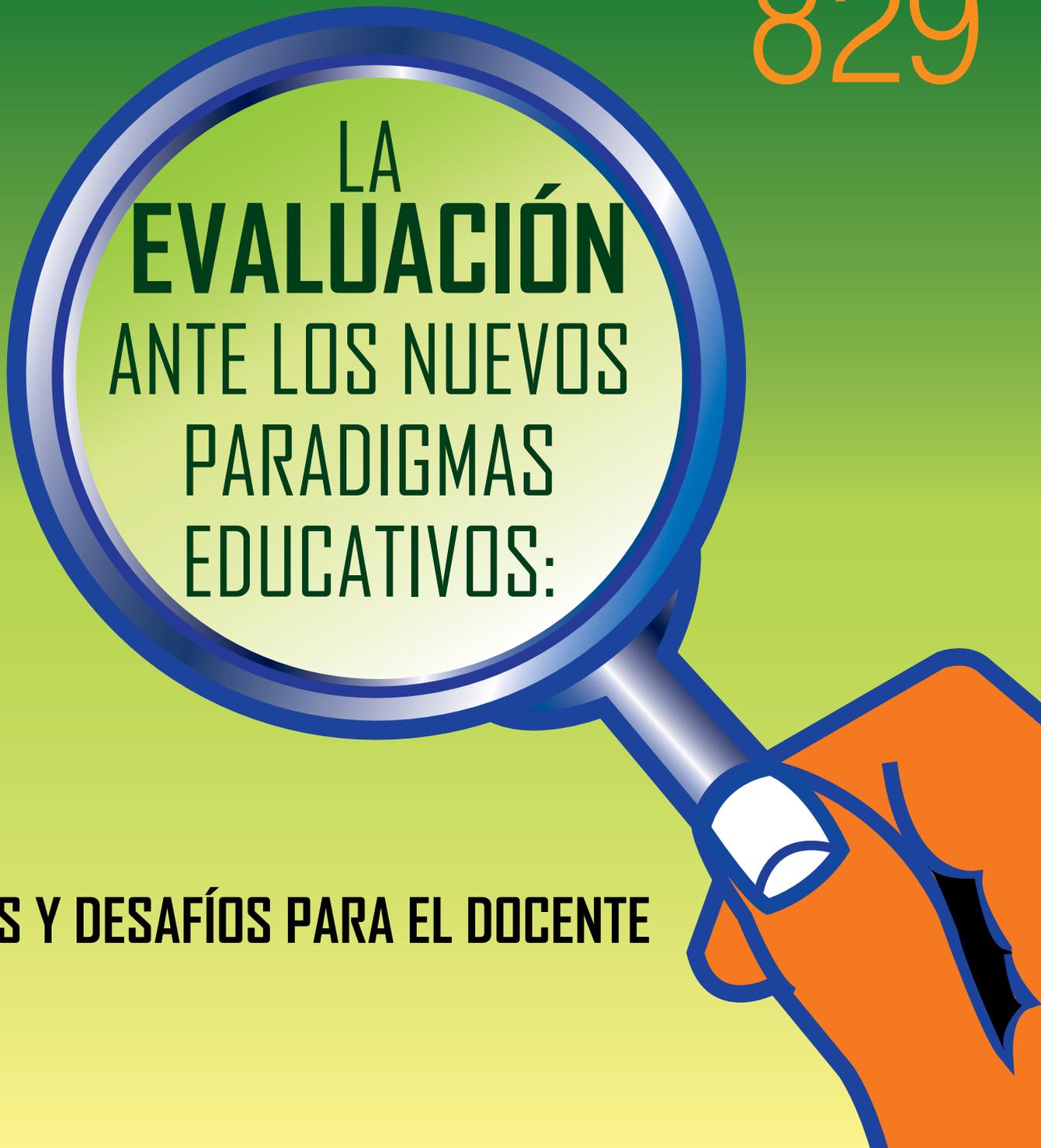


Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía con artículos e información de máxima relevancia

# boletín redipe

NOVIEMBRE DE 2013 ISSN 2256 - 1536

829



LA  
**EVALUACIÓN**  
ANTE LOS NUEVOS  
PARADIGMAS  
EDUCATIVOS:

**RETOS Y DESAFÍOS PARA EL DOCENTE**

# Comité Editorial

Boletín Virtual REDIPE No 829  
Noviembre de 2013 - ISSN 2256-1536  
boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com

Julio César Arboleda  
Director Revista Redipe

Rodrigo Ruay Garcés  
Pedagogo Chileno

Bruno D'Amore y Martha I. Fandiño Pinilla,  
Dipartimento di Matematica - Università di Bologna

Pedro Ortega Ruiz, Ph D, Universidad de Murcia,  
autor de la Pedagogía de la Alteridad.

Aileen Dever, Quinnipiac University, Hamden -  
CT – AATSP

Karina Rodríguez, Universidad La Salle de México

Carlos Arboleda A, Southern Connecticut State  
University

Pedro Horruitiner Silva, Ministerio de Educación  
Superior de Cuba

Sergio Tobón Tobón, Director Instituto Cife,  
perspectiva socioformativa

Susana Gonçalves, Directora (CInEP) Ensino  
Superior Coimbra Portugal

Mario Germán Gil, Líder Grupo Humanidades y  
Universidad, USC

Miguel de Zubiría Samper, Director Fundación  
Intern. Alberto Merani

Giovanni M. Iafrancesco V., Director Coripet,  
Pedagogía Transformadora

Mireya Cisneros, Universidad Tecnológica de  
Pereira – Colombia

José Gabriel Domínguez, Universidad Autónoma  
de Yucatán

Wilson Acosta Valdeleón,  
investigador del doctorado en Educación de la Universidad de La Salle.

Germán Piloneta, Proyecto CISNE, Universidad Javeriana

J. Simón Sánchez Hernández,  
pedagogo Universidad Pedagógica Nacional de México

Andrés Hermann, Instituto Altos Estudios, Ecuador

Alexander Ortiz Ocaña, Cuba- Umag; investigador doctorado  
Rude Colombia

Ricardo Navas Ruiz, Universidad de Massachusetts

Héctor Rizo Moreno, Universidad Autónoma de Occidente

Julián De Zubiría Samper, Director Instituto Merani,  
Pedagogía Dialogante

Nelson Largo, Diseño y diagramación

# Contenido



- 1 EDITORIAL**  
**La evaluación ante los nuevos paradigmas educativos: retos y desafíos para el docente**  
Rodrigo Orlando Ruay, Raúl Fuentes F. y Ricardo González M,  
Universidad Católica de la Santísima Concepción – Concepción- Chile. Pag. 6-12
- 2 RESEÑA**  
Julio César Arboleda  
Director Redipe, docente investigador USC. Pag. 13-15
- 3 Las finalidades de la evaluación educativa desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo: ¿descalificar y reprobar, u ofrecer oportunidad para aprender del error y de la experiencia, y por ende, formación para el desarrollo humano? Diez elementos para encauzar su práctica en el marco del Aprendizaje vinculado con Actos de Comprensión**  
Ignacio Cadena Rodríguez - Sutev, Coordinador Red disciplinar de Evaluación flexible e integral, Red Colombiana de Pedagogía. Pag. 16-27
- 4 Las competencias en la educación superior: algunas consideraciones para un debate indispensable**  
Luis Hernando Rincón Bonilla - Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Pag. 28-31
- 5 Un marco de referencia para el diseño curricular basado en competencias y su evaluación**  
Aladino Araneda V., Raúl Fuentes F. - Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Pag. 32-41
- 6 Diseño de un modelo de información y capacitación para implementar la elaboración de pruebas objetivas en un Assessment Center universitario**  
Gloria María Sierra Villamil y Néstor Alirio Vargas Castro - Universidad EAN. Pag. 42-54
- 7 Fomento de competencias Genéricas-Sello institucionales en Pedagogía Básica: Percepción de los estudiantes, artículo de investigación**  
Alejandro Sepúlveda Obreque, Danilo Díaz Levicoy, Rodolfo Lemarie Oyarzún, Daniel Sáez Sotomayor, Margarita Opazo Salvatierra. Universidad de Playa Ancha, Universidad de Los Lagos, Colegio Proyección Siglo XXI, Chile y Colegio Blas Pascal de Chile. Pag. 55-59
- 8 Implementación de un enfoque competencial en el rediseño curricular de las carreras de ingeniería en una universidad regional pública en Chile, una reflexión crítica, artículo de investigación**  
Ricardo González M., Dr. Raúl Fuentes F. y Dr. Rodrigo Ruay G. - Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Pag. 60-65
- 9 El Entorno Mediado de Múltiple Aprendizaje (EMMA): Una propuesta para desarrollar un ambiente de clase con apoyo de las TIC para el nivel de Licenciatura en Ingeniería de la Universidad La Salle**  
Alfonso Rios Herrera - Universidad La Salle de México. Pag. 66-73
- 10 El juego y el jugar en el contexto escolar: un acercamiento a la cotidianidad en preescolar**  
Gloria Stella Campo Vergara- Universidad del Valle. Pag. 74-80
- 11 La posición docente en la transformación de la universidad**  
Patricia Pérez Pérez y Alicia Rivera Morales, Universidad Autónoma de México, UNAM Pag. 81-85
- 12 Los problemas en la educación superior: un enfoque reflexivo desde los tutores pares o monitores académicos,**  
Lilia del Riesgo Prendes, Ruth Garzón y Alba Lucía Salamanca Matta, - Grupo Bio-Bio, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas, Universidad del Rosario. Pag. 86-93
- 13 ENTREVISTA A RICARDO NAVAS RUIZ**  
Maira Angélica Pandolfi - Professora da Unesp de Assis, Brasil. Pag. 94-95
- 14 EVENTOS REDIPE**



## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### Política editorial

Revista Boletín Virtual Redipe es un órgano de divulgación de la Red Iberoamericana de Pedagogía. Es de circulación mensual, especializado, electrónico e internacional, en el cual se publican artículos de investigación y de reflexión en las diferentes áreas y campos de la educación y la pedagogía. Los artículos serán manipulados en forma electrónica, siendo revisados por el comité científico, y por evaluadores anónimos, y publicados en los formato HTML y PDF. La recepción de un trabajo no implica la aceptación ni publicación del mismo, ni el compromiso por parte de la revista con respecto a su fecha de aparición. Una vez recibida la aceptación los autores pueden aplicar para revisión del artículo por parte del Comité Editorial de alguna de las Colecciones de libro impresas con las que cuenta Redipe; Colección Iberoamericana de Pedagogía y Colección Iberoamericana de Educación.

**Primero:** Los derechos de propiedad intelectual no son obligatoriamente traspasados por el autor a la revista Boletín Redipe Virtual, una vez aceptado un artículo para su publicación.

**Segundo:** Toda solicitud de uso o reproducción con fines comerciales, debe dirigirse al Editor de la revista. Asimismo, toda reproducción autorizada, en cualquier medio, debe citar en forma completa el artículo y la revista. Se entiende por reproducción cuando se duplica en un medio digital o físico, más de tres veces un mismo artículo por parte de un mismo interesado. También se entiende como reproducción cuando se

incluyen datos publicados por Boletín Virtual Redipe en una segunda publicación.

**Tercero:** Se autoriza la impresión de artículos y fotocopias para uso personal. También, se promueve el uso de la revista para fines educacionales. Particularmente:

- Toda institución puede crear enlaces a artículos específicos que se encuentren en el servidor de la revista a fin de conformar paquetes de cursos, seminarios o como material de instrucción, pero no pueden colocar la versión digital y/o partes de ella en sus servidores de acceso público sin autorización del Editor.

- Las instituciones de educación superior sin fines de lucro, pueden realizar fotocopias de impresiones de artículos para docencia. En este caso, sólo deben asegurarse de informar al Editor el nombre del curso en el cual será utilizado, que la reproducción sea íntegra con la nota de propiedad intelectual y que si existe un cobro éste sea sólo por el costo de reproducción. No se puede colocar la versión digital y/o partes de ella en sus servidores de acceso público sin autorización del Editor.

**Cuarto:** El autor puede colocar una copia de la versión definitiva en su servidor aunque se recomienda que mantenga un enlace al servidor de la revista donde está el artículo original e incluir esta nota sobre políticas de uso.

**Quinto:** Las violaciones de propiedad intelectual recaen sobre quien la realizó. No es responsable de violaciones la empresa o institución que da acceso a los contenidos, ya sea porque actúa sólo como transmisora de información (por ejemplo, proveedores de acceso a Internet) o porque ofrece servicios públicos de servidores.

## **Revisión**

Los artículos son enviados a evaluación omitiendo el nombre de los autores y sus filiaciones. Son examinados por dos evaluadores anónimos, de acuerdo a una pauta de valoración que se les envía. Los evaluadores son seleccionados por el Editor.

Forma y preparación de manuscritos

## **FORMATO DE LOS TRABAJOS**

Los artículos pueden ser escritos en idioma español, inglés o portugués. En letra arial 12, Word, interlineado 1.5. Su extensión mínima es de 6 páginas y máxima de 40. Deben llevar: título, autor, resumen, palabras, desarrollo (incluida introducción), síntesis o conclusiones, referencias (y anexos, si aplicare).

Para el envío de tablas, figuras y fotografías, ver instrucciones específicas más abajo.

## **PÁGINA DE TÍTULO**

Debe contener los siguientes datos obligatorios: Título del artículo. Nombre y apellido del autor(es). Dirección electrónica, teléfono y nombre de Institución, localidad y país.

## **RESUMEN**

En un párrafo se debe incluir ideas relevantes del texto; sin notas a pie de página.

## **PALABRAS CLAVE**

Incluir una lista de palabras claves. Usar un mínimo de 3 y un máximo 6.

## **REFERENCIAS**

Las Referencias deben ser citadas en el texto mencionando el apellido del autor y el año entre paréntesis. En el caso de dos autores, ambos apellidos deben mencionarse. Para tres o más autores, se menciona solo el apellido del primer autor más et al. Tener en cuenta alguna de las normatividades autorizadas en el mundo de las revistas académicas.

## **TABLAS**

Las Tablas deben llevar numeración arábica y

con títulos sobre ellas; las notas a pie de página deben aparecer debajo del cuerpo completo de la tabla. Todas las tablas deben estar citadas en el texto por su número. Las tablas no deben contener datos que estén duplicadas en el texto. Las tablas deben ser enviadas en Microsoft Word o Word Perfect.

## **FIGURAS**

Las figuras deberían estar expresados en numeración arábica y con un breve título descriptivo. Las figuras deben ser enviadas en Microsoft Word o Word Perfect y no contener vínculos al documento principal o a otros archivos.

## **FOTOGRAFÍA**

Envío digitalizado. Se sugiere en formato TIFF, con un mínimo de 300 dpi. de definición. También se aceptan fotografías o imágenes digitales en formatos GIF y JPG. Se solicita especial cuidado en mantener un máximo de definición en las fotografías a incluir.

## **ENVÍOS**

Todos los artículos deben ser enviados como "attachment" a la dirección de correo electrónico [boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com), [editorial@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:editorial@rediberoamericanadepedagogia.com)

NOVIEMBRE DE 2013

EDITORIAL Revista Redipe 829

## EVALUACIÓN EDUCATIVA

### RESULTADOS DE LAS PRUEBAS: el problema de la corresponsabilidad

El examen es un subproceso de la evaluación. Constituye un mecanismo para determinar el desempeño de alguien frente a una meta, logro o finalidad esperada. El ser de la evaluación es fortalecer las actuaciones o desempeños en referencia. Para ello es necesario el examen (a través de diferentes medios); así mismo, valorar o reflexionar sobre y a partir de éste, y con base en lo anterior, generar oportunidades de mejoramiento, disponiendo estas, en lo posible, en un plan de acción/ intervención, sin dejar de controlar permanentemente el proceso. Esto, en general, significa evaluar (Arboleda, 2013)<sup>1</sup>.

De acuerdo con lo expresado, una prueba, sea escrita u oral, no es una evaluación, es solamente un dispositivo para examinar, como lo son los talleres, las tareas, las exposiciones, las participaciones en clase, entre otros escenarios. Las pruebas internacionales, por ejemplo, examinan y miden enmarcadas en ciertas finalidades. Qué finalidades sirven las pruebas internas y externas, es un asunto al que es preciso concederle mayor atención, inclusive para asumir el proceso evaluativo (reflexivo actuante) propio de todo examen de desempeño.

Las pruebas institucionales, nacionales e internacionales tienen como propósito examinar desempeños, no exactamente evaluar desempeños. Esta tarea es deber de los agentes involucrados directa e indirectamente en los mismos. En el caso de las pruebas escritas y orales que realizan los profesores a sus estudiantes, además de otros insumos para examinar sus desempeños y actuaciones, es preciso que en el proceso evaluativo adscriptible a estos intervengan no solo el docente, sino también los estudiantes (auto y coevaluación), de ser posible, en algunos casos, otros docentes del área y hasta los directivos. El mejoramiento de los desempeños y actuaciones constituye una corresponsabilidad, en la cual los sujetos involucrados deben participar activamente

antes y en el interregno actuacional, en razón de rodear y potenciar el desempeño (Qué triste realizar en el salón de clase eventos de examen solamente al final del tópico o tema de aprendizaje, desperdiciando el arsenal de posibilidades que existe para influir en la actuación del estudiante).

En el caso de las pruebas nacionales e internacionales la evaluación inherente a estas compete a diversos actores, incluidos los estudiantes, padres de familia, profesores, instituciones, sistemas educativos, estados, y hasta organismos internacionales no necesariamente educativos pero sí influyentes en esta esfera). De modo que plantear que a los estudiantes (y en consecuencia a los profesores) de determinada institución o país les fue bien o mal en una de estas (Pisa, por ejemplo; o las del sistema educativo de cada país), es una contradicción en los términos. El estudiante y el profesor se hallan inmersos en esta red compleja de corresponsabilidades y corresponsables, aunque es claro que todos tienen que ver, y no es justo endilgarle a uno u otro actor el mayor peso de esta.

El estudiante es, en últimas, quien menos tiene que ver en los resultados pobres que presente frente a una prueba, sobre todo de resorte nacional o internacional. El problema se puede plantear en términos de una cadena. De esta hacen parte los padres de familia (las posibilidades y **competencias** – léase, capacidades y potenciales que debería poseer para educar, para saber ser padres y saber intervenir en la formación y los aprendizajes de sus hijos para educar, para saber ser padres y saber intervenir en la formación y los aprendizajes de sus hijos); los profesores (sus competencias pedagógicas para incidir en los desempeños de aquellos); instituciones (sus competencias educativas, incluida su capacidad para generar espacios de construcción e implementación de modelos didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos, pedagógicos, entre otros, así como para integrar a las familias en los procesos de aprendizaje y formación); sistemas educativos y estados (disposición, idoneidad y competencia para generar condiciones y

<sup>1</sup> Una ampliación de esta temática puede verse en: Arboleda, Julio César. *Enfoque comprensivo edificador*, México, Editorial Redipe, 2013.

escenarios que dignifiquen la educación y los procesos y sujetos de la formación); y hasta organismos internacionales no necesariamente educativos pero sí influyentes en esta esfera, los cuales asumen el conocimiento y la educación como un recurso que de manera directa o indirecta debe generar productividad y rentabilidad económica.

Como se expresó más arriba, los desempeños están enmarcados en ciertas finalidades. Para ser más claros, los desempeños que examina Pisa y generalmente las pruebas nacionales corren paralelas con los criterios o imperativos de actuación marcados por las dinámicas del mundo global, el mundo del mercado con sus bondades mínimas y sus insondables atrocidades. Los desempeños, las pruebas y los sistemas educativos están configurados para incidir en la reproducción del mundo actual, más no en la construcción de un sistema de vida o mundo mejor, más digno. Eso no es rentable. Los desempeños, los aprendizajes, las competencias de los estudiantes y de los profesores deben corresponderse con estas finalidades.

Un tema de interés extremo para Redipe es la discusión sobre el uso utilitarista y solidario del conocimiento. No basta con centrar esfuerzos en la apropiación /construcción de conocimiento y en el saber hacer, es decir en las competencias, pues tal asunto es de vital interés para el mundo de hoy, el mundo del mercado, tanto como para cualquier mundo posible; no se puede dejar de lado en estos propósitos el asunto, no tanto de la aplicación, valga repetir, cuanto del sentido y uso del saber y del conocimiento generado dentro y al margen de procesos investigativos. No se debería soslayar porqué el enfoque por competencias, pertinente para el fortalecimiento académico, ha sido impuesto a /por los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo global: no es difícil advertir que constituye uno de los dispositivos más confiables para sustentar (léase, reproducir) el mundo del mercado, donde el (uso utilitarista del) conocimiento se presenta como un recurso capital para los fines de productividad y rentabilidad, en el marco de la ley de la oferta y la demanda.

Partimos de la idea que el enfoque por competencias es muy interesante desde el punto de vista académico (y por supuesto, laboral), pero no lo es tanto para cumplir las finalidades últimas del acto de EDUCAR, al cual, en parte, contraviene. Es relevante para el mundo global de hoy, más no para el mundo de la vida digna, el cual no puede ofrecer el mundo actual, el mundo del mercado.

En razón de ello Redipe dirige sus esfuerzos para fortalecer procesos en torno a la construcción y divulgación de enfoques teóricos y metodológicos complementarios o alternativos al enfoque por competencias, en razón de que desde la educación participemos activamente en la construcción de escenarios para una vida más digna. Allí el enfoque Comprensivo edificador.

## **LA EVALUACIÓN ANTE LOS NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS: RETOS Y DESAFÍOS PARA EL DOCENTE**

**Rodrigo Orlando Ruay G; Raúl Fuentes F; Ricardo  
González M<sup>2</sup>.**

**Universidad Católica de la Santísima Concepción –  
Concepción- Chile**

Esta comunicación representa una reflexión compartida por los autores con académicos universitarios a partir del texto “Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de las competencias”, de autoría del Dr. Ruay (Ed. Redipe, 2013), que propone al profesor de aula distintas estrategias para asumir los retos que demanda la evaluación a su práctica pedagógica y a la escuela. En esta perspectiva hay una invitación a entender la evaluación como una herramienta para la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje en función de una educación de calidad.

### **Introducción**

La evaluación es entendida como la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa e indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado, o finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado. Desde esta perspectiva la reflexión que se plantea para el profesor es transitar hacia una evaluación de competencias que acentúe más los procesos en función de desempeños idóneos. Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación. En esta línea la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto. Desde esta perspectiva se puede señalar que el desafío para el docente

*2 Académicos de los departamentos Fundamentos de la Pedagogía y de Curriculum y evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santísima Concepción – Concepción – Chile*

respecto a la evaluación le puede permitir:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones de procedimiento pertinentes.
- Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al alumno una fuente extra de información en la que se reafirmen los aciertos y se corrijan los errores.
- Mantener consciente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, evitándose la reincidencia en los errores y su encadenamiento.
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente.
- Juzgar la variabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación.
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje, atendiendo tanto a la secuencia lógica de los temas, como a la coherencia estructural del proceso.

De acuerdo a lo expresado, queda claro que el denominador común de la evaluación es incrementar la calidad del aprendizaje y, en consecuencia, el desempeño del estudiante para realizar actuaciones exitosas en contextos reales o simulados.

**El denominador común de la evaluación educativa es incrementar la calidad**

Concebir el aprendizaje como la capacidad de "construir", de emplear estrategias cognitivas y usar la metacognición supone transformar el concepto tradicional de la evaluación como un proceso con un alto grado de subjetividad cuya finalidad esencial reside en emitir un juicio que encasille al alumno en relación a una serie de ideas preconcebidas por el maestro.

Si las actividades en el salón de clases han de ir encaminadas a lograr el desarrollo de procesos más que a la memorización de contenidos, si se pretende convertir al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje, si para ello ha de aplicar procedimientos, adquirir habilidades, asumir

actitudes y valores, ser creativo, si le es necesario aplicar estrategias de colaboración, trabajo en grupo, resolución de problemas, entonces la evaluación ha de dar también un nuevo giro. Esta visión es absolutamente compartida por el panel que lleva cabo la reflexión sobre el texto, acotando lo importante y relevante que representa para el conjunto de los actores educativos.

En este sentido la evaluación ha de orientarse hacia el mejoramiento continuo y cualitativo de todo el proceso y en especial del desempeño del estudiante, "agente central en el acto de aprender". Debe centrar su atención más allá de la asignación de calificaciones numéricas e interesarse en lo que supone "traspasar las fronteras y expectativas expresadas como mínimos en un programa".

Algunas características mencionadas por Ma. Luisa Martín (1997) en el libro "Planeación, Administración y Evaluación de la Educación" sobre el nuevo papel de este proceso son:

- Debe permitir autocorregir la acción educativa en forma continua.
- Debe realizarse a lo largo de todo el proceso educativo (no sólo al final).
- Ha de incluir la totalidad de elementos que configuran el sistema escolar así como la pluralidad de los agentes que intervienen en él.
- Debe regular y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera formativa y continua.
- Su carácter ha de ser integrador y coherente, acentuando los objetivos académicos, actitudes y valores.
- Habrá de orientarse a las capacidades, desempeños y rendimientos observables.
- Debe recoger datos que especifiquen el avance del alumno (conceptual, procedimental y actitudinal) y demás aspectos que interaccionan en él: actuación del profesor, metodología, recursos, actividades, relaciones, etc.
- Debe dejar espacio para la autoevaluación y la "co-evaluación".

Este nuevo enfoque convierte a la evaluación en un principio de reflexión para la mejora de la práctica docente, para el centro educativo y para el progreso del estudiante. Se elimina por fin la versión de "juicio final" para el alumnado. Esta nueva perspectiva da mucho sentido a la idea compartida por el panel que, con un cambio de paradigma

como el propuesto por el texto, se puede realmente avanzar hacia procesos de mejora en calidad, pasando por instancias auténticas de evaluación.

A la luz de análisis más profundos sobre la clasificación del conocimiento, se puede asegurar que las nuevas pedagogías han dado pie a la proyección de modelos evaluativos acordes a una visión integral del desempeño del estudiante, más justa, más objetiva y más acorde a su progreso y desarrollo personal.

La evaluación de los aprendizajes se constituye así en una herramienta para averiguar qué, cómo y cuánto están aprendiendo los estudiantes. Además, nos provee información para mejorar el propio proceso de enseñanza aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante.

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados que obtienen los estudiantes. El profesorado, los directivos, los padres y los propios estudiantes se refieren a la evaluación como el instrumento o proceso para valorar el grado de consecución de los objetivos del currículum en los distintos niveles de enseñanza.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación juegan un rol de vital importancia en la práctica evaluativa de los docentes, en tanto éstos no solo deben estar bien elaborados, sino que deben ser adecuados para evaluar los dominios de la asignatura ya que en muchos casos no queda claro qué es lo evaluado.

Sin embargo, existen algunas premisas básicas en evaluación, que toda institución formadora de personas comparte: en primer lugar, se puede afirmar que *toda evaluación es un proceso que genera información* y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. La evaluación recoge evidencias para la toma de decisiones, y está en función de la mejora permanente.

En los últimos años, la historia de la Evaluación se ha visto sometida a múltiples tensiones que han sido originadas por los contextos socio-culturales que la han rodeado. Esta situación, tan normal dentro del campo del saber humano, no deja de sorprendernos, pues, a partir de ella, surge una variedad de lineamientos y matices que orientan no sólo las grandes políticas educativas, sino que también tienen incidencia en el quehacer docente cotidiano.

No obstante, en el último tiempo ha ido creciendo la necesidad de una mirada más cercana a la práctica que, teniendo como fundamento corrientes psicoeducativas determinadas, ha buscado alternativas de cómo evaluar potenciando el aprendizaje de los alumnos. En efecto, el profesor de aula, muchas veces inconsciente de los cambios que se producen a su alrededor, sobre todo en lo concerniente a las macro decisiones, se ve inserto en una práctica que le exige tomar decisiones rápidas y oportunas, que redunden en un mejor aprendizaje de sus alumnos. Frente a esta cuestión, el manejo de las teorías (educativas, sociológicas, psicológicas, etc.) aplicadas, se torna fundamental, pues se constituye en uno de los cimientos de la acción pedagógica de calidad; *la que sólo puede ser comprendida en la medida que se desarrollen procesos evaluativos coherentes con las estructuras pedagógicas en ejercicio.*

En esta vía, podemos afirmar que, en la actualidad, la mayoría de los centros educativos habla de los últimos avances en educación (cuestión discutible, pero perteneciente a otro escenario de reflexión), donde conceptos tales como Proyectos de aula, Metodologías participativas, Protagonismo del alumno y otros, han ingresado al lenguaje docente, alcanzando un uso cotidiano. Es fundamental, por consiguiente, que nos acerquemos a dichas concepciones y veamos los alcances evaluativos que tienen.

En efecto, si realizamos un análisis de la conceptualización actual de la evaluación, vemos que su lenguaje está claramente influenciado por las corrientes cognitivas, donde el sujeto ya no es considerado como un ente pasivo (en oposición a las teorías conductistas del aprendizaje), sino que se convierte en el actor central del aprendizaje. Dicho esto en este momento parece una obviedad, pero no hay que olvidar que hasta hace muy poco el alumno era entendido como un ser secundario, que sólo debía resignarse a incorporar en su memoria la información entregada por el profesor, situación que, si nos arriesgamos a decir más, está vigente aún en algunos sectores de nuestra realidad.

Pues bien, uno de los primeros aspectos a considerar es que en la situación actual se reconocen diferentes tipos de evaluación y se asume que ésta puede y debe cumplir funciones distintas, dependiendo del escenario de su aplicación; de donde se desprende la necesidad de conocer y utilizar variados procedimientos evaluativos, dependiendo de la pertinencia del caso. Sin embargo, el objetivo no es simplemente que el profesor conozca múltiples técnicas; es oportuno que él las conozca, pero debe ser capaz, esencialmente, de crear nuevos espacios evaluativos y

ser capaz de evaluar el contexto de su aplicación, a fin de diseñar los procedimientos evaluativos que se ajusten de una forma más pertinente a la situación educativa.

En esta perspectiva podemos afirmar que evaluar los aprendizajes de los alumnos consiste, en términos generales, en estimar hasta qué punto los sujetos han desarrollado determinadas capacidades como producto de la enseñanza recibida. Pero se trata también de preguntarnos como docentes, en qué medida los procedimientos evaluativos utilizados nos permiten estimar dichos progresos y, entre muchas otras cosas, hasta qué punto tales procedimientos han sido coherentes y enriquecedores de la enseñanza que estamos impartiendo.

*En definitiva, evaluar consiste en reflexionar sobre nuestras propias prácticas pedagógicas, con el fin de potenciar unos procesos de enseñanza y aprendizaje más ricos y significativos. En otras palabras, se trata de pasar de un concepto de evaluación centrada en la calificación donde se evalúa para poner notas, lo importante es ser objetivo, exacto, justo. En este contexto, el profesor desempeña el papel de juez. Hacia un concepto de evaluación como un proceso global, considerando la participación de quienes aprenden. En este caso, se acentúa el valor formativo de la evaluación, con un claro propósito de mejoramiento del aprendizaje, de los programas, métodos y de las técnicas aplicadas. La evaluación deja de estar centrada en el control de aprendizaje de materias y abarca además otros aspectos importantes, tales como actitudes, intereses, hábitos de trabajo, ajuste individual y social entre otros.*

### **Retos que emergen en este nuevo escenario educativo.**

Los principales retos que han de asumir los docentes en materia evaluativa se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

#### **A. Transitar de la evaluación formativa a la evaluación formadora**

Si la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información, la *evaluación formadora* arranca del propio discente; esto es, se fundamenta en el autoaprendizaje; la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, mientras que la *evaluación formadora* responde a la iniciativa del discente. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje,

sino que es un facilitador del mismo mientras que el auto aprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera. La evaluación formadora proviene desde dentro.

#### **B. Pasar de la evaluación uniforme a una evaluación multicultural**

Esto significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad. En esta línea de significados situamos el concepto de evaluación como un modo de atender a las diferencias culturales, étnicas, religiosas y socioculturales y personales. Si hoy resulta inapropiado reducir la inteligencia a lo medido por pruebas cargadas de significados académicos, no lo es menos evaluar un rendimiento sin tomar en consideración esquemas que arraigan en modos de cultura diferentes. De todos es bien conocido que los procesos de pensamiento son más analíticos en la cultura occidental que en las orientales. En estas predomina el discurso analógico y holístico.

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptivos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva.

Un modo de llevar a cabo la evaluación multicultural es proporcionar diversas alternativas de modo que sea el propio alumno quien opte por unas u otras, tomando en consideración que mientras unas pueden incidir en la comprobación de conocimientos, otras han de proyectarse en habilidades y destrezas, en competencias cognitivas, en actitudes o hábitos.

#### **C. De una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje.**

La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace.

La evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando así como el conocimiento de las razones de los

errores y aciertos que se producen. Más que un proceso para certificar o aprobar, el acto evaluativo, desde esta perspectiva, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes, contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. La evaluación pasa, además, a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno. Evaluar no es “demostrar” sino “perfeccionar” y “reflexionar”. La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos.

#### ***D. De una evaluación técnica centrada en directrices estándar a una evaluación participativa y consensuada***

La evaluación es un proceso en el que deben consensuarse diferentes intereses, valores, puntos de vistas. El énfasis en la actualidad no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el “poder” del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos, es preciso asumirla como una herramienta que estimula el “debate democrático” en el aula, al consenso debidamente razonado. No hay duda que la evaluación muchas veces genera entre el profesorado y el alumnado conflictos de “intereses” - en ocasiones inevitables-, pero el problema no radica en cómo evitarlo sino en cómo manejarlo para que la evaluación cumpla un servicio en el aprendizaje.

Si tratáramos de simplificar las ideas expuestas podemos decir que el *énfasis en las nuevas tendencias de evaluación es la participación* de las personas, siendo una de las mejores garantías de utilidad para el aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación.

#### **Conclusiones**

Finalmente podemos decir que el cambio de enfoque de la evaluación constituye una revolución paradigmática en el currículo escolar, ya que aplicar un enfoque de evaluación integrado al proceso de enseñanza aprendizaje, conlleva cambios en toda la orientación de la enseñanza, tanto a nivel de aula como de la organización escolar. Se trata de pensar en un modelo pedagógico integrado, donde la evaluación pase a constituirse una estrategia más para el logro de los

aprendizajes.

Una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de información — obtenida en clases o a partir de lecturas—, resolución original de problemas o resolución que da cuenta de un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles diferentes de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etcétera. Construir y exponer los criterios también permite reconocer si existen criterios implícitos referidos a las normas de presentación, prolijidad u ortografía, y cuál es el valor de estos criterios. Y si, además, se reconoce el particular crecimiento de los estudiantes.

Estamos invitados a transformar la evaluación en un acto de construcción de conocimiento donde cada estudiante construya su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades. En otras oportunidades, compartir con los estudiantes la construcción de criterios evaluativos para sus desempeños, reconociendo en todos los casos su valor frente al conocimiento, generando un auténtico desafío a la hora de evaluar y recupera la evaluación como un nuevo lugar posibilitador de la buena enseñanza.

Por tanto, la finalidad de la evaluación será siempre mejorar la intervención pedagógica, intentando comprender todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar la toma de decisiones.

#### **Referencias**

- DÍAZ, A. (1993) El examen: textos para su historia y debate. UNAM. México.
- FERNÁNDEZ, M. (1986) *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Morata. España.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Paidós. España.
- HOUSE, R. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Morata. España.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Argentina.
- LITWIN, E. (1995) *Evaluación: ¿qué, cómo y cuándo*

evaluar en la escuela? : La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula. Ediciones Novedades Educativas. Argentina

MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata. España.

PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. España.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L (1980) *Pigmalión en la escuela*. Marova. España.

RUAY, R. et Alt, (2013). Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias, Editorial Redipe. Colombia.

SANTOS, M. (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe, 20 ed. España.

SANTOS, M. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Akal. Madrid.

NOVIEMBRE DE 2013

RESEÑA Revista Redipe 829

# EVALUACIÓN EDUCATIVA

Julio César Arboleda  
 Director Redipe, docente investigador USC.  
 direccion@redipe.org

**Resultados de las pruebas: el problema de la corresponsabilidad**, es el título de la editorial de este número, a cargo del director de la revista.

**La evaluación ante los nuevos paradigmas educativos: retos y desafíos para el docente**, artículo de reflexión propositiva, elaborado por Rodrigo Orlando Ruay, miembro del Comité científico de Redipe y los académicos Raúl Fuentes F. y Ricardo González M, todos docentes investigadores de la Universidad Católica de la Santísima Concepción – Concepción- Chile. Es igualmente asumido como editorial del presente número dado su peso reflexivo en torno al acto educativo y pedagógico. Representa una reflexión compartida por los autores con académicos universitarios a partir del texto “Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de las competencias”, de autoría del Dr. Ruay (Ed. Redipe, 2013), que propone al profesor de aula distintas estrategias para asumir los retos que demanda la evaluación a su práctica pedagógica y a la escuela. En esta perspectiva hay una invitación a entender la evaluación como una herramienta para la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje en función de una educación de calidad.

**Las finalidades de la evaluación educativa desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo: ¿descalificar y reprobar, u ofrecer oportunidad para aprender del error y de la experiencia, y por ende, formación para el desarrollo humano? Diez elementos para encauzar su práctica en el marco del Aprendizaje vinculado con Actos de Comprensión**. Artículo de reflexión propositiva a cargo de Ignacio Cadena Rodríguez, Coordinador Red disciplinar de Evaluación flexible e integral, Red Colombiana de Pedagogía. Pretende, por una parte, demostrar cómo en Básica, Media y en el nivel de Pregrado, la práctica evaluativa continúa inscrita en el rango de la *descalificación* y la *reprobación*, sin ser ésta, por lo menos en el ámbito escolar<sup>1</sup>, la finalidad educativa que

la justifica; por otra parte, se orienta a ilustrar, a través del análisis y la interpretación de dos experiencias de evaluación que se distancian del hegemónico modelo tradicional, cómo se puede corregir este despropósito haciendo énfasis tanto en la necesidad de dar cabida y tratamiento pedagógico al error como fenómeno inherente a todo proceso de aprendizaje, como en el requerimiento de conducirla, acorde con las exigencias que de ella se demandan en el siglo XXI, por la ruta del desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes que comprometan al ciudadano que se encuentra en proceso de educación con una sólida formación integral para incorporarse con idoneidad y ética al tejido social del cual forma parte.

**La evaluación ante los nuevos paradigmas educativos: retos y desafíos para el docente**, artículo de investigación a cargo de los académicos Rodrigo Orlando Ruay G., Raúl Fuentes F., Ricardo González M. de la Universidad Católica de la Santísima Concepción – Concepción- Chile. Constituye una reflexión compartida por los autores con académicos universitarios a partir del texto “Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de las competencias”, de autoría del Dr. Ruay (Redipe, 2013), que propone al profesor de aula distintas estrategias para asumir los retos que demanda la evaluación a su práctica pedagógica y a la escuela. En esta perspectiva hay una invitación a entender la evaluación como una herramienta para la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje en función de una educación de calidad.

**Fomento de competencias Genéricas-Sello institucionales en Pedagogía Básica: Percepción de los estudiantes**, artículo de investigación a cargo de los docentes investigadores chilenos Alejandro Sepúlveda Obreque, Danilo Díaz Levicoy, Rodolfo Lemarie Oyarzún, Daniel Sáez

<sup>1</sup> Primaria y Secundaria.

Sotomayor, Margarita Opazo Salvatierra de las instituciones Universidad de Playa Ancha, Universidad de Los Lagos, Colegio Proyección Siglo XXI, Chile y Colegio Blas Pascal de Chile. El estudio da cuenta de las competencias Genéricas-Sello promovidas por los docentes en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno, el año 2013, desde la perspectiva de los estudiantes. La investigación fue del tipo Encuesta. Dentro de los hallazgos más importantes se encontró que las competencias Sello identificadas por los estudiantes con un excelente nivel de desarrollo, son: “trabajo en equipo”, manejo de tics y comunicación oral, y con insuficiente nivel de fomento: “dominio del idioma inglés”, “autocrítica y pensamiento crítico”.

**Las competencias en la educación superior: algunas consideraciones para un debate indispensable**, artículo de reflexión propositiva, elaborado por Luis Hernando Rincón Bonilla, docente investigador de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Una de las características fundamentales de nuestro tiempo es la centralidad que adquiere el conocimiento en la conformación de la estructura social. El conocimiento se ha convertido en la base de los procesos productivos y el tiempo necesario para su traducción en innovaciones tecnológicas se ha reducido significativamente. Igualmente, el conocimiento y la información son variables determinantes de diversos ámbitos del desempeño ciudadano. Nos encontramos en los albores de un nuevo milenio que nos anuncia que el futuro va a ser distinto del pasado y aún del presente, porque estamos entrando a pasos agigantados en una nueva era de la civilización humana, con todos sus bienes y amenazas, que sin duda plantean su mayor desafío a los corazones y las mentes de los hombres y mujeres y que le otorga al sistema educativo el papel de órgano rector que debe orientar en cada país los esfuerzos individuales y colectivos para hacer realidad los sueños, esperanzas, derechos y oportunidades para alcanzar la felicidad y el bienestar.

**Diseño de un modelo de información y capacitación para implementar la elaboración de pruebas objetivas en un Assessment Center universitario**, escrito por Gloria María Sierra Villamil y Néstor Alirio Vargas Castro, docentes investigadores de la Universidad EAN. Aborda el tema de la evaluación en la educación superior, basándose en las pruebas objetivas del Assessment Center. Se centra en el caso específico de una institución de educación superior (IES) frente al proceso de diseño, elaboración y aplicación de las pruebas. Enfatiza en el proceso que se ha llevado a cabo en este tipo de proyectos educativos, específicamente

en evaluación del aprendizaje por competencias. Plantea un enfoque que guíe a los docentes en el camino a convertirse, de manera autónoma, en “enlaces” entre los resultados esperados, el currículo y la evaluación y la relación con el desempeño de los estudiantes frente a las competencias desarrolladas; todo esto, bajo el proceso de aprendizaje en el cual el estudiante es el protagonista.

**Implementación de un enfoque competencial en el rediseño curricular de las carreras de ingeniería en una universidad regional pública en Chile, una reflexión crítica**, artículo de investigación elaborado por Ricardo González M., Dr. Raúl Fuentes F. y Dr. Rodrigo Ruay G., académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Comparte la elaboración de construcción curricular de un plan de formación de ingenieros de ejecución en una universidad estatal regional del sur de Chile, dado desde el enfoque competencial en el contexto de los procesos de rediseño curricular institucional, que podría estar a nivel de renovación, innovación o cambio, y considerando el escenario de necesidad de realizar progresos en los procesos formadores en educación terciaria en Chile en pro de su desarrollo. Del mismo modo se presenta una auto mirada a la experiencia desarrollada desde los aspectos no considerados por ella a modo de reflexión crítica, que instala la necesidad de incorporar aspectos de la cultura local e identitarios contextuales para robustecer la construcción comentada.

**Un marco de referencia para el diseño curricular basado en competencias y su evaluación**, artículo de investigación a cargo de Aladino Araneda V., Raúl Fuentes F., académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. En Chile, así como en muchos países que aspiran a estructurar un sistema educacional articulado con el desarrollo económico y social, el modelo educativo basado en competencias -no sin pocas dificultades- se ha impuesto sobre otros enfoques de enseñanza, tradicionales o renovados. Y probablemente, la más recurrente de las dificultades está en el plano epistemológico y no meramente conceptual o técnico como suelen ser percibidas sus dificultades, por cuanto la falta de claridad epistémica hace que se conciba el modelo de manera equivocada y se cometan errores en su aplicación, desarrollo y evaluación de logros.

**El Entorno Mediado de Múltiple Aprendizaje (EMMA): Una propuesta para desarrollar un ambiente de clase con apoyo de las TIC para el nivel de Licenciatura en Ingeniería de la Universidad La Salle**, escrito por Alfonso Ríos Herrera, docente investigador de la

Universidad La Salle de México. La desvinculación profesional del docente de su campo de conocimiento, representa una barrera para la generación de ambientes de aprendizaje – enseñanza adecuados. El artículo hace un análisis de dicho proceso en la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle (Ciudad de México) y discute la forma en que algunos paradigmas como el sociocognitivo pueden apoyar en la formación de dichos ambientes para hacer luego una propuesta definida como EMMA.

**El juego y el jugar en el contexto escolar: “un acercamiento a la cotidianidad en preescolar”**, artículo de investigación a cargo de Gloria Stella Campo Vergara de la Universidad del Valle. Reflexiona sobre la importancia de articular el desempeño del docente en preescolar, con los avances investigativos que se han dado en torno al juego y el valor del jugar en el desarrollo del niño y el aprendizaje, en consonancia con las políticas y lineamientos del Ministerio Educación Nacional (MEN) para la educación, articulados a los avances internacionales.

**La posición docente en la transformación de la universidad**, artículo de investigación elaborado por Patricia Pérez Pérez y Alicia Rivera Morales, académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las innovaciones que se le han encargado a la universidad tienen como sentido incorporar a los sujetos a la nueva sociedad mundial. Es fundamental conocer la posición docente ante estos discursos, pues a través de su hacer cotidiano es como se logra que lo desconocido cobre sentido y significado y que a su vez los alumnos logren la construcción autónoma de conocimientos, incorporen lo nuevo a su cotidianidad pero sobre todo, que logren asumir una postura crítica ante ello. Así, el objetivo de esta investigación, que se realiza en el marco del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón (UNAM), es analizar la posición docente ante la transformación de la universidad a través del análisis del discurso.

