

PANORAMA

Público objetivo:

Panorama está dirigida a investigadores, estudiantes y académicos de las áreas afines a las Ciencias Sociales.

Junio de 2012

Rector

Fernando Dávila Ladrón de Guevara

Facultad de Ciencias Sociales

Decano

Billy Escobar Pérez

Director

Jaime Castro Martínez

Editor

Eduardo Norman Acevedo

Editores asociados

Santiago Castro Agudelo – Ciencia Política y Humanidades

César Sierra Varón – Educación

Olenka Woolkott – Derecho

Coordinador Editorial

David Ricciulli Duarte

Consejo Editorial

Pablo Michelsen Niño

(Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia)

José Manuel Gual Acosta – Ph.D

(Universidad Sergio Arboleda, Colombia)

Ernesto Licona Valencia – Ph.D

(Universidad Autónoma de Puebla, México)

Edna Lúcia Tinoco Ponciano – Ph.D

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira – Ph.D

(Universidade de Brasília, Brasil)

Hélcio Ribeiro. – Ph.D

(Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)

Carlos Fernández Sessarego

(Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)

Suscripciones

Departamento Editorial

Calle 57 No 3-00 este Bloque A, Primer Piso Bogotá Colombia

Teléfono (57-1) 7455555 ext. 1170

ednorman@poligran.edu.co

panorama@poli.edu.co

Comité Científico

Carlos Fernández Fontenoy – Ph.D

(Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)

Fermín Carrillo González – Ph.D (en curso)

(Instituto Superior de Estudios Psicológicos, España)

Dora Luz González-Bañales – Ph.D

(Instituto Tecnológico de Durango, México)

Rosalía Montealegre Hurtado – Ph.D.

(Universidad Nacional, Colombia)

Inés Grímland

(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Eduardo Escalante Gómez – M.Sc

(Universidad Juan Agustín Maza, Argentina)

José Eduardo Moreno – Ph.D

(Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)

Emir López Badillo – Ph.D

(Colegio del Estado de Hidalgo, México)

Juan Daniel Gómez Rojas – Ph.D

(Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Javier Tapia Valladares – Ph.D

(Universidad de Costa Rica, Costa Rica)

Carmen Manzo Chávez – M.Sc

(Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)

Victoria Hernández Ramírez

(Universidad Politécnica Metropolitana, México)

Corrección y estilo

npg. comunicaciones

npg.comunicaciones@gmail.com

Traducciones

Departamento de Idiomas

Raquel Breton de Schultze-Kraft

Andrea Ladino Castillo

Diseño y armada electrónica

Santiago Arciniegas Gómez

silverhalogenide.com

Impresión

Cargraphics Ltda.

Versión electrónica

www.poligran.edu.co/editorial

Servicios de información

Panorama se encuentra en los siguientes índices y bases internacionales:

PUBLINDEX – Categoría C.: Índice Bibliográfico Nacional del Sistema Nacional de Indexación de publicaciones científicas colombianas. Colciencias, Colombia.

LATINDEX: Sistema de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. –UNAM- México

DIALNET: Portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de La Rioja

ULRICH'S PERIODICALS

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de México.

Los autores han autorizado la publicación de sus artículos en las versiones impresa y electrónica de Panorama. El contenido de esta revista se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se dé cuenta de la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas en cada uno de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Contenido

7

Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador

Development of Critical Thought in Higher Education Students in El Salvador

Marta Judith Velásquez de Suárez

21

Formación de líderes en la universidad: la experiencia de la Universidad Militar Nueva Granada

Training leaders at the university: the experience of Universidad Militar Nueva Granada

Bibiana Carolina Moncayo Orjuela, Carolina Ortiz Riaga, Adriana Riaño Triviño

33

Las pruebas ECAES en Colombia: una evaluación a la evaluación

ECAES tests in Colombia: an evaluation to the evaluation

César Guzmán Tovar, César Serna, David Felipe Hoyos

55

Retos y desafíos en la conformación de una comunidad latinoamericana en educación e investigación

Challenges when creating a Latin American community in education and research

Dora Luz González Bañales, Blanca Ruth Orantes de Pineda, Clemencia Camacho Delgado

71

Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas

Tools for evaluating formal curriculum in pedagogical careers

María Teresa Castañeda, Fancy Castro Rubilar, Carmen Mena Bastías

87

La universidad y los procesos de lecto-escritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA

University and reading and writing processes: center of support for reading, oral history, and writing: DIGA

Javier H. Murillo O.

99

La ética en el espacio educativo

Ethics within education

Juan Antonio Taguenca Belmonte, María del Rocío Vega Budar

117

Los motivos para crecer: tensiones entre las políticas públicas y las tradiciones académicas en el desarrollo del posgrado en México (1991-2010)

Reasons to Grow: Tensions between Public and Academic Policies when Developing a Graduate Course in Mexico (1991-2010)

Mario Guillermo González Rubí, Sandy Magali Olivera Sánchez

133

Evaluación por competencias en el currículum de la educación superior

Evaluation per competences within the curriculum in higher education

Fabiola Díaz Guevara

EDITORIAL

El arte de Educar involucra la interacción entre personas, instrumentos de mediación, entornos de aprendizaje y modelos instruccionales, y su fin último es lograr que los individuos se apropien de un conocimiento específico, que pueda ser usado posteriormente como insumo para la consecución de metas personales y profesionales o para desarrollar teorías y modelos que sean aplicables al sector real y contribuyan con el desarrollo social y económico de las regiones. Bajo esta comprensión de la realidad educativa, la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano ha estado siempre comprometida en la gestión y consolidación de un campo de trabajo para la formación educativa y para la formación de formadores.

Este derrotero ha gestado un dialogo interesante entre las humanidades y la psicología, cuyo fruto se evidencia hoy en el nacimiento de la Escuela de Educación, resultado que nos llena de gran orgullo por la calidad en la propuesta de sus programas y las amplias oportunidades sociales que ofrece.

Parte de esta calidad se verá reflejada en los artículos que aquí presentamos, los cuales simbolizan el esfuerzo de una comunidad que trabaja arduamente por cultivar, en el desarrollo de la sociedad, los avances científicos con los que seamos capaces de ofrecer nuevas respuestas a fenómenos educativos y psicológicos, pero sobretodo, que seamos capaces de generar innumerables interrogantes que nos impulsen a continuar investigando. Dichos artículos elegidos por el Comité Científico Editorial, reflejan lo más significativo en el campo investigativo, capaz de fortalecer el diálogo entre disciplinas que encamina sus miradas hacia unos objetivos similares.

Aprovechamos este momento para dar la bienvenida, desde este número, a nuestros colaboradores internacionales: a la Dra. Dora Luz González del Instituto Tecnológico de Durango, México; a la Dra. Victoria Hernández Ramírez de la Universidad Politécnica Metropolitana de México; al Dr. Carlos Topete Barrera del Instituto Politécnico Nacional de México; a los doctores Carlos Fernández Sessarego y Carlos Fernández Fontenoy de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. A Hélcio Ribeiro de la Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil; y a Fermín Carrillo del Instituto Superior de Estudios Psicológicos de España. A ellas y ellos muchas gracias por aceptar compartir con nosotros el interés de seguir forjando calidad educativa a través de la mirada seria de los resultados investigativos, nacionales e internacionales, presentados en nuestra revista.

Billy Escobar Pérez
Decano Facultad de Ciencias Sociales

**Desarrollo Del Pensamiento
Crítico En Estudiantes De
Educación Superior En El
Salvador**

Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en El Salvador ¹

Development of Critical Thought in Higher Education Students in El Salvador

Recibido: 29 de agosto de 2011 | Evaluado: 3 de noviembre de 2011 | Aprobado: 13 de marzo de 2012

Marta Judith Velásquez de Suárez

Universidad Tecnológica de El Salvador
Marta.velasquez@utec.edu.sv

Docente universitaria. Magíster en Educación Universitaria. Especialista en Educación y Estudios con enfoques de género. Licenciada en Psicología.

Resumen

En El Salvador, la importancia de potenciar el pensamiento crítico en el proceso educativo superior debe ser una prioridad. Por ello, determinar su nivel de desarrollo y las diversas variables que inciden en su aprendizaje permitiría hacer propuestas pedagógicas encaminadas a este objetivo. Con estas consideraciones, entonces, cabe preguntar: ¿cuál es el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que alcanzan los estudiantes universitarios? Esta interrogante ha motivado la presente investigación sobre pensamiento crítico. La metodología aplicada fue descriptiva-cuantitativa y ex post-facto. Se evaluó el pensamiento crítico (PC) con el Test de California 2000 (CCTST 2000). Los participantes fueron estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 21 y 45 años, y que se encontraban entre el cuarto y quinto año de su carrera. El muestreo, por conglomerado, reunió a 375 sujetos que cursaban alguna de las cinco carreras de mayor demanda de cinco universidades privadas, seleccionadas para esta investigación. Los hallazgos revelan que dicho nivel es bajo, pues los percentiles alcanzados por 76,8% de la muestra se encuentra por debajo de la media esperada para este nivel de estudios. Estos resultados sugieren la continuación de dichos

Abstract

The importance of improving critical thinking in the higher education process in El Salvador should be a priority. Therefore, to determine its development level and the diverse variables that have a bearing on its learning would allow proposing new pedagogies focused on this new objective. Keeping this into account, it is necessary to ask: What is the critical thinking level reached by university students? This question has motivated this investigation about critical thinking. The methodology applied was descriptive-quantitative and ex post-facto. Critical Thinking (CT) was assessed with the Californian Critical Thinking Skills Test 2000 (CCTST 2000). The participants were male and female students, with ranging ages from 21 to 45 years old, who were studying their fourth or fifth year in the university. The sampling, by conglomerate, gathered 375 subjects, enrolled in any of the five careers in great demand of five private universities selected for this research. The findings reveal that the critical thinking level of students is low because the percentile achieved by 76.8% of the sample is below the average expected for this level of studies. These results suggest continuing these studies in order to: a) Implement more research on the topic, focusing on samples limited to each

1 La presente investigación fue subvencionada por la Universidad Tecnológica de El Salvador. Las solicitudes de información y/o documentos relativos al presente estudio pueden hacerse a la dirección postal: Calle Arce, 1020, Universidad Tecnológica de El Salvador, Vicerrectoría de Investigación, Dirección de Investigación, edificio José Martí, 2ª planta, San Salvador, El Salvador, Centro América.

This research was subsidized by Universidad Tecnológica de El Salvador. Any information and/or document request related to this study can be addressed to: Calle Arce, 1020, Universidad Tecnológica de El Salvador, Vicerrectoría de Investigación, Dirección de Investigación, edificio José Martí, 2ª planta, San Salvador, El Salvador, Central America.

estudios para: a) investigar muestras circunscritas a cada institución educativa y, con ello, b) analizar no sólo las causas de este bajo nivel, sino además el diseño de estrategias para su desarrollo.

educational institution and, thereby, b) Analyze not only the causes of this low level, but also the design of strategies for their development.

Palabras claves

pensamiento crítico, educación superior, rendimiento académico.

Keywords

Critical thinking, higher education, academic performance.

Introducción

En la medida que el estado, la sociedad y la comunidad educativa tienen certeza de la importancia de la escuela, la universidad y el conocimiento, es posible dimensionar en toda su extensión, cuán fundamental es desarrollar en el estudiantado su capacidad de pensamiento, a fin de elevarlo del nivel ordinario y básico hacia un estadio que los expertos en este campo han denominado *habilidades cognitivas de orden superior* entre las que se cuentan, las del *pensamiento crítico* (PC).

Resulta muy difícil establecer con precisión si un estudiante graduado de educación superior cumple con el nivel efectivo de competencias y actitudes necesarias tanto en el mercado laboral como en el conjunto de la sociedad. Las razones pueden aducirse desde diferentes ángulos. Individual y personalmente, por ejemplo, cada ser humano es único en lo intelectual, afectiva y emocionalmente; igualmente ocurre socialmente, pues las y los graduandos pertenecen a estratos sociales y económicos diversos, lo cual estimula e influye permanentemente a lo largo de su recorrido formativo. En todo caso, el proceso de aprendizaje y formación en el que las personas se comprometen debe, hasta donde sea posible, potenciar gran parte de las capacidades intelectuales, habilidades y/o funciones cognitivas entre ellas se destaca una, la cual es el objeto de la presente investigación: *el pensamiento crítico*.

La pregunta que orientó el accionar investigativo se formuló en los siguientes términos: *¿cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico que alcanzan las y los estudiantes universitarios?* Pregunta esta que, convertida en problema por investigar, exigió un análisis y reflexión previa para su justa delimitación.

Se fijó como objetivo general de la investigación, determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico (PC), así como también comparar el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas que lo comprenden y determinar la relación de éstas con variables como el rendimiento académico, la carrera, el nivel estudios y el sexo al que pertenecen. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, respondiendo a un formato descriptivo *ex post facto*; se empleó para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico el California Critical Thinking Skills Test 2000

(CCTST, 2000). Instrumento que fue aplicado a una muestra estudiantil de 375 individuos obtenida de forma aleatoria y estratificada siguiendo como criterio de selección los años de estudio (cuarto y quinto año) y las carreras de mayor demanda; la aplicación de dicho *test* tuvo como escenario espacial cinco universidades privadas de la zona central del país.

Marco teórico

El adjetivo “*crítico*” describe una toma de posición respecto a un determinado estado de cosas, sea que se trate del mundo de las ideas, de la naturaleza o de la sociedad. Supone, en este sentido, un estado intelectivo por medio del cual las cosas son evaluadas, contrastadas y analizadas.

Este proceder de la inteligencia humana históricamente recibió en la época antigua, Grecia, un enorme avance que va desde el desarrollo del pensamiento en diversas corrientes filosóficas como el Escepticismo hasta llegar al pensamiento y los aportes de otros filósofos importantes de la modernidad como René Descartes, quien empleaba como método de investigación la “duda metódica” y David Hume quien, de igual manera en sus investigaciones sobre el origen del conocimiento, llevó el Escepticismo hasta el máximo radicalismo al postular que no es posible un conocimiento verdadero de las cosas, y menos si este conocimiento deriva de la experiencia de los sentidos y de la opinión. Solamente es con el filósofo alemán Emmanuel Kant que la palabra *crítico* se emplea en un sentido verbal al colocarla como acción realizada sobre los procesos y funciones de la razón, tanto en su vertiente teórica como práctica (Biagorri, 1995). Otras perspectivas sobre PC son las de Lipman, M. (1987) filósofo y pedagogo quien señala hasta treinta habilidades intelectuales que son esenciales al razonamiento y a la actividad filosófica, que en síntesis conducen a las siguientes actividades intelectuales: a) capacidad para elaborar una relación entre juicios y razonamientos, b) capacidad para establecer criterios, es decir razones que establecen la objetividad de los juicios, c) desarrollar un pensamiento autocorrectivo, d) ser sensible al contexto, e) búsqueda del razonamiento, de organización y de transmisión, y f) desarrollar el PC a través de la autoconciencia o metacognición que somete los conceptos y la relación con la realidad a un análisis y evaluación.

Sin embargo, a pesar de estas contribuciones, la investigación sobre pensamiento crítico, en lo que se refiere a los procesos cognitivos y las posibilidades de medirlo, tendrá que esperar la llegada del siglo XX para ser desarrollada desde la rigurosidad de las ciencias y sus diversos métodos. Los primeros esfuerzos científicos en el campo de la evaluación de procesos cognitivos se encuentran en los trabajos de Alfredo Binet, hacia el año de 1910. A partir de entonces, la investigación en este campo ha proliferado en cuanto a las propuestas teóricas para la comprensión del funcionamiento de los procesos cognitivos y los instrumentos respectivos para medirlos, sobre todo en referencia a las operaciones mentales de orden superior entre las que se encuentra el PC. Un referente importante es Jean Piaget (1947) que plantea las etapas de desarrollo del pensamiento desde su expresión concreta hasta llegar a las operaciones formales del pensamiento abstracto. En la comprensión del PC, Vygostki (Cubero, J., 2005) y su enfoque cognitivista señala el factor sociocultural como variable fundamental para desarrollar los procesos de orden superior y el desarrollo cultural que guarda una estrecha relación con la complejización de las funciones cognitivas (Vygotski, 1929). Por su parte, en un periodo más reciente, Ángel Villarini (2004) define *pensamiento crítico* como la capacidad (conjunto de destrezas, conceptos y actitudes) del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (o evaluar el de los otros), en términos de estas cinco dimensiones: 1) lógica, 2) lógica sustantiva, 3) contextual, 4) dialógica y 5) pragmática. En tanto que el planteamiento de Robert Ennis (2004), menciona como características del PC las siguientes: a) evaluación de la credibilidad de las fuentes, b) reconocimiento de las conclusiones, c) razones y suposiciones, d) valoración de la calidad de un argumento, e) elaboración de un punto de vista propio sobre un tema, así como también de f) su formulación de proposiciones de aclaración pertinentes, g) evaluación de proyectos de la experiencia, h) definición de términos en función del contexto, i) manifestación de una mente abierta, j) realizar un esfuerzo constante por estar bien informado y k) formulación de conclusiones. No obstante los diversos aportes de filósofos y psicólogos de diversas escuelas y tendencias, dentro de estas disciplinas, les ha resultado muy difícil definir, con precisión, qué se entiende por pensamiento crítico. El uso del término puede ser rastreado históricamente en el trabajo de los filósofos John Dewey y Max Black, y en el área de la psicología cognitiva en el trabajo de W. G. Perry (Insight Assessment, 2010).

La delimitación conceptual y operativa de pensamiento crítico empleada para medir el concepto, en esta investigación, fue la aportada por el *Consenso Delphi* (1990), la cual también ha sido la base teórica que sirvió para la elaboración del test de pensamiento crítico de California, CCTST 2000 en español. De acuerdo al consenso Delphi, por *pensamiento crítico* debe entenderse:

El juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El *pensamiento crítico* es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el *pensamiento crítico* es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar (Facione, 1990, p. 2).

Se trata de un concepto cuyo contenido abarca las siguientes habilidades cognitivas: a) análisis, b) interpretación, c) evaluación, d) inferencia, e) explicación y f) autorregulación. Sin embargo hablar de pensamiento, en general, y de PC, en particular, no se refiere únicamente a procesos cognitivos. De acuerdo con Villarini (2004), el sistema intelectual comprende tres subsistemas: 1) el de representaciones o codificación, 2) el de operaciones o destrezas intelectuales y 3) el de actitudes.

Por su parte, Facione (2007), también enfatiza no solo los procesos cognitivos que intervienen en el PC, sino también las actitudes, las cuales juegan un papel importantísimo, y que el léxico del *Informe Delphi* se refiere como *disposiciones* del pensador crítico, porque estas actitudes permiten que el pensador sea inquisitivo, analítico, sistemático, de mente abierta, juicioso, buscador de la verdad, y confiable en el razonamiento.

En este trabajo se estableció investigar el PC, a través de los componentes cognitivos. El objetivo central se fijó en determinar el nivel de desarrollo del PC de estudiantes de carreras de mayor demanda de las universidades privadas de El Salvador. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

Evaluar el desarrollo en las diferentes habilidades del PC en estudiantes de últimos años de carreras de mayor demanda, en universidades privadas.

Evaluar si existen diferencias en el desarrollo de las habilidades del PC en estudiantes de últimos años de acuerdo con las carreras que estudian.

Comparar cuál es el nivel de desarrollo de las habilidades de PC en hombres y mujeres, estudiantes de últimos años de carreras de mayor demanda en universidades privadas.

Determinar si existe relación entre el PC y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de carreras de mayor demanda en universidades privadas.

Materiales y método

Participantes

El universo y la muestra se determinaron teniendo como base el Informe Estadístico de Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación (Mined, 2007). Los datos en este documento establecen que la población universitaria, para ese año, ascendía a 106 099 estudiantes congregados en 26 universidades oficialmente registradas a escala nacional. La muestra quedó establecida con cuatro universidades de la zona metropolitana de San Salvador y una de Santa Tecla. Dichas universidades fueron las siguientes: Universidad Centroamericana *José Simeón Cañas*, Universidad *Dr. José Matías Delgado*, Universidad *Modular Abierta*, Universidad *Pedagógica de El Salvador*, Universidad *Tecnológica de El Salvador*.

La población de estas universidades ascendía a 32 892 estudiantes. Así mismo para establecer las cuotas, se tomó en cuenta el criterio de universidades con carreras de mayor demanda, que, de acuerdo al informe anteriormente referido, corresponden a: Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Licenciatura en Contaduría, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura o Ingeniería en Informática y Sistemas, y Licenciatura en Educación. Las edades de los sujetos de estudio oscilan entre 21 y 45 años, de ambos

sexos, estudiantes de cuarto y quinto semestre de las carreras ya mencionadas. La muestra estadística establecida para $N= 32, 892$ es de 380 sujetos, de los cuales cinco sujetos fueron exonerados de la investigación debido a incongruencias en los resultados.

Instrumento

El test utilizado fue la prueba de California de Pensamiento Crítico (CCTST 2000, por su siglas en inglés), que corresponde a la versión en español de la misma prueba, la cual originalmente se construyó en inglés y ha sido diseñada por los especialistas Facione, P., Facione N. y Winterhalte, C. (2010), con base en el *Informe Delphi* elaborado por *The American Philosophical Association*, (Facione, 1990). La prueba mide cinco áreas del PC: 1) análisis, 2) inferencia, 3) evaluación, 4) razonamiento deductivo y 5) razonamiento inductivo. De acuerdo con el manual del CCTST 2000, se trata de un instrumento estandarizado para evaluar personas adultas en ámbitos universitarios, con un formato de 34 preguntas que contiene respuestas múltiples que da como resultado un puntaje total de la prueba y puntuaciones parciales en cada una de las áreas del PC arriba mencionadas. Las puntuaciones obtenidas son valoradas en escala de percentiles.

El fundamento de la validez de constructo de este instrumento está respaldado por el informe Delphi del National Consensus Statement of Critical Thinking. La confiabilidad de la prueba puede variar entre 0,70 y 0,75 (Guzmán, S., 2006) de acuerdo al contexto en el que se aplica.

Procedimiento

Para recolectar la muestra se procedió a solicitar la colaboración de universidades privadas con carreras de mayor demanda, seleccionadas para la investigación. Los grupos de estudiantes que participaron fueron asignados por cada universidad, de acuerdo a las cuotas proporcionales, carrera y nivel de estudio, establecidos para la investigación.

Resultados

Análisis descriptivo sobre resultados del puntaje total.

Los resultados obtenidos en el desempeño de los estudiantes en el CCTST 2000 arrojan una media de 11,25 puntos. El puntaje máximo fue de 26 y el mínimo de 3. Las puntuaciones del grupo se presentan en una distribución en percentiles en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de puntuaciones del total de la muestra en percentiles en el CCTST

Percentiles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
25 o menos	87	23,2	23,2	23,2
26 a 40	39	10,4	10,4	33,6
41 a 50	38	10,1	10,1	43,7
51 a 60	46	12,2	12,2	56
61 a 74	38	10,1	10,1	66,1
75 o más	127	33,8	33,8	100
Total	375	100	100	

En la tabla 2 se presenta la relación de percentiles y puntajes obtenidos por la muestra. Dicha distribución es intragrupal.

Tabla 2. Puntajes y percentiles obtenidos por la muestra en el CCTST

Puntaje de 1 a 34	Percentil
7	10
8	20
9	30
10	40
11	50
12	60
13	70
14	80
16	90
18	95
22	99
26	100

Al comparar los resultados obtenidos en la población salvadoreña con la base de datos de la aplicación del CCTST en otros países en América Latina, se observa que los puntajes alcanzados ubican a la muestra salvadoreña en desventaja respecto a aquellos. El 76,8% se encuentra en el percentil 25 o menos. En la tabla 3 se presentan los datos agrupados en percentiles de acuerdo con esta base. (Insight- Assessment, 2010).

Tabla 3. Distribución de puntuaciones obtenidas por la muestra en el CCTST tomando como referente otros países de América Latina

Percentiles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
25 o menos	288	76,8	76,8	76,8
26 a 40	42	11,2	11,2	88
41 a 50	13	3,4	3,4	91,4
51 a 60	13	3,4	3,4	94,9
61 a 74	12	3,2	3,2	98,1
75 o más	7	1,8	1,8	100
Total	375	100	100	

Para cotejar estos datos, se presentan en las tablas 4 y 5 los puntajes registrados en diferentes momentos de las carreras universitarias y en profesionales graduados, a partir de una base más amplia que las dos anteriores, que incluye países de diversas regiones y continentes. El puntaje de la media fue de 11,25, que corresponde al percentil 26 de estudiantes universitarios de segundo año de otras universidades (Manual de CCTST, 2011).

Tabla 4. Puntajes y percentiles de estudiantes y graduados universitarios de diferentes regiones del mundo (Manual de CCTST, 2011)

Puntaje 1-34	Percentiles de 2º año	Percentiles de 4º año	Percentiles de graduados y profesionales
10	18	8	8
11	26	12	10
12	34	18	14
13	43	24	18
14	54	31	25
17	76	54	40
21	94	79	59
34	100	100	99

Tabla 5. Puntuaciones de las medias obtenidas por estudiantes universitarios y profesionales graduados (Manual de CCTST, 2011)

Estudios universitarios	Escala de 34 puntos. CCTST
Dos años	14,7
Cuatro años	16,8
Profesionales graduados	19

En cuanto a los resultados por carreras, se observan, con un puntaje significativamente mayor, las carreras de Informática, ($M=12,1$) Administración de Empresas ($M=12,0$) y Ciencias Jurídicas ($M=11,5$) en donde se registraron medias más al respecto de las carreras de licenciatura en Educación ($M=9,8$) y Contaduría Pública ($M=9,5$).

De acuerdo con estos referentes, puede decirse que los estudiantes de la muestra de este estudio, en su conjunto, se encuentran con un desarrollo del PC en desventaja; el puntaje de 11,25 corresponde al percentil 26 de estudiantes universitarios de segundo año de otras universidades (Facione, 2011).

En el análisis de los resultados de las habilidades del PC, se encontraron diferencias significativas entre las habilidades y las diferentes carreras, a excepción de la habilidad de *evaluación* en donde no se observan diferencias significativas entre los grupos de acuerdo con esta variable.

A continuación se presentan las diferencias encontradas:

En la *habilidad de análisis*, se observa una diferencia significativa a favor de Administración de Empresas ($M=4,0$) respecto a Contaduría Pública ($M=3,2$) y Educación ($M=3,6$). No se observa diferencia significativa en relación con Informática ($M=3,7$) y Ciencias Jurídicas ($M=3,6$).

En la *habilidad de razonamiento inductivo*, se observan diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes de la carrera de Educación ($M=5,3$), y las que se observan más bajas respecto a las demás carreras.

En el *razonamiento deductivo*, Administración de Empresas ($M=5,4$) e Informática ($M=5,4$) presentan puntuaciones significativamente más altas en relación con Contaduría Pública ($M=3,8$). No se observan diferencias significativas con respecto a la Educación.

En la *Habilidad de inferencia*, por ejemplo: el desempeño, se observa una diferencia significativa y con mayor desarrollo en Licenciatura o Ingeniería en Informática ($M=5,7$) y Administración de Empresas ($M=5,4$). En

desventaja aparece Contaduría Pública ($M=4,0$).

Al comparar la variable sexo con los resultados obtenidos en el PC no se encontraron diferencias significativas ni en el total de las puntuaciones, ni en cada una de las habilidades. La media de la puntuación total obtenida por hombres es de 11,51, y la media obtenida por mujeres es de 11,24. En la muestra estudiada están representados estudiantes de cuarto y quinto año, porque al comparar sus puntuaciones, puede observarse diferencias significativas en el desempeño del CCTST 2000. El grupo de cuarto año obtuvo una media de 9,9 puntos, y el grupo de quinto año, una media de 12, la diferencia de cuatro puntos es estadísticamente significativa.

En cuanto a la relación entre rendimiento académico y PC, se observa una correlación positiva de estas dos variables, ($r=0,000$). Esto significa que los estudiantes que presentaron un buen rendimiento académico, obtuvieron un mejor desempeño en las habilidades del PC.

Discusión

La diferencia de puntajes obtenidos por estudiantes nacionales en comparación con estudiantes de otros países de América Latina y Europa, reflejan una evolución del PC mucho más lenta del grupo de estudiantes salvadoreños. Un porcentaje elevado que alcanza hasta 76,8 % de la población estudiada presenta un desempeño que, de acuerdo al instrumento utilizado, el CCTST 2000, corresponde al percentil 26, posición de un estudiante de segundo año en otros países de América Latina. La media obtenida fue de 11,52. Así mismo al comparar los resultados obtenidos por estudiantes de las diferentes carreras, se encontraron diferencias significativas entre éstas. Una explicación del bajo nivel encontrado en el desempeño de la muestra, podría estar relacionado con el alto porcentaje de personas que trabajan y estudian simultáneamente, que para esta muestra alcanza el 50%. Los estudiantes, aun cuando se encuentran registrados en asignaturas de un nivel académico, para el caso cuarto o quinto año de estudios, no todos cursan la totalidad de las materias que les corresponde en el ciclo. Se pueden encontrar estudiantes que todavía cursan materias de niveles inferiores.

Otra variable a considerar es el nivel de rendimiento académico de los estudiantes al ingresar a la universidad. El Ministerio de Educación reporta notas obtenidas en la Paes (Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media) cuyo promedio en los últimos cuatro años es de 5,35. Por otra parte, y de acuerdo con los datos encontrados en esta investigación, existe una correlación positiva entre rendimiento académico y PC; si bien, tratándose de cada habilidad en particular, las diferencias entre cada carrera muestran variaciones en algunos casos significativas, sobre todo en el caso de las licenciaturas o ingenierías en Informática y en Administración de Empresas, presentan mejores puntuaciones. Un dato que debería también llamar la atención de las IES es el bajo nivel reportado en la carrera de licenciatura en Educación.

Los resultados generales obtenidos por la muestra conducen a inferir que, si bien el estudiante universitario promedio logra avanzar en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, el ritmo de dicho proceso es pausado; existiendo, por tanto, la posibilidad que una vez coronada su carrera pudiese continuar su evolución, este es un problema que sería interesante investigar.

El enfoque social crítico no ocupa un lugar importante en la educación porque la tendencia del sistema educativo ha sido de tipo conductista; y ahora que se trabaja por competencias, se espera modificar las prácticas y corregir las dificultades de un proceso complejo, en donde será importante incluir el desarrollo del PC. No obstante, el camino por seguir, los objetivos, metas y medios para su desarrollo deberán ser producto de un trabajo participativo y reflexivo desde y para los salvadoreños. Entender el proceso de desarrollo del PC en las y los salvadoreños, también requiere hacer un análisis del contexto psicosocial en el que se encuentra la experiencia histórica y reciente de conflictos sociales que han llegado hasta las armas; y que, como tal, dejan sus efectos psicológicos en la población salvadoreña. Samayoa (1987), expresa que los cambios cognoscitivos y comportamentales ocasionados por la guerra acarrearán un proceso de deshumanización, entendido como el empobrecimiento de cuatro importantes capacidades del ser humano: 1) su capacidad de pensar lúcidamente, 2) de comunicarse con veracidad, 3) su sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, y 4) su esperanza. Asimismo, Baró

(1988), comenta el planteamiento de Salvador Samayoa, respecto a los cambios cognoscitivos y comportamentales ocasionados por la necesidad de adaptarse a un ambiente conflictivo y de violencia, pues éstos tienden a ocasionar la desatención selectiva y el aferramiento a prejuicios, la absolutización, la idealización y la rigidez ideológica, el escepticismo evasivo, la defensa paranoide, y el deseo de venganza, procesos psicológicos opuestos al del pensador crítico.

Los resultados obtenidos deben ser considerados preliminarmente como un indicio, y como un hallazgo parcial de una población estudiantil mucho más compleja y variada.

Esto lleva a considerar las siguientes conclusiones.

Conclusiones

Será necesario decidirse a formar personas con PC.

Es conveniente asegurar que los profesionales, ya formados, contribuyan con su PC al análisis y solución de los problemas sociales. Y es que, tal como asegura González (2007) para que el PC llegue a ser efectivo, bien sea en la emisión de un juicio, en la gestión, análisis y discriminación de la información, en la construcción de conocimientos o bien en la innovación para el planteamiento de alternativas de solución a un problema, se requiere contar con un sistema educativo que lo potencie y desarrolle en todos los niveles.

Algunas recomendaciones a partir de este trabajo son las siguientes:

A continuación se ofrecen las siguientes recomendaciones.

Recomendaciones

Fomentar la investigación y la evaluación diagnóstica del PC.

Propiciar programas de salud mental que permitan trabajar los efectos psicológicos de la historia y del conflicto armado en la población salvadoreña tanto grupal como individual.

Implementar metodologías psicopedagógicas que desarrollen las habilidades del PC en la educación formal desde el nivel preescolar, pasando por el básico, la media y el bachillerato hasta el nivel superior.

Investigar más sobre la relación entre pensamiento, traumas de conflictos armados y su relación con los cambios comportamentales y los procesos cognitivos en la población salvadoreña, y favorecer el desarrollo de actitudes para pensar críticamente: búsqueda de la verdad, tolerancia, disposición a ser analítico, confianza en sí mismo como pensador crítico, curiosidad intelectual y madurez.

