo na revista *Educación y Educadores*, e possa reproduzi-lo, editá-lo, distribuí-lo, exibi-lo e comunicá-lo no país e no estrangeiro pelos meios impressos, eletrônicos, CD-ROM, Internet em texto íntegro ou qualquer outro meio conhecido ou por conhecer.

Em contraprestação desta autorização, declaro minha conformidade de receber dois (2) exemplares do número da revista no que apareça o meu artigo.

Além disso, aceito que – se os autores do artigo são vários – o pesquisador principal receberá dois (2) exemplares e cada co-autor, um (1) exemplar.

Em constância do exposto, esta declaração é assinada aos ____ dias de ____ de ____, na cidade de _____.

Nomes	Assinatura	Documento de identidade
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Anual (tres ejemplares)

Un ejemplar

Nacional \$85.000
Internacional US\$ 75

\$30.000
US\$ 25

(Estos valores incluyen el costo del envío)

Pagos nacionales:

Consignación o transferencia a la cuenta de ahorros en Bancolombia No. 20435700306, a nombre de Publicaciones Universidad de La Sabana.

La revista debe ser enviada a:

Nombre: _____
(Persona y/o Institución)

Profesión: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____

Código postal: _____

País: _____

Fax: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Pagos internacionales

Instrucciones / Datos requeridos
(Instructions / Required data)

Favor diligenciar todos los campos
(Fill in all the blanks)

SWIFT FORMAT MT 103

Fecha / (Date): _____

Moneda y valor / (Currency and Amount): USD.

ORDENANTE
(Applicant)

Nombre:
(Name)

Teléfono:
(Phone number)

Dirección:
(Address)

Ciudad:
(City)

País:
(Country)

**INFORMACIÓN
PARA EL BANCO**
(Bank information)

Acreditar la cuenta # 36006658 de Bancolombia en Citibank N.Y.
(Credit account number 36006658 of Bancolombia in Citibank N.Y.)

Banco Intermediario: Citibank, New York.
(Intermediary Bank) 111 Wall Street New York 10043 Phone 2126570128

ABA 021000089
SWIFT CITIUS33

Banco Pagador: Bancolombia, Colombia
(Payment Bank)

SWIFT COLOCOBM
CH005211

BENEFICIARIO
(Beneficiary)

Nombre: **Universidad de La Sabana**
(Name)

Dirección: **Campus Universitario del Puente del Común, Autopista Norte de Bogotá, km 7**
(Address)

Ciudad: **Chía, Cundinamarca, Colombia**
(City)

Teléfono: **8615555 Ext. 3122-3123**
(Phone number)

Número de cuenta en Bancolombia, si es cliente:
(Bancolombia's account number, if client.) Must be 11 numbers **20058996304 ahorros**

Detalle del pago / (Details of Payment): _____

Bancolombia Dirección / (Address): Cra. 52 No. 50 - 20. Vicepresidencia Internacional. Piso 11. Medellín, Colombia.
División Corresponsales Internacionales / (Correspondent Banking Area): Tel.: (574) 510 8755 **Fax:** (574) 512 1347
Area Swift / (Swift Area): Tel.: (574) 510 8627 - **Fax:** (574) 513 7451

NOTA: Favor enviar este cupón diligenciado, junto con el comprobante de consignación y/o pago a la Universidad de La Sabana, Campus Universitario del Puente del Común, Autopista Norte de Bogotá, km 7, Chía, Cundinamarca, Colombia.
A.A. 140013 - Tels.: (57-1) 861 5555 - 861 6666, exts. 1474, 1413 - Fax: (57-1) 861 5555, ext. 1412

educación y educadores

ISSN 0123-1294 - Mayo-agosto de 2010 - Vol. 13 No. 2 - 173-312 páginas - Chía, Colombia

Factores asociados a la calidad en las facultades de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia

- Factors Associated with Quality in Colombia's Top Law Schools
- Fatores associados à qualidade nas faculdades de direito com alto desempenho acadêmico na Colômbia

Teresa Flórez-Peña, José Miguel Rojas-Cristancho

Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana

- Unwanted Effects of Job Training in Secondary Education in Colombia
- Efeitos indesejáveis da formação para o trabalho no ensino secundário na Colômbia

Claudia Milena Díaz-Ríos, Jorge Enrique Celis-Giraldo

Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile

- Diagnosing Learning Assessment Difficulties at the University Level: A Specific Case in Chile
- Diagnóstico de dificuldades na avaliação da aprendizagem na universidade: um caso específico em Chile

Gloria Contreras

El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación

- Dialogue as the Foundation for Ethical Communication in Evaluation
- O diálogo como base da comunicação ética na avaliação

Fabiola Cabra-Torres

Formación del profesional en administración en América Latina: un estudio comparado

- Educating Management Professionals in Latin America: A Comparative Study
- Formação profissional em gestão na América Latina: estudo comparativo

Alex Medina-Giacomozzi, Cecilia Gallegos-Muñoz

Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva

- From Implicit Theories to Teaching as Reflective Practice
- Desde as teorias implícitas à docencia como prática reflexiva

*Brenda Isabel López-Vargas,
Sandra Patricia Basto-Torrado*

Indexada en: SciELO, Redalyc, HINARI, Publindex (B), EBSCO-Fuente Académica, Google Académico, Dialnet, CLASE, Latindex (catálogo), Biblioteca Digital OEI.



Universidad de
La Sabana