**Los problemas en la educación superior: un enfoque reflexivo desde los tutores pares o monitores académicos**, artículo de investigación propositiva elaborado por Lilia del Riesgo Prendes, Ruth Garzón y Alba Lucía Salamanca Matta, del Grupo Bio-Bio, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. En los dos semestres académicos del año 2010, se puso en práctica la asignatura electiva “Seminario de Investigación en Educación” de la Unidad de Bioquímica, la cual fue ofertada a los Tutores Pares o Monitores Académicos de diferentes asignaturas de la Universidad del Rosario, en Bogotá,

Colombia, como estímulo a su labor en la Universidad. Este seminario tuvo como principal objetivo que los estudiantes discutieran las principales tendencias seguidas en la investigación en la educación superior, criticaran la literatura seleccionada sobre esta temática e identificasen los principales problemas en las diferentes asignaturas de las cuales han sido monitores, que pudieran haber incidido en el desempeño académico de sus estudiantes. Durante el curso cada tutor par o monitor analizó los materiales presentados para las discusiones con el fin de actualizar sus conocimientos acerca de los modelos aplicados en la educación superior. Las estrategias de aprendizaje y evaluativas así como las líneas de investigación en educación que se desarrollan en diferentes instituciones educativas y de esta manera, pudiesen contrastar los principales problemas asociados al éxito académico en este nivel educativo con su propia experiencia como estudiantes y a la vez, tutores pares o monitores académicos. En este trabajo hemos recogido las reflexiones que los estudiantes participantes en el seminario aportaron a la identificación de tales problemas. Consideramos que la perspectiva desde el estudiante-monitor o tutor par, acerca de la problemática asociada al desempeño académico en la Educación Superior enriquece su conocimiento, abre un diálogo crítico y formativo con los profesores y permite la reflexión acerca de mejores estrategias de aprendizaje.

**Julio César Arboleda**

*Director Redipe, docente investigador USC.*

*direccion@redipe.org*

Recibido el 07 de noviembre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# LAS FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LOS PARADIGMAS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO:

¿DESCALIFICAR Y REPROBAR, U OFRECER OPORTUNIDAD PARA  
APRENDER DEL ERROR Y DE LA EXPERIENCIA,  
Y POR ENDE, FORMACIÓN PARA EL  
DESARROLLO HUMANO?

(Diez elementos para encauzar su práctica en el marco del Aprendizaje  
vinculado con Actos de Comprensión)  
(Reflexión y Propuesta Pedagógica).

*Ignacio Cadena Rodríguez<sup>1</sup>*

*Coordinador Red disciplinar de Evaluación flexible e integral, Red Colombiana de Pedagogía*

## RESUMEN

Esta reflexión pretende, por una parte, demostrar cómo en Básica, Media y en el nivel de Pregrado, la práctica evaluativa continúa inscrita en el rango de la *descalificación* y la *reprobación*, sin ser ésta, por lo menos en el ámbito escolar<sup>1</sup>, la finalidad educativa que la justifica; por otra parte, se orienta a ilustrar, a través del análisis y la interpretación de dos experiencias de evaluación que se distancian del hegemónico modelo tradicional, cómo se puede corregir este despropósito haciendo énfasis tanto en la necesidad de dar cabida y tratamiento pedagógico al error como fenómeno inherente a todo proceso de aprendizaje, como en el requerimiento de conducirla, acorde con las exigencias que de ella se demandan en el siglo XXI, por la ruta del desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes que comprometan al ciudadano que se encuentra en proceso de educación con una sólida formación integral para incorporarse con idoneidad y ética al tejido social del cual forma parte.

**Palabras clave:** descalificación, despropósito, error como fenómeno inherente al aprendizaje, evaluación formativa, desarrollo humano, política de evaluación de los aprendizajes, metacognición.

Esta reflexión pretende, por una parte, demostrar cómo en Básica, Media y en el nivel de Pregrado, la práctica evaluativa continúa inscrita en el rango de la *descalificación* y la *reprobación*, sin ser ésta, por lo menos en el ámbito escolar<sup>2</sup>, la finalidad educativa que la justifica; por otra parte, se orienta a ilustrar, a través del análisis y la interpretación de dos experiencias de evaluación que se distancian del hegemónico modelo tradicional, cómo se puede corregir este despropósito haciendo énfasis tanto en la necesidad de dar cabida y tratamiento pedagógico al error como fenómeno inherente a todo proceso de aprendizaje, como en el requerimiento de conducirla, acorde con las exigencias que de ella se demandan en el siglo XXI, por la ruta del desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes que

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Biología y Química; estudios complementarios de Especialización en Didáctica de las Matemáticas; Diplomados en: Diseño de Instrumentos de Evaluación, Evaluación Cualitativa y Cuantitativa, y, en Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo del Pensamiento; Coordinador de la Red de Evaluación Flexible e Integral de la Red Colombiana de Pedagogía y Docencia Investigativa, Capítulo Cali, 2010-2013; docente certificado como Asesor "Programa Entre Pares" MEN, 2013; docente certificado como Formador de Formadores "Programa Educación Digital para Todos", Secretaría de Educación Municipal de Cali, 2012-2013; Jefe del Área de Matemáticas de la Escuela Normal Superior Santiago de Cali, 2013; educador de aula con experiencia de enseñanza en educación básica y media en los sectores oficial y particular desde el año 1988; docente orientador de cursos de nivelación de matemáticas dirigidos a estudiantes de pregrado.

<sup>2</sup> Primaria y Secundaria.

comprometan al ciudadano que se encuentra en proceso de educación con una sólida formación integral para incorporarse con idoneidad y ética al tejido social del cual forma parte. Ello conlleva, claro está, la deliberación en torno al papel que desempeñan el tipo de organización curricular, el modelo docente tras el cual se escuda esta postura antipedagógica, y la responsabilidad que en ello les cabe al Alma Máter, a las Entidades responsables de trazar y ejecutar las políticas educativas en el País, y desde luego, a las instituciones escolares y profesores, quienes, amparados en un sistema institucional de evaluación de los estudiantes<sup>3</sup> o en la necesidad de cumplir con unas fechas señaladas por la decanatura, persisten en reducir lo que se considera un proceso propio de la formación educativa, a la mera acción de promediar un conjunto de calificaciones fundamentadas en números.

### Parte I: Reflexión

#### 1. ACERCA DE LA PERSISTENTE Y COTIDIANA REDUCCIÓN DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO EN EL AULA: *DESCALIFICAR Y REPROBAR EN MATERIA DE “EVALUACIÓN”*.

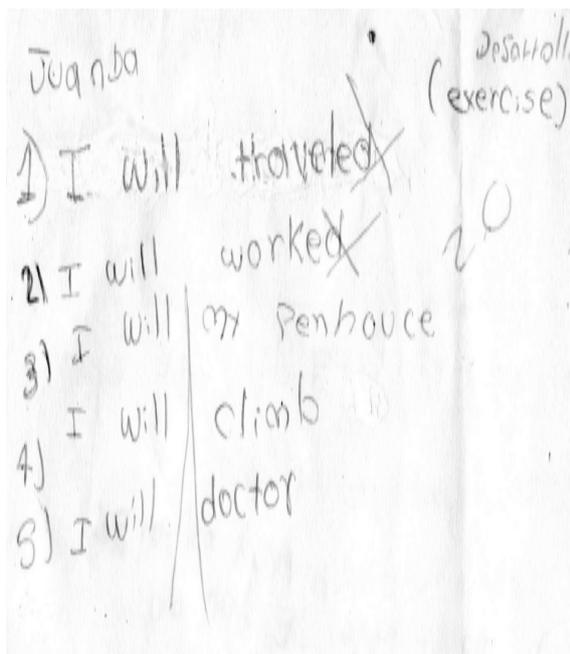
De por lo menos dos fuentes proceden las evidencias que dan cuenta de la reducción que en la actualidad experimentan los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la evaluación en los niveles de educación básica, media y en el pregrado: en la dimensión interna de la I.E está lo que revelan los exámenes elaborados por los profesores para satisfacer las finalidades de clase; en la dimensión externa a ésta se encuentra lo que exponen los Tests que pretenden medir la calidad de la educación a través de la aplicación masiva de pruebas estandarizadas en dichos niveles; en la dimensión de la atribución de responsabilidades se hallan los estudios que al respecto existen en las esferas municipal, departamental y nacional<sup>4</sup>.

##### 1.1. Lo que expone la dimensión interna de la I.E.

**1.1.1. Los exámenes de lápiz y papel:** una de las razones que explican el hecho de que la *descalificación*, y la *reprobación* que de ella se deriva, se haya “instalado” como *subcultura* de la práctica de la evaluación en el día a día en el aula, obedece, entre otras causas, a la cómoda postura que suelen asumir un buen número de profesores de reducir lo que en sí mismo en un proceso, a la mera acción de promediar notas

o calificaciones representadas generalmente en un conjunto de números; establecida unilateralmente esta decisión, no resulta extraño observar lo que evidencian las siguientes imágenes:

**Imagen N° 1: La “evaluación” desde la perspectiva de la *descalificación* en la educación básica.**



**Reflexión:** Examen de Inglés: el educando construye las dos primeras oraciones indicando que expresará acciones en tiempo futuro pero al final conjuga los verbos en pasado simple; ante ello, el profesor no sólo pasa por alto una de las **finalidades de toda acción evaluativa**: “ofrecer a los educandos oportunidades para que aprendan del acierto, del error y en general de la experiencia”, sino que se obsesiona más en cuantificar el trabajo hecho por el estudiante que en hacerle caer en la cuenta, a través de la revisión y socialización del análisis pedagógico del mismo examen –entiéndase el feedback correspondiente-, en qué consistió el error.

Lo lamentable de esta acción antipedagógica radica en que

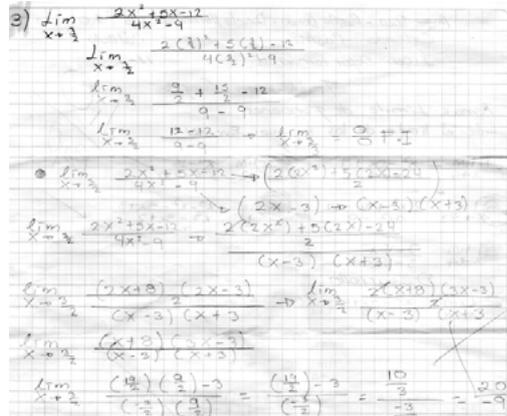
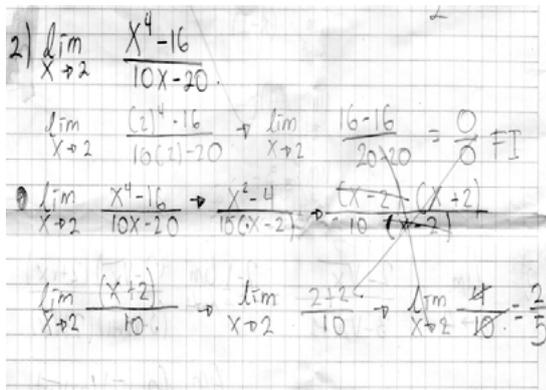
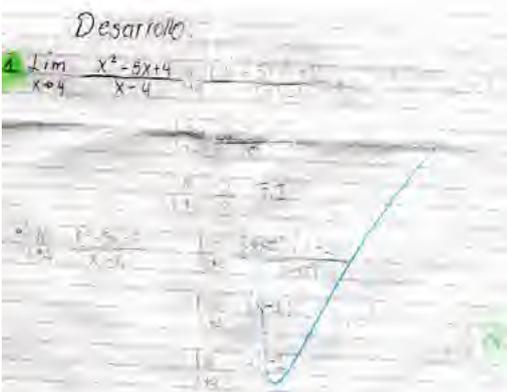
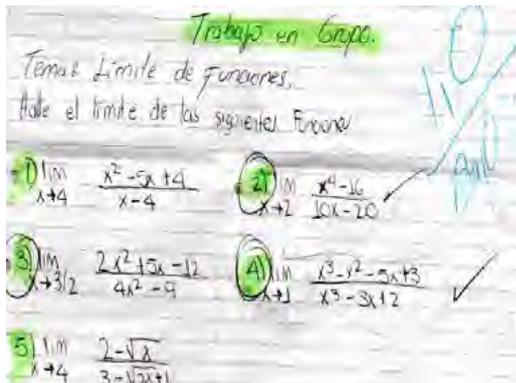
<sup>3</sup> Primaria y Secundaria.

<sup>4</sup> El Decreto 1290/09 estableció que las escuelas y colegios de los calendarios A y B deberían definir, en su momento y al tenor de la norma citada, el sistema institucional de evaluación que regiría la promoción de los estudiantes al interior de los centros educativos.

<sup>5</sup> Estos estudios también incluyen la percepción que, fundamentada en los resultados que han obtenido los estudiantes colombianos en las denominadas pruebas internacionales desde la década de los años noventa, se tiene de la calidad de la educación de nuestro país en el exterior.

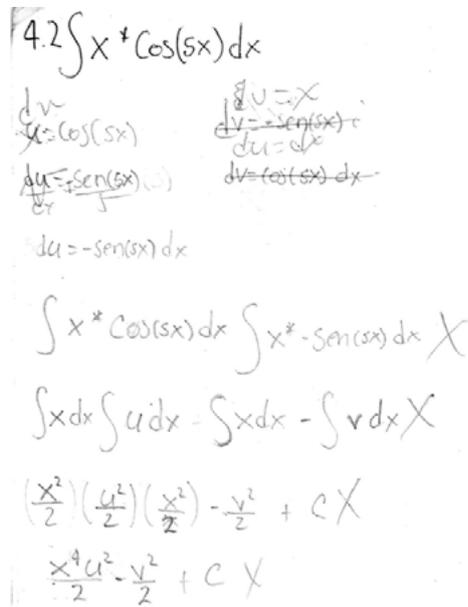
ella misma se ve reforzada por el hecho de que, la denominada “recuperación o refuerzo” que se brinda al estudiante de básica y media, consiste en aplicar otro examen de lápiz y papel idéntico al que causó la reprobación sin que haya mediado, en la mayoría de los casos, el feedback orientado a rectificar los errores en que incurrió el estudiante.

Imagen N° 2: La “evaluación” desde la perspectiva de la descalificación en la educación media.



**Reflexión:** en la premura de la finalización del año lectivo, el profesor de cálculo explicó, a grandes rasgos, el “tema de límites”; no obstante, lo evaluó a través de la tradicional prueba de lápiz y papel *descalificando* lo poco que alcanzaron a captar sus estudiantes; la nota obtenida por los educandos, 1,0, obedece a que resolvieron el primer punto del examen; en los puntos restantes, 2, 3 y 4, “no hubo nada útil para calificar”; en otras palabras: el docente se *descalifica a sí mismo*; ello da a entender, si se mira este tipo de “evaluación” desde la perspectiva del evaluador, que su estrategia de enseñanza, en este caso, fracasó. Este es un claro ejemplo del uso irracional de la “evaluación educativa”: emplearla para justificar que el profesor sí enseñó, pero que aun así fue el estudiante quien no aprendió—cómoda postura, ¿no?—.

Imagen N° 3: La “evaluación” desde la perspectiva de la descalificación en el pregrado.

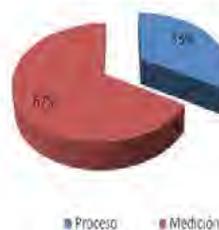


**Reflexión:** en este caso nuevamente sale a flote la *descalificación* como finalidad de la evaluación, con el agravante, para el estudiante, de tener que ir pensando en cómo reunir el dinero para pagar el curso de verano que suelen ofrecer algunas universidades como solución al problema. Ello, desde luego, no sólo afecta su autoestima, sino que puede culminar en abandono de la carrera ante la creencia de no llegar a ser capaz de “superar” una materia como ésta; en el caso de los estudiantes becados supone ir despidiéndose del apoyo económico que sustenta sus posibilidades de formación profesional.

**Concepciones sobre evaluación:** en primera instancia, el análisis de la información obtenida a través de una encuesta aplicada a un grupo de docentes de básica y media brinda una radiografía de sus percepciones en torno al concepto de evaluación y sus implicaciones:

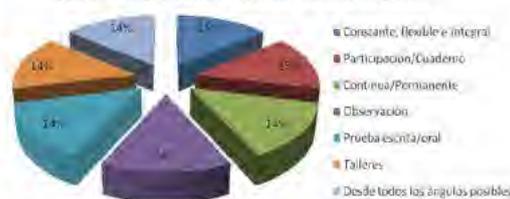
¿Cuáles son, entre otras, algunas de las causas que subyacen a la tendencia descalificadora?

Diagrama N° 1: Creencias en torno al significado de Evaluación



La mayor parte de los docentes encuestados equipara “evaluación” con “medición” (67%).

Diagrama N° 2: Creencias sobre las “Maneras de Evaluar”



Las concepciones, además de ser fragmentadas, son algunas veces erróneas, pues se confunden algunos rasgos de la evaluación como proceso con las técnicas e instrumentos que se pueden emplear para ello.

En última instancia, y específicamente en el escenario de la educación universitaria a nivel de pregrado, la experiencia de haber escuchado directamente las inquietudes de los docentes de este nivel de educación en el espacio tiempo con ellos compartido en la Conferencia<sup>6</sup> “Las Técnicas de Selección Múltiple y sus Formatos Alternativos. Diseño de Instrumentos de Evaluación”, posibilita el bosquejo de aquellas preocupaciones de mayor relevancia:

- “Aquí, en el pregrado, también tenemos el problema

La instalación de este despropósito, esto es, la *descalificación* como finalidad de la evaluación, también en el pregrado, supone que allí no hay lugar para la equivocación, y mucho menos, para aprender del error o de la experiencia; este último se paga en términos de dinero en los “cursos de verano” o con la pérdida del semestre académico. Dicho en otras palabras: esta creencia no respaldada en ninguna teoría sobre evaluación educativa, además de *descalificar*, *penaliza el error y sanciona* de manera ejemplar, ante la sociedad, a quien tuvo el infortunio de cometerlo al intentar aprender en el ámbito universitario.

Frente a las evidencias señaladas, resulta lógico que surjan interrogantes del tipo: ¿cómo es posible que la *descalificación* como práctica que reduce la evaluación a la mera acción de asignar la tradicional nota, casi siempre numérica, se haya “instalado” como el común denominador de lo que en realidad constituye un proceso en el ámbito de la educación?

Dos razones dan cuenta de la instalación de este hecho fuera de toda lógica educativa: la concepción predominante, entre un buen número de profesores, incluidos un buen grupo de aquellos que recientemente<sup>5</sup> se han vinculado al servicio educativo, acerca de lo que en sí se entiende por evaluación y sus implicaciones en el aula, y la incidencia del modelo docente en la manera de visualizar este elemento curricular.

<sup>6</sup> Se esperaba que las intervenciones pedagógicas de los docentes de la nueva generación refrescarían las prácticas de evaluación en el aula con modelos alternativos; sin embargo, muchos de ellos han llegado a hacer exactamente lo mismo que llevaban a cabo aquellos a quienes llegaron a reemplazar: descalificar para luego promediar.

<sup>7</sup> La Conferencia que tuve el privilegio de dirigir se dio en el marco del Seminario-Taller “Didáctica y Evaluación: Estrategias y Enfoques Contemporáneos”, organizado por la Red Colombiana de Pedagogía y Docencia Investigativa en la Universidad del Valle, Cali, el 08 de febrero de 2013.

del número de estudiantes por profesor, situación que conduce a privilegiar el uso de la prueba de lápiz y papel como instrumento para evaluar su desempeño en las Ciencias Fisiológicas”.

- “¿Ayuda el formato de selección múltiple con única respuesta a promover, en los estudiantes, el raciocinio y la competencia argumentativa ligada a éste?: ¿Qué otros están disponibles?”
- “¿De qué otras maneras podemos evaluarlos sin incurrir en la *descalificación* que caracteriza al examen tradicional?”.

Los planteamientos anteriores conducen a la siguiente hipótesis:

*“Mientras en el ideario de los docentes continúe existiendo sólo este tipo de concepción fragmentada y simplificadora en extremo de lo que significa e implica la evaluación educativa, el desarrollo humano, cimentado en la apropiación de habilidades, actitudes y valores que constituyen las metas esenciales de la educación en beneficio de la persona que se forma y del tejido humano que integra, seguirán siendo un mero espejismo, a menos que el despropósito de la descalificación desaparezca de su práctica en el día a día en el aula”.*

Los argumentos que a continuación se exponen sirven para dar soporte a la hipótesis esbozada:

**De la incidencia del modelo docente:** el maestro Joseph Gascón (1992; 1994) deja en claro, en su estudio, la estrecha relación entre la corriente epistemológica que marca la formación del profesor en sus estudios de licenciatura, y el estilo pedagógico que suele caracterizar sus intervenciones en el aula; en esa misma dirección, investigaciones afines, como las de Bonilla<sup>7</sup> y Romero (2003) o la de López Silva<sup>8</sup> (2009), prenden las alertas en cuanto a la inutilidad de sentarse a esperar frutos de reformas educativas sustentadas únicamente con la firma de un decreto ministerial; en otras palabras, de sus trabajos se infiere que, a menos que realmente se quieran conseguir mejoras en la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en los planteles e instituciones que prestan este servicio a la comunidad, aquellas deberán acompañarse con programas serios de formación docente que obedezcan a una política de orden nacional que establezca, entre sus alcances, la

transformación progresiva de las prácticas pedagógicas a partir de la confrontación directa de lo que suele hacer por inercia el docente en el aula, y lo que se espera de él al tenor de modelos alternativos de formación integral.

Los hechos aludidos, debidamente documentados de por sí, no sólo muestran una de las aristas de la problemática de la educación en Colombia, sino que asimismo dan pauta para que un despropósito como el de la *descalificación*, que ha terminado desmontando lo que en sí es un proceso a la mera acción de promediar números, medre con el paso de las reformas, se consolide en los resultados de las evaluaciones masivas o se oculte tras los decretos que van a las gavetas de los escritorios de los profesores una vez pasa el boom de los mismos.

**1.1.2. Lo que subyace a las pruebas estandarizadas:** en la literatura especializada es fácil determinar que junto a los principios de *validez*<sup>9</sup> y *confiabilidad*, los Tests o pruebas estandarizadas también deben satisfacer una serie de criterios en el diseño de sus ítemes; entre ellos, la coherencia entre el enunciado y las opciones, los dos elementos básicos que los constituyen, no pueden dar lugar a la duda o a la incertidumbre so pena de poner en riesgo todo vestigio de *confiabilidad* si dejaran de medir lo que justificó su diseño; pese a ello, y ante la falta de control de parte de la comunidad educativa -docentes y docentes directivos-, cuyo desempeño es precisamente *reconocido* o *descalificado* públicamente sobre la base de los resultados obtenidos por los estudiantes en este tipo de pruebas, se continúan aplicando Tests que no satisfacen todos los requisitos esperados: las siguientes dos imágenes, entre otras disponibles en los estudios que se han adelantado al respecto, dan fe de este tipo de yerro:

8 Bonilla E., Martha y Romero C., Jaime. “La Educación Matemática. Los estándares y sus posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas imperantes”. *Revista Educación y Cultura*. N° 63- Año 20003.

9 López Silva, Luz y Otros. “Resultados de Investigación en el programa de formación de docentes ‘Enseñando a Pensar’”. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Investigación y Educación Matemática. *Revista Actitud*, Volumen 7-Año 2009. ISSN 1909-8510. Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali. 10 Bolívar. R, Carlos. “Validez”. En: [cruizbol@intercable.net.ve](mailto:cruizbol@intercable.net.ve)

Imagen N° 4: Cuando el diseño mismo de las Pruebas Estandarizadas deslegitima su Confiabilidad.

5 AC - 041 - 117  
2a. Sesión

**Prueba de Matemática**

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA (TIPO I)

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro posibilidades de respuesta; entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta.

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 13 A 15 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN**

Federico fue el ganador de \$100.000 en una minilotería, él por un costo de \$1.000 apostó a tres dígitos diferentes y ganó porque los dígitos que seleccionó coincidieron con los sorteados (no importaba el orden).

**13.** Federico desea apostar nuevamente utilizando únicamente el dinero que ganó. Si no puede apostar más de una vez a cada trio de dígitos, es correcto afirmar que si invierte los \$100.000

A. incrementará sus ganancias.  
B. existe una posibilidad entre seis de que pierda.  
C. puede apostar a todas las tríos de dígitos posibles.  
D. existen cinco posibilidades entre seis de que pierda.

**14.** Si Federico decide apostar los \$100.000 en el chance y le pagan \$500 por cada \$1 apostado pero para ganar debe acertar en su orden los tres últimos dígitos de una lotería, es correcto afirmar que

A. si en el chance apuesta \$100 a cada trio posible, gana \$100.000.

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 16 A 18 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN**

El siguiente dibujo representa el diseño de una piscina para niños que se quiere construir en un centro vacacional.



**\* 16.** Para recubrir el interior de la piscina (paredes y piso) con una tela asfáltica, esto es impermeabilizar la piscina, el constructor pide 30 m<sup>2</sup>. Esta cantidad de material

A. no es suficiente porque faltaría aproximadamente 7 m<sup>2</sup>.  
B. es suficiente y sobrarían aproximadamente 22 m<sup>2</sup>.  
C. no es suficiente porque faltarían aproximadamente 14 m<sup>2</sup>.  
D. es suficiente y sobrarían aproximadamente 25 m<sup>2</sup>.

\* Luego de una revisión estadística y conceptual este ítem no se consideró para la calificación.

**Reflexión:** de acuerdo con el enunciado de la 16° pregunta, sería suficiente, para encontrar la respuesta correcta entre las opciones disponibles, que el estudiante hallara las siguientes áreas: la del piso de la piscina -  $4m \times 3m = 12m^2$ -; la de las dos paredes laterales -  $3m \times 0.9m = 2,7m^2 \times 2 = 5,4m^2$ -; y la de las paredes anterior y posterior -  $4m \times 0.9m = 3,6m^2 \times 2 = 7,2m^2$ - con el fin de comparar la superficie total del interior -**24, 6m<sup>2</sup>**- con los cuatro valores propuestos entre las opciones A, B, C y D. Sin embargo, el diseñador del ítem “olvidó” incluir la respuesta junto con los denominados distractores, pero aun así se aplicó la prueba a los estudiantes de undécimo.

Los expertos en la elaboración de este tipo de pruebas reconocen en la *Validez de Contenido* el principio que garantiza la exploración amplia y equilibrada de los núcleos conceptuales y procedimentales que serán objeto de valoración a través de este tipo de tests; la Imagen N° 5 pone de manifiesto la transgresión del referido principio en una de las pruebas de estado aplicadas a los educandos de último año de secundaria:

Imagen N° 5: Test de Química. Examen de Estado. Cuadernillo E 020553. 2007-1

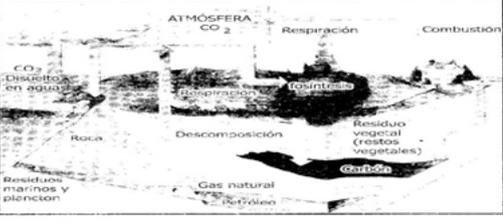
15 AC - Química - 122  
2da. Sesión

**Prueba de Química**

TODAS LAS PREGUNTAS DE QUÍMICA SON DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA. RESPONDA LAS PREGUNTAS 45 A 51 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

**Ciclo del Carbono**

El ciclo del carbono es la sucesión de transformaciones que presenta el carbono a lo largo del tiempo. Es un ciclo biogeoquímico de gran importancia para la regulación del clima de la Tierra y en el se ven implicadas actividades básicas para el sostenimiento de la vida.



El almacenamiento del carbono en los depósitos fósiles supone en la práctica una disminución de los niveles atmosféricos de dióxido de carbono. Si estos depósitos se liberan, como se viene haciendo desde hace mucho tiempo con el uso del carbón y más recientemente, con el petróleo y el gas natural, el ciclo se desplaza hacia un nuevo equilibrio en el que la cantidad de CO<sub>2</sub> atmosférico es mayor, más aún, si las posibilidades de restablecimiento natural del mismo se reducen al disminuir los bosques y la vegetación en general.

CONTINUE EN EL SIGUIENTE PLEGUE (arriba)

El contenido de este Cuadernillo desconoce por completo los *Aspectos físicos, químicos y analíticos de sustancias y mezclas* de la Química del Carbono, componentes no incluidos en este Test pese a que dichos aspectos forman la base del programa de estudio de esta asignatura en el último año de bachillerato; al no considerarlos caprichosamente entre los ítemes, se *descalifica* todo el trabajo que al respecto desarrollan los estudiantes en el grado undécimo, pero a la vez ocurre lo que da a entender Álvarez Méndez (2006) en su crítica de la evaluación cuando esta es reducida a la acción de medir: “se confunde el estudiante en cuanto a lo que merece la pena estudiar con lo que se sospecha va a ser objeto del examen”.

### 1. De los estudios que al respecto existen.

Un primer elemento de juicio que da soporte al hecho declarado, esto es, la *reducción* que han tenido, y continúan experimentando los dos paradigmas que dan soporte teórico a la evaluación educativa en los ya referidos niveles, está representado en uno de los síntomas que revela esta problemática: el mejoramiento de la práctica evaluativa en el aula, y con ella el de la calidad de la educación, no se consigue con la expedición y derogación, cada cierto tiempo, de decretos sobre cómo direccionarla en básica y media, o bien por la autonomía<sup>10</sup> que concede la ley a las instituciones universitarias; en oposición a la cómoda postura de “arreglar” con contenidos legislativos lo que se puede y debe resolver con un programa serio<sup>11</sup> de formación docente en la materia en cuestión, los estudios reflejan la nula incidencia que acusan los actos legislativos que culminaron con la Resolución 2393/96<sup>12</sup>, el Decreto 0230/02<sup>13</sup> y el Decreto 1290/09<sup>14</sup>; en consonancia con ello, las inferencias que se derivan del análisis y la reflexión en torno al Diagrama N° 3, consolidan las aseveraciones que dan soporte a las evidencias hasta este punto presentadas:



11 Art. 3°, Ley 30/92.

12 Por “programa serio de formación” se entiende la asunción, por parte ministerio del ramo, las secretarías de educación y las facultades de educación, de una política de evaluación que, en el marco de la Ley, comine a estas entidades y organizaciones a capacitar a los maestros en función de la cualificación de una práctica que suele ser desarrollada de manera empírica y sin ningún tipo de reflexión en el día a día en el aula; obviamente, ello requiere por lo menos de un programa de especialización que la cimiente científicamente y la lleva más allá de las fronteras en que la tradición la ha encasillado.

13 Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares. MEN, 1994.

14 MEN, 2002. 15 MEN, 2009.

**Análisis y Reflexión:** Educadores y Planteles Educativos atribuyeron al Decreto 0230/02 la pérdida en la Calidad del Aprendizaje entre los años 2002 y 2009; antes de su puesta en vigencia, los índices de reprobación superaban el 10%; con la implementación del nuevo Decreto, 1290/09, las tasas de reprobación retornaron a los mismos índices que precedieron al Decreto 0230/02.

La correlación entre lo tratado hasta este punto, y la interpretación fáctica de la información contenida en el Diagrama N° 3, configura la segunda hipótesis de esta ponencia: *El problema de la instalación de la descalificación en el seno de la práctica de la evaluación en el aula, más que una cuestión de decretos asociados a las reformas educativas, estriba en la ausencia de una política nacional de evaluación de los aprendizajes cuyo punto de partida se fundamente en un programa serio y obligatorio de capacitación docente en la materia.*

Para sustentar esta hipótesis se toman como referencia los siguientes argumentos:

1. Aunque las instituciones educativas se vieron avocadas a crear su propio sistema de evaluación de los estudiantes de acuerdo con el contenido del Decreto 1290/09, era de esperarse que este punto de inflexión hubiese servido para encauzar su práctica por rutas alternativas a la tradicional; sin embargo, el Estado del Arte que sobre la evaluación en el municipio de Cali se configuró en el *Primer Informe de Evaluación de los SIE*, según Convenio N° 671 ICESI-SEM, 2009-2010, puso de manifiesto que para las 93 I.E del Municipio:
  - a. No fue relevante, a la hora de construir sus Sistemas de Evaluación, cimentar sus bases en referentes teóricos y conceptuales para mejorar el aprendizaje.
  - b. La necesidad de articular estos Sistemas de Evaluación a los planes de estudio, al currículo y al PEI, no tuvo ninguna importancia; es decir, se convirtieron en apéndices que se superpusieron al legajo de papeles que representan los documentos citados.
  - c. Lo “práctico” en materia de evaluación se

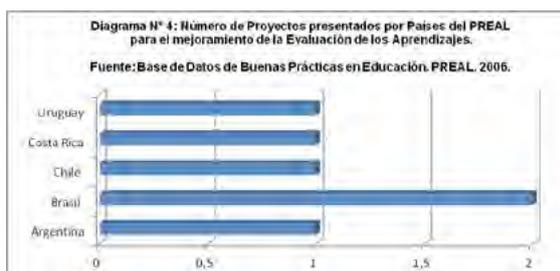
centró en continuar privilegiando la escala cuantitativa, esto es, la suma y el promedio de notas que nutren la *descalificación*.

Ante la magnitud de estos hechos, con sobrada razón pudo expresar Oscar Henao, rector de una I.E oficial, en los momentos en que se hacía la transición entre el Decreto 0230/02 y el 1290/09, lo que registró uno de los diarios regionales: “...con el Decreto 1290/09 es notorio que se hizo el retorno a la evaluación cuantitativa...” (El Colombiano.com, edición del 30 de noviembre de 2010); es más: es obvio que la *descalificación* haya terminado representando pobremente el acto de evaluar, sobre todo sí para las instituciones y profesores los referentes teóricos no tienen mayor importancia.

- El Documento “El Desarrollo de la Educación en el Siglo XXI, Informe Nacional de Colombia”, elaborado de acuerdo con el contenido propuesto por la UNESCO<sup>15</sup>, indica que “...en Lenguaje *“apenas el 3% logra [un nivel de] lectura crítica”* en el grado 9°, en tanto que en matemáticas, ciencias, y competencias ciudadanas, respectivamente y en este mismo grado, *“sólo el 1% es capaz de resolver problemas complejos con estrategia de solución simple, el 3% jerarquiza procesos biológicos, físicos y químicos, y el promedio más bajo en conocimientos indica que desconocen los derechos humanos y los mecanismos de participación y responsabilidad democrática...”*. Aunque el mencionado Informe abarca el análisis estadístico de los resultados reflejados por los estudiantes colombianos en las Pruebas Censales correspondientes al primer lustro del nuevo milenio, el mismo no hace más que reiterar lo que un estudio a priori ya había señalado en relación con la calidad de la educación en la década de los años noventa: “...las pruebas Saber sugieren un posible deterioro de la calidad de la educación<sup>16</sup> básica y media...”; desafortunadamente, tal hecho sería ratificado nuevamente, unos años más tarde, por otro a posteriori que adelantaría la Comisión Vallecaucana por la Educación para monitorear dicha calidad en el segundo lustro de la primera década del siglo XXI: “*Los resultados en pruebas estatales están entre los niveles*

*bajo y medio en áreas básicas del aprendizaje como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, alerta la Comisión Vallecaucana por la Educación. La mayoría de las instituciones educativas del Valle del Cauca (70%) se ubican entre los niveles bajo y medio en áreas básicas del aprendizaje como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Esta conclusión se desprende del análisis de los resultados de las pruebas Saber (estatales) en grados 5, 9 y 11 compilados durante los últimos cinco años, realizado por la Comisión Vallecaucana por la Educación”*. Diario el País, edición del 07 de Agosto de 2011.

Testimonios documentales como los analizados brindan rastros que conducen a una de las causas de fondo que ha propiciado la instalación de la *descalificación* como despropósito de la evaluación en el aula: la ausencia de una *política de evaluación de los aprendizajes* a nivel nacional –ver Diagrama N° 4–; de otro modo no se puede seguir creyendo que, producto de la frecuencia con que se continúen aplicando las pruebas censales en 3°, 5°, 9° y la de Estado en el grado 11°, “de repente” mejore la calidad de la educación; al contrario, las mismas empezarán a ser realmente útiles para el sector educativo en el instante en que ligado a la política de evaluación de los aprendizajes, se ejecute un programa serio y obligatorio de cualificación docente que erradique el despropósito de “evaluar” dizque *descalificando*, aun en el tercer lustro del siglo XXI.



**Sólo cinco de catorce países de América Latina y el Caribe han consolidado Proyectos para mejorar la Evaluación de los Aprendizajes en sus sistemas educativos. Colombia no se encuentra entre ellos. Fuente: Cardona S. Aurora. Tomo I de la Colección de Pedagogía Colombiana, Editorial Redipe, 2011.**

<sup>16</sup> MEN, Bogotá, D.C., 2004.

<sup>17</sup> Sociedad Colombiana de Pedagogía. COLECTIVO SOCOLPE. La “Revolución Educativa” uribista: más de lo mismo. Revista Educación y Cultura. N° 62-Año 2003.

Parte II: Propuesta Pedagógica

2. DIEZ ELEMENTOS PARA ENCAUZAR LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE VINCULADO CON ACTOS DE COMPRESIÓN.

1.1. Experiencia de Evaluación en el área de matemáticas: educación básica

La propuesta que a continuación se bosqueja surge del esfuerzo por vincular la evaluación a la serie de interacciones de aprendizaje y enseñanza que tienen lugar entre los educandos, y entre aquellos y el educador, en los momentos en que se ejecutan todas las acciones que dan sentido a la actividad didáctica que se desarrolla en el aula. Con el propósito de hacerla lo más entendible posible para el lector, se advierte que las aseveraciones y conclusiones que de ella se derivan surgen a partir de relacionar el rol que desempeñan cada uno de ellos; para tal efecto se hará constante alusión a la información contenida en las Imágenes 6 y 7.

IMAGEN N° 6: CUANDO LA EVALUACIÓN ES CONCURRENTES CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

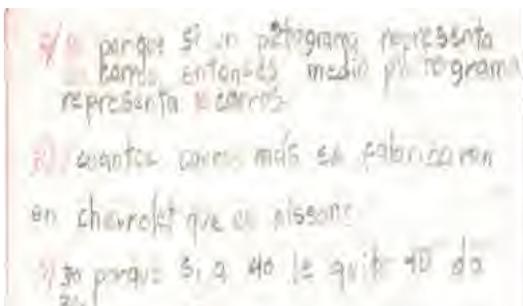
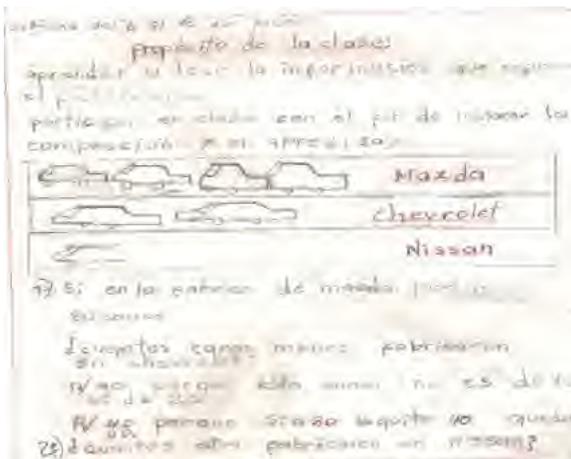


IMAGEN N° 7: REGISTRO DE INFORMACIÓN DEL DESEMPEÑO

Indicadores de Desempeño / Valoración	Recom.
AGUDELO NUÑEZ DANIEL	
ALMEIDA RAMIREZ LUISA MARIA	
ANACONA SANTIAGO NICOLE	
ARISTIZABAL AGUIRRE NICOLE	
AVILA MONTEALEGNE MARIA DE LOS ANGE	
CAMPAZ PORRO ALESAYLA ANDREA	
CARDONA MEJIA MARIO DAVID	
CARDONA NUÑEZ VALERIA	
CHAMORRO CRISALES ESTEBAN	
CORTES MEDINA EVELYN JULIANA	
CUERVO BELTRAN YEISON	
DEL VALLE RESTREPO SARAI	
ESCOBAR GARCIA CATALINA	
FANDIÑO LEAL DAINY STEPHANIA	
FIGUEROA FLOREZ DANIEL STEPHEN	
HOLGUIN MORENO JULIAN DAVID	
LARGACHA DOMINGUEZ MARIA CAMILA	
LOPEZ HOLGUIN DAVID ALEJANDRO	
MELO CAMARGO ALLISON	
MELÓ RAMIREZ JULIAN DAVID	
MOLINA FLOREZ VALERIA	
MONTAÑO CORTES LANNY ALEXEI	
MONTAÑO NARANJO KAROL STEFFANY	
MORENO ANGEL SHIRLEY YSARA	
MUÑOZ MIRANDA JHON EDWARD	
OCAMPO ROJAS JUAN CAMILO	
ORDÓZGO RAMIREZ DANIELA	
ORTIZ MARTINEZ JUAN FELIPE	
RAMIREZ ROJAS MARIA CAMILA	
SANCHEZ CABRERA DANIEL	
VÁSQUEZ SALAZAR SARA JULIETH	

Resolvió problemas a partir de Pictogramas y conversiones matemáticas: hizo a partir de información contenida en pictogramas

Análisis-Reflexión

En la Imagen N° 7 se ha escaneado la columna en la que el maestro utilizó una convención –el signo más (+)- para valorar las elaboraciones orales que se pusieron por escrito en el cuaderno los estudiantes de acuerdo con los dos propósitos que trazó para las clases de la semana del 06 al 10 de febrero.

- En la columna citada se observa que:
  - Dispuso unos registros a la derecha y otros a la izquierda
  - Tres de los registros que se encuentran a la izquierda, los correspondientes a Yeison, Lanny Alexei y Juan Felipe, tienen un *visto bueno*.
  - Tanto los registros consignados a la derecha como los dispuestos a la izquierda de la columna son sinónimo de registro y valoración de las elaboraciones orales de los estudiantes en sus esfuerzos por interpretar y por ende comprender la información contenida en los pictogramas. La diferencia entre unos y otros reside en la los diferentes niveles de argumentación que cada uno le imprimió a las mismas al plantear o formular sus raciocinios; al respecto debe observarse que frente a la pregunta N° 1 se admitieron dos tipos de respuestas –Ver Imagen N° 6-:

- “40 porque esta suma no es de 10 es de 20”
- “40 porque si a 80 le quito 40 quedan 40”
- Antes de analizar las implicaciones de estas respuestas, se observa que en la parte inferior del instrumento de registro –ver Imagen N° 7-, el maestro utilizó el número 5 para justificar, en armonía con los propósitos de la clase, los tres procesos objeto de seguimiento y valoración: “*resolución de problemas a partir de razonamiento y comunicación matemática – Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias. MEN, 1998 y 2007-*”, en estos términos entra a valorar el desempeño en estos tres procesos a partir de la lectura que sus estudiantes hacen de los pictogramas.
- Seguidamente cabe la pregunta: ¿Ambas respuestas son válidas? Sí, sólo que en la primera, de tipo intuitivo, el estudiante percibió la diferencia numérica entre los carros que se produjeron en las dos empresas -Chevrolet y Mazda-, pero tuvo dificultad al dar la razón para justificar y hacer entendible, ante sus pares y el maestro, su interpretación –por esta causa la valoración asignada a este tipo de elaboración se registra a la derecha de la columna-; en contraste, el estudiante que aportó la segunda respuesta evidencia mayor nivel de comprensión, pues en su enjuiciamiento aborda la situación con un lenguaje perfectamente entendible y además perteneciente al universo propio de las matemáticas –este tipo de valoración se registra a la izquierda de la columna-.
- Siendo entonces la calidad de las elaboraciones orales de los educandos, detectadas en esta fase del proceso de evaluación, la base para la valoración de sus aportes, se deduce entonces que trece de ellos –aquellos cuyos registros se

localizan a la derecha de la columna- han reflejado un nivel básico de desempeño, *información de por sí relevante para el educador* si se considera que le está indicando la necesidad de brindar nuevas oportunidades para conseguir en este grupo mejores niveles de comprensión y por ende de aprendizaje.

- Durante esta misma fase se observa que a seis estudiantes se les valoró la calidad de sus elaboraciones orales asignando la convención ya establecida al lado izquierdo de la columna; de ello se infiere, según lo descrito en el cuarta viñeta de este análisis-reflexión, un desempeño que supera el de sus trece compañeros restantes.
- Cabe aducir, respecto a los seis estudiantes cuyas elaboraciones corresponden a propuestas de solución mejor estructuradas, que dos de ellos, Yeison y Juan Felipe, contaron con una nueva oportunidad –durante el proceso de formulación y validación de propuestas que tuvo lugar al dar respuestas a las diferentes preguntas planteadas –ver Imagen N° 6- para mejorar sus intervenciones, con lo cual el maestro propicia, durante los instantes en que concurren la enseñanza y el aprendizaje, una evaluación formativa que posibilita el enriquecimiento de la comprensión. Es más, en el nuevo espacio que se les concedió reflexionaron a tal punto que a la convención registrada para representar la valoración, se le agregó un visto bueno en señal de que sus aportes fueron los que más se acercaron al propósito de la clase. Los otros cuatro, Sarai, Lanny Alexei, Karol y Daniel mostraron, desde la primera participación de cada uno, un muy buen nivel de comprensión.

#### Conclusiones:

1. Este conjunto de argumentos, respaldados en una práctica de aula real, en la que el maestro ejecutante y los educandos participantes tienden, en el contexto por ellos creado, a distanciarse de los formatos tradicionales de aprendizaje y enseñanza, sostiene la trascendencia de la *evaluación formativa* al poner al descubierto de la

18 De MacMillan (2000) se infiere que “cuando la evaluación está integrada con el aprendizaje, le informa a los docentes si las actividades están siendo provechosas –para sus estudiantes-; de igual manera se darán cuenta de la efectividad de sus intervenciones –enseñanza-. Paráfrasis del Ponente.