Referencias

1. Baró, I.M. (1988). La violencia política y la guerra como causas en el país del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, pp. 123-141. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
2. Baró, I.M. (1984). Guerra y salud mental. *ECA*, 1(2), 429-430, 503-514.
3. Biagorri, J.A. (1995). *Temas de filosofía*. Madrid: Ediciones Laberinto.
4. Cubero Pérez, J. (2005). *Vygotski en la Psicología contemporánea, cultura, mente y contexto*. Buenos Aires: Editorial. CRES.(2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Copi, I. & Cohen, C. (1998). *Introducción a la lógica*. México: Editorial Limusa.
5. Dieterich, H. (2005). *Crisis en las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Popular.
6. Ennis, R. (2004). *Critical Thinking: What is it? Philosophy of education society*. Recuperado de www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/ENNIS.HTM
7. Facione, P. (2011). *Manual CCTST Assessment Insight*. California: California Academic Press.
8. Facione, P. (2010). *Manual CCTST Assessment Insight*. California: California Academic Press.
9. Facione, P. (1990). The Delphi Report, Critical Thinking: A statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. California: California Academic Press. Recuperado de <http://www.insights-assessment.com>
10. González, J.H. (2007). Investigaciones y publicaciones. Cartillas docentes. *La capacidad de Pensamiento Crítico y el proyecto educativo de la Universidad ICESI*. 2ª edición. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/investigaciones_publicaciones/cartillas_docentes.php
11. Grande, J.C. (2008). *Análisis sobre la educación nacional y el Plan 2021*. San Salvador: Editorial Universitaria.
12. Guzmán, S. y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
13. Gutiérrez, G. (2001). *Metodología de las ciencias sociales 1*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
14. Guerra, J. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6,(2). México: UNAM.
15. Inhelder, B. & Piaget, J. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. México: Editorial Paidós.
16. Hanushek, E.A. & Wöbmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Consultado en Documento no. 39 del Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (Preal). Chile.
17. Lipman, M. (1987). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud.
18. *Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*, 3, 45-72. Madrid. Recuperado de <http://www.scribd>
19. Mined. (2010). Ministerio de Educación de El Salvador. Resultados

Paes. 2010. Recuperado de <http://www.mined.gob.sv/index.php/novedades/noticias/1-institucional/4671-resultados-paes-2010.html>

20. Mined. (2007). Ministerio de Educación de El Salvador. Resultado de la información estadística de instituciones de educación superior 2006. *Dirección Nacional de Educación Superior*, noviembre 2007. San Salvador.

21. Mined. (2004). *Ley de educación superior de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación de El Salvador.

22. Nieto, A. y Saiz, C. (2006). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://web.usal.es/~csaiz/pensacono/disposicione-syct.pdf>

23. Rodríguez, M. T. y Saiz, C. (2008). Evaluación del Pensamiento crítico. Universidad de Salamanca, Universidad de Segovia. Recuperado de <http://www.usal.es/csaiz/pensacono/comunicardri-guez.pdf>

24. Samayoa, J. (1987). Guerra y deshumanización: una perspectiva Psicosocial. *ECA*, 461, 213-216.

25. Vygotski, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child II. *Journal of Genetic Psychology*, 36 (3), Philadelphia: Psychology Press.

26. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Traducción de Francisco Martínez (2004). Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

27. Villarini, A. R. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Proyecto para el desarrollo de destrezas de Pensamiento. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.. Recuperado de <http://www.pddpupr.org>

**Formación de líderes en la
universidad: la experiencia de
la Universidad Militar Nueva
Granada**

Formación de líderes en la universidad: la experiencia de la Universidad Militar Nueva Granada

Training leaders at the university: the experience of Universidad Militar Nueva Granada

Recibido: 25 de agosto de 2011 | Evaluado: 20 de febrero de 2012 | Aprobado: 14 de marzo de 2012

Bibiana Carolina Moncayo Orjuela

bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co

Universidad Militar Nueva Granada
Administradora de empresas de la Universidad Militar Nueva Granada, Magíster en Gestión de Organizaciones de la Universidad Externado de Colombia.

Carolina Ortiz Riaga

maria.ortiz@unimilitar.edu.co

Universidad Militar Nueva Granada
Psicóloga y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada.

Adriana Riaño Triviño

ps.adrianariano@gmail.com

Universidad Militar Nueva Granada
Psicóloga de la Universidad Santo Tomás,
Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de la investigación titulada “Modelo de formación de líderes para la Universidad Militar Nueva Granada”, cuyo propósito giró en torno al desarrollo de acciones tendientes a incrementar las competencias profesionales del estudiante neogranadino en ese campo, especialmente con miras a estructurar una escuela de liderazgo. Por ello, se efectuó un estudio de tipo cualitativo, que utilizó planteamientos del modelo de investigación-acción para crear una metodología propia. Este modelo resulta útil ya que involucra a los participantes en el entendimiento y solución de sus problemas; así como también busca la transformación y el crecimiento de sus estudiantes mediante el fomento de procesos de autogestión. A partir de la aplicación de un cuestionario, se identificaron los estudiantes que ejercen influencia en sus grupos, posteriormente con estos líderes se llevaron a cabo acciones en el ámbito personal e institucional para identificar cuáles son las estrategias efectivas que la universidad aplica para el fortalecimiento de las competencias de liderazgo en los estudiantes. El proyecto se configura como una fase exploratoria que permitió constatar la pertinencia del liderazgo transformacional en los procesos de formación de líderes.

Abstract

This paper presents partial results of the research entitled “Model of Training Leaders for Universidad Militar Nueva Granada,” whose purpose was to develop actions to increase the student's professional skills in order to structure a subsequent school leadership. We conducted a qualitative study using the action research model in developing its methodology. This model involves participants in understanding and solving their problems as well as seeking transformation and growth of students through the development of self-management processes. A questionnaire was used to identify students that influence their groups and with them, we developed actions in the personal and institutional field to identify effective strategies to strengthen leadership skills in students of the university. The project is designed as an exploratory phase which revealed the relevance of transformational leadership in the process of leadership training.

Palabras clave

Liderazgo transformacional, formación de líderes, competencias de liderazgo

Key words

Transformational Leadership, leader training, leadership competencies.

Introducción

Según estudios del SPADIES, para el estudiante universitario colombiano, la formación superior implica una tarea de asumir nuevos retos, pues las nuevas condiciones laborales han exigido el desarrollo de profesionales cada vez mejor capacitados que puedan no sólo dar cuenta de sus conocimientos, sino desarrollar habilidades y competencias que les permitan responder de manera pertinente a las necesidades de los diferentes contextos. Una de estas competencias es *el liderazgo*. Este concepto ha sido abordado desde múltiples perspectivas, y sus desarrollos teóricos han estado ligados principalmente a procesos organizacionales, específicamente en lo que respecta a las habilidades gerenciales y a la dirección empresarial.

Recientemente se han realizado aportes en el área de la Educación, en los que se aborda el liderazgo desde los contextos educativos. En el caso de la educación superior, no existe duda al considerarlo como una prioridad en términos formativos, debido a las exigencias tanto del mercado laboral como de las instituciones encargadas de garantizar la calidad en la universidad.

Para el caso particular, se ha diseñado un modelo de formación de líderes para la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), que atienda las exigencias anteriormente descritas y esté en el modelo de *liderazgo transformacional*.

El presente trabajo recoge los resultados parciales del proyecto de investigación titulado *Modelo de Formación de Líderes*, desarrollado por el grupo Emprendimiento y Empresariado, de la Facultad de Ciencias Económicas de la UMNG durante el año 2009. Dicho proyecto tuvo como objetivo principal desarrollar acciones tendientes a incrementar las competencias profesionales del estudiante neogranadino, relacionadas con el liderazgo, que responda tanto a las necesidades, intereses, experiencias y expectativas de los futuros profesionales como a las demandas de la sociedad actual y futura.

Este avance es el resultado de la primera etapa de un modelo que debe finalizar con la creación y estructuración de una Escuela de Liderazgo para la UMNG.

El fenómeno se aborda a partir del modelo de *liderazgo transformacional*, pues éste hace especial énfasis en la posibilidad de gestionar el cambio y contribuir al mejoramiento de los procesos en cualquier área del saber humano donde se desempeñen los futuros profesionales.

Fundamentos teóricos

El concepto de liderazgo se ha ido transformando a lo largo del tiempo, gracias a los aportes teóricos de diversos autores que han trabajado en torno a este tema. Mendoza y Ortiz (2006) hicieron una revisión de la literatura y encontraron que dentro de los nuevos enfoques, se destaca el modelo de liderazgo transformacional desarrollado por Bernard Bass, docente investigador de Binghamton University, quien publicó en 1985, su libro *Leadership and Performance Beyond Expectation*.

El modelo de Bass tiene su origen en los conceptos fundamentales que Burns planteó en 1978 donde distinguió dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo: el *transaccional* y el *transformacional* (Bass, 1999 en Mendoza 2006, p.119). Burns entendió el *liderazgo transaccional* como un intercambio entre el líder y sus seguidores, donde estos últimos reciben un valor a cambio de su trabajo; en contraposición, el *liderazgo transformacional* estimula el desarrollo de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales para enfocarse en los intereses del colectivo.

Bass (1985) va más allá y argumenta que un líder podrá exhibir, de acuerdo con las circunstancias y lo que éstas demanden, diferentes patrones de liderazgo. Considera que el estilo de *liderazgo transformacional* tiene relación con las necesidades humanas, y específicamente con las que se ubican en el dominio del crecimiento personal, autoestima y autorrealización. Los líderes transformacionales, mediante la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo. Este cambio de prioridades del individuo permite la expansión de su abanico de necesidades con la inclusión de la necesidad de crecimiento personal, debido al compromiso que adquiere

la persona con el logro del objetivo grupal. Este cambio da como resultado que, las personas dentro de la organización, puedan desarrollar su potencial para convertirse en líderes auto-dirigidos, autorregulados, auto-actualizados y autocontrolados (Bass, 1985, p.16). Este efecto multiplicador o efecto cascada es característico del liderazgo transformacional, el cual estimula tanto el desarrollo de cada individuo como la transformación del colectivo.

En este sentido, Vega y Zavala (2004) resaltan el importante papel de este modelo, ya que desarrolla el potencial de los recursos humanos. “El líder transformacional desarrolla capital social, lo que involucra relaciones humanas ligadas a las funciones económicas, asegurándoles el desarrollo de recursos morales y bienestar público” (Vega y Zavala, 2004, p.10).

El interés por el ser en todas sus dimensiones, se traduce en desarrollo y en la construcción de comunidades que generan bienestar a todo nivel. Por esto Bass (1985), propone las siguientes dimensiones del liderazgo transformacional:

Influencia idealizada: el líder construye respeto y confianza en los seguidores y provee las bases para aceptar cambios radicales y fundamentales en la forma como los individuos y las organizaciones operan. Esta influencia puede ser atribuida, es decir, reflejarse en las características personales del líder, sus valores y actitudes; o puede ser conductual, al observarse la coherencia entre el discurso y el comportamiento del líder.

Motivación inspiracional: el líder introduce cambios en las expectativas del grupo porque hace creer que los problemas pueden ser resueltos. La conducta del líder provee significado y reta a los seguidores.

Estimulación intelectual: el líder apunta hacia la creatividad e innovación, motiva a los individuos hacia el análisis y el cambio, los alienta a asumir nuevos retos y proponer soluciones novedosas a los problemas.

Consideración individualizada: el líder presta atención a las necesidades individuales tanto de logro como de crecimiento.

En la actualidad, la construcción de conocimiento en torno al liderazgo transformacional se ha dado, principalmente, en contextos empresariales y, en menor medida, en contextos educativos, sin embargo estas investigaciones presentan descripciones del liderazgo transformacional en directivos o en la estructura organizacional de la institución educativa, Gil-García, Muñiz y Delgado (2008), Salazar (2006), Murillo (2006) y González (2008), pero son escasos los aportes que se encuentran respecto al enfoque y aplicación del liderazgo transformacional en los estudiantes y sus interacciones dentro y fuera del aula, Mendoza (2008). En este sentido, dado que la institución de educación superior puede ser un escenario de formación en liderazgo, se hace necesario explorar de qué modo se revela el liderazgo en los grupos estudiantiles de la Universidad Militar Nueva Granada.

Objetivo de la investigación

El propósito de esta investigación, se centró en desarrollar acciones tendientes a incrementar las competencias profesionales del estudiante neogranadino, y así lograr el gran objetivo de formar líderes. Se hizo implementando acciones que propiciaran espacios de reflexión/acción, de tal manera que los estudiantes lograron comprender las necesidades presentadas por los contextos laborales, hacer una adecuada lectura de las mismas y dar respuestas pertinentes desde su quehacer profesional.

El estudio se constituyó en una experiencia significativa donde se exploró la pertinencia tanto de los planteamientos teóricos como de las estrategias metodológicas, en relación con los procesos de formación en liderazgo transformacional.

Metodología

Dado que el estudio pretendía no sólo recolectar información acerca del liderazgo de los estudiantes, sino iniciar procesos de transformación con ellos, se consideró pertinente incluir dentro de la metodología algunos de los aspectos de la investigación-acción (I-A), entendida ésta desde la perspectiva de Richard Sagor (en Salazar, 2007) quien señala: “La investigación-acción constituye un proceso disciplinado de interrogación conducido por

y para las personas tomando la acción, lo cual tiene como fin una transformación de actitudes y comportamientos”. Por esto, la investigación es un estudio de tipo cualitativo que está sustentada en el paradigma interpretativo hermenéutico, usado también en la I-A.

El paradigma interpretativo pretende comprender los hechos, las causas y los cambios en la práctica e informar del proceso a todos los actores involucrados en él. Más allá de mejorar las prácticas en términos funcionales, se pretende, desde este paradigma, comprender de qué manera las metas y los fines están influenciados por la forma como los participantes se perciben a sí mismos. En otras palabras es reflexionar sobre la práctica con el fin de comprender las formas particulares de pensar y actuar; y emprender procesos de cambio (Salazar, 2007). Se asume entonces la idea central y meta de la investigación-acción: la reflexión, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción, la cual se basa en el “descubrimiento” para que alguien sea consciente de algo, es decir, “darse cuenta de” (Salazar, 2007, p.66).

A partir de esta idea, se han privilegiado técnicas como la educación experiencial, observatorios y grupos de discusión que permiten la interacción de los participantes, la reflexión compartida, donde se vislumbran oportunidades de acción y se favorece la participación activa por parte de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el proyecto se desarrolló en tres fases -que sirvieron para organizar el proceso, ya que el ánimo que lo orienta es el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes- y está presente a lo largo de todo el trabajo.

Fase uno: Identificación de líderes transformacionales

Consistió en la aplicación de un instrumento que se diseñó con base en la propuesta de Avolio y Bass (1995) y en una adaptación realizada en el contexto chileno (Vega y Zavala, 2004). Para el caso actual de la UMNG se seleccionaron diez ítems en los cuales se describieron características del liderazgo transformacional, en cada ítem se ofrecía la posibilidad de escoger tres compañeros de su curso que, según el criterio del estudiante,

cumplían con la característica de líder; posteriormente, los estudiantes contaban con un espacio para justificar la elección de manera cualitativa.

El instrumento se aplicó en cincuenta y seis cursos, correspondientes a los semestres cuarto y quinto de los trece programas de pregrado ofrecidos por la Universidad. Una vez realizada la aplicación, se realizó el procesamiento de los resultados, identificando en cada curso de dos a cinco personas con características de liderazgo que posteriormente fueron convocadas para iniciar el proceso.

En total se aplicaron 1 168 instrumentos, identificando 243 estudiantes con características de liderazgo transformacional, ellos fueron convocados para continuar el proceso, pero de estos solo 55 estudiantes aceptaron la convocatoria, y de estos últimos, 36 permanecieron durante la segunda y tercera fase del estudio.

Fase dos: Fortalecimiento de las competencias de liderazgo

La segunda fase, estuvo orientada por un proceso de *outdoor training* (alternativa formativa) que persigue el aprendizaje autónomo, a partir de experiencias desarrolladas en entornos naturales, tales como retos y desafíos.

Estos procesos les permitieron, a los participantes, reconocer características a nivel personal, desde una perspectiva no formal, pues el aprendizaje se construye en contextos de cooperación y en actividades grupales para que las ideas sean puestas en común y le permitan al participante, la continua confrontación y reflexión. Así mismo, este tipo de estrategias estimulan procesos individuales que favorecen la introspección o el descubrimiento de sus falencias, de manera que este diagnóstico le permite a los participantes socializar sus vivencias y aprendizajes, dando paso así, a la construcción colectiva de conocimientos.

Fase tres: Análisis y reflexión sobre el entorno. Estrategias de acción

Finalmente, la tercera fase, estuvo dirigida a fortalecer las competencias de los participantes respecto a la observación del entorno,

cuyo eje central fue la reflexión sobre cómo es percibida la UMNG y cuáles son las debilidades que identifican en ella. Además se realizó un acercamiento con los pobladores del municipio de Cajicá, lugar donde la universidad está construyendo una nueva sede, con el fin de identificar las interrelaciones y el impacto social que tendrá este sitio por la presencia de la Universidad.

De esta manera, se abrió la discusión respecto a la relación de los estudiantes con la Universidad, y la interacción de la institución universitaria con los futuros profesionales y el papel que juegan con el municipio de Cajicá. En este sentido, las actividades programadas favorecieron la reflexión y el análisis por el aporte que cada estudiante está llamado a brindar en la Universidad y en el mundo, porque el saber construido en equipo, articula la formación de la universidad con las necesidades y exigencias del mundo actual.

En todas las fases se conservó la espiral acción-reflexión-acción; en la medida que las actividades realizadas o las experiencias vividas, dieron paso a procesos reflexivos, apoyados en registros de información que más adelante orientaron las acciones que emprendieron los participantes.

Resultados

En la primera fase, a partir del instrumento aplicado, se identificaron 243 estudiantes con características de liderazgo transformacional, logrando así, realizar una caracterización que partió de los recursos reales de la población y no solamente de lo propuesto por la teoría. A continuación se presentan los principales elementos descritos por los estudiantes en relación con cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional:

Influencia Idealizada Atribuida: los estudiantes argumentan que sus compañeros se destacan por la característica de poder, es decir, con la capacidad del líder para expresar seguridad y sobresalir en el grupo; bien sea por las habilidades académicas con las que cuenta o bien por la capacidad de expresar sus opiniones ante el grupo o los docentes. Vale la pena resaltar que en este aspecto fueron elegidos de manera recurrente los representantes de curso.

Por otra parte, se evidencia que la confianza de los compañeros hacia sus líderes estriba específicamente en sus juicios y decisiones, y por la sensibilidad que los líderes tienen por las necesidades del grupo y porque demuestran alta capacidad para el análisis de las situaciones. En este último aspecto resaltan atributos como la adecuada toma de decisiones, la resolución de conflictos, la experiencia o madurez del líder y la seguridad con la que expresa sus afirmaciones.

Influencia Idealizada Conductual: los estudiantes identificaron como líderes a los compañeros que demostraban claridad en sus propósitos, compromiso con las actividades a realizar y capacidad de establecer altos niveles de exigencia consigo mismo y con los demás.

Así mismo, los estudiantes eligieron compañeros que mostraban coherencia entre sus expresiones verbales y sus acciones, pues consideran que esta característica se constituye en un indicador de comportamiento moral. Bajo este mismo argumento, seleccionaron personas que expresaban abiertamente sus creencias religiosas.

Inspiración Motivacional: en esta dimensión, el criterio para escoger a los líderes fue la facultad para expresar confianza en el grupo, la cual está relacionada con la capacidad de motivar y animar al grupo para fortalecer el espíritu del equipo y expresar de manera verbal, la confianza en el logro de objetivos.

Por otra parte, la habilidad para hacer sentir a los demás que son capaces, está relacionada con la inspiración que genera en sus compañeros, la disposición para brindar ayuda en el momento oportuno, y la habilidad para fortalecer la confianza y la seguridad en sus compañeros. Finalmente, el hecho de valorar los aportes y las características de las demás personas, hace que el líder sea percibido como una persona incluyente y con la capacidad de identificar recursos humanos claves entre las personas que lo rodean.

Estimulación Intelectual: se refiere al líder que se caracteriza por ser una persona con los conocimientos necesarios para la resolución adecuada de los problemas que se le presentan tanto individual como grupal, y por saber proponer nuevas alternativas de mejoramiento; estimula la creatividad de los

compañeros, incluyendo los aportes de los demás - sin emitir juicios de valor - y se destaca por tener habilidades como la comprensión y la tolerancia.

Por otra parte, se encontraron características como la capacidad de brindar colaboración a los demás y aconsejarlos, así como la habilidad para aportar distintos puntos de vista frente a las dificultades de los compañeros, y confrontarlos de manera asertiva, ayudándoles a tener nuevas percepciones respecto a sus situaciones personales. Estos líderes son vistos como personas con una desarrollada capacidad de análisis de los problemas de manera objetiva.

Consideración Individualizada: el líder tiene una alta capacidad para escuchar, para recordar las conversaciones anteriores y estar al tanto de las preocupaciones de sus compañeros. Así mismo tienen la habilidad para aconsejar, reconociendo las necesidades y motivaciones de cada compañero.

Por otra parte, consideran que la preocupación por el bienestar se hace evidente en la disposición para colaborar, atendiendo de manera oportuna las necesidades; también la muestra consideró importante que el líder trate a cada persona de manera diferenciada, de acuerdo con sus necesidades y capacidades. Adicionalmente, a nivel grupal, resaltaron la habilidad del líder para articular relaciones con otras entidades o personas, es decir, llevar información oportuna al grupo y expresar las necesidades del mismo frente a personas de mayor jerarquía. Finalmente, estos líderes son destacados por estimular un ambiente de aprendizaje y desarrollo personal, lo cual se enfatiza especialmente en la preocupación por los aspectos intelectuales, es decir, el rendimiento académico de los integrantes del curso y la comprensión de las temáticas vistas en las clases.

En la segunda fase, los resultados del *outdoor training* se sistematizaron en dos grandes categorías: aspectos a trabajar y aprendizajes construidos.

Aspectos a trabajar: los estudiantes reflexionaron sobre algunas de sus características personales, que los inspiró a iniciar cambios en sus formas de relación con los demás. La actividad permitió que cada participante

podiera cuestionar su forma de asumir las dificultades y sus capacidades para enfrentarlas, en compañía de personas desconocidas.

Aprendizajes construidos: por medio de esta experiencia, los estudiantes mencionaron que las actividades les permitió realizar cambios de paradigma para construir nuevas percepciones tanto de lo que significa el rol de líder como de la imagen que tenían de sus compañeros; así mismo se les permitió reconocer y validar las opiniones de los demás, comprendiendo que existen diferentes perspectivas.

La tercera fase se centró en estimular la observación y el análisis sobre la Universidad tanto en sus problemáticas internas como su posible interacción con la comunidad a la que va a impactar (nueva sede en el municipio de Cajicá). Se fomentó entre los estudiantes la propuesta de estrategias de intervención.

El proceso de reflexión respecto a la Universidad, permitió a los participantes socializar la forma en la cual perciben la UMNG y el sentido de pertenencia que han construido respecto a la misma. Así mismo, este ejercicio de reflexión exigió que los participantes consultaran las leyes que rigen el bienestar universitario en el país, los proyectos que en la actualidad adelanta la UMNG y las políticas de apoyo económico a estudiantes.

Uno de los logros más importantes de esta fase fue la posibilidad de encuentro entre los estudiantes de diferentes sedes y facultades de la Universidad, lo cual permitió articular diversas percepciones, vivencias y necesidades; así como construir conocimiento grupal, e identificar los puntos de encuentro sobre los cuales se realizarían propuestas de intervención.

Conclusiones

A pesar de que el proceso es iniciado como proyecto de investigación desde la Facultad de Ciencias Económicas, el diseño se realiza teniendo en cuenta estudiantes de todas las facultades y se pretende que en fases posteriores sea asumido como un programa de la universidad, para lo cual se han hecho los primeros acercamientos a los diferentes niveles directivos y la dependencia de bienestar universitario; así mismo se espera que

a largo plazo, la Universidad pueda extender esta propuesta a otros contextos.

Si bien el liderazgo transformacional en estudiantes de educación superior está estrechamente relacionado con las características académicas e intelectuales, y con las tareas propias del entorno universitario, también se evidencian elementos emocionales y sociales en este modelo, en el cual se permite una comprensión holística de los profesionales en formación.

El estudio ha estimulado la interacción de estudiantes de diferentes facultades que incluso antes del estudio no se conocían, también promovió la confrontación de múltiples perspectivas que facilitó la construcción de conocimientos de manera colectiva y brindó un espacio de interacción poco usual entre los estudiantes de la UMNG.

Así mismo, el proyecto propició un encuentro intergeneracional entre participantes que oscilaban los 18 y 41 años de edad, lo cual permitió acceder a diferentes paradigmas de interpretación y acción.

La investigación-acción y la educación experiencial comparten los principios de la interacción-reflexión-acción, y, en este caso, se constituyeron en un soporte que, además de adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes, permitieron la integración continua de conocimientos y la redacción de nuevos.

Uno de los aspectos más valiosos de la experiencia fue la transformación del rol que asumió el equipo investigador respecto a los estudiantes, porque al tomar una postura menos directiva, favoreció la autonomía y la aparición de las propias dinámicas de organización al interior del equipo.

Finalmente, se recomienda seguir trabajando en la exploración y caracterización del liderazgo transformacional en estudiantes de educación superior para garantizar la formación integral, a partir de las habilidades propias de los profesionales en formación, porque se evidenció durante la investigación que esta perspectiva contribuye a optimizar los ambientes laborales y la identificación de líderes dentro de la Universidad.

Referencias

1. Avolio, B. y Bass, B. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set*. Redwood City: Mind Garden Inc.
2. Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press.
3. Gil-García, A., Muñiz, M. y Delgado, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. En *Revista Sapiens*, 9(1), 13-33.
4. González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. En: *Multiciencias*, 8(1), 38-47.
5. Mendoza, M. (2008). Aproximación al liderazgo desde la caracterización de redes sociales presentes en el aula. En *Revista Facultad de Ciencias Económicas UMNG: investigación y reflexión*, 21(2), 141-160.
6. Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. En *Revista Facultad de Ciencias Económicas UMNG: Investigación y reflexión*, 14(1), 118-134.
7. Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4e), 11-24.
8. Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? En *Unirevista*, 1(3), 1-12.
9. Salazar, M. (2007). Investigación-acción y comunicación participativa en una organización educativa: Un estudio de caso. Recuperado de http://www.abrapcorp.org.br/anais2007/trabalhos/gt2/gt2_salazar.pdf, el 5 de octubre de 2010. Vega, C. y Zavala, G. (2004). Adapatación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5x Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno. Memoria para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales.

**Las pruebas ECAES en Colombia:
una evaluación a la evaluación**

Las pruebas ECAES en Colombia: una evaluación a la evaluación¹

ECAES tests in Colombia: an evaluation to the evaluation

Recibido: 28 de agosto de 2011 | Evaluado: 27 de marzo de 2012 | Aprobado: 16 de abril de 2012

César Guzmán Tovar (Colombia)

Universidad Nacional de Colombia

cgt003@gmail.com

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, candidato a Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos por la Universidad Central de Bogotá.

César Serna (Colombia)

Universidad Central

cesarserna29@gmail.com

Matemático con énfasis en Estadística de la Universidad del Tolima, Magíster en Ciencias Estadísticas de la Universidad Nacional de Colombia.

David Felipe Hoyos (Colombia)

dafehoga@gmail.com

Estudiante de Ingeniería Industrial y Auxiliar de investigación de la Universidad Central.

Resumen

Este artículo establece una mirada analítica sobre los discursos que fundamentan las pruebas ECAES (hoy Saber-Pro) y las políticas públicas en torno a la evaluación de la educación superior en Colombia. Con este panorama conceptual, se busca precisar las correspondencias existentes entre la evaluación que ejerce el Estado (evaluación externa) y aquella que realiza la Universidad (evaluación interna). El análisis conceptual de las políticas y de la fundamentación de las pruebas ECAES es alimentado con un análisis estadístico en donde se establecen las correlaciones entre la evaluación interna y externa de tres programas de la Universidad Central, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en sus procesos académicos y en las pruebas ECAES. Las preguntas de fondo son: ¿cuáles son los intereses del Estado

Abstract

This paper provides an analytical view on the discourses that are the base of the ECAES tests (which are now called Saber-Pro) and on the public policies regarding the evaluation of higher education in Colombia. This conceptual overview seeks to clarify the correlation between the evaluation that the State carries out (external evaluation) and the one that the University does (internal evaluation.) The conceptual analysis of the policies and the base line of the ECAES tests is powered by a statistical analysis which establishes correlations between internal and external evaluation of three programs of the Universidad Central from the results obtained by students in their academic processes and in the ECAES tests. The fundamental questions are: what are the interests of the State and the University in terms of academic

¹ Este texto se ha realizado dentro de la primera fase del proyecto de investigación "Evaluación de la evaluación. Análisis de correspondencias entre los componentes de los ECAES y de las evaluaciones de las asignaturas en la Universidad Central de Bogotá". El equipo de investigación está compuesto por César Guzmán Tovar, César Serna, David Felipe Hoyos, Esteban Quesada, Milena Zamora, Luisa Fernanda Vallejo, Lucía Ardila y Henry Hurtado.

This text has been developed within the first phase of the research project «Evaluation of the evaluation. Correspondence analysis between the components of ECAES and the evaluations of the subjects taught at Universidad Central of Bogotá». The team of researchers is formed by: César Guzmán Tovar, César Serna, David Felipe Hoyos, Esteban Quesada, Milena Zamora, Luisa Fernanda Vallejo, Lucía Ardila, and Henry Hurtado.

y de la Universidad en términos de formación académica?, ¿existe una tensión entre lo que el Estado y la Universidad esperan de los futuros profesionales en términos de formación de competencias?, ¿cuál es el tipo de profesional que se espera para el país desde los ideales de lo estatal y de lo universitario?

Palabras claves

Políticas de evaluación, ECAES, universidad, capitalismo cognitivo

training? Is there tension between what the state and the university expect from future professionals in terms of skill training? What type of professional is expected for the country from the ideals of the state and the university?

Keywords

Evaluation policies, ECAES, university, cognitive capitalism

La ciencia se ha politizado hasta tal punto que ya no podemos ver los objetivos de la política ni los de la ciencia.

Bruno Latour

Introducción

La gestión de la calidad de la educación superior en nuestro país es observada por la medición y evaluación de la formación en las Instituciones de Educación Superior mediante el antiguo Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (ECAES), hoy llamado Pruebas Saber Pro², el cual se enfoca en las competencias adquiridas por los estudiantes de último semestre de los programas académicos. Dado que esta prueba es un instrumento estandarizado de medición con carácter de obligatoriedad, se hace imperativo una revisión constante y un análisis exógeno con el fin de llevar a cabo un ejercicio riguroso de interpelación acerca de sus fundamentos conceptuales e intereses políticos. El ejercicio analítico, a su vez, permite comprender cuál es el impacto real que la prueba está teniendo en la formación de los futuros profesionales de nuestro país en atención a las características de los programas académicos y de las instituciones de educación superior.

El presente artículo es el resultado de una doble mirada analítica acerca de la formulación conceptual de las pruebas ECAES y la definición de los planes de estudio de los programas de Contaduría Pública, Ingeniería Electrónica y Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central³. Este análisis precisa las correlaciones existentes entre la evaluación que ejerce el Estado y la evaluación interna de las instituciones; en este sentido, se apunta a realizar una evaluación de la evaluación. Esta evaluación se enfoca, a partir de un ejercicio complementario que incluye análisis de tipo conceptual y estadístico; así pues, los análisis presentados tienen la doble dimensión cuantitativa-cualitativa.

2 Teniendo en cuenta que se presentan resultados de años anteriores al cambio de nominación, el presente texto se referirá a este tipo de prueba como ECAES.

3 Se han seleccionado estos tres programas debido a que actualmente se encuentran en proceso de acreditación y, además, se han establecido pruebas específicas de ECAES para ellos.

En la primera parte de este texto, se presenta el dominio general del problema, el cual está especificado por las condiciones de la producción y transmisión del conocimiento científico y por la forma en la cual estas dos últimas se posicionan como el epicentro de las dinámicas económicas contemporáneas. Enseguida se analizan algunos de los aspectos generales que rodean la evaluación externa de la educación superior en Colombia a través de los ECAES. En la tercera parte, se centra la atención sobre los encuadres narrativos desde la política pública referida a la evaluación y transformación de la educación superior; aquí se recorren algunos de los enunciados que parecen críticos y que han configurado una evaluación con fines políticos y económicos, más que académicos. En la cuarta parte del artículo se exponen algunos análisis estadísticos en donde se muestran los cruces realizados entre los resultados académicos de los estudiantes en su experiencia formativa en la universidad (evaluación interna), y los puntajes de estos estudiantes en cada uno de los componentes de los ECAES (evaluación externa). Por último, se ha planteado una serie de consideraciones generales en torno a la relación entre los procesos de evaluación y la producción de conocimientos en el ámbito del capitalismo contemporáneo. Estas conclusiones parciales guiarán hacia la definición de nuevas problematizaciones alrededor del importante tema de la educación superior y los procesos formativos.

La tensión político-económica sobre la educación en el capitalismo cognitivo

Para hablar de la producción de conocimientos (y de su evaluación), se tiene que ubicar dicha producción en un espacio-tiempo que dé cuenta, por un lado, de su intervención en los ámbitos académicos, científicos y sociales, y por otro lado, de cómo esta misma producción es intervenida por las redes económicas y políticas. Sólo ubicando estos entrecruzamientos⁴ entre *lo político* y *lo científico* podremos definir el rol que ha asumido la evaluación externa en la configuración de lo que comúnmente –y sin deliberación– se define como calidad de la educación.

Uno de los ejes que posibilitan la transformación y proyección económica de las

4 Un «entrecruzamiento» es el proceso en el cual distintas entidades (humanas y no humanas) intercambian propiedades para generar una transformación recíproca (Latour, 2001).

sociedades contemporáneas es la producción de conocimientos especializados y científicos. Esta centralidad económica adjudicada al conocimiento ha generado una reconfiguración de las relaciones sociales y económicas en donde las desigualdades se definen por las posibilidades de acceso al conocimiento (científico) y las condiciones de su producción. Este conjunto de dinámicas se ha categorizado dentro de lo que algunos analistas han llamado *capitalismo cognitivo* (ver, por ejemplo, Bloundeau et al. 2004; Galcerán, 2005; Costa Lima, 2007; Sánchez, 2007; Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010; Fumagalli, 2010). En esta nueva “forma” del capitalismo, el conocimiento es transformado en mercancía para generar ganancias económicas para quienes lo controlan o gestionan, en este sentido, la apropiación y administración del conocimiento especializado se hace imprescindible para –además de obtener poder económico– asegurarse un lugar privilegiado en la nueva división internacional del trabajo (cognitivo) y en las jerarquías nacionales del saber (científico).

Desde esta dimensión, las universidades se configuran como instituciones de interés político y económico en tanto epicentros de la producción de saberes especializados y de la formación de elites científicas nacionales. Este interés “exógeno”, hacia las universidades y los centros de producción de conocimientos, ha provocado en los países occidentalizados, la definición y el diseño de estrategias y mecanismos de control en la calidad de la formación ofrecida en ellas.⁵ El control sobre la calidad es asumido por parte de los Estados como una obligación a partir de parámetros que han sido establecidos a nivel internacional, de manera que se hace imperativo para los gobiernos constituir sistemas que generen información acerca de los “avances” o “retrocesos” en el tema de la calidad de la educación y la producción de conocimientos.