19 Citados por: López A, Alexis. “La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje del inglés”. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. I, N° 2, pp. 111-124. ISSN: 2215-8421.

comunidad educativa que el proceso de evaluación sí se puede integrar directamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje (MacMillan, 2000<sup>17</sup>, 2001 y 2007; Nitko, 2001; Shepard, 2001)<sup>18</sup>, y por consiguiente, puede llevarse a cabo de manera continua en el marco del paradigma cualitativo.

2. De conformidad con lo concluido en el punto anterior, queda en firme el hecho de que la *evaluación formativa* da suma importancia a la necesidad de llevar a cabo, de manera permanente, Reestructuraciones Fuertes o Débiles (García, 1998; Op. cit.) con la finalidad de garantizar la comprensión y por lo tanto el aprendizaje. Por esta razón se recomienda, en cuanto al tipo de convenciones que utilice el educador para registrar información pertinente en tanto que dura el seguimiento, evitar el uso de números, pues el fin de este proceso en nada tiene que ver con “quitar puntos, agregarlos o promediarlos”; al contrario, se trata es de ir favoreciendo el progreso en la asimilación y acomodación del objeto de aprendizaje a la par con el desarrollo de procesos de pensamiento y argumentación. En otras palabras: se trata de identificar y favorecer los ritmos y estilos de aprendizaje a la par con la obtención de información significativa que permita la toma de decisiones lo más justas posibles en los momentos en que se deba emitir un juicio en torno al desempeño de los educandos.
3. Cabe resaltar que el educador valoró los aportes de los estudiantes utilizando el signo (+) con el objeto de evitar que sus ellos asociaran el signo menos (-) con descalificaciones tajantes de sus elaboraciones orales o escritas; claro está, dentro del proceso de concertación para la evaluación que él pactó con sus alumnos, *quedó definido que aquellas elaboraciones orales o escritas que fueran precisas y obedecieran a la situación tratada, tendrían mayor valoración en comparación con las que mostraran un nivel de comprensión básico*; esta es la razón que explica el hecho de que unas valoraciones se hayan registrado a la derecha y

otras a la izquierda en la columna analizada.

4. También queda demostrado que este proceso, en la práctica, debe partir de las *ideas previas, cotidianas o la cosmovisión* que los estudiantes han adquirido en su experiencia paralela al mundo de la escuela, hecho que se manifiesta al considerar, durante el proceso de evaluación-aprendizaje, el papel de la intuición o el sentido común.
5. La conclusión anterior no quiere decir que el Ponente se acoja a que esta sea una de las finalidades del proceso de evaluación en el aula, a saber, descubrir y dejar en un estado meramente perceptual el desarrollo del intelecto del estudiante; lo que se quiere dar a entender, más bien, es que en este acercamiento para *revelarlo*, producto de un seguimiento basado en registros pertinentes y oportunos, típicos de la misión formativa, continua y cualitativa que siempre se le ha de imprimir a dicho proceso, se reconozcan los estilos y ritmos de aprendizaje con el propósito de poner en marcha el feedback correspondiente, indistintamente de que ello requiera de una RF o una Reestructuración Débil (RD).
6. Llevar al estudiante de un nivel de *cognición fragmentada* (Claxton, 1991; citado por García, 1998), en el que trabaja con los conceptos como *unidades de información* aisladas, a otro en el que pueda encontrar las relaciones que entre estos existen y aplicarlas en la resolución de situaciones problema cada vez más complejas, constituye una de las tareas específicas de la *evaluación formativa*.

Sobre la base de la reflexión a este punto propiciada, esta ponencia pone a consideración del auditorio algunos de los diez elementos<sup>19</sup> que, originados en la experiencia de evaluación que fue objeto de deliberación en las páginas anteriores, se sugieren como alternativa de evaluación centrada en una *Comprensión* que promueve la apropiación

<sup>20</sup> Los restantes, derivables de la parte que quedó faltando de la experiencia de evaluación que se esbozó, como de la que por razones de espacio y tiempo no fue incluida en esta ponencia, estarán a disposición de la comunidad educativa en el libro que el Ponente publicará próximamente a través de la editorial Redipe.

de habilidades y actitudes que contribuyen al desarrollo humano:

**Se propone una evaluación:**

- *Centrada en el Desarrollo Humano del Estudiante* (Delors, 1996; Morín, 1999; Fines de la Educación. Ley 115/94; Documento Ministerial N° 11.MEN, 2009;)<sup>20</sup>concediéndole oportunidades para que aprenda del error y de la experiencia, pues la misma historia de la humanidad, como ya se adujo, da testimonio del ensayo y el error en los que ha tenido que incurrir de manera asidua el hombre para alcanzar los niveles de desarrollo y civilización hasta hoy conseguidos
- *Reconocedora del papel que desempeña el error en el aprendizaje* (Chamorro, 1991; Op.cit) de los seres humanos; en este sentido da prelación a la búsqueda, mediante el análisis y la interpretación de la información pertinente que se obtiene a partir del seguimiento continuo del desempeño del estudiante, a la causa que genera el error –obstáculos epistemológicos, la incidencia de la metodología en el aprendizaje, la propia cosmovisión de mundo que tiene el estudiante-
- *Articuladora del saber previo* o cotidiano que ha adquirido el estudiante en su relación con el mundo exterior a la escuela (García, 1998; Op.cit); lo expuesto en virtud de que este saber empírico constituye el punto de partida sobre el que la intervención pedagógica posibilitará la asimilación y acomodación del nuevo saber.
- *Ejecutable mediante Formulación y Validación* (Brousseau, 1998) en los momentos mismos en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que, como ya se demostró en el análisis reflexivo que se hizo en el estudio

de las experiencias de evaluación, durante sus intervenciones orales el educando pone al descubierto de su maestro no sólo cómo aprende, sino que al someter sus aportes a la *validación* de parte de sus pares y del educador, puede ratificar, en un ambiente de aula esencialmente comunicativo<sup>21</sup> y fundamentado en el respeto, el grado de acercamiento o distanciamiento en que se encuentra en relación con el objeto de conocimiento que se trata en el aula.

- *Promotora de la actividad metacognitiva* (Ojeda, Franco y Suárez, 2011; Op. cit.; Estándares Básicos de Competencias. MEN, 2007) con el fin de formar un ser reflexivo, dispuesto a rectificar, reconocer que es posible equivocarse pero también corregir y redireccionar procedimientos, planteamientos, enfoques y actitudes en beneficio propio y de los demás; en otras palabras, promotora de la sana *autocrítica*.

21 Analizar y reflexionar al respecto en torno a los siguientes referentes: Delors, Jacques. *La Educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Santillana Ediciones. Unesco, 1996; Morín, Edgar. *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Santillana. Unesco, 1999; Documento Ministerial N° 11. *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290/09.* MEN, 2009. Nota del Ponente.

22 El Ministerio de Educación Nacional, atendiendo las orientaciones de la Academia colombiana, divulgó, mediante el "Taller: Estándares Básicos para Matemáticas", una perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje que resulta afín con las prácticas que ya ejecutan, como se demostró en el análisis reflexivo que se hizo en torno a las experiencias de evaluación, algunos docentes en sus intervenciones educativas diarias; en esencia, ésta se centra en "...la incorporación de valores sociales, culturales y democráticos" en todas las actividades didácticas diseñadas para promover la formación integral de los estudiantes. "La gestión de esta cultura está supeditada a proponer ambientes esencialmente comunicativos, en los que el tipo de actividades y su estructuración, exige replantear desde los formatos tradicionales de presentación de los conceptos...hasta las formas tradicionales de preguntar". El Ponente cree que la "gestión de esta cultura" de aula tiene cabida en cualquiera de las materias que forman el PEI institucional, y su puesta en marcha desde todas y cada una de las áreas o asignaturas obligatorias, contribuiría significativamente al desarrollo y mejoramiento continuo de la capacidad crítica, reflexiva y propositiva de los estudiantes de los colegios oficiales, tan cuestionada a través de los resultados reflejados en las Pruebas Censales e Internacionales en las últimas dos décadas.

Recibido el 29 de noviembre de 2013 y aprobado el 29 de noviembre de 2013

# LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

## ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UN DEBATE INDISPENSABLE

*Luis Hernando Rincón Bonilla*

*Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali*

***“La educación superior forma parte de la industria del conocimiento, aunque en un sentido particular porque produce competencias. La educación superior genera graduados con habilidades para manejar los conocimientos de modos determinados”.***

**Ronald Barnett.**

Asistimos en los albores del presente milenio a profundas transformaciones en todos los órdenes de la vida. Las reformas que se están llevando plantean el papel de la educación como eje central de los procesos sociales, económicos y productivos matizados con el extraordinario avance tecnológico derivado del desarrollo del conocimiento. Este hecho irrefutable nos coloca en una sociedad que le exige a la escuela en todos sus niveles, especialmente a la Universidad, una renovación permanente, para que sea capaz de acompañarla en la interpretación de los fenómenos y la búsqueda de alternativas frente a los retos de un nuevo mundo cargado de incertidumbre.

Una de las características fundamentales de nuestro tiempo es la centralidad que adquiere el conocimiento en la conformación de la estructura social. El conocimiento se ha convertido en la base de los procesos productivos y el tiempo necesario para su traducción en innovaciones tecnológicas se ha reducido significativamente. Igualmente, el conocimiento y la información son variables determinantes de diversos ámbitos del desempeño ciudadano. Nos encontramos en los albores de un nuevo milenio que nos anuncia que el futuro va a ser distinto del pasado y aún del presente, porque estamos entrando a pasos agigantados en una nueva era de la civilización humana, con todos sus bienes y amenazas, que sin duda plantean su mayor desafío a los corazones y las

mentes de los hombres y mujeres y que le otorga al sistema educativo el papel de órgano rector que debe orientar en cada país los esfuerzos individuales y colectivos para hacer realidad los sueños, esperanzas, derechos y oportunidades para alcanzar la felicidad y el bienestar.

Se ha fortalecido la mirada de la educación como un proceso social que incide sobre el desarrollo humano para potencializar al sujeto en los procesos de conocer y aprender que requiere a lo largo de su existencia, para realizar los cambios y ajustes a las opciones que le depara su devenir y proyectar sus realización con otros, en los contextos históricos en que vive.

La enseñanza ha dejado de ser concebida como el esfuerzo para permitir el aprendizaje de alguien que se encuentra sumido en el laberinto de la ignorancia; se la mira más bien como el desafío para estructurar condiciones y ambientes para que los sujetos puedan aprender.

El aprendizaje está pasando de ser visto como un resultado que depende del influjo de agentes externos sobre el aprendiz; a ser entendido como una serie de procesos dirigidos por el mismo sujeto y que tiene ocurrencia en situaciones relacionales recursivas con el entorno, que no dependen de una única causa.

Son estos entre otros los aspectos que se quiere enfatizar

en esta comunicación reflexiva, que nos convoca para pensarnos y pensar al Alma Mater que educa y enseña a su sociedad acerca de la cultura y el conocimiento (ciencia, tecnología, etcétera), y sobre su significado y sentido en el desarrollo humano individual y social, que apuntan a precisar las posibilidades que tiene el trabajo del docente para alimentar la búsqueda de una escuela con sentido en el mundo globalizado, como una alternativa para enfrentar las tendencias consumistas y las imposiciones de ciertos organismos multinacionales que quieren globalizar nuestro sistema educativo a toda costa por la vía del capitalismo global.

La globalización como fenómeno central del desarrollo de la humanidad que se ha configurado desde las últimas décadas del siglo XX, ha tenido efectos positivos y negativos: Se presenta como inevitable, como necesaria, como resultado de la evolución de la humanidad; se ha ido construyendo a partir de decisiones y acciones que tienen su aparición histórica con fechas, actores e intereses concretos; sin embargo, no podemos aceptar los cambios que en ella se proponen como algo incuestionable, no garantiza que el mundo futuro va a estar más unido políticamente, va a ser más equitativo económicamente, socialmente más solidario y culturalmente más rico” (PEDRÓ, F- ROLO, J., 1998).

Hay dos tipos de transformaciones que caracterizan las nuevas miradas sobre la educación. Una institucional, que la convierte en un proceso que debe abarcar toda la vida, y la otra, que tiene que ver con cuales son los conocimientos que cuentan, lo que ha devenido en un nuevo vocabulario matizado con términos como transferibilidad, resultados, aprendizaje experimental, capacidad de empresa y competencia.

La historia de los conceptos no es una historia lineal, calmada, homogénea; está llena de sobresaltos, contiendas y limitaciones. Durante las últimas décadas del siglo XX las políticas educativas de los gobiernos agenciaron un cambio en el paradigma de la educación acorde con las transformaciones en el mundo del conocimiento. Precisamente, el aprendizaje y la evaluación por competencias responden a estas expectativas.

El uso del término competencia se ha generalizado en los medios educativos en donde ha despertado interés e inquietud sobre su preciso significado y su incidencia en los procesos pedagógicos; además, la polisemia de la palabra no ayuda a

aclarar el sentido con el que debe usarse en los contextos educativos. Una breve mirada a su universo etimológico muestra que competir proviene del latín *competere*, es decir de, *petere*, pedir, aspirar, tender a; y *cum* o *com*, que sugiere la idea de compañía, de compartir. Así, *competere* indica un aspirar, un ir al encuentro de una misma cosa, contener dos o más contrincantes para alcanzarla, significado que corresponde al atribuido usualmente a la palabra.

El concepto de competencia en el ámbito educativo se lo concibe como: una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Esta noción implica un alto grado de elaboración de la idoneidad, lo cual exige establecer múltiples relaciones entre el conocimiento particular que una persona utiliza en una situación determinada y el entorno en el cual ella actúa. En síntesis, la competencia o idoneidad se expresa en la posibilidad de llevar a la práctica de manera pertinente un determinado saber teórico.

La competencia como un atributo de las personas es evolutiva, pasando por tres niveles en donde cada uno de ellos evidencia con respecto al anterior un grado de dominio y profundidad cada vez mayor y una elaboración conceptual cada vez más rigurosa y exigente.

La actual reforma de la educación superior que se viene implementando en el país ha evidenciado la confrontación entre dos miradas rivales con respecto a las competencias: una que privilegia las competencias operacionales y otra más identificada con las competencias académicas. Las principales notas distintivas de cada enfoque son las siguientes:

Las que privilegian el paradigma de las competencias operacionales, sus fundamentos epistemológicos están orientados al **Saber cómo**. Las situaciones en que se evidencian son definidas pragmáticamente; su foco se centra en los resultados que produce el aprendizaje experiencial, su evaluación es expresada en términos económicos; la transferencia de aprendizaje apunta a las metaoperaciones, y su finalidad apunta a mejorar la eficiencia práctica de los egresados del sistema.

Los proyectos formativos centrados en las competencias académicas se centran en el paradigma del **Saber qué**; las situaciones que privilegia están definidas por el campo intelectual, su foco para el estudio y el aprendizaje son las

proposiciones; la evaluación apunta a la búsqueda de la verdad; la transferencia de los conocimientos y el aprendizaje radica en la metacognición, y su finalidad se encamina a mejorar la comprensión cognitiva de las disciplinas.

A partir de las anteriores consideraciones vale la pena hacer un repaso de las funciones que han caracterizado a la Universidad. Al respecto vemos que la más importante ha sido aquella que reconoce “su potencial y capacidad para ser mediadora en la construcción de cultura, como corresponde a todo proyecto educativo. Pensar la universidad como mediadora para que el ser humano pueda desplegar su propia naturaleza como inaugurador, como iniciador, como permanente creador, la coloca como una institución privilegiada en el desarrollo del proyecto de la humanidad y le otorga la posibilidad de ser forjadora de comunidades. Esto implica que a través de la universidad se ponen en juego los sistemas simbólicos, los sistemas normativos y los sistemas de expresión de las diversas localidades donde están insertas; lo que da a los individuos un arraigo y unos fines.”<sup>1</sup> Que le deben permitir ser la conciencia crítica de la época que le permita liderar la comprensión de las posibilidades y limitaciones del momento histórico que vive la sociedad en la cual se halla inserta, lo que necesariamente la conduce a ser la posibilitadora del ejercicio responsable de cualquier actividad profesional que se vuelva pública en la sociedad, lo que comúnmente denominamos profesiones.

La reflexión anterior conduce a resignificar el compromiso social del profesor universitario, desde una perspectiva que reconozca e integre los siguientes aspectos:

Una cultura de la tolerancia y la diversidad.

Un diálogo interdisciplinar.

Un proceso de búsqueda colectiva hacia los diferentes saberes.

Un proceso de formación contextualizado.

El hallazgo de nuevas maneras de comunicar.

La construcción del sentido de pertenencia y de identidad.

El lenguaje como eje de los procesos de formación para el fortalecimiento de nuestra identidad cultural.

Defender el principio fundamental de la educación, que

reconoce el papel primordial al educando.

Me gustaría resaltar esta última proposición que retoma el sentido de la formación como formarse, y como lo plantea Gadamer “uno se educa a sí mismo y que el educador participa sólo con una modesta contribución; de lo que se trata es que el hombre acceda él mismo a su morada. El discernimiento de una persona, y de una persona joven, en primer lugar, se trata por encima de todo de aprender a atreverse a formar y a exponer juicios propios”<sup>2</sup>

Lo que parece evidente en muchos documentos para la obtención de los registros de calidad de los programas académicos que las universidades colombianas han presentado ante el Ministerio de Educación Nacional, es la aplicación simplista del expediente de asignaturizar la formación y reducirla a un agregado de cursos con los cuales supuestamente se logran los valores, la eticidad y el pensamiento crítico como elementos básicos de una formación integral; lo que necesariamente ha coadyuvado a mantener la hegemonía del desarrollo de las competencias operacionales, en donde las aproximaciones a los problemas prioritarios de la sociedad siguen estando muy distantes de la vida académica, de las actividades de investigación y del diseño de proyectos de presencia social de muchos programas universitarios.

Me parece conveniente retomar los planteamientos de la profesora Mary Luz Correa, quien al respecto afirma. “Abogar por la educación integral -lugar común de casi toda entidad educativa, en especial de la universitaria- no significa ofrecer por separado un poco de cada cosa creyendo que de manera sumativa se llega al todo. Quisiera tomar en serio este calificativo que se le da a la educación: lo integral es lo entero, lo que no es troceado, lo que no se toma por partes. Educación integral, entonces, es la que asume al ser humano como ‘persona íntegra’, como totalidad; es una educación que reconoce las dimensiones humanas, no por partes, sino en permanente despliegue, siempre presentes en todos los ámbitos de la existencia. Es una educación que sabe que en cualquier actividad educativa está implicada la persona humana como un todo, que no privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción”<sup>3</sup>

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto la trascendencia que en los actuales momentos tiene el papel del docente para enfrentar la concepción dominante que designa a las competencias como el nuevo paradigma de

1 RESTREPO Mariluz, 2003. *Universidad mediadora de cultura, Bogotá*, pag.3.

2 GADAMER Hans George, 2000. *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona. Pags. 20 –21

3 RESTREPO Mariluz, 2003. *opus cit*, pag 6

la formación, con su manto de exclusión y desigualdad, para construir colectivamente un currículo enlazado con la sociedad, que permita generar una organización diferente en el campo del conocimiento como un todo para superar el simple cambio de contenidos, abrir la universidad a múltiples entendimientos, formar la identidad, el respeto a la diversidad y ayudar a la consolidación de identidades híbridas sólidas; formar en el desarrollo de capacidades y competencias para prácticas sociales específicas y la reconstrucción de la pedagogía con un sentido crítico, fundada en las diversas tradiciones del pensamiento pedagógico. Debemos reconocer que el desarrollo del profesorado, de la pedagogía y la didáctica universitarias son indisolubles y se requieren para la búsqueda de la excelencia institucional. Estas consideraciones constituyen el fundamento del Proyecto Educativo Institucional de cualquier universidad.

El conocimiento y la comprensión van unidos al desarrollo de las competencias, forman parte integral de ellas y por consiguiente no son meros agregados y están presentes en todos los campos del quehacer humano, especialmente en aquellos ligados a la educación superior, en donde además es necesario contar con espacios que permitan utilizar la intuición y la imaginación. Por ello, toda acción humana autónoma tiene su origen en estándares internos que están sujetos a evaluaciones y autocríticas que son las que dan origen a los procesos de autoaprendizaje y autorenovación, sin que ello implique que los desempeños necesariamente se tengan que oponer a estándares externos.

Aparece como preocupación en amplios sectores de la comunidad universitaria que los jóvenes aprendan rápidamente lo que les sirva en función de un futuro trabajo en detrimento de conocimientos que se suponen son menos prácticos. “La consideración de la actividad formativa solo en su utilidad fáctica dificulta la visión de la importancia de un educación del ser humano en lo humano, ya que educar no es principalmente un proceso mecánico del cual se obtienen determinados productos, sino algo ofrecido a un ser libre y libremente asumido. Todo logro

formativo es limitado y tiene valor educativo en tanto moviliza a nuevas vías de perfeccionamiento y desarrollo personal. Desde esta perspectiva consideramos que la tarea de la escuela es procurar a los educandos la ayuda necesaria

para que se desarrollen plenamente como personas, sin perder de vista los factores coadyuvantes (situación socioeconómica, acceso a la educación, grado de educabilidad) para la consecución de tal fin y la formación instrumental necesaria (incluye los aspectos tecnológicos

básicos).”<sup>4</sup>

Las competencias reflejan intereses sociales estructurados que manifiestan intentos de definición de una actividad social fundamental como es la educación. Son proyectos normativos para lograr fidelidad por parte de sus seguidores y al mismo tiempo consideran que su definición es la válida, restringiendo la posibilidad de considerar otras alternativas existentes. Estos elementos constituyen los eslabones fundamentales de una ideología., que es el neoliberalismo.

#### BIBLIOGRAFIA

BARNETT, Ronald, 2001, Los límites de la competencia. Gedisa. Barcelona.

BOGOYA MALDONADO Daniel y otros. 2000. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá.

CAÑON, RODRIGUEZ, Julio César. 2003. Estándares de calidad: sus efectos en las aulas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

CEID FECODE, Revista Educación y Cultura No 56, Santafé de Bogotá. 2001.

ICFES. 1998. De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias. Santafé de Bogotá

Recibido el 04 de noviembre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN

*Dr. Aladino Araneda V. y Dr. Raúl Fuentes F.<sup>1</sup>*

*Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile*

**Palabras Claves:** Epistemología pedagógica, finalidad de la educación, competencias.

## RESUMEN

En Chile, así como en muchos países que aspiran a estructurar un sistema educacional articulado con el desarrollo económico y social, el modelo educativo basado en competencia -no sin pocas dificultades- se ha impuesto sobre otros enfoques de enseñanza, tradicionales o renovados. Y probablemente, la más recurrente de las dificultades está en el plano epistemológico y no meramente conceptual o técnico como suele ser percibida sus dificultades, por cuanto la falta de claridad epistémica hace que se conciba el modelo de manera equivocada y se cometan errores en su aplicación, desarrollo y evaluación de logros.

Este trabajo tiene como objetivo poner sobre el plano de discusiones epistemológicas algunos alcances conceptuales e iniciales básico para el Diseño Curricular Basado en Competencias pues se entiende que sólo es posible implementar una innovación educativa plena y fructífera cuando se comprende cabalmente aquello que se quiere hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

En lo específico, se confunde entre finalidad de la acción y entre ésta y actividad, entre competencias educacionales y resultados de aprendizajes, como así mismo entre saber y sabiduría. Y probablemente, la más importante de las confusiones deriva de la distinción -lógica- que ha de haber entre una acción práctica (praxis) y una actividad técnica

(poiesis o tecné), pues por cuanto ello, no sólo permite situar la educación en un plano de finalidades distintas a las que se buscan con las finalidades de los sujetos que se vinculan a ella, sino que igualmente, en el sentido profundo de la evaluación de las competencias.

En este trabajo se aclaran conceptos tan relevantes como Saber y Sabiduría, finalidad de la acción teórica, técnica y práctica, se hace distinción entre acción y actividad y entre conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes. Y se aclara la relación lógica que existe entre todos estos conceptos que se han puesto en uso corriente en el ámbito pedagógico, pero que es conveniente detenerse un momento para ver cómo estamos entendiendo este nuevo modelo de diseño curricular y cómo se afronta la evaluación de competencias. Esto en el marco de referencia epistemológico necesario y preliminar para el Diseño Curricular Basado en Competencias que ayuden en la tarea de lograr en los estudiantes resultados de aprendizajes que contribuyan en su desarrollo personal y social.

## 1. La primera aproximación epistémica al mundo de las competencias.

Aristóteles distingue tres tipos o clases de finalidades en las acciones humanas, las que a diferencia de las intenciones de quienes las realizan, tienen cada una de ellas su propio fin. Esta distinción entre la finalidad de la acción y la finalidad (o intención) del sujeto que realiza la acción es clave para entender los diferentes planos en que es posible situar los objetivos educacionales, sus fundamentos pedagógicos y las concreciones curriculares.

<sup>1</sup> Académicos Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. [aaaraneda@ucsc.cl](mailto:aaaraneda@ucsc.cl), [rafuentes@ucsc.cl](mailto:rafuentes@ucsc.cl)

En efecto, en el campo de la educación, todo aquello que puede hacer un estudiante en cuanto concretiza lo que Gimeno Sacristán (1988) denomina curriculum realizado como consecuencia de las prescripciones del currículo responden a finalidades que han sido concebidas como necesarias para atender al desarrollo del educando como persona o sujeto social y con ello dar respuesta a los requerimientos de la sociedad. Estas finalidades (filosóficas y políticas) constituyen aquellos fines que han de orientar y guiar todo el proceso y, de las cuales se deducen otras de menor amplitud y más próximas a las características de los educandos y a los contextos educativos en que se desarrolla el proceso y de las cuales emergen las acciones que permiten su logro. Las acciones y actividades educativas buscan alcanzar los fines que se le asignan o emergen de la educación.

Por el contrario, las intenciones corresponden a los sujetos, le pertenecen al agente del acto, desde el momento que decide realizar una acción lo hace con una intención. El sujeto puede tener muchas intenciones o fines personales cuando realiza una acción, pero ésta solo tiene una finalidad de modo que alcanzado, concluye la acción. La finalidad de la acción es el objeto concreto (bien) que persigue la acción y la intención es del sujeto de la acción. La finalidad de la acción es al mismo tiempo su causa. Las intenciones que tengan aquellos que realizan acciones educativas corresponden a los mismos sujetos, a su motivación, a sus “razones”.

Las finalidades señaladas son propias del proceso educativo, de sus características peculiares y que le distingue de otras acciones humanas que correspondiendo al mismo tipo de acción práctica, sin embargo, no tienen la misma finalidad. Por ello, es menester hacer esta distinción pues es de la única manera de diferenciar la educación de otros procesos prácticos que se le asemejan pero que no persiguen la misma finalidad. Así, socialización, adoctrinamiento, adiestramiento e incluso instrucción son procesos que están en el mismo tipo o clases de acciones que la educación, pero se diferencian entre si y de la educación, precisamente, por la finalidad de cada una de estas acciones.

La educación es una acción humana práctica (ser) y como tal, no tiene la misma finalidad que la finalidad de la actividad técnica (el hacer) o la finalidad de la acción teórica (el saber), todas que tienen por sujeto al ser humano pero que pone con intenciones diferentes. En este sentido, cuando nos planteamos la idea de disponer de un modelo educativo basado en competencias nos tendríamos que preguntarnos

por aquellas competencias que la persona humana debe desarrollar para incorporarse exitosamente a la sociedad que le toca vivir y a la cual habrá de colaborar para su desarrollo.

## 2. El Problema de las competencias

La literatura especializada nos entrega una gran variedad de definiciones del concepto de “competencia” las que en su mayoría destacan aspectos diferentes y que tienden a producir géneros, especies, familias, niveles de competencias, y corrientes que tienden a confundir y no avanzar en esta nueva innovación pedagógica. En efecto, autores como McClelland (1973), Norris (1991) Spencer y Spencer (1993), Woodruffe (1993), Eraut (1994), Rodríguez y Feliú (1996), Ansorena Cao (1996), Biemans *et al.* (2004), Wesselink y otros (2005), Mulder, Weigel y Collings (2008) y muchos otros que han contribuido a desarrollar las teorías asociadas al modelo de formación basado en competencias representan en si mismos alternativas a seguir por quienes buscan claridad. Como una forma de zanjar estas bastedad conceptual, creemos menester acotar que el concepto de competencia es multidimensional y su uso específico depende del contexto en que los usuarios lo incorporan.

Así, según Rodríguez (Cascante, 2003) las “competencias” se caracterizan porque su acepción, en general, encierra cinco ideas que aluden a que:

- a) Expresan características permanentes de la persona,
- b) Se manifiestan cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo,
- c) Se relacionan con la ejecución exitosa en una actividad,
- d) Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan y,
- e) Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Según Zabalza (2007), el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en aquello que el estudiante es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

Para la OCDE, la competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas,

conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Para Mulder, Weigel y Collings (2008), ser profesionalmente “competente”, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, no solo ha sido una aspiración a lo largo de los tiempos sino que igualmente denota el deseo o aspiración de los sistemas educativos para identificar aquello que con claridad ha de ser el resultado del proceso, por lo que pensar en las competencias es situar el aspecto central en que se concreta el proceso educativo y no solo el resultado del mismo.

Todas estas definiciones ponen en evidencia, además de los aspectos señalados, la existencia de definiciones previas o preliminares que es conveniente aclarar para asumir que la competencia a lograr, a ser competente en “algo” en realidad es lo que se espera como parte y resultado de un largo proceso y no de un resultado de aprendizaje que se logre en un contexto acotado de tiempo o campo disciplinar específico.

Por otro lado, tenemos que a la corriente de pensamiento que representa el modelo educativo basado en competencias y que en el último tiempo ha emergido con mucha fuerza en el desarrollo de la formación profesional es un fenómeno que se mezcla con otras innovaciones que le son concomitantes, tales como la introducción del auto aprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y de nuevas teorías de aprendizaje como el aprendizaje auténtico, el constructivismo social y la construcción del conocimiento (Mulder, Weigel y Collings, 2008).

En este sentido, las instituciones educacionales, en nuestro caso, universitarias han de definir sus bases curriculares en los cuales quepan al menos dos concepciones claramente expuestas: El modelo educativo institucional y el marco curricular en que se concrete tal modelo.

En este sentido, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción, Chile) ha definido como competencia al “Conjunto identificable y evaluable de recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales que permiten que la persona se desempeñe de manera autónoma y flexible en situaciones reales pertinentes a un contexto particular de manera efectiva y éticamente responsable”<sup>2</sup>.

De las definiciones anteriores, aparece una gran cantidad de conceptos y términos relacionados que es menester explicitar suficientemente para emprender el diseño curricular basado en el modelo de competencias y lo que resulta mas complejo aún, la evaluación de las mismas. Conceptos tales como saber y sabiduría; teoría, técnica y práctica; distinción entre acción y actividad y entre conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, son explicitaciones necesarias y preliminares al diseño mismo.

## 2.1. Un primer par de Conceptos: Saber y Sabiduría

Una de las características más notorias del concepto competencia es su asociación a la polisemia noción de “saber”. En general y atendiendo a las dimensiones que se le asignan, ser competente en general o en particular significa “saber, saber hacer y saber ser”. Sin embargo, esta relación conceptual está más bien relacionada con las diferentes clases de acciones humanas y no tanto con el saber asociado a cada uno de los tres tipos de acciones humanas que según su finalidad se distinguen desde la época clásica del pensamiento occidental. Entre todas las acepciones que tiene el concepto “saber”, dos de ellas parecen estar relacionadas con la forma en que se conceptualizan o comprenden en su definición. En primer lugar, saber se relaciona con información, en el sentido que saber es tener información acerca de algo. En segundo lugar, saber es tener conocimiento acerca de algo en el sentido que se conocen las causas y condiciones que podrían explicar un determinado fenómeno u hecho, razón por la cual competente es ser capaz de dar cuenta de ese conocimiento explicativo, fundadamente.

El saber dice relación con un tipo de conocimiento vinculado a la experiencia y al sentido común, en tanto se adquiere por el ejercicio que los sentidos realizan en un campo sensorial específico como el comer determinados alimentos y distinguir sabores, aromas, etc. Sin lugar a dudas, el saber basado en la experiencia no es el que se pretende con las competencias de un profesional universitario, sino aquellas relacionadas con el conocimiento científico o disciplinar que está a la base de la profesión que se estudia. Es el conocimiento racional, formal de la realidad y estructurado en teorías y principios gnoseológicos disciplinares específicos.

Es en este sentido que la competencia asociada al saber alude directamente al conocimiento científico, al saber de la razón, a la acción intelectual que es capaz de utilizar la

<sup>2</sup> Modelo Formativo UCSC. Concepción: Decreto Rectoría N° 88/2009.

información para dar cuenta de causas y condiciones que determinan que las cosas, los hechos o fenómenos sean de una determinada manera y no de otra. El saber no se reduce a la información, ni al dato. Pero el dato, forma parte del proceso de información y en el conocimiento, la información es por donde se parte.

En saber en cuanto competencia de egreso de un profesional de la educación dirá relación con aquellos conocimientos que provienen del campo intelectual de la educación o del campo conceptual de la Pedagogía (Álvares y Palacio, 2002). Otras profesiones definen sus propios campos de saberes disciplinares.

Saber es distinto de sabiduría, pues mientras el saber es el resultado de la acción teórica que realiza el intelecto, la sabiduría es una virtud del intelecto por el cual se habitúa a dejarse iluminar por el bien. El saber está vinculado a la verdad y la sabiduría al bien en cuanto que ellos son los fines que se busca al realizar la acción. Saber es diferente a tener sabiduría, pues mientras el primero tiene la ciencia de las cosas, el segundo se mueve por el bien, como fin consecuente de la verdad.

Lo que busca el intelecto al conocer es aprehender la verdad y separarla de lo falso, erróneo o de lo dudoso (todas cuestiones intelectuales). El saber es estar en posesión de la verdad, es tener certeza de lo verdadero, es conocer lo que es propio de las cosas. La sabiduría es la disposición que adquiere el sujeto para realizar el bien pues su intelecto se ilumina por lo que es bueno, conocido el bien verdadero y no aparente. La sabiduría, en consecuencia, es la cualidad que adquiere el sujeto de las acciones. En este sentido, la sabiduría vendría a representar en el modelo por competencias la dimensión Saber ser, pues quien “saber ser”, actúa en favor del bien porque lo conoce, sabe lo que es bueno y obra en consecuencia en su favor. La sabiduría es práctica (educativa) y el saber es teórico (pedagógico).

Si pensamos en las competencias del profesor y su formación académica, no cabe la menor duda que como profesional ha de desarrollar competencias asociadas al saber pedagógico y, a desarrollar en su ser (personal) la sabiduría necesaria para hacer de la educación una acción y una actividad vinculada al bien de las personas y de la sociedad. Es decir, como educador ha de tener la sabiduría que le permita bien guiar a sus educandos. Es en este sentido que Freire (1999), afirmaba que la docencia implica un compromiso ético y político, al mismo tiempo.

Los saberes del profesor tienen que ver tanto con los

conocimientos en que se fundan, teóricamente, sus acciones educativas como con la disposición a buscar ese saber necesario para guiar (praxis) y producir (poiesis) el proceso educativo.

## 2.2. Una triada de conceptos: Teoría, técnica y práctica

Aclarado el concepto de saber, una segunda cuestión básica en la tematización de las competencias es distinguir entre el saber hacer y el saber ser. Para ello hemos de hacer referencia a una definición mucho más genérica y casi axiomática dentro de la ontología clásica que nos permite comprender la naturaleza de las acciones humanas y desde dicha perspectiva comprender el saber, saber hacer y el saber ser.

Aristóteles señala que todo agente obra siempre movido por un fin, lo que es lo mismo decir que siempre que alguien o algo se mueve por sí mismo lo hace porque busca un determinado fin. Esto no sólo indica el dinamismo de la naturaleza “viva” sino que expresa el paso de un estado a otro sin dejar de ser lo que se es por naturaleza. La acción del agente es causada por un fin y tiende a un fin, y concluye cuando alcanza dicho fin. Este fin es causa y meta al mismo tiempo: es causa porque es lo que da origen (principio) a la acción y es meta porque la misma concluye (término) al alcanzar el fin perseguido.

Esta estructuración finalística de la naturaleza es la que permite hacer varias distinciones respecto de los sujetos de las acciones, las acciones mismas y la finalidad de ellas.

En este punto es necesario distinguir entre la acción realizada por el sujeto para lograr el fin y la intención que tiene el sujeto al realizar la acción. Las intenciones corresponden a los sujetos, le pertenecen al agente, desde el momento que decide, por sí mismo, realizar una determinada acción. El sujeto puede tener muchas intenciones (o propósito) cuando realiza una acción, pero la acción en sí misma solo tiene una finalidad y concluye (meta) cuando ella alcanza el fin pretendido (causa). Las intenciones que tengan aquellos que realizan acciones educativas corresponden a los mismos sujetos y se diferencian de la finalidad de las acciones conforme a su naturaleza.

Escribir un poema puede obedecer a muchas intenciones diferentes, de los sujetos que lo hacen y de un mismo sujeto mientras lo escribe o después de haberlo escrito. Por ello, una cosa es escribir un poema, hacer algo que antes no existía, dar forma poética a un sentimiento o idea, por

ejemplo, y otra cosa es destinar el poema a un receptor o receptora de la obra producida.

Las intenciones son subjetivas y las acciones y su finalidad son objetivas en tanto que la naturaleza de ellas lo precisan y delimitan en sí. No es lo mismo una acción cuya finalidad es la teoría (conocer), que una acción cuya finalidad es fabricar algo (hacer) o cuya finalidad es el obrar (praxis, ser). Cada una de ellas es diferente conforme a su finalidad y, por ello son objetivables racionalmente. Por el contrario, la intención no se puede ni siquiera develar, pues depende siempre del sujeto darla a conocer, explicitarla y, aún así, nada de lo que diga será seguro.

La finalidad de la acción teórica es el conocimiento, es conocer, saber lo que las cosas son, conocer sus causas, las condiciones que influyen en su ocurrencia. Quien conoce puede explicar lo que las cosas son y, porqué son de esa manera y no de otra. La acción teórica consiste por lo tanto en buscar el conocimiento de la realidad, o de un aspecto de ella, consiste en adquirir el conocimiento usando para ello las capacidades intelectuales. La acción teórica es todo lo que el sujeto realiza para alcanzar el conocimiento, entender, comprender. En este sentido, saber es estar en posición del conocimiento, que es fruto de acción teórica o cognitiva y, como ya se advirtió, saber no es poseer un dato o estar informado de algo. El conocimiento en cuanto saber es discursivo.

Vale anticipadamente hacer referencia a una distinción que hace Gilbert Ryle (citado por Arriarán y Beuchot, 1999), entre el “saber cómo” y el “saber qué”. Hay paralelismos entre ellos, pero también muchas diferencias. El “saber cómo” es una habilidad, su parte teórica está más bien implícita, oculta, atemática. El “saber qué”, dice el autor, es teórico y explicativo. El “saber cómo” es preponderantemente procedimental (técnico), se obtiene por el ejercicio de facultades intelectuales operativas y se traduce en el desarrollo de habilidades intelectuales asociadas a la búsqueda del conocimiento.

Es el “saber cómo” el que interesa para la evidenciar la finalidad de la acción teórica implicada en el proceso enseñanza y el aprendizaje. Dice Ryle que en la vida ordinaria, al igual que en la enseñanza, estamos mucho más preocupados con las competencias de la gente que con sus repertorios cognoscitivos, con las operaciones más que con las verdades que aprenden. Esta es una distinción necesaria de instalar en la discusión de la formación basada en competencias por cuanto quien tiene conocimientos (saber)

no necesariamente es quien produce el conocimiento, es decir, quien investiga o indaga para llegar a dicho conocimiento.

### a) El saber

En el ámbito de la formación por competencias, se busca que los profesionales tengan saberes (saber) acerca de las diferentes disciplinas que conforman el campo epistemológico de su actividad profesional. Es este sentido, se entiende que dicho campo es teórico, especulativo del ámbito de la realidad. En el campo pedagógico el Saber es el conocimiento que se tiene del hecho y proceso educativo desde las diferentes perspectivas explicativas de la realidad educativa (filosofía, sociología, psicología, currículum, didáctica, etc.) y que permiten dar cuenta de su fenomenología. La búsqueda del conocimiento, por sí mismo deja en el sujeto una cualidad adquirida denominada hábito intelectual y por el cual la acción se hace operativa y relativamente permanente. Ejercitar el intelecto para que se guíe por su fin (la verdad), es el verdadero sentido que tiene la educación de la persona humana pues con ello perfecciona la capacidad y hace que se habitúe en su naturaleza.

Aprender a conocer es lo que Delors (1994) plantea como uno de los pilares de la educación y que representa la visión correcta que se ha de tener de la praxis educativa pues el profesor no solo no produce el conocimiento disciplinar sino que igualmente no le corresponde transmitir el conocimiento a los educandos. Existen más y mejores medios de comunicación del conocimiento, que no se equivocan y no tienen la inseguridad que afecta al profesor cuando no ha logrado un dominio profundo de saber disciplinar. Al profesor le corresponde, en consecuencia, ejercitar en el educando las capacidades que participan en el proceso de conocimiento, partiendo desde la sensibilidad hasta la racionalización y la abstracción. Este es su saber pedagógico, que además, si lo produce desde la experiencia.

Aprender a conocer es aprender a indagar, a investigar, a descubrir, a plantear problemas y a buscar su respuesta, es aprender a dominar los medios del saber. Delors (1994), señala que como fin el “aprender a conocer” tiene como fin el placer de comprender, conocer, de descubrir. Esta es precisamente la finalidad de la acción teórica: saber por saber. La enseñanza exige estética, dirá Freire (1999).

Finalmente, el conocimiento es una función del intelecto y éste tiene como fin la verdad. Es decir, el conocimiento en cuanto saber es conocer la verdad, pues no tiene sentido

conocer para permanecer en la ignorancia, el error, en la duda o en lo falso; estados que reflejan el no saber del sujeto de conocimiento. Por ello, es el sujeto quien se hace sabio con el conocimiento, siempre y cuando se aboque a la acción de conocimiento pues de esa manera se acerca a la verdad.

### **b) Saber Hacer**

El saber hacer está relacionado con el saber técnico, fruto de la acción técnica (tecné) o poiética (poiesis) o hacer, fabricar, elaborar, producir, construir o dar forma a algo que antes no era. La acción técnica o también denominada “actividad” es aquella que se realiza durante el proceso de producción o fabricación de una cosa o producto (Naval y Altarejos, 2000). Escribir una carta, un poema, hacer una canción, elaborar una rubrica para evaluar aprendizajes son acciones técnicas que tienen un inicio y un término y que, son diferentes de las intenciones de quien lo hace. En este sentido, la actividad es toda aquella acción que se orienta al hacer, a lo procesual (Naval y Altarejos, 2000) que desemboca en la finalidad extrínseca y con el producto “hecho”. La actividad consiste en el hacer, hacer que tienen un inicio y un término intelectual (habilidad) o manual (destreza).

En el campo educacional pedagógico, el Saber Hacer tienen relación con todo aquello que técnicamente el profesor debe estar capacitado saber hacer para educar, pues no se puede entender que habiendo un proceso educativo en alguien determinado (niño, adolescente, adulto) no se produzca nada en él o ella. En sentido estricto se puede afirmar con seguridad que la acción del profesor respecto de la educación del niño, es productiva, técnica. Aun cuando desde el punto de vista del educando, la acción educativa es por naturaleza práctica (praxis).

El profesor debe saber hacer muchas “cosas” como parte de su trabajo a nivel de aula, desde planificaciones, instrumentos de evaluación, medios de presentación, materiales de aprendizajes, informes o reportes que, al igual que la acción teórica, por la repetición y mejoramiento dejan en el sujeto que las realiza ciertas cualidades que se representan como hábitos artísticos denominadas destrezas manuales o habilidades intelectuales. De hecho una persona diestra es aquella que saber hacer bien lo suyo o es hábil en lo que le compete. Lo que se logra con el ejercicio que se perfecciona progresivamente, en el hacer.

La finalidad del Saber Hacer en cuanto finalidad técnica es la cosa bien hecha, pulcra, bella estéticamente y que, por lo mismo resulta agradable y atractiva al observador. El saber

hacer no tiene que ver ni con la verdad ni con el bien en sí mismos, sino con la armonía, la completitud y equilibrio que tiene aquello que se ha compuesto, elaborado, construido o fabricado. Por ello, el saber hacer tiene que ver también con el arte (la poiesis) y no solo la actividad que conduce a la obra artística. Es en este sentido que como Resultado del Aprendizaje de la dimensión del saber hacer de la educación basada en competencia tenemos que la acción educativa de esta naturaleza deja en las personas habilidades y destrezas que le han de servir en gran parte de su vida, si la persona permanece en la actividad para el que se ha preparado. Sin lugar a dudas, si cambia de actividad productiva, habrá de desarrollar otras habilidades y destrezas, otros saberes.

En el campo pedagógico es importante identificar aquellas habilidades y destrezas universales o transversales o genéricas según se conciba que han de permitir a los profesores y profesoras como parte de su formación inicial afrontar con efectividad su desempeño profesional en sus primeros años de su vida.