Así pues, se generan políticas que buscan determinar y administrar la producción de conocimientos bajo parámetros economicistas (Guzmán, 2011) para fortalecer la tendencia mundial del mercado de las ideas. Por otro lado, se establecen sistemas de medición y cuantificación de la producción científica y tecnológica

en donde la cienciaometría y la bibliometría se establecen como las metodologías prioritarias para hacer seguimiento al campo científico (Gómez Y.J., 2005). Además de ello, se generan sistemas de evaluación a la educación superior cuyos instrumentos son exclusivamente test estandarizados de tipo monodisciplinario (Gómez V.M., 2007). Estos instrumentos emergen fundamentalmente del campo político y están abrigados con el manto económico como condicionamientos para el acceso a los *rankings* internacionales por parte de las universidades, y como supuesto aseguramiento del éxito académico y científico por parte de estudiantes y profesionales. Además de ello, todos estos instrumentos se han naturalizado hasta el punto que se aprehenden como los únicos métodos posibles y legítimos para llevar a cabo la necesaria evaluación tanto al sistema de educación como al científico. Así, la universidad tiene que hacer frente a dos tipos de tensiones que redimensionan su propio horizonte: por un lado las determinaciones políticas de los gobiernos, y, por otro lado, los condicionamientos económicos del mercado.

En Colombia, los dispositivos establecidos para ejercer la “inspección y vigilancia” del Estado a la educación superior se fundamentaron en una doble dimensión: jurídica y tecnocrática. La primera dimensión tiene como fundamento la propia Constitución Política de 1991, en donde se establece, en el artículo 67, la educación como un derecho y un servicio público y, en el artículo 71, la libertad en la búsqueda del conocimiento. A partir de allí se crearon toda una serie de dispositivos jurídicos que emergieron de un lugar de enunciación política, reproduciendo los discursos tecnocráticos como condición de posibilidad o, cuando menos, como un orden del discurso para la administración y control de la educación y su evaluación.⁶ Por otro lado, la dimensión tecnocrática se enfocó en crear dispositivos para regular y controlar aspectos propios de la producción de conocimientos, entre estos dispositivos se pueden mencionar los siguientes: a) Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES), encargado, básicamente, de administrar los registros calificados y los procesos de acreditación; b) Sistema Nacional de Información de la educación Superior (SNIES) en el cual se concentran datos, estadísticas e indicadores de gestión de la educación superior; c) Sistema

⁵ Como menciona Foucault (2003), desde el siglo XVIII la escolarización, como mecanismo disciplinario y de control, fue institucionalizada como parte de lo que él denomina una red de poder encargada de corregir las virtualidades de los individuos que se internan en ella (Foucault, 2003, p. 93 y ss.)

⁶ Para un análisis sobre las políticas de evaluación de la educación superior en Colombia ver Guzmán et al. (2012).

Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), el cual concentra las políticas, estrategias y programas para la administración y control de las actividades de investigación científica y de producción tecnológica.

Sin embargo, estos sistemas fueron creados desde un lugar político de enunciación, no desde una reflexión en el campo científico; esto significó la institucionalización de una racionalidad economicista para la gestión de la ciencia a partir de la implementación y sofisticación de tecnologías para la administración del conocimiento (ver Guzmán Tovar, 2011), y la consolidación de una producción de conocimientos de tipo capitalista, es decir, la configuración del capitalismo cognitivo en Colombia. En este sentido, la crítica se fundamenta en lo siguiente: las políticas públicas sobre educación responden a conceptualizaciones foráneas, a argumentaciones de tipo desarrollista, a estrategias (en el sentido foucaultiano del término) economicistas y a signaturas de regulación productiva.

Como resultado de la reproducción de estas políticas, se generó un sistema de evaluación a la calidad de la educación superior que se enfoca en medir la memorización o apropiación de conocimientos mediante la técnica de pruebas estandarizadas, más que hacer valoraciones rigurosas a los procesos de formación de los programas académicos.

La evaluación externa como tendencia mundial de jerarquización

La importancia que han cobrado en las últimas décadas los procesos de evaluación está supeditada por la conexión establecida entre el saber y el capital. Debido a que se quiso establecer el conocimiento como generador de grandes dividendos financieros, las empresas –gracias a la iniciativa y recomendación de organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE)– empezaron a centrar su atención en los sistemas de educación para influir en los parámetros de formación de los futuros profesionales. Es así como se introduce en la racionalidad académica nociones tales como *competencias*, *capital humano* y la más reciente: *innovación*. Este encuadre narrativo –emergente de la lógica empresarial– no sólo genera profundas fisuras en el terreno,

filosófico, pedagógico y epistemológico (el qué, el cómo y el para qué, respectivamente) de las universidades, sino que también reconfigura lo que podríamos llamar, junto con Guattari (1996), los “Terrenos existenciales” de estudiantes, profesores y científicos.

La evaluación representa una manera de comprender la educación en general; es decir, el propósito y los objetivos con los cuales son diseñados los instrumentos para evaluar la calidad de la educación, reflejan los ámbitos de interés que han sido asignados a la educación. En concordancia con lo anterior, se asume que la evaluación de la educación superior es un proceso que debe motivar hacia la reflexión de su quehacer y no simplemente calificar y jerarquizar de acuerdo con estándares de productividad. En este sentido, Gabriel Misas dice lo siguiente:

La educación superior debe autoevaluarse y coevaluarse para examinar hasta qué punto está cumpliendo sus tareas con la máxima calidad posible; pero es indispensable que los instrumentos que se utilicen para esta evaluación correspondan a su naturaleza y a su complejidad esencial, y no establezcan identidades equivocadas y peligrosas entre los procesos de trabajo académico que se adelantan en la universidad y el proceso industrial de producción de mercancías. La caracterización cuidadosa de las tareas de la educación superior debería permitir señalar la legitimidad de los instrumentos de evaluación y hacer explícita su especificidad (Misas, 2004, p. 17).

Dentro del sistema de educación, la evaluación es un componente de importancia especial ya que a partir de los instrumentos diseñados para tal fin, se pueden realizar valoraciones acerca de los impactos que se han logrado a nivel institucional e individual. La evaluación, en este contexto, se vincula con el desarrollo humano y desde esta noción se entiende como “una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos y para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico” (León, 1997, pp. 83-84). Esta perspectiva se asocia con las condiciones sociales y formativas de los estudiantes evaluados y observa de manera crítica los instrumentos mediante los cuales

se realizan los procesos evaluativos en el nivel pedagógico.

De allí surgen algunas posturas que cuestionan la supuesta objetividad de la evaluación y su necesidad pedagógica (León, 1997, p. 78). En efecto, algunos investigadores argumentan que instrumentos como los exámenes y las calificaciones por notas no son objetivos, porque dejan muchos aspectos sin valorar que son difíciles de cuantificar como: la motivación, los métodos para aprender, las actitudes, las aptitudes personales y hasta los aspectos socioeconómicos porque éstos pueden afectar el aprendizaje, o una enfermedad que en determinado momento dificulta el rendimiento académico de un estudiante (Rojas, 1999, p. 191).

La tendencia mundial (adoptada en nuestro país) es la evaluación enfocada en las competencias que se deben adquirir durante el proceso formativo (ICFES, 2005). Esta tendencia ha sido implementada como corolario de las presiones o influencias del ámbito empresarial en las lógicas formativas de las universidades. Así, por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define la adquisición de competencias como el principal objetivo en una formación para el trabajo (Gómez Buendía, 1998, pp. 268 y ss.).

La adquisición de estas competencias supondrían mayores probabilidades de éxito profesional y académico, de allí la importancia que adquieren dentro de los sistemas de evaluación, los cuales, a su vez, se estructuran a partir de pruebas que buscan la adecuación a los estándares internacionales de calidad (Mejía, 2007, p. 163).

Este es uno de los objetivos de la internacionalización de la educación que se ha proyectado desde la década del 90 del siglo pasado. Con la internacionalización se quiere generar un proceso de homogeneización de los criterios de calidad y de definición de prioridades formulados a partir de entidades supranacionales como el Banco Mundial (Mejía, 2007, p. 131). La adaptación de las instituciones a los condicionamientos globales generados desde el mercado, ejercen una presión sobre las maneras de organizar y administrar los conocimientos, pues produce desequilibrios entre los objetivos propios de la ciencia y las acciones concretas en la producción de conocimientos. Esta tendencia fue señalada por

Bourdieu como nociva al mencionar que “la ciencia social sólo puede constituirse rechazando la demanda social de instrumentos de legitimación o de manipulación” (Bourdieu, 2002, p. 30). Así pues, como puede deducirse, los instrumentos y mecanismos de evaluación generados tanto interna o externamente requieren de una constante revisión, análisis y problematización para poder adecuar los sistemas de evaluación a criterios de pertinencia y autonomía.

Los sistemas de gestión de la calidad de la educación en Colombia se basan, fundamentalmente, en mediciones apoyadas en evaluaciones estandarizadas que determinan la proximidad o convergencia de las instituciones de educación superior a los ideales de la formación establecidos por los Estados; para nuestro caso, el Estado colombiano desarrolla esta función a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).

Dentro de las mediciones y evaluaciones que realiza el Estado a través de los organismos mencionados, se encuentran el Examen de Calidad de Educación Media (Saber 11) y el Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES, hoy llamado Saber Pro). Este último se encarga de medir específicamente “el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior” (tomado de la página web Colombia Aprende, del Ministerio de Educación Nacional).

La prueba ECAES es la herramienta que el Estado ha diseñado para evaluar el desempeño de los futuros profesionales a partir de una serie de competencias establecidas como criterios generales (competencias genéricas) o específicos (competencias específicas) dentro de los campos de conocimiento⁷. Es así como la medición de la calidad se promueve, en atención a los criterios estatales, bajo una fundamentación conceptual que se puede identificar a partir de los documentos que sustentan cada una de las pruebas.

⁷ Se tendría que hacer un análisis riguroso, en un estudio aparte, de la conceptualización sobre las competencias hechas por el Estado a través del ICFES.

La metodología adoptada por el Estado para realizar la evaluación de la calidad es la fundamentada en pruebas estandarizadas de lápiz y papel, lo cual provoca serios cuestionamientos:

La utilización de un solo tipo de instrumento de medición en determinada área de formación, implica privilegiar una opción metodológica y epistemológica sobre otras posibles, lo que constituye una opción arbitraria pues favorece o privilegia a los programas de formación más afines o congruentes con esa opción, y discrimina negativamente en contra de aquellos programas más diferentes o divergentes respecto a la norma o modelo deseable de formación, la que *de facto* se establece y formaliza mediante la utilización (e imposición) de una particular opción metodológica de evaluación (Gómez, V.M., 2002, p. 2).

Así pues, la limitación en términos evaluativos de la propia prueba para evaluar la calidad de la educación superior en Colombia es bastante sugerente, además que su poca predictibilidad sobre el futuro desempeño laboral de los estudiantes es cuestionable debido a su artificialidad, individualización y aislamiento (Gómez V.M., 2002, p. 4).

Lejos de entender los lineamientos para la realización de las pruebas como ámbito de verdad que se debe asumir y reproducir homogéneamente, es pertinente abordar los documentos normativos con el fin de reconstruirlos, es decir, ubicar las ideas-fuerza contenidas en ellos, contextualizar sus enunciados históricamente, explicitar su lugar de enunciación y visibilizar lo que no ha sido visibilizado en ellos. Es importante aquí recorrer históricamente los enunciados formulados para poder vislumbrar cómo se ha llegado a lo que se tiene hoy, y cuáles serían los próximos caminos posibles a recorrer teniendo en cuenta los intereses de la comunidad universitaria.

Los enunciados discursivos en torno a la evaluación

En primer lugar se debe decir que todos los enunciados correspondientes a los documentos analizados⁸ parten o se remiten a la

⁸ En este apartado se recogen algunos de las reflexiones realizadas a partir de la lectura analítica de 15 documentos normativos que se relacionan con la configuración de los ECAES y la educación superior en Colombia.

Constitución Nacional de 1991 para fundamentar el discurso. Es la argumentación jurídica la que se encuentra en la base de los enunciados allí contenidos, de manera que se puede identificar una clara institucionalización desde un 'lugar de enunciación' específico y delimitado que corresponde a la investidura política. Este 'lugar de enunciación', entendido como un sujeto político-gubernamental, expone sus argumentaciones a través de diversos dispositivos jurídicos tales como Decretos, Leyes, Sentencias de la Corte Constitucional y la propia Constitución Nacional. Todas las argumentaciones y conceptualizaciones que se esbozan en los documentos, se fundamentan en la legislación.

Respecto a la institucionalización de los enunciados, se destaca una mención en donde se aborda una complementación entre la postura política (emanada del Estado) y la postura científica (caracterizada por la universidad), teniendo como conectores a la autonomía universitaria y el papel de control por parte del Estado, es decir, el Estado garantizará la autonomía universitaria como elemento fundamental de su función en el control y vigilancia de la educación superior. En los debates presentados, se supone que esta articulación favorecerá la calidad de la educación superior. La autonomía universitaria, en realidad, está relegada al aparato discursivo estatal (y así fue institucionalizada) pues está condicionada a la "suprema inspección y vigilancia" por parte del Estado:

El Estado respeta, de conformidad con la Constitución Política y con la presente Ley [Ley 30], la autonomía que le es propia a cada institución de Educación Superior, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior (Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior).

Como puede verse, la enunciación de la autonomía no emerge del ejercicio reflexivo de la academia, sino que es "otorgada" por el Estado, sólo éste puede dar reconocimiento de autonomía a las instituciones de educación, lo cual limita en los propios términos la posibilidad de una total autonomía. En otras palabras, la autonomía universitaria, estrictamente hablando, no es tal, pues siempre estará supeditada a la intervención/legitimación/institucionalización por parte del Estado.

Pero el frecuentemente nombrado rol del Estado de ejercer la “suprema inspección y vigilancia”, adquiere un sentido contradictorio o por lo menos ambiguo, cuando se dice que

Las instituciones de educación Superior brindarán un servicio con calidad. Esta última hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio y a las condiciones en que se desarrolla cada institución (Exposición de motivos para la reestructuración de la educación superior).

Con la anterior cita puede verse que la conceptualización de la calidad se refiere a aspectos internos de las instituciones; no hay ninguna referencia al papel del Estado como ente de “suprema vigilancia” para favorecer la calidad a partir de, por ejemplo, políticas diferenciadas y subsidios en regiones con déficits en el sector educativo. El rol de la suprema inspección y vigilancia es establecido como medio de sanción, pero no como medio para la promoción de la calidad. En otras palabras, la autonomía universitaria está condicionada por el dispositivo jurídico, deviene de la institucionalización de la producción del conocimiento; así se expresa explícitamente en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30: “Al institucionalizarse la producción del conocimiento y organizarse como organización social para cumplir objetivos definidos emergen las Universidades como personas jurídicas y sujetos de la Autonomía”. Por último, la autonomía debe responder a dos manifestaciones: por un lado, a la naturaleza de la producción intelectual, y, por otro, a las implicaciones de “servicio público” que se explicita en el artículo 67 de la Constitución.

Continuando con el rol de la suprema vigilancia y control por parte del Estado, los ECAES son definidos como un instrumento que permite ejercer dicha labor en el contexto gubernamental: “El Gobierno requiere dichos exámenes para ejercer su facultad de inspección y vigilancia”. (Exposición de motivos Ley 1324). También en el artículo 1° del Decreto 3963 de 2009, se mantiene dicha postura:

El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto

de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia (Decreto 3963 de 2009, artículo 1°).

Según lo anterior, se definen los ECAES como uno de los instrumentos que permite al Estado llevar a cabo su labor de a) evaluador de la calidad del servicio público educativo, y b) de inspector y vigilante. Esto quiere decir que el ECAES, además de ser un instrumento de la evaluación externa es, además, un mecanismo mediante el cual se vigila a las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto significa que los ECAES corren el peligro de constituirse en un arma política para validar y naturalizar los intereses gubernamentales, así pues los ECAES más que ser construidos como un instrumento de seguimiento, son diseñados, como una disposición del gobierno de turno, para direccionar de manera particularista aspectos de la educación.

La anterior apreciación se refuerza con la potestad que adquiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para indicar, a través del ICFES, qué es lo que debe ser evaluado. Aunque esta indicación por parte del MEN tiene que ser consultada previamente al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la decisión reposa en los intereses y deseos del gobierno de momento representado en el MEN; así dice el Artículo 8° de la Ley 1324:

El Ministerio de Educación Nacional indicará al ICFES qué es lo que desea evaluar en los “Exámenes de Estado”. La indicación de lo que se pretende evaluar se hará previa consulta con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en cuanto a los “Exámenes de Estado” necesarios para ingresar a ese nivel de educación o al terminar estudios de pregrado (Ley 1324 de 2009).

Según la mencionada Ley, es el MEN quien indica qué es lo que se debe evaluar, de manera que en cierta medida es una decisión centralizada que luego se ejecuta a partir de conceptos e instrumentos formulados por el sector educativo. De nuevo, lo que en el fondo sucede es que la tal nombrada autonomía universitaria se ve restringida no sólo por la potestad del Estado, sino también por los intereses de los gobiernos.

Pero además, los efectos directos e indirectos de los resultados ECAES son la producción de mediciones a las instituciones, a los programas y, lo que es más grave, a las metodologías de cada institución. De esta manera, el Estado no sólo controla y vigila, sino que también jerarquiza la calidad, porque al cuantificar los resultados de las pruebas estandarizadas, en las cuales algunos temas previamente se han seleccionado e institucionalizado, a partir de los lineamientos del Ministerio, el MEN evalúa indirectamente el nivel educativo de la institución. El literal b del Artículo 1° del Decreto 3963, el cual se refiere a los objetivos de los ECAES, dice así:

Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo (Artículo 3963 de 2009, artículo 1°).

Dicha jerarquización está acompañada por las dinámicas de competitividad entre estudiantes a raíz de los incentivos que genera la medición de las pruebas:

El Gobierno Nacional hará público reconocimiento a los estudiantes e instituciones que obtengan anualmente los mejores resultados en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, mediante un certificado que acredite tal condición, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La excelencia académica en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior de los estudiantes de los programas de pregrado, será uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrezcan en las distintas entidades públicas. De igual manera dichos estudiantes tendrán prelación en el otorgamiento de créditos para estudios de posgrado en el país y en el exterior (Decreto 3963 de 2009, Artículo 6°).

La formalización de incentivos es una forma de institucionalizar y naturalizar la jerarquización que acompaña dichos incentivos, en este sentido el reconocimiento público profundiza el carácter competitivo detrás del andamiaje

de las competencias (Guzmán, 2008). Por otra parte, la excelencia académica ahora es decretada por el Estado a través de estas pruebas como resultado de un ejercicio de un día en la marcación de respuestas y no por la valoración del proceso formativo de los estudiantes por parte de sus mentores académicos y profesionales.

Un ingrediente adicional que se refiere a la institucionalización como dispositivo de control, más que de legitimación, se refiere a las pruebas ECAES como insumo para la realización de evaluaciones a todo el sistema de educación. Los ECAES evalúan no sólo a los estudiantes, a los programas y a las instituciones sino que también se pretende extender su “perímetro de acción” a todo el sistema de educación:

Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e Instituciones de Educación Superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo (Decreto 3963, Artículo 1°, Literal c).

El MEN establece las pruebas y sus contenidos como “criterio de verdad” para la evaluación; *la verdad* se sanciona con los dispositivos jurídicos y a partir de allí se categoriza a los jóvenes estudiantes entre el bien y el mal (“responden bien a lo que queremos que sepan”, o “están mal frente a lo que deberían haber aprendido”). Pero además de esto, como toda verdad hegemónica y al mejor estilo de los dogmas católicos medievales, los ECAES ahora se establecen como eje totalizador y dominante bajo la condición de obligatoriedad (Decreto 3963, Artículo 8°). El círculo está cerrado, cerrando así también las posibilidades de proponer modelos de evaluación menos rígidos y homogeneizadores: primero se institucionaliza –por la vía política– un sistema de evaluación basado en pruebas estandarizadas; luego, sus contenidos son indicados por el gobierno que reproduce los discursos y atiende las recomendaciones de tecnocracias foráneas; a continuación se lleva a cabo el proceso de jerarquización teniendo como fundamento los resultados de dichas pruebas; por último, como –estocada final a la autonomía (esta vez de los estudiantes)– se declara de obligatorio cumplimiento la presentación de los

ECAES como requisito para obtener el título de pregrado. Todo este andamiaje es creado bajo el argumento de la suprema inspección y vigilancia del Estado para estipular los alcances del mismo y evaluar así la educación superior, pero, cosa curiosa, dentro de estos dispositivos jurídicos es nula la referencia hacia la posibilidad de someter a evaluación el mismo sistema de evaluación y sus instrumentos: se niega, de *jure*, la posibilidad de realizar una evaluación a la evaluación que hace el Estado.

Análisis de correlaciones entre la evaluación externa y la evaluación interna

A continuación se presentan los resultados estadísticos donde se hace una comparación entre los resultados obtenidos por los estudiantes de cada programa en las pruebas ECAES y su historial académico en la universidad (es decir los resultados de la evaluación externa con la evaluación interna). Para ello se realizó un "Mapa de Componentes ECAES-Materias" por cada programa en cual se cruzan los componentes formulados en la prueba ECAES (que, según el documento, obedecen a la pertinencia e incidencia en el campo o disciplina evaluada, y brindan los aspectos específicos para diseñar las preguntas de la misma) con las asignaturas planteadas en los programas académicos.

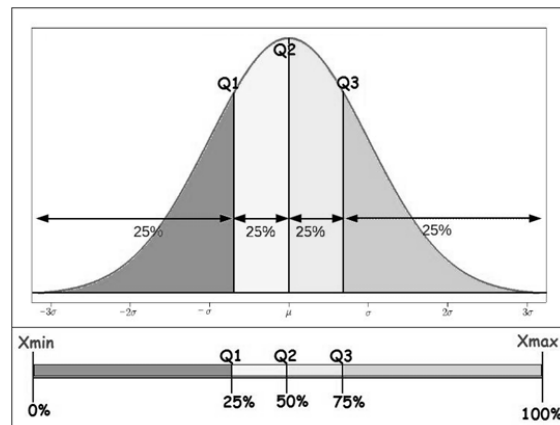
La presentación de estos resultados se hace por programas académicos (Comunicación Social y Periodismo, Contaduría Pública e Ingeniería Electrónica), en cada caso se muestran los Gráficos de Dispersión, los Análisis por Cuartiles y un Mapa de Resultados, los cuales nos permiten obtener panorama comparativo entre los resultados de la evaluación externa y la evaluación interna de los estudiantes de la Universidad Central.

Primero se debe decir que los Gráficos de Dispersión representan la correlación entre el promedio de las notas obtenidas por los estudiantes en el programa (eje x), y el puntaje adquirido en cada componente de la prueba ECAES (eje y). Cada Gráfico de Dispersión se dividió en nueve cuadrantes, en donde el cuadrante inferior izquierdo representa el promedio entre notas bajas de las materias y resultados ECAES bajos, mientras que el cuadrante superior derecho representa la relación entre el promedio de notas altas y puntajes ECAES altos. El resultado ideal para definir una alta correspondencia conceptual entre lo que propone la universidad y lo que

evalúa el Estado, debería estar representado en un gráfico lineal con tendencia ascendente.

Por otro lado, los cuartiles son valores que toman la variable medida desde el registro más pequeño hasta el más grande, estas medidas dividen el rango entre el mínimo y el máximo en cuatro partes iguales. Para llevar a cabo una división de un rango en cuatro partes equidistantes, es necesario hacer tres cortes, cada corte se llama cuartil. El primero es el cuartil inferior Q_1 , el cual contiene máximo el 25% del rango de la variable. El segundo cuartil es el cuartil medio Q_2 , que está delimitado entre el 25% y el 50% del rango de la variable; el valor de este segundo cuartil es el mismo que de la mediana. El tercer cuartil Q_3 o cuartil superior está delimitado entre el 50% y el 75% del rango de la variable. Para dar una idea gráfica de los cuartiles, se presenta el siguiente diagrama:

DIAGRAMA 1. EXPLICACIÓN GRÁFICA DE LOS CUARTILES



Para dar una mirada global del estado real de los puntajes ECAES de la Universidad Central, se construyó una gráfica de puntajes de todas las universidades que ofrecen los programas profesionales; así, se otorgaron rangos de la escala de las puntuaciones; estos rangos están divididos en cuartiles tal como se presentó en el diagrama 1.

Análisis estadístico de Comunicación Social

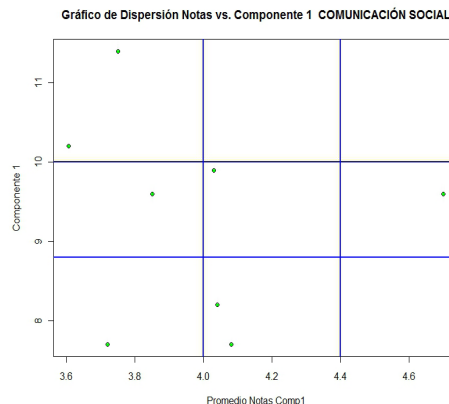
A continuación presentamos algunos de los resultados estadísticos obtenidos por los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central en la realización de esta prueba, teniendo en cuenta el periodo 2004-2009.⁹

En primera medida el componente “Expresión”, el cual tiene el mayor número de preguntas (60) en la prueba de Comunicación e Información, tiene sólo cuatro asignaturas asociadas. De otra parte, el componente con más asignaturas asociadas es el “Tecnológico”, que con sólo 20 preguntas en la prueba coincide con diez asignaturas del programa.

Es importante resaltar que en los componentes “Socio-Humanístico” (40 preguntas) e “Investigación” (20 preguntas), tienen cada cuatro asignaturas asociadas, (Proyecto Integrado de Línea I y II, y Seminarios de Socialización de Problemas en el Campo I y II); de ellas, la mitad pertenecen a los dos últimos niveles de formación y en este sentido son asignaturas que el estudiante no ha visto o no ha concluido a la hora de presentar la prueba.

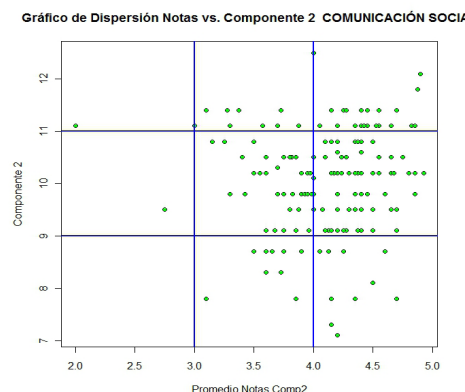
Por último cabe aclarar que las dos asignaturas que no se agruparon son “Prácticas I y II”, que buscan orientar y vincular al estudiante con el mundo laboral, espacio no contemplado en los ejes temáticos establecidos por la prueba ECAES.

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 1: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE CONCEPTUAL Y DISCIPLINAR EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (correspondientes a “Sujeto/comunicación”, “Proyecto experimental sobre razón sensible”, “Clase magistral semio-lingüística”, “Taller campo de la comunicación”, “Taller comunicación organizacional”, “Taller de la epistemología de la comunicación”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 1 (correspondiente a “Conceptual y Disciplinar”), proporcionó un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 1).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 2: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE SOCIO-HUMANÍSTICO EN LA PRUEBA ECAES

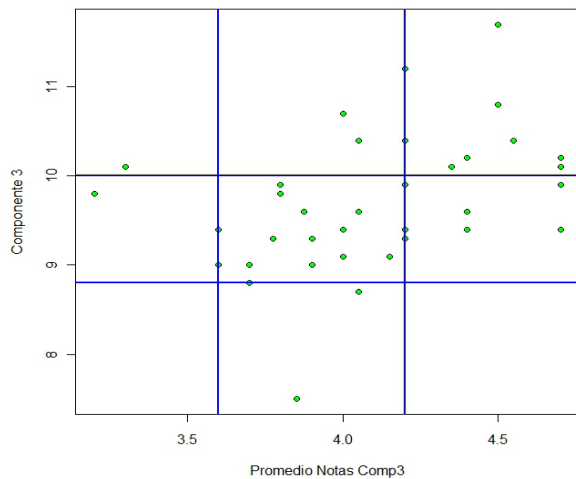


⁹ Debido a que la investigación aún se encuentra en curso, los análisis de estos resultados se encuentran en proceso de elaboración. Los resultados en las pruebas ECAES de cada programa deben cruzarse con dinámicas singulares y muy precisas relativas al nivel de cada programa (por ejemplo el cambio del Plan de Estudios, el cambio de profesores, etc.); este tipo de información se está recogiendo para complementar los datos obtenidos en el análisis estadístico.

La nota promedio de las materias (correspondientes a “Taller de cibercultura y comunicación contemporánea”, “Taller de acción social”, “Seminario de socialización de problemas en el campo I” y “Seminario de socialización de problemas en el campo II”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 2 (correspondiente a “Socio Humanístico”), proporcionó una tendencia ascendente; así mismo se observa gran correlación directa de los registros, aunque existe un dato atípico (ver gráfico 2).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 3: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE EXPRESIÓN EN LA PRUEBA ECAES

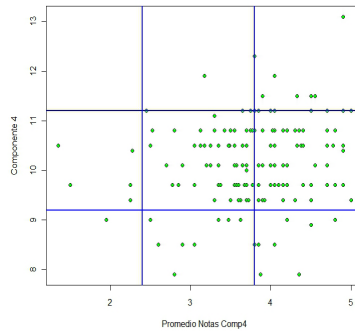
Gráfico de Dispersión Notas vs. Componente 3 COMUNICACIÓN SOCIAL



La nota promedio de las materias (“Taller de expresión”, “Construcción de textos”, “Taller de argumentación”, “Taller de poder y tecnología”, “Laboratorio la enunciación”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 3 (correspondiente a “Expresión”), proporcionó una tendencia ascendente; así mismo existe correlación directa de los registros, aunque se observa varios datos atípicos (ver gráfico 3).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN : PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE INVESTIGACIÓN EN LA PRUEBA ECAES

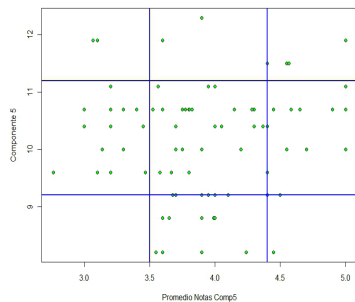
Gráfico de Dispersión Notas vs. Componente 4 COMUNICACIÓN SOCIAL



La nota promedio de las materias (“Taller de diseño y formulación de proyectos”, “Proyecto integrado de línea I”, “Proyecto integrado de línea II”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 4 (correspondiente a “Investigación”), proporcionó alta correlación de los registros, y existen varios datos atípicos (ver gráfico 4).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 5: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE TECNOLÓGICO EN LA PRUEBA ECAES

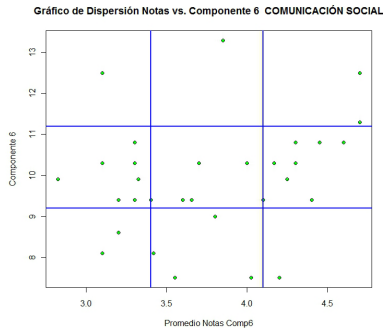
Gráfico de Dispersión Notas vs. Componente 5 COMUNICACIÓN SOCIAL



La nota promedio de las materias (diseño audiovisual, narrativas visuales, proyecto experimental sobre montaje y diseños comunicativos, laboratorio medios para la organización, laboratorio de sonido, laboratorio de imagen, taller de fotografía, taller de impresos, taller narrativa digitales, taller información periodística) comparada con la nota obtenida en ECAES del componente 5 (

correspondiente a Tecnológico), proporciono un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 5).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 6: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE GESTIÓN EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (mediaciones para la acción social, taller de modelos de gestión, proyecto experimental para organizaciones sociales) comparada con la nota obtenida en ECAES del componente 6 (correspondiente a Gestión, proporciono un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 6).

DIAGRAMA 2. ANÁLISIS DE CUARTILES-COMUNICACIÓN SOCIAL

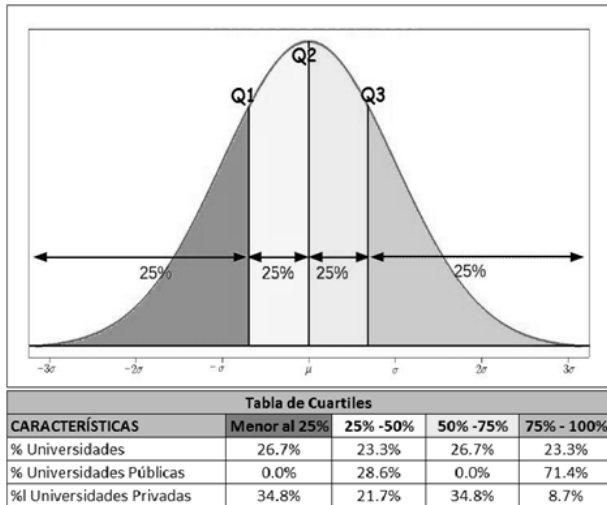
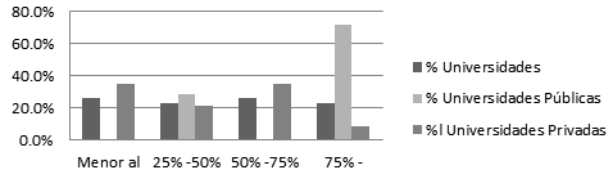
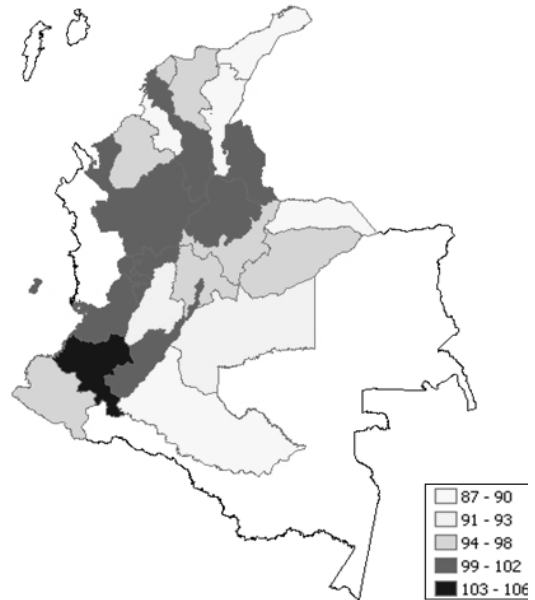


DIAGRAMA 3. COMPARATIVO DE CUARTILES DE COMUNICACIÓN SOCIAL PARA TIPO DE UNIVERSIDADES



Para el programa de Comunicación Social, el puntaje mínimo fue 98,22 y el máximo fue 113,95. La Universidad Central obtuvo un puntaje promedio de 99,02, lo que la posiciona por debajo del 25% de los mejores puntajes (ver diagrama 3).

DIAGRAMA 4. MAPA TEMÁTICO DE PUNTAJE FINAL DE ECAES POR DEPARTAMENTO



Con el objetivo de visualizar los departamentos del país con mejores resultados de ECAES, se presenta el mapa temático en donde se puede visualizar con oscuro las zonas con mejores

resultados como Cauca y las zonas claras con los resultados más deficientes (diagrama 4).

Análisis estadístico de Contaduría Pública

Es importante aclarar que para hacer el análisis con este programa, el equipo decidió omitir las asignaturas de primeros niveles “Proyecto Integrado de Lógica Textual I y II”, dado que estas materias están planteadas para que en cada espacio académico se vean de forma paralela dos asignaturas (“Teoría Contable” y “Derecho”) correspondientes a ámbitos y docentes distintos, en este sentido no es viable acceder a la nota individual de las mismos.

También es importante señalar que el programa presenta un valor agregado en la formación del profesional no contemplado en los componentes de las pruebas ECAES, y que se evidencia en las asignaturas no asociadas, dado que son ocho asignaturas las que están concebidas para la planeación, diseño y desarrollo de la investigación.

asociación se encuentran en los componentes: Fundamentación Conceptual de Contabilidad, Jurídico, Regulación y Comunicación y Humanidades (ver gráfico 7).

DIAGRAMA 5. ANÁLISIS DE CUARTILES-CONTADURÍA PÚBLICA

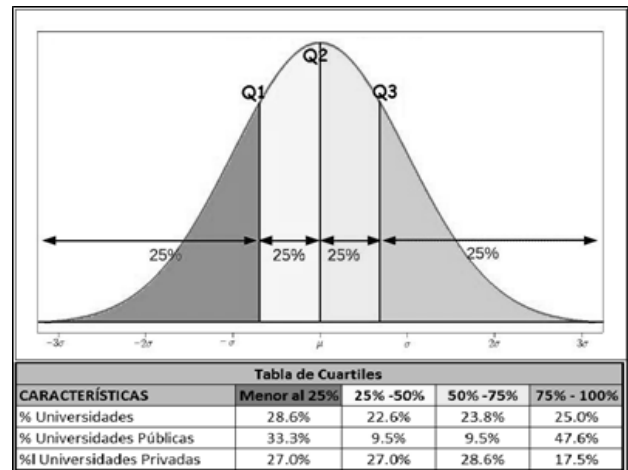
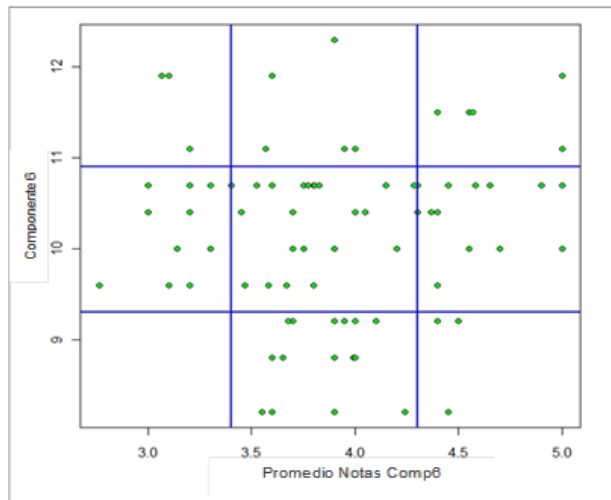
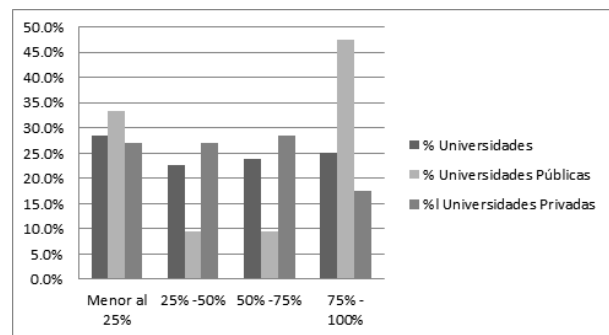


GRÁFICO DE DISPERSIÓN 7: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE CONTABILIDAD Y FINANZAS EN LA PRUEBA ECAES



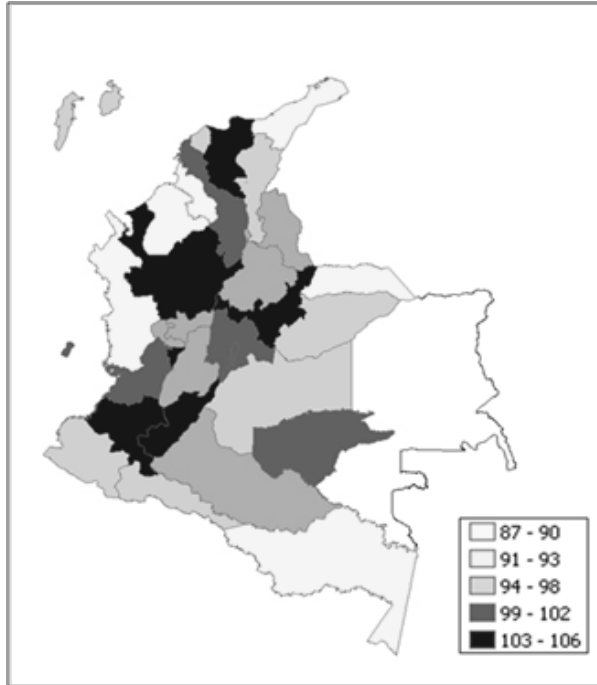
Aunque se presenta una gran concordancia entre lo propuesto en el plan académico y el componente “Contabilidad y Finanzas”, es importante señalar que los niveles más bajos de

DIAGRAMA 6. COMPARATIVO DE CUARTILES DE CONTADURÍA PÚBLICA PARA TIPO DE UNIVERSIDADES



Para el programa de Contaduría Pública, el puntaje mínimo fue 84,7 y el máximo fue 106,4. La Universidad Central obtuvo un puntaje promedio de 96,3, lo que la posiciona entre el 50% y 75% de los mejores puntajes (ver diagrama 6).

DIAGRAMA 7. MAPA TEMÁTICO DE PUNTAJE FINAL DE ECAES POR DEPARTAMENTO



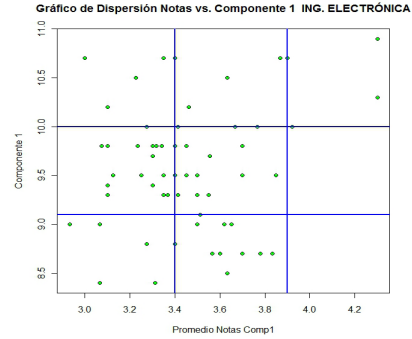
En el anterior Mapa se puede visualizar con oscuro, las zonas con mejores resultados, entre los que se encuentran, Cauca, Antioquia, Boyacá, entre otras y las zonas claras con los resultados más deficientes (diagrama 7).

Análisis estadístico de Ingeniería Electrónica

En el caso de este programa y en disidencia con la estructura distributiva de los componentes de los programas anteriores, el documento de fundamentación conceptual no hace una división en áreas de formación; por el contrario, plantea un único grupo de componentes que atraviesan todo el proceso formativo de los estudiantes.

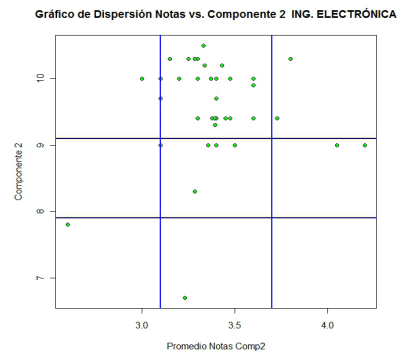
Por otra parte, es elemental resaltar que en la lectura y el análisis de las *Guías de Orientación* de esta prueba, se encontró que éstas presentan una irregularidad en la relación de los componentes y la cantidad de preguntas, en los cuadros presentados, dado que estos varían año a año sin ninguna explicación.

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 8: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE MODELAMIENTO DE FENÓMENOS Y PROCESOS EN LA PRUEBA ECAES



La nota promedio de las materias (“Comunicaciones análogas y digitales”, “Líneas de transmisión” y “Antenas”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 1 que corresponde al Modelamiento de fenómenos y procesos, proporcionó una tendencia descendente y con una baja correlación (ver gráfico 8).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN Nº 9: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UTILIZANDO UN LENGUAJE LÓGICO Y SIMBÓLICO EN LA PRUEBA ECAES

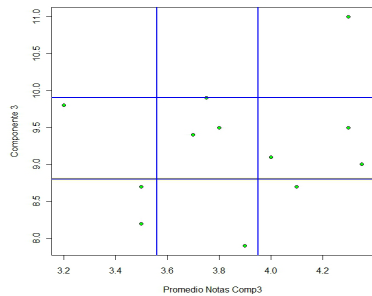


La nota promedio de las materias (“Métodos numéricos”, “Matemáticas especiales”, “Lógica electrónica”, “Matemáticas básicas”, “Calculo diferencial”, “Calculo integral”, “Ecuaciones diferenciales”, “Probabilidad y estadística”, “Algebra lineal”, “Cálculo vectorial”, “Química

”, “Química II”, “Física I”, “Física II”, “Física III”, “Biología”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 2 (correspondiente a la “Resolución de problemas), mediante la aplicación de las ciencias naturales y las matemáticas utilizando un lenguaje lógico y simbólico”, proporcionó alta correlación de los registros. Y así mismo presentan datos atípicos (ver gráfico 9).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 10: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE COMUNICACIÓN EFECTIVA Y EFICAZMENTE EN FORMA ESCRITA, GRÁFICA Y SIMBÓLICA EN LA PRUEBA ECAES

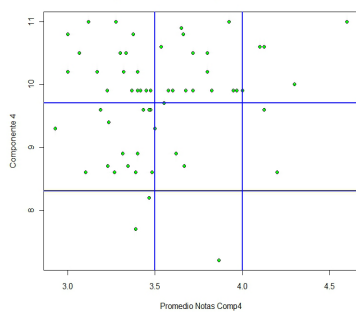
Gráfico de Dispersión Notas vs. Componente 3 ING. ELECTRÓNICA



La nota promedio de las materias (“Expresión gráfica”, “Taller de expresión I”) comparada con la nota obtenida en ECAES del componente 3 (correspondiente a Comprensión lectora común), proporcionó un gráfico disperso, es decir, los datos no se relacionan (ver gráfico 10).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 11: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE DISEÑO DE SISTEMAS, COMPONENTES O PROCESOS EN LA PRUEBA ECAES

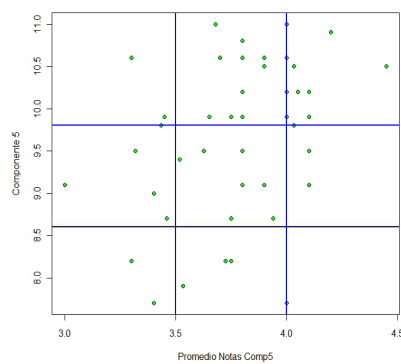
Gráfico de Dispersión Notas vs. Componente 4 ING. ELECTRÓNICA



La nota promedio de las materias (“Internet working”, “Procesamiento digital de señales”, “Circuitos electrónicos I”, “Circuitos electrónicos II”, “Electrónica I”, “Electrónica II”, “Electrónica III”, “Electrónica industrial”, “Instrumentación electrónica”, “Sistemas digitales”, “Sistemas microprocesador”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 4 (correspondiente a “Diseño de sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas”), proporcionó una baja correlación con un tendencia descendente (ver gráfico 11).

GRÁFICO DE DISPERSIÓN 12: PROMEDIO DE NOTAS VS. COMPONENTE PLANEACIÓN, DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN LA PRUEBA ECAES

Gráfico de Dispersión Notas vs. Componente 5 ING. ELECTRÓNICA



La nota promedio de las materias (“Práctica de ingeniería 1 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 2 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 3 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 4 – electrónica”, “Práctica de ingeniería 5 – electrónica”, “Seminario apoyo al proyecto I”) comparada con la nota obtenida en ECAES del Componente 5 (correspondiente a “Planeación, diseño, evaluación del impacto social, económico, tecnológico y ambiental, y gestión en proyectos de Ingeniería Electrónica”), proporcionó una baja correlación con una tendencia ascendente (ver gráfico 12).

DIAGRAMA 8. ANÁLISIS DE CUARTILES-INGENIERÍA ELECTRÓNICA

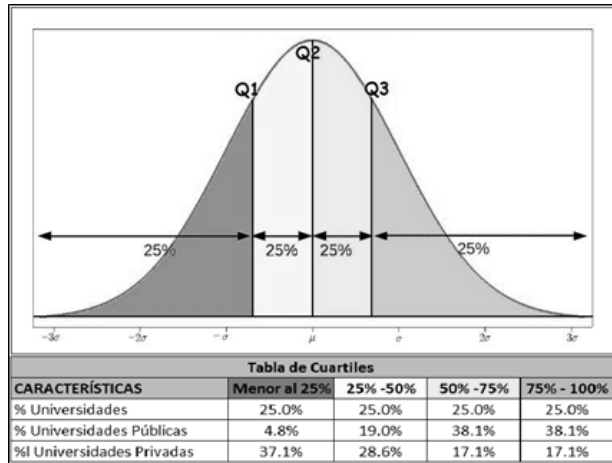
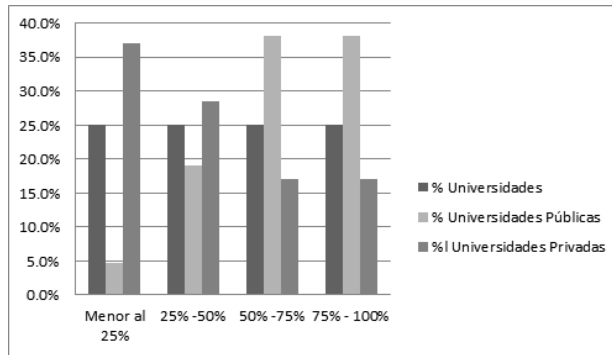
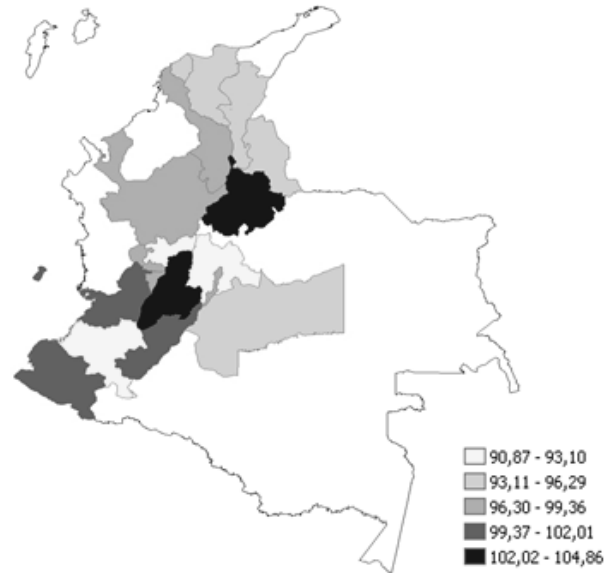


DIAGRAMA 9. COMPARATIVO DE CUARTILES DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA PARA TIPO DE UNIVERSIDADES



Para el programa de Ingeniería Electrónica, el puntaje mínimo fue 87,74 y el máximo fue 113,03. La Universidad Central obtuvo un puntaje promedio de 95,73, lo que la posiciona entre el 50% y 75% de los mejores puntajes (ver diagrama 9).

DIAGRAMA 10. MAPA TEMÁTICO DE PUNTAJE FINAL DE ECAES POR DEPARTAMENTO



En este mapa de Colombia se puede observar que los mejores puntajes a nivel nacional se presentaron en Tolima y Santander con puntajes entre 101,67 y 105,11, seguido de Valle del Cauca, Huila y Nariño con puntajes entre 99,37 y 102,01, luego están Bogotá, Antioquia, Bolívar, Risaralda y Quindío con puntajes entre 96,30 y 99,36 (ver diagrama 10).

¿Cuál es la evaluación que necesitamos?

Se ha hecho un breve recorrido por los enunciados discursivos que se han enfocado en la evaluación externa en Colombia. En ellos se establece como prioridad implícita la conexión de la producción de conocimientos con el ámbito empresarial para entrar al mercado mundial del saber. Las implicaciones de esta racionalidad para los estudiantes y las instituciones se hacen evidentes en las transfiguraciones que cada uno de ellos realiza en su recorrido académico. Así, por ejemplo, algunas universidades han centrado los currículos en los temas que el Estado define como prioritarios para evaluar con el fin de posicionarse

en los *ranking* de resultados. Por otro lado, los estudiantes asumen su formación académica como una carrera competitiva en donde se deben obtener excelentes resultados en estos test para “demostrar” que se tienen las competencias que requieren los empleadores.

La propuesta que aquí se expone, y que se deja abierta para reflexiones más detalladas, gira en torno a la evaluación que nuestras universidades e Instituciones de Educación Superior necesitan, porque la evaluación no debe ser de tipo interpretativo-estandarizado, es decir, no a partir de test estándar cuyos resultados se deben interpretar a la luz de respuestas prototipo, que borran de entrada las diferencias entre instituciones y estudiantes. Contrario a este tipo de evaluación se propone una evaluación analítica basada en una genealogía de los procesos formativos, es decir, una evaluación que analice críticamente las trayectorias de estudiantes según los intereses y planteamientos epistemológicos de los proyectos educativos. Una evaluación de este tipo demanda de una movilización importante de recursos económicos, de logística y de personas, pero una evaluación externa así puede dar indicios mucho más fiables y ricos de los procesos y de las transformaciones de la educación superior, guiados en la propia historia y la experiencia de estudiantes y universidades.

Referencias

1. Bloudeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
2. Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
3. Costa Lima, M. (2002). As mutações da mundialização ou quando o capitalismo financiero direciona o capitalismo cognitivo: desafios para América Latina. En *Revista Colombia Internacional*, 66, 70-94. Bogotá: Universidad de Los Andes.
4. Edu-Factory y Universidad Nómada, (comps.). (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, pp. 113-143. Madrid: Traficantes de sueños.
5. Feyerabend, P. (2009). *¿Por qué no Platón?* Madrid: Tecnos.
6. Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
7. Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de sueños.
8. Galcerán, M. (2005). "Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo." En *Revista Nómadas*, 27, 86-97. Bogotá: IESCO-Universidad Central.
9. Gómez, V.M. (2002). *Un examen de los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES)*. Recuperado de <http://www.aspuacol.org/15-viicongreso/15-eje3/ECAES%20por%20VMG%F3mezSep23-03.pdf>, abril de 2012.
10. _____ (2007). Examen crítico al término 'competencias' en educación y evaluación. En *Educación y Cultura*, 76. Bogotá: Ceid-FECODE.
11. Gómez Buendía, H. (director). (1999). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: PNUD/Tercer Mundo Editores.
12. Gómez, Y.J. (2005). Política científica colombiana y bibliométrica: usos. En *Revista Nómadas*, 32, 241-254. Bogotá: IESCO-Universidad Central.
13. Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
14. Guzmán Tovar, C. (2008). "El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo." En: *Revista Colombiana de Sociología*, 31, 43-60. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
15. _____ (2011). Las tecnologías de la administración en Colombia. En *Memorias del VI congreso Internacional de la Red de Investigación y Docencia en Innovación Tecnológica*. Manizales, 13 al 15 de abril de 2011, Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales y Universidad de Manizales.
16. Guzmán Tovar, C. et al. (2012). Algunas reflexiones sobre las políticas de la evaluación de la educación superior en Colombia. Ponencia presentada en el Primer Foro sobre la Reforma de la Educación Superior, Bogotá, Marzo 3 de 2012, Universidad del Rosario.
17. Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
18. León, T. (1997). *Indicadores: un mirador para la educación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
19. Mejía, ¿?. (2007). Falta referenciar todos los datos. Está en la página 7.

20. Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

21. Rojas, É.H. (1999). Evaluación del alumno, patología y perfeccionamiento. En Pinilla, A.E. (ed.). *Reflexiones en educación universitaria*, pp. 187-196. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

22. Sánchez, W. (2007). La Universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la Universidad colombiana. En *Revista Nómadas*, 27, 34-46. Bogotá: IESCO-Universidad Central.

**Retos y desafíos en la
conformación de una comunidad
latinoamericana en educación e
investigación**

Retos y desafíos en la conformación de una comunidad latinoamericana en educación e investigación

Challenges when creating a Latin American community in education and research

Recibido: 2 de septiembre de 2011 | Evaluado: 28 de febrero de 2012 | Aceptado: 16 de marzo de 2012

Dora Luz González Bañales (México) Instituto Tecnológico de Durango

doraglez@itdurango.edu.mx

borantes@utec.edu.sv

Doctora en Integración de Tecnologías de Información en las Organizaciones, Universidad Politécnica de Valencia, España.

Candidata a Doctorado en Investigación e Innovación de la Educación Superior, Universidad de El Salvador y Universidad de Granada; Magister en Educación e Investigación.

Blanca Ruth Orantes de Pineda (México)

Instituto Tecnológico de El Salvador

Clemencia Camacho Delgado (Colombia)

Politécnico Grancolombiano

ccamacho@poligran.edu.co

Magíster en Ciencias. Bióloga. Directora del Departamento Académico de Desarrollo Sostenible.

Resumen

En el 2009 un grupo de investigadores latinoamericanos mostraron interés en formar una comunidad en Educación e Investigación para propiciar grupos interdisciplinarios de investigación basados en el Modelo de formación con base en el desarrollo de competencias investigativas, apoyado en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) derivado de la experiencia de seis años del Politécnico Grancolombiano (Colombia). El nombre que se dio a dicha comunidad fue URDIMBRE educación e investigación, por el significado que da el conjunto de hilos que se colocan en el telar longitudinal y paralelamente, para formar un tejido. Considerando el paso del tiempo, desde su creación, se hace necesario realizar un análisis de los retos, éxitos y fracasos de la comunidad. Análisis que se aborda desde una metodología de seguimiento con indicadores para los proyectos propuestos y el compromiso de las instituciones. A través de los datos derivados de la aplicación de encuestas semi-estructuradas a miembros de la red, se obtuvieron resultados que están orientados a la consolidación de la Comunidad, buscando que a su vez estos constituyan puntos de referencia para la formación y el éxito de este tipo de redes para otras comunidades académicas y de investigación de Latinoamérica.

Abstract

In 2009 a group of Latin American researchers was interested in creating an education and research community to promote interdisciplinary research groups focused on the "Education Model Based on the Development of Research Skills Supported by the Use of Information and Communications Technology (ICT)" derived from the experience of 6 years at Politécnico Grancolombiano (Colombia). The name given to this community was URDIMBRE (WARP) Education and Research due to the meaning of the set of threads that are placed on the loom longitudinally and parallel to form tissue. Keeping into account the time from the moment of its creation, it is necessary to analyze the challenges, success, and failures of the community. This analysis is tackled from a follow-up methodology with indicators for the proposed projects and the commitment of the institutions. Using data derived from the application of semi-structured surveys to members of the network, we obtained results that are aimed at strengthening the Community and also used as a reference by other academic and research communities in Latin America for the creation and success of this type of networks.

Palabras clave

comunidades, investigación, educación,
Latinoamérica

Keywords

Communities, research, education, Latin America

Introducción

El conocimiento es el principal factor de la sociedad actual, por lo que la educación superior juega un papel crucial en su conformación, unido a conceptos de integridad y competitividad. Actualmente y para el futuro, se busca la “universalización de la educación superior”, esto evidencia la necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza superior para una sociedad basada en el conocimiento (Bernhard, 2009). Por ello es necesario en este nivel educativo desarrollar capacidades y competencias en ámbitos de investigación colaborativa y la participación en comunidades internacionales de investigación.

Por esto es importante evaluar y analizar en el ámbito Latinoamericano aquellos factores importantes para la conformación de comunidades y redes de investigación, no solo desde el punto de vista institucional, funcional, procedimental, investigativo, productivo y/o tecnológico, sino también aquellos factores intangibles que se vinculan al éxito o al fracaso en la conformación y su funcionamiento interno. Elementos relacionados con individualidad, formación y cultura laboral-profesional de sus miembros, así como los procesos de investigación o de gestión en las instituciones educativas, la cultura organizacional y la actitud interna hacia actividades de investigación, acceso a tecnología de punta y mecanismos de regulación y asignación de financiamiento de las institucionales de investigación, deben ser analizados para entender las posiciones de compromiso y apertura a redes y comunidades del conocimiento.

Por lo anterior, a partir de experiencias de conformación y realización de proyectos derivados de una comunidad de investigación y educación denominada URDIMBRE, avalada por la Red de Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas CLARA¹ desde el 2010, y

¹ RedCLARA (Cooperación Latino Americana de Redes Avanzadas) es una Organización de Derecho Internacional sin fines de lucro, cuya existencia legal data del 23 de diciembre de 2004, cuando fue reconocida como tal por la legislación de la República Oriental del Uruguay. La visión de RedCLARA es ser un sistema latinoamericano de colaboración mediante redes avanzadas de telecomunicaciones para la investigación, la innovación y la educación. RedCLARA es integrada por 15 países latinoamericanos. Fuente: www.redclara.net (agosto 2011).

de donde se derivan la oportunidad y la necesidad de realizar un análisis de los resultados obtenidos por esta Comunidad para identificar retos y desafíos en la conformación de una comunidad Latinoamericana.

Marco de referencia

En este apartado se presenta el marco de referencia general de las redes académicas latinoamericanas, así como la importancia que reviste la conformación de comunidades de investigación y educación en Latinoamérica, y algunos retos. Desde principios de los años 1990, Latinoamérica cuenta con redes de investigación y educación, y, dentro de ellas, con importantes comunidades de investigación.

Importancia de las comunidades internacionales académicas y de investigación

Nuestro planeta está cada vez más poblado, tan solo para los siguientes 40 años se estima que dos mil millones de personas se sumarán a la población mundial (UNESCO, 2010), en consecuencia, se incrementará la interdependencia entre continentes en materia económica, social y política, y también en educación, en ciencia, tecnología e innovación.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, los actores involucrados en el sector de educación superior tienen ante sí grandes y diversos retos: educar y promover el desarrollo de la ciencia y tecnología de calidad en entornos locales, regionales y nacionales; así como la participación en espacios de colaboración de comunidades internacionales de investigación y de educación inter y multidisciplinar, para mejorar la presencia de sus instituciones y de sus países, específicamente en desarrollos de

ciencia, tecnología e innovación, y coadyuvar con ello a mejorar la inversión en I+D².

Considerando el valor de la cooperación científica y de investigación en el escenario internacional, Bermeo et al. (2008), resaltan que el creciente énfasis en las actividades de investigación, orientada a problemas específicos, ha requerido un cambio en el concepto de “el objeto de investigación”, a un cambio en las “formas de hacer investigación”. Lo cual obliga a ir más allá de lo disciplinario, institucional y geográfico, al *trabajo en equipo y la colaboración científica internacional y multidisciplinar*. Estos se han convertido en vehículos para la integración de conocimientos, esfuerzos y capacidades en investigación entre los grupos de investigación de las universidades.

Complementando el punto anterior, en su estudio sobre indicadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) con Latinoamérica en bases de datos internacionales, de Filipo et al (2008) (citando a diversos autores), mencionan que el aumento de la colaboración científica en el ámbito internacional se deriva de factores que influyen en su formación como son: la proximidad geográfica, el idioma y el desarrollo científico de los países, así como la existencia de incentivos para la colaboración con el fin de abordar temas de investigaciones específicas y compartir equipos, avances en las tecnologías de la información y las comunicaciones, disponibilidad y facilidad para la movilidad, y el reconocimiento por parte de investigadores, instituciones y empresas.

Por esto, resulta apremiante que Latinoamérica no sea ajena a tales tendencias, y que las instituciones de educación superior a través de sus docentes, investigadores y estudiantes, encaminen esfuerzos hacia la conformación y pertenencia a comunidades de educación e investigación internacionales que permitan mejorar, como mencionan de Filipo et al (2008), la eficacia de la colaboración para mejorar la calidad, la innovación y la competitividad.

2 Según el estudio de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana- (RICyT, 2010), los países latinoamericanos representan sólo el 2,3% de la inversión mundial en I+D, sólo por delante de África (0,3%), igual que Oceanía (1,9%) y muy por detrás de Norteamérica (39%), Europa (31%) y Asia (27%).

Continuando con el estudio³ de Filippo et al (2008), la evidencia más elocuente de los beneficios de la cooperación en los ámbitos de la investigación científica muestra que en los últimos 15 años (considerando la fecha de su estudio), la producción de los países latinoamericanos en bases de datos ISI (Institute for Scientific Information) presenta un incremento del 140%. Esto pone de manifiesto un mayor desarrollo y apertura de la ciencia de la región y un aumento en el reconocimiento de sus investigadores en la comunidad científica internacional, siendo los mayores colaboradores de Latinoamérica, Estados Unidos, Francia y España.

Si bien este incremento es alentador, es importante destacar que la aportación de Latinoamérica a la ciencia mundial, medida por el número de artículos publicados, es tan solo de 3%, especialmente en publicaciones principales y otro tanto en las de menor circulación, siendo Brasil el principal productor seguido por Argentina, México, Chile y Venezuela (Ríos Gómez & Herrero Solana, 2005), lo que muestra que las comunidades de investigación aún tienen mucho camino por recorrer para incrementar su producción y visibilidad.

Redes de investigación y educación en Latinoamérica

En el apartado anterior se hace referencia a la importancia de la participación en comunidades internacionales de investigación y educación, en este apartado se hará mención a REDCLARA como una de las principales redes académicas latinoamericanas conocida por el rol integrador que representa tanto en la conformación como en la facilitación de entornos de comunicación entre redes y comunidades de investigación.

3 Algunos de los indicadores destacados en este estudio, son: la colaboración entre investigadores, también llamada coautoría, el número de centros registrados por documento, las redes de países firmantes y la especialización de las mismas.

El desarrollo de las redes académicas latinoamericanas es el resultado de un proceso que fue influenciado por la revolución tecnológica que algunos investigadores visionarios descubrieron en el camino que abría la ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) en los años 80 y 90, en Estados Unidos, y la DFN (Deutsches Forschungszentrum), la Red Nacional de Investigación y Educación RNIE en Alemania.

En el caso de Latinoamérica, el desarrollo se presenta en aquellas redes creadas en los años 90 y a partir del año 2000, cuyo motor de cambio fue el establecimiento de REDCLARA y el fuerte influjo que significó el proyecto ALICE⁴ (América Latina Interconectada con Europa) (RedCLARA, 2011), ambas probablemente las más importantes dentro de otras redes que existen en Latinoamérica. Para una mejor comprensión se presenta la siguiente tabla:

TABLA 1. HISTORIA DE LAS RNIE

País	RNIE	Inicio de las operaciones de la red	Inicio de la red como unidad organizacional dedicada	Año en que la red fue fundada en su forma actual
Argentina	Innova Red	1990 (bajo el nombre de Retina)	1990	2006 (como Innova Red)
Brasil	RNP	1992	1999	2001
Chile	REUNA	1986	1991	1991
Colombia	RENATA	2006	2006	2007
Costa Rica	CONARE	2009	2009	2009
Ecuador	CEDIA	2007	2009	2003
El Salvador	RAICES	2005	2005	2005
Guatemala	RAGIE	1995	2005	2004
México	CUDI	1999	1999	1999
Paraguay	ARANDU			
Perú	RAAP	2005	2009	2003
Uruguay	RAU	1991	1995	1991
Venezuela	CENIT	1993	1993	1994

Fuente: (RedCLARA, 2011).

Así, desde su creación CLARA ha significado un punto de reunión y unión para diversas redes y comunidades de investigación y educación de múltiples universidades latinoamericanas.

⁴ ALICE (América Latina Interconectada Con Europa), creada en el año 2003, su objetivo es proveer conexiones de Internet dedicadas para las comunidades de investigación y educación de la región latinoamericana, y de ésta con Europa. Fuente: www.redclara.net / <http://alice.dante.net/> (agosto 2011).

Para conectarse a esta red, las instituciones científicas, académicas y/o de investigación deben integrarse y estar conectadas a la Red Nacional de Investigación y Educación (RNIE) de su país de origen. Los interesados sólo pueden acceder a REDCLARA mediante la conexión a dichas redes. Un consolidado a agosto de 2011 muestra que se encuentran conectadas las RNIE de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. En las metas futuras de conexión se encuentran: Bolivia, Cuba, Honduras, Nicaragua y Paraguay.

En CLARA pueden participar todos los miembros de las RNEI latinoamericanas, esto significa que investigadores, académicos, científicos, desarrolladores de tecnología de las universidades, institutos y centros de investigación de América Latina, están allí. También existe el apoyo a la formación de comunidades de investigación conocido como Programa COMCLARA que ha crecido y ha formado y capacitado miembros de las comunidades de investigación (Fuente: <http://www.redclara.net>, agosto 2011).

Más allá de lo tecnológico, institucional y procedimental: factores que inciden en la conformación y dinamización de comunidades de investigación

La importancia que reviste la pertenencia a comunidades internacionales de investigación, ha sido abordada en estudios que han mostrado la efectividad de éstas y su impacto en la producción científica (Bermeo Andrade, de los Reyes, & Bonavia, 2008; RedCLARA, 2011; Ríos Gómez & Herrero Solana, 2005; de Filippo, Morillo, & Fernández, 2008).

Resulta significativo resaltar que la valoración de la eficacia de comunidades de investigación no solo debe ser abordada considerando factores cuantitativos y de producción científica, como los que previamente se han mencionado, sino también abordar factores cualitativos que inciden en la integración exitosa o no exitosa de comunidades de investigación en Latinoamérica.