### **c) Saber ser**

El saber ser está relacionado con la acción práctica (praxis). Esta acción práctica tiene como finalidad la obtención de un bien o beneficio para el sujeto que realiza la acción. La acción técnica es de suyo transitiva o transeúnte por cuanto se dirige a algo que está fuera de sí. Por el contrario, la acción práctica es intrínseca, se realiza “dentro” del sujeto y el fin alcanzado se queda en su interior (en su intimidad) pues lo pretendido es un bien para quien realiza la acción. Así, la práctica de la gimnasia, como cualquier deporte es, precisamente práctica porque es el propio sujeto quien realiza la acción y quien se beneficia con ella (la salud). Este bien se evidencia en el obrar, cuando ha sido alcanzado, es en consecuencia, lo que permite el “saber ser”.

Cuando pensamos en la naturaleza de la educación, queda claro que su acción la realiza “un sujeto” o ser humano concreto, en este caso el educando, que se beneficia con la acción educativa realizada. Pero para lograr los beneficios (u objetivos educativos) el educando debe ser actor, protagonista, debe ser activo practicante del proceso y no espectador de lo que otros hacen, o de lo que “hace” el profesor durante la clase. La educación es una acción de naturaleza práctica pues la finalidad de quien la realiza nace y se queda en él. La finalidad (fin perseguido) no está fuera de quien realiza la acción educativa, no se refiere a algo distinto de él o de ella, sino “en él” o “en ella” en cuanto que se beneficia con la acción y logra un bien (fin) que deviene

de lo obrado. Siempre y cuando la acción sea realizada por el educando; por ello, las actividades educativas se diseñan para que sean realizadas por el estudiante y no por el profesor, pues es el educando que a través de la acción logra los resultados de aprendizajes esperados.

Si se comprende bien el doble sentido del beneficio de la acción práctica que implica la acción educativa en cuanto tal, se entiende que uno de ello es la cualidad valiosa que la facultad operativa adquiere en el ejercicio pues la reiteración de la acción deja una forma de operar que con el ejercicio se hace habitual. Por ello, se asume que el educando adquiere un valor que le dispone a obrar de una determinada manera y que, al mismo, orienta ciertas actitudes en su comportamiento.

En este sentido, nos acercamos a la idea de desempeño que conlleva el concepto de competencia pues nadie o ningún sujeto de acciones puede desarrollar una competencia sin su participación, sin ser protagonista del proceso, sin desempeñarse de manera operativa, sin obrar, actuar, mostrarse según lo que aprendió. No está demás decir que la educación es una actividad que se desarrolla en primera persona, que se singulariza en la persona del educando, quien en su doble situación de sujeto y objeto viene a consolidar en él, por un lado el perfeccionamiento de sus capacidades (el valor) y por otro su perfeccionamiento personal (actitudes positivas).

Educación es formar hábitos operativos buenos en las personas. Según Verdejo (2008) la pedagogía bajo el enfoque de competencias se centra en el educando, en cómo aprende y en las condiciones y acciones que facilitarán su aprendizaje, así como enseñarle a aprender a lo largo de la vida. Desde la perspectiva de la educación moral, hablamos de una educación basada en las virtudes. MacIntyre (1994) define la virtud como una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacer al sujeto capaz de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes.

En consecuencia, la finalidad del saber ser es el bien, es decir, saber ser es saber obrar en el sentido del bien.

### 2.3. El saber ser en cuanto actitudes y valores

Una de las tres dimensiones que caracterizan las competencias y su educación, tiene que ver con un par de conceptos devenidos de campos disciplinares de las ciencias

sociales y que progresivamente se han incorporado como parte del proceso educativo, su diseño y evaluación. Valores y actitud son aquí resultados de aprendizajes y por lo tanto, representan aspectos del obrar humano que se espera sean adquiridos por los estudiantes como fruto de su formación personal y social.

Para reforzar esta idea, es importante consignar la definición que de educación hace UNESCO cuando sostiene que es “un proceso de carácter eminentemente social, destinado a formar e informar al ser humano para que participe efectivamente en la sociedad y se realice integralmente como persona...” (citado por Salas Begoda, 1995).

De esta manera, la formación y la información del ser humano están pedagógicamente relacionadas con la incorporación de valores y actitudes que los sistemas educacionales conciben como fundamentales y necesarios para su participación activa en la sociedad que forma parte. La “información” aquí es el hecho que la persona se forma desde dentro (in), con su concurso, anuencia, voluntad y no al mero hecho de estar informado o “dateado” de algo que ocurrió.

En general, los valores se conciben como disposiciones adquiridos por el educando para obrar de una determinada manera y por lo tanto, sistémicamente, se considera valioso que sea un resultado de aprendizaje educativo. Concebidos de esta forma, los valores constituyen tanto finalidades como actividades a realizar permanente y cotidianamente en el espacio educativo para que los educandos adquieran aquellos que se han concebidos necesarios para sustentar su vida.

Los valores son bienes posibles, de diferentes órdenes; bienes que la persona puede hacer reales y concretos, hacer que pasen del nivel abstracto al nivel concreto de la actuación. Los valores son lo que mueve el actuar, sobre todo el moral, ya que lo que es valioso para la persona o la sociedad es lo que determina de alguna manera que se procure alcanzarlo con el proceso de la conducta (Arriarán y Beuchot, 1999).

Es usual entender por valor a todo aquello que satisface una tendencia, una aspiración, un deseo nuestro, un anhelo, que de algún modo conviene o no a nuestra vida.

Esta acepción de tendencia o aspiración conductual o comportamental es válida para los sujetos considerados individualmente (perspectiva psicológica) o colectivamente (perspectiva sociológica). Así, entre los sujetos considerados individual o colectivamente se observan similitudes o

diferencias que son expresiones de las valoraciones que realizan en sus actuaciones.

De un modo general, para el pensamiento común, valor significa:

- a) Todo aquello que es capaz de romper con nuestra indiferencia.
- b) Aquello que responde a nuestras tendencias e inclinaciones.
- c) Lo que destaca por su perfección o dignidad.

Este poder de diferenciación hace que las cosas se distingan entre sí por su valor, de la misma manera que el sujeto o un colectivo los adopta para satisfacción de sus preferencias. Elige uno por sobre otros. Zubiri llama preferencia a esta característica humana en el sentido que el hombre, a diferencia de los animales no está ferido o dirigido a las cosas, sino que opta entre ellas. Constatado este hecho, será importante determinar el valor que tiene o posee la cosa o acción humana por la cual se hace preferible por el hombre.

Algunas cosas o acciones humanas adquieren tal perfección que su valor se hace supremo y por ello son elevados a la categoría de ideales humanos.

En el ámbito educativo nos encontramos con la misma situación, por lo que la necesidad de identificarlos es imperioso, toda vez que nos hacemos cargo de quienes serán responsables de transmitirlos a las generaciones jóvenes.

Por su parte una actitud es una predisposición persistente y consistente hacia una persona, objeto o cosa, o grupo de ellas. Las actitudes, al igual que los valores son adquiridos y son fruto del aprendizaje, de las experiencias y los hechos de la vida diaria del sujeto. Las actitudes se expresan en conductas de acercamiento (aproximación) o alejamiento (rechazo) del objeto y, aunque tiene componentes internas, como los pensamientos y sentimientos, su existencia se constata en acciones que el sujeto realiza en presencia o ante la posibilidad de estar presente ante el objeto actitudinal. En consecuencia, la actitud nace frente a un objeto determinado, que es percibido de alguna manera por el sujeto, que genera en él determinados sentimientos y que, ante su presencia, desencadena comportamientos específicos. A esta disposición se le llama actitud.

Con los valores y actitudes se delimita el carácter de la persona, su forma de ser, su sello comportamental, en

definitiva su formación.

En consecuencia, las competencias están compuestas por un conjunto de saberes que son capaces de movilizar todas las capacidades humanas (intelectuales, volitivas, afectivas y motoras) y se manifiestan comportamentalmente, es decir, constituyen desempeños genérico o específicos. La competencia se desarrolla a partir de la concepción de un determinado Itinerario Formativo (currículo) que conciben Actividades Curriculares (ramos, curso, asignaturas) que presuponen el logro de determinados Resultados de Aprendizajes, que se orientan al logro de las competencias de egreso (perfil de egreso).

La competencia, que una sola, tienen tres dimensiones (Saber, Saber hacer y saber ser), y desde el punto de vista de la acción realizada por el sujeto (educando), éstas dimensiones corresponden a acciones teóricas (Saber), actividades técnicas (saber hacer) y acciones prácticas (saber ser), lo que igualmente, desde el punto de vista de los resultados de aprendizajes esperados para cada actividad curricular se conciben como conocimientos (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).

Finalmente, para hacer una precisión conceptual más, la dimensión técnica de la competencia, asociada a la actividad productiva (poiesis) y que se vincula con el saber hacer, es lo que "genera" en el sujeto como resultado de aprendizaje lo que se denomina habilidad o destreza. Es decir, una habilidad o destreza, asociadas al saber hacer, producen en el sujeto una determinada habilidad o destreza según sea aquello que hace en su itinerario formativo y, al interior de cada actividad curricular. Por ello hoy se demoniza actividad curricular lo que antes se denominaba curso, ramo o asignatura pues ahora se entiende que los estudiantes, además de saber (conocimiento), ahora deben saber hacer "algo" concreto y saber ser en coherencia con el perfil de su carrera.

### 3. La Evaluación de las Competencias

El primer aspecto que debiera contemplarse en el itinerario formativo es que el plan de estudio deberá asegurar explícitamente la coherencia entre los niveles de dominio de cada una de las actividades curriculares contempladas y las distintas etapas de las competencias a certificar.

En el caso de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, existe a nivel institucional un Marco Curricular que define la evaluación de aprendizajes y competencias como un proceso formal orientado a verificar la obtención

de resultados de aprendizajes establecidos en una actividad curricular, a fin de proporcionar evidencias que permitan certificar el dominio de las competencias.

Coherente con ello, el proceso de evaluación de los aprendizajes y de las competencias del estudiante requiere que en cada carrera se instale sistémicamente un proceso de planificación que se traduzca en un Plan de Evaluación que anticipe evidencias sobre la base de criterios de desempeño establecidos.

### a) El Plan de evaluación

Un Plan de Evaluación es un conjunto de acciones a través de las cuales se determina una o varias estrategias para llevar a cabo la verificación de la competencia de un estudiante. El plan de evaluación debe responder claramente a las preguntas: ¿Qué debe hacer el estudiante para evidenciar las competencias? ¿Dónde y cómo lo va a hacer? ¿Cuál es la actividad y/o producto que el estudiante debe realizar?

En las actividades curriculares del plan de estudio se evaluarán competencias genéricas y específicas. El plan de evaluación ha de contemplar que las competencias se verifiquen en una o dos de las siguientes instancias:

a) la primera, de carácter interno, se lleva a cabo al interior de las actividades curriculares del itinerario formativo y se efectúa a través de los resultados de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes;

b) en la segunda instancia, de carácter externa la actividad curricular, se realiza a través de actividades integradoras que consideran los resultados de aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las actividades curriculares y en las cuales se evalúa un conjunto de competencias en el nivel de dominio correspondiente.

En la primera instancia evaluativa, cada nivel de dominio debería ser verificado a lo menos en dos actividades curriculares, considerando todas las áreas curriculares. Estas actividades se recomienda que estén en diferentes semestres para asegurar que el estudiante sea evaluado en un determinado nivel de dominio. Excepcionalmente una competencia de licenciatura podrá ser evaluada en sus niveles de dominio intermedio y avanzado en un mismo semestre.

En la segunda instancia, a lo largo del itinerario formativo,

deberían existir tres actividades integradoras, una para cada nivel de dominio; sin embargo, es la unidad académica (carrera) la que define en último término la evaluación externa (cuántas actividades integradoras se contemplan, en qué semestre se realiza, etc.).

Las competencias deberían verificarse según los siguientes niveles de dominio:

- Nivel de dominio inicial: hace referencia a un nivel incipiente de dominio de la competencia, que debiese estar logrado a fines del primer tercio de duración de la carrera.
- Nivel de dominio intermedio: este nivel permite reflejar en diferentes contextos el dominio de la competencia, que debiese estar logrado a fines del segundo tercio de duración de la carrera.
- Nivel de dominio avanzado: este nivel permite reflejar la aplicación en contextos múltiples y complejos del dominio de la competencia, que debiese ser logrado a fines del último tercio de la carrera. Aquellas carreras que contemplen como actividad curricular de finalización una práctica profesional, la evaluación del dominio avanzado debe realizarse antes de ella pues sólo la han de realizar aquellos estudiantes que logran este nivel de dominio.

Los momentos en que se efectúe la verificación de los niveles de dominio dependerá de la duración de la carrera expresada en semestres, trimestres o cuatrimestres.

Es importante considerar que el Plan de Evaluación debe considerar con mucha claridad la forma de acreditación de las competencias. Es decir, debe indicar aquello que el estudiante deberá saber, saber hacer y saber ser como demostración del nivel que se le exigirá de sus competencias.

El Plan de Evaluación debe considerar los procedimientos e instancias que permitan al estudiante adelantar la evaluación del dominio de competencias en su itinerario formativo, sobre todos para aquellos que tienen estudios o experiencias laborales previas.

Igualmente, el Plan de Evaluación debe considerar los procedimientos e instancias remediales que permitan al estudiante avanzar hacia el logro de la competencia cuando no alcanza el nivel preestablecido. En el caso que un estudiante no acredite el logro de la competencia, los evaluadores deben entregar un informe individual, donde especifiquen los criterios de desempeño no cubiertos por

el estudiante y la sugerencias de actividades curriculares a cumplir.

Finalmente, es importante considerar que el Plan de Evaluación deberá ser informado a los estudiantes al inicio del itinerario formativo por cada jefe o director de carrera, como también informarse al interior de cada una de las actividades curriculares, y también al inicio de la misma.

#### **b) Los Niveles de dominio en las actividades curriculares**

Se proponen que los niveles de dominio de las competencias genéricas y específicas para las actividades curriculares de la formación del licenciado y/o profesional incluyan actividades curriculares de prácticas progresivas (tempranas, intermedia o finales) realizadas en ámbitos profesionales de ejercicio. Asimismo, se sugiere evaluar algunos niveles de dominio de las competencias genéricas, en actividades curriculares propias de la carrera. Las actividades curriculares se han de fijar en función de las competencias y niveles de dominio respectivos. Esta distribución se puede alterar para el caso de actividades curriculares que presenten las mismas competencias y niveles de dominio.

#### **Bibliografía**

Arriarán y Beuchot (1999). *Virtudes, Valores y Educación Moral*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Delors, J. (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: XXI Siglo Veintiuno Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Curriculum una Reflexión sobre la Práctica*. Ediciones Morata: Madrid.

MacIntyre (1994). *Justicia y Racionalidad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Naval y Altarejos (2000). *Filosofía de la Educación*. España: Eunsa.

Salas, B. (1995). *Desarrollo de capacidades y valores de la persona*. Bogotá: Magisterio.

#### Documentos Electrónicos

Mulder, Weigel y Collings (2008). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>

Rodríguez. Selección Efectiva de Personal basado en Competencias. CINTERFOR. [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm)

Verdejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación de Competencias (MECO). [www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf](http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf)

Zabalza, M. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. [www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf](http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf)

Recibido el 26 de octubre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# DISEÑO DE UN MODELO DE INFORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA IMPLEMENTAR LA ELABORACIÓN DE PRUEBAS OBJETIVAS EN UN ASSESSMENT CENTER UNIVERSITARIO

*Gloria María Sierra Villamil<sup>1</sup>*  
*Néstor Alirio Vargas Castro<sup>2</sup>*

## ABSTRACT

This article deals with the topic of higher education assessment based on the Assessment Center's objective tests. It is focused on the specific case of a higher education institution (HEI) faced to the design, elaboration and application processes of the tests. Nevertheless, the article points out the curricular process that must be carried out in this kind of educative projects. That's why it is necessary to establish the importance of the teacher coaching process regarding both, the item elaboration procedures and the analysis of the curricular meaning in a competences based pedagogical model, as well as its social and academic relevance. Finally, the items construction procedure is presented systematically according to the competences based assessment model. In short words, it is expected to create a discussion field in the academic community, looking for the promotion of a proper competences based assessment culture.

Although the major part of the current pedagogical literature is focused on how teachers should approach de teaching process in order to have effective results; this study presents a different focus which guides university teachers on its path to become, in an autonomous way "links" between hoped results, curriculum and assessment, all this

under the learning process which its author is the student.

## Key words

Curriculum, assessment, competencies, objective test, constructive alignment, learning, assessment center.

## Resumen

Este artículo aborda el tema de la evaluación en la educación superior, basándose en las pruebas objetivas del Assessment Center. Se centra en el caso específico de una institución de educación superior (IES) frente al proceso de diseño, elaboración y aplicación de las pruebas. Sin embargo, el artículo enfatiza en el proceso que se ha llevado a cabo en este tipo de proyectos educativos, específicamente en evaluación del aprendizaje por competencias. De ahí que se hace relevante establecer la importancia del proceso de entrenamiento docente en relación con los procedimientos de elaboración de ítems y el análisis del significado curricular en un modelo pedagógico basado en competencias; así como a su relevancia académica. Finalmente, se presenta el procedimiento de construcción de ítems de manera sistémica, basado en el modelo de evaluación por competencias. En otras palabras, lo que se espera es crear un campo de discusión en la comunidad académica, con

<sup>1</sup> Gloria María Sierra Villamil. Doctoranda en Educación, MSc. en Evaluación Educativa, Universidad Santo Tomás, MSc. en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, MSc. Gestión de Organizaciones, Universidad de Québec y de la Universidad EAN. Docente investigadora y Directora del Assessment Center de la Universidad EAN. Directora del grupo de investigación de Ambientes de aprendizaje. Calle 158ª No. 12-24, int. 14, apto. 201. Bogotá, teléfono 8100327, glsierra@ean.edu.co.

<sup>2</sup> Néstor Alirio Vargas Castro, Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, MSc. en Medición, Evaluación e Investigación Educativas, Universidad del Valle de Guatemala. Calle 135 No. 7-42, torre2, apto. 901, Bogotá, teléfono 6476575, nvargas2.d@correo.ean.edu.co.

miras a la promoción de una cultura propia de evaluación por competencias.

A pesar de que la mayor parte de la literatura pedagógica actual se enfoca en cómo los docentes deberían abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje para obtener resultados efectivos, este estudio plantea un enfoque distinto que guíe a los docentes en el camino a convertirse, de manera autónoma, en “enlaces” entre los resultados esperados, el currículo y la evaluación y la relación con el desempeño de los estudiantes frente a las competencias desarrolladas; todo esto, bajo el proceso de aprendizaje en el cual el estudiante es el protagonista.

#### Palabras clave.

Currículo, evaluación, competencias, pruebas objetivas, alineamiento constructivo, aprendizaje, centro evaluativo.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo es producto del resultado de la investigación de la II fase del plan de implementación del *Assessment Center*, en cuanto al proceso de capacitación y desarrollo de pruebas objetivas de las unidades de estudio de los programas de pregrado de una Institución de Educación Superior.

El proyecto logró sensibilizar, preparar y asesorar a un equipo de docentes para que asumiera en su labor educativa el despliegue de competencias a partir de *outcomes* de programas académicos y la gestión de elaboración de pruebas objetivas para evaluar la efectividad del aprendizaje basada en competencias.

Este artículo se enmarca en el debate sobre la función integral del docente universitario en la aplicación de los tres elementos constitutivos del currículo: alineamiento de objetivos, proceso de enseñanza/aprendizaje y sistema de evaluación. Las partes que lo estructuran responden a los elementos claves del proceso de investigación, los cuales establecen en qué se sustenta el proyecto, teniendo en cuenta el significado del currículo en el modelo educativo basado en competencias, el cual orienta todos los procesos

de aprendizaje y por consiguiente la evaluación. También, se describe el proceso de la elaboración de pruebas objetivas, que responde al programa de evaluación del aprendizaje desarrollado en una IES Institución de Educación Superior, a través del proceso *Assessment Center* y Aseguramiento de la Calidad<sup>1</sup>, responsable de diseñar el modelo, su desarrollo, aplicación, análisis y divulgación de resultados a toda la comunidad académica.

Es necesario delimitar este proyecto en cuanto al proceso de desarrollo que continua en la implementación y proyección de todo el sistema evaluativo del aprendizaje, tanto en pregrado como en postgrado. También es pertinente señalar que después de la aplicación de las pruebas se desarrollan otras acciones que contribuyen al mejoramiento de las mismas, tanto de manera técnica y científica, como de procesos de mejoramiento continuo a nivel pedagógico y didáctico, en la formación de competencias.

### 1. Antecedentes y bases teórico-prácticas del estudio

La gestión del aprendizaje, de acuerdo con los lineamientos de la misión actual de la educación superior, privilegia el papel protagónico del estudiante como constructor autónomo de su aprendizaje, y asigna a la función docente el rol co-protagónico de asegurar la pertinencia<sup>2</sup> curricular<sup>3</sup>, generar el compromiso del estudiante con el aprendizaje autónomo<sup>4</sup> según Argüelles y Nagles (2010) y evaluar la efectividad con la que el estudiante incorpora y utiliza los conocimientos y las prácticas requeridos para el ejercicio profesional.

El papel que juega el docente es fundamental en desarrollo de este proyecto, porque se convierte en el insumo de los procesos cuando construye las pruebas que representan la relación entre los *outcomes* de las unidades de estudio, las competencias del egresado y los indicadores de logro, en consecuencia esta acción integra los elementos constitutivos de currículo con una estructura integral que lo compone así:

<sup>1</sup> Este es un proceso académico que gestiona el sistema de evaluación del aprendizaje por competencias y forma parte de la Vicerrectoría de Formación en la Universidad.

<sup>2</sup> La etimología del término “pertinencia” proviene del verbo “tener” que lleva a la idea de “poseer y disponer”. El término se liga también con la noción de “pertenencia” es decir; aquello que corresponde y por tanto resulta adecuado y oportuno.

<sup>3</sup> Define el grado de contribución a la solución de problemas de la sociedad y su entorno social, tecnológico, en cuanto a lo educativo.

<sup>4</sup> El contexto educativo de aprendizaje autónomo es un proceso que estimula al autor para que sea gestor de su propio desarrollo y, en especial, para que construya a sí mismo el camino que debe seguir, para lograr el conocimiento que ignora y para que disponga de un método o procedimiento que le permita poner en práctica, de manera independiente lo que ha aprendido.



**Fuente. Elaboración propia.**

El paradigma anterior determina la necesidad de sensibilizar y vincular al docente de las instituciones de Educación Superior hacia el cumplimiento efectivo de las dos dimensiones estructurales del currículo universitario: la social y la académica.

Según García (2002) la pertinencia debe derivarse de un acuerdo entre la comunidad intra y extra universitaria, a fin de ofrecer respuestas oportunas y apropiadas en la formación de recursos humanos críticos y con elevados potencialidades y capacidades para competir con el mercado en constante cambio, que tenga en cuenta los valores sociales, políticos, culturales y económicos de la sociedad donde se ejerza su función social". Es así como para el logro de la pertinencia social, se requiere que el docente oriente el proceso de enseñanza/aprendizaje, hacia la solución de problemas reales de la sociedad, así como del entorno laboral, en el cual se va a desempeñar el futuro profesional. Para tal efecto, debe emprender actividades de investigación, despliegue y traducción de las necesidades sociales a objetos de aprendizaje disciplinares y a prácticas profesionales, ajustadas a las necesidades de las comunidades locales y de las megatendencias mundiales.

El logro de la excelencia académica, implica que el docente planifique y gestione sus procesos educativos, según estándares de calidad. En este aspecto, es indispensable el conocimiento de las variables del comportamiento humano, en especial el conocimiento científico de los referentes del aprendizaje y de las técnicas efectivas para el desarrollo de competencias. El adecuado manejo de estas bases conductuales lo habilitan para formular objetivos de aprendizaje y enfocar el proceso de enseñanza - aprendizaje para potencializarlo en el estudiante.

La necesidad de verificar si el aprendizaje guarda pertinencia con las dos dimensiones curriculares antes enunciadas, exige que el docente conozca y aplique los principios y técnicas de la evaluación educativa y desarrolle la habilidad para construir instrumentos, basados en competencias y en desempeño. Solamente a través de estas prácticas de valoración, se hace posible evidenciar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje e identificar las brechas que deben cerrarse, para emprender procesos de mejoramiento que aseguren la efectividad institucional.

De las anteriores consideraciones se deduce que el docente universitario debe evidenciar en su paradigma conceptual y en su práctica educativa, un riguroso alineamiento entre objetivos que traducen las dimensiones curriculares, proceso de enseñanza/aprendizaje, focalizado integralmente en esos objetivos y verificación de la coherencia entre las acciones didácticas y los objetivos logrados.

## 2. Problema

Sin embargo, este alineamiento no siempre se comprende ni se practica de la misma manera por parte de los educadores, lo cual conduce a discrepancias entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Por una parte, dado el incremento de disciplinas que requieren alta especialización técnica, las Instituciones de Educación Superior (IES) están vinculando en la actualidad un gran número de docentes con alta experiencia práctica en el campo profesional, pero que no siempre disponen de los conocimientos y experiencia pedagógica para formular objetivos, generar aprendizajes pertinentes, y menos aún para evaluar su coherencia frente a objetivos didácticos planificados.

Por otra parte, los docentes presentan discrepancias cuando se trata de determinar el aspecto esencial de la función docente. Algunos piensan que lo esencial es la transmisión de la enseñanza, otros enfocan su labor en la ejemplificación de aspectos disciplinares mediante las prácticas experimentadas y "probadas con éxito", durante sus años de experiencia profesional y otros se concentran en lograr una claridad conceptual apoyada en ejercicios y ejemplos prácticos. Sin embargo, en la actualidad aún es reducido el porcentaje de docentes que conciben su labor profesional como la integración, en primer lugar de la identificación del perfil profesional de la disciplina que abordan, en segundo lugar de la generación en el estudiante

del aprendizaje ajustado a ese perfil, en tercer lugar. de la evaluación de los efectos del aprendizaje logrado sobre el desarrollo del perfil y en cuarto lugar la verificación del grado de ajuste que este perfil evidencia de acuerdo con lo requerido por el mercado laboral, las necesidades de la comunidad y los requerimientos del sector productivo de un país.

Por lo anterior, las instituciones de educación superior (IES) están preocupadas en el momento actual, por aplicar las mejores prácticas tanto administrativas como pedagógicas, para evidenciar en los docentes que se vinculan, la existencia de paradigmas que los habilite para trabajar dentro del marco de este alineamiento.

También indagan por la claridad pedagógica que demuestran, en el momento de desarrollar competencias en sus estudiantes y en especial, verifican su apertura hacia la evaluación, entendiéndolo como un instrumento fundamental que retroalimenta la calidad de los resultados del aprendizaje logrado.

En época reciente, las Instituciones de Educación Superior (IES), han procedido a establecer los *Assessment Center*, como un proceso académico/administrativo que permite evaluar la función docente en el cumplimiento de la dimensión socio laboral y del aseguramiento de la calidad de la formación.

Como consecuencia se ha encontrado que la motivación, la preparación, y el asesoramiento en materia de sistemas evaluativos del aprendizaje, así como la construcción de los instrumentos técnicos para tal efecto, se ha convertido en una tarea fundamental de estos *Assessment Center*<sup>5</sup>.

### **3. EL ASSESMENT CENTER COMO PROCESO DE DIRECCIONAMIENTO Y ASESORÍA PARA EL ALINEAMIENTO DE LAS DIMENSIONES DEL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **3.1 El currículo universitario como determinante del aprendizaje profesional**

La búsqueda de evidencia de calidad es el objetivo fundamental que tanto las legislaciones estatales, como las instituciones educativas nacionales e internacionales, así como la ciudadanía en general, buscan en los resultados

de todas las actividades y esfuerzos que conducen a la producción, acceso, asimilación y utilización del conocimiento, por parte de los egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES).

En el currículo educativo se encuentra la evidencia para demostrar si una Institución de Educación Superior (IES) planifica y orienta su quehacer formativo hacia las necesidades de la comunidad y hacia la transformación de la sociedad, entregándole profesionales formados a través de experiencias de aprendizaje estructuradas y direccionadas por objetivos pertinentes.

Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007) describen la naturaleza del currículo educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES) en los siguientes términos: “Por su parte, los procesos curriculares, en el contexto de las reformas educativas, se constituyen hoy por hoy en la materialización y explicitación de los fundamentos, principios, contenidos y metodologías para la formación de los estudiantes en las instituciones; por eso muestran su pertinencia académica y pertenencia social en la medida en que se articulan con las tendencias mundiales y responden a los intereses de la sociedad”.

Para efectos prácticos, se hace necesario identificar las dimensiones y los elementos constitutivos del currículo educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES), incluidos en la definición anterior, debido a que la comprensión de cada uno de ellos, permite emprender las acciones evaluativas correspondientes, para determinar y mejorar la calidad de sus resultados.

El currículo educativo se mueve en dos dimensiones fundamentales. La pertinencia social y la pertinencia académica. La pertinencia social, se refiere al ajuste y adecuación de la formación profesional impartida, frente a las necesidades de la sociedad de referencia y a los cambios que afectan el panorama mundial. Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007) analizan que “se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) se articulen más al progreso de las comunidades y a las dinámicas de cambio de la sociedad, como una estrategia para atender la pertinencia académica y la pertinencia social del currículo en las Instituciones de Educación Superior (IES)”. La pertinencia académica, se dirige a la implementación de enfoques pedagógicos que privilegian el desempeño del estudiante como sujeto activo del aprendizaje, que favorecen su producción conceptual,

<sup>5</sup> La universidad EAN ha definido la misión de su *Assessment Center* en los siguientes términos: “Centro para el pensamiento, diseño y gestión de procesos de evaluación y certificación de competencias, gestión de procesos pedagógicos y verificación de la coherencia curricular”.

que desarrolla sus capacidades de aplicación práctica, que tiene en cuenta el desarrollo armónico e integral de todas sus dimensiones humanas y que fomenta su autonomía y orientación al logro.

Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007) complementan el concepto, señalando que “El diseño curricular con un enfoque basado en competencias, se ha convertido en una tendencia educativa que pretende estar a tono con las exigencias planteadas para la sociedad a nivel mundial, en relación con la pertinencia académica, la pertinencia social como se ilustra en el Gráfico 2 y las calidades del profesional que egresa del sistema educativo”.



Fuente. Elaboración propia.

Con el propósito de cumplir la dimensión de pertinencia social, las universidades deben diseñar y lograr objetivos tales como: combinar las tendencias internacionales con las locales, proveer una formación sólida que garantice una participación autónoma, responsable y eficaz en la vida social y cultural, reforzar la fundamentación ética que permita conciliar el desarrollo con la equidad ciudadana, elevar los niveles de exigencia y calidad en todos los procesos de formación universitaria y crear y/o atender a indicadores de acreditación de calidad de los procesos educativos planteados, a nivel nacional e internacional.

El propósito de pertinencia académica se debe apoyar en objetivos tales como: formación para resolver problemas del entorno, proponer nuevas iniciativas aplicando el conocimiento, construir nuevo conocimiento válido para el avance de las organizaciones sociales,

económicas, culturales y políticas, incluir los valores como pilar transversal en la formación de la persona, desarrollar el pensamiento sistémico y crítico como producto de la visión que se adopte sobre el mundo, desarrollar la autonomía, reforzar la conciencia histórico-cultural, impulsar el pensamiento investigativo, estimular el interés hacia la generación de nuevo conocimiento sistemático asociado a los problemas propios del campo profesional, generar eficacia en la competencia comunicativa que desarrolle la capacidad de generar disensos y consensos en la interacción de los seres humanos y, razonamiento estratégico para la toma de decisiones.

Litwin (2006) en su estudio de perspectivas del currículo universitario como se ilustra en el Gráfico 3, el cual se expresa de la siguiente manera acerca de la integración de estas dos dimensiones en el currículo universitario: “En síntesis, entendemos que el gran desafío del currículo universitario es su posibilidad de cambio, reconociendo que no debiera cristalizarse, si atendemos a los desarrollos de la ciencia y la tecnología en cualquiera de los campos profesionales o académicos, y a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad en pos de la equidad”.

Pertinencia social	Pertinencia académica
Necesidad de combinar tendencias internacionales con locales	Formación para resolver problemas del entorno, proponer nuevas iniciativas y construir nuevo conocimiento válido
Participación autónoma, responsable y eficaz en la vida social y cultural	Desarrollar el pensamiento sistémico y crítico
Reforzar la fundamentación ética	Impulsar el pensamiento investigativo
Lectura de realidad para identificar oportunidades	Generar razonamiento estratégico para la toma de decisiones.

Fuente. Elaboración propia

### 3.2 La evaluación del aprendizaje como estructura fundamental del currículo.

El requisito indispensable para conocer la evidencia de la calidad y de la pertinencia del currículo universitario, así como la adecuación y efectividad de sus procesos de aprendizaje, consiste en mantener incorporado a él, como parte integral e inherente, un proceso permanente de evaluación de sus elementos constitutivos y un riguroso seguimiento de los desempeños generados por el aprendizaje que ha sido diseñado y gestionado en su malla curricular, como señala Litwin (2006).

La configuración del proceso evaluativo del aprendizaje, debe seguir con toda fidelidad los modelos, paradigmas y principios filosóficos que han sido seleccionados y diseñados en el currículo universitario, los cuales a su vez

reflejan el paradigma seleccionado por la institución de Educación Superior, para que gobierne su gestión educativa.

Las orientaciones políticas, económicas sociales, tecnológicas y antropológicas que han venido predominando en el mundo durante los últimos veinte años, han condicionado un cambio sustantivo en el paradigma formativo de la Educación Superior: se ha abandonado el enfoque de suministrar instrucción, por el de producir aprendizaje.

Barry Tagg, (1995), en un artículo publicado en la revista *Change*, formularon la necesidad de cambiar el paradigma educativo en un texto del siguiente tenor: “para construir las instituciones que necesitamos para el siglo XXI, para poner nuestra mente en donde está nuestro corazón y para reunir actos y creencias, debemos rechazar conscientemente el Paradigma de Enseñanza y reestructurar lo que hacemos con base en el Paradigma de Aprendizaje”. Más adelante describen las características de los dos paradigmas enunciados, de la siguiente manera: “en el Paradigma de Enseñanza, la misión de la universidad es proporcionar instrucción, enseñar. El método y el producto son una y la misma cosa. Los medios son el fin. En el Paradigma de Aprendizaje, la misión de la Universidad es producir aprendizaje. El método y el producto están separados. El fin gobierna los medios”. Y posteriormente, identificaron al autor principal del aprendizaje: “el Paradigma de Aprendizaje aborda el aprendizaje holísticamente, reconoce que el principal agente en el proceso es el que aprende. Así, los estudiantes deben ser descubridores y constructores activos de su propio conocimiento”.

Bajo el nuevo paradigma de aprendizaje, el juicio que se formule sobre la efectividad institucional depende de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje, proporcionará retroalimentación constante y útil sobre el desempeño institucional. La mayor o menor efectividad del aprendizaje obtenido, se infiere de los beneficios del conocimiento, de las competencias, de las categorías morales y de los motivos de actuación que el estudiante demuestra en los diferentes periodos de su experiencia educativa. Bajo esta perspectiva, el objetivo fundamental de la evaluación del aprendizaje radica en evidenciar frente a estándares válidos, lo que saben los estudiantes, lo que pueden hacer con los conocimientos que han adquirido y cuáles categorías morales y motivos los impulsan a actuar en su aplicación. Este propósito enmarca la evaluación del aprendizaje dentro de la óptica de medición de competencias con base en el desempeño demostrado por

el estudiante.

### **3.3 La función del docente en el sistema de evaluación, bajo el paradigma de aprendizaje.**

La malla curricular aporta resultados cuando todos y cada uno de sus componentes muestran un desarrollo armónico y cuando todos los docentes en las diferentes unidades de estudio que orientan, actúan bajo el mismo criterio, bajo los mismos parámetros y bajo los mismos estándares de calidad. La calidad de resultados de cada elemento del currículo, confluyen a la producción de resultados institucionales finales con la calidad deseada.

Si bien, dentro del paradigma de aprendizaje el estudiante se convierte en protagonista de la construcción de su propio aprendizaje, el docente asume el papel de gestor de la función de preparación y disposición del contexto actual y del clima propicio para que el estudiante asuma autónomamente la tarea de aprender.

La preparación y disposición del contexto actual del aprendizaje tiene por objeto identificar y gestionar los enfoques más apropiados para estimular el compromiso del estudiante con su aprendizaje. El contexto del aprendizaje tiene tres estadios básicos que deben ser alineados sabiamente por parte del docente, los cuales son responsables de la manera como el estudiante asume su formación y generan como producto final la forma como éste evidencia los resultados de su aprendizaje. Estos tres estadios que deben ser debidamente alineados por la gestión del docente son: despliegue de objetivos, proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación de resultados del aprendizaje. El tratamiento de estos elementos debe aparecer en el diseño de cada curso o syllabus.

Biggs (1999) denomina esta gestión como “alineamiento constructivo” y la describe en los siguientes términos:

“Se trata de un sistema totalmente referido a criterios, en el cual los objetivos definen lo que se debe enseñar, la forma en que se debe enseñar y cómo se puede saber qué tan bien han aprendido los estudiantes. En la enseñanza alineada, existe consistencia máxima en todo el sistema. El currículo se establece en forma de objetivos claros que establecen el nivel de comprensión requerida, más que una simple enumeración de los temas a tratar. Los métodos de enseñanza escogidos son aquellos que tienden a alcanzar esos objetivos, se obtiene que los estudiantes hagan las

cosas que los objetivos proponen. Por último, las tareas de evaluación se dirigen hacia los objetivos, de modo que se pueden examinar para ver si los alumnos han aprendido lo que establecen los objetivos que deben haber aprendido”.

Las anteriores consideraciones imponen nuevas competencias y señalan nuevas perspectivas profesionales que debe asumir el docente universitario: tiene que enseñar lo que realmente importa a los estudiantes y evaluar los conocimientos adquiridos utilizando la misma matriz que utilizó en la enseñanza. Para tal efecto, debe enfocar su interés en lo que sus estudiantes están aprendiendo, antes que en lo que enseña o en lo que hace.

Por lo tanto, dentro del modelo de alineamiento constructivo, el docente universitario debe estar preparado para elaborar o analizar resultados profesionales y laborales de un programa de estudios o de carrera (*outcomes*), traducirlos a objetivos de aprendizaje dentro de su unidad de estudio específica, identificar las competencias transversales y disciplinares cuyo desarrollo debe facilitar, traducirlas a comportamientos evidentes y observables, diseñar las actividades pedagógicas que van a contribuir directamente a la aplicación de los conocimientos y al desarrollo de competencias y diseñar las pruebas o instrumentos de evaluación que evidencien el grado de aprendizaje y desarrollo de competencias logrado. El docente debe adquirir experticia en el manejo de cada una de estos estadios del contexto de aprendizaje, si desea que los estudiantes evidencien los conocimientos y su aplicación, así como el desarrollo de sus competencias, según lo establecido por los objetivos y finalmente por los resultados profesionales esperados.

### **3.4 La necesidad de un *Assessment Center* integrador de los elementos curriculares en las instituciones de Educación Superior**

De lo expuesto anteriormente, se puede inferir que el alineamiento constructivo implica que los procesos académicos, evidencien una coherencia esencial entre los objetivos esperados y los resultados logrados, entre lo que las Instituciones de Educación Superior planifican entregar a la sociedad y lo recibido por ésta, entre la puesta en práctica del currículo y la obtención de los objetivos educativos

que éste persigue, entre la práctica docente y el desarrollo de competencias y desempeños coherentes con los objetivos educativos y finalmente entre lo que el estudiante se compromete a aprender y los resultados de su aprendizaje en la práctica profesional.

Desde un punto de vista práctico, la coherencia institucional se deriva del funcionamiento de cuatro elementos académicos fundamentales: el currículo, la gestión docente, el aprendizaje y la evaluación.

El currículo es el modelo y proceso que tiende el puente entre el entorno externo social y el aprendizaje. Se orienta al desempeño de actividades específicas en la vida humana. En opinión de Bobbit (1918), “Esto sólo requiere que uno vaya por el mundo de los negocios y descubra los detalles de los asuntos de que constan. Estos señalarán las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículo. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículo será entonces esa serie de experiencias que los estudiantes deben tener para lograr la obtención de estos objetivos”.

A través de su gestión, el docente debe lograr que el estudiante obtenga las competencias requeridas y el mejoramiento del desempeño continuo en el logro de actividades específicas de un campo profesional. El docente debe planear el syllabus de su asignatura y concentrarse en la ejecución de las actividades programadas en el currículo, manteniendo su enfoque en el cambio de comportamientos.

Tyler (1949) describe este enfoque de la gestión docente universitaria de la siguiente manera: “Puesto que el verdadero propósito de la educación no consiste en que el instructor tenga que realizar ciertas actividades, sino en lograr cambios significativos en el patrón de conducta de los estudiantes, es importante reconocer que cualquier declaración de objetivos de la institución educativa debe ser una formulación de los cambios que van a suceder en los estudiantes”.

Biggs (1999) propone una nueva noción de aprendizaje consecuente con los nuevos paradigmas de la educación superior. "El aprendizaje, es la adquisición y mantenimiento de las actividades que son apropiadas para realizar una tarea, de tal manera que se logre un resultado apropiado. Es una manera de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, nuestras concepciones de los fenómenos cambian y vemos el mundo de manera diferente. La adquisición de la información en sí misma no produce ese cambio, pero la forma en que estructuramos esa información y pensamos con ella, sí lo hace. Por lo tanto, la educación es un cambio conceptual, no sólo la adquisición de información".

Consecuente con lo anterior, Biggs (1999) propone que la efectividad del aprendizaje sea evaluada según su contexto y sus características, teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- Que sea claro para los estudiantes (y profesores) lo que es "apropiado" y cuáles son los objetivos.
- Que todos puedan ver hacia donde se supone que se va a llegar y que estos objetivos se encuentran incorporados en las tareas de evaluación.
- Que los estudiantes experimenten la necesidad sentida de llegar allí. El arte de la buena enseñanza consiste en transmitir esa necesidad de la cual inicialmente se carece. La "Motivación" es un producto de la buena enseñanza, no su prerrequisito.
- Que los estudiantes se sientan libres para concentrarse en la tarea, no en sentirse vigilados. A menudo, los intentos de crear una necesidad sentida para aprender, sobre todo a través de evaluaciones mal concebidas y urgentes, son contraproducentes. El juego se convierte en un asunto de resolver los exámenes, no de comprometerse a profundidad con la tarea.
- Que los estudiantes puedan trabajar en colaboración y en diálogo con otros, sus compañeros y maestros. El buen diálogo estimula aquellas actividades que dan forma, elaboran y profundizan la comprensión.

Con el fin de que los docentes universitarios, en las unidades de estudio a su cargo, cumplan a cabalidad la función de integrar, alinear y gestionar los elementos pedagógicos antes anotados y que presenten criterios documentados y uniformes en su abordaje, las universidades deben prestarles apoyo, brindándoles opciones de desarrollo en tiempo y personal para que aseguren el alineamiento de los elementos del currículo e implementen con éxito la aplicación de técnicas de evaluación del aprendizaje y la construcción de instrumentos evaluativos para verificar su efectividad.

Para tal efecto, la universidad ha incorporado el proceso de *Assessment Center* cuya labor consiste en asesorar al docente sobre la identificación del aspecto social del currículo y facilitarle la labor de identificación de los resultados (*outcomes*) profesionales que la sociedad espera de un programa. En segundo lugar, preparar al docente para que operacionalice esos resultados en términos de objetivos educacionales, tanto de carácter disciplinar propios de cada asignatura, como de competencias humanas, claramente traducidas a comportamientos observables. En tercer lugar, evaluar si los objetivos y sus comportamientos asociados, junto con las competencias requeridas, han sido desarrollados efectivamente en el estudiante, según lo esperado, como producto del proceso enseñanza/aprendizaje.

Como consecuencia, la primera tarea que debe desarrollar un *Assessment Center* universitario, consiste en preparar e impartir eventos de aprendizaje que desarrollen en el docente su capacidad de integración curricular y la experticia necesaria para elaborar instrumentos objetivos de evaluación.

#### **4. PROCEDIMIENTO DE DISEÑO, CAPACITACIÓN, ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PRUEBAS OBJETIVAS**

##### **4.1 Caso Universidad EAN**

El proceso de *Assessment Center* de la Universidad EAN ha entendido que su misión le impone la función de liderar el proceso de alineamiento constructivo, tanto en la

gestión administrativa – académica como en la parte técnica de la elaboración de las pruebas objetivas.

La Universidad EAN plantea en el Proyecto Educativo Institucional (2012) la importancia del *Assessment Center*: “como la vía expedita y permanente para asegurar un control a la calidad de la enseñanza, la realimentación en el proceso y el otorgamiento de confirmación de los saberes y competencias”. De ahí, que en la actualidad, su proyección constituye un elemento nodal de la formación en competencias de la Universidad. Desde que comenzó la implementación del modelo educativo de la Universidad de manera explícita se ha trabajado el tema de lo evaluativo, mediante un programa de evaluación que establece la evaluación de competencias nucleares / disciplinares, transversales, propias de la filosofía institucional y las competencias básicas.

En el Gráfico 4 se señalan los antecedentes, en relación con las distintas pruebas que se han aplicado en la Universidad. Resulta evidente la aplicación de pruebas objetivas desde el año 2009, lo que se ha constituido en una buena experiencia en la elaboración de este tipo de prueba. Actualmente se está desarrollando un programa que exige una trazabilidad propia de un sistema, el cual técnicamente exige una estructura objetiva y útil tanto frente al diseño como al manejo de resultados que buscan asegurar la calidad de la formación basada en competencias.