A continuación se mencionan algunos factores relevantes en la conformación exitosa de comunidades de investigación:

Intereses . Para que la investigación de una comunidad de investigación y educación sea más productiva, debe nacer de intereses propios del quehacer docente con el fin de pasar, de lo individual a lo colectivo, del grupo al equipo, del equipo a una red, de una red a una comunidad y de lo disciplinar a lo interdisciplinar, en un ambiente donde el docente y el estudiante se comprometen a mantener una trayectoria de productos visibles que se mantengan en el tiempo como base en el compromiso social de la educación (Camacho, C., 2010). (Camacho C., 2010). Desarrollo de estrategias.

La universidad debe promover la generación de estrategias para desarrollar y mantener un vínculo, y una constante presencia en el desarrollo del conocimiento mediante la investigación (Elizondo Montemayor & Ayala Aguirre, 2007) de comunidades de investigación.

Financiamiento. Un problema, más que en el financiamiento en sí, es la dependencia de fondos públicos, sobre todo en países en desarrollo. La incertidumbre con respecto al financiamiento en cada periodo tiene como consecuencia la falta de una planeación integral, y por tanto, la dificultad para optar por la opción del crédito para invertir en proyectos de investigación (Elizondo Montemayor & Ayala Aguirre, 2007).

Tecnología de información (TIC). Las TIC tienen una función fundamental, ya que son el medio de almacenamiento, procesamiento y comunicación de la información que finalmente se transformará en conocimiento dentro de las comunidades de investigación. Debe cuidarse que la universidad o centro de investigación cuente con una eficiente infraestructura de TIC o al menos similar a sus pares de la comunidad.

Estructura organizacional. Es importante que las universidades participantes y las comunidades de investigación cuenten con una estructura organizacional que integre, según se requiera, grupos de especialistas estructurados alrededor de proyectos de investigación y enseñanza, que faciliten su vinculación a grupos, redes o comunidades externas de investigación, así como también tengan la meta de establecer unidades o grupos de investigación arraigadas física y formalmente a las universidades.

La fuerza es la gente. Existen muchos problemas tanto técnicos como sociales, pero el más difícil es crear y distribuir el trabajo de comunidad (Rincón, 2011), por lo que la fuerza de la comunidad será la capacidad de trabajo colaborativo y a distancia.

Dinamizar la comunidad. No basta con los primeros esfuerzos para la creación de la comunidad, es importante su dinamización bien sea por una persona o bien por un grupo de la comunidad, de tal forma que quien(es) asuma(n) este rol actúe(n) como enlace entre la universidad y la comunidad y sus miembros, asegurando que exista una comunicación permanente que realice también actividades de promoción, orientación y crecimiento. En la labor de promoción, cuando se incorporen nuevos miembros, debe existir un proceso de inducción y presentación a la comunidad (Michlmayr, 2009). La dinamización de la comunidad y su flujo de información puede ser apoyada con herramientas que permitan entornos colaborativos de trabajo y, en consecuencia, de comunicación entre sus miembros. (Alberto, 2002).

Propósito de la comunidad. Se debe identificar claramente qué tipo de comunidad se desea crear o a cuál pertenecer, es decir, a una comunidad de aprendizaje, comunidad de interés, comunidad de apasionados (Ribas & Cezon, 2009), comunidad de investigación, comunidad de enseñanza, o a un resultado de la combinación de las anteriores; de esta forma se tendrá una clara identificación de las temáticas de interés y los proyectos que se abordarán.

Las capacidades investigativas de la universidad. Es importante tomar en cuenta la capacidad de investigación de las instituciones de educación superior que forman parte de la comunidad, ya que está relacionada con las capacidades, habilidades y destrezas del personal investigador (capital humano), a su vez, con los recursos materiales y financieros disponibles, así como también con la capacidad organizativa y estructural de las instituciones (capital estructural) y con las relaciones estratégicas que se establezcan en el entorno (capital relacional) (Velasquez & Alvinzy, 2007) .

Modelo de universidad. Es recomendable que el modelo de universidad que decida participar en comunidades de investigación, integre,

por definición, el vínculo entre enseñanza e investigación, y que exponga la experiencia de búsqueda y generación de conocimiento. Es importante destacar en este punto que para los países de América Latina dicho modelo no ha logrado aún una vigencia significativa, pues, en su mayor parte, las universidades de la región concentran sus esfuerzos en la formación académica (Elizondo Montemayor & Ayala Aguirre, 2007). Siguiendo a Elizondo Montemayor, resulta importante destacar que la comunidad de investigación a constituirse, o ya constituida, y que desee agregar nuevos miembros, debe considerar la naturaleza de la universidad y el perfil de sus participantes como factor a incidir en los resultados, en la participación y en la productividad de la comunidad, así:

a) Universidades centradas en la educación:

Su misión primordial es la formación de profesionales con competencias específicas de su especialidad.

Buscan tener un buen nivel académico y la mejora permanente. La investigación, se realiza con fines básicamente didácticos.

b) Universidades con énfasis en la educación y en la investigación:

Su misión está en formar profesionales y en la generación de conocimiento.

Cuenta con modelos de gestión enfocados a acceder a fondos públicos y privados interesados en el desarrollo de conocimiento.

Pueden convivir la educación, la investigación y la extensión en modelos compartidos de gestión.

c) Universidades de baja calidad en educación y sin investigación:

Orientadas a la educación sin tener estándares de calidad.

Responden a intereses propios, más

que a la sociedad o al mercado laboral.

No tienen, en perspectiva, la generación de conocimiento.

d) Institutos o centros de investigación:

Orientados a proyectos específicos de innovación y desarrollo.

Son sostenidos por fondos públicos y, en algunos casos, financiados con el apoyo de fondos privados.

No tienen, en perspectiva, la participación de expertos para la formación de profesionales en áreas específicas de especialidad (pueden ser de apoyo en la formación de posgrado).

Comunidad Latinoamericana de Investigación y educación URDIMBRE

A partir de la presentación del *Modelo de formación con base en el desarrollo de competencias investigativas apoyado en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)* derivado de la experiencia por seis años que ganado el Politécnico Grancolombiano (Colombia) (Camacho C., 2010; Camacho, Mora, & Guzmán, 2009), (Camacho, C., 2010; Camacho, Mora y Guzmán, 2009) en el Congreso de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria RLCU 2009 y en el Primer Congreso de Investigación en Educación de Occidente, realizados en México, se despertó el interés de varias instituciones educativas para llevar a sus estudiantes y docentes a una experiencia similar al modelo propuesto.

Derivado del interés de diversos investigadores, el Politécnico Grancolombiano se ofrece a compartir su experiencia y articular un proyecto en el tema: "Uso pedagógico de la visibilidad con apoyo en TIC para el desarrollo de competencias investigativas", el cual busca establecer la incidencia que tiene el tratamiento pedagógico de la visibilidad, apoyada

en las TIC para desarrollar competencias investigativas en investigación formativa.

Una vez confirmadas las alternativas de trabajo del colectivo, se decidió llamar a la naciente comunidad académica URDIMBRE-Educación e Investigación, por el significado que da el conjunto de hilos que se colocan en el telar longitudinal y paralelamente para formar un tejido. Una vez preparada la urdimbre, se pasa a la trama, la cual está tejida desde los hilos comunes de la educación y la investigación. Con ello, los objetivos de URDIMBRE apuntan a adaptar e implementar el modelo de formación antes mencionado, así como también a mejorarlo en función del desarrollo del software, de la capacitación de los usuarios, la difusión y la publicación de los resultados.

Después de su formación la Comunidad URDIMBRE se presentó con instituciones de cinco países: Colombia, Venezuela, Ecuador, El Salvador y México a la convocatoria de la Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas CLARA en el 2010 y fue seleccionada. Actualmente cuenta con la colaboración de 16 instituciones de educación superior y con la reciente participación de Guatemala y Perú (ver Tabla 2).

TABLA 2. MIEMBROS RED URDIMBRE (AGOSTO 2011)

País	Nombre de la Institución
Colombia	Politécnico Grancolombiano
	Universidad de Ibagué
El Salvador	Universidad Tecnológica de El Salvador

País	Nombre de la Institución
México	Instituto Tecnológico de Durango
	Instituto Tecnológico Latinoamericano Hidalgo
	Universidad de Guadalajara
	Centro de Investigaciones Pedagógicas Sociales (SEP)
Ecuador	Universidad de Cuenca
	Universidad Nacional Autónoma de los Andes
	Universidad Nacional de Chimborazo
	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
	Escuela Politécnica del Ejército
	Universidad Tecnológica Equinoccial
Guatemala	Universidad Galileo
Venezuela	Universidad Nacional Abierta
Perú	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Metodología

El estudio realizado es de naturaleza exploratoria, de análisis cualitativo, para evaluar un periodo de dos años de retos, éxitos y fracasos de la comunidad de investigación y educación URDIMBRE. Los insumos de análisis se consideraron desde una metodología de seguimiento con indicadores para los proyectos propuestos en la comunidad y el compromiso de las instituciones. La elaboración de encuestas semi-estructuradas apoyó el estudio y arrojó

resultados que contribuyeron en los cuestionamientos de las directrices de consolidación de la comunidad.

El cuestionario elaborado para la aplicación de la encuesta consta de tres grandes apartados con preguntas de tipo abierto. En la primera sección se busca conocer cómo se gestiona la investigación en la institución, qué tipos de investigación existen, cómo se investiga, cuáles son las estrategias más usadas para mejorar la labor de investigación, cómo se obtienen los recursos financieros y qué tipo de resultados se obtienen. En la segunda se enfoca al conocimiento del tipo de soporte y recurso tecnológico con el que cuenta la institución educativa y las herramientas que son utilizadas para la difusión y visibilidad de los resultados de los proyectos de investigación. Finalmente, en la sección 3 se enfoca a conocer los mecanismos reguladores de los procesos y trabajos de investigación.

La aplicación de la encuesta fue por contacto directo, vía correo electrónico. El periodo de aplicación fue de octubre de 2010 a mayo 2011.

Participaron en el estudio siete de las 15 universidades de la Comunidad.

El objetivo del estudio fue: obtener información de gestión, información del desarrollo de investigación y del contexto de la tecnología en las universidades miembros de la Comunidad URDIMBRE, como base para el análisis de similitudes y diferencias en los procesos investigativos. Después de realizar el análisis de resultados se pudo determinar lo siguiente:

La gestión de la investigación: la gestión la realizan en su mayoría directores de investigación y postgrado, solo una universidad cuenta con una Vicerrectoría y bajo su mando la Dirección; en otras existe una Coordinación Técnica del Consejo de Investigaciones. El perfil profesional para director o vicerrector es con grado de Maestría. Algunas estructuras cuentan con coordinación técnica de postgrado, asistente administrativo, informático y financiero, becarios y secretarías, otras solamente cuentan con secretarías. En algunas IES la dirección es apoyada por el control del sistema de calidad a los procesos que adelanta el área de Postgrado e Investigación, apoya en los procesos administrativos de titulación. En

cuanto a la normativa en la mayoría de las IES si existe, en algunas es de reciente creación y otras aun no lo tienen.

Tipos de investigación: en general la investigación que se realiza es básica y aplicada, recientemente han iniciado en algunas de ellas proyectos de alumnos que egresan de las maestrías y desarrollan sus tesis como opción de titulación. En otros casos cuentan con estructura de investigación en donde hay un grupo de investigadores, docentes y estudiantes, quienes presentan sus propuestas técnicas, científico y financieras sobre las líneas de investigación previamente establecidas en la agenda de investigación vigentes, siendo los tipos de investigación, básica y aplicada.

Recursos e incentivos para motivar la investigación: no todas las IES cuentan con presupuesto interno. La mayoría no tienen incentivos tangibles, muy pocas dan un bono y/o premio representativo para estimular la labor investigativa. Se inscriben en las bases de datos de Redes de Investigación Nacionales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México o en el Salvador, CONACYT, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia Colciencias, de acuerdo al país, para poder participar de proyectos en donde se pueda acceder a fondos. La mayoría de las universidades realiza capacitaciones continuas, básicamente a los que dirigen tesis, a investigadores que no tienen grado de doctor y a profesores de tiempo completo de licenciatura. Algunas IES opinaron que existe desmotivación por falta de formación e incentivos en los docentes por ello no investigan. Otras IES opinaron que los grupos y líneas de investigación son incipientes. La formación en investigación para docentes es insuficiente así como el apoyo para la realización de postgrados.

Conocimiento y aplicación del modelo de investigación formativa: la mayoría opina que se realiza en el aula y responde a los contenidos temáticos, en su mayoría, este tipo de investigación la realizan los docentes. Sin embargo, en algunas universidades no está sistematizada como eje transversal. Algunas instituciones impulsan la investigación formativa en sus docentes para que desarrollen competencias investigativas.

Las mayores debilidades se identifican en cuanto una sólida formación en investigación en Doctorados. Las publicaciones de los resultados de investigación son escasas y las competencias para la formulación de proyectos ante entidades internacionales cooperantes es deficiente.

Difusión y productos de investigación: algunas IES cuentan con revistas, otras disponen de repositorios institucionales, revista y libros. Se obtienen trabajos de ascenso, tesis de postgrado, artículos de investigación en revistas, materiales de instructivo para ejercer la docencia bajo la modalidad a distancia. Sin embargo, no es suficiente para todo lo que se hace.

Tecnologías de soporte a la investigación: se consultó si conocían la Red Nacional Avanzada de Tecnología en su país, y si tienen conocimiento de estas: México Corporación Universitaria para el Desarrollo CUDI; El Salvador Red Avanzada de Investigación, Ciencia y Educación Salvadoreña RAICES; Colombia Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada RENATA; Ecuador Consorcio Ecuatoriano para el Desarrollo de Internet Avanzado CEDIA; Guatemala Red Avanzada Guatemalteca para la Investigación y Educación RAGIE; Perú Red Académica Peruana RAAP; Venezuela Red Académica de Centros de Investigación y Universidades Nacionales REACCIUN.

A pesar de estar al tanto sobre las funciones de estas redes nacionales algunas IES no pertenecen a ellas. La función que cumple la Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas-CLARA no es muy conocida por IES así como si la Red Nacional Avanzada de Tecnología de su país pertenece a ella.

La mayoría de las universidades no cuentan con soporte y recursos tecnológicos necesarios para desarrollar investigación, cuentan básicamente con laboratorios de informática y acceso a Internet. Son pocas las universidades que cuentan con salas especiales para videoconferencias y otros servicios de Internet 2. Hay experiencias buenas en la producción de productos en algunas universidades, que podría tener un efecto demostrativo para las que no lo tienen y sobre todo las bondades para la difusión y visibilidad en los resultados de investigación. Otras dijeron poseer computadoras e impresoras, aunque los recursos son pocos para la cantidad de docentes. La

gran mayoría deben compartir equipos de cómputo. No hay salas para videoconferencias. Si usan herramientas colaborativas, pero la mayoría lo hace desde su casa, porque no hay una adecuada conectividad en las oficinas (requerimientos de banda ancha). Tampoco disponen en su mayoría con software especializados.

Entes reguladores de investigación e incentivos legales: la mayoría de países de las instituciones consideradas en el estudio cuentan con un ente regulador de la investigación, entre los que se encuentran figuras como la de CONACYT en el caso de México y El Salvador o Colciencias en Colombia y Ministerios de Educación.

En cuanto a los incentivos legales creados para fomentar la investigación en su país e impulsar la Ciencia y la Tecnología, casi de manera generalizada respondieron que el apoyo es mínimo y a veces nulo, y que hay privilegios para las IES públicas. No obstante hay intentos en algunos países como El Salvador, por conformar grupos de investigación interuniversitarios multidisciplinarios, independiente de si es institución pública o privada. El objetivo es buscar financiamiento en proyectos que solucionen problemas y necesidades a nivel país dentro de las líneas estratégicas del Estado.

Unidades de coordinación técnica: en las IES participantes algunas cuentan con una unidad de coordinación técnica, consejo de investigación y post grado. Aunque son pocas las que cuentan con esta estructura, ya que la investigación aún no se sistematiza.

Factores que influyen en el nivel de participación y compromiso dentro de la comunidad

En los acercamientos y actividades que se realizaron para informar e invitar a los profesores a formar parte de la comunidad de investigación les dio a conocer los antecedentes, propósitos, alcances, retos y trabajos que se están o se han realizado dentro de la Comunidad URDIMBRE.

Si bien, en las reuniones de inducción y seguimiento se muestra interés por participar, se identificó que los profesores al conocer los alcances y compromisos que se adquieren dentro la comunidad, y con ello el esfuerzo

y tiempo de dedicación que requiere la labor investigativa, y que si ésta no forma parte de sus obligaciones laborales o no hay motivación personal por investigar, el interés manifiesto por pertenecer a la comunidad se convierte en solo una intención sin acción.

Considerando lo anterior, al cuestionar a los profesores sobre el por qué no desean pertenecer o participar activamente dentro de la comunidad se destacan los siguientes argumentos:

No disponer de tiempo suficiente para realizar labores de investigación, debido a que:

se trabaja a tiempo parcial en la institución educativa y, en consecuencia para algunos, implica laborar en otras instituciones o empresas;

se está realizando estudios de posgrado, y éste en sí mismo les demanda atención;

se tienen situaciones de índole familiar que dificultan dedicar más tiempo a la labor investigativa;

Falta de formación, experiencia y habilidades para investigar.

La función laboral es primordialmente como docente y no como investigador, en consecuencia no existe como obligación realizar labores de investigación.

Falta cultura investigativa, por lo que se considera la labor de investigación (y en consecuencia integración a una comunidad de investigación) como algo difícil.

Débil incentivo económicos para realizar labor investigativa.

Recomendaciones

Considerando el objetivo de la investigación sobre obtener información de las universidades miembros de la Comunidad Urdimbre como base para el análisis de similitudes y diferencias en los procesos investigativos, así como

los retos y desafíos que se han presentado en su conformación, se llega a las siguientes conclusiones:

Se debe tener un programa permanente de información y difusión tanto para los miembros ya existentes como para quienes deseen integrarse en la red.

No solo debe haber interés manifiesto de participar en la red, sino compromisos establecidos con metas e indicadores por cumplir los cuales podrían establecerse mediante una carta compromiso de las instituciones.

Las personas participantes deben tener un interés más allá del simple estatus curricular de pertenencia a una red o comunidad, es importante el interés genuino por obtener productos y resultados e incluso vocación para la investigación.

Los investigadores se deben vincular en proyectos conjuntos con posibilidad de buscar financiamiento que incluyan programas de movilidad e intercambio de investigadores y estudiantes de postgrado, maestrías y doctorados.

La mejor productividad en la comunidad se puede obtener si se cuenta con miembros cuyos perfiles profesionales y laborales estén orientados a actividades de investigación y no solamente docente, así como el acompañamiento por parte de investigadores con mayor experiencia hacia quienes no lo tienen, o en su caso su inclusión como colaboradores asistentes de proyectos.

Las comunidades se congregan alrededor de proyectos que tengan fondos para su desarrollo por lo que la gestión y madures para la presentación de estos ante entes financiadores es definitiva en su sostenibilidad.

La gestión y liderazgo de una comunidad debe ser ejercida sucesivamente por los miembros de los diferentes países para generar pertenencia y compromiso de los investigadores.

La falta de apoyo financiero interno a labores de investigación, vinculado al escaso interés por buscar fuentes de financiación externa,

las que una vez que se logran se vuelve lento y burocrático la disposición del recurso.

ANEXO

Listado de Redes de investigación e investigación en Latinoamérica

Comunidad Latinoamericana Abierta Regional de Investigación Social y Educativa <https://sites.google.com/site/redclarise/>

Red Hemisférica Interuniversitaria de información científica y tecnológica (RedHUCyT) regional, organización de los Estados Americanos. <http://redhucyt.oas.org/webesp>

Red Universitaria del Caribe-CUNet, formada por Antigua, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Jamaica, República Dominicana, St. Kitts y Nevis, Santa. Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago-, los países andinos (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) y los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) <http://www.redhucyt.oas.org/webesp/cunets.htm>

Red Académica y de investigación de Panamá (PANNet) <http://www.pa>

Red Boliviana de Datos (BOLNET) (<http://www.bolnet.bo>)

Red Científica Peruana (RCP) (<http://ekeko.rcp.net.pe>)

Red de Interconexión Universitaria (RIU), Argentina (<http://www.riu.edu.ar>)

Red de Teleinformática Argentina (RETINA) (<http://www.retina.ar>)

Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua (REFFDC), Argentina, (<http://www.mcy.gov.ar/estru/estru.html>)

Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), Argentina (<http://www.unq.edu.ar/ricyt.htm>)

Red Latinoamericana de Química (RELAQ), México (<http://latina.chem.cinvestav.mx>)

Red Nacional de Guatemala (MAYANet) (<http://www.gt>)

Red Nacional de Honduras (HONDUNet) (<http://www.hondunet.net>)

Red Nacional de Investigación (CRNet), Costa Rica (<http://www.cr>)

Red Nacional de Investigación (RNP), Brasil (<http://www.rnp.br>)

Red Tecnológica Nacional (RTN), México (<http://www.infotec.conacyt.mx/Infotec/RTN.html>)

Red Universitaria Nacional (REUNA), Chile (<http://www.reuna.cl>).

Red Inca Universidades de América Central que incluye a Panamá. <http://www.inca-network.org>

AUPRICA. Asociación de Universidades Privadas de Centroamericanas y Panamá <http://www.auprica.org>

Red Hemisférica Interuniversitaria de Información Científica y Tecnológica (RedHUCyT) <http://www.redhucyt.oas.org/webesp>

Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), ARGENTINA <http://www.unq.edu.ar/ricyt.htm>

Referencias

1. Alberto, R. (2002). Las redes de información y su importancia para la investigación científica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7 (19), 425-441. Maracaibo: Universidad de Zulia.
2. Bermeo, H.P., De los Reyes, E. y Bonavia, T. (2008). Dimensions of the scientific collaboration and its contribution to the academic research groups' scientific quality. *Research Evaluation*, 18(4), 301-311.
3. Bernhard, A. (2009). A knowledge-based society needs quality in higher education. *Problems of education in the 21st century*, 12, 15-21. Vilna: Lithuanian Scientific Society .
4. Camacho, C. (2010). *Comunidad Urdimbre Educación e Investigación*. Documento interno. Bogotá: Politécnico Grancolombiano.
5. Camacho, C., Mora, A. y Guzmán, M. (2009). La pedagogía y la investigación formativa en el Politécnico Grancolombiano. *Poliantea*, 8, 27-43. Bogotá: Editorial Norma Editores.
6. De Filippo, D., Morillo, F. y Fernández, M.T. (2008). Indicadores de colaboración científica del CSIC con Latinoamérica en base de datos internacionales. *Revista Española de Documentación Científica*, 31(1), 66-84. Madrid. DOI:10.3989/redc.
7. Elizondo, Montemayor L., y Ayala Aguirre, F. (2007). El equilibrio entre la enseñanza y la investigación en países latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4). Madrid: OEI.
8. Michlmayr, M. (2009). Dinamización de comunidades en proyectos de software libre. *Novática*, 21 (199), xx-xx. Barcelona: Asociación de Técnicos en Informática.
9. RedCLARA. (2011). *Compendio RedCLARA de Redes Nacionales de Investigación y Educación Latinoamericanas*. Bogotá: RedCLARA.
10. Ribas, S. y Cezon, M. (2009). Construir y mantener una comunidad de práctica: método aplicado a proyectos de software libre. *Novática*. 199, 21-25. Barcelona: Asociación de Técnicos en Informática.
11. RICYT. (2010). *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología- Iberoamericanos / Interamericanos*. Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Buenos Aires: REDES.
12. Rincón, D. (2011). *La verdadera fuerza del Grid es la gente*. Entrevista elaborada por RENATA.
13. Ríos-Gómez, C. y Herrero-Solana, V. (2005). La producción científica latinoamericana y la ciencia mundial: una revisión bibliográfica (1989-2003). *Revista Interamericana de Bibliografía*, 28(1), 43-61. Washington: OEA.
14. UNESCO. (2010). *World Social Science Report. Knowledge divides*. Paris: UNESCO.
15. Velásquez, L.A. (2007). Las redes de investigación virtuales: propuestas de fomento y desarrollo de la cultura investigativa en las Instituciones de Educación Superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-11. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

**Instrumentos para evaluar el
currículum formal en carreras
pedagógicas**

Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas

Tools for evaluating formal curriculum in pedagogical careers

Recibido: 25 de agosto de 2011 | Evaluado: 3 de marzo de 2012 | Aprobado: 9 de abril de 2012

María Teresa Castañeda (Chile)

mcastane@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío
Magíster en Currículum, Evaluación e Innovación Educativa.

Fancy Castro Rubilar (Chile)

cmena@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío
Magíster en Educación Superior.

fcastro@ubiobio.cl

Universidad del Bío-Bío
Doctor en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

Carmen Mena Bastías (Chile)

Resumen

Uno de los desafíos centrales para las instituciones formadoras actualmente es acreditar la calidad de la formación ofrecida, para esto es clave lograr la coherencia del diseño curricular. En este marco, la creación de instrumentos para evaluar diseños curriculares se inscribe en la investigación evaluativa del currículum de formación de carreras pedagógicas en relación con su fase de formulación, a partir de un caso.

Tiene como propósito proponer procedimientos e instrumentos para el estudio del currículum formal o diseñado, por cuanto, se delinearon un conjunto de instrumentos que permitieron la indagación en torno a los componentes formales del currículum. Con ellos se evaluó la coherencia de los principios pedagógicos, el perfil del egresado de la carrera de pedagogía, declarados y la revisión de la presencia o no de dichos referentes en los programas de las distintas asignaturas pertenecientes al área. Este estudio permitió contar con instrumentos pertinentes para examinar y analizar los componentes curriculares, dejando en evidencia las discrepancias existentes entre éstos.

Cabe señalar, que la posibilidad de crear estos instrumentos surge de la necesidad de avanzar en la evaluación sistemática del currículum formal; así como, en la búsqueda de mecanismos que den mayor confiabilidad, proporcionando información oportuna y relevante acerca de la coherencia de los diseños curriculares generados con pautas y rutas articuladas con los propósitos declarados.

Abstract

One of the main central challenges educative institutions face today is to credit the quality of the education offered. In order to do this, it is essential to be coherent in the curricular design. In this context, the creation of tools for evaluating curricular designs is part of the evaluative research of the training curriculum belonging to pedagogical careers related to their formulation phase, from a given case.

The purpose of this paper is to propose procedures and tools for the study of the formal or designed curriculum; therefore a set of instruments that enabled inquiring about the formal components of the curriculum was outlined. With these components it was possible to evaluate the coherence of pedagogical principles, the profile of its graduates, and the review of the presence or absence of such references within different subjects pertaining to the area. This study allowed having the appropriate instruments to examine and analyze curricular components, revealing their discrepancies.

It is important to highlight that the possibility to create these instruments comes from the need to advance in the systematic evaluation of the formal curriculum as well as the search for more reliable mechanisms that provide timely and relevant information about the coherence of the curriculum generated, with articulated guidelines and routes with the stated purposes.

Palabras claves

evaluación, curriculum formal, instrumentos de evaluación y formación pedagógica.

Keywords

Assessment, formal curriculum, pedagogical training and evaluation tools.

1. Marco Referencial

Contexto de la formación profesional

La actual formación profesional se desarrolla en un contexto marcado por una creciente internacionalización y globalización de la economía, que es caracterizado por el aumento del flujo de información y por la velocidad como se intercambian bienes y servicios entre las diversas naciones. En este contexto, la formación profesional de los futuros docentes está determinada por los diversos cambios que viven los sistemas educacionales a nivel mundial y nacional, porque trae consigo nuevas perspectivas y características que emergen de la sociedad del conocimiento y de las demandas de formación.

En efecto, los múltiples procesos que coexisten en la sociedad actual configuran un escenario dinámico que desafía a la educación superior para que asuma nuevas demandas que cuestionen su devenir histórico y su relación con el medio. En este marco surge una concepción curricular centrada en las competencias que obliga a repensar el proceso formativo, focalizándolo en el aprendizaje del estudiante y la proyección de esta formación con el mundo laboral, exigiendo, a su vez, al docente universitario una nueva manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior, permite definir procesos de diseño curricular basados en estándares locales e internacionales que incrementen la complejidad de la formación profesional, y que orienten los perfiles de egreso para estructurar el currículum formal; todo ello debe estar en sintonía con la puesta en práctica y los requerimientos para el desarrollo personal y profesional.

Dentro del conjunto de cambios y requerimientos a los que se ve enfrentada la universidad de hoy, está el surgimiento de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo, los cuales exigen un nuevo modelo de universidad que es necesario plantear como un reto de todos y que no puede

postergarse más, según Martínez (2006, p.19). Si bien esta urgencia se sitúa en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y constituye para este autor una oportunidad; del mismo modo, la realidad universitaria, a nivel latinoamericano como nacional, no se eximen de esta urgencia. Es así, como esta transformación del currículum ha determinado la implementación del proyecto Tuning en América Latina, entre otras iniciativas a nivel de los países como ha sido el caso de Chile, la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), patrocinados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. En consecuencia, se hace necesario responder con prontitud, con compromiso institucional de responsabilidad social y de rendición de cuentas ante la sociedad que espera un mayor aporte del mundo universitario y, particularmente, de la formación de profesionales.

Formación inicial docente

La formación de profesores en Chile, a partir de los años 70 pasa a ser enteramente de carácter terciario, quedando, luego de la supresión de las Escuelas Normales, a cargo de las Universidades e Institutos Profesionales. A raíz de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) emitida en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención del grado académico de licenciado y al título profesional, pudiendo ser impartida solamente por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE.

No obstante estos cambios, la formación básica del docente se ha visto afectada en su calidad, debido a la estructura que ésta ha ido tomando producto del modelo educativo implantado en Chile, es así que, con el transcurrir del tiempo, ha quedado de manifiesto la necesidad de mejorar la formación profesional en todas las áreas, por esto es en este marco que los Rectores (CRUCH, 2009, p.16) señalan que: "Chile necesita incrementar significativamente el capital humano, a través de la formación de cuadros profesionales y técnicos, además de posgraduados en áreas pertinentes al desarrollo del país...". En este marco, la formación inicial docente forma parte de un proceso de renovación global y, particularmente, se encuentra en una etapa de revisión, análisis y evaluación (acreditación obligatoria) derivada de las distintas políticas educacionales vigentes.

Dado el incremento de las instituciones formadoras, fundamentalmente, particulares que no tienen exigencias de entrada, ha generado que el número de los titulados de pedagogía también haya crecido significativamente, éstos han aumentado en un 247% (de 4 611 en el año 2000, pasó a un total de 15 040 en el 2008, lo que representa un 5% del total de titulados en Chile). En este marco, se ha manifestado □por un Panel de Expertos¹□ una seria preocupación por la calidad de gran parte de los programas formación inicial docente. Algunos estudios (Larrondo, 2007) y la Prueba Inicia (MINEDUC, 2009-2010), evidencian un bajo desempeño de los estudiantes egresados en conocimientos pedagógicos y disciplinarios, es decir, los programas de formación no están agregando más conocimientos en relación al nivel que traían al momento de ingreso.

En consecuencia, el Panel de Expertos considera crucial y urgente corregir las debilidades de la formación de profesores y para ello estima que las propuestas tienen, entonces, como principal objetivo, una formación inicial docente de la mayor calidad y exigencia posibles pero que, además, sea atractiva para los jóvenes con mayores habilidades iniciales.

Diseño curricular

En el marco de las exigencias y desafíos de la formación inicial docente, el curriculum requiere de un proceso de toma de decisiones que exige un alto nivel de reflexión, y en ese marco se analiza el diseño al que se encuentra unido de manera indisoluble con el desarrollo y evaluación curricular.

El diseño curricular despierta diversas interrogantes sobre: ¿Cuál es su naturaleza? ¿Quiénes lo diseñan? ¿Cuáles son sus fases? ¿Cómo se implementa? Para Casarini (2004, pp.113-114) el proyecto curricular concebido se plasma en su diseño; el término “diseño” del curriculum se reserva entonces para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudio de cada carrera. Además, la misma autora señala que la palabra “diseño” alude a boceto, esquema, plano, entre otros. Es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica.

Desde la mirada de Casarini (2004, pp.130-131), las finalidades, los principios y el perfil de egreso se nutren de las decisiones que se toman respecto a los procesos y productos de aprendizaje que se lograrán. Los campos que conforman el perfil de egreso –académico y profesional– hacen referencia a competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales donde se integran el saber, el hacer y el ser. Desde esta perspectiva, un perfil de egreso se constituye con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social. Se concreta en tareas, funciones, actividades y acciones susceptibles de llevarse a cabo por parte del egresado.

Dentro de los diferentes modelos de diseño curricular, y, en sintonía con lo señalado anteriormente, se puede destacar la formación profesional basada en *competencias*, que presenta ciertas características específicas. Involucra los aspectos correspondientes a la organización y a la gestión de la institución universitaria, al rol del docente, las necesidades del contexto socio-laboral, a las modalidades de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación. Para Catalano, Avolio y Slogona (2004, p.89) el diseño curricular basado en competencias es un documento amplio que incluye los distintos elementos de la propuesta formativa, elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional; por lo tanto, no se puede desligar la pertinencia de la oferta formativa diseñada, con la empleabilidad.

El diseño del curriculum corresponde al curriculum formal, pero no puede desconectarse lo que se ha denominado curriculum real o desarrollo del curriculum, sobre todo si se considera como criterio la coherencia curricular. El curriculum formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje con sus correspondientes finalidades, condiciones académico y administrativas. Lo específico del curriculum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por la estructura académica, administrativa, legal y económica.

Tanto el plan de estudios (curriculum formal) como sus programas de cursos representan

el aspecto documental de un currículum. Es interesante, señalar que la palabra programa significa —etimológicamente—: “anunciar por escrito”; los programas constituyen las microestructuras de un plan de estudios. El plan de estudios y los programas son documentos, —guías— que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarias llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum.

Evaluación del currículum de formación profesional

La universidad es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo de las personas y de la sociedad, por lo que debe responder y rendir cuenta a la comunidad. Lo anterior conlleva a que su desempeño y quehacer sea evaluado en su condición de institución de educación superior. En la actualidad existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, y de sus programas académicos.

Es en este contexto surge la acreditación como un proceso por medio del cual un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga, de manera independiente, dicha información para poder hacer una declaración pública sobre el valor, bien la calidad del programa o bien de la institución.

No obstante, la evaluación y la acreditación son procesos relacionados cuya práctica se entrecruzan, ya que se acredita conforme y como consecuencia de un proceso de evaluación y seguimiento; sin embargo más que un diagnóstico que conduce a la acción por parte de la propia institución, la acreditación constituye una constancia de credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos.

La evaluación del currículo o plan de estudios se define como el proceso mediante el cual se recoge, analiza e interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo; se producen juicios de valor y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformar o eliminar elementos del plan de estudios y de sus programas o eliminar en su totalidad.

La evaluación curricular considera una dimensión interna y una externa. En la interna se analizan diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera, aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros, permiten dar cuenta de la primera dimensión. La cual se complementa con otros datos provenientes del perfil académico y desempeño docente, así como del rendimiento académico por áreas de conocimiento, de acuerdo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con el perfil socio-económico del estudiante.

La dimensión interna busca determinar la coherencia de sus procesos, en tanto, la dimensión externa busca una correspondencia con la primera, porque no son procesos excluyentes, sino, por el contrario, implican una perspectiva integradora y multidimensional de la complejidad del proceso educativo. Lo externo en particular, considera las visiones de los empleadores, egresados y otros actores del medio laboral, así como otros referentes del sistema social.

La evaluación del diseño curricular constituye un campo de la investigación educacional que se aplica desde el inicio del proceso, el desarrollo y final de la implementación. En este contexto, la planificación de un proceso evaluativo a partir de un instrumento de medición debe garantizar que el instrumento cumpla algunos requisitos esenciales como: objetividad, validez, fiabilidad, pertinencia y ser cuantificable, comparativamente ponderable, factible de aplicar, así como preciso y claro en su redacción.

Para elaborar el instrumento debe definirse la cualidad que se ha de medir, determinar las operaciones en las cuales se manifiesta la cualidad o atributo, establecer procedimientos para traducir las observaciones a enunciados cuantificables en grado o cantidad (indicador) y, luego, establecer la forma de calificación.

TABLA 1. PLAN DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Evaluación curricular	Tipo de currículum	Objeto de evaluación	Elementos del currículum	Procedimientos de evaluación
Evaluación del currículum vigente	Currículum formal - Coherencia interna	-Principios pedagógicos declarados -Evaluación del perfil del egresado - Plan de Estudios	-Orientaciones curriculares - Competencias -Asignaturas -Objetivos -Contenidos -Metodología - Evaluaciones	Matriz de coherencia curricular Escala de mapeo curricular Rúbrica de evaluación

2. Metodología

El objeto de estudio del presente trabajo fue el diseño curricular de las carreras de formación pedagógica, que consideró los siguientes componentes: principios orientadores de la formación docente, perfil de egreso, plan de estudios derivado del mismo, y programa de asignaturas. Estos documentos curriculares constituyen, para el caso estudiado, lo que Casarini (1997) describe como el currículum formal en una institución educativa.

En este contexto, el propósito de la investigación consistió en evaluar la coherencia interna y correspondencia entre los diferentes componentes de la estructura curricular del área de formación pedagógica de las carreras de educación, para los cuales se diseñaron, validaron y aplicaron instrumentos de evaluación curricular. El plan de evaluación curricular consideró dos categorías: la *Coherencia entre principios orientadores de la formación inicial* y el *Perfil de egreso* de la carrera de Pedagogía, y la *Coherencia con el Perfil de Egreso* y los programas de asignaturas del área de Formación Pedagógica.

Para contrastar el currículum formal con la puesta en práctica del mismo, fueron entrevistados los directores de cada carrera como

responsables de la gestión de éste, atendiendo con este análisis a la naturaleza interpretativa del currículum real o implementado.

Para ello, se estableció una definición operacional del concepto de coherencia como variable sustancial del estudio. Se entendió por coherencia *el grado de relación existente* entre los Principios orientadores de la formación inicial, el Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía y los programas de asignaturas del área de Formación Pedagógica, declarados en los documentos curriculares evaluados.

Como instrumentos de evaluación curricular de la coherencia interna del diseño se construyeron:

- α) Una **matriz de coherencia curricular** (Tabla 1) que permitió determinar el grado de relación entre los principios orientadores de la formación inicial, como categorías temáticas, las competencias planteadas en el perfil de egreso y la malla curricular del área de formación pedagógica de las carreras de pedagogía.

TABLA 2. MATRIZ DE COHERENCIA CURRICULAR

	Principios orientadores de la formación	Competencias del perfil de egreso	Asignaturas de malla de formación pedagógica
	Principios	Competencia	Asignatura
Coherencia (grado de relación)	1.	1.	1.
	2.	2.	2.
	3.	3.	3.
	4.	4.	4.

- β) Una **escala de mapeo curricular** se diseñó para el análisis de la coherencia entre el perfil de egreso y los programas de asignatura del área de formación pedagógica con el propósito de verificar grados de presencia o ausencia de la competencia en los elementos de nombre del curso, descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. A cada componente se le asignó un puntaje de acuerdo a una escala definida (Tabla 3) y luego de analizar cada elemento, se procedió a una sumatoria global que se tradujo en porcentaje, teniendo presente que el 100% corresponde a 14 puntos. Este instrumento (Tabla 4) fue utilizado para evaluar 12 asignaturas del plan de estudios y este proceso fue llevado a cabo por tres evaluadores que luego contrastaron sus resultados.

TABLA 3. ESCALA PARA EL MAPEO CURRICULAR

Grado de presencia de la competencia	Puntaje	Definición
Presencia	2	La competencia del perfil de egreso se encuentra de manera explícita en el programa.
Regularmente presente	1	La competencia se encuentra implícitamente o no queda completamente clara.
Ausencia total	0	No existen elementos vinculados a la competencia.

TABLA 4. INSTRUMENTO PARA EL MAPEO CURRICULAR

Nombre de la asignatura	Nombre del evaluador			Fecha de evaluación				
	Nombre	Descripción	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Bibliografía	Total
COMPETENCIAS DEL PERFIL								

Actúa comprometido con las personas y su contexto, aportando y liderando el desarrollo local, regional y nacional, con una visión de país inserto en el escenario mundial.

Fuente: Elaboración propia. Este instrumento fue empleado con cada una de las 10 competencias del Perfil estudiado en relación con las asignaturas del área de formación Pedagógica.

χ) **Rúbricas de evaluación** (Tabla 5) se diseñó como instrumento para evaluar el diseño curricular que permitió el análisis de la coherencia entre el perfil de egreso y los programas de asignatura del área de formación pedagógica, donde los criterios de evaluación fueron las competencias del perfil. Los grados de coherencia definidos fueron:

Destacado: explícita de forma clara y precisa en todos los elementos curriculares, el desarrollo de la competencia.

Competente: explícita en los elementos curriculares fundamentales (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), el desarrollo de la competencia.

Básico: se presenta de manera explícita y/o implícita, sólo en algunos de los elementos curriculares, el desarrollo de la competencia.

Insatisfactorio: no explícita, en los elementos curriculares, el desarrollo de la competencia.

TABLA 5. RÚBRICA DE EVALUACIÓN CURRICULAR

COMPETENCIA: COMUNICA EN FORMA CLARA Y PRECISA LOS CONTENIDOS DE SU CAMPO DISCIPLINARIO, ORIENTÁNDOLOS A LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y RELEVANTES

Conceptualización: uno de los problemas más difíciles en la organización de la enseñanza es adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes con diferentes niveles de conocimiento previo y distintos ritmos de aprendizaje. Si el profesor egresa de la UBB tendrá un mayor nivel de conocimiento de sus estudiantes y dispondrá de información acerca de ellos, así podrá comunicar los contenidos en forma clara, precisa y desarrollarlos de acuerdo con sus niveles de comprensión.

Especial relevancia adquiere en este criterio, la precisión y la rigurosidad en el uso del lenguaje y el desarrollo de conceptos claves de la disciplina que imparte, evitando la presencia de errores conceptuales que generen en los estudiantes aprendizajes equivocados.

Un aspecto necesario para lograr consistencia interna dentro de la clase, es propiciar que el profesor, egresado de la UBB, genere una secuencia de contenidos que facilite la comprensión de los estudiantes.

Una exposición de contenidos es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes les ofrece sentido, les interesa y les resulta fácil de recordar y aplicar.

Para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje deben recibir explicaciones e instrucciones claras y comprensibles, comunicadas con un lenguaje inteligible para todos los estudiantes. Esto significa que cuando los profesores hablan, los estudiantes deben ser capaces de oír y entender; cuando los profesores entregan instrucciones escritas, los estudiantes deben poder leerlas y entenderlas.

Competencias del Perfil	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
El Programa de asignatura hace una propuesta de desarrollo de la siguiente competencia: "Comunica en forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario, orientándolos a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes"	El programa no declara como propósito en su descripción (objetivos, metodologías, evaluación y bibliografía), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique en forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario, sin orientar la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.	El programa declara vagamente como propósito en su descripción (objetivos, metodologías y evaluación), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique los contenidos de su campo disciplinario, orientando el proceso hacia la adquisición de conceptos.	El programa declara como propósito en su descripción (objetivos, metodologías y evaluación), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique los contenidos de su campo disciplinario, orientando el proceso hacia la apropiación de conceptos.	El programa declara como propósito en su descripción (objetivos, metodologías, evaluación y bibliografía), el desarrollo de capacidades para que el estudiante comunique en forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario, orientado a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.

Fuente: Elaboración propia. Este instrumento fue empleado con cada una de las diez competencias del Perfil estudiado con relación a las asignaturas del área de formación Pedagógica.

La validación de los instrumentos empleados en este estudio, se efectuó mediante el juicio de expertos (académicos especialistas en evaluación, y académicos usuarios del currículum diseñado). La validación se focalizó en verificar la consistencia de cada ítem, de acuerdo con el objeto de evaluación, referido al caso específico.

La validación metodológica de la evaluación curricular estuvo dada por la triangulación de los instrumentos empleados, cuya combinación estuvo dirigida a ofrecer una mirada cuantitativa y cualitativa tanto de la recurrencia y grados de coherencia entre las categorías temáticas estudiadas como de la naturaleza interpretativa de la misma.

La información recogida con estos instrumentos de evaluación del currículum formal —y en un intento por contrastar, con datos de corte cualitativo, su implementación práctica—, se llevó a cabo mediante entrevistas a ocho Directores de las carreras pedagógicas en estudio, quienes cumplen con la función de administrar el currículum vigente.

Para interpretar las percepciones que poseen los directivos, se procedió a aplicar una entrevista semi-estructurada que indaga acerca del conocimiento y valoración que éstos dan a los Principios orientadores de la formación inicial y el Perfil de egreso de las carreras de Pedagogía. Del análisis de estas entrevistas emergieron las siguientes categorías:

Verificación de los principios: es verificar el conocimiento acerca de los principios pedagógicos y su nivel de desarrollo en el currículum de las carreras.

Valoración de los principios: es el valor asignado a los principios y las acciones de su vinculación en la gestión del currículum de la carrera.

Verificación del perfil: es el conocimiento y el nivel de desarrollo de las competencias declaradas en el currículum de la carrera.

Monitoreo del perfil: es la revisión sistemática del proceso de aplicación del perfil de egreso en las asignaturas de la carrera.

3. Resultados

Los instrumentos diseñados y aplicados en este estudio permitieron obtener los siguientes resultados:

1. Aplicada la matriz de coherencia curricular se ha concluido que en promedio la coherencia entre los principios y las competencias del perfil de egreso alcanza un 25%. Al respecto se puede inferir que la construcción de los Principios y de las competencias del Perfil fueron procesos discontinuos que operaron desarticuladamente, sin obedecer a una lógica de congruencia interna, lo que condujo a una distancia evidente entre ambos constructos.
2. Al evaluar la presencia en los programas de asignatura de las diez competencias del perfil de egreso del área de formación pedagógica, se estableció que las diez competencias presentan un nivel de coherencia predominantemente básico e insatisfactorio. En consecuencia, se puede afirmar que la coherencia entre los dos componentes del currículum formal es muy baja.
3. En relación con las diez competencias, cinco están relacionadas con temas de carácter transversal o genérico y presentan un nivel de coherencia definitivamente insatisfactorio. Esto podría significar un escaso desarrollo de estas competencias en la formación inicial de profesores, pues abordan temas como: equipos interdisciplinarios, responsabilidades profesionales, actitud abierta y crítica, ambiente propicio para el aprendizaje y principios éticos.

4. En tanto, cinco competencias vinculadas a la dimensión pedagógica presentan un nivel de coherencia básico a nivel de currículum formal. Esto resulta preocupante, si se considera que los profesores en ejercicio y que han sido evaluados en el marco de la evaluación docente en Chile, presentan serias deficiencias para poner en práctica dichas competencias, por ejemplo: el diseño de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Estas competencias abordan temas como compromiso con las personas y su contexto, comunicación de contenidos, contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, toma de decisiones curriculares, investigación y problematización de la realidad escolar.
5. El contraste realizado entre los resultados del análisis del currículum declarado y las percepciones que los directores de las carreras de pedagogía tienen acerca de ello, evidenció un vacío de conocimiento sobre el currículum del área pedagógica que les corresponde gestionar. Esto fue posible de catalogar, a partir de las entrevistas dirigidas a los directivos como informantes privilegiados de la puesta en práctica del currículum declarado, a partir de la verificación del conocimiento de los principios, valoración de los principios y verificación o monitoreo del desarrollo del perfil.
6. Frente a la constatación del desconocimiento que los directores presentan sobre el desarrollo del perfil, no se pudieron describir los diversos modos para cautelar el cumplimiento de éste en las distintas carreras de este estudio.

Conclusiones

En relación con el objetivo que planteaba evaluar la coherencia interna entre los diferentes componentes de la estructura curricular de las carreras de pedagogía, se puede concluir que:

1. En el currículum formal del caso estudiado, se observan disonancias internas entre: a) los principios y el perfil, con b) los programas de asignatura; dado que éstos expresan propósitos no alineados entre ellos. Este hallazgo no sólo revela la falta de conexión entre los distintos componentes curriculares del diseño investigado, sino que además es inconsistente con su propia formalidad, dado que no se consideró completamente, en el diseño general, los procesos que facilitan la práctica y que son necesarias para establecer su coherencia interna. En tanto, la disonancia expresa la complejidad de la realidad curricular, puesto que se amplía al considerar diferentes perspectivas de la institución donde se sitúa el diseño, y la política educativa al jugar un rol clave. Al respecto, Pérez Gómez (1985p. 226) señala que: *“Las actividades (...) de diseño vienen a ubicarse en un espacio intermedio entre el mundo de las intenciones, ideas y conocimientos, y el de las actividades prácticas”*.
2. Lo anterior, plantea la importancia de considerar el diseño del currículum como un proceso sistémico que debe contener componentes claves como finalidades, estructura académica y administrativa, entre otros, cuya consistencia interna le otorgará la funcionalidad adecuada en el posterior proceso

de implementación. Para esto, la generación de instancias permanentes de análisis y reflexión crítica del currículum de formación, por parte de directivos y docentes vinculados al área pedagógica, es fundamental. Además, la instalación de procesos de diseño curricular caracterizado por la contextualización y participación de los diversos actores internos y externos; que, a su vez, cautele el cumplimiento de los fundamentos del currículum y el funcionamiento del plan de estudio.

3. La mayor tensión que se genera es evidenciar la falta de dominio de los directivos de las carreras en el manejo del currículum declarado del área pedagógica, lo que revela una zona nula que antecede al desarrollo del currículum real. Esto afecta la coherencia y la identificación con un proyecto formativo que busca instalar a través de sus principios y el perfil de egreso, un sello de profesional que lo distingue de otros centros formadores.
4. El hiato ocasionado por la discrepancia entre el currículum declarado y la práctica de la gestión de éste, se entiende en parte por la persistencia de los directivos de situarse en el marco epistemológico de la especialidad de manera exclusiva, y no integrar en su concepción de formación al área pedagógica del currículum.
5. A la luz de lo anterior, se hace necesario evaluar la coherencia entre el currículum formal y el currículum real o puesto en práctica, como una forma de contrastar la información obtenida a través de esta evaluación. Para este proceso es necesario diseñar

los instrumentos adecuados que permitan emitir juicios sobre el grado de relación entre lo declarado en el documento formal y lo efectivamente realizado en la práctica.

Nota

Creado con el propósito de que se evaluara el estado de la situación de la formación inicial docente en el país, por mandato presidencial (marzo, 2011).

Referencias

- 1.** Catalano, A., Avolio, S. y Slogona, M. (2004). *Diseño Curricular basado en competencias*. Buenos Aires: Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.
- 2.** Casirini, M. (1997). Teoría y diseño curricular, p.185. México: Trillas.
- 3.** _____ (2004). *Teoría y diseño curricular*. México: Editorial Trillas.
- 4.** Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *La evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación. S.A.
- 5.** Castro, R.F. (2010). ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación. *Revista PRAXIS educativa*, 14 (14). Santa Rosa, La Pampa Argentina.
- 6.** Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2009). El Consejo de Rectores ante los desafíos de las universidades chilenas en el Bicentenario. Santiago de Chile.
- 7.** Díaz Barriga, A. (1995). La evaluación curricular. Un acercamiento a los elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. *Cuadernos pedagógicos universitarios*, 8, Colima-México: Universidad Autónoma de Colima.
- 8.** Larrondo, T., Figueroa, C., Lara, M., et al. (2007). *Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía: un estudio comparativo*. Valparaíso: Consejo Nacional de Educación.
- 9.** Martínez, M. (2006). Reflexionemos sobre la convivencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En Roig, J., Gros, B., Carreras, J., Imbernon, F., Martínez, M., Andrés, J.,... Aran, A. (ed.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Educación Universitaria OCTAEDRO/ICE-UB.
- 10.** MINEDUC. (Julio, 2010). *Propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno* (Informe Final: Primera Etapa. Panel de Expertos para una educación de calidad). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- 11.** Mora, J. G. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. En Capítulo 5, *Valoración de la calidad en las universidades estadounidenses*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- 12.** MINEDUC. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- 13.** Pérez, A.I. (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Akal.
- 14.** Tuning América Latina. (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

**La universidad y los procesos de
lecto-escritura: centro de apoyo
para la lectura, la oralidad y la
escritura DIGA**

La universidad y los procesos de lecto-escritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA

University and reading and writing processes: center of support for reading, oral history, and writing: DIGA

Recibido: 28 de agosto de 2011 | Evaluado: 27 de febrero de 2012 | Aprobado: 23 de abril de 2012

Javier H. Murillo O. (Colombia)

javier.murillo@cesa.edu.co

Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA). Profesional en estudios literarios y Maestro en Narrativa. Profesor, investigador y editor. Coordinador del Área de Humanidades y del Centro DIGA en el Colegio de Estudios Superiores de Administración, CESA (Bogotá, Colombia).

Resumen

Las altas cifras de dificultades de aprendizaje, mayor al 30% en Latinoamérica, tienen consecuencias directas en Colombia porque los estudiantes de educación media y superior presentan bajos niveles de habilidades de lectura y escritura. Problemas concretos en el manejo del discurso, dificultades al argumentar, pobreza en la expresión oral y las limitaciones en el manejo de las referencias textuales, son muestra de ello.

Así, la primera responsabilidad de la universidad debe enfocarse en fortalecer las competencias comunicativas de sus estudiantes, no solamente para garantizar la calidad de sus egresados, sino para prevenir potenciales deserciones estudiantiles.

El CESA, para apoyar los espacios tradicionales como las materias de Comunicación oral y escrita, creó el centro DIGA, un instrumento de apoyo transversal a las prácticas lingüísticas de sus estudiantes.

Palabras claves

alfabetización académica, procesos de lectura y escritura en la educación superior.

Abstract.

The high figures of learning difficulties in Latin America, greater than 30%, have direct consequences in Colombia, where higher education students show low levels of reading and writing skills. Aspects such concrete problems in the use of speech, difficulties when arguing, very poor oral expression, and limitations when using text references are a sample of this.

This way, the first responsibility of the university should be to strengthen the communicative skills of its students in order not only to guarantee the quality of its graduates, but also to prevent future student attrition.

CESA created the center DIGA in order to support traditional spaces like written and spoken communication subjects, and the center DIGA in order to transversally support the linguistics of its students.

Keywords

academic literacy teaching, reading and writing processes in higher education.



Antecedentes y justificación

Las cifras de dificultades de aprendizaje (DA) –mayor al 30% en Latinoamérica– tienen consecuencias directas en Colombia y en sus universidades, donde un habitante promedio lee menos de un libro al año, y los estudiantes, tanto de educación media como superior, presentan bajos niveles de habilidad tanto en la lectura como en la escritura. Esta situación se evidencia no solamente en su rendimiento académico, sino en el limitado manejo que tienen de la información académica complementaria.

En los programas de formación superior eminentemente técnicos, como la Administración de Empresas, se hace visible este déficit, pues en estos programas académicos no se enfatizan las habilidades de lectura y escritura. Esto es particularmente visible en espacios de educación superior en los que tradicionalmente no se ha enfatizado en las habilidades de lectura y escritura, como son los programas de formación eminentemente técnica como las de Administración de Empresas.

El Colegio de Estudios Superiores de Administración, una reputada escuela de administración en Bogotá, consciente de la limitación de sus estudiantes para leer analítica y críticamente, y, particularmente, para escribir de manera estructurada, clara y limpia optó por abrir no solamente un espacio académico para fortalecer las habilidades del lenguaje (dos materias en los dos primeros semestres de la carrera¹), sino por crear el centro de Apoyo para la Lectura y la Escritura, DIGA, un espacio al que los miembros de la comunidad pudieran asistir para afinar sus habilidades lingüísticas, con el fin de comunicarse académicamente con mayor efectividad.

¿Qué es DIGA?

DIGA es un programa académico complementario a través del cual el CESA busca consolidar las prácticas académicas a través del manejo del lenguaje, no sólo para fortalecer las habilidades comunicativas de sus miembros, sino para hacer conscientes a los estudiantes de que solamente con el dominio de las diferentes

formas de lenguaje es posible comprender el entorno y proponer alternativas de manera oportuna para influir positiva y efectivamente en los demás.

Objetivo general del centro DIGA

Servir de apoyo a la comunidad CESA en sus prácticas discursivas para lograr una mayor competencia en el ejercicio de la expresión académica y de la comunicación, de forma pertinente y efectiva.

Objetivos específicos

- Coordinar los cursos de Comunicación, oral y escrita, y los electivos o complementarios que estén orientados no solamente a mejorar el manejo del lenguaje, sino a comprender mejor –a través del lenguaje– la realidad colombiana y global.
- Detectar las dificultades en las prácticas lingüísticas de los estudiantes.
- Mejorar el rendimiento académico a través del mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.
- Apoyar a los profesores en la definición de estrategias para mejorar la producción escrita y oral de sus estudiantes.
- Difundir recursos y herramientas para hacer más sencillos los procesos de escritura y de corrección
- Unificar el manejo de la metodología para la entrega de trabajos escritos.
- Evaluar periódicamente las prácticas, las costumbres y las aptitudes lingüísticas de los estudiantes del CESA.
- Trabajar con la Psicóloga y Consejera estudiantil del CESA en la evolución de los estudiantes con dificultades académicas específicas.

¹ Hasta el segundo semestre de 2010.

Marco teórico del proyecto

El presente proyecto está basado fundamentalmente en los trabajos de la psicóloga y profesora Paula Carlino. Doctora en Psicología de la Educación e Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, quien se ha tomado muy en serio este proceso al que con acierto ha llamado “Alfabetización académica”.

A partir de la ponencia “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”² (2002), y del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2005), quedan claros dos puntos. El primero, que los estudiantes no escriben correctamente, en principio, porque no tienen del otro lado un lector sino un corrector. Dice Carlino (2002):

De acuerdo con el Manual de Tutorías de la Universidad de Princeton, el tutor es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige: Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante. (Princeton Writing Program, 2000). Y mientras los tutores contribuyen con la mejora del texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores: más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarlo a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura (Princeton Writing Program, 1998, pp. 2-3).

Y el segundo, que el problema de la falta de hábitos de lectura y escritura formal son el resultado, inicialmente, de plantearse erróneamente la pregunta y, después, no reconocer sus causas directas. Por ello la pregunta no está enfocada en saber si los estudiantes saben o no leer o escribir, sino en reconocer

que no saben leer o escribir *en una determinada disciplina*.

Así, el problema debe ser enfrentado de dos maneras. Primero, se debe establecer un sistema de lectura de pares y de revisión previa a la entrega de un trabajo definitivo. Un sistema de Tutoría a cargo del Centro DIGA³ y la existencia de un LECTOR PAR⁴ que le permite al estudiante pensar antes de enfocarse en la elaboración de la tarea, analizar si su texto comunica, es decir, si está suficientemente estructurado y claro para quien lo lea o quien encuentre aplicable su contenido. Además, es necesario que el estudiante reciba una retroalimentación previa a la entrega final –por parte del lector par y del especialista, representado en el profesor– que le permita hacer conciencia de sus errores y de la manera de corregirlos.

Esta modalidad es la más extendida en las universidades analizadas. En casi todos los Programas de Escritura investigados, se han creado Centros de Escritura, que incluyen la oferta de tutores. Basados en la pedagogía de proceso, para la cual el diálogo es una fructífera forma de enseñanza, los tutores de escritura se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes llevan al Centro de Escritura sus consultas junto a sus producciones, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas para ser evaluados. Los tutores son estudiantes de grado (y eventualmente posgrado) seleccionados y capacitados cuidadosamente. Según el Dartmouth College (en Hannover, New Hampshire) “La misión [de los tutores] es ayudar a los estudiantes [...] a desarrollar estrategias más efectivas para generar y organizar sus ideas, y para revisar a fondo y perfeccionar su prosa, a través del diálogo sobre sus textos [...] La misión del Centro [de Escritura] no es remediar en el corto plazo los problemas de escritura de los

² Ponencia invitada en el Panel sobre “Enseñanza de la escritura”, en el Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

³ En la actualidad, el Centro DIGA cuenta con un profesor titular y dos profesores auxiliares quienes manejan este programa de tutoría de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes.

⁴ Los lectores pares son estudiantes de diferentes niveles de la carrera de Administración de Empresas que reciben los trabajos de sus compañeros y hacen anotaciones, pero no tienen la responsabilidad de corregir o dar nota, como sí la tienen los profesores del Centro DIGA.

estudiantes [...]. En cambio, la misión del Centro es proveer una matriz de apoyo y enseñanza en la cual todos los que escriben, con independencia de su nivel y de la tarea de escritura, encuentren la más completa y clara expresión de sus nociones, sin merma de su autoría y sin ser enjuiciados” (Dartmouth webpage, 1997), (Carlino, 2002).

La segunda manera como debe ser abordado el problema de los estudiantes que no saben leer y escribir formalmente, es enseñándoles prácticas discursivas, como así lo plantea Carlino cuando dice que escribir, en la universidad, significa apropiarse de ciertas prácticas discursivas específicas.

Esto hace que si bien los cursos de Lengua al principio o durante una carrera académica específica prestan un servicio importante, fundamentalmente para el apuntalamiento de ciertas reglas y estructuras básicas, es más importante para el proceso que los profesores de cada materia – los especialistas – integren “la producción y [el] análisis de textos en todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer académico y profesional de los estudiantes” (Carlino, 2005, pp. 15-16). Esto equivale a decir que cada profesor debe ser un profesor de lengua en su propia área, y que si el proceso de lectura y escritura no se perfecciona a lo largo y ancho del currículo, no se lograrán los resultados esperados:

Enseñar a escribir es una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas. Las Materias de Escritura Intensiva son adaptaciones de asignaturas existentes en las carreras, en las que se ha incluido un componente de redacción. Los mismos profesores que las imparten proveen “situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada disciplina” (Duke University Writing Program, 1998), (Carlino, 2002).

De ahí que el Centro de Apoyo para el lenguaje y la escritura-DIGA haya definido en su quehacer, tres propósitos fundamentales:

1. Evaluar a los estudiantes que están actualmente en el pregrado de Administración de Empresas. Es importante diagnosticar el punto exacto donde se encuentran los estudiantes en esa competencia y el tipo de hábitos que ellos tienen, con el fin de conocer de qué manera DIGA puede perfeccionar sus prácticas discursivas.
2. Afianzar el sistema de LECTORES PARES. Actualmente el centro cuenta con cuatro monitores de pregrado que están capacitándose para hacerlo en español, y uno más –un profesor externo– que está disponible para trabajar textos y exposiciones en inglés. No existe aún, en la comunidad CESA, la costumbre de recurrir a este servicio en lengua extranjera.
3. Invitar a los profesores de todas las áreas para que participen del programa, facilitando que sus estudiantes no solamente, con alguna dificultad, recurran a la Tutoría- DIGA, sino adoptando estrategias para que sus estudiantes lean y escriban con mayor formalidad, y con las estructuras específicas de su disciplina.

Todas estas estrategias académicas serán útiles si se cuenta con la participación activa de toda la comunidad del CESA, porque de lo contrario no se puede ir más allá de proponer unas clases de comunicación oral o escrita que, si bien pueden funcionar en el corto plazo, hacia adelante no dan ninguna solución efectiva al problema.

Servicios que ofrece el centro DIGA

DIGA ofrece sus servicios desde cuatro frentes fundamentales:

1. **Apoyo a los profesores**
 - α. *Cursos Asociados*: asesoría para la planeación, desarrollo y calificación de las diferentes actividades que involucren habilidades lingüísticas (este servicio se ofrece con la ayuda de dos profesores auxiliares).
 - β. *Edición y corrección de textos*, profesionales y de investigación.

2. Apoyo a estudiantes

- α. *Acompañamiento en la elaboración y corrección de trabajos escritos u orales, con el apoyo de Lectores Pares y profesores auxiliares.*
- β. *Cursos de Español como segunda lengua, destinados a estudiantes extranjeros que están interesados en cursar un semestre de intercambio.*
- γ. *Tutorías para estudiantes con dificultades de lectoescritura: Tutoría-DIGA*

La TUTORÍA está dirigida a estudiantes que presenten problemas académicos relacionados con dificultades para recoger y analizar información, para exponer formalmente sus ideas – oralmente o por escrito– o para realizar trabajos académicos formales y efectivos. Se realizará una evaluación de cada estudiante para, con la información obtenida, definir el proceso de apoyo individual más apropiado. Con ello, se le asignará a cada estudiante el módulo de trabajo más apropiado, en el horario extracurricular.

3. Productos:

- *Cartillas: Claves para escribir y corregir textos formales Recomendaciones para escribir un ensayo y Normas APA.*
- *Guías, rúbricas y gráficas personalizadas para la retroalimentación docente, de circulación interna.*
- *Examen de nivelación de manejo de la lengua española (L1), al comenzar los estudios en el CESA (primer semestre).*
- *Evaluación de habilidades para la comprensión lectora y hábitos de lectura.*
- *Encuesta de hábitos de lectura y de escritura en el CESA (junto con los estudiantes*

del curso Investigación de Mercadeo).

- *Primer Concurso de Debate CESA⁵.*

4. Vínculo en la página institucional del CESA (<http://www.cesa.edu.co/diga/>): “¿Cómo se dice?” Espacio para:

- *Realizar preguntas específicas de lenguaje.*
- *Tener acceso a cápsulas y reflexiones acerca del lenguaje.*
- *Conocer a los tutores de Comunicación Escrita del semestre: lectores pares y profesores asistentes.*

Resultados del Centro DIGA durante el primer semestre de trabajo (2011-1)

Después de un semestre de trabajo, el centro DIGA presenta a continuación sus importantes resultados:

- *Se ha creado, poco a poco, consciencia en los estudiantes que sus trabajos escritos son leídos antes que corregidos. Gracias a ello, se realizan ahora procesos de reescritura de los trabajos y los estudiantes no solamente saben reconocer las debilidades de sus propios textos, sino que se ven dispuestos a aplicar las correcciones del profesor o del lector par. Esto ha generado que los estudiantes, incluso sin la sugerencia docente, se acerquen a DIGA para que los profesores auxiliares y lectores pares revisen sus ideas, incluso antes de escribirlas en forma de ensayo.*
- *Se han fortalecido procesos académicos, concretamente en la elaboración de ensayos. Por esto, antes de comenzar a escribir, los estudiantes elaboran planes de trabajo cuyo punto fundamental es pensar sus textos en forma de “problema”*

⁵ Este ejercicio de debate permite que, a través del análisis de un tema de interés para ellos y propio de su disciplina, afiancen sus competencias argumentativas y sus habilidades en cuanto a comunicación oral.

e “hipótesis”. Esto ha fortalecido el trabajo sobre procesos lógicos imprescindibles en la academia.

- Se han unificado criterios en la entrega de trabajos escritos, logrando una consistencia en la metodología aplicada en las diferentes actividades académicas.
- Se ha obtenido, por parte de los estudiantes, un manejo responsable de las referencias bibliográficas, porque se han reducido significativamente los casos de plagio durante el último semestre del año, en las asignaturas que exigen la elaboración de ensayos. Así mismo, se ha creado conciencia del uso de las citas directas y de parafraseo, como parte fundamental del reconocimiento por las ideas que provienen de otros textos.
- Se han reorganizado los cursos de Comunicación a partir de la idea de una literacidad unificada, pues se reconoce que leer y escribir tienen instrumentos que pueden y deben ser desarrollados a la vez.
- Participación del 10% de las asignaturas del pregrado de Administración en el programa de CA (Cursos Asociados) DIGA.

Estudio de caso

Como parte de los cursos asociados a DIGA, dos grupos de la materia de Historia y Geografía⁶ (31 estudiantes) trabajaron junto a DIGA en sus ensayos, tanto en su planteamiento como en su posterior calificación. Los dos primeros ensayos fueron una lectura crítica de dos textos⁷, y el último fue un ensayo de tema libre. Los estudiantes asistieron voluntariamente a la revisión de los ensayos antes de ser entregados al profesor, pero la totalidad de los trabajos fue calificada por DIGA antes de que el profesor del curso revisara su contenido.

6 Perteneciente al área de Humanidades del currículo del CESA y dictada durante el tercer semestre del estudiante de Administración por el profesor Juan Santiago Correa.

7 Tovar, H. (2007). La lenta ruptura con el pasado colonial (1810-1850). En Ocampo, J.A. (ed.) Historia económica de Colombia (pp. 101-134). Bogotá: Planeta; y Melo, J.O. (2007). Las vicisitudes del modelo liberal (1850-1899). En Ocampo, J.A. (ed.) Historia económica de Colombia (pp. 135-194). Bogotá: Planeta-Fedesarrollo.