Gráfico 4. Antecedentes del *Assessment Center*®



## 4.2 Elementos conceptuales para tener en cuenta

Las **pruebas objetivas** son exámenes escritos formados por una serie de cuestiones que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación que es siempre uniforme y precisa para todos los examinandos. Estas pruebas son entendidas, en un sentido general, como aquellas que permiten realizar una valoración, por ejemplo de competencias como es en este caso, a partir del planteamiento de situaciones o preguntas que son comunes para determinados grupos poblacionales objetivo, por ejemplo los docentes. Estas pruebas permiten establecer comparaciones entre personas o grupos.

Su aplicación se caracteriza por procedimientos estándar. El procesamiento de la información se lleva a cabo por procesos computarizados, los medios de evaluación (ítems), tanto en forma individual como agrupada (la prueba como tal) pueden ser objeto de análisis detallado para establecer su calidad y eventualmente, pueden emplearse varias veces cuando se ha conformado un adecuado banco de preguntas.

Según Martínez (1996) se entiende por **ítem** la menor unidad de evaluación y desde la teoría respecto al ítem (TRI) “su nombre se deriva de la consideración del ítem como una unidad de análisis del test, en lugar de puntuaciones totales”.

**Método de caso.** El **caso** es una descripción documentada de hechos y situaciones concretas del mundo de la empresa u las organizaciones o una relación detallada de una situación de la vida real, diseñada para provocar, estimular y poner en ejercicio en los estudiantes, respuestas basadas en procesos de análisis y toma de decisiones que evidencian en mayor o menor grado la posesión de una competencia transversal o nuclear o la mezcla de ambas.

**Situación problemática.** Se presenta al estudiante una breve historia imaginaria o real de la vida de las organizaciones o de los negocios, que describe un dilema, una confrontación entre situaciones contradictorias, pros y contras o situaciones que requieren diagnóstico, priorización y decisiones urgentes, con el objetivo de estimular en el estudiante procesos de análisis, argumentación y toma de decisiones, basadas en razones sustentadas, que evidencian la posesión de determinadas competencias.

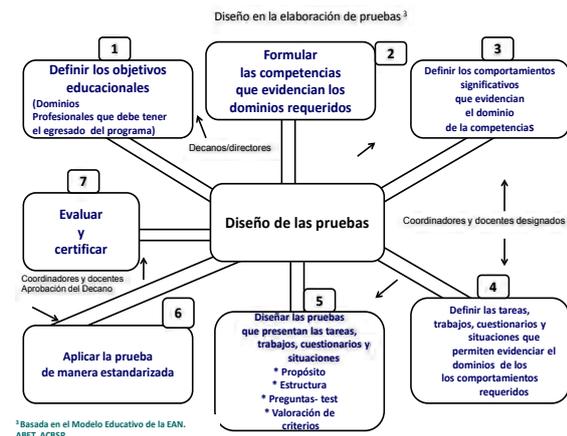
## 5. Diseño de pruebas

Para el efecto de la elaboración de los ítems, se ha desarrollado un procedimiento que responde al proceso de diseño de pruebas. Gráfico 5. El diseño establece 7 etapas

como aparece ilustrado para cualquier tipo de prueba, lo cual cada proceso finalmente, resulta ser un proyecto.

Las pruebas para evaluar por competencias son diversas, pero este caso se contempla solamente las pruebas objetivas tipo cuestionario.

Gráfico 5. Diseño de elaboración de pruebas



Fuente: Elaboración adaptada de *Assessment process. Seven Step to closing the Loop.* <http://www.stanford.edu/dept/pres-provost/irds/assessment/mission.html> Universidad Stanford

El trabajo con pruebas evaluativas constituye una tarea compleja que requiere de personal especializado. Sin duda el éxito del *Assessment Center* está precedido, necesariamente, de la formación de los docentes para que asuman esta tarea especializada, con el mayor nivel de profundidad y apego a los elementos tecnológicos requeridos. Por esta razón el diseño de pruebas se convierte en una medio puntual para su elaboración:

- Etapa 1. Estructuración administrativa del *Assessment Center*. Se crea la infraestructura apropiada y fundamentada en la filosofía institucional y el modelo educativo y evaluativo de la universidad. Se crea un equipo experto en el tema evaluativo, liderado por un gestor que crea una estructura conceptual y practica para la implementación del *Assessment Center*. Este proceso se ocupa de la comunicación con las vicerrectorías y facultades quienes proveen el insumo en la elaboración de pruebas, y ejercerá un proceso de seguimiento y control de calidad para la planeación, implementación y difusión de la información y la manera como se puede mejorar.
- Etapa 2. Intencionalidad. Propósito de la evaluación y

la certificación. En esta instancia se definen las pruebas requeridas de acuerdo con los procesos internos y externos de la universidad y se determina el proceso a desarrollar desde su planeación hasta su evaluación.

- Etapa 3. Planteamiento de los procesos y relaciones sistémicas del *Assessment Center*. Se debe formular los procesos desde la administración hasta los planes de mejoramiento. Para este proceso se establece el diseño de las pruebas, en relación con todas las etapas que convergen al procedimiento.
- Etapa 4. Elaboración del Diseño en la elaboración de pruebas. También corresponde también a siete etapas desde la definición de los objetivos, formular competencias, definir comportamientos a evaluar, definir tareas a evaluar que permiten evidenciar los dominios, el diseño en cuanto a estructura, estandarización y evaluación y certificación.
- Etapa 5. Elaboración del procedimiento de resultados y su divulgación. Es importante resumir y reportar la información en una manera significativa para comunicar los hallazgos de cada prueba. La divulgación se describe en resultados y reportes tanto para los estudiantes como para la comunidad académica.
- Etapa 6. Construcción del proceso de certificación de competencias. Este proceso responde a un procedimiento o guía que determina los pasos a seguir, desde la inscripción hasta la entrega de la certificación. En la actualidad se está definiendo y desarrollando la guía de certificación de las competencias pedagógicas de los docentes.
- Etapa 7. Cerrando el círculo. Definición del proceso de diseño y ejecución. Los resultados de la información del *assessment center* deben ser difundidos a la facultad y la toda la comunidad académica. Resulta importante y necesario cerrar el círculo con el proceso de diseño y presentación de los planes de mejoramiento como un proceso clave de mejoramiento de resultados obtenidos en la aplicación de pruebas y el cómo mejorar el programa.

### 5.1 Procedimiento de capacitación en elaboración de pruebas objetivas

El trabajo con pruebas evaluativas se constituye en una tarea compleja que requiere de personal especializado. Sin duda el éxito del *Assessment Center* está precedido necesariamente, de la formación de los docentes para que asuma la tarea con el mayor nivel de profundidad y técnica posibles.

Para la elaboración de ítems para cada unidad de estudio se debe plantear la relación entre los elementos que componen el syllabus, los cuales responden a la tabla de congruencia de cada programa, en el cual se visualiza la congruencia entre las competencias de salida del egresado, los outcomes y los indicadores de logro, tanto para el programa, como para cada una de las unidades del estudio del mismo.

## 6. Discusión y conclusiones

Con el objetivo de formular una descripción documentada sobre los condicionantes y los elementos de la función docente universitaria, la cual permita unificar las conceptualizaciones y prácticas del proceso enseñanza/aprendizaje, y con el propósito de sensibilizar y preparar al docente en la búsqueda y evaluación de la congruencia entre los componentes socio-profesionales y los contenidos curriculares que se les adecúan, en este estudio se describe la práctica realizada por una universidad para lograr el propósito enunciado.

Iniciando con una explicación sobre el paradigma del aprendizaje, el cual debe constituir una referencia obligada, en la actualidad, para las instituciones de educación superior, se ha argumentado de qué manera el proceso de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales, debe dar respuesta a los requerimientos de las dos dimensiones fundamentales del currículo universitario, (la social y la académica), entendido éste último, desde una perspectiva de producto representativo de la Institución educativa.

Por las razones anteriores, se ha propuesto que las funciones básicas del docente universitario, se enmarquen dentro del paradigma del aprendizaje y en la perspectiva curricular de lo entregable. Para posibilitar llevar esta propuesta a la práctica, se recomienda que el docente oriente su quehacer pedagógico, hacia un alineamiento constructivo de los tres procesos fundamentales del aprendizaje: Identificación de resultados y objetivos de las asignaturas, el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje congruente con ellos y la evaluación de cada una de estas tres instancias, junto con la valoración global de lo planeado contra lo entregado en el proceso educativo.

Se ha enunciado que también que el problema para asumir la conceptualización y práctica docente en este sentido, proviene de situaciones que privilegian el campo profesional

y disciplinar sobre el pedagógico y de paradigmas diversos entre los docentes acerca de la naturaleza de la función educativa en la Educación Superior.

Por otra parte, la práctica evaluativa que permite evidenciar la adecuación de lo aprendido, (antes que de lo enseñado), con objetivos esperados, para muchos docentes es considerada como parte administrativa institucional antes que como un condicionante inherente a su labor pedagógica.

Para dar solución a estos problemas, se ha señalado que la creación de un *Assessment Center* universitario, con funciones de preparación, entrenamiento y asesoramiento docente en materias consecuentes con el alineamiento constructivo y con la tecnología de evaluación educativa puede motivar y suministrar formación sólida para que el docente desarrolle con éxito las labores inherentes a su proceso pedagógico.

Como tareas primordiales de este proceso de *Assessment Center* se encuentran las de sensibilización y entrenamiento, por tal razón. Se ha propuesto el diseño de un programa de diversas fases en el cual se prepara al docente a reconocer resultados del aprendizaje, traducirlos a objetivos educacionales y competencias y a construir las pruebas objetivas que permitan evaluar la congruencia entre estos elementos.

Dados los resultados de la aplicación de este modelo en la Universidad EAN, entre los cuales se destacan el cumplimiento de la cuota de preguntas asignadas a cada docente, el ajuste al formato y a la metodología establecidas y la motivación con que se recibió la labor de asesoramiento y se asumieron las correcciones recomendadas, se puede concluir que cumple con los objetivos propuestos para la función docente universitaria y bien puede constituir un modelo que puede ser asumido por otras instituciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro Rodrigo y Casallas Jarrisson (2011). *En el mundo de las preguntas*. Bogotá: Ediciones Quantum.

Barnett, R. (2001). *Los Límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barr. Robell, B. & Tagg. John. (1995). *From teaching to learning, A new paradigm for undergraduate education*. Change, 27 (6), pp.12-25.

<http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie24.pdf>. Recuperado el 17 de enero de 2013.

Beneitone, P. et. All. (2007). *Tuning. América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Biggs, J. (1999): *What the Student Does: teaching forenhanced learning, Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-75. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>. Recuperado el 17 de enero de 2013.

Bobbitt, F. (1918). *El plan de estudios*. Boston: Houghton Mifflin, p.42.

Escorcía, Gutiérrez y Henríquez, (2007). *La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto*. Revista Educación y Educadores, Volumen 10, Número 1, p. 65. Bogotá: Universidad de la Sabana Consultado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a06.pdf>. Recuperado el 12 de enero de 2013.

García, F. (2002). Curriculum y Pertinencia. Docencia Universitaria Vol III, N°2, SADPRO – UCV. Universidad Central de Venezuela. III (2), 111.

Litwin, Edith, (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Revista Educación y Pedagogía. Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), p. 31 Medellín, Universidad de Antioquia. Recuperado el 14 de enero de 2013. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6883/6300>.

Modelo Educativo basado en competencias. (2010).  
Bogotá: Universidad EAN.

Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias.  
*Assessment Center*. (2011). Universidad EAN.

Proyecto Educativo Institucional. Vicerrectoría de  
Planeación de la Universidad EAN. 2012

Torre, J. y Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria  
centrada en el aprendizaje*. Citando a Barr y Tagg, (1995).  
Madrid: Universidad de Pontificia Comillas.

Tyler, R. W., (1949). *Basic Principles of Curriculum and  
Instruction*, Chicago: University of Chicago Press, p.44.

Recibido el 02 de noviembre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# FOMENTO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS-SELLO INSTITUCIONALES EN PEDAGOGÍA BÁSICA: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

*Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque.*

*asepulve@ulagos.cl. Académico Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile.*

*Profesor, Danilo Díaz Levicoy.*

*dddiaz01@hotmail.com. Docente Colegio Proyección Siglo XXI, Chile.*

*Dr. Rodolfo Lemarie Oyarzún.*

*rlemarie@ulagos.cl. Académico Departamento de Educación. Universidad de Los Lagos, Chile.*

*Profesor, Daniel Sáez Sotomayor.*

*dansaez@hotmail.com. Profesor Colegio Blas Pascal. Chile.*

*Mg. Margarita Opazo Salvatierra.*

*mopazos@upla.cl. Académica Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha, Chile.*

## RESUMEN

El estudio que se presenta da cuenta de las competencias Genéricas-Sello promovidas por los docentes en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno, el año 2013, desde la perspectiva de los estudiantes. La investigación fue del tipo Encuesta. Dentro de los hallazgos más importantes se encontró que las competencias Sello identificadas por los estudiantes con un excelente nivel de desarrollo, son: "trabajo en equipo", manejo de tics y comunicación oral, y con insuficiente nivel de fomento: "dominio del idioma inglés", "autocrítica y pensamiento crítico".

**Palabras clave:** competencias Genéricas-Sello, nivel de promoción, formación transversal.

## I. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior tienen el gran desafío de entregar profesionales íntegros que satisfagan las necesidades de la sociedad en la que están inmersos.

Que tengan una formación sólida en su disciplina, pero que también adquieran capacidades de trabajo en equipo, liderazgo, empatía, con un sentido de la democracia y formación valórica, entre otras. Estas cualidades reciben el nombre de competencias Genéricas-Sello institucionales, es decir, son competencias definidas por la institución educativa o por alguna unidad de esta, siendo responsabilidad de todos los profesores enseñarlas, trabajarlas y exigir las durante el desarrollo de la carrera (Miró & Jaume i Capó, 2010).

En la actualidad las instituciones de educación superior están haciendo un giro hacia perfiles basados en competencias. En el caso de las pedagogías, las entidades de educación básica y/o secundaria requieren educadores que tengan una sólida formación en su área de desempeño, sean creativos, capaces de asimilar y adaptarse a los cambios que la sociedad exige (Galvis, 2007)

## II. PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En el contexto de los procesos de acreditación de las universidades, carreras y programas, las instituciones se ocupan de evaluar el estado de situación de su quehacer, particularmente con el propósito de sugerir lineamientos

tendientes a mejorar los procesos de formación e inserción laboral de los nuevos educadores. En este estudio en particular asiste la necesidad de conocer el desarrollo de las competencias Genéricas - Sello institucional. En consecuencia, la pregunta que orienta la investigación es: ¿Cuál es el nivel de promoción de las competencias Genéricas-Sello institucionales por los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno? De esta pregunta inclusora se derivan las siguientes interrogantes específicas:

- ¿Cuál(es) es (son) la(s) competencia(s) Genérica-Sello, según la percepción de los estudiantes, con mayor nivel de promoción por los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno?
- ¿Cuál(es) es (son) la(s) competencia(s) Genérica-Sello, según la opinión de los estudiantes, con insuficiente nivel de promoción en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno?

La realización de este estudio permitirá visualizar, entre otras cosas, las fortalezas y debilidades de la formación transversal que entrega la Universidad de Los Lagos a sus estudiantes de Pedagogía Básica y, de esta forma, realizar los procesos de retroalimentación y mejora en su formación profesional en este ámbito.

### III. MARCO TEÓRICO: Resumen

En la actualidad, los titulados de las universidades enfrentan un mundo laboral en permanente cambio. Frente a ello se requiere de una educación universitaria que permita una formación acorde a las nuevas demandas y desafíos. Para lograr una formación de calidad se requieren cambios estructurales en las universidades.

Cambios importantes se originaron en Europa, producto de reuniones realizadas entre los ministros de educación en las ciudades de Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003), entre otras.

El proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), de Educación Superior (EEES), contribuyó, entre otras cosas, a la definición de los contenidos y perfiles profesionales en

algunas disciplinas científicas, desarrollando modelos de estructuras curriculares para pre y postgrado, para lo cual propuso parámetros de calidad universitaria.

Del proyecto Tuning Latinoamericano emanaron 27 competencias genéricas para la educación superior. Como consecuencia de ello se han incorporado, tanto en los procesos formativos como en los de acreditación, algunas competencias genéricas que no sólo le otorgan al titulado un sello, sino que estas también se consideran fundamentales para el buen desempeño profesional.

En esta investigación se entenderá por competencia “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización (interna) y la utilización eficaces de una variedad de recursos...un saber actuar muy flexible y adaptable a los diversos contextos y problemáticas...” (Tardif, 2003: 37) En lo específico, se entenderá por competencias Genéricas-Sello Institucional a “las capacidades que independientemente de su entorno de aprendizaje concreto, deben ejercitarse en todos los Planes de Estudio, ya que resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión”. (Sanz de Acedo Lizárraga, 2010:19)

Las competencias Genéricas-Sello Institucionales permiten una mejor formación como personas, en cualquier área de estudio o trabajo. Constituyen un soporte imprescindible para el desempeño laboral y, en general, para desenvolverse con más posibilidades de éxito en la vida. Las competencias genéricas Sello son transversales y transferibles a diferentes ámbitos profesionales” (Proyecto Tuning, 2003). Las competencias Genéricas-Sello institucionales expresan parte central del sello que la universidad de Los Lagos desea entregar a los futuros profesionales que se forman en ella. Es por esta razón que todos los planes de estudios debieran garantizar su desarrollo.

La Universidad ha identificado 24 competencias Genéricas-Sello institucionales para la formación de sus estudiantes. En este trabajo se consulta a los alumnos del último año de la carrera de Básica acerca del desarrollo de estas competencias en su formación. A continuación se presentan sus nombres y la descripción del desempeño que deben evidenciar los estudiantes: 1) pensamiento crítico, 2) autocrítica, 3) trabajo en equipo, 4) iniciativa y espíritu emprendedor, 5) diálogo, 6) liderazgo, 7) comunicación oral, 8) comunicación escrita, 9) buscar y analizar información, 10) proactividad, 11) reflexión sobre su formación, 12) generar nuevas ideas, 13) velar por las normas éticas de los trabajos académicos, 14) ponerse en el lugar del otro, 15) respetar el punto de vista

del otro, 16) cultivo de la interdisciplinariedad en virtud de la formación integral, 17) contribuir a su formación integral, 18) creatividad e innovación, 19) vinculación con el entorno, 20) identificación con la universidad, 21) identificación con la profesión de educador, 22) dominio del idioma inglés, 23) manejo de Tics, y 24) diversidad educativa.

Por otra parte, en los perfiles de egreso y los programas de asignaturas de la carrera de pedagogía Básica de la Universidad de Los Lagos, se declaran competencias genéricas-Sello institucionales que, en síntesis, corresponden a: 1) capacidad de trabajo en equipo; 2) liderazgo, formación valórica y principios éticos; 3) resolución de problemas; 4) respeto a la diversidad y tolerancia.

#### IV. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

##### 4.1. Determinación del tipo de estudio

La investigación que se presenta corresponde a una investigación de procedimiento metodológico tipo Encuesta (Labarca, 2001). El diseño es no experimental de tipo descriptiva (Dankhe, 1986) y carácter transeccional (Hernández, 2000)

##### 4.2. Determinación del campo de estudio

Para este estudio se consideró como población al 100% de los estudiantes matriculados en el último semestre, año 2013, de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno.

##### 4.3. Determinación de la muestra

La muestra de estudiantes fue no probabilística de tipo Censo (Labarca, 2011). Consideró el 100% de los estudiantes matriculados en el último año de la carrera antes mencionada, correspondiendo a un 65% mujeres y 35% varones.

##### 4.4. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado fue una Encuesta tipo Escala Likert de carácter semiestructurada que se aplicó a la población estudiada de manera presencial en las salas de clases. En esta los estudiantes, en una escala con gradiente de insuficiente a excelente, se pronuncian sobre el nivel de promoción, por los docentes, de las competencias Genéricas-Sello desarrollada en su formación profesional.

##### 4.5. Validación del instrumento

El instrumento fue validado a través de criterio de experto, para establecer su validez de contenido. Además, se aplicó a una muestra reducida. Finalmente, para conocer la

fiabilidad de la Encuesta se realizó el cálculo del Coeficiente de Fiabilidad (Alfa de Cronbach) y de los índices de homogeneidad de los ítems, con lo cual se obtiene la medida de su consistencia interna. El Coeficiente de Fiabilidad obtenido fue alto, esto es, 0,892. (Fig. N°1)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N° de elementos
0,889	0,892	24

#### 4.6. Procesamiento de datos y presentación de información

Una vez recibidas las respuestas fue necesario compilar los datos en una matriz para mayor facilidad del manejo de la información pesquisada. El siguiente paso fue jerarquizar las competencias Genéricas-Sello por frecuencia de mención.

#### V. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados e interpretación de los datos de la investigación sobre promoción de competencias Genéricas-Sello en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Los Lagos de Osorno.

##### 5.1. Competencias Genéricas-Sello según mayor nivel de promoción, percepción de los estudiantes de séptimo semestre de Educación Básica, Universidad de Los Lagos, 2013.

Las competencias Genéricas-Sello señaladas por los estudiantes con un mayor nivel de promoción por parte de sus profesores, son: trabajo en equipo, manejo de Tics, comunicación oral, iniciativa y espíritu emprendedor, identificación con la profesión de educador Tabla N°1.

Que los estudiantes releven la competencia Sello “trabajo en equipo” como mayormente fortalecida durante su vida académica, se explica, en parte, porque la Universidad comienza a potenciar muy fuertemente desde que ingresan a la institución, el Módulo Ctrap (Competencias transversales para el aprendizaje). Allí se promueve, en dos horas semanales, durante todo el primer semestre de la carrera, la competencia trabajo en equipo y comunicación, entre otras. Por lo tanto, se esperaba que los estudiantes destacaran esa competencia como una de las más promovidas.

Junto a lo expresado los estudiantes destacan también como competencia Sello muy bien promovida el dominio de las Tics. Desde hace algunos años las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos han incorporado una línea de formación relacionada al Uso y Manejo de Tics, con un promedio de 4 asignaturas ad hoc por carrera, lo que significa 2 horas pedagógicas semanales de fortalecimiento de esta competencias durante 2 años de formación, al menos.

**Tabla N° 1.** Frecuencia de mención de las competencias señaladas como las más promovidas, por los docentes, según los estudiantes de último año de EGB, 2013.

Lugar de frecuencia de mención	Competencias Genéricas-Sello
1	Trabajo en equipo
2	Manejo de Tics
3	Comunicación oral

competencias Genéricas-Sello, 2013.

## 5.2. Competencias Genéricas-Sello con menor nivel de promoción, según los estudiantes de séptimo semestre de EGB-ULA, 2013.

La frecuencia de las competencias Genéricas Sello señaladas por los estudiantes con un menor nivel de promoción, por los docentes, son: Dominio del idioma inglés, autocrítica, pensamiento crítico, identificación con su Universidad.

El año 2006 se implementó en Ulagos el Programa CTI (competencias transversales de inglés) en algunas carreras no pedagógicas. El Programa contempla 6 semestres de clases de idioma inglés en sus distintos niveles. Año tras año se fueron incorporando otras carreras al Programa, y en el año 2010 lo hizo Educación Básica, por tanto los estudiantes de la carrera en estudio no tuvieron, dentro de su itinerario formativo, la posibilidad de estudiar el idioma inglés de manera sistemática a lo largo de su carrera, en consecuencia era de esperar que la promoción de la competencia “idioma inglés” fuera evaluada con menor nivel de desarrollo por los estudiantes de Básica.

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Es reflexivo, razonable, está concentrado en decidir qué creer o hacer. (Ennis, 2005). Es valorado como una forma superior de razonamiento y una competencia transversal en los sistemas formativos. La abundante información que se genera y la multiplicidad de situaciones a enfrentar diariamente exigen nuevas funciones cognitivas, particularmente combinando conocimiento, experiencia y habilidades intelectuales; por lo tanto,

las instituciones de formación docente debieran promoverlo como una prioridad.

Al fomentar las habilidades del pensamiento crítico es importante que los docentes lo hagan con el propósito final de desarrollar características del pensamiento. Paul, R. (2005) manifiesta que se debe promover en los estudiantes el pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionar el material de estudio; Buscar evidencias del argumento, lectura comprensiva de textos Cuestionarse y preguntarse el por qué de las cosas; desarrollar puntos de vista, pensar en ideas alternativas ante un hecho.

Autocrítica es una de las competencias Sello que, según los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, no es promovida lo suficiente por los docentes de la carrera de Básica. Los alumnos consideran que la capacidad de distinguir los propios defectos, hacer lo mejor posible para que esto no se siga repitiendo; autoevaluarse y ser sincero/a con uno mismo, debiera posibilitarse en la formación para ser mejores y mediante la autocrítica madurar cada día más.

**Tabla N° 2.** Frecuencia de mención de las competencias señaladas como las menos promovidas, por los docentes, según los estudiantes de último año de EGB, 2013.

Lugar de frecuencia de mención	Competencias Genéricas-Sello
1	Dominio del idioma Inglés
2	Autocrítica
3	Pensamiento crítico

Fuente: Encuesta competencias Genéricas-Sello, 2013.

## VI. CONCLUSIONES

En esta parte se presentan algunas de las principales conclusiones a las que se ha llegado en el estudio realizado. Estas, por lógica coherencia, se han de referir a aquellas preguntas que se formularon en la parte correspondiente a los objetivos del trabajo. Finalmente, hay que decir también que el trabajo cuenta, en su desarrollo, con conclusiones puntuales obtenidas a partir del análisis de los resultados.

Respecto de las competencias Sello identificadas por los estudiantes con mayor nivel de promoción por parte de los docentes, fueron: “trabajo en equipo”, manejo de tics y comunicación oral, y, con menor nivel de promoción: “dominio del idioma inglés”, “autocrítica y pensamiento crítico”.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Beneitone (y otros Eds) (2008) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto – Universidad de Groningen, Deusto.
- Carreras, J y otros. (2006) Propuesta para el cambio docente en la Universidad. Octaedro – ICE, Barcelona
- Cinda (2004) Competencias de egresados universitarios. Alfabetas Artes Gráficas, Santiago de Chile.
- CNAP – Ministerio de Educación (2001). Manual para el desarrollo de procesos de Autoevaluación. B&B Impresos, Santiago de Chile.
- Corvalán, O., Donoso, S. & Rock, J.A. (Eds) (2006) Nuevas tendencias curriculares de la Educación Superior en Europa y Estados Unidos. Editorial Universidad de Talca, Talca.
- Dankhe, G.L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández- Collado y G.L.DANHKE (comps). *La comunicación humana: ciencia social*. México: D.F.: McGraw-Hill de México, 385 – 454.
- Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Venezuela. Acción Pedagógica. N° 16. p. 48 – 57.
- Hernández, R. (2000). *Metodología de la investigación educacional*. México: Mc- Graw Hill.
- González, J. et al (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. España: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago: UMCE. FID. p.125.
- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000, Barcelona.
- Minte, A. (2009). Educación Superior y vinculación con el mundo del trabajo. Experiencia de inserción laboral de egresados de la Universidad de Los Lagos. En: *Revista Investigaciones en Educación*. Chile: Vol. IX, N° 1, p. 93 – 110.
- Miró, J. et al., (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*. Santiago de Compostela: Vol.8 (1) p. 101 – 110.
- OCDE Y EL BIRD/ BANCO MUNDIAL (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de Educación*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Paul, R. en alt., (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Chile: Fundación para el Pensamiento Crítico. p.62.
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. En: *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. XIV, N° 3, Santiago, pp 503-523.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona.
- Sanz de Acedo Lizárraga, Ma. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.
- Saracho, J.M. (2005) *Un modelo de gestión por competencias*. RIL Editores, Santiago de Chile.
- Tardif, M. (2008). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre, *Pédagogie collégiale*, 16(3), p. 37

Recibido el 04 de noviembre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# IMPLEMENTACIÓN DE UN ENFOQUE COMPETENCIAL EN EL REDISEÑO CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL PÚBLICA EN CHILE. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

*M.Sc. Ricardo González M.*

*Dr. Raúl Fuentes F.*

*Dr. Rodrigo Ruay G.*

*Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile*

## Resumen

En el presente trabajo se comparte la elaboración de construcción curricular de un plan de formación de ingenieros de ejecución en una universidad estatal regional del sur de Chile, dado desde el enfoque competencial en el contexto de los procesos de rediseño curricular institucional, que podría estar a nivel de renovación, innovación o cambio, y considerando el escenario de necesidad de realizar progresos en los procesos formadores en educación terciaria en Chile de cara a su desarrollo. Del mismo modo se presenta una auto mirada a la experiencia desarrollada desde los aspectos no considerados por ella a modo de reflexión crítica, que instala la necesidad de incorporar aspectos de la cultura local e identitarios contextuales para robustecer la construcción comentada.

**Palabras clave:** Rediseño, perfil de egreso, competencias, evaluación y contexto sociocultural.

## Introducción

Las instituciones de educación superior chilenas y a nivel internacional han asumido el desafío de realizar actualizaciones a sus modelos formativos, lo que ha llevado a replantearse la modalidad en que se materializan los procesos formadores. Además, ha significado actualizar los énfasis, criterios formadores, itinerarios formativos, haciendo significativa la pregunta por los mecanismos para enfrentar los procesos de actualización curricular, y su pertinencia. Por otra parte, las instituciones de educación superior están enfrentando en mayor medida la tarea de asumir la certificación de sus procesos formadores mediante instancias de revisión y de evaluación a través de la acreditación de sus programas y de las instituciones donde están radicadas en distintos ámbitos de su desarrollo, lo que ha llevado a éstas a realizar ingentes esfuerzos para sintonizar y armonizar los procesos formadores con las emergentes corrientes de formación a nivel nacional e internacional. De este modo, una de las tareas asumidas por las casas formadoras ha sido involucrarse en procesos de rediseño curricular en modelos formativos que consideran el diseño de perfil de egreso por competencias y el consecuente desarrollo de competencias, lo que implica a su vez definir

<sup>1</sup> Académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. [rgonzalez@ucsc.cl](mailto:rgonzalez@ucsc.cl); [rafuentes@ucsc.cl](mailto:rafuentes@ucsc.cl) y [rruay@ucsc.cl](mailto:rruay@ucsc.cl).

o establecer procesos de certificación y evaluación de competencias, desde las dimensiones del currículum enseñado y del currículum aprendido. Es en ese aspecto donde las instituciones han volcado su atención considerando la insuficiente experiencia respecto de la instalación del enfoque curricular competencial o los escasos precedentes institucionales desde los cuales recabar antecedentes para ser considerados como referentes orientadores.

Es necesario señalar que existen insuficientes experiencias sistematizadas que den cuenta cabal de todos los componentes curriculares innovados, en procesos de formación en el modelo basado en competencias desde los contextos de la Educación Superior chilena; por lo que el paso natural para las instituciones que se han adscrito a este enfoque curricular es tornar la mirada a experiencias internacionales o asumir la tarea de generar sus propios mecanismos para definir los procesos de diseño tanto como los evaluativos, de constatación y de certificación. Pey; Chauriye (2011), señalan que si bien los logros y resultados de este proceso, iniciado en el año 2003 en Chile, han sido heterogéneos y con distintos alcances a nivel nacional, es posible sostener que a partir de diversos elementos comunes el sistema de educación superior ha sido testigo de un proceso de innovación curricular llevado a cabo por las universidades nacionales.

Al plantearse una institución de educación terciaria en Chile el propósito de rediseñar los itinerarios formativos de los programas de formación profesional en un modelo basado u orientado en competencias de acuerdo a la política educativa existente, surge como desafío y a la vez como problemática la tarea de diseñar o asumir un modelo evaluativo de las competencias determinadas, lo que en consecuencia implica en forma natural abordar un procedimiento para la definición y selección de las competencias más pertinentes y necesarias para la formación profesional, considerando además que existen elementos de contexto que dificultan los procesos de renovación, los cuales se pueden resumir en la resistencia natural al cambio de las instituciones y de las personas que las constituyen, por un parte, sumado al desconocimiento que se tiene por lo general en el modelo curricular en referencia.

### Fundamentos

Uno de los aspectos que generalmente está en permanente observación respecto de su pertinencia y aporte al desarrollo social lo constituye la educación. Es por ello que al considerar el Índice Global de Competitividad (IGC) del Foro Mundial de Educación de 2007, Chile figura en el lugar

26 entre 131 países. Sin embargo, en educación superior y capacitación se ubica en el lugar 42 en el mismo rango de países, lo que devela la necesidad de mejorar el impacto de este pilar del desarrollo, provocando lo que el mismo foro ha venido en denominar “desventajas competitivas”. En el mismo ámbito se hace presente que de acuerdo al informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2007), las tasas de graduación y la razón graduados por habitantes son inferiores a la de los treinta países miembros de la OCDE y sus seis países asociados en ese periodo; no obstante, mostrar una tasa de matriculados por habitante y de ingreso a la educación terciaria a programas de carácter teórico y prácticos altas, del orden de: 28%, 48% y 37% respectivamente. Desde esta misma mirada la OCDE hizo la recomendación de modificar la actual secuencia de cursos hacia un modelo como el de Bolonia, como una forma de repensar los procesos formadores en razón de hacerlos más expeditos y eficientes. Por otra parte, se recomendó desarrollar sistemas de certificación basados en competencias, señalándose que la obtención de un grado universitario ya no es suficiente en atención a las demandas de un país que opta por lograr el desarrollo.

Dado este escenario internacional, al incorporar la mirada competencial es necesario señalar que la conceptualización de la idea de competencia genera en forma natural inquietud, asociado esto al carácter polisémico que la complejiza; así, para Le Boterf (2001) la conceptualización asociada a la formación de competencias es de carácter dinámico al ser considerados “en vías de desarrollo”. Sumado a lo anterior, los objetivos y las competencias son, en criterio de Zabalza (2005), considerados como temas complejos por algunos docente. Sin embargo, se ha consensuado la idea de instalar el enfoque de formación profesional basado en competencias, ya que es un modelo que ofrece la mirada desde la demanda del desempeño en el ámbito académico y laboral. Es necesario señalar que las competencias desde la mirada de varios autores no son directamente evaluables, sino que este proceso se realiza en el ejercicio y el desempeño, considerado como práctica de aprendizaje. Según Pimienta (2008), citado por Ruay R. et al. (2013), se debe considerar la evaluación en un modelo competencial, y además de los resultados, los procesos, siendo esta una instancia facilitadora del logro y mejora de los aprendizajes.

Ahora bien, el diseño curricular constituye una tarea que debe ser entendida como integradora y abarcadora, lo que debe plasmarse en evidencia documental, respaldatoria y accesible a todos los actores del proceso. En particular, el

perfil profesional es el elemento que define las competencias profesionales para el desempeño de funciones, constituyéndose en referente fundamental para la formación en el contexto universitario, (Yániz y Villardón, 2006); del mismo modo, Riesco (2008), distingue los siguientes elementos en las competencias:

- Implican la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Luego se incorpora el desafío a los procesos formadores en la educación terciaria de evaluar estas tres dimensiones, ampliando el escenario actual de la evaluación.
- Suponen la movilización estratégica de estos elementos para atender a un requerimiento concreto. Luego la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar estos saberes para atender a la solución de la problemática planteada.
- Son visibilizadas en el desempeño, aspecto valorado en tanto satisface determinados criterios, es decir, plantea el escenario del saber hacer como evidencia del conocimiento movilizado en la acción.
- Constituyen en sí un proceso de aprendizaje, es decir, al desarrollarse el proceso evaluativo de la evidencia de dominio de la competencia se complementa y amplía el alcance del logro de dichos aprendizajes, lo que sugiere la incorporación de la mirada sumativa y formativa.

Un elemento que debe incorporarse en la tarea de un diseño curricular basado en competencias de acuerdo al modelo educativo de la institución en referencia es la decisión de incorporar un conjunto de metodologías que diversifiquen las modalidades de trabajo en el aula dentro del proceso formador, entre otras las metodologías activas, tales como los métodos que reseña Fernández(2006): Aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas (ABP), exposición/lección magistral, estudio de casos y simulación y juegos.

De acuerdo a lo anteriormente señalado es necesario resaltar, además, la función que cumple la evaluación para el desarrollo de competencias. En este sentido los elementos que propone Villardón (2006), como características de la evaluación de competencias, son: actividad, mejora, información, reflexión, autoevaluación y colaboración; considerados como elementos que colaboran en forma sinérgica al desarrollo de las competencias. Del mismo modo Gibbs (2006) ha descrito once condiciones para que la evaluación favorezca el aprendizaje que las agrupa en cinco categorías, referidas a: Cantidad y distribución del esfuerzo del estudiante, calidad y nivel del esfuerzo del estudiante, cantidad y temporalización del feedback, calidad del feedback y respuesta de los estudiantes a éste; todas ellas son elementos que facilitan la tarea del desarrollo de competencias.

Es necesario señalar que una propuesta de rediseño curricular debe incorporar procesos de inducción y capacitación de los académicos para su implementación, en lo que se refiere a la incorporación de metodologías activas en los procesos de aula para el desarrollo de los cursos, y a su vez, diversificar los procedimientos de evaluación, lo que corresponde a un nivel de detalle mayor respecto del diseño curricular en comento. No obstante esta mirada en que es entendida la evaluación en un enfoque competencial es, como señala Ruay et al. (2013), un proceso continuo, formativo y permanente, lo que es posible visibilizar a través de indicadores de logro respecto de cómo los estudiantes se aproximan al conocimiento, al desarrollo de habilidades y actitudes que apuntan a su desarrollo integral.

### Metodología

A continuación se plantea un conjunto de acciones para enfrentar la tarea de “definir - construir el perfil de formación y las consecuentes competencias”, y por otra parte, establecer un mecanismo de certificación, de constatación y evaluación del nivel de desarrollo e instalación de estos. Para contextualizar se expondrá la experiencia realizada en una universidad regional pública del sur de Chile, que está actualmente en proceso de renovación curricular y ha implicado la definición de determinado cuerpo de competencias, enfrentado además a la resistencia de la institución y la cultura académica, así como al desafío de establecer mecanismos de elaboración conjunta desde la mirada externa - interna de los ejecutores, en las cuales se han considerado etapas, plazos, tareas, acciones y productos comprometidos.

Se han establecido los siguientes propósitos de transformación curricular:

- a) A partir del plan de desarrollo institucional que considera un modelo formativo centrado en el estudiante y basado en competencias, con un conjunto de cinco competencias genéricas, se plantea la tarea a las distintas unidades académicas, de formular un perfil de egreso (PE), una estructura de dominios de competencias y competencias que las conforman, desde los lineamientos particulares de carreras tales como Ingeniería de Ejecución en Electricidad e Ingeniería de Ejecución en Electrónica entre otras.
- b) Desde la estructura institucional y tomando como elementos orientadores las competencias genéricas y la estructura de conocimientos de cada especialidad, definir dominios de competencias (DC) y las consecuentes competencias (C) que nutren cada dominio, las que a su vez se visualizan desde la especificidad en sub competencias (SC). Las anteriores asociadas a los saberes profesionales, que para el efecto han sido denominados referentes teóricos de la formación (RT).
- c) Este constructo de dominios de competencias, competencias y sub competencias se temporalizan y asocian a los referentes teóricos, para que a través de un mecanismo denominado matriz de tributación (MT), se pueda construir un “mapeo” o distribución bidimensional de las competencias en un eje y los referentes teóricos en el otro.
- d) A partir del “vaciado” realizado en la MT es posible realizar un diagrama de desarrollo temporal de DC, C, SC y RT, lo que se materializa mediante la Malla de cursos del programa de formación.

Para ello se ha recurrido a las siguientes acciones que constituyen un conjunto intencionado de tareas asociadas

a la validación, evaluación y confrontación de la propuesta frente a los actores relevantes que están involucrados o reciben el impacto del proceso formador:

- a) Diseño y formulación de PE, DC, C y SC mediante jornadas de trabajo sistemáticas, realizadas por académicos asociados al programa, acompañados por un experto en diseño curricular.
- b) Las propuestas son socializadas entre los distintos grupos de trabajo en jornadas plenarias, que en modalidad de exposición sintética reciben la retroalimentación entre pares y de académicos directivos.
- c) Las propuestas son sometidas a validación y enriquecimiento en sus constructos por agentes externos tales como egresados, expertos en el área y empleadores para cautelar la pertinencia respecto de la necesidad que plantea el campo laboral actual y potenciar aquellos aspectos débiles o no considerados por el modelo a renovar. Esto se realiza en la modalidad de trabajo en Grupos Focales.
- d) La información recabada de estos procesos de revisión y validación externa son sometidos a un siguiente análisis, cautelando la coherencia de los aportes con el modelo educativo, lo que es realizado por el equipo de trabajo y formulación interna, acogiendo e incorporando las sugerencias y recomendaciones recibidas.

El producto resultante está conformado por el perfil de egreso PE, DC, C y SC, que precisa tener los insumos suficientes para elaborar desde los aportes de los especialistas la incorporación de los RT asociados a aquellos. Esta tarea significó la articulación de estos elementos, distribuyéndolos bajo un criterio de temporalidad, lo que requiere la incorporación de la herramienta denominada matriz de tributación (MT), que corresponde a una matriz bidimensional para el llenado de los constructos validados

y/o propuestos. De esta construcción se deriva la primera propuesta de itinerario de formación (IF), (Malla); la que requiere ser nuevamente sometida a la validación interna, entre pares y contrastada con los lineamientos del nuevo modelo educativo.

### Conclusión y reflexiones

A partir de los procesos de diseño, elaboración, socialización y validación de perfiles, dominios de competencias, competencias, sub competencias y referentes teóricos, ha sido posible realizar los procesos de diseño curricular de los procesos formadores de la institución, así como instalar un modelo curricular que dé cuenta de las actuales miradas en formación profesional. Por otra parte, se ha realizado un análisis de los procesos formadores desde el conocimiento de las ciencias de la ingeniería (en particular), se ha incorporado y actualizado la mirada de los propios actores del proceso formador (estudiantes y académicos), de quienes evidencian en su desempeño el fruto del proceso formador (egresados) y de quienes demandan el ejercicio profesional con determinadas características (empleadores y expertos externos).

Del mismo modo, se ha generado el espacio para el diálogo interdisciplinar para el análisis de la currícula y los impactos que ella tiene en los vínculos que se debe establecer entre la academia y el desempeño profesional.

Los productos esperados del proceso de diseño lo constituyen los siguientes elementos:

- a) Un PE para los programas en formación en el área de la ingeniería de ejecución en las distintas especialidades que la casa de estudios descrita ofrece.
- b) La definición de áreas de formación claras y acotadas para centrar y canalizar los esfuerzos académicos de formación, mediante los DC.

- c) Descripción de las C y SC que se deben desarrollar en el proceso de formación profesional para el logro de lo declarado en el PE.
- d) Definición y revisión de los RT más adecuados y pertinentes para la formación de los profesionales.
- e) Definición de un mecanismo de trabajo para la revisión y evaluación de la currícula que instala la cultura de la evaluación desde la participación de los actores relevantes asociados al programa de formación.
- f) Conformación de equipos destinados al análisis del estado actual de la profesión para orientar los procesos formadores en atención a aquello y realizar los ajustes que sean pertinentes.
- g) Asociar los procesos de actualización a mecanismos tales como la incorporación del sistema de créditos transferibles (SCT) y a la vez incorporar aspectos tales como la movilidad estudiantil, asociada al ámbito interno y a la articulación con los programas de formación de Ingeniería Civil en la especialidad para la continuidad de estudios principalmente en la misma institución.

A modo de reflexión, esta experiencia de construcción curricular y de definición de aspectos fundantes de un programa de formación ha significado asociar esfuerzos disciplinares y técnicos de apoyo para la re ingeniería de los procesos de formación en el ámbito de la Ingeniería de Ejecución en varias de sus especialidades, actualizando dichos lineamientos de acuerdo a las necesidades y exigencias actuales e internacionales en los campos respectivos, utilizando como base la experiencia de quienes proveen el conocimiento académico, la necesidad desde el ámbito laboral profesional y de los sujetos que reciben la formación.

Además, ha sido posible desarrollar un mecanismo de diseño y evaluación curricular de un proceso formador

desde la perspectiva de las competencias, es decir, se ha incorporado en la formación de Ingeniería de ejecución el modelo curricular que se constituye en un marco ordenador de las distintas experiencias que tradicionalmente se realizan en la formación profesional, desde un carácter estructurado, sistemático e intencionado, ampliando la mirada del proceso formador y a su vez ampliando los recursos técnicos desde los cuales se desarrolla este proceso, así como los recursos desde los cuales se evalúa los logros en los procesos de formación. Esto tiene importancia sustantiva, considerando la mayor cantidad de recursos con los que disponen los académicos responsables para constatar el logro de competencias y por tanto del perfil de egreso declarado.

Esta experiencia instala, además, el trabajo colaborativo entre académicos de distintas áreas, ofreciendo la oportunidad de aportar y retroalimentar los procesos formadores desde las distintas visiones involucradas y desde la dimensión de aquellos que participan de la toma de decisiones.

Si bien ha sido posible instalar un proceso de renovación curricular con protocolos y procedimientos que garantizan la participación de todos los actores involucrados, desde una perspectiva reflexiva - crítica se puede señalar que la iniciativa relatada está exclusivamente focalizada en el proceso formador profesional y no considera la dimensión sociocultural y de contexto donde se instala la currícula, ni releva en el análisis la concordancia de este proceso de instalación con el escenario regional. Es necesario señalar que este aspecto soporta el espacio físico, social y cultural de los actores relevantes en la dimensión del cambio, luego es posible suponer que ha sido posible hacer sólo una construcción parcial, limitada y no necesariamente efectiva. Es el profesional que se forma a la luz de los lineamientos curriculares profesionales, quien enfrenta y permea su contexto como agente transformador; empero el diálogo ausente desde la identidad que construyó su saber queda resonando sólo en los protocolos de construcción y la opinión de los actores diseñadores, y por tanto termina diluyéndose. Esto al situar la formación profesional de un Ingeniero de ejecución en un espacio de desempeño genérico, no permite aprovechar la instancia de rediseño curricular como la oportunidad para construir identidad, vincular el proceso formador con los escenarios locales, sintonizar las miradas de sociedad como construcción conjunta con la comunidad. Para este caso particular el sesgo de la construcción curricular se produce por omisión, no de los actores relevantes o de la profesión, sino de los escenarios y contextos donde éste se desempeña.

#### Referencias bibliográficas.

- Blanco, A. (2009). Coord. Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior, Narcea, S.A. Ediciones, Madrid, España.
- OCDE(2009). La Educación Superior en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OCDE, Banco Mundial.
- Pey, Roxana y Chauriye, Sara (2011). Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: Santiago.
- Prieto, J.M. (1997). Competere. Prólogo a Lévy – Leboyer, C.: Gestión de las Competencias, Ed. Gestión 2000. Barcelona pp. 7 – 23.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, 79.
- Ruay, R., et al. (2013). Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias., Editorial Redipe, Colombia.
- Ruiz, M. (2009). Cómo Evaluar el Dominio de Competencias, Editorial Trillas S.A., México.

Recibido el 02 de octubre de 2013 y aprobado el 26 de octubre de 2013

# EL ENTORNO MEDIADO DE MÚLTIPLE APRENDIZAJE (EMMA):

## UNA PROPUESTA PARA DESARROLLAR UN AMBIENTE DE CLASE CON APOYO DE LAS TIC PARA EL NIVEL DE LICENCIATURA EN INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE

*Alfonso Ríos Herrera*

*Facultad de Ingeniería, Universidad La Salle*

### **Resumen**

El Desarrollo Educativo de un estudiante a nivel superior de licenciatura (al menos en el caso de la Ingeniería) significa un proceso que requiere una combinación de diversos elementos que en muchos casos es complejo de gestionar dentro de los procesos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Es el caso de la desvinculación profesional del docente de su campo de conocimiento, lo que representa una barrera para la generación de ambientes de aprendizaje – enseñanza adecuados. En este artículo se hará un análisis de dicho proceso en la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle (Ciudad de México) y se discutirá la forma en que algunos paradigmas como el sociocognitivo pueden apoyar en la formación de dichos ambientes para hacer luego una propuesta definida como EMMA<sup>1</sup>. Posteriormente se hacen sugerencias para su aplicación y conclusiones. Algunas fuentes teóricas que dan sustento a este trabajo son, como ya se mencionó, el paradigma sociocognitivo, más específicamente con el Aprendizaje basado en Problemas (ABP), el Método del Caso (MC) y la Práctica Reflexiva (Donald Schön).

**Palabras Clave:** EMMA, TIC, Ambiente, Estrategia, Ingeniería, Sociocognitvismo.

### **Introducción**

La Educación superior en México presenta grandes retos, en especial la Ingeniería dentro de la nueva sociedad de la información: la gestión, la calidad y la velocidad de información se convierten en factor clave de competitividad (Verdugo, 2002). Por ello, la sociedad, la tecnología y, por lo tanto, las competencias que los profesionales requieren para desempeñar su trabajo cambian constantemente, lo que obliga a las Instituciones de Educación Superior (IES) a preparar a sus estudiantes para afrontar dichos cambios<sup>2</sup>.

Por otro lado, en el marco del mundo laboral se ha operado un cambio en el concepto de profesionalización, que obedece a la revolución proveniente de los avances de la tecnología, que alteran de una manera muy básica cómo se trabaja y en qué se trabaja, es decir, la preparación del profesional actual. La globalización económica, pero sobretudo la laboral, está generando un “zoco” o lugar de intercambio de las fuerzas laborales, donde la gente compite en apariencia por hacer las mismas cosas, pero más barato y a veces mejor, ya que cada vez se están generando nuevos tipos de empleos y algunos están cambiando gracias a la incorporación de las TIC a las empresas, lo que supone un nuevo tipo diferente de preparación que en ocasiones no se imparte en las universidades, la velocidad en que se actualizan los programas de estudio “es bastante desigual,

<sup>1</sup> Este documento forma parte de la tesis doctoral que el autor está desarrollando para obtener el grado de Doctor en Educación bajo la dirección de la Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón.

<sup>2</sup> Guzmán Silva, Susana, et al. Revista *Innovación Educativa*, vol. 8, núm. 42, enero-marzo, 2008, pp. 19-31 Instituto Politécnico Nacional. México, México

como la carrera del elefante y la hormiga”.<sup>3</sup> Otras razones del cambio en la estructura laboral son la evolución demográfica o envejecimiento de los países, así como el aumento en la longevidad de la gente, la estructura de la familia, y la incorporación de la mujer al lecho laboral<sup>4</sup>, entre otros.

Es por esto que en Ingeniería, además de la enseñanza de los conocimientos, también es relevante el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de que permitan un mejor desempeño profesional del alumno en un futuro. Al respecto existen diversos esfuerzos desarrollados como el de Salas (2008), quien destaca que debe ser tarea de todos los integrantes de la comunidad educativa y que este proceso de cambio debe planearse a largo plazo. Por su parte, Méndez (2008) afirma mediante un análisis FODA algunas consideraciones adicionales y más detalladas en la aplicación de propuestas como el ABP. Vale la pena también mencionar la propuesta metodológica que hace González (2008) para el uso de las TIC como apoyo en el desarrollo de una clase de asignatura avanzada.

En este trabajo se analizará primeramente la problemática encontrada del desarrollo de los ambientes de aprendizaje - enseñanza en Ingeniería que se deriva de lo mencionado en los párrafos previos, seguido de un análisis de lo que debería ser una Planeación metodológica orientada al aprendizaje para Ingeniería y así después describir la propuesta denominada como el Entorno Mediado de Múltiple Aprendizaje (EMMA) y ejemplificar su aplicación como ejemplo al aprendizaje - enseñanza de la Ingeniería en una materia llamada “Desafíos de la Ingeniería” para finalizar con algunos hallazgos encontrados y conclusiones.

### La problemática de los ambientes de aprendizaje – enseñanza en Ingeniería

Uno de los problemas que la Educación ha estudiado más en diversos escenarios se relaciona con el proceso de aprendizaje - enseñanza a todos los niveles. El problema particular a trabajar en la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle se refiere a la manera en que **los docentes que imparten las diversas asignaturas de las carreras puedan desarrollar mejores clases** previniendo los siguientes aspectos:

1. En general **los alumnos tienen una variada preparación académica** al ingresar a la Facultad de

Ingeniería, aunado a esto cargan con una serie de paradigmas respecto a materias como matemáticas y física, entre otras, lo cual los desmotiva a obtener un real aprovechamiento más allá conseguir una calificación numérica aprobatoria.

2. Existen **docentes que cuentan a menudo con poca experiencia profesional y didáctica – pedagógica** que es evidenciada en clase por la falta de organización de la misma, una escasa aplicación de la teoría en casos reales y evaluación poco flexible.
3. La investigación en México sigue siendo escasa, muy cara en la mayoría de los casos e incluso vista como una actividad poco rentable porque solo ha servido en algunos casos para **desarrollar la clase de forma menos teórica**, pero también poco dinámica y práctica.
4. Las empresas reclaman que **los profesionistas** recién egresados en muchas ocasiones se **deben preparar de manera adicional** con cursos, certificaciones e incluso estudios que significan una inversión riesgosa.
5. **Las TIC están siendo trabajadas de forma parcial dentro de la clase**, lo que provoca que su aprovechamiento sea bajo con respecto al potencial que se puede obtener si apoyaran de forma más coherente dentro de la clase.
6. **La clase tradicional para muchos docentes** se basa en la enseñanza de conocimientos, haciendo falta el desarrollo de habilidades específicas y actitudes profesionales que permitan que los alumnos resuelvan problemas de manera más eficiente.
7. **La sustentabilidad en los proyectos dentro de la clase** es un tema al que todavía le falta mucho camino por recorrer dada la dificultad por parte del docente para incorporar formas de auto gestión y auto reflexión en el alumno.
8. **Alumnos y docentes se movilizan o sitúan de forma aislada** dentro del desarrollo de las asignaturas ya que es inexistente la relación tanto vertical como horizontal a lo largo de la licenciatura que se está estudiando.

Todo lo anterior fue obtenido como resultado del análisis de una investigación de campo en donde se encuestaron en primer lugar a alumnos de la Facultad de Ingeniería para que

<sup>3</sup> García Mínguez, Jesús (2001). *La cultura de la universidad del nuevo milenio*. Revista de Estudios sobre las culturas Contemporáneas, junio, año/vol. VII número 013, Universidad de Colima, Colima México.

<sup>4</sup> ídem.

expresaran sus inquietudes al respecto, y cuya construcción será tema de otra ocasión.

**Planeación metodológica orientada al aprendizaje para Ingeniería.**

Aún cuando la Ingeniería pudiese demandar una diferente estructura didáctica, tanto en el caso de profesores como por los diversos tipos de materia, (tal como ya se mencionó) es necesario llevar una planeación metodológica acorde con los estándares solicitados por la Institución Educativa, en donde se hace referencia al uso combinado de estrategias de aprendizaje-enseñanza, que junto con el apoyo de las TIC deben integrarse de manera racional y planeada en un curso, de lo contrario esta propuesta sería ineficiente provocando una Distorsión Tecnológica en el Aula<sup>5</sup>, alejándose de los propósitos ya mencionados. Para lograr este objetivo se proponen lo siguientes pasos específicos para el estudio de dicha planeación en el caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle<sup>6</sup>:

**Diseño Curricular:** Cada profesor debe diseñar el syllabus, plan de cátedra y el material de su asignatura en particular de acuerdo su carta descriptiva, enmarcado en un modelo educativo inspirado en teorías de aprendizaje, así como en su experiencia propia tanto docente como en el uso de las TIC; todo dentro del marco institucional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle.

**Incorporación de herramientas de apoyo:** El primer acercamiento a las herramientas de las TIC debe permitir al profesor colocar el material resultante del punto anterior en forma automatizada con el apoyo de personal experto en el manejo de aplicaciones generales que el docente conozca y/o domine para una mejor “automatización”, tales como páginas web, contenidos digitales, videos, presentaciones y simuladores, entre otros.

**Integración a un ambiente virtual de gestión del aprendizaje:** Para su difusión en la comunidad educativa, todo el contenido desarrollado se puede “subir” a un ambiente virtual de gestión del aprendizaje para ponerlo al alcance de los interesados, tanto para el conocimiento teórico como para la experiencia interactiva de clase con los alumnos involucrados.<sup>7</sup>

**Definición de actividades y apoyos adicionales:** Deben explotarse al máximo las facilidades adicionales que dan

las TIC, por ejemplo con el uso de desarrollos especiales de software o bien mediante la teleconferencia o “visita virtual” de expertos que le permitan profundizar más en los temas requeridos, entre otros, y que por alguna razón el ambiente virtual de gestión del aprendizaje queda limitado en sus capacidades técnicas principalmente.

Esta planeación requiere de mucha dedicación previa a la clase, pero también ofrece el desarrollo de un ambiente que motiva a la participación del alumno dentro de una comunidad que tiene al alcance toda la información suficiente para dar como resultado un aprendizaje más significativo. De esta forma se propone una planeación de clase que exige un nuevo tipo de formación docente y del alumno, donde el profesor se apoya igualmente en el uso de las TIC.

**El Entorno Mediado de Múltiple Aprendizaje (Emma).**

La propuesta para responder la problemática ya mencionada mediante una planeación metodológica orientada al aprendizaje para Ingeniería se ha denominado en este documento como “Entorno Mediado de Múltiple Apoyo”, mismo que se puede explicar mediante el siguiente mapa conceptual:

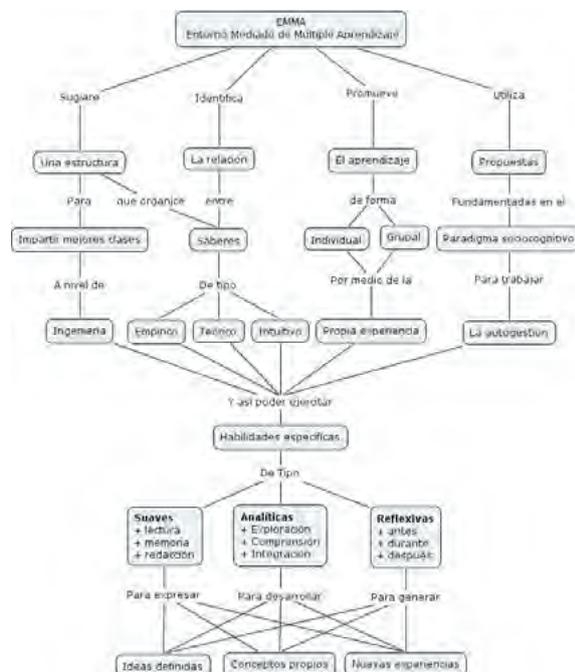


Fig. 1. Mapa conceptual del EMMA

5 Se conoce como “Distorsión Tecnológica en el Aula (o DTA por sus iniciales)”, a los resultados colaterales que surgen directamente de la aplicación de las TIC en el aula y que interfieren de forma nociva en la transmisión de conocimientos (Ríos, Alfonso. 2003).

6 Esos pasos se proponen de forma enunciativa más no limitativa, es decir que corresponden a la metodología general de planificación que se usa generalmente.

7 Revisar la ponencia “El uso de Moodle en Ingeniería bajo diferentes estructuras didácticas” (Ríos, Alfonso. 2012

El siguiente diagrama presenta los componentes, etapas y capacidades a utilizar por parte del alumno dentro de la propuesta del EMMA:



Fig. 2. La propuesta del EMMA

Esta propuesta consta de 3 etapas, cada una con su evaluación propia para confirmar el resultado obtenido. En cada una de estas partes deben realizarse las actividades específicas para continuar con la siguiente de forma satisfactoria, observando en todo momento que el alumno debe descubrir y/o desarrollar aquellas capacidades propias que se requieren para cumplir los objetivos.

Se entiende por entorno a los elementos específicos de aplicación en el estudio del modelo que deben considerarse tales como la asignatura y sus temas a impartir, las diferentes herramientas a utilizar así como las características deseables del alumno y del docente en particular.

El concepto de múltiple aprendizaje se circunscribe al desarrollo individual del alumno de los conocimientos, habilidades y actitudes dentro del EMMA mediado por el docente.

La mediación en este caso significa todo tipo de actividad que el docente debe hacer en su labor como “intermediario” entre el conocimiento y el alumno dentro de la clase para favorecer el aprendizaje.

Como aprendizaje el EMMA pretende comprender el proceso mental individual y características de cognición del alumno para la asimilación y desarrollo de los temas de la asignatura.

Derivado del concepto del ciclo de vida de los sistemas propuesto por diversos autores de la Ingeniería de Software como Sommerville y Laudon<sup>8</sup> entre otros, cada una de las etapas arriba descritas debe cumplir con las siguientes características y condiciones en su funcionamiento:

1. Todas las etapas son independientes y con objetivos específicos.
1. Todas las etapas preceden y son precedidas por otra.
1. Todas las etapas llevan un orden lógico y no puede ser roto.
1. Todas las etapas deben manejar sus recursos de forma exclusiva.
1. Los resultados de una etapa afectan al desempeño de la siguiente.
1. No puede comenzar una etapa hasta que no haya acabado la anterior.
1. Siempre debe evaluarse cualquier etapa en conjunto con la clase.
1. El ciclo de vida del EMMA no debería ser afectado por otro ciclo de vida.

Algunos de estos enunciados pueden ser obvios desde la perspectiva del lector, pero vale la pena recordarlos en todo momento para promover la correcta organización de los recursos y los espacios que el EMMA demanda en su operación dentro del aula de clase.

### **Aplicación del EMMA al aprendizaje - enseñanza de la Ingeniería.**

El presente apartado tiene como propósito ejemplificar la forma en la que se puede aplicar el EMMA a la materia de Desafíos de la Ingeniería en grupos multidisciplinarios de las 7 carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle (México). En este semestre de Agosto a Noviembre de 2013 se está llevando a cabo con 212 alumnos de 1er. Semestre divididos en 6 grupos.

Esta materia tiene como objetivo que el alumno al término del curso sea capaz de explicar el papel del Ingeniero dentro de la sociedad en su rol de servicio y como factor de cambio de la misma, mediante:

1. Analizar cómo ha evolucionado la tecnología en la historia del hombre para comprender mejor el papel del ingeniero de hoy en la sociedad de la Información y el conocimiento y para coadyuvar en el desarrollo del país.

<sup>8</sup> Revisar los libros de Sommerville, Ian (2011) Ingeniería de software, Novena edición, Ed. Pearson, México, ISBN 978-607-32-0603-7 y Laudon, Kenneth (2008). Sistemas de Información gerencial, Administración de la empresa digital. Primera edición, Ed. Pearson, ISBN 978-970-26-1191-2

2. Comprender como la Ingeniería ayuda a resolver los problemas tecnológicos más relevantes del país de forma competitiva y sustentable.
3. Describir las problemáticas que implican los desafíos globales más importantes para los ingenieros del siglo XXI, proponer un bosquejo de solución para uno de ellos a partir de la ingeniería de su elección y evaluar la factibilidad técnica de la solución.

Para alcanzar estos objetivos, la propuesta del EMMA apoya a una estructura didáctica de clase en 32 sesiones de 90 minutos cada una (2 semanales), donde el alumno participa apoyándose en el uso de la plataforma Moodle en las tres etapas de la siguiente forma en particular para esta materia:

1. En la primera se propone dar a los alumnos una introducción teórica en donde el docente debe exponer los objetivos, su alcance y los resultados esperados.
2. En la segunda se debe analizar lo que se define como “aplicación de materiales” (contenidos) mediante alguna estrategia didáctica como proyección de película, debate o presentación de ensayos, entre otros.
3. En la tercera y última los alumnos deben analizar junto con el docente los hallazgos que ellos mismos encontraron en las sesiones anteriores, que es lo que aprendieron y cuál es su aplicación en su formación como ingenieros.

Todo lo anterior permite realizar una planeación semanal de las actividades de la clase de la siguiente forma:

Semana	Clase 1	Clase 2	N
05-09 Ago	Encuadre-Organización		01
Primera Unidad: Evolución Histórica			
12-16	Sociedades antiguas Revolución agrícola Revolución industrial	Sociedad tecnológica S. de la Información S. del conocimiento.	02
Segunda Unidad: La Sustentabilidad			
19-23	Definiciones y tipos	Crecimiento y desarrollo	03
26-30	Desarrollo social	Desarrollo económico	04
02-06 Sep	Primera evaluación		05
Tercera Unidad: Introducción a la Ingeniería			
09-13	Objeto de estudio	Principios C-T.	06
16-20	Solución de problemas	Las Ingenierías	07
23-27	Relación entre las especialidades de la Ingeniería.		08
Cuarta Unidad: Desafíos globales de la Ingeniería del siglo XXI			
30-04 Oct	Estudio de un proyecto de ingeniería		09
07-11	Estudio de grandes problemas de México		10
14-18	Estudio de grandes problemas de México		11
21-25	Segunda evaluación		12
28-01 Nov	Casos prácticos		13
04-08	Casos prácticos		14
11-15	Tercera Evaluación		15
18-22	Tercera Evaluación		16
25-29	Cierre de la materia y entrega de notas		F

Fig. 3. Planeación con apoyo del EMMA

Dentro de esta materia con el apoyo del EMMA y de las TIC se propone también usar diversas dinámicas grupales tales como el ABP, el método de caso y los 6 sombreros para pensar para generar una actitud altamente reflexiva dentro de la práctica simulada de cada caso de estudio, donde el Moodle permite la vinculación en “tiempo real” del alumno y su equipo de trabajo con herramientas dentro de Internet, páginas Web y aplicaciones que incluso ellos mismos generan, de acuerdo a la siguiente planeación de uso de estrategias didácticas, recursos y dinámicas de clase para obtener mejores resultados:

<p><b>Recursos didácticos audiovisuales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Video: El poder de una visión</li> <li>2. Video: Introducción (J.A.Torres)</li> <li>3. Video: Ingeniería (A. Openheimer)</li> <li>4. Video: El Planeta y su Status</li> <li>5. Película: Un milagro para Lorenzo</li> <li>6. Película: Cielo de Octubre</li> <li>7. Película: Evolución de Internet</li> <li>8. Película: Una mente brillante</li> </ol>	<p><b>Dinámicas de clase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Radiografía grupal</li> <li>2. Debate</li> <li>3. Tangram</li> <li>4. El balón</li> <li>5. Los supervivientes</li> <li>6. Descubra sus fortalezas</li> <li>7. Lluvia de ideas en papel</li> <li>8. Ganar-Ganar</li> </ol>
---	---

<p><b>Estrategias didácticas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje basado en Problemas</li> <li>2. FODA</li> <li>3. Seis sombreros para pensar</li> <li>4. Método del caso</li> </ol>	<p><b>Modelos hechos por el alumno:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Carrito</li> <li>2. Catapulta</li> <li>3. Puente</li> <li>4. Reloj</li> </ol>
--	---

<p><b>Productos obtenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ensayos</li> <li>2. Investigaciones</li> <li>3. Proyectos</li> <li>4. Reseñas</li> </ol>
---

**Fig. 3. Distribución estrategias didácticas, recursos y dinámicas apoyados en el EMMA**

Así mismo, la evaluación se sugiere de dos formas a manera de rúbricas:

1. Académica: Examen de conocimientos, elaboración de tareas, trabajo de investigación, proyecto final.
2. Formativa: Asistencia y puntualidad, colaboración a la materia, participación en clase, apoyo voluntario al mejoramiento de los contenidos.

Ante la evaluación hay mucho que escribir, por lo que será tema de otras ocasiones abordar este aspecto de la clase.

**Conclusiones.**

El uso de la propuesta del EMMA junto con el uso de las TIC administradas por la herramienta Moodle se probó y se está probando en su modalidad presencial y virtual con diversos grupos conformados por alumnos de las diferentes carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad La Salle (México) en las condiciones descritas y que el autor tiene a su cargo durante este semestre, encontrando este autor que:

- a) Se justificó ante los alumnos al principio del curso la razón de impartir esta materia mediante esta combinación del EMMA y las TIC.
- b) Al desarrollar en la plataforma las actividades propuestas en el plan de cátedra de la materia en cada sesión la vivencia fue significativa y constructiva, promoviendo

cada vez más la participación de cada grupo.

- c) Los alumnos pudieron desarrollar sus actividades académicas de la materia de manera más eficiente con el uso de las TIC en todo lo relacionado con actividades como el acceso de Internet y diversas herramientas de apoyo

Como también se observó en este trabajo, en el camino hacia la reforma de la Educación Superior en México, se requiere una mayor formación docente para mejorar el desarrollo de las clases. Los profesores deben estudiar, proponer y aplicar el uso de estas propuestas como una adecuada herramienta a modelos educativos como la aquí presentada que permite una mejor formación profesional de los alumnos en Ingeniería. A manera de conclusión se presentan las sig. ideas:

- a) No se puede ser un mero instrumentador técnico de la docencia sin tomar en cuenta los elementos de la comunidad educativa y las TIC.
- b) Para aplicar las TIC en forma adecuada se deben primero realizar una adecuada planeación como la propuesta EMMA.
- c) El EMMA usado en forma adecuada permite que el proceso de aprendizaje-enseñanza se vuelva más dinámico y que realmente el profesor sea un guía y el alumno construya su propio conocimiento a partir de sus actividades.

Cabe mencionar que la Facultad de Ingeniería otorgó un reconocimiento al Mtro. Alfonso Rios por obtener la más alta puntuación en la evaluación de profesores de los semestres Enero-Junio y Agosto-Diciembre del 2010 como resultado de la impartición de materias como "Proyecto Terminal I" e "Ingeniería de Software".

#### Referencias bibliográficas consultadas y de apoyo:

1. Aastrup R.,Thomas (2003): "Learning process and professional content in the Theory of Donald Schön". Taylor & Francis Ltd. Edita: Reflective Practice, Vol.4, No.1, 2003.
2. De Bono, Edward (1993) "Seis sombreros para pensar", 1ª edición. Ed. Vergara/Granica ISBN 950-641-061-5, Argentina.
3. Diaz-Barriga Arceo, Frida. (2006). "Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida". Ed. Mc Graw Hill, México. ISBN 970-10-5516-0
4. \_\_\_\_\_.(2002). "Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo, una interpretación constructivista". Ed. Mc Graw Hill, México. ISBN 970-10-3526-7
5. Grey, Antonia & Fitzgibbon, Karen. (2003): "Reflection-in-action and Business Undergraduates: what learning curve?" Taylor & Francis Ltd. Edita: Reflective Practice, Vol.4, No.1, 2003.
6. Llano Cifuentes, Carlos (1996). "La enseñanza de la dirección y el método del caso". Editado por la Sociedad Panamericana de Estudios Empresariales, A.C., México. ISBN 968-7571-01-2
7. Página web de la Sociedad Mexicana de la Computación en la Educación. Consultada en Agosto de 2012. Sitio electrónico encontrado en <http://www.somece.org>
8. Rios, Alfonso (2006)."Proyecto de Educación a Distancia combinado en la Escuela de Ingeniería". Ponencia impartida dentro del 6º. Encuentro de formación y actualización docente, 4º encuentro Internacional, organizado por la Universidad La Salle AC.
9. Vera, Fernando y Rios, Alfonso (2007) "Aplicación de las TIC en la enseñanza de la investigación en Ingeniería". Ponencia impartida dentro del XXIII Simposio Internacional de Computación en la Educación, organizado por la Sociedad de Computación en la Educación-SOMECE en la ciudad de Morelia, Michoacán, México.
10. \_\_\_\_\_. (2008). "Recomendaciones en la aplicación del modelo constructivista con la tecnología LMS en México". Ponencia impartida dentro del XXIV Simposio Internacional de la Computación en la Educación, organizado por la Sociedad Mexicana de la Computación en la Educación-SOMECE en la ciudad de México.
11. \_\_\_\_\_. (2008). "El desarrollo de las Comunidades Virtuales como estrategia educativa en la carrera de Ingeniería en Cibernética". Ponencia impartida dentro del XXIV Simposio Internacional de la Computación en la Educación, organizado por la Sociedad Mexicana de

la Computación en la Educación–SOMECE en la ciudad de México.

12. \_\_\_\_\_ (2010) "Los EAP para la enseñanza básica de la Investigación en Ingeniería." Ponencia impartida dentro del XXVI Simposio Internacional de la Computación en la Educación, organizado por la Sociedad Mexicana de la Computación en la Educación–SOMECE en la ciudad de Monterrey, N.L.
13. Rios, Alfonso (2012) "El uso de Moodle en Ingeniería bajo diferentes estructuras didácticas". Ponencia impartida dentro del XXIII Simposio Internacional de Computación en la Educación, organizado por la Sociedad de Computación en la Educación–SOMECE en la ciudad de Villa Hermosa, Tabasco, México.
14. Schön, Donald A.(1983). "El profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Ed. Paidós, España. ISBN 84-493-0556-X
15. \_\_\_\_\_.(1987). "La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Ed. Paidós. ISBN 84-7509-730-8
16. Vadillo, Guadalupe & Klinger, Cynthia. (2004). "Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España".Ed.McGrawHill,México.ISBN 970-10-4593-9.

#### **Datos Generales:**

**Autor: Mtro. Alfonso Rios Herrera.**

*Institución: Universidad La Salle A.C. – Distrito Federal – México.*

*Dirección: Benjamín Franklin No. 47 Col. Condesa. México 06140 D.F.*

*Teléfonos: (55)52789537, (55)5278-9500 ext. 2276*

*Correo electrónico: [alfonso.rios@ulsa.mx](mailto:alfonso.rios@ulsa.mx)*

Recibido el 20 de octubre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# EL JUEGO Y EL JUGAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR

## “UN ACERCAMIENTO A LA COTIDIANIDAD EN PREESCOLAR”

*Gloria Stella Campo Vergara*

*Psicóloga Docente Universidad del Valle*

*Docente I.E. Leopoldo Pizarro González*

*Colombia-Miranda (Cauca)*

*gloscave@yahoo.com*

### Resumen

Esta presentación parte de observaciones en contexto escolar, y tiene como finalidad reflexionar sobre la importancia de articular el desempeño del docente en preescolar, con los avances investigativos que se han dado en torno al juego y el valor del jugar en el desarrollo del niño y el aprendizaje. Lo anterior, en consonancia con las políticas y lineamientos del Ministerio Educación Nacional (MEN) para la educación, que están articulados a los avances internacionales y reconociendo que hay factores incidentes como demandas de los niños, colegas del grado primero, y fundamentalmente las concepciones de ser niño, del jugar y del aprendizaje.

### Abstract

This reflection is based on observations in a school context and aims to reflectionings of the importance of articulating the performance of teachers in preeschool and first, to investigative advances that have occurred over game and the value of play at development. This, in line with the policies and guidelines (MEN) promulgated for education which are articulated to international developments and recognizing that incidental factors such as demands from childrens, colleagues the first grade, but above all, their own concepts that have the be a child, to play and the learning.

**Palabras clave:** juego, jugar, aprendizaje, desarrollo

**Keys words:** game, top lay, learning, development

Cuando nos dirigimos a buscar bibliografía sobre el juego en el contexto escolar, es dispendioso por la multiplicidad de

obras y perspectivas abordadas; encontrando que en todas ellas se da un valor al juego como medio para orientar las clases y favorecer la consecución de mayores logros con los niños. Reconociendo que no es algo de las últimas décadas, por el contrario, llevamos más de un siglo hablando sobre el tema, veamos por ejemplo los aportes de Platón sobre el juego, citado por Savater (1997,102), “No habrá pues, querido amigo, que emplear la fuerza para la educación de los niños; muy al contrario, deberá enseñárseles jugando para llegar también a conocer mejor las inclinaciones naturales de cada uno”. Y no más que decir de otros autores como (Freud, Piaget, Klein, Vigotsky, Winnicott, entre otros) que han trascendido contextos, creencias, propiciando estudios sobre los aportes del juego en el desarrollo del niño.

En este proceso los diferentes avances a partir de investigadores interesados en comprender y aportar a la conceptualización y al cómo se vive el juego en el aula de clase en primaria, han propiciado transformaciones en la educación en varios países, como en el caso de España que ya para los años 90 contaba con módulos sobre el juego en la formación de los licenciados, y demás carreras relacionadas con el desarrollo infantil (Payá, R. A. 2008, 213). En lo anterior Colombia no se queda por fuera, pues ya desde comienzos de siglo XXI, en nuestras políticas educativas se vienen haciendo transformaciones articuladas a los avances internacionales para lograr una educación que responda a las exigencias de este nivel. Así, el MEN (2002<sup>1</sup>,5-6) refiere:

“...Un análisis posterior alrededor del estado de la práctica recomendó

<sup>1</sup> Lineamientos curriculares Preescolar. Aunque en el documento no se encuentra textualmente la fecha de creación o publicación del documento, se infiere es del 2002 por el Ministro que hace la presentación del texto y las citas que hacen en el mismo.

incrementar la formación de docentes, replantear las estrategias de trabajo y enfatizar en el juego...La concepción de niñez propuesta...coherente con las actuales políticas internacionales y nacionales tanto educativas como de otros sectores relacionados con el bienestar de la niñez. Cabe destacar los planteamientos del Informe de la Unesco “La educación encierra un tesoro”, los planes gubernamentales...”

De otra parte, en estas pesquisas llama la atención que el direccionamiento de las reflexiones en torno al juego están centradas en los niños de jardín y preescolar, lo que es comprensible teniendo en cuenta que a partir de los aportes del Psicoanálisis y la Psicología se ha reconocido que entre los 4 y los 7 años se presenta un momento crucial en el desarrollo del niño. Por ejemplo, se ha planteado que a esta edad el niño se encuentra en proceso de desprenderse de su madre para iniciar la construcción de nuevas relaciones y vínculos a partir del despliegue de la autonomía alcanzada hasta ese momento en el que aparece la escuela como movilizador y exigente de dicha autonomía, y en ella, la maestra entra a ocupar un lugar preponderante con sus herramientas de apoyo. Winnicott (2005, 1314): refiere al respecto:

“También deberá enfrentar, al principio, una desconcertante fluctuación entre actitudes de gran dependencia e independencia, así como, incluso hacia fines de este período, una confusión entre el bien y el mal, entre la fantasía y los hechos, entre lo que es propiedad personal y lo que pertenece a otros”...  
“Además, el ingenio y la multiplicidad de recursos para proporcionar el equipo necesario deben combinarse con una comprensión del valor de las diferentes formas del juego, por ejemplo, dramático, creador, libre, organizado, constructivo, etcétera”.

De esta manera, el valor del juego en sus diferentes formas (estructurado o libre) viene a presentar un lugar preponderante por las movilizaciones cognitivas y motrices en las que se encuentra el niño, y se requiere para obtener

mayores logros en su sano desarrollo físico y mental. Continúa Winnicott (2005) respecto al valor de la escuela en esta edad,

“El pleno florecimiento de las potencialidades emocionales, sociales, intelectuales y físicas del niño depende de la organización y provisión de ocupaciones y actividades en el jardín de infantes”.

Asimismo, es inminente que al docente a cargo de este grado escolar, tiene que hacer un acompañamiento diferenciado de los demás grados escolares, por los requerimientos de comprender el momento del desarrollo en que se encuentran los niños; tener claros sus objetivos, las estrategias y herramientas a considerar para la orientación del grupo a cargo. Siendo una de las mayores exigencias, el ser consciente de los ofrecimientos que en este momento hace a la formación de los pequeños, base para lo que será en adelante su participación en la vida escolar y la vida misma. En este sentido, el MEN (2009, 118) en su política para la primera infancia plantea en sus conclusiones:

“En este marco se propone una nueva mirada al desarrollo que es útil estudiar a partir de conceptos como el de competencias y experiencias reorganizadoras... que posibilitan su ‘hacer’, su ‘saber’ y su ‘poder hacer’, como recursos que promueven movilizaciones hacia nuevos niveles de conocimiento, como ‘saber que saben’... Llevan a los niños a generar nuevas competencias, caracterizadas por formas de pensamiento más avanzadas que les permiten ‘saber que saben’ y utilizar modalidades de interacción progresivamente más complejas.”

Una exigencia tiene que ver en primera instancia con las demandas cotidianas de los niños a la profesora, quien de acuerdo a lo observado<sup>2</sup> en la cotidianidad, tienen que acompañar en momentos como el comer, ir al baño, tener un conflicto (destapar recipientes, lavarse las manos, organizar su uniforme, calmarlo ante un sentimiento fuerte suscitado, llanto etc) entre otras, además con la necesidad de inscribirlos en las normas que rigen actividades de grupo

<sup>2</sup> La observación es considerada en este caso desde la perspectiva de la psicología clínica, como todo aquello que se ve y escucha en la palabra, los gestos, y los actos. Es decir, lo que se ha podido abstraer de lo observado en docentes y estudiantes del grado preescolar y primero en diferentes contextos escolares.

y, por lo tanto, sanciones claras favorecedoras de regular su conducta sin desvalorizarlos o ridiculizarlos.

En segunda medida, de acuerdo a las expresiones de algunas docentes, se las tienen que ver con la expresa exigencia de los docentes de primero, refiriendo: “es que uno tiene que sacarlos bien porque después los profesores de primero dicen que uno no hizo nada, que les faltó aprestamiento”. Y en tercer lugar, y quizá la más influyente, con sus propias concepciones y convicciones que los llevan a expresar: “es que ellos tienen que desde ya aprender a seguir instrucciones”.

Los tres aspectos mencionados (demandas de los niños, demandas de los docentes de primero y sus propias concepciones), entran en pugna con lo planteado sobre avances investigativos y teóricos sobre la importancia del juego – *el jugar* – en los niños de preescolar. Más aún, cuando en las expresiones de la mayoría de los docentes está el reconocimiento del valor del juego en la formación de los niños. En esta misma vía, y para mayor preocupación, se encuentra que desde el Ministerio de Educación Nacional, como se mostró antes, desde el 2002 se vienen estableciendo lineamientos curriculares y políticas en vía de aportar a una formación de los niños que garanticen un íntegro desarrollo humano con una perspectiva transformadora en su concepción.

Volviendo sobre cada uno de los tres elementos mencionados, en el primer caso, ante las demandas de los niños es evidente que el docente a cargo de preescolar debe estar documentado y actualizado sobre el desarrollo en esta etapa (4<sup>3</sup> a 6 años). Si un profesor no sabe cómo razona cognitivamente un niño a esta edad, cuáles son sus demandas afectivas, cuáles sus intereses y formas de relación, difícilmente va a lograr inscribirse en unas pautas que necesariamente exigen estos saberes y competencias para generar espacios propicios de formación para los niños. Como dice Moyle (1999, 38): “... parte de la tarea del profesor consiste en proporcionar situaciones de juego libre y dirigido en las que intenta atender a las necesidades de aprendizaje de los niños”.

En esta vía, es mediante el juego pensado, desde y para el niño, que se deben realizar las propuestas, no por la exigencia del tiempo: “hay que pasar a la otra actividad sino no se alcanza a trabajar”, “ya jugaron, ahora vamos a trabajar”;

expresiones que hacen evidente que el juego no se toma en serio, máxime cuando se observa ese “jugar” de los niños completamente solos, como si este jugar fuera exclusivo del niño sin reglas ni orden. Por ejemplo mientras una profesora realiza labores de organización del salón mientras algunos niños manipulan objetos o deambulan por el salón sin evidenciar mayor sentido, unos pocos logran organizar un espacio y los objetos con una temática claramente definida por ellos. Y no es que estén mal estos espacios, porque es plausible que se den sin ningún riesgo, pero se requiere considerar el juego como un espacio para construir y recrear saberes y vivencias. Como expone Bettelheim (2003,327):

“...Obedecer una regla impuesta por uno mismo en una competición consistente en mirarse con fijeza o responder a otros desafíos de esa índole intensifica el desarrollo del respeto por uno mismo y de la sensación de autodominio. Obedecer las reglas prefijadas de un juego formal y organizado hace que el individuo al desarrollarse, se convierta en un ser humano social”

En este reconocimiento de valor del juego es que han surgido propuestas exitosas por parte de docentes e investigadores como la de Villa, L. P (2010) quien expresa: “El juego de roles de microempresarios se aproxima al ideal de aprendizaje significativo, promulgado por los aportes de la psicología cognitiva”.

Pretendo significar que es posible, en coherencia con los avances teóricos, desarrollar propuestas donde los niños realmente puedan jugar, y esto no menoscaba el objetivo de este grado escolar, igual los niños deberán seguir indicaciones, normas, ponerse de acuerdo, esperar. Pero lo más importante es que podrá participar activamente, proponer, tomar decisiones desde sus propias significaciones, creencias y experiencias, reconociendo y diferenciándose de los otros. Son propuestas que arraigadas en su contexto social y cultural (contenido y materiales) favorecen a este nivel, una estructuración identitaria garante de un sano desarrollo. Para lo anterior el MEN (2002, 5) es contundente y claro en sus lineamientos:

“...Se aporta una propuesta pedagógica con sustento en los **principios constructivistas y en la pedagogía activa**<sup>4</sup>, con el propósito de ofrecer oportunidades educativas y ambientes de socialización para el desarrollo de todos los

<sup>3</sup> Se tiene en cuenta desde los cuatro años porque es significativo el número de niños que al iniciar el periodo escolar les falta dos y tres meses para cumplir los 5 años, que es la edad requerida. <sup>4</sup> La negrilla es mía

niños y niñas”.

En el segundo caso, y teniendo en cuenta los lineamientos del MEN, las demandas de los docentes de primero, posiblemente tienen que ver con el contenido de los planes de estudio de preescolar, dónde las múltiples actividades tienden a centrarse en la motricidad y el hacer; al parecer buscando cumplir con el cometido de no faltar a las exigencias de los colegas de primero de primaria y lograr que los niños respondan a dichas exigencias. Sin embargo, son conocimientos que se requieren (“diferenciar círculo, cuadrado, horizontal, vertical, arriba y abajo, decir números en español e inglés de 1 al 10”...) <sup>5</sup> y son fundamento para orientar a los niños en el reconocimiento y ubicación espacio - temporal, en el acceso al universo simbólico del lenguaje escrito, entre otras, pero la forma como se orienta el aprendizaje no favorece estructuraciones comprensivas de los saberes transmitidos.

Es importante resaltar que en estas exigencias que se le plantean a los profesores, y es en general, es la misma idea de los padres de familia respecto a lo que ofrece la escuela, cuando no encuentran que se maneje el cuaderno a diario con gran contenido, la idea es que no se hace lo suficiente. Pero como dice MOYLE (1999, pp 25):

“A menudo, los profesores lamentan el hecho de que los padres no parecen valorar en el Curriculum las actividades lúdicas y sin embargo, como vimos antes, ellos mismos implícitamente fomentan esta noción en su organización de las actividades de la clase”.

En este sentido, la preocupación está en la forma como se dirige la clase de preescolar, porque si se acude a una actividad lúdica en la que los niños puedan participar activamente y confrontar su saberes previos, se van a obtener logros significativos, incluso de mayor trascendencia y aporte a lo que se espera en el grado primero. De esta forma los desempeños esperados al finalizar el año habrán sido alcanzados, y los profesores de primero tendrán que vérselas con su propia exigencia para acompañar a los niños en su proceso.

De alguna forma la presión que refieren los profesores de preescolar se encuentra relacionada con la dinámica de la

clase en el grado primero, en donde desde los primeros días de año escolar se trabaja bajo el modelo de que los niños repitan lo que la profesora dice y hace en el tablero. Lo anterior bajo la consideración de que el niño cuando llega al grado primero ya ha interiorizado la lateralidad, la regulación del trabajo en grupo y el seguir indicaciones, por nombrar algunas, motivo por el cual en este momento aparece “la queja” sobre los ofrecimientos de las profesoras en preescolar. Será que el proceso de valoración de aprendizajes previos y dominios, tomará solo dos o tres semanas?. y si estamos considerando la formación de los niños en pro de generar pensamientos críticos y autónomos, por qué utilizar el régimen de que ellos únicamente sigan instrucciones.

También se reconoce que plantear una propuesta para jugar 30 o más niños, es una tarea harto difícil, pero no imposible. Como dice Moyle (1999, 28):

“La imposibilidad de llevar a la práctica esta ideas con una clase de treinta o más alumnos desanima incluso a los profesores más dinámicos. Pero, si por un momento reflexionamos sobre el juego en general en cualquier clase o, desde luego, sobre cualquier situación en donde se produzcan diferentes formas de juego, algo se hace muy evidente: el juego se encuentra *siempre* estructurado por los materiales que resultan accesibles a los participantes”.

Queriendo significar el autor que no se trata de no contar con posibilidades materiales o espaciales, porque precisamente esa es una de las ventajas del juego, crea mundos posibles desde lo más aparentemente insignificante e inservible. En el juego todo se vale, y es aquí donde está la exigencia para lograr que en los planes de estudio y parceladores se evidencien actividades lúdicas, creadas con la participación de la imaginación y saberes previos de los niños. Es una forma de instaurarlos en la cultura desde la cultura.

Pasando al tercer aspecto a tener en cuenta en las exigencias del docente de preescolar, tenemos que sus concepciones sobre el niño, el aprendizaje y por supuesto del jugar, está en relación con lo antes expuesto. Pues en la medida que un docente tiene una concepción de niño con capacidades, con conocimientos previos, con una historia y una palabra que aporta a la construcción de su conocimiento y el de los

<sup>5</sup> De acuerdo a revisión de algunos plan

otros, va a propiciar actividades lúdicas y significativas que mediante el juego favorecen la recreación de dichos saberes de los niños.

Como dicen Sadurní y Perinat (1994). Aludiendo al desarrollo del significado en el niño, “el significado de un objeto llega con la acción planificada, es decir, cuando el niño es capaz de organizar sus acciones para conseguir un efecto”, lo cual no dista de lo que se requiere en torno al objeto de interés de la escuela “el conocimiento” pero el que se construye en la relación con el otro, diferenciado de la información que se transmite. Son dos construyendo saberes, como refiere Vigotsky, citado por Sadurní y Perinat (1994. pp 17-39): “...el conocimiento de la realidad se genera en una matriz intermental; sólo después, en un segundo tiempo, el conocimiento se interioriza y deviene intramental.”. Lo anterior me parece crucial tenerlo en cuenta, porque efectivamente requerimos de la inscripción en el mundo social y cultural, siendo la escuela el espacio donde precisamente se favorece dicho enriquecimiento, mediante actividades significativas.

Quiero significar que si bien la maestra no va a hacer terapia, no es el objetivo, puede aportar a que los niños se movilicen en su desarrollo. En la sublimación ellos pueden reorganizar sus significaciones y poco a poco inscribirse en las actividades de forma placentera y sin caer en repeticiones compulsivas o estereotipadas, o si es el caso, ir las dejando paulatinamente. Como alude Klein, M. (1980, 232). Apuntando a la evidencia de los logros en el análisis con niños, a través del despliegue que los niños logren hacer o no en sus juegos: “...el juego de los niños que nos permite penetrar tan profundamente en sus mentes, nos da una idea de cuándo su análisis ha terminado con respecto a su futura capacidad de sublimación”.