Los puntos evaluados por DIGA fueron los siguientes:

1. Estructura (60% de la nota)

- Introducción
- Hipótesis
- Argumentación
- Conclusión

2. Referencias (20 %)

- Manejo de citas
- Bibliografía

3. Gramática (20 %)

- Ortografía
- Puntuación
- Vocabulario

La calificación por parte de DIGA en el primer trabajo fue de 4,6 sobre 10, lo que entra en un nivel II (medio) dentro de los estándares propuestos. En el segundo trabajo, si bien sube la calificación (5,0/10), continúa dentro del mismo nivel. Sin embargo, la calificación de DIGA del trabajo final sube radicalmente, a un 7,6/10. Ya en un análisis específico, en el primer trabajo un 77% de los estudiantes analizados se encuentran en un nivel I (bajo) dentro de los estándares de DIGA, con un 14% en un nivel II y apenas un 9% en un nivel III (alto). En el segundo trabajo, bajó el porcentaje de nivel I a un 56 % y subieron los niveles III (14 %) y en especial el nivel II con un 33 %.

En el trabajo final, el cambio fue drástico: el nivel I, que en los dos primeros trabajos alcanzaba más de la mitad del grupo analizado, se redujo a apenas en un 12%. El nivel II desciende a un 21% y el nivel III, que apenas alcanzaba porcentajes mínimos, sube a un 67 %.

Así mismo, se hizo una correlación entre las calificaciones dadas por DIGA y las calificaciones de los ensayos por parte del profesor de la materia. Debido a su carácter, DIGA no revisa los contenidos de los textos entregados, sólo su estructura, su manejo de referencias y su gramática, dejando al profesor la calificación del contenido y de la forma. Las correlaciones entre las calificaciones de DIGA y

las que entregaron los docentes son positivas, con un 0,57 en el primer trabajo, un 0,84 en el segundo trabajo y un 0,45 en el tercer trabajo.

El cambio drástico entre los dos primeros trabajos y el final, se debe a la obligatoriedad que adquirió el trabajo con DIGA por parte del profesor de la materia. Con cada estudiante se trabajó de forma personalizada, partiendo de la hipótesis para concretar los argumentos y usar adecuadamente los recursos bibliográficos; así como también observando transversalmente los problemas gramaticales y de vocabulario que frecuentemente se les presentaron. La sistematicidad del trabajo permitió que la hipótesis, la cual tenía antes un nivel crítico (2,7/10 en el primer trabajo y 3,3/10 en el segundo) para el tercer trabajo fuera calificada con 7,8/10.

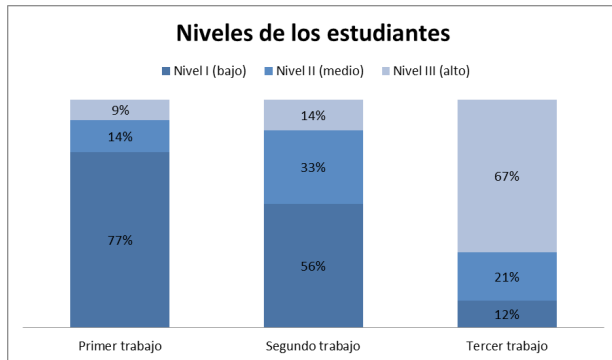
Así mismo, las correlaciones⁸ indicaron que efectivamente el profesor observó, en el manejo de los contenidos propios de su clase, la influencia del trabajo realizado en DIGA. Es decir, que las competencias propias de una materia se ven reforzadas por las habilidades lingüísticas estimuladas desde DIGA.

Especializar las habilidades argumentativas de los estudiantes.

Ampliar el espectro de los textos que se trabajan en DIGA (resúmenes, actas, planes de negocios, proyectos de grado, presentaciones, etc.).

Fortalecimiento de las electivas, en especial humanísticas, para descentrar al estudiante de una línea que hasta ahora ha sido fundamentalmente técnica.

Crear una línea de investigación de alfabetización académica y establecer vínculos con otras universidades para tal efecto, dentro y fuera de Colombia.



Retos de DIGA hacia el futuro

Concientizar a los profesores del CESA que la forma y el contenido en un texto son indivisibles. Esto conllevará a que un número mayor de profesores trabaje con DIGA.

⁸ En otros dos cursos asociados a DIGA, Negocios Internacionales (VII semestre, profesora Elsa Torres) y las otras dos sesiones de Historia y Geografía (III semestre, profesora Martha Cecilia Cortés), las correlaciones entre las calificaciones docentes y de DIGA también fueron positivas: 0,8 en Negocios Internacionales y 0,447 en Historia y Geografía.

Referencias

5. Cadena, S., Narváez, E. & Chacón, M. Alfabetización académica, una de las responsabilidades de la educación superior. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/scadenaenarvaezmchacon.pdf>, el 18 de agosto de 2011.

6. Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Recuperado de http://www.educ.ar/educar/site/educar/lm/1189172885493/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/3f56282f-1603-461a-9a8b-19f450b1759f.recurso/3ae569c6-05f8-4518-938f-e6e925094c47/ense%F1ar_a_escribir_en_la_universidad.pdf, el 11 de agosto de 2010.

7. ————— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

8. Gruffat, C. (2006). Lectura y escritura, para la adquisición de conocimiento. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/lectura-y-escritura-para-la-adquisicion-de-conocimiento.php>, el 9 de agosto de 2010.

9. Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. 1(1). Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>, el 17 de agosto de 2010.

La ética en el espacio educativo

La ética en el espacio educativo

Ethics within education

Recibido: 25 de agosto de 2011 | Evaluado: 13 de marzo de 2012 | Aprobado: 2 de abril de 2012

Juan Antonio Taguenca Belmonte (México)

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

juantaguenca@yahoo.com.mx

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

María del Rocío Vega Budar (México)

Instituto Politécnico Nacional

rociovegabudar@yahoo.com.mx.

Doctora en Ciencias Administrativas. Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Turismo, México.

Resumen

La formación ética de los profesionales que educan en las Instituciones de Educación Superior es un reto urgente que México debe asumir. Este reto traspasa la frontera de los códigos deontológicos, va hacia una formación integral en tres dimensiones: la profesional, la ciudadana y la institucional. Las universidades deben integrar en su currículum, y en la institución, la ética como parte fundamental del proceso educativo y de convivencia dentro y fuera de las aulas. Además, los nuevos profesionales no deben ser convidados de piedra que sólo atienden a los aspectos técnicos, deben ser personas comprometidas socialmente. La ponencia que aquí se presenta, da cuenta de esta nueva realidad, por lo que se ofrecerán algunas indicaciones de cómo afrontarla.

Palabras claves

Ética occidental, ética en el aula, formación ética, ética- empleados públicos-profesionales.

Abstract

Ethical training of professionals who teach at Higher Education Institutions is an urgent challenge that Mexico should assume. This challenge transcends the boundary of the codes of ethics, going towards a comprehensive training in three dimensions: professional, civic, and institutional. Universities must incorporate ethics into their curriculum and institution as an essential part of educational and coexistence processes inside and outside the classroom. New professionals should not only care about the technical aspects, but also be socially committed people. This paper presents this new reality, and gives some indications on how to confront it.

Keywords

Western ethics, ethics in the classroom, ethics training for professional, ethics training for public servants.

Introducción

La ética nace del compromiso del individuo con su comunidad. Es decir de la inserción voluntaria de éste en un grupo de referencia. Es a través de esta inserción que el individuo adquiere una identidad reconocible, conformada por la interiorización de las normas de los “otros” que con él interactúan y que se asumen como propios. No es hasta mucho tiempo después que ese compromiso se traslada a una literatura profesionalizada: la filosofía, y empieza a formar parte del conocimiento humano que es transmitido; y que tiene por objeto el análisis de las diferentes virtudes, es decir, de lo que merece ser llamado “bien”, atendiendo a lo que hemos de considerar virtuoso y justo para que el hombre pueda ser feliz.

El comportamiento del ser humano como individuo se ve entonces expuesto a la atenta mirada de los otros, doblegado por sus afines al perder privacidad y convertirse en público. Surgen de este modo las obligaciones, que son el rasero de normalidad porque limitan lo posible, aunándolo a lo “socialmente deseable” que permite la felicidad. Es por ello que Aristóteles considera al ser humano como *zoon politikón*, o sea, un animal ciudadano, un animal cívico, social o -literalmente- un animal político. Desde esa mirada la virtud, la justicia y la felicidad sólo pueden alcanzarse socialmente. Es decir, en relación con los otros habitantes de la ciudad, de la *polis*, o sea, políticamente¹.

Es en este proceso donde las normas empiezan a interiorizarse mediante las interacciones, convirtiéndose en la forma como los individuos se reconocen en la sociedad. Por otro lado, la efectividad de la norma recae en los mecanismos de control: el premio por el respeto y la honorabilidad para el que cumple; y el castigo del ostracismo y la culpa para el incumplido. Esto vincula la ética a sus partes: a) la institucional y b) la normativa-práctica; es decir, a una organización social donde el premio y el castigo son legitimadas, y a una moral basada en límites para la acción. Esta moral niega su relativismo, pero a costa de

dicotomizarse: El bien y el mal es lo único que se atiende, y su definición queda al arbitrio de profesionales que lo enseñan a través de vidas ejemplares, , siendo transmitidas de padres a hijos bajo el nombre de códigos de conducta aceptables. En este sentido (Schultz, D.P. & Schultz, S.E., 2002 p.54) afirman:

Mediante premios, castigos y el ejemplo, los niños aprenden cuáles son las conductas que sus padres consideran buenas o malas. Aquellos comportamientos por los cuales reciben castigo forman una parte del super yo, la conciencia. La otra parte, el yo ideal incluye los comportamientos buenos o correctos por los cuales han sido alabados. Es así como los niños aprenden un conjunto de reglas que obtienen la aceptación o el rechazo de sus padres. Con el tiempo, los niños interiorizan esas enseñanzas y llegan a administrarse recompensas y castigos, de forma que el control ejercido por los padres es remplazado por el autocontrol. Llegamos a comportarnos, al menos en parte, en conformidad con esas directrices morales ahora inconscientes en su mayor parte. Como resultado de esta interiorización, experimentamos culpa o vergüenza siempre que realizamos (o incluso cuando pensamos realizar) alguna acción opuesta a este código moral.

Respecto a las enseñanzas de vidas ejemplares, el caso de Sócrates es ilustrativo al tiempo que paradójico. Condenado por los atenienses a muerte, prefiere respetar las leyes y cumplir la sentencia por propia mano, antes que huir. Esta historia resulta un ejemplo de la premisa que se le está presentando al lector, véase ésta en dos sentidos: 1) el último acto del corruptor –el que va en contra de la ética–, pero esto ocurre cuando se es joven, por ello resulta conmovedoramente ético, ahí está la paradoja porque el crítico de las leyes, las cumple, he ahí la sorpresa². La ética se vincula con un comportamiento respetable definido por el cumplimiento de la norma –muchas veces no

1 Cfr. Fernández Buey, F. (2002). “Reivindicación de la política como ética de lo colectivo”, La insignia. En <http://www.lainsignia.org/2002/octubre/dial005.htm>. (Consulta realizada el 25 de julio de 2011).

2 Para una apología del juicio y de la muerte de Sócrates, véase: Platón. Diálogos. Obra completa, Vol. I, Madrid: Editorial Gredos.

escrita, pero sí sabida y reconocida por los similares que nos definen en su relación— y para este caso, en particular, adquiere tintes poéticos y dramáticos, porque Sócrates, unido a sus discípulos, se quita la vida y con ello cumple con la ley ateniense. Da así un ejemplo difícilmente inigualable³.

En el último acto, Sócrates salva su alma griega, al volver a ser parte del colectivo que había abandonado en su delirio de pensador original. El filósofo expira doblemente: como ser físico –hombre– y como ser espiritual que respeta la ley por encima de sus propias ideas. Lo paradójico aquí es que la renuncia se convierta en el eje central del ejemplo, y que ésta sea la que da el sentido ético a todo el relato. Ética y renuncia se equiparan entonces. Se trata en el fondo de una ética de la renuncia: se renuncia a ser un individuo con pensamiento particular porque la ley se impone⁴.

Todo lo dicho se traduce en que lo social se inserta a través de la ética en el comportamiento humano. Este no es ético por naturaleza, sino corrupto en su origen. Entonces, se debe combatir dicha corrupción a través de leyes que la inhiban. Esto lo entendían bien en la antigua Grecia. Recordemos al respecto que los delitos que condenan a Sócrates son el de corruptor de los jóvenes atenienses, un delito ético; y el de impiedad, un delito moral respecto a la religión.

La corrupción contiene en sí misma, la idea del mal y de la enfermedad. Etimológicamente surge de ese origen común entre el mal (lo malo) y la enfermedad (corrupción de los humores, mal funcionamiento de un órgano o del cuerpo)⁵. Esto contiene una trascendencia que nos adelanta un paso más en la unión individuo-sociedad, y de la ética como representación de la misma que se identifica ya como fin, más no como medio. La trascendencia a la que se refiere este estudio es a esa consideración de la enfermedad como un mal ocasionado por la falta de ética, cuya fórmula

3 Ibid.

4 Ibid.

5 Recordemos que la salud es entendida por Hipócrates y su escuela como el equilibrio (isonomía) entre cuatro humores (la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra) y la enfermedad, consecuentemente, como el desequilibrio entre ellos, la monarquía de un humor sobre los demás. Véase al respecto, Hipócrates, "Sobre los aires, las aguas y los lugares", en Lain Entralgo, P., (ed.). (1976). *La Medicina Hipocrática*, pp. 213-251. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

ya es el pecado. Este paso también cambia las reglas y su justificación, pero no los procedimientos de ejecución y su finalidad: volver al orden quebrantado. La diferencia estriba en lo siguiente: antes el delito era corromper, no corromperse; ahora el delito es estar corrupto, enfermo de pecado. Se castiga, por tanto, al individuo no por lo que hace a los demás, sino por lo que se hace a sí mismo; ya sea por obra o por omisión. No sólo las obras –y esto es típico de la edad media, y algo que la diferencia en gran medida de la edad antigua– deben seguir el precepto, sino que también la ausencia de obras son síntomas de la enfermedad del espíritu que es el pecado⁶. Tómese, por ejemplo, el precepto de la caridad. El noble debe practicarla, ya que su negación u olvido lo condenan al ostracismo de su clase, y a la imposibilidad de entrar en el reino de Dios. De esta forma, la estructura social encuentra su encaje en lo práctico, simbolizado, especialmente, en la obediencia a las jerarquías, y en la paz y el orden en la sociedad; legitimándose todo ello en último extremo en una equivalencia entre el ordenamiento terrenal y el divino. La ética feudal, que es ahora moral, obedece a esas consideraciones⁷. La ética antigua también, pero a diferencia de ésta, la transparencia de su funcionalidad ha perdido claridad, al entrar la trascendencia basada en la fe a ocupar el lugar central del esquema.

En términos de educación, en la edad media, los preceptos –la moral– no se desnudan, sino que se sobreviven en sus diversas interpretaciones. Su finalidad: impedir que quede a la intemperie todo el andamiaje social. Sin embargo para las civilizaciones clásicas –Grecia y Roma– la eficacia de los componentes normativos, es decir, los éticos residían precisamente en su desnudez que hacía a

6 Pecado es: "toda acción u omisión voluntaria contra la ley de Dios, que consiste en decir, hacer, pensar o desear algo contra los mandamientos de la ley de Dios o de la Iglesia, o faltar al cumplimiento del propio deber y a las obligaciones particulares". En <http://www.spiritusmedia.org/confesion.html> (Consulta realizada el 16 de julio de 2011).

7 Es clave destacar que la moral feudal está determinada por la rígida diferencia de clases que definen los preceptos morales dominantes: la moral del señor feudal, es individualista y dominante, cuyas virtudes se cifran en el culto al honor, el valor y el arte de la guerra, la nobleza de sangre, y el desprecio al trabajo manual; la del lado del siervo, se centra en valores como la humildad, la pobreza y la obediencia, que sinceramente llevados en la tierra, serán ampliamente premiados en el cielo. Cfr. Cañavero Giraldo, E. (2003). "Axiología y ética". En <http://espanol.geocities.com/jeanpiaget2000/axiologia/22feudal.htm> el 16 de julio de 2011.

aquéllos, fácilmente comprensibles y asimilables por esa sociedad de iguales, más no igualitaria⁸.

La ética no obedece a una Ley Universal de progreso histórico. No podemos decir que la “ética feudal” fuera mejor o más avanzada que la “ética clásica”, o que una “ética moderna” lo sea. Esa justificación es valorativa, pero no objetiva. No se olvide, que la ética obedece a funcionalidades insertas en las sociedades, normatizándolas de acuerdo con criterios que las unen, y que son diferentes en unas u otras. Grecia y Esparta, coincidentes en un mismo periodo histórico, tenían éticas totalmente disímiles. De igual manera sucedía en Florencia – en la época del Príncipe de Maquiavelo⁹–. Entre otras cosas, porque lo que caracteriza a los reinos y las repúblicas del renacimiento italiano es la simulación ética, en aras de una practicidad del poder que sólo busca mantenerse –si se posee– u alcanzarse –si otros lo ostentan–.

El renacimiento es un parte-aguas también respecto a la ética entre el feudalismo y la modernidad. En él la humanidad adquiere un nuevo significado al desnudarse de sus ropas divinas. La nueva clase dominante, la burguesa, mantiene las viejas formas pero las despoja de sus contenidos. En este sentido, los preceptos son cumplidos, aunque no creídos. Son usados si son útiles, pero simulados si no lo son. Esta utilidad también es el referente ético, y es, curiosamente, un referente carente de ética, por lo menos si se la entiende desde una lógica medieval o clásica. La ética burguesa en el renacimiento es aparente en las nuevas clases dominantes, pero lo es tan sólo si se entiende como la moral. No lo es, sin embargo, un componente que adquirirá gran importancia en la modernidad será su laicidad. En efecto, la ética se transforma en este periodo en compromiso comercial, es decir, en un deber de cumplimiento recíproco de las obligaciones contraídas. Esto es fundamental para entender la nueva funcionalidad social de lo ético, y explica la expansión acelerada del mercantilismo. Esta tesis ya fue formulada, aunque para un periodo posterior, en la formulación clásica de Max Weber contenida en su libro *La ética protestante y el espíritu*

del capitalismo. Se podría resumir la misma de la siguiente forma: hay éticas que norman comportamientos y que permiten la expansión del capitalismo porque van hacia una eficacia de rendimientos anclada en lo terrenal, y otras que no lo permiten porque su objetivo no es la ganancia de bienes mundanos, sino espirituales.

Resumiendo, la aparente falta de ética del renacimiento (por lo menos en cuanto a sus clases dominantes, pues las otras: clericales, aristócratas, artesanos y, sobre todo campesinos, seguían anclados en una ética feudal) no se da. El burgués posee una ética apropiada al mercantilismo: la del compromiso. Esto lo acerca a la modernidad de una manera sorprendente, por lo menos en lo aparente, pues en apariencia sigue siendo la moral feudal y sus preceptos lo que está detrás de sus actos y pensamientos. La modernidad destapará esta falsía, pues ya no necesitará de ella para instaurar y mantener al nuevo orden¹⁰.

El pensamiento moderno puede decirse que nace con Kant. Respecto a la ética también es este autor el primero en introducir en occidente la modernidad. La ética Kantiana se distingue por ser ya plenamente laica, alejada del componente religioso que la había sustanciado desde la aparición del cristianismo. Dos son los fundamentos que caracterizan la propuesta del filósofo alemán: la responsabilidad individual, que se traduce en el cumplimiento personal del deber asignado a cada miembro de la sociedad; y una libertad restringida que garantiza igual trato a las personas: “trata a los demás siempre como si fueran un fin y no como un medio”. Esto cambia radicalmente el marco cristiano, y tiene consecuencias en la estructura social tradicional que había conformado. En primer lugar, el deber es un componente humano que garantiza el orden de la sociedad a través de normas que se cumplen por ese sentido culturalmente transmitido, y que integra la voluntad individual en la colectiva. No hay pues más que relaciones y controles mundanos, lo divino ha dejado de tener esa funcionalidad cohesionadora que lo caracterizaba; la misma que ahora vuelve, como en la antigüedad, a lo humano. Por otro lado, el deber no es garantía suficiente de orden, pues carece de finalidad: es un medio. El fin es la libertad del hombre,

8 La sociedad antigua es esclavista y niega que mujeres, jóvenes y niños tengan los mismos derechos que los hombres adultos.

9 Existe una edición digital de esta obra, que está disponible en internet en Maquiavelo, N. (1513). El Príncipe . En http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Maquiavelo/Maquiavelo_ElPrincipe.htm, el 18 de julio de 2011.

10 Una aproximación más pormenorizada sobre el renacimiento y los cambios sociales o espirituales en él producidos, se puede hallar en Von Martin, A. (2005). Sociología del Renacimiento. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

pero esta tiende a traspasar sus límites, y ello conduce a la corrupción del cuerpo social. Por tanto, el fin debe estar limitado, pero no por una fórmula sobrenatural sino por una de índole únicamente humana: el juego de las libertades individuales que refieren al imperativo categórico de “obrar según una máxima, tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”¹¹.

Ambos mecanismos –deber y libertad restringida– serán pues, desde Kant, los articuladores de una ética moderna, que ya es laica. Otros autores, como Rousseau, se encargarán de justificar esta propuesta a través de la idea de un contrato social originario que legitima al orden social, por un acuerdo inicial de convivencia entre los miembros de una sociedad¹². Pero con ello la propuesta kantiana lejos de encontrar un sustento legitimador, se tergiversó al entrar a la mitología como sustento de todo el sistema.

Ética en el aula

El aula es el espacio donde el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar¹³. Un espacio que se caracteriza no por su dimensión física, sino por el simbolismo que adquiere el conocimiento que en él tiene lugar¹⁴. Este conocimiento

en sus inicios tenía el carácter de “sagrado”, pues su posesión no remitía a una capacidad técnica, antes bien dotaba al que lo tenía de un control sobre las fuerzas mágicas que sometían a su voluntad a los hombres. Después esa magia, procedente de los mitos y odiseas, se transformó en las tablas de la Ley, que eran de origen divino y normaban el comportamiento humano mediante las palabras proféticas de los elegidos. Todavía no se está ante un espacio áulico, pero sí ante enseñanzas transmitidas que aproximan los estudiantes a él. El siguiente paso, el que destrona a la magia de su pedestal, a los mitos de su sitio y a los dioses de su trono, lo transforma todo; y lo hace en el sentido de que el conocimiento de la naturaleza –la humana incluida– ya no corresponde a un dictado externo, sino que corresponde a una utilidad, cuyos resultados en términos de riqueza son la medición del saber verdadero. Lo cierto es que, en esta nueva disposición del ánimo, el ser humano se queda solo con sus fuerzas científicas y técnicas, pero en una soledad que encuentra compañía en el gozo de la manipulación de la naturaleza. El sabio es un ser gozoso porque su fuerza obtiene resultados y los mismos se corresponden bien con los fines perseguidos. La nueva actitud proactiva tiene también consecuencias en la enseñanza y en los espacios donde se lleva a cabo. Si en el espíritu contemplativo lo físico adquiriría su realce en sus espacios reales, en el espíritu manipulativo de la nueva racionalidad empírica lo apropiado es la experimentación misma que puede tener lugar tanto en un espacio abierto como en uno cerrado, por ejemplo el laboratorio, pues siendo incluso más apropiada en éste, en él los procesos y las variables intervinientes, tienen mejores condiciones de control. Nace así también la posibilidad de conocer sin presenciar, es decir, sin establecer modelos a través de una reiteración de observaciones puestas a examen, las leyes universales en los grandes espacios. Esto se traslada después a la enseñanza, en el sentido de que todo el diseño puede describirse a través de textos escritos que se difunden. No es necesario repetir los experimentos por parte de los “sin luz” –los alumnos–, el criterio de autoridad científica corresponde ya a una comunidad profesional que garantiza la verdad de los conocimientos ofrecidos por sus miembros. Los sabios adquieren así el papel que tenían los magos al principio y los profetas después. Con la salvedad de que todo estudio puede repetir las observaciones y obtener los mismos resultados. La naturaleza obedece a unas leyes y el hombre puede acceder a ellas mediante la observación metodológicamente guiada. Nace así el pensamiento científico, y

11 Como lo recuerda O'Neill, O. (1995, p.253) “La ética de Kant está recogida en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), la *Crítica de la razón práctica* (1787), *La metafísica de la moral* (1797), (cuyas dos partes: Los elementos metafísicos del derecho y La doctrina de la virtud a menudo se publican por separado); así como en su *Religión dentro de Los límites de la mera razón* (1793) y un gran número de ensayos sobre temas políticos, históricos y religiosos. Sin embargo, las posiciones fundamentales que determinan la forma de esta obra, se examinan a fondo en la obra maestra de Kant, *La crítica de la razón pura* (1781), y una exposición de su ética ha de situarse en el contexto más amplio de la «filosofía crítica» que allí desarrolla”.

12 Véase, Rousseau, J.J. (2004). *El contrato social o principios de derecho político*. Edición electrónica. Buenos Aires. En <http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Rousseau/RousseauContratoIndice.htm> (la edición original es de 1762). (Consulta realizada el 18 de julio de 2011).

13 El Diccionario de la lengua española, en su edición de 2005, la define así: “En un centro docente, sala destinada a la enseñanza”.

14 En el informe de 2007 del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, se hace hincapié en esta idea del aula como espacio simbólico. En este sentido, se puede leer en el mismo “Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales. En el espacio-aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo”.

con él las aulas pueden cerrarse a espacios concretos, donde la palabra del maestro es transmisora de leyes demostrables empíricamente en espacios cerrados.

Otro aspecto importante es que esta situación da origen a una nueva profesión: la del científico-tecnólogo, y que éste paulatinamente irá ocupando las cátedras universitarias, sustituyendo a escolásticos y nominalistas que van perdiendo credibilidad ante las nuevas necesidades sociales a las que no saben responder, pues sus herramientas son las de un pasado que ya no tiene vigencia en el nuevo presente, dominado por la transformación de la naturaleza por medios científicos y tecnológicos, y que obedece a un criterio de utilidad propio del capitalismo naciente.

La ética también sufre transformaciones importantes en este cambio de paradigma del conocimiento que afecta tanto al modo de conocer como al de transmitir y construir espacios. Al principio, el conocer estaba ligado estrechamente con la ética, porque el descubrimiento metafísico de ésta era la pretensión de aquél. Además, todo conocer estaba éticamente mediado. Con la nueva ciencia que vincula la técnica; ya que la ética entendida como moral ya no es mediadora del conocimiento, ni dicta al hombre sus posibilidades. Sin embargo, ésta no desaparece pues es sustituida por la verdad. Está se convierte en la medida de aquélla, desplazando al acto y su omisión de ese papel. La verdad es ética, porque es objetiva y no valorativa, y porque iguala a los hombres, pues todos ellos sin excepción se ven sometidos a las leyes universales.

Lo dicho tiene repercusiones también en el aula, pues el cambio de contenidos y metodología afecta profundamente la dimensión ética del currículum abierto y oculto. Al respecto, lo importante ya no son las exégesis de los textos sagrados y antiguos que guían al hombre en sus comportamientos y actitudes en su dimensión ética, sino decir la verdad. Ésta es la Ley Universal que lo guía todo, incluidas las actitudes ante la naturaleza –manipuladoras–, y hacia los otros –que se espera que actúen racionalmente, conforme a sus intereses, pues esa es la Ley Universal que corresponde al ser humano–. Las aulas dejan de ser el eco de un perfeccionamiento de la moral para ser portadoras del germen que busca las verdades más profundas, las mismas que permiten mejorar las condiciones materiales de la existencia. Se llega así a una nueva ética, donde los espacios

de formación profesional se convierten en transmisores de una verdad técnica que se puede medir, y cuyos resultados son objetivos. El deber, que veíamos al hablar de Kant, también entra en esta consideración, pues este es ante todo un requisito para la profesión, mas no hacia los otros. El trabajo bien hecho adquiere así un componente ético que traspasa los límites tradicionales referidos a los semejantes. Se inserta en la naturaleza de las cosas, y esto hace de la ética algo subordinado a las leyes humanas que, cómo tales, están sujetas a mutaciones sociales y descubrimientos que las pueden alterar. Lo importante aquí es que la ética deja de sustanciarse como metafísica moral para convertirse en actitud guiada hacia el conocimiento de la verdad. Las consecuencias de esto para la enseñanza en el aula son fundamentales: el ser humano va dejando de lado el estudio de su naturaleza ética para centrarse en su naturaleza racional, que es de conocimiento objetivo. La ética pasa a medirse en términos de utilidad, lo que la hace estratégica y no moral. Pero en ese camino se pierde a sí misma. Al desviarse tanto de su origen, ya no se reconoce porque necesita readequarse para hallarse, aunque sea en los nuevos espacios que aún no fueron colonizados por la ciencia y la tecnología. Es ahí donde la ética en el aula adquiere un papel fundamental.

Lo que se enseña es la verdad, y ésta es única. Lo que se enseña no admite más juicio que el del método. Por tanto el maestro dicta lo admitido conforme a éste. No transforma los contenidos en duda de significado ni cuestiona el camino utilizado para alcanzarlo. El maestro queda así reducido a un clarificador de dudas que son sólo de desconocimiento, pero no de valor. Esto hace del profesional dedicado a la enseñanza un ser encadenado a una objetividad sujeta a la memoria, perdiendo de esta forma su posición original de dar la luz a quien no la tiene, es decir, de iluminador del camino. Un nuevo profesional, el científico, ocupa ahora esta posición. De esta forma la misión del maestro-filósofo se convierte en el profesor-científico en un fin sustanciado, donde el descubrimiento de la verdad es la sustancia. Esto hace que el aula también cambie su misión, pues su visión queda transmutada. El espacio áulico se cierra a lo existente y no busca trascender, se convierte en las funciones que representa: socialización y profesionalización, es decir, en el medio de los fines que oculta y transparenta.

Esto hace que la ética no busque nuevos caminos, pues está marcada por el

cumplimiento de la norma social inserta en el currículo oculto. Los comportamientos se reglan en ese espacio, la disciplina empieza a ocupar ese lugar que antes se dejaba a la libertad de pensamiento. El método, que es regla, entra también en la forma de enseñanza, y ésta es memorística. La memoria se sitúa como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ésta no carece de ética, pues tras ella lo social recobra un orden inmutable que deviene estático e inalterable. La moral trascendente deja así paso a una moral mundana, cuya importancia radica en crear conciencias pacíficas que no pongan en cuestión el orden social establecido. Esto es lo que caracteriza a un siglo XIX, en el cual se amplía a las masas mediante la educación, aunque no es una educación para pensar, sino una educación al servicio de una técnica productiva que clasifica la mano de obra necesarias para las fábricas y las oficinas. Lo hacen con base en grados de enseñanza que miden conocimientos, habilidades y destrezas. Éstas son garantizadas por certificados académicos debidamente habilitadores para el trabajo cualificado o la práctica profesional, dejando al analfabeto, el trabajo manual: no asociado con la máquina o pensar de forma reglada.

La ética, en el proceso, va perdiendo cada vez más espacios, pues su humanización la equipara desigualmente a la verdad, y lo importante en el aula es lo que puede transmitirse en términos de certeza, pues no tiene importancia el tipo de comportamiento humano que esté detrás de su consecución, enseñanza y/o aprendizaje. Si lo importante es seguir el método y éste no tiene principios morales ni éticos, éstos carecen de importancia y deben desconsiderarse en los ámbitos del saber, incluida el aula. Ésta se convierte así en un espacio para la objetividad, un espacio no ético donde lo importante es lo que se aprende en términos de manipulación de la naturaleza, no de relación social. Aunque ésta sigue presente, se oculta y se niega en un contexto profesionalizante, donde lo importante es la pericia técnica, y ésta carece de ética.

El resultado es una sociedad científico-técnica que manipula a la naturaleza y a los hombres como forma de obtención de ganancias. El beneficio se convierte así, en el fin buscado a través de esos medios. La pérdida de valores que esto supone acaba por hacerse tan evidente que las reacciones que buscan finalidades más trascendentes para la misión del ser humano en el mundo no se hacen esperar.

Las nuevas búsquedas llegan al aula, se inician así procesos de reforma para intentar una educación integral que incluya una ética de valores y principios que produzca normas cohesionadoras para la sociedad. Esta es la clave, pues los medios, que son la ciencia y la tecnología, no logran colonizar las relaciones humanas en términos de unidad, porque la desequilibran en términos de poder.

La educación integral entra en el aula como una solución a la pérdida de valores, es decir, como un retorno parcial de la ética a la esfera del conocimiento transmitido. Aunque no sólo en éste, ya que los comportamientos y relaciones en este espacio son de nuevo considerados desde un punto de vista ejemplificador que corresponde a lo que la sociedad reclama en términos de cohesión y convivencia.

La nueva idea se centra en un conocimiento despojado de ética porque éste puede tener repercusiones negativas por carecer de los controles que su uso debe tener. Esta nueva visión, surgida de los desastres que la tecnología ha causado, entra con fuerza en la mentalidad social, y es transmitida al aula, especialmente por la necesidad de que los saberes sean matizados y valorados en su justa medida: la humana.

Además hay que tener en cuenta que los espacios áulicos han sufrido una transformación en las últimas décadas, sobre todo en la última, pasando de ser meros receptáculos aislados del resto de la sociedad, a ser uno con ella. En este sentido, hoy en día se habla de tres espacios distintos de aula: el aula real, que corresponde a la sociedad –el lugar donde transcurre la vida familiar, laboral y social–; el aula virtual, que utiliza las nuevas TIC para transmitir conocimientos, pero también para socializar a través de los chats y salas virtuales de reunión; y por último se encuentra el aula tradicional, cuya característica es la cerrazón en sí misma como lugar de recogimiento donde el saber es transmitido.