Los niños al jugar despliegan su imaginación, toman parte activa en su proceso de aprendizaje y adaptación al contexto escolar, se inscriben con mayor facilidad a lo esperado en el contexto escolar, es decir, a lo que se espera socialmente de él en los diferentes contextos, teniendo en cuenta que esto es fundamento de cómo va construyendo su autonomía, su facilidad para instaurarse en unas exigencias del medio pero con su convicción y no en la repetición u acomodación forzosa y sin sentido. Como dice Campo (2004, 13-14) en torno a los ofrecimientos que se requieren:

“De esta manera, cuando un niño cuenta con un ambiente sano, además de unas competencias cognitivas y fisiológicas, tiene la posibilidad de instaurarse en el uso de símbolos universales como el lenguaje y los números, entre otros. El niño tiene la oportunidad de interesarse en descubrir los objetos, en explorarlos, por lo que llega a establecer relaciones de los efectos que obtiene, a la vez que va instaurando diferenciaciones entre su realidad y la de los otros. Adquiere la posibilidad de utilizar diferentes formas de representación como la imitación, el lenguaje, y el juego simbólico, puede entrar al juego de “como si”, tener creencias y dar cuenta de sus estados mentales y de los demás de sus sentimientos, conocimientos y emociones”.

Para transformar y avanzar en las estrategias y formas de orientar a los niños de preescolar y primero, necesaria y obligatoriamente se debe reflexionar sobre sí mismo, sobre la labor que como docente desempeña. Bajo esta premisa, podría considerarse que la dificultad para plantear propuestas pedagógicas desde el juego, está en relación con la capacidad del mismo docente de situarse como jugador, pues como plantea Henriot, citado por Guillemaut (1993, 36):

“...hay que entrar en el juego, y para entrar en el juego hay que saber que es un juego...solo un ser situado al comienzo como capaz de jugar puede saber lo que es jugar. Si él no lo supiera, de antemano donde tomaría los medios de reconocer y de identificar el juego?”.

Lo anterior está corroborado en la experiencia<sup>6</sup>, en realidad como adultos parece que se nos olvida jugar, y se nos dificulta adentrarnos en la capacidad de la imaginación y la fantasía, el disfrute de un juego donde cada quien puede poner su parte y construir mundos posibles de aprendizajes según el interés de los jugadores o de quien orienta el juego.

En síntesis, como he referido en algún momento a los

<sup>6</sup> Para la participación en la investigación: “Elementos Resilientes en niños abandonados” (Universidad del Valle Colciencias 2007), previamente a las psicólogas y las practicantes participamos con la Doctora Villalobos y Colmenares de una situación de juego.

<sup>7</sup> Como Tallerista, asesora u orientadora escolar.

docentes<sup>7</sup>, acaso cuando asistimos a una conferencia, una capacitación, donde es evidente el llamado al cambio, lo hacemos inmediatamente? Acaso nos apropiamos de la información y sin más transformamos nuestras formas de proceder o concebir el mundo? NO. Y entonces por qué se espera que los niños acaten de forma sumisa lo que como adultos en nuestra sociedad se ha considerado se debe aprender en la escuela? Considero que este interés por aprender, explorar, y conocer de sí mismo y del mundo se propicia y alcanza mayores resultados cuando intervenimos con una actividad, como dije antes, pensada con los niños, para los niños. Mediante el jugar los niños pueden adquirir no solo una, sino muchas destrezas a la vez.

Al transitar de preescolar a primero es un camino arduo difícil recorrido, las entregas, desilusiones y gratificaciones están a la orden del día, en este sentido se logra ver como los niños logran avanzar en sus aprendizajes, en sus formas de relación. Pero acaso no sería más enriquecedor el trabajar con el juego, el permitir jugar a los niños sabiendo que está ampliamente validado como facilitador de aprendizajes y de un sano desarrollo?

### CONCLUSIONES

Llevamos mucho tiempo logrando publicaciones que exponen el valor del juego en la escuela, y en este sentido se han dado transformaciones en las políticas educativas a nivel mundial, y Colombia no se queda por fuera, pero la realidad del aula de clase, dista todavía de llegar a este punto de coherencia en donde se da primacía al juego como propiciador de aprendizajes, teniendo en cuenta las demandas y nivel de desarrollo de los niños.

Por lo anterior se considera que si bien hay presiones por parte de los colegas y la familia, sólo el maestro con su obrar convencido de que con el juego, como facilitador de la participación activa del niño, logra sus objetivos acorde a las necesidades de ellos, va a lograr iniciar un proceso de vinculación de los padres, en el que éstos también propicien y favorezcan el juego en sus hijos. Para esto el profesor debe ser capaz de jugar, porque no basta con tomar actividades, modelo para desarrollar en clase, por el contrario debe haber una comprensión y una interiorización sobre lo que dimensiona el juego, de tal manera que se permita crear situaciones de juego. Que de lo poco o mucho que suele encontrarse en el aula de clase, puedan surgir mundos creados con los niños, desde su contexto y para su contexto.

Es una tarea ardua el lograr que todos los profesores en la escuela, indiferenciado del grado de primaria, de lo público o lo privado, del contexto, logren considerar el juego y el niño con sus experiencias y significaciones, para orientar los niños como sujetos pensantes, críticos, proactivos. Para esto considero hay que empezar a tomar participación más activa, tanto desde los entes gubernamentales (MEN) como los institucionales (rectores y coordinadores), los profesionales que hacemos acompañamientos y los colegas del gremio que han logrado adentrarse en la convicción de que en este proceso nos tomará menos tiempo del que hasta el momento se ha llevado el ir vinculando el jugar en la escuela como facilitador de aprendizajes y desarrollo humano.

### BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, B.** (1951). Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas. *Psicolibro*. pág 1314
- BETTELHEIM, B.** (2003). Probar la propia valía compitiendo. En: *No hay padres perfectos* editorial Crítica. Barcelona España.
- CAMPO V.** (2004) El juego dramatizado como herramienta de intervención clínico psicológica. Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad del Valle. Cali. pp 13-14.
- GUILLEMAUT, J.** (1993). El juego en el niño. En: *Qué es jugar*. Centro de investigación clínico Psicológica "CEIC".
- KLEIN, M.** (1980). El psicoanálisis de niños. En *obras completas* Vol. I. Editorial Paidós. Argentina.
- MOYLES, J.R.** (1999). El juego en la educación infantil. Ediciones Morata. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. Traducción de Guillermo Solana
- PAYÁ RICO A.** (2008). Formación de los educadores para comprender y aplicar estrategias lúdicas. En: *Aprender jugando, Una mirada histórico educativa*. Universidad de Valencia. España.
- VILLA L. P.** (2010) Juego de roles y habilidades cognitivas. *Memorias del XIV Congreso Colombiano de Psicología*.

Ibagué 28 de Abril a 01 de Mayo del 2010. Universidad Antonio Nariño, sede Pereira. [purezavillalorenzana@yahoo.es](mailto:purezavillalorenzana@yahoo.es). Pp 247.

**SADURNÍ, M.Y PERINAT, A.** (1994). El proceso ontogenético de la significación. *Substratum*, vol. II No. 5. 17-39.

**SAVATER, F. (1998).** La disciplina de la libertad. En: *El valor de Educar*. Editorial Ariel. Colombia.

**VIGOTSKY, L.** (1988). El juego en el desarrollo del niño. En *vigotsky, l. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Ed. Crítica

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009).** Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA. Revolución educativa. Colombia aprende. Documento No 10. En: [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf). Tomado el 12 de abril. 9:20 p.m.

\_\_\_\_\_ **(2002)** Serie Lineamientos curriculares, Preescolar. En: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf10.pdf) Tomado el 5 de abril. 9:10 p.m

Recibido el 20 de octubre de 2013 y aprobado el 12 de noviembre de 2013

# LA POSICIÓN DOCENTE EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD<sup>1</sup>

*Patricia Pérez Pérez*

*Alicia Rivera Morales*

*Universidad Nacional Autónoma de México*

## Resumen

Hablar de la Universidad en nuestro tiempo es esencial, pues como institución sociocultural el trabajo que se desarrolla en ella resulta fundamental para el desarrollo social. La transformación que sufren nuestras Universidades desde finales del siglo pasado se ve determinado por las nuevas políticas y paradigmas educativos. La incorporación de las TIC, la generación del conocimiento, la evaluación y certificación de instituciones y sujetos, las competencias, la pertinencia, son algunos de los nuevos discursos que se han incorporado al diálogo en las aulas y pasillos universitarios.

Las innovaciones que se le han encargado a la universidad tienen como sentido incorporar a los sujetos a la nueva sociedad mundial. Es fundamental conocer la posición docente ante estos discursos, pues a través de su hacer cotidiano es como se logra que lo desconocido cobre sentido y significado y que a su vez los alumnos logren la construcción autónoma de conocimientos, incorporen lo nuevo a su cotidianidad pero sobre todo, que logren asumir una postura crítica ante ello. Así, el objetivo de esta investigación, que se realiza en el marco del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón (UNAM), es analizar la posición docente ante la transformación de la universidad a través del análisis del discurso.

Los instrumentos que se están aplicando son videograbaciones y entrevistas semiestructuradas con las que se pretende obtener datos que serán sometidos a análisis, ambos instrumentos serán aplicados a docentes universitario.

**Palabras clave:** transformación de la Universidad, globalización, discurso docente, postura social.

## La transformación de la Universidad en el marco de la globalización.

La Universidad como la conocemos hoy es el resultado de una serie de reformas organizacionales y de paradigmas educativos que no solo son resultado de procesos internos o de relaciones con el contexto sociocultural inmediato. Las modificaciones que se experimentan actualmente cobran sentido en el marco de la globalización que reconceptualiza el mundo en su relación espacio-temporal.

La sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la economía del mercado y la liberalización del mercado determinan la nueva dinámica en Instituciones de Educación Superior, entre ellas las Universidades.

La sociedad del conocimiento, que enfatiza el conocimiento como un bien intercambiable que aumenta la riqueza de las naciones, le demanda a la universidad la tarea de reforzar una educación continua y un aprendizaje permanente través de la creación de programas de actualización profesional y capacitación, que le brinde a los sujetos herramientas para la producción de este nuevo bien. La investigación también cobra un papel fundamental para la generación de este bien, que no solo se desarrolla en el ámbito nacional, sino se proyecta al ámbito internacional. Pero además, también le demanda una reestructuración en el currículum donde se da prioridad a las carreras de corte científico y tecnológico, pues es el conocimiento que tiene mayor valía, según ésta lógica.

Los nuevos modelos tecnológicos de la información y sistemas de comunicación demandan innovadores métodos de enseñanza fundamentados en estos nuevos recursos, la

<sup>1</sup> Capítulo del libro "Innovación en la docencia investigativa" (Redipe, 2013).

educación en línea es un ejemplo de ello, que trae consigo una reformulación de contenidos, de metodologías, pero además una reformulación de roles, pues ya que el profesor asume la tarea de asesor, es menester que el alumno sea capaz de organizar y gestionar su propio proceso de aprendizaje.

La economía de mercado, con el crecimiento de las economías mundiales transnacionales y el vínculo que la educación superior adquiere con el mundo laboral, se precisa una reformulación de los planes de estudio cuya función principal es desarrollar en los alumnos los conocimientos y las habilidades necesarias para su desempeño en un puesto de trabajo específico, además de la reformulación constante de estos planes para mantener una educación de vanguardia. Y por último, la liberación de mercado, reflejada en convenios comerciales regionales e internacionales que reducen las barreras comerciales y con ello las posibilidades de intercambios entre instituciones, a través de ellas mismas y de sus estudiantes. También se generan políticas y sistemas de evaluación y acreditación que aseguren, según esta lógica, la calidad de la enseñanza y su competitividad a nivel internacional. (Banco Mundial, 2005)

Ya en la vida cotidiana de las aulas, prevalece una transferencia de la enseñanza al aprendizaje, pues los conocimientos dominados y que puede transmitir el maestro al alumno tiene una reducida vigencia; es necesario que el alumno adquiera un papel activo en su proceso de enseñanza y la responsabilidad de la educación permanente que ya se había mencionado antes. Por otro lado, el modelo educativo deja de enfatizar los conocimientos para centrarse en el desarrollo de competencias, pues para el desempeño adecuado en un puesto de trabajo específico es necesario desarrollar las habilidades y actitudes necesarias además de los conocimientos. Ser partidario de un modelo por competencias requiere que el profesor adopte nuevos mecanismos de enseñanza priorizando la autonomía del alumno.

La transformación que se requiere de la universidad, ubicada en el contexto internacional, es de tipo extrínseco, en tanto se relaciona directamente con el modelo organizativo de las instituciones, e intrínseco, refiriéndose al modelo pedagógico. En cualquiera de los dos niveles la universidad esta responde a los lineamientos internacionales fundamentados en una lógica neoliberal que privilegia el sector económico y pone de moda conceptos como los sistemas de evaluación, niveles de referencia, políticas de personal, condiciones de acreditación y reconocimiento de titulaciones, movilidad de los estudiantes, estrategias para competir en investigación, etc. Es menester que los

profesionales, sobre todo aquellos vinculados con el campo educativo, analicen estas propuestas de formación y realicen un ejercicio de reflexión y adopción, si fuera necesario, sobre ellas teniendo como eje fundamental un profundo conocimiento del marco contextual de donde emanan (Ginés, 2004)

### **La otra transformación de la Universidad.**

Los cambios de la universidad son resultado de la dialéctica en dos fuerzas contrapuestas; por un lado, la ya revisada que se vincula con la presión de la globalización e internacionalización, y por otro lado, la vinculada con el reconocimiento del contexto como factor determinante de lo que sucede en cada Universidad y la relación con la idiosincrasia que la caracteriza, en ese sentido se ha utilizado también cotidianamente el concepto de "pertinencia" que aunque en discurso se vincula con lo social, en la práctica responde al binomio educación-economía.

Malagón (2004) señala la pertinencia de la Universidad en tres sentidos: la restringida, que solo atiende a la adecuación de la Universidad al contexto universal y que reproduce las lógicas de pensamiento actuales, la pertinencia ampliada que involucra no solo lo económico, sino lo social y lo cultural; y la pertinencia integral que involucra además de lo anterior la crítica permanente como posibilidad de ruptura con las posibilidades de pensamiento actual y de construcción de alternativas de pensamiento nuevas. La pertinencia integral de la universidad implica un reto para las instituciones y los actores que debe diferenciarse según el contexto donde se ubica; en específico el caso de México que requiere especial atención en las complejas problemáticas sociales de las que la universidad no puede abstraerse.

Desde esta perspectiva, la transformación de la Universidad, no solo está permeada por la adaptación al contexto globalizado y la reproducción de los discursos imperantes, sino la construcción de un discurso alternativo en donde se generen nuevas relaciones con todos los sectores y no solo el productivo.

Si bien es cierto que muchas de las universidades se han resistido a los nuevos discursos y a sus requerimiento de transformación, no es posible excluirse del nuevo panorama histórico, es necesario que en esa resistencia se generen propuestas auténticas y particulares que presenten la esencia de la universidad, pero al mismo tiempo le posibiliten como respuesta a los desafíos del presente.

El reto integral de la universidad en esta transformación es

incidir directamente en la vida social de la Nación y modificar los escenarios actuales.

### Los actores en la transformación de la Universidad

Zabalza (2004) afirma que la transformación en la Universidad ha impactado a los estudiantes en su desempeño escolar y la avasallante vinculación con el mercado laboral, a las instituciones, por supuesto y también a los docentes que han visto variar enormemente su rol y las condiciones para desempeñarlo.

En constitución del nuevo escenario universitario, el aprendizaje y las condiciones para su optimización han conformado un reto fundamental para los profesores y el objetivo de su formación. Pues en un contexto de globalización creciente y de expansión de otros agentes formativos muy poderosos (como los medios de comunicación) los docentes han dejado de ser considerados como constructores de realidades sociales, esto implica el reto al que se enfrentan.

En el marco de la Universidad que se transforma, la práctica del docente también se transforma; su trabajo se modifica a partir del impacto de las políticas en las instituciones, pero además a partir de la propia identidad que se conforma por su origen social, nivel de formación, género, estado civil, pero sobre todo por su concepción y sentido del mundo; construido a partir de las experiencias y reflejado en el aula a partir del discurso como elemento más extensivo de sus identidad que la práctica docente. (Tenti, 2005)

### La investigación

El lenguaje, desde hace algunas décadas, ha adquirido un papel fundamental en las ciencias sociales y en las investigaciones educativas, bajo el argumento de que es imposible producir o leer un texto o participar en una conversación sin una relación con el contexto donde se produce; el lenguaje ha sido comprendido como la condición misma de nuestro pensamiento y un medio para representar la realidad que hemos construido a partir de un proceso intersubjetivo. Por esa razón para analizar la posición del docente ante la transformación de la Universidad se ha elegido esta estrategia.

Mientras que la práctica docente es la actividad docente que se desarrolla dentro del aula e incluye la relación con los alumnos, la organización de la enseñanza, las relaciones con los padres, el uso de metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación (Alcaraz, 2007). Los discursos implican al docente como un todo, que se presenta en el

aula para el desarrollo de ciertas actividades específicas de una profesión, pero que no deja de ser un sujeto social, el discurso es:

...formas de estar en el mundo o formas de vida que integran palabras, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales, así como gestos, miradas, posturas corporales y ropa [...] Los discursos crean posturas sociales (perspectivas) desde las que se invita (convoca) a las personas a hablar, escuchar, actuar, leer, escribir, pensar, sentir, creer y valorar de ciertas maneras características, históricamente reconocibles, combinadas con sus propios estilos y creatividad individual (Gee, 1996: 141).

Además de las implicaciones más generales del concepto de discurso, este término se eligió, como lo trabaja Gee, por la trascendencia en los otros sujetos, en este caso los alumnos para generar nuevos discurso, es decir, nuevas formas de estar en el mundo en función de ciertas posturas sociales. El autor también señala dos tipos de discurso: el primario y el secundario, mientras que el primario se conforma en la familia como institución socializadora base, el discurso secundario se conforma en otras instituciones como las escuelas, las universidades, las iglesias, las empresas, etc. El discurso primario funge como fundamento para construir otros discurso, el secundario, que denotan ideologías particulares y en ellas posturas sociales.

Siguiendo la línea de Gee, el discurso esta socialmente constituido, pero al mismo tiempo cuando genera nuevos discursos es constitutivo: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido de que ayuda a mantener y a reproducir el status quo social como en el sentido de que contribuye a transformarlo. Es una práctica social, es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Como se hacia referencia en Tenti (2004), el trabajo del docente en el aula se determina por las políticas educativas pero al mismo tiempo por la identidad del docente, la posición que el docente asume en la transformación de la universidad depende de su historia de vida personal, profesional y laboral y se refleja en su discurso que al mismo tiempo posibilita que los alumnos construyan su propio discurso que, sin embargo, estará impregnado de muchos

de los significados del discurso que emanan.

Cuando hablamos como miembros de un grupo utilizamos un discurso que expresa opiniones con un fundamento ideológico, la mayoría de las ideas ideológicas las aprendimos al leer y escuchar a otros miembros del grupo, en particular la figura del docente, pues por su rol su discurso es privilegiado sobre otros en el grupo. (Van Dijk, 1999)

Los actores son un factor clave en la transformación de la Universidad, pues las estructuras cobran sentido en las prácticas y el discurso es una práctica social.

Existen diferentes investigaciones que trabajan el discurso docente o también nombrado discurso educativo, a través del discurso que es lenguaje el docente promueve el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, señalan con relevancia que el empleo diferencial del discurso en el aula depende de la particular cosmovisión del docente.

El discurso del docente condiciona la manera de conocer, sentir y vivir del alumno, es decir, si el docente comparte conceptos como la sociedad del conocimiento, la cultura de la evaluación, la vinculación Universidad-mercado laboral lo proyectará en sudiscurso y posibilitará la construcción de los alumnos en esa línea; si el docente incluso sigue los principios de una educación tradicionalista desvinculada del contexto, en ese sentido impactará al alumno.

Es necesario además repensar la formación que están adquiriendo los alumnos, pues en una sola aula convergen una serie de posturas diferenciadas ante esta transformación. Podría cuestionarse como una formación desarticulada o bien podría reconocerse como una formación enriquecedora. Cada uno de los docentes a través de la herramienta de sus discurso presenta visiones particulares del mundo que en los alumnos resultan ser propuestas para ser posiblemente interiorizadas.

La metodología se centra en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, pues lo que se pretende en esta investigación es conocer posturas que se refieren a acciones humanas y que se relacionan directamente con procesos internos que cobran significados a través del lenguaje.

Se utilizarán técnicas no estructuradas como el análisis del discurso que esta utilizando como textos las grabaciones realizadas en el aula, además de entrevistas cuya función es darle significado a los hallazgos de los textos. Esta es una de las aportaciones de la investigación, pues las entrevistas se realizarán con cámara en mano para que el investigador pregunte directamente sobre aquello que llamo su atención,

pero además el entrevistado también aporte acerca de lo que le parece relevante en su discurso.

El escenario elegido para esta investigación es la Facultad de Estudios Superiores Aragón, específicamente en la carrera de pedagogía, esta elección se tomo por fines prácticos de acceso, pero además por la postura que representa la máxima casa de estudios, a la que pertenece la FES.

Los sujetos son tres profesores, como ya se menciona de la Carrera de Pedagogía, que además deben cumplir como criterios: tener más de cinco años desempeñándose en el área docente y ser del sexo femenino, estos criterios se retoman pues representan variables en los discursos. Los tres docentes imparten materias que se vinculan con el área de investigación.

El avance de la investigación hasta el momento, es la construcción del marco teórico, la revisión del estado del conocimiento, la definición metodológica, la selección y venia de los del escenario y los sujetos y la definición de fechas para el comienzo de grabaciones. En las pláticas con los sujetos se han dado a conocer los objetivos de la investigación y los tres se han mostrado accesibles para el desarrollo de ambas técnicas.

Lo pendiente, comenzar con las grabaciones, realizar el análisis del discurso y aplicar las entrevistas a la par de continuar la revisión teórica que permita construir categorías de investigación.

## Bibliografía

Alcaraz, Díaz Francisco (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente. España: Praxis.

Banco Mundial (2005). Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional. Colombia: Mayol Ediciones.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso.

Gee, James Paul (1996) Ideología en los discursos. Madrid: Morata.

Ginés, Mora José. (2004). Número 35: Mayo-Agosto 2004 / Mayo-Agosto 2004. La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>.

Malagón, Plata Luis Alberto (2004). Universidad y sociedad:

pertinencia y educación superior. Colombia: Alma Mater, Magisterio.

Tenti, Fanfani Emilio (2005). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Argentina: Siglo XXI Editores.

Zabalza, Miguel Ángel (2004). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid.

Recibido el 17 de noviembre de 2013 y aprobado el 20 de noviembre de 2013

# LOS PROBLEMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

## UN ENFOQUE REFLEXIVO DESDE LOS TUTORES PARES O MONITORES ACADÉMICOS

*Lilia del Riesgo Prendes*

*Ruth Garzón*

*Alba Lucía Salamanca Matta*

*Grupo Bio-Bio, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas,  
Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia*

### Resumen

En los dos semestres académicos del año 2010, se puso en práctica la asignatura electiva “Seminario de Investigación en Educación” de la Unidad de Bioquímica, la cual fue ofertada a los Tutores Pares o Monitores Académicos de diferentes asignaturas de la Universidad del Rosario, en Bogotá, Colombia, como estímulo a su labor en la Universidad. Este seminario tuvo como principal objetivo que los estudiantes discutieran las principales tendencias seguidas en la investigación en la educación superior, criticaran la literatura seleccionada sobre esta temática e identificasen los principales problemas en las diferentes asignaturas de las cuales han sido monitores los cuales pudieran haber incidido en el desempeño académico de sus estudiantes. Durante el curso cada tutor par o monitor analizó los materiales presentados para las discusiones con el fin de actualizar sus conocimientos acerca de los modelos aplicados en la educación superior, las estrategias de aprendizaje y evaluativas así como las líneas de investigación en educación que se desarrollan en diferentes instituciones educativas y de esta manera, pudiesen contrastar los principales problemas asociados al éxito académico en este nivel educativo con su propia experiencia como estudiantes y a la vez, tutores pares o monitores académicos. En este trabajo hemos recogido las reflexiones que los estudiantes participantes en el seminario aportaron a la identificación de tales problemas. Consideramos que la perspectiva desde el estudiante-monitor o tutor par, acerca de la problemática asociada al desempeño académico en la Educación Superior enriquece su conocimiento, abre un diálogo crítico y formativo con los profesores y permite la reflexión acerca de mejores estrategias de aprendizaje.

### Palabras clave

Investigación, tutor par-monitor académico, educación superior, éxito académico

### Introducción

Uno de los propósitos de la actividad docente ha consistido en contribuir al mejoramiento de las estrategias aplicadas en la clase con el fin de obtener mejor calidad en el rendimiento académico de los estudiantes, entendido no solo como un mayor número de aprobados sino como un mayor número de estudiantes que aprenden.

De aquí que la evolución que han tenido las “formas en que nos desempeñamos como docentes” desde el pasado siglo hasta el actual, ha dado como resultado el desarrollo de una percepción más dirigida hacia la orientación que hacia la repetición de saberes (Silversthor, 2006).

Dentro de las principales tareas que tiene el docente está la de orientar los conocimientos del tema específico y otra quizá más importante, identificar los principales problemas asociados al mejor o peor desempeño que tienen los estudiantes en la asignatura y de manera crítica, analizarlos y proponer soluciones a los mismos (Rojas, Garzón, del Riesgo, 2006). Esto ha dado como resultado un gran volumen de trabajos en los cuales se identifican dichos problemas, y más aún se proponen estrategias para mejorarlos, algunos de los cuales discuten la pertinencia acerca de la aplicación de determinadas estrategias en la enseñanza (Rangachari, 2006; Kitchen, 2006; Joel, 2006).

En esta labor se hace igualmente importante, la opinión de una figura existente en algunas instituciones universitarias como es la de “Monitor” o “Tutor Par” cuyo papel ha sido llevado a cabo por egresados o por estudiantes aventajados tanto en la asignatura como en el programa académico al que estén vinculados. (Artiles, Mendoza y Yera, Junio de 2008). Kimberly Tanner y Deborah Allen, en un trabajo realizado en la Universidad de San Francisco en Estados Unidos y publicado en el año 2006, destacan la importancia de la incorporación a la enseñanza, de egresados que están cursando cursos de post-gradados tales como maestrías y doctorados señalando el impacto formativo que esta actividad tuvo tanto en los estudiantes de pregrado como en los egresados por cuanto contribuyó a la actualización y profundización en saberes en general lo cual favoreció la integración del conocimiento.

En la Universidad del Rosario, la Facultad de Medicina ha liderado el desarrollo del programa de Tutores Pares al cual se han adscrito estudiantes con excelentes desempeños académicos no solamente en la asignatura de la cual es tutor sino, globalmente durante su paso por el Programa. A partir del 2009 se amplió a toda la Universidad el Programa de Monitores Académicos y Tutores Pares con el objetivo de crear un núcleo de estudiantes aventajados que hiciesen el acompañamiento directo a aquellos estudiantes que presentasen dificultades académicas y que adicionalmente, pudiesen identificar los problemas que estuviesen incidiendo en su rendimiento generando estrategias tendientes a mejorar sus métodos individuales de estudio<sup>1</sup>.

Una de las características distintivas del Programa, es la creación de espacios académicos para el desarrollo de competencias asociadas al mejor desempeño del Monitor o Tutor Par como orientador de los otros estudiantes, lo cual se constituye en una estrategia de estímulo a la labor que realizan, mejora su formación académica y educativa al ser asignaturas electivas con un número de créditos definido y adicionalmente, no les causa costo alguno<sup>2</sup>.

De esta manera, en el primer semestre del 2010, se diseñó y puso en práctica la asignatura electiva “Seminario de investigación en Educación” con el objetivo de desarrollar en los Monitores o Tutores Pares las capacidades que les permitiesen identificar a partir de la perspectiva como estudiantes y como Monitores o Tutores pares, los problemas que tienen los estudiantes para conseguir buenos desempeños en la educación superior, así como adueñarse

de las herramientas de la metodología en investigación que les permitiese proponer soluciones a los mismos.

La estrategia didáctica que se aplicó en esta asignatura fue **EL SEMINARIO**. En cada una de las actividades semanales desarrolladas los estudiantes debatieron de forma crítica los resultados de artículos sobre investigación en educación, así como propuestas de investigaciones desarrolladas por los profesores que participaron en el Seminario, adueñándose gradualmente del vocabulario específico de esta disciplina así como del análisis de las diversas metodologías que cada trabajo presentaba.

Aunque la parte final de su trabajo consistió en la elaboración individual de una propuesta de investigación a partir del problema identificado, en este artículo se exponen las reflexiones que llevaron a cabo los estudiantes tutores pares-monitores académicos, en la identificación de los problemas que pudiesen incidir en el rendimiento académico en las diferentes asignaturas.

Con el objetivo de contribuir al desarrollo de una cultura investigativa para la formación de los Tutores Pares-Monitores académicos en la educación superior, este trabajo se enfocó particularmente en:

1. Conocer las reflexiones de los estudiantes para la identificación de los problemas que pudiesen incidir en el desempeño académico de los estudiantes a su cargo, partiendo de su perspectiva como estudiantes-tutores pares o monitores académicos.
2. Analizar los problemas identificados y discutir las posibles causales que pudiesen incidir en los mismos.

Se exponen de forma resumida las reflexiones de los estudiantes acerca de los problemas que han identificado en su tránsito por la educación superior como estudiantes y como tutores pares.

### La edad de comienzo en la educación superior

*“Para identificar el problema, empecé por evaluar mi vida como estudiante, comenzando en el colegio. En este contexto pude ver cómo las personas van cambiando su actitud frente al aprendizaje a lo largo de su crecimiento tanto*

<sup>1</sup> Formación para la investigación, la docencia y otros intereses académicos. Plan Integral de Desarrollo. PID 2004-2019 de la Universidad del Rosario, 2010.

<sup>2</sup> Decreto Rectoral No.1088 del 3 de Noviembre de 2009

físico como mental. Su percepción de la vida, de su futuro; van teniendo diferentes motivaciones e intereses para hacer lo que sea que hagan. Otro factor que me hizo reflexionar en el problema es el hecho de que en la Universidad en general, la deserción estudiantil en los primeros semestres es muy elevada. A partir de eso, he considerado que la “inmadurez” es un factor determinante en esa deserción, pero como dicha “inmadurez” es algo subjetivo, decidí representarla en función de la edad. Así nació el problema que encontré: “La edad es un factor determinante en la deserción estudiantil en el primer semestre...”, y al basarme en experiencias personales, hice la propuesta sobre esos cimientos, mi experiencia, mi carrera: “... de medicina en la Universidad del Rosario”.

### Las características de la personalidad en los estudiantes

“En el proceso de Selección de los aspirantes a la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud en la Universidad del Rosario, se toman en consideración los resultados de exámenes cuantitativos (Exámenes de Estado, evaluaciones, evaluaciones cortas) que miden las habilidades intelectuales generales de la persona en las diferentes esferas de la enseñanza básica primaria y secundaria y su capacidad mnemónica. Sin embargo, este medio de evaluación centralizado en los aspectos académicos no da cuenta de los factores asociados a la personalidad los cuales no son considerados en la historia académica del aspirante, ni por los profesores ni por las instituciones educativas en general; desestimando de manera indirecta un factor que puede ser altamente relevante para el apropiado desempeño del estudiante en su vida. Los aspectos subjetivos de la personalidad individual de cada estudiantes no se tienen en cuenta al indagar sobre el desempeño de los estudiantes en determinamos momentos del proceso de formación educativa en básica secundaria. ¿Es posible que existan relaciones entre las diferentes topologías de personalidad que se observan en los estudiantes y el rendimiento observable?”

### Las metodologías de aprendizaje de los estudiantes

“Siendo estudiante de los primeros semestres y estudiando con mis compañeros para una materia que se denomina Función Cardiopulmonar (materia que exige más que la simple memorización de conceptos), me di cuenta de que un gran porcentaje del curso memorizaba el ciclo cardiaco en lugar de relacionar los conceptos vistos y comprenderlos. Muchos de mis compañeros estudiaron justo antes del parcial escrito de esta forma, y les fue bien. Pero a la semana siguiente, teníamos una presentación en donde

debíamos resolver un caso clínico con los temas vistos, desafortunadamente, no les fue bien a la gran mayoría, ya que lo conceptos aprendidos de memoria ocho días antes, no se habían comprendido y se olvidaron.

Fue así cómo llegué a pensar que, a lo mejor, los métodos actuales de los monitores o de algunos profesores no son los mejores para que los estudiantes realmente se apropien del conocimiento.

### El nivel de aprendizajes de las ciencias, adquiridos en la enseñanza media

“Soy monitor de la asignatura de Biofísica que se encuentra en el núcleo común de los programas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud; brindando apoyo como tal durante tres semestres seguidos, a los estudiantes que recién ingresan a la vida universitaria y al área de rehabilitación.

Durante el tiempo que me desempeñé como monitor pude observar el alto índice de pérdida académica en esta asignatura, y analizando las calificaciones obtenidas en los cortes, se realizaron evaluaciones para determinar las bases acerca de los conocimientos de física y matemáticas obtenidas en el Colegio. Se realizaron talleres y evaluaciones cortas para evaluar los conocimientos que se estaban adquiriendo en la asignatura de Biofísica, por lo cual fueron surgiendo hipótesis y posibles problemas relacionados con la “mortalidad” en esta asignatura básica en los estudiantes de primer semestre.

A partir de esta investigación mi propuesta se basó en el problema que identifiqué: determinar si la metodología en la enseñanza de conceptos de la física y de las matemáticas dentro del ámbito de la salud es la correcta, o si hay factores extrínsecos a la asignatura y al devenir pedagógico que contribuyen a la pérdida en esta asignatura”.

### La motivación de los estudiantes

“La falta de motivación se entiende como un estado en el cual una persona carece de interés, voluntad, disposición, energía y entusiasmo por algo o alguien. El papel que cumple la motivación en el aprendizaje es de vital importancia, puesto que permite optimizar el estudio. Estudiar es una actividad que exige compromiso, concentración y esfuerzo; desafortunadamente es una actividad que cansa tanto mental como físicamente, ese cansancio se recompensa cuando se obtienen buenos resultados, al “alcanzar el éxito”. En los casos en que los malos resultados se observan como modelos depresivos y no como modelos formativos surge

la decepción, se nota el cansancio y la frustración porque el tiempo invertido no dio los frutos esperados. Este estado de frustración, cansancio, depresión y falta de entusiasmo se va volviendo progresivo y sobre todo a finales del semestre es tanto que incluso afecta al estudiante académicamente. Es por eso que esta propuesta de investigación la he centrado en el problema acerca de “la relación que existe entre la desmotivación y el rendimiento académico así como a pensar en estrategias que impidan que esta desmotivación afecte el desempeño académico del estudiante”.

### **Las estrategias de enseñanza-aprendizaje**

“En una carrera tan compleja, como la Medicina, en la que todos los días se encuentran nuevas funciones, nuevas moléculas y proteínas, se debe dejar a un lado el concepto de querer “enseñarlo todo”, por la limitación de tiempo con la que se cuenta, y cambiarlo por un nuevo enfoque de enseñar las bases para que el mismo estudiante consulte, proponga y elabore sus propias conclusiones a partir de un tema.

El problema consiste en que el profesor ha mantenido una estrategia basada en dar toda la información posible, incluidas las resoluciones de los problemas, en una clase por lo que el estudiante mantiene una actitud diría yo, contemplativa ante el aprendizaje”

Así mismo el estudiante debe dejar el facilismo que implica que un profesor se pare al frente de una clase por dos horas a decirles lo que muy seguramente podrán leer en los libros, y por el contrario, poniendo en práctica la experiencia con la que cuenta este facilitador, encaminar al estudiante a una mejor comprensión del tema, esta situación no ha sido igual en todas las asignaturas ya que en algunas se le da la oportunidad a los estudiantes de que expresen y discutan sus opiniones acerca de los diferentes temas de la clase, lo cual, en mi opinión es mucho más motivante, sin embargo esta práctica no es acogida de manera uniforme por todos los estudiantes.

El estudiante debe dejar de aprender para un parcial, y aprender para la vida. En la Medicina, la clave del éxito a la hora de la adquisición del conocimiento, en mi concepto, está en la motivación que el estudiante sienta en la clase, para poder llegar, profundizar y generarse nuevas preguntas y conclusiones.

### **La integración disciplinar**

“La falta de integración disciplinar, un problema en la educación superior”

“En la educación actual, la idea de “la integración de conocimientos” no es nueva. De hecho, es universalmente aceptada. En cualquier profesión se espera que los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas puedan ser utilizados de modo simultáneo para la resolución de problemas propios de la profesión correspondiente. Se trataría entonces de una integración inter e intradisciplinaria; la cual ya ha sido puesta en evidencia históricamente durante los inicios de la formación profesional. En el caso de la Medicina, la adquisición de los conocimientos y habilidades se daba mediante la relación aprendiz-maestro con poca diferenciación disciplinaria. Sin embargo, la inmensa cantidad de información actual llevó al fraccionamiento de los conocimientos por asignaturas, para abarcar lo más posible. Esto ha generado, entre los estudiantes, confusiones y dificultades en la comprensión y aplicación de un “todo”.

¿La integración de conocimientos es función exclusiva del estudiante, tal como está planteado actualmente, o también juegan un papel los docentes, el currículo y la Universidad?

¿Qué hacer para propiciar una visión unificada del conocimiento, si se imparten los contenidos sin ningún tipo de vinculación?

### **La “evaluación” y su asociación con el aprendizaje**

“¿Realmente la nota refleja el aprendizaje?

Desde hace bastante tiempo tanto los profesores como la universidades califican el aprendizaje de los estudiantes según las notas obtenidas, sin saber si esta realmente refleja el aprendizaje.

¿Qué me llevó a identificar este problema?

Después de dos años que llevo en la Universidad, me he dado cuenta que la mayoría de los profesores califican nuestro aprendizaje según las notas obtenidas y realmente no tienen en cuenta si en realidad sabemos de un tema en específico. Lo que pasa con esto es que nosotros como estudiantes con el miedo de sacar una mala nota, centramos nuestros estudios únicamente en esta y no en aprender, lo cual hace que lleguemos a los semestres siguientes sin acordarnos de casi nada. Pero además una vez obtenida la nota, si esta es mala entonces desanima al estudiante a seguir estudiando y si es buena relaja al estudiante y la intensidad del estudio puede bajar.”

“Cuando se adquieren significados nuevos y se efectúa alguna reorganización más grande de la estructura cognoscitiva, la palabra aprendizaje resulta más adecuada y

cuando se hace hincapié en la retención de la información, sin reorganización cognoscitiva radical, suele emplearse la palabra memoria"...Howe.

El problema consiste en que los estudiantes están acostumbrados a estudiar para presentar exámenes, obtener una nota cuantitativa y desechar gran parte de ese conocimiento luego de presentar la prueba, esto puede deberse tomando como ejemplo carreras como Medicina, a la extensión del tema, la cantidad de materias y la importancia que se le da a cada una de ellas, gran número de parciales seguidos y la presión emocional que representa responderle a la familia, los compañeros y ser un buen profesional. Se evidencia con los estudiantes de Medicina que al pasar a la parte de prácticas en clínica no recuerdan mucha de la información que recibieron en ciencias básicas. Muchos estudiantes que obtuvieron una buena calificación en una materia determinada, al finalizar saben incluso menos que los estudiantes que obtuvieron una calificación mala desde el principio."

### Los factores académicos y sociales de los estudiantes

*“¿Es el bajo rendimiento académico una consecuencia del contexto social del estudiante o de la estrategia pedagógica del docente?*

*El rendimiento académico se ve influenciado por diferentes variables entre las cuales destacamos la función de los maestros sobre el aprendizaje, las estrategias utilizadas por ellos, el entorno en el cual viven los estudiantes al igual que la cultura que los rige.*

*La forma como un maestro dicte su cátedra obviamente va a influir sobre el rendimiento académico así como la evaluación que es otra variable que ha entorpecido nuestro interés puesto que muchas veces estudiamos solo por aprobar la asignatura, pero no porque realmente queramos. Cada persona debería estudiar porque le interesa y quiere salir adelante y llegar a ser el mejor; si todos tuviéramos esa mentalidad, seríamos un mundo mucho más evolucionado del que conocemos hoy.*

*La sociedad nos ha inculcado una mentalidad mediocre, con poco interés en la investigación y sin motivación para ser los mejores. Nos estamos centrando en obtener una calificación y no nos hemos detenido a pensar que lo realmente importante es entender que nuestro futuro profesional depende del buen desempeño académico y que es necesario ver al estudio como algo positivo que nos hace cada día*

*mejores personas.”*

### ¿Cómo se mide el “éxito académico”?

*“El éxito desde la perspectiva del estudiante se basa en el logro del aprendizaje y desde la perspectiva del profesor en el logro de una evidencia clara de este aprendizaje (a partir de la calificación obtenida en una evaluación escrita).*

*Algunos de los factores que influyen en el éxito de la actividad pedagógica tienden a convertirse en presiones para el estudiante (definido por la literatura como estresores académicos o variables moduladoras de la actividad académica), que en muchas ocasiones lo llevan a perder la motivación personal por aprender y a someterse al estudio con el objetivo de satisfacer las demandas de dichas presiones. Dentro de estas presiones se relacionan el mantenimiento de una beca a través de la obtención de altas calificaciones (problema que se asocia a la falta de recursos económicos para estudiar); el mostrar un rendimiento óptimo a sus padres, familiares o amigos; fenómenos de competitividad entre compañeros y especialmente la sobrecarga de trabajo académico y los extensos pensum que pueden llegar a desplazar actividades de ocio en el estudiante.*

*Muchos de los factores enunciados anteriormente presentan un foco estresor común <<La evaluación y su resultado>> que suele ser el recurso más utilizado para medir el rendimiento académico del estudiante y para definir el éxito de la actividad pedagógica. La evaluación se convierte entonces en el principal elemento que presiona al estudiante a estudiar; teniendo a la evaluación y a su resultado como factor en el que confluyen los entes que presionan al estudiante a estudiar, es válido plantearse las siguientes interrogantes:*

- *¿Es necesaria la evaluación para lograr que el estudiante estudie?*
- *¿Qué porcentaje de lo que se estudia bajo presión es realmente retenido, interiorizado y por ende aprendido por el estudiante?*
- *¿Qué tan importante es la motivación personal por estudiar para el logro o evidencia del aprendizaje?*

### Discusión

El grupo de estudiantes que cursó la asignatura Seminario de Investigación en Educación, durante el año 2010 estuvo integrado por estudiantes de diferentes programas académicos tales como Medicina, Fisioterapia y Psicología, que se desempeñaron como tutores pares de asignaturas igualmente muy diferentes lo que aportó diversidad en los análisis y la identificación de problemas que inciden

en el desempeño académico de los estudiantes en todos los cursos. Esta diversidad contribuyó al análisis de problemas comunes desde varias perspectivas, y quizá el más importante, el exceso de protagonismo que aún mantienen numerosos docentes en la Educación Superior, que deja de lado la oportunidad de desarrollar características individuales en los estudiantes tales como la autonomía, el liderazgo, la responsabilidad, la autocrítica o de fortalecer sus capacidades para indagar, investigar innovar y trabajar de forma colaborativa y que solamente encontrará soluciones cuando en las actividades académicas se descentralice el papel del docente y se dé más relevancia a la participación del estudiante.

Las estrategias didácticas centradas en el docente y no en los estudiantes y, las estrategias evaluativas no formativas fueron varios de los problemas identificados por los tutores pares en el desarrollo de la disciplina. La identificación de problemas asociados a la puesta en práctica por parte de los docentes, de estrategias de enseñanza que no propician la participación activa de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, constituye uno de los principales problemas en la educación superior, teniendo en cuenta que esta práctica habitual debe estar aplicándose desde los niveles de educación precedentes y que se constituyen en verdaderas “camisas de fuerza” que impiden que el estudiante asuma el papel que le corresponde en su formación. En este sentido Deborah Allen and Kimberly Tanner de la universidad de Delaware en Estados Unidos en un artículo publicado en 2005 plantean que el desarrollo de estrategias que propician la auto-regulación en el aprendizaje nos llevaría a reducir el número de estudiantes al que les damos información y aumentar el de estudiantes que profundicen en su aprendizaje de manera activa y alcancen precisamente un aprendizaje significativo.

Una de las excusas para evitar la aplicación de estrategias diferentes a las llamadas “clases magistrales” en la educación superior, es el manejo de grupos grandes de estudiantes. Si queremos lograr el desarrollo en los estudiantes de un papel activo en su proceso de aprendizaje debemos asumir que el manejo de grupos grandes de estudiantes implica la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje mixtas, iniciando con el análisis en pequeños grupos de las situaciones problemáticas seguida de una puesta en común con todo el grupo, siendo la labor del profesor la de orientar los análisis en las discusiones grupales para lograr la integración de los saberes de manera gradual haciendo finalmente las

generalizaciones en la puesta en común final de la actividad. (Rojas, Garzón, del Riesgo, 2006); esta práctica concuerda con lo expuesto por Jonathan D. Kibble de la Escuela de Medicina de St. George's University, quien reportó en un trabajo publicado en el 2009 la importancia de la discusión de casos durante 90 minutos en grupos pequeños en la enseñanza de la fisiología médica, previo a la clase común en cursos con más de 100 estudiantes, lo cual se correspondió con un mejor desempeño de los estudiantes en esta asignatura.

Sabemos que el aprendizaje activo contribuye al aprendizaje significativo en los estudiantes, favoreciendo el cambio actitudinal hacia el aprendizaje, aumentando la profundización de sus conocimientos en determinadas materias y a la consolidación y posterior evocación de la información para ser aplicada en nuevos contextos, sin embargo este modelo educativo no se aplica de manera global en todas las instituciones de educación pese a existir un volumen cada vez mayor de información de estudios que lo avalan tal como el realizado por Anita Herur y colaboradores de los Departamentos de Fisiología, Anatomía y Medicina Comunitaria del S. Nijalingappa Medical College en la India quienes, en un trabajo publicado en el 2010, mostraron los resultados del rendimiento en el aprendizaje de la anatomía y fisiología del sistema nervioso central entre grupos de estudiantes con estrategias activas de aprendizaje versus grupos con aprendizaje tradicional, siendo significativamente mejor el rendimiento de los primeros.

Mark Young en el 2005 propuso en un artículo de reflexión la necesidad de propiciar el autoaprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de la autonomía, con un cambio de actitud en los profesores hacia la dedicación de más tiempo en la orientación de sus estudiantes, escuchar sus análisis y, asimismo, analizar y discutir con ellos, resistirse a darles soluciones inmediatas a las situaciones problemáticas y motivarlos a que las busquen por sí mismos. Los estudiantes tutores señalaron la importancia y la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza hacia aquellas que favorezcan el cambio de actitud hacia el auto-aprendizaje en los estudiantes, haciendo énfasis en que el primer paso hacia este logro implica un cambio en la forma de pensar y hacer de los profesores, una revisión responsable del currículo y el trabajo colaborativo en la implementación de la integración de saberes de todos los docentes.

La frecuencia con la que se realiza la evaluación de los contenidos en los cursos y la presión que los estudiantes sienten al considerar que no se hace un análisis juicioso de los temas que se deben discutir en determinada asignatura, su volumen y la cantidad de actividades que pretenden evaluar la apropiación de los conceptos, es otro de los problemas identificados por los estudiantes tutores y que consideran explicarían actitudes en los estudiantes no favorables para sus aprendizajes tales como el estudiar solo para las evaluaciones y no para “saber”.

Otros factores identificados incluyen la motivación por la carrera escogida, la adaptación a la vida universitaria -bien sea por ingresar a una edad muy temprana o por provenir de ciudades pequeñas-, o el apoyo familiar, todos los cuales inciden, de una manera u otra, en el desempeño académico de los estudiantes. Andrew J. Martin and Martin Dowson en una revisión publicada en 2009 al analizar la influencia de la calidad de las relaciones que se establecen entre el profesor y los estudiantes, entre estos y el propio entorno familiar, incluyendo los lazos de tipo emocional, en el éxito académico de los estudiantes, concluyeron que estos factores aumentan el nivel de comunicación efectiva y contribuyen a estimular la motivación, la participación de los estudiantes en sus actividades con mejor apropiación de las bases teóricas y mejor rendimiento académico. Estos resultados se corresponden con los reportados en un trabajo publicado por Jann E. Freed del *Central College en el 2005*, el cual plantea que se logra la creación de un ambiente de calidad para el aprendizaje a partir del desarrollo de determinadas características tales como la creación de espacios en los cuales los estudiantes puedan interactuar entre sí y con los profesores en momentos diferentes a los de las clases y en los cuales no solo se discutan aspectos de interés relacionados con las asignaturas sino, además con su formación profesional futura, lo cual entre otros aspectos, propicia el desarrollo de organizaciones de aprendizaje incidiendo en la formación de valores de cooperatividad, respeto y solidaridad que estimulan el crecimiento individual dentro de la comunidad estudiantil y mejoran igualmente la adaptación a los nuevos ambientes académicos en su incorporación a la Universidad.

También se señalaron las deficiencias en los conceptos básicos de la enseñanza secundaria que algunos estudiantes presentan en asignaturas relacionadas en la educación superior, señalando que este factor influye de manera muy importante en el mejor desempeño académico de asignaturas que los requieren; relacionado con esta observación,

Fernando Hernández en una publicación del año 2009 sobre una investigación del fracaso escolar en Cataluña, concluye que la percepción acerca del fracaso escolar en la educación secundaria trasciende del aprovechamiento académico individual de los estudiantes hacia una dimensión en la cual juega un papel fundamental “lo que los profesores esperan de los estudiantes” y que plantea la necesidad de investigar cuál es la verdadera relación de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, tanto de aquellos que hayan tenido éxito en este aspecto de su vida como en aquellos que sienten que han fracasado.

### **Conclusiones:**

Se logró el desarrollo de capacidades observacionales, argumentativas y analíticas en los estudiantes tutores que participaron en el seminario, las cuales contribuyeron a que los mismos lograsen identificar problemas en la Educación Superior que inciden en la permanencia y desempeño en los diferentes programas académicos, así como a la formulación de posibles soluciones. Esta asignatura permitió abrir un diálogo formativo entre los estudiantes tutores y los profesores que participaron en el seminario.

La diversidad de los problemas identificados mostraron la complejidad de los factores que inciden en el aprendizaje en la educación superior muchos de los cuales se corresponden con los conocimientos que los profesores manejamos acerca de estas problemáticas, sin embargo la participación de los estudiantes tutores mostró que su papel aporta una visión diferente y sobre todo crítica desde su perspectiva de estudiantes y a su vez de orientadores del aprendizaje, lo cual obliga a nuevas reflexiones en los profesores acerca del rol que desempeñan en el aprendizaje y que debe contribuir al mejoramiento de la calidad de las actividades académicas en este nivel educativo.

Consideramos que esta asignatura contribuye a la creación de un núcleo importante de jóvenes investigadores en educación y futuros docentes en la Universidad.

### **Agradecimientos:**

A los profesores: Fabio Castillo, y Martha Pinzón, de la Unidad de Bioquímica de la Facultad de Ciencias Naturales

y Matemáticas y al profesor Andrés Isaza, del Programa de Medicina de la Escuela de Ciencias de la Salud, de la Universidad del Rosario.

### Bibliografía:

- 1.-ARTILES, Ileana, et al. (2008) “La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior”. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 No. 46/4 – 10.
2. ALLEN , Deborah and TANNER Kimberly, (2005) “Infusing Active Learning into the Large enrollment Biology Class: Seven Strategies, from the Simple to Complex Cell Biology Education” 4, 262–268
3. EL-SAYEH, H.G. et al. (2005).”The steep learning curve of medical education.” *Psychiatric Bulletin* 29, 312-316.
4. HERNANDEZ, Fernando (2009) “Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber” *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653. No.49/8-10 de Julio.
5. FREED, Jann E. (2005) “Creating a total quality environment (TQE) for learning” *Journal of Management Education* 29; 60-81.
6. GARZON, Ruth, et al. (2010). “Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan al programa de Medicina”. *Revista de educación Médica*. Viguera Editores ISSN 1575-1813.15.
7. HERUR, Anita, et al. (2011) “Active learning by play dough modeling in the medical profession.” *Advanced in Physiology Education* 35: 241–243.
8. KIBBLE, Jonathan D (2009) “A peer-led supplemental tutorial project for medical physiology: implementation in a large class.” *Advanced in Physiology Education* 33: 111–114.
9. KITCHEN Elizabeth et al.. (2006). “Rethinking Exams and Letter Grades: How Much Can Teachers Delegate to Students?” *CBE—Life Sciences Education* .5, 270–280.
10. KOGAN , Jennifer R. and SHEA , Juddy .A. (2007) “Course evaluation in medical education”. *Teaching and Teacher Education* 23: 251–264.
11. MARTIN J. Martin , and DOWSON Martin. (2009) “Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice” *Review of Educational Research* 79: 327-365.
12. YOUNG Mark R. (2005) “The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning” *Journal of Marketing Education*, Vol. 27 No. 1: 25-40
13. MICHAEL Joel. (2006). “Where’s the evidence that active learning works?” *Advances in Physiology Education*. 30, pp. 159-167.
14. RANGARACHI, P.K. (2006) “Promoting self-directed learning using a menu of assessment options: the investment model.” *Advances in Physiology Education* 30: 181–194.
15. ROJAS, María Orfa , et al. (2006). “¿Continuamos informando o asumimos el cambio?” *Revista Ciencias de la Salud*, Bogotá, Colombia: 4, No. Especial. pp. 177-185.
16. ROJAS, María Orfa , et al. (2009) “Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 53: 3-10.
17. SILVERSTHORN, Dee U.y cols. (2006) “It’s difficult to change the way we teach: lessons from the Integrative Themes in Physiology curriculum module project.” *Advances in Physiology Education* 30: 135-140.
18. TANNER Kimberly and ALLEN, Deborah (2006) *Approaches to Biology Teaching and Learning: On Integrating Pedagogical Training into the Graduate Experiences of Future Science Faculty*. CBE—Life Sciences Education : 5, 1–6.

# ENTREVISTA

## com o hispanista Ricardo Navas Ruiz

*Respeitado intelectual lecionou na Unesp de Assis Miembro Comité científico de Redipe*



*Ricardo Navas Ruiz, em sua residência, em Salamanca, Espanha*

Professora da Unesp de Assis, Maira Angélica Pandolfi, realizou em novembro estágio de pesquisa em Salamanca (Espanha), onde teve a oportunidade de entrevistar o professor Ricardo Navas Ruiz, hispanista de renome, que lecionou nos EUA e atualmente, aposentado, vive naquela cidade espanhola. O professor Navas Ruiz começou a sua carreira nos primórdios da Unesp de Assis, nos anos 1960, juntamente com Antônio Cândido.

Ricardo Navas Ruiz acaba de lançar, pela editorial Redipe (Red Iberoamericana de Pedagogía), uma obra que reúne os artigos que ele publicou no jornal O Estado de S. Paulo, entre 1961 e 1965. O livro foi publicado na Colômbia por Julio César Arboleda, diretor da Redipe.

Para Navas Ruiz, duas pessoas comprometidas com o nascimento da Unesp no interior de São Paulo foram essenciais para ele no Brasil: o catedrático em Literatura Espanhola da USP naquela época, professor Julio García Morejón, e Antonio Candido de Melo e Souza, que abriu as portas do periódico O Estado de S. Paulo. Assim surgiram os artigos agora compilados, escritos no período em que atuou ao lado do Antonio Candido na Unesp em Assis e depois na USP.

**Maira Angélica Pandolfi: Conte-nos um pouco sobre a experiência de ter sido um dos primeiros professores de Espanhol da Unesp de Assis quando esta ainda era um instituto isolado na promissora cidade do interior de São Paulo na década de 1960.**

Ricardo Navas Ruiz: Aquela pequena Instituição de Ensino Superior de Assis produziu nesse jovem e vaidoso professor, recém-formado pela Universidade de Salamanca, uma transformação fundamental em sua carreira. Ensinou-me a conviver democraticamente com colegas, professores e alunos. Ampliou minha visão sobre o hispanismo, fazendo-me enxergar a importância da América Hispânica diante da estreita visão monolítica e estratégica daquela Espanha onde havia sido educado. Ajudou-me a descobrir a beleza e a importância de países como o Brasil. Fomentou-me o gosto pelo ensino e pela pesquisa a partir do exemplo de outros colegas com mais experiência que me facilitaram o acesso a alguns materiais importantes. Universalizou minha aproximação cultural a partir do contato com outras línguas e suas respectivas literaturas.

**Maira: Quais eram as perspectivas a respeito da difusão do ensino de Espanhol no Brasil naquele momento e qual a sua opinião sobre o momento atual?**

Navas Ruiz: O ensino do Espanhol nesse momento era bem mais limitado e restrito basicamente a determinadas

universidades e núcleos de interesse. Contudo, é também nesse momento que ele avança em disparada. Esse fenômeno se deve, sem dúvida, ao nascimento de uma consciência latino americanista em países como o Brasil, Argentina, Peru e México, que são aproximados por meio de uma série de acordos de cooperação. Com relação a São Paulo, vale lembrar fatos como a chegada massiva de livros do regime castrista, a conferência proferida por Raúl Haya de la Torre na USP, a criação de uma seção de letras hispano-americanas no suplemento literário de O estado de São Paulo e a implantação de uma cadeira de literatura hispano-americana na USP. Em todas essas ações merece ser lembrada a figura entusiasmada do professor Julio García Morejón. Até resultaria uma boa tese o levantamento histórico-documentado de toda essa época. É óbvio que o momento atual é incomparavelmente mais exitoso, tornando-se quase inútil recordá-lo aqui. A implantação da obrigatoriedade do ensino de espanhol na rede pública de ensino foi um fator decisivo. Gostaria de dizer, portanto, que se as coisas chegaram a esse ponto aquelas origens não podem ser ignoradas pelos hispanistas brasileiros de hoje. A memória histórica, além de uma questão de justiça, é uma garantia da continuidade das instituições.

**Maira: O Sr. trabalhou na Unesp em Assis, e também na USP, em São Paulo, com o mestre Antônio Candido. Como foi essa convivência e qual a sua visão sobre ele?**

Navas Ruiz: Tive a grande sorte de encontrar, tanto em Assis como em São Paulo, um grupo de professores de refinada estirpe intelectual, dedicados com rigor e entusiasmo ao ensino e à pesquisa. Seus nomes fazem parte da história da Unesp e da USP. Entre eles encontra-se Antonio Candido. Impossível dizer alguma coisa sobre o peso de sua intelectualidade, admirada muito além das fronteiras brasileiras. Recordarei apenas o amigo cativante, cordial e modesto, com quem tive a oportunidade de dividir mesa em um solitário restaurante de Assis. Recordarei sempre o colega generoso que me orientou com sábios conselhos e que me abriu as portas do jornal O estado de São Paulo para a publicação de minhas contribuições acerca da Literatura hispano-americana. Lembrarei, portanto, da pessoa afável, inteligente, jamais vaidoso ou displicente, igualmente aberta a humildes e poderosos, culta e refinada.

**Maira: O Sr. trabalhou em diversas universidades renomadas, tanto na América como na Europa. Como se deu esse percurso e o que essa experiência acrescentou em sua carreira?**

Navas Ruiz: Não é fácil explicar, muitas vezes, a razão da

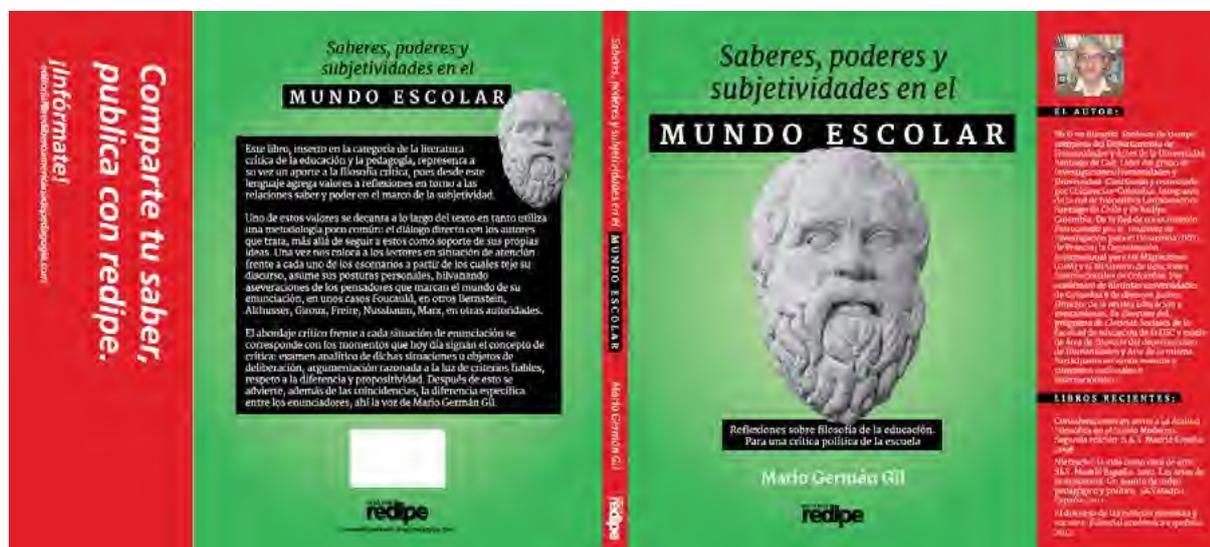
trajetória vital ou profissional de uma pessoa. Geralmente resulta de uma coincidência e de uma necessidade. Em meu caso o fato é que lecionei em muitas universidades. Cada uma delas deixou em mim uma marca e de cada uma levei muitas lições. Recordar todas seria uma tarefa imensa. Poderia, isso sim, resumir um conjunto de constatações que no decorrer do tempo e do trajeto deixaram em mim um caudal de experiências. A primeira delas, portanto, seria a importância de uma vocação sincera pela profissão. Os melhores professores que encontrei dedicaram-se de coração à sua tarefa. Em segundo lugar, gostaria de destacar que as melhores universidades são aquelas que conferem igual importância à docência e à pesquisa. Ambas encontram-se estritamente unidas frente ao que alguns costumam defender hoje. A terceira coisa seria o imenso dano que o aumento cada vez maior da burocracia vem causando à instituição universitária, assim como o controle abusivo sobre os professores, limitando-lhes a iniciativa e a liberdade sem garantia absoluta de maior qualidade.

**Maira: O Sr. escreveu vários estudos sobre a literatura espanhola e sobre a literatura e a cultura hispano-americana que são obras de referência aos pesquisadores e professores que se dedicam a esses temas. Como foi essa trajetória e quais são as suas pesquisas atuais?**

Navas Ruiz: Meu currículo reflete um amplo interesse pela cultura do mundo hispânico, especialmente a língua e a literatura. Sempre acreditei que esses dois campos de estudo são inseparáveis. Por outro lado, nunca me acomodei estudando apenas uma determinada especialidade, ou seja, um período, um tema, um autor ou um aspecto. Admiro o espírito universalista dos humanistas ou o rigor dos autênticos filólogos que ao estudar um texto se utilizam, igualmente, da língua, da literatura, da história, da paleografia, da etnografia e das ciências sociais. Já nossa Sor Juana Inés de la Cruz apontava uma estreita vinculação entre os conhecimentos humanos. Sobre minha obra, aí está. É possível destacar algumas coisas. Meu estudo sobre Ser e Estar abriu um caminho novo acerca da temática que acabamos de abordar. Sobre o romantismo, a obra El romanticismo español ainda é uma referência, com especial destaque ao meu estudo sobre José Zorrilla, onde proponho uma aproximação diferente ao grande poeta tão mal lido. Não quero ser pedante, apenas assinalar minhas contribuições ao donjuanismo, a Martín Fierro, ao romance latino-americano, à poesia espanhola do século XIX, dentre outros.

<http://www.unesp.br/portal#!/noticia/12825/entrevista-com-o-hispanista-ricardo-navas-ruiz/>

# LIBROS



## SABERES, PODERES Y SUBJETIVIDADES EN EL MUNDO ESCOLAR

### CONTENIDO

#### Prólogo

#### Introducción

#### Filosofía crítica de la educación escolar

- A. Democracia escolar y pensamiento crítico
- B. Ideología y dispositivo pedagógico

#### Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar

- A. Una arqueología escolar
- B. El poder del discurso
- C. Discurso-saber-sociedad
- D. El cuerpo educado
- E. El buen gobierno y el problema de la verdad

#### El diálogo freiriano: una ontología para la libertad

- A. Actitud y diálogo en la escuela
- B. Dar la palabra
- C. El principio de libertad

#### Ética y escuela en la mirada del Otro

#### Educación para una ciudadanía mundial

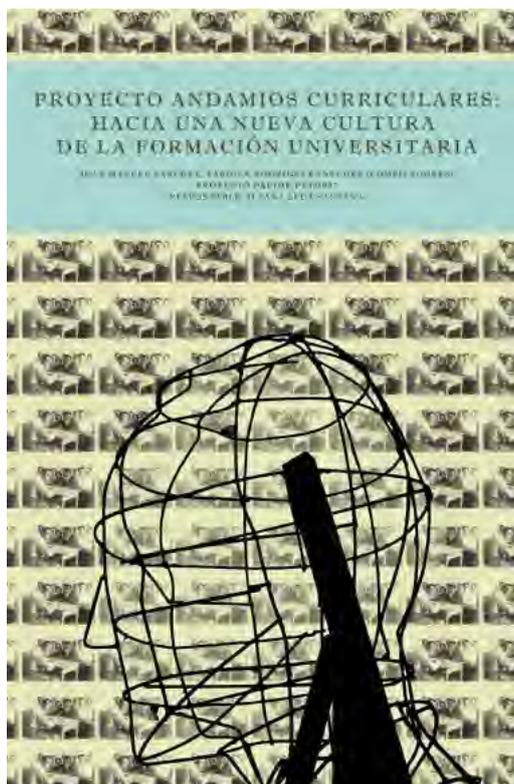
- A. Humanidades y ciudadanía mundial
- B. Crítica a la educación rentista

#### Breves palabras

#### Bibliografía

# PROYECTO ANDAMIOS CURRICULARES:

## HACIA UNA NUEVA CULTURA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA



*Juan Manuel Sánchez,  
Fabiola Rodríguez Sánchez  
(Compiladores)  
Proyecto PAPIME PE304907  
Responsable: ILENA SEDA SANTANA*

### CONTENIDO

<u>PRÓLOGO A UNA TRAYECTORIA ILEANA SEDA SANTANA</u> .....	3
<u>Introducción JUAN MANUEL SÁNCHEZ</u> .....	7
<u>CAPÍTULO 1. Mirando el futuro para comprender el pasado: El viaje de Ulises en el país de lo escolar EMILIANO URTEADA URÍAS, JUAN MANUEL SÁNCHEZ Y FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ</u> .....	11
<u>CAPÍTULO 2. Intermedio: El proyecto Andamios Curriculares JUAN MANUEL SÁNCHEZ Y FABIOLA RODRÍGUEZ</u> .....	50
<u>CAPÍTULO 3. La Comunidad del Aprendizaje en el aula: El programa de Co-docencia JUAN MANUEL SÁNCHEZ, DOLORES NEFERTITI MORALES CRUZ Y KARINA HURTADO BARAJAS</u> .....	62
<u>El aula transparente e ilustrada</u> .....	72
<u>El co-docente dentro del aula de la Comunidad del Aprendizaje</u> .....	79

<u>ANEXO 1. INSTRUMENTOS</u> .....	93
<u>ANEXO 2 CONTEXOS DE ACTIVIDAD</u> .....	96
<u>CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE ESCENARIOS FORMATIVOS: ACERCAMIENTO TEMPRANO AL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN</u> <u>FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, MARISOL DE DIEGO CORREA Y CÉSAR JURADO ALANIZ</u> .....	99
<u>La formación profesional en nuestras instituciones</u> .....	102
<u>Escenarios Formativos: Estudiar la formación profesional en la práctica</u> .....	110
<u>Balance, retos y perspectivas futuras</u> .....	128
<u>ANEXO. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DEL PROGRAMA</u> .....	139
<u>CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE IGUALES: ANDAMIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL</u> <u>MARÍA VALENTINA ERIKA AGUIRRE TEPOLÉ Y ERIKA GIANELLI VIDAL PÉREZ</u> .....	142
<u>Formación profesional e identidad</u> .....	143
<u>La construcción del acompañamiento como un espacio formativo</u> .....	146
<u>Procesos de co-construcción de significados: acompañante-acompañado</u> .....	152
<u>Apropiación de la territorialidad: las rutas del acompañamiento</u> .....	156
<u>Reflexión y conclusiones</u> .....	160
<u>CAPÍTULO 6. LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SUS DOCENTES Y EL CONGRESO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA. SUPUESTOS SOCIALES SOBRE LA DOCENCIA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO FORMATIVO DE DIVULGACIÓN</u> <u>JUAN MANUEL SÁNCHEZ Y MARISOL DE DIEGO CORREA</u> .....	167
<u>La construcción de opiniones acerca de los docentes</u> .....	170
<u>Hacia la construcción de un modelo formativo de divulgación</u> .....	182
<u>ANEXO 1. INSTRUMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE OPINIONES</u> .....	190
<u>ANEXO 2 CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS OPINIONES</u> .....	194
<u>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES</u> <u>FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ Y MARISOL DE DIEGO CORREA</u> .....	195

TOMO 11

*Colección*

PEDAGOGÍA  
**IBERO**  
AMERICANA

*Enseñanza, equidad y  
sostenibilidad*

editorial  
**redipe**

# SIMPOSIOS



## I SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Vicerrectoría de Investigaciones Universidad de Murcia- Redipe- Ripal

Universidad de Murcia, Abril 1-3 de 2014



**SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**  
**Reflexiones, experiencias, estrategias, investigación, proyectos**  
**REDIPE- UNIVERSIDAD DE MURCIA**

La **Red Iberoamericana de Pedagogía**, con el auspicio del **Vicerrectorado de Investigaciones e internacionalización** de la **Universidad de Murcia** y la **Red Internacional de Pedagogía de la alteridad**, tiene el gusto de invitar a todos los agentes educativos a participar en el evento en referencia, en algunas de las modalidades existentes.

### **PROPÓSITOS**

Generar un espacio de intercambio en torno a reflexiones, publicaciones, experiencias, estrategias didácticas, metodológicas, evaluativas y curriculares, teorías, programas, proyectos y perspectivas sobre la formación, la pedagogía de la alteridad y otros enfoques y constructos referenciales en los procesos de formación, que permita fortalecer la práctica y praxis de docentes e instituciones.

Promover alianzas interinstitucionales.

### **EJES TEMÁTICOS/ MESAS**

- Educación y pedagogía: temas abiertos),
- Pedagogía de la alteridad (temas abiertos),
- Experiencias, proyectos, modelos, programas y metodologías para el aprendizaje y la formación integral.
- Interculturalidad (temas abiertos)

### **ENVÍOS**

Se reciben resúmenes o texto completo de ponencia o de foro hasta el **15 de marzo de 2014**; en lo posible enviar mucho antes de esta fecha. Los trabajos (resúmenes o textos) serán incluidos en las Memorias del evento con IBSN, y de acuerdo con su fuerza se informará al autor acerca de su aplicabilidad a un número de la **Revista Redipe** con ISSN y a uno de los tomos de la **Colección Iberoamericana de Pedagogía** con ISBN y **Colección Iberoamericana de Pedagogía de la Alteridad** con ISBN, pudiendo el autor proponer participación de los textos en las tres publicaciones.

[simposio@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:simposio@rediberoamericanadepedagogia.com)

### **PROGRAMACIÓN**

**02 de abril** (es necesario llegar a Murcia antes del 2 de abril)

Desde las 8:30 AM Inscripciones.

11:00 am- Apertura

11:30 12:45 PM: Conferencia inaugural "*Educación en la alteridad*". Dr. Pedro Ortega, Director científico Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad- Redipe.

12:45- 1:30 Pm Conferencia magistral

1:30- 4:00 Pm Receso

4:00- 5:00 PM Escenario para alianzas interinstitucionales

5:00- en adelante: Evento cultural artístico y Recorrido Turístico

### **03 de abril**

8:30 – 3:00 Ponencias y conferencias (en diferentes salas)

3:00- 6:00 Foro, Exaltaciones al Mérito, Evento cultural y Entrega de Credenciales.

6:00 Pm en adelante: Evento cultural artístico.

## COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **Gaspar Ros Berruezo**. Vicerrector de Investigación e Internacionalización de la Universidad de Murcia

Dr. **Pedro Ortega Ruiz**, Director científico Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad- Redipe.

Dr. **Julio César Arboleda**, Director **Redipe**

Dr. **Juan Carlos Mélich i Sangrá**. Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. **Alberto Gárate Rivera**, Centro de Enseñanza Técnica y Superior

(Cetys-universidad) de Mexicali, B. C. México

Dr. **Ramón Mínguez Vallejos**. Universidad de Murcia

Dr. **Eduardo Romero Sánchez**. Universidad de Murcia

Dr. **Sergio Riquelme Muñoz**. Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile.

## FECHA Y LUGAR

**Abril 2 y 3 de 2013. Universidad de Murcia, España.**

## INVERSIÓN

Cada Ponente, forista, videoponente, homenajeado o acompañante:

Hasta el 05 de noviembre: 150 euros

Hasta el 20 de diciembre: 180 dólares

Hasta el 05 de febrero: 220 euros

Hasta el 02 de abril: 250 euros.

Dos ponencias o modalidades: 50% adicional

**Incluye:** CD ROM Memorias con ISBN, refrigerios, maletín con materiales, certificaciones, obsequio, otras.

## FORMATO DE INSCRIPCIÓN

Para inscripción como miembro Formal de Redipe, con derecho a Certificado y Carné. (ver beneficios):  
Acceda al Formulario >>>[miembros.redipe.org](http://miembros.redipe.org)

## DATOS DEL PARTICIPANTE

NOMBRE COMPLETO

No DE IDENTIFICACIÓN

PAÍS/ LOCALIDAD

PERFIL (Estudiante, docente, directivo, otro)

DIRECCIÓN

CORREOS

TELÉFONOS

INSTITUCIÓN

ÁREAS O CAMPOS DESEMPEÑO O FORMACIÓN

## INTERÉS Y FORMAS DE PARTICIPACIÓN:

(Indique las modalidades que considere)

---PONENTE

---CONFERENCISTA

---VIDEOPONENTE

---ASISTENTE

---ASISTENTE ACOMPAÑANTE

--- TALLERES ABIERTOS

---HOMENAJEADO

---FORISTA

--- SER MIEMBRO DE REDIPE

--- SER PAR ACADÉMICO REDIPE

--- APLICAR A CONVOCATORIA AL

MÉRITO Educativo ( ), Pedagógico ( ),

Ciudadano ( ) o Investigativo

OBSERVACIONES

OTROS

Enviar [adjuntodireccion@redipe.org](mailto:adjuntodireccion@redipe.org)

## INFORME Y RECEPCION

[simposio@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:simposio@rediberoamericanadepedagogia.com)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

(+57) 2 395 6868 - (+57) 311 722 3247

Visítanos en

[www.facebook.com/redipe](http://www.facebook.com/redipe) y [www.twitter.com/redipe](http://www.twitter.com/redipe)

## FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Se puede participar de manera presencial y no presencial. En general hay varias modalidades: asistente, ponente, video ponente, forista, acompañante y homenajeado (Mención al Mérito Educativo, Pedagógico o Investigativo), o en varias de estas opciones con una misma inscripción. Otra forma de participación es la presentación de revistas, libros, innovaciones, software o modelos institucionales. Por cada elección se entregará credencial. Todos los participantes deben diligenciar formato de inscripción relacionado al final de este documento y enviar escaneado el comprobante de pago bancario o de la Tienda Virtual Redipe.

### **Presencial y no presencial**

Todos los interesados pueden participar de manera presencial en cualquiera de las modalidades señaladas. Pueden **no asistir** los videoponentes, así como algunos foristas y homenajeados (estos últimos deben manifestarlo previamente).

### **Asistente**

Pueden interactuar en esta modalidad estudiantes de normal, pregrado y postgrado, profesores, directivos, empresarios, asesores e interesados. Los asistentes tienen derecho a participar, además, como ponentes/ video ponentes, foristas u homenajeados. Pueden participar sin asistir de manera presencial al evento foristas, videoponentes e inclusive homenajeados.

Los asistentes que antes o luego del Simposio envíen reflexiones escritas o artículos relacionados con los temas o problemas abordados en el evento, incluido el foro, pueden aplicar a una publicación post-simposio con ISSN, con derecho a certificación por tal concepto. Son textos de mínimo cuatro páginas, con las mismas características solicitadas a ponentes y conferencistas.

### **Ponente y video ponente (resúmenes y textos completos)**

Las ponencias y video ponencias pueden girar alrededor de cualquiera de los **ejes temáticos** o campos señalados. Cada ponencia oral y/o visual puede ser expuesta por uno o varios participantes (hasta 4), sean profesores, directivos y/o estudiantes, cada uno de los cuales debe formalizar su inscripción. Los resúmenes de ponencias o video ponencias se deben escribir en letra arial 12, tamaño carta, interlineado 1.5, con título, autor(es) con datos de correo e institución, resumen, palabras clave y algunas referencias bibliográficas. Quienes, además, deseen enviar para las memorias del evento textos completos de ponencia o video ponencia, estos deben tener como mínimo 5 páginas de extensión y contener, además de lo indicado en resúmenes, desarrollo, conclusiones, bibliografía (Normas APA). Los textos valiosos pueden aplicar para su publicación tanto en nuestra Revista Virtual REDIPE con ISSN como en la Colección Iberoamericana de Pedagogía con ISBN. Cada autor que aparezca en el texto de ponencia debe cancelar su respectiva inscripción, con derecho a certificación y publicación.

*Tiempo de exposición oral/visual:* Máximo 30 minutos, lapso durante el cual se debe generar oportunidades de intercambio con el auditorio. Llevar presentación en power point, USB sin virus.

**Video ponencias:** Los ponentes que no pueden asistir presencialmente graban su exposición y envían el link del registro en Youtube u otro sitio para subir y compartir videos. Al inicio de la presentación debe aparecer la imagen del afiche o el nombre del evento, así como el título de la exposición.

### **Homenajeado**

Personas, grupos o instituciones pueden postularse o ser postulados a la Convocatoria Iberoamericana 2013 al "**Mérito** (según la modalidad que escojan o considere el Consejo Académico de REDIPE) **Ciudadano, Educativo, Investigativo y Pedagógico**" (solicitar información). Los escogidos deben hacer su respectiva inscripción formal al evento; en caso de grupos e instituciones lo harían directivos. Si al final ninguno puede asistir, envían carta argumentando la razón del caso y solicitando envío del pergamino a la dirección señalada, indicando teléfono, localidad y país. Alguien puede proponer a otro agente educativo a la Mención de Honor, mediante carta en la que se relacionen los datos y razones de la candidatura. Informes: [calidad@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:calidad@rediberoamericanadepedagogia.com)

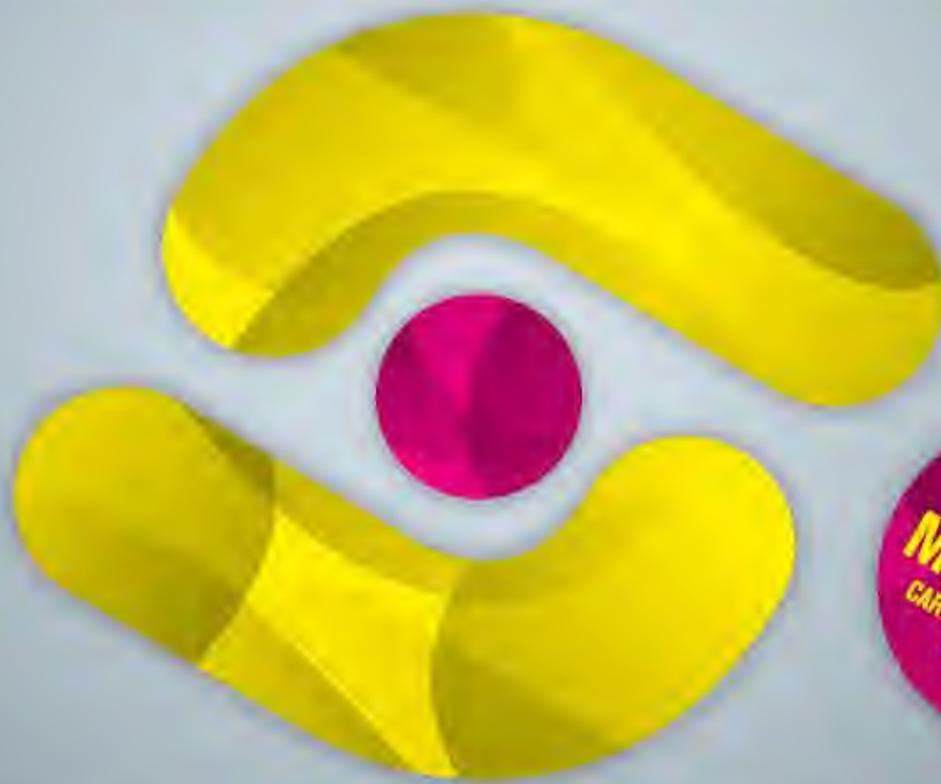
### **Forista**

En el marco del simposio se desarrollará un Foro, espacio abierto a todos los participantes interesados en aportar reflexiones e ideas frente a los temas (opciones): 1) "**Retos y desafíos de la educación y la pedagogía**". Estará a cargo de REDIPE. En caso de no poder asistir de manera presencial, basta con que envíen el texto escrito o video de su intervención. El texto de los foristas será publicado en las Memorias del evento o post evento con ISBN, debiendo indicar: título del foro, nombres, correo, institución; si desea, título de su reflexión y otros apartes que considere pertinentes.

SIMPOSIO INTERNACIONAL DE

# EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN

Formación del profesorado, enseñanza-evaluación de competencias



7, 8 y 9  
MAYO DE 2014  
CARTAGENA DE INDIAS  
COLOMBIA

CONFERENCIA CENTRAL: Dr. Carles Monereo, Universidad Autónoma de Barcelona

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)



# CONVOCATORIA EXALTACION AL MERITO 2013

## AGENTES EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES IBERO- AMERICANOS

Invitamos a los docentes, directivos de programas, unidades, asociaciones e instituciones, coordinadores de grupos, semilleros, pares académicos y agentes educativos interesados, a enviar su curriculum (breve o extenso) y/o carta con desempeños exitosos (en lo posible con evidencias), dirigida al Comité Académico Redipe, para examinar la posibilidad de otorgarles el pergamino de Exaltación al Mérito en alguno de los siguientes ámbitos o categorías:

### Exaltación al Mérito Educativo

(Instituciones y unidades académicas con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en su acción formativa).

### Exaltación al Mérito Pedagógico

(Docentes, directivos con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en su acción formativa)

### Exaltación al Mérito Investigativo y a la Producción intelectual

(Grupos, centros, semilleros, docentes investigadores con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en su acción formativa o en su praxis investigativa; proyectos y/o publicaciones de libros, artículos, ponencias)

### Exaltación al Mérito Ciudadano

(Asociaciones, organizaciones, unidades, programas, docentes, directivos y otros agentes educativos con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en materia de convivencia y ciudadanía). Es posible que un mismo candidato aplique a otras categorías.

En la carta o mensaje deben relacionar un párrafo con las razones por las cuales la persona, institución, grupo o unidad académico investigativa amerita, se propone o es propuesta para la Exaltación.

La credencial o pergamino se entrega en el marco de los simposios de Redipe. En caso de no poder participar (personalmente o por delegación) en uno de estos, enviar carta de excusa que incluya dirección y datos de envío de la misma.

**PLAZO:** Pueden aplicar desde la fecha (esta convocatoria se abrió y lanzó en el mes de febrero de 2013), hasta 15 días antes de los siguientes eventos:

México, octubre 15-18; UNAL

Medellín, octubre 2-4

Cali, noviembre 7 y 8

ENVÍOS A:

Señores

Comité de Calidad Redipe

[calidad@rediberoamericanapedagogia.com](mailto:calidad@rediberoamericanapedagogia.com)



## CURSO

# LA DOCENCIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

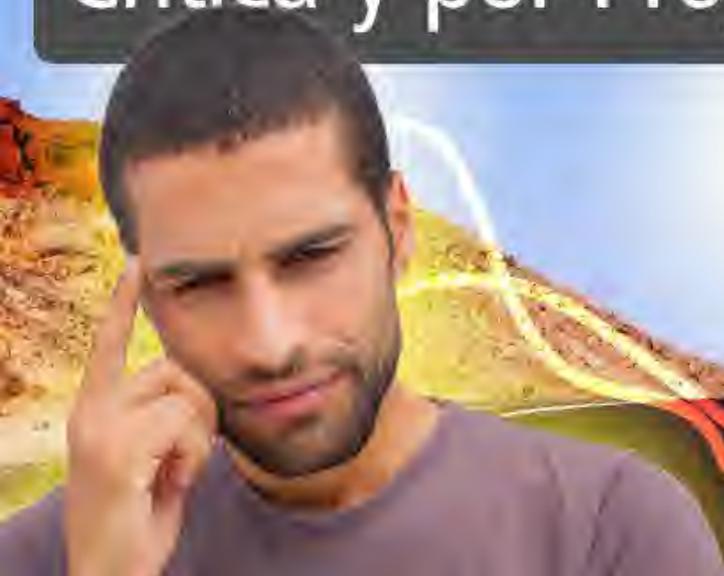
*Una mirada desde la Pedagogía del Ciberespacio*

*Curso 100% en línea certificado por la Red Iberoamericana de Pedagogía*

[virtual.redipe.org](http://virtual.redipe.org)

## DIPLOMADO INTERNACIONAL

# Educación y Pedagogía Problémica, Crítica y por Proyectos de Vida





*Educadores por la calidad formativa y de vida*

## **RED DE PARES ACADÉMICOS**

### **REDPAR- REDIPE**

En razón de generar mayores oportunidades de intercambio y apoyo entre colegas e instituciones, Redipe está conformando la **Red de Pares Académicos (Redpar-Redipe)**, constituida por docentes, directivos, asesores, investigadores, entre otros agentes educativos de diferentes países, que se desempeñen como pares académicos o que tengan valores y disposiciones para hacerlo.

Los interesados deben diligenciar el Formato adjunto, señalando, de acuerdo con sus competencias, cuáles actividades están en capacidad y disposición para atender, proponiendo otras que no estén en el formato.

Quienes requieran carta de invitación, pueden solicitarla, relacionando el nombre de la institución (o del grupo o unidad académico administrativa) que representan, así como el nombre y correo de jefe inmediato si lo consideran necesario.

Atentamente

**JULIO CÉSAR ARBOLEDA**

Director General

**ANDRÉS HERMANN**

Comité científico

**FORMATO DE INSCRIPCIÓN A REDPAR**

## RED DE PARES ACADÉMICOS REDIPE

### ***Complejo de docentes e instituciones que aportan a la formación integral y a la calidad de vida***

Se envía Certificado y Carnet digital. Este formato es válido para quienes no hayan diligenciado el Formato de Inscripción a REDIPE

Pueden inscribirse como miembros de REDPAR profesores, directivos, asesores y otros agentes educativos de diferentes países, áreas y niveles de formación.

LINK: [paracademico.redipe.org](http://paracademico.redipe.org)

### **DATOS**

NOMBRE COMPLETO (Persona, grupo)

IDENTIFICACIÓN

LOCALIDAD/PAÍS/DIRECCIÓN

PERFIL (Docente, directivo, otro)

DIRECCIÓN

CORREOS

TELÉFONOS

INSTITUCIÓN, PROGRAMA, GRUPO O UNIDAD ACADÉMICO ADMINISTRATIVA

ÁREAS O CAMPOS DE DESEMPEÑO

INTERESES COMO MIEMBRO REDIPE Y REDPAR

SUGERENCIAS

OTROS

### **PARTICIPACIONES** (Coloque una X donde lo considere)

Puedo intervenir como par académico, de acuerdo con mi área o campo de desempeño, en los siguientes escenarios:

- A. Evaluación y/o Fortalecimiento de Programas Académicos ( ). Formule observaciones o precisiones, si es necesario.
- B. Valoración de artículos y libros ( ). Apoyo en la redacción de textos ( ). Formule observaciones o precisiones, si es necesario.
- C. Proyectos pedagógicos ( ), de estudio e investigación ( ). Modelos ( ) y enfoques ( ) pedagógicos ( ), didácticos ( ), curriculares ( ), otros ( ). Formule observaciones o

- A. precisiones, si es necesario.
- B. Ponente ( ), conferencista ( ), tallerista ( ) en eventos académicos (simposios, congresos, seminarios, cursos). Formule observaciones o precisiones si es necesario.
- C. Coordinador ( ), co investigador ( ), otro ( ) en ámbitos relacionados con el punto C. Formule observaciones o precisiones si es necesario.
- D. Miembro de Comité Organizador de simposio, seminarios y otros eventos académicos ( )
- E. Otras actividades de REDPAR (si desea, proponga algunos otros escenarios en los que puedan participar los pares académicos. Formule observaciones o precisiones si es necesario.
- F. Otras funciones o actividades que puedo desarrollar como par académico son las siguientes (relacionarlas, si es del caso): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **BENEFICIOS**

Los miembros de REDPAR recibirán:

- Certificado de membresía por un año.
- Información y/o invitación sobre actividades de REDPAR (publicaciones, investigaciones, materiales, encuentro anual y eventos)
- Invitación a participar como Par en algunos procesos y escenarios puntuales, a la luz de sus intereses, posibilidades y disposiciones.
- Constancia por cada una de las participaciones
- Exaltación al mérito educativo y pedagógico, investigativo o ciudadano, según el caso, en el Encuentro Anual y/ o en alguno de los simposios o eventos académicos de Redipe.
- Remuneración cuando haya lugar a esta (sobre todo en procesos con organizaciones, ministerios, secretarías o instituciones de educación que impliquen contrato de carácter económico)
- Publicación en alguno de los espacios virtuales o en Cd ROM
- Descuentos en productos exhibidos en la Tienda Virtual, incluidos eventos académicos y publicaciones.

## **ENVÍO DE CARNE Y CERTIFICADO**

Para obtener el Certificado REDPAR se requiere:

Diligenciar el formato REDPAR; realizar una primera actividad (participar en una de las acciones de intervención señaladas arriba); hacerse miembro de Redipe (diligenciar el Formato de membresía a Redipe, que incluye carne y certificado digital REDIPE).

**Valor de inscripción a REDIPE por 1 año:** US20 dólares ó (\$38.000).

**Opciones de pago:**

Por internet: dé clic aquí: [Tienda Virtual REDIPE](#)

Consignación :

Consignación Banco Davivienda **015570049666**. Cuenta de Ahorros a nombre de  
RED DE PEDAGOGÍA SAS

Enviar adjunto comprobante de pago escaneado. De ese modo le enviaremos carné y certificado digital REDIPE.

calidad@rediberoamericanadepedagogia.com  
www.redipe.org nombre de RED DE PEDAGOGIA SAS

**Enviar adjunto comprobante de pago escaneado.** De ese modo le enviaremos carne y certificado digital REDIPE.

[calidad@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:calidad@rediberoamericanadepedagogia.com)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