Lo dicho en el apartado anterior tiene importancia para la ética en el aula, pues es evidente que una transformación como la apuntada tiene que tener transformaciones también en este aspecto. En primer lugar, la ética ya no es sólo algo que se enseña –algo cognitivo–, es algo que afecta en un sentido principal tanto a las sensaciones como, sobre todo, a los sentimientos. Ello se vislumbra fácilmente en

el espacio real. Y sin embargo, en el otro nuevo espacio –el virtual– la ética se transforma en otra cosa totalmente distinta, dado el tipo de comunicación que aquí se pone en juego. Al respecto, haciendo un juego de palabras, se podría decir que en este espacio áulico nos encontramos también ante una ética virtual, donde las normas distintas que imperan, unidas a una sensación de falta de control y el castigo la infracción a lo ético, permiten acciones liberadas de una sujeción de valores tradicionales; por lo que los mismos, correspondiendo a otros espacios de enseñanza, deben estar presentes antes de entrar en el aula virtual. En definitiva, la ética en este espacio debe ser previa a su entrada, pues las características de este tipo de espacio formativo hacen muy difícil en el plano de las sensaciones y los sentimientos, aunque no en el cognitivo, transmitir una ética sustantiva que el alumno interiorice.

Formación ética para profesionales

No debemos confundir, como suele suceder, la ética profesional con la deontología. Si bien ambas contienen reglas y códigos que limitan las posibilidades de acción a las conductas consideradas apropiadas por la comunidad en el ejercicio profesional, la primera de ellas también considera la relación ética entre el mundo laboral y el social, y por tanto amplía el espacio considerado. Además, la ética profesional también tiene en cuenta que el profesional es un ciudadano en formación y como tal es necesario, en una civilidad moral, guiarlo en todo su actuar. En conclusión, se puede decir que mientras la deontología tiene un alcance limitado, la ética profesional tiene un alcance general. Esto tiene una gran repercusión en el ámbito formativo que se analiza, pues no es lo mismo –y eso es evidente– formar en una ética integral para todos los espacios –profesional y ciudadano– que sólo hacerlo para uno sólo, olvidando que éste está insertado en un conjunto mayor: el de la sociedad.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tipo de ética profesional que se percibe, pues es diferente atender a los aspectos cognitivos, que a los sensitivos y emocionales. Mientras que los primeros se basan en la razón y las teorías que nos ofrecen conocimiento sobre las acciones y sus motivaciones; los segundos hacen referencia a los aspectos psíquicos que guían el comportamiento humano, haciendo hincapié en los ejemplos del buen y mal

actuar, poniéndolos en una balanza moral que ejemplifica el camino a seguir. Acentuar unos aspectos más que otros, dan lugar a diferentes tipos de formación profesional, y, por tanto, estas características se deben tener en cuenta al considerar la ética como una característica necesaria en el perfil profesional, porque ella requiere de un compromiso tanto institucional como de los formadores y los educandos para lograr un “cemento” firme que dure toda una vida. Esto solo se logra, según Schön (1992, p.9), desde: “una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación en el arte de la reflexión en la acción”. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior adquieren una responsabilidad adicional a la profesionalización. Ésta no es otra que la de dotar a los estudiantes de una ética profesional y ciudadana. Esto requiere de acciones, dentro de las aulas y fuera de ellas, que contengan en su interior valores tan importantes como, entre otros, la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de justicia y servicio. Por tanto, las instituciones de educación no sólo deben atender a competencias profesionales, las cuales se definen como pericias, aptitudes o idoneidad para ejercer una profesión, sino que también deben considerar otras formas de enseñanza, ajenas a la utilidad y el rendimiento inmediato. Esto es, deben resaltar los componentes éticos desde su lado cognitivo –que resalta la conceptualización y el saber sobre los motivos de las acciones–, y desde su lado emotivo, que redundan en una interiorización moral que incida en las actitudes y comportamientos desde una psique “con-formada”¹⁵. En el fondo, se trata que la formación ética profesional no se limite a sustentar argumentativamente una colección de conocimientos ajenos a la realidad donde vivirá o trabajará el profesional. Lejos de ello, más bien se pretende un anclaje con la realidad que va a vivir para que el conocimiento y los valores obtenidos en la etapa formativa, se inserten después en su trabajo de forma ética-profesional.

Lo anterior tiene su correlato en la planificación por competencias. Al respecto es significativo que en el llamado Proyecto

15 Al mismo tiempo se alude aquí a la conformación de la conciencia psicológica y la formación de una personalidad entrelazada con ella. Ambos aspectos construyen a la persona desde un “yo” interno que interactúa en sociedad como persona externa reconocible.

*Tuning*¹⁶ se desarrollen –en las competencias de cada titulación– competencias genéricas y de carácter común o transversal, que son multifuncionales y multitareas, para que puedan dividirse en instrumentales e interpersonales. Pues bien, dentro de estas últimas, se sitúa la competencia de compromiso ético. El problema radica en la indefinición de cómo éste se va a desarrollar en la parte formativa. Y si bien contrarresta en algo la desviación sumamente técnica y profesionalizante del currículum basado en este proyecto, sus bondades derivarán de cuál es el espacio de desarrollo conceptual del que se dispone, es decir, el que se dirige a la dimensión moral de la personalidad o el más estrecho del código deontológico, por ejemplo.

Las Instituciones de Educación Superior están tendiendo hacia una educación integral. Pues bien, la misma debe contener un *ethos* profesional en el que estén incluidos los siguientes tres aspectos: 1) deontología profesional, 2) ética profesional y 3) educación para la ciudadanía. Sólo tomándolos en cuenta, los nuevos profesionales estarán dotados de un compromiso ético, lo cual va mucho más allá de un saber de la ética. Para ello: “El cambio en el formador de profesionales ayuda al futuro profesional a desarrollar y compartir una visión moral robusta que pueda guiar su práctica y provea un prisma de justicia, responsabilidad, y virtudes que puedan verse reflejadas en sus acciones” (Shulman, 1998, p.516).

La competencia ética profesional debe proporcionar un proyecto de responsabilidad moral y cívica, que contenga al menos: *comprensión*, referida a las capacidades interpretativas y de juicio moral; *motivación* respecto a la construcción de una identidad moral y cívica a través de valores; y *competencias cívicas*, como las del compromiso y la colaboración. La participación de los sectores educativos en esta responsabilidad moral y cívica va más allá de atender a los componentes cognitivos y de conducta ética. Respecto a esto (Rest, 1986; y Bebeau, Rest y Narváez, 1999) han propuesto el llamado “Modelo de cuatro componentes”, los cuales son: la *sensibilidad moral*: que implica

interpretar la situación como moral; el *juicio moral*: referido a la capacidad de juzgar las acciones como moralmente correctas o incorrectas; *motivación moral*, en ésta se priorizan los valores morales por encima de los motivos personales; y *carácter moral*: donde se desarrolla la fuerza de voluntad, la perseverancia y la constancia.

Pero ¿cómo integrar esta competencia llamada ética profesional en el currículum de las Instituciones de Educación Superior?, especialmente porque son las encargadas de formar a los profesionales en los diversos sectores que la sociedad necesita para su buen funcionamiento. Al contestar esta pregunta, en los apartados que siguen, se hablará de los administradores públicos, y un estudio de caso complementará el análisis que se hace sobre este tipo de ética.

Lo primero a considerar es la oportunidad de integrar la competencia ética en las carreras profesionales. Pareciera que ésta es algo interno a la persona y que su desarrollo corresponde a otro tipo de instituciones, como la familia, la iglesia, incluso a otras instancias administrativas o educativas, en etapas muy tempranas de la vida. Sin embargo la importancia que tienen los valores como el compromiso, la solidaridad, el deber, la lealtad, y la honradez, entre otros, en el ámbito laboral hacen que su formación deba ser sólida no sólo dentro del individuo, sino también dentro de la profesión. Es decir, hacen necesarios códigos de conducta –deontológicos– que permitan que los comportamientos esperados y las conductas coincidan con normas generales sobre la base de acciones consideradas como correctas. La comunidad de profesionales se ve cohesionada, más que otra cosa, por acciones consideradas como correctas más que por normativas o códigos. Otro aspecto a considerar es el de la buena convivencia entre los profesionales y sus clientes, y para con las instituciones. Es decir, los profesionales públicos deben incorporar, en su labor, la dimensión ética, como acción de coerción para las acciones inmorales y como impulsora de las acciones moralmente aceptables. Es por ello que la ética debe estar presente en la formación que reciben por parte de las Instituciones de Educación Superior.

Lo anterior justifica la existencia de esta competencia (ética profesional) en el currículum universitario, pero es insuficiente para despertar el interés de las autoridades educativas que deben tomar la decisión de

¹⁶ Este proyecto se propone determinar las competencias genéricas y específicas en un conjunto de titulaciones universitarias. Ello lo hace mediante la implementación de una serie de cuestionarios entre empleadores, académicos y egresados. Los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, se pueden ver en González, J. & Wagenaar, R. (año 2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

su inclusión. En este sentido: “Las razones para que la formación ciudadana adquiera importancia deben ser aún instrumentales [...] difícilmente vamos a convencer a los responsables de las políticas en educación superior para que se preocupen por la formación ciudadana si no es porque ésta contribuye mejor al objetivo clásico de la educación superior” (Martínez, 2003).

Justificada la competencia, ésta ha despertado el interés de las autoridades responsables por la inclusión de la misma en el currículum universitario, nos hace falta hablar del cómo la ética profesional debe integrarse en la formación dada por las Instituciones de Educación Superior. Pues bien, lo primero es que ésta inclusión no debe sustentarse en una mera clasificación de valores. Debe ir más allá, hacia la educación e inclusión institucional de valores sustantivos. En una palabra, la Universidad tiene que ser un ejemplo ético, a la vez, que educa en este aspecto de una forma transversal, pues afecta a todas las materias del currículum; por ello la universidad debe ser institucionalmente ética en todos sus ámbitos junto con sus catedráticos y sus administrativos. Esta transversalidad de la ética, en todo el currículum y en toda la institución, requiere, por lo menos, de fundamentaciones cognitivas basadas en juicios éticos sobre casos de la propia profesión; requiere también del desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica de conductas, actitudes, comportamientos, e incluso de normas profesionales, institucionales y sociales; exige el desarrollo de un sentimiento ético y de pertenencia al colectivo. Todo ello debe permear no sólo el plan de estudios, sino también toda la Institución de Educación Superior y a sus miembros, sólo así será posible la formación ética profesional que la sociedad reclama¹⁷.

Diseño curricular por competencias del modelo de formación ética: el caso del servidor público

17

Al respecto es importante recordar también que: “La incorporación de los aspectos éticos al proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades y la creación de condiciones que posibiliten un escenario altamente estimulante para el aprendizaje ético, requiere de una clara comprensión sobre el papel del enfoque integral y su instrumentación en el proceso docente educativo, pasando por el diseño del modelo de formación de valores en la carrera y concretándose en los objetivos formativos del año, como el subsistema donde se logra la integración de lo instructivo y lo educativo” (Gómez, 2007).

Toda profesión tiene características propias que la definen, pero que, en todo caso, pasan por metas internas que le dan sentido. Estas características de las que hablamos, e importantes para tener presentes en cualquier formación ética profesional que se requiera impartir, son: un *ethos* propio, un ejercicio colectivo y la pertenencia a una comunidad.

El diseño curricular por competencias del modelo de formación ética, para el caso del servidor público, contiene una serie de características que van de lo general a lo particular, de lo colectivo a lo individual y de lo complejo a lo simple. A continuación se enuncian:

1) Cognoscitiva

La competencia cognitiva se centra fundamentalmente en el contacto con la realidad y el conocimiento de las necesidades reales, la experiencia y la inteligencia en el desarrollo de la vida. El pensamiento y la acción incluyen la formación, preparación y aptitud profesional.

2) Técnica-organizativa

Aptitud y habilidades técnicas que se traducen en la aplicación de los conocimientos y la capacidad del servidor público en la gestión pública. A través de la eficiencia y la eficacia, que permiten obtener buenos resultados, la capacidad de resolución y la toma de decisiones adecuadas en una organización pública moderna, debe buscar el bien común de la sociedad.

3) Social

La administración pública requiere del ejercicio ético del servidor público para establecer interacciones, así como relaciones buenas y apropiadas con el ciudadano. Otros aspectos a considerar en esta característica son el trato humano, la integración social y la capacidad de mediación y disponibilidad.

4) Laboral

En el quehacer cotidiano, el servidor público debe tener actitudes honestas, comprometidas y responsables.

5) *Afectivo-emocional*

El Servidor Público es un ser humano, y como tal hay que reconocer rasgos de su personalidad, como:

- Capacidad emocional
Esto es, saber desconectarse, separar la vida privada de la profesional, tener estabilidad emocional, practicar el autoconocimiento y la autoaceptación de cualidades y limitaciones, poseer seguridad en sí mismo, personalidad, carácter, actitud constructiva y positiva ante la adversidad o la superación

de retos, equilibrio, ecuanimidad, serenidad y ser persona por encima de todo.

- Identificarse con la profesión y la institución a la cual pertenece
Es decir, sentir orgullo por la profesión propia, interés por ella, satisfacción profesional, aprecio por ésta, motivación y vocación. Tener lealtad a la institución a la cual sirve.

En la siguiente tabla, se pueden observar las materias que incluye el diseño curricular por competencias del Modelo de formación ética para el caso del Servidor Público.

TABLA 1. PLAN DE ESTUDIOS POR COMPETENCIAS DEL MODELO DE FORMACIÓN ÉTICA DEL SERVIDOR PÚBLICO

COMPETENCIAS				
COGNOSCITIVA	TÉCNICA-ORGANIZATIVA	SOCIAL	LABORAL	AFECTIVO-EMOCIONAL
La filosofía y el ser humano.	La ética aplicada en la organización moderna.	La ética en el sector público.	El servidor público y la ética de la Administración Pública.	El servidor público y su vida.
La ciencia y la técnica al servicio de la humanidad en un mundo globalizado.	La gestión de la ética en las organizaciones.	El servidor y su responsabilidad social.	El servidor público y la corrupción.	El servidor público y los embates de la vida.
La ciencia de la ética.	La ética en los negocios.	La aplicación de la ley y la ética del servidor público.	Código de ética de los servidores públicos de la Administración Pública Federal.	Los siete hábitos del servidor público altamente efectivo.

COMPETENCIAS

COGNOSCITIVA	TÉCNICA-ORGANIZATIVA	SOCIAL	LABORAL	AFECTIVO-EMOCIONAL
La ética profesional.	La organización y la ética del líder.	Institución pública, su misión y visión.	Código de ética por institución pública.	El éxito y el dinero no son suficientes en el porvenir de la vida del ser humano. La labor del servidor público es motivo de orgullo personal.

Fuente: Elaboración propia.

En el diseño curricular presentado en la tabla, se tomaron en consideración las exigencias de la formación ética de diversos organismos internacionales, entre los que destacan: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹⁸ y el Banco Mundial (BM)¹⁹.

Este currículo debe llevarse a cabo de una forma transversal, que abarque todas las materias de del plan de estudios, con una pedagogía constructivista donde el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje, así como de sus actitudes éticas dentro y fuera del aula. Además, una parte sustancial de esta propuesta es permitir que la ética no solo empape el plan de estudios, sino que forme parte sustancial y esté presente en el currículum oculto de la Institución de la Educación Superior, pues la ética deber ser parte fundamental del quehacer cotidiano de todos los miembros de la comunidad educativa. Lo importante aquí, no son tanto las materias vinculadas directamente con la ética, y, por tanto, con el conocimiento de las actitudes que la siguen, la desvirtúan o la niegan, sino que lo verdaderamente importante es facilitar que la ética se incruste dentro de la propia Institución Educativa, en todo momento y lugar, siendo un verdadero espacio

ético donde se forme éticamente a través del ejemplo de actitudes para la vida, y donde se valore a éstas como una conducta destacable dentro y fuera del espacio educativo. Por tanto, el plan de estudios es un aprendizaje ético, de actitud ética, pero lo fundamental es que la Institución sea un ejemplo ético para el profesional, un espejo donde se vean reflejadas sus propias actitudes en el desempeño de su profesión. Es obvio, que para ello las materias no solo deben tener en cuenta contenidos de conocimiento y habilidades técnicas; también deben diseñarse, transversalmente y pedagógicamente, de tal forma que la ética profesional siempre esté presente como parte sustancial de lo que se aprende (conocimientos y habilidades), en cuanto actitud de un “buen hacer” dentro de la profesión. Lo que sigue va en esa dirección.

La preocupación por la cuestión ética no puede considerarse como meramente filosófica. El vacío ético de los servidores públicos se refleja en sus decisiones. Es por ello que el Modelo de formación ética del servidor público establece un diseño curricular para la acción que convierte la ética en praxis.

El modelo de formación ética del servidor público tiene varias ventajas, entre las que se destacan las siguientes:

1. Promueve que el ejercicio de las funciones administrativas y las relaciones humanas estén presididas por una educación esmerada.

¹⁸ Véase al respecto el informe presentado por la Oficina Internacional de Educación. (2005). “La comunidad de práctica como una red global de desarrolladores de currículum. Documento marco”, Ginebra: UNESCO.

¹⁹ Aquí puede consultarse, Banco Mundial, Prioridades y estrategias para la educación. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf, el 24 de julio de 2011.

2. Fomenta una actitud de servicio y de interés hacia lo colectivo como el elemento más importante de la cultura administrativa. La mentalidad y la vocación de servicio son las premisas básicas de todas las consideraciones sobre la ética profesional de la administración pública.
3. Potencia el sano orgullo que provoca la identificación del servidor público con la misión, visión y valores institucionales.
4. Genera lealtad institucional, que se constituye en el elemento central de la gestión pública. Esto está muy relacionado con los comportamientos éticos.
5. Es flexible. Se adapta y actualiza de acuerdo a la evolución de los escenarios dominantes, porque parte de lo general y va a lo particular; y va de lo filosófico y cognitivo al quehacer cotidiano. Es susceptible de cambios rápidos para eliminar posibles puntos débiles que se detecten en la función diaria institucional.

El modelo de formación ética presentado, fomenta el mérito y la capacidad del ejercicio público para la carrera administrativa. Respecto a esto, es necesario reconocer que actualmente las instancias de control del ejercicio administrativo de los servidores públicos en México no son suficientes para evitar la corrupción. Ello hace necesaria una ética inserta en el modelo institucional, que permeé la formación profesional, el propio trabajo y las decisiones de la organización.

Por último, el fortalecimiento de la ética, mediante un modelo de formación que la considere, permite combatir la corrupción, un tema fundamental para que se consolide en México una Administración Pública eficiente y eficaz, orientada al ciudadano, con procesos integrados; y formada por administradores públicos honestos, profesionales,

comprometidos, y que estén al servicio de los mexicanos.

Conclusiones

La formación ética de los profesionales es un tema que ha adquirido relevancia en todo el mundo, también en México. Esto se debe a la profesionalización que ha colonizado en exceso la formación dada por las universidades. Esto ha conllevado críticas a las Instituciones de Educación Superior por no cumplir con su misión de formar ciudadanos y profesionales comprometidos con la sociedad. Los nuevos reclamos sociales frente a la corrupción, obligan a las universidades a replantearse de nuevo una formación ética que equilibre la situación. El nuevo profesional debe incorporar no solo la pericia técnica que lo habilita para su labor, sino también conocimientos para enjuiciar y valorar éticamente las situaciones donde se encuentre inmerso. Esta es una labor formativa integral que requiere un compromiso no sólo curricular, sino también institucional por parte de las Instituciones de Educación Superior. Los académicos, los administrativos y los directivos que en ellas laboran, deben tener comportamientos éticos que sirvan de ejemplo al estudiante, al tiempo que funjan de estímulo para sus actitudes dentro y fuera de los espacios educativos. La ética profesional debe impregnar transversalmente los contenidos del currículo, e integrarse con los valores constitutivos de la sociedad donde el profesional público actúa. Una buena forma de lograrlo, es la acción decidida de las Instituciones de Educación Superior para que conformen espacios educativos éticos donde no solo el plan de estudios, sino, sobre todo, las actitudes de sus miembros sean éticas, ejemplificando de esta forma activamente una ética en movimiento, donde el futuro profesional se vea reflejado en sus propias actitudes en el ejercicio de su profesión.

Referencias

1. Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la educación. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf, Consulta realizada el 24 de julio de 2011.
2. Bebeau, J., Rest, R., y Narváez, D. (1999). Beyond the Promise: a perspective on research in moral education, *Educational Researcher*, 28(4), 18-26.
3. Cañavero Giraldo, E. (S/f). Axiología y ética. Recuperado de <http://espanol.geocities.com/jeanpiaget2000/axiologia/22feudal.htm>, el 16 de julio de 2011.
4. Fernández Buey, F. (2002). Reivindicación de la política como ética de lo colectivo, *La insignia*. Recuperado de http://www.lainsignia.org/2002/octubre/dial_005.htm, el 25 de julio de 2011.
5. Gómez, Y. (2007). La formación integral desde la dimensión ética en la dimensión actual. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/etica-y-la-formacion-de-valores-desde-la-universidad.htm>, el 23 de julio de 2011.
6. González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*, Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf, el 24 de julio de 2011.
7. Hipócrates. (1976). Sobre los aires, las aguas y los lugares. En Laín Entralgo, P. (ed.). *La Medicina Hipocrática*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 213-251. (Edición original del siglo V a.C.).
8. Maquiavelo, N. (2004). *El Príncipe*. Recuperado de http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Maquiavelo/Maquiavelo_ElPrincipe.htm, el 18 de julio de 2011. (Edición original de 1513).
9. Martínez, M. (2003). Entrevista con el Dr. Miquel Martínez. *Monografías virtuales*, 3, octubre-noviembre. En Monográfico "Universidad, profesorado y ciudadanía", Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/index.html>, el 20 de julio de 2011.
10. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (S/f). Currículo y proyecto educativo institucional. Recuperado de <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/desarrollo.asp?id=12>, el 22 de julio de 2011.
11. Oficina Internacional de Educación. (2005). La comunidad de práctica como una red global de desarrolladores de currículum. Documento marco. Ginebra: UNESCO.
12. O'Neill, O. (1995). La ética Kantiana. En Peter Singer (ed.), *Compendio de ética*, pp. 253-266. Madrid: Alianza Editorial.
13. Platón. (2003). *Diálogos*. Obra completa, Vol. I. Madrid: Editorial Gredos. (Edición original del siglo IV a.C.).
14. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (S/f.). Madrid: Espasa-Calpe S.A. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/aula>, el 20 de julio de 2011.
15. Rest James, R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*, New York, Westport: Praeger.
16. Rousseau, J.J. (2004). *El contrato social o principios de derecho político*. Edición electrónica, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Rousseau/RousseauContratoIndice.htm>, el 18 de julio de 2011. (Edición original de 1762).

- 17.** Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- 18.** Schultz, D. P. & Schultz, S.E. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Thomson.
- 19.** Shulman, L. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. En *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. Chicago: The University of Chicago Press.
- 20.** Von Martin, A. (2005). *Sociología del Renacimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. (Edición original de 1932).
- 21.** Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. (Edición original de 1901).

**Los motivos para crecer:
tensiones entre las políticas
públicas y las tradiciones
académicas en el desarrollo del
posgrado en México (1991-2010)**

Los motivos para crecer: tensiones entre las políticas públicas y las tradiciones académicas en el desarrollo del posgrado en México (1991-2010)

Reasons to Grow: Tensions between Public and Academic Policies when Developing a Graduate Course in Mexico (1991-2010)

Recibido: 25 de agosto de 2011 | Evaluado: 6 de febrero de 2012 | Aprobado: 20 de abril de 2012

Mario Guillermo González Rubí (México)

mggr@correo.azc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana
Doctor en Ciencias Educativas

Resumen

En un contexto caracterizado por un viraje significativo respecto al papel y la importancia del posgrado en el sistema de educación superior mexicano, cuyos rasgos más destacados son: la cuadruplicación de la matrícula en sólo dos décadas y el aumento de la regulación estatal, a partir de un conjunto de reglas y valores asociados a la evaluación externa; en este texto se hace una revisión inicial de las particularidades de estos procesos, toda vez que el incremento en la consecución de grados académicos no ha estado acompañada por un crecimiento notorio de las capacidades institucionales de investigación e innovación o el mejoramiento perceptible de la enseñanza; por el contrario, el logro más visible parece concentrarse en el cumplimiento de indicadores estandarizados formulados por la política pública como mecanismo para la diferenciación presupuestal. Aquí se explora, especialmente, el impacto de los programas, los procesos de desarrollo y su consolidación, los cuales van desde su formulación en ambientes marcados por la colegialidad y la maduración de grupos, las redes y líneas de investigación hasta su emergencia como mecanismo de certificación y habilitación del profesorado, a través de sus instituciones de adscripción.

Palabras claves

regulación, crecimiento, evaluación externa, tradición académica, génesis y consolidación.

Sandy Magali Olvera Sánchez (México)

magali_olivera@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

Magíster en Pedagogía

Abstract

In a context characterized by a significant turn in the role and importance of graduate courses within the Mexican higher education system, whose most representative features are: a fourfold increase in enrollment in just two decades and the increase of the government regulation from a set of rules and values associated to external evaluation. This paper is an initial review of the characteristics of the processes because the increase in the number of academic degrees achieved has not been accompanied by a remarkable growth of the institutional capacities of research and innovation or by the perceptible improvement of teaching. In contrast, the most visible achievement seems to focus on the fulfillment of standard indicators developed by the public policy as a mechanism for differentiating budget. Here, the impact of the ways to generate programs and their development and consolidation processes is especially explored, ranging from its formulation in environments marked by collegiality and maturity groups, networks and lines of research to its emergence as a certification mechanism and the empowerment of teachers through their institutions of affiliation.

Key words

regulation, growth, external evaluation, academic tradition, genesis and consolidation.

1. La dinámica de crecimiento acelerado del sistema de educación superior mexicano (SES) y los impulsos para la institucionalización de la profesión académica

Como en la mayor parte de los países de América Latina, internarse en el análisis de alguno o algunos de los componentes del sistema de educación superior (SES) en México implica, en primera instancia, revisar un problema de magnitud, ya que el rasgo que ha predominado desde hace cuatro décadas es su crecimiento permanente. En este sentido, tomando como base los datos que se presentan en el Cuadro 1, podemos observar que un poco más del 90% de los lugares para los jóvenes en las universidades e institutos tecnológicos del país, se crearon entre los años de 1970 y 2006. Este incremento sin precedentes en la matrícula tuvo un impacto significativo en la creación de instituciones, ya que por cada una de las existentes al inicio, operaban algo más de 16 hacia el final del periodo, y el número de puestos académicos se había multiplicado por diez. También, en este lapso, México pasó de una escolaridad promedio de tres grados a ocho, y los jóvenes del grupo de edad (TBEU) tuvieron cuatro veces más oportunidad de cursar estudios superiores que sus predecesores de los años setenta (González, 2008).

El efecto inmediato de este ritmo acelerado de crecimiento fue la demanda urgente de profesores para cubrir las nuevas vacantes, circunstancia difícil de enfrentar por la limitada oferta de profesionales con la certificación suficiente. La problemática se resolvió, en aquel momento, incorporando jóvenes que estuvieran en el último año de estudios de licenciatura (es decir, quienes tuvieran el 75% de los créditos aprobados), lo que significó la conformación de una planta académica con un alto grado de improvisación y sin los referentes de la formación de posgrado (Gil *et al*, 1994 y Gil, 1997).

No obstante, los requerimientos de las instituciones y sus expectativas de desarrollo futuro, obligaban a considerar los *nuevos* profesores como la base del personal académico de largo plazo, y, en consecuencia, se ofrecieron condiciones para su retención en las universidades; una de estas fue el incremento de la contratación académica de tiempo completo y a término indefinido. El mismo cuadro nos da una pista sobre este proceso y abre la puerta a dos de los temas que van a resultar cruciales para la comprensión de la educación superior mexicana, y que ocuparán la atención de una gran parte de los estudiosos en este tema (Kent, 1986 y 1993; Gil, 1994, 1997 y 1999; Casillas, 1987 y Grediaga y López, 2011), es decir, el *surgimiento* de la *profesión* académica

CUADRO 1
DATOS DEL CRECIMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO, 1970-2006
(NÚMEROS ABSOLUTOS)

	1970	1980	1990	2000	2006
TBEU*	5,8	13,5	15,0	20,0	25,0
Matrícula	212881	731291	1078191	1585408	2150140
Instituciones	100	225	373	992	1648
Puestos Académicos	25056	72742	104207	208692	245350
% de Tiempos Completos	7	20	23	29	31

TBEU: Tasa Bruta de Escolarización. Porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años matriculados en alguna Institución de Educación Superior. Fuentes: Kent (1993), Casillas (1985), Tuirán (2007), González (2006) y Anuario Estadístico de la ANUIES (1980, 2000 y 2006).

y la *constitución* de un amplio *mercado* para ella (Casillas, 1987). En este orden de ideas, por la primera se piensa de forma general en aquellas personas que trabajan en centros de educación superior, con obligaciones docentes precisas a las que añaden la posibilidad de desarrollar actividades de índole intelectual y de investigación científica (Pedró: 2004); y por el segundo concepto, se entiende un amplio espacio para el desarrollo exclusivo de estas actividades (Gil, 1994), así como su regulación (reglas de ingreso, promoción, desempeño y reconocimiento), por ello el tema del posgrado fue adquiriendo una valoración fundamental.

Cabe señalar que, a través de los años, la contratación de tiempo completo no se ha considerado como una alternativa contractual para quienes realizan exclusivamente labores de docencia (lo que constituye una discusión contemporánea), sino que la única forma de su legitimación se ha asociado al desarrollo de actividades de investigación. En este sentido, la educación superior mexicana se enfrentaba a una paradoja, la contratación se hacía para atender la demanda de estudiantes, pero se justificaba con responsabilidades de investigación cuyos resultados no se definían ni tenían algún seguimiento. Aun así, esta segunda actividad, adquirió un estatus mayor y se convertiría, tiempo después, en el referente de movilidad y prestigio para la carrera académica. Esta idea es crucial en esta argumentación, porque el papel del posgrado en el camino hacia la investigación se resolvió como una vía de consolidación de las trayectorias académicas.

En este sentido, autores como Fuentes (1989) y Kent (1993) concuerdan en señalar que este periodo de expansión fue una etapa de *patrocinio benigno con débiles intentos de planificación*, ya que el sistema de educación superior mexicano fue respaldado por un financiamiento intenso y sostenido por parte del Estado, tal apoyo a las universidades descansaba en el optimismo por el incremento de la exportaciones y los elevados precios del petróleo con los que terminaba la década de los setenta. Este auge aparente, como luego se le conocería, fue destacado por el presidente José López Portillo (1976-1982) al declarar que “el país debería aprender a administrar la abundancia”.

El espejismo económico estallaría en el último año de esa gestión con una crisis sin precedentes en la historia nacional. La debilidad

de las finanzas públicas se expresó en recortes presupuestales en el sector de los servicios, principalmente en el de la educación. Los salarios de los académicos se depreciaron enormemente y el presupuesto se concentró en el pago de la nómina y mantener las condiciones de operación de las instituciones. En otras palabras, se redujo o canceló la inversión y, por ende, el apoyo directo a los proyectos de investigación.

El cambio en la presidencia de la República (Miguel de la Madrid, 1982-1988) no auguraba mejores expectativas porque se iniciaba bajo el signo de la *austeridad*. Este periodo fue conocido después como la *década perdida*, donde se “administró más la escasez que generar una estrategia de desarrollo”. En este contexto, la relación del Estado y las IES se concretó hacia la negociación anual del financiamiento, sin ningún proyecto que marcara el rumbo (Casillas, 1986). Muchos especialistas coinciden en señalar que la educación superior mexicana ha pasado por distintos momentos en estos cuarenta años, pero en ninguno de ellos se ha concretado una *gran reforma*.

No obstante, en 1984 se presentó un hecho que marcó a la educación superior y a la investigación científica del país hasta nuestros días: la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ante el oscuro panorama para la investigación, los miembros de la Academia de Investigación Científica (AIC), agrupación que aglutinaba a los científicos más destacados del país (principalmente de las ciencias exactas y naturales), aprovecharon su reunión anual y acordaron, ante la pasividad gubernamental, generar una propuesta de asignación de *recursos financieros diferenciados* para la investigación académica, a partir de *criterios de calidad y productividad*. La lógica de la propuesta descansaba en la evaluación voluntaria, individual, periódica, con productos cuantificables (principalmente publicaciones) y a través de pares, además de ser aplicable exclusivamente a quienes tuvieran formación doctoral y contratación de tiempo completo en las IES. En suma, esta proposición delineaba un perfil profesional de alto prestigio y de amplia exclusión, especialmente si se tomaba en cuenta la formación media del profesorado, la centralidad en las actividades de enseñanza y el reducido porcentaje de investigadores (menos de la cuarta parte) que contaban con

un contrato que les permitiera dedicarse exclusivamente a las actividades académicas.

La propuesta fue bien recibida por un gobierno federal urgido de parámetros que justificaran la reducción de recursos económicos en las instituciones, y así en ese mismo año se generó la primera convocatoria de adscripción al SNI. Los requisitos de incorporación fueron cubiertos solo por alrededor del 2% de quienes ocupaban los puestos académicos en las universidades. Lo limitado de su alcance numérico contrastó con su valor como instrumento donde se sentaban las bases y se establecerían las reglas para el reconocimiento académico, a partir de entonces, generando una segmentación del profesorado no sólo por el tiempo de contratación sino, principalmente, por su nivel formativo y dedicación a la investigación.

Cabe señalar que, al reconocimiento nacional, el SNI agregaba una beca individual por tres años, un ingreso económico complementario que significaba, en la práctica, un aumento en las percepciones personales de alrededor del 40% por una vía distinta al salario. Esta división estamental, se legitimó con un discurso en defensa de la calidad.

Así, lejos de una propuesta global para el desarrollo de la educación superior, y a los impulsos del crecimiento, se aunaba una posibilidad de rendimiento de cuentas, aspecto que parecía inalcanzable dada la condición de *autonomía* de las instituciones, la defensa de la *libertad de cátedra* y la *baja inversión en educación*. De esta manera, autores como Grediaga y López (2011) definen, en tres, las etapas por las que ha transitado la educación superior mexicana en las últimas cuatro décadas: a) etapa de *expansión, centrada en la cobertura de nivel licenciatura*, y en la que ya se ha anotado, su rasgo académico más sobresaliente fue la incorporación temprana de egresados universitarios para actividades docentes (con formación académica limitada y escasa o nula experiencia profesional); b) *etapa de evaluación*, iniciada hacia la segunda mitad de los años ochenta, y cuyo eje ha girado en torno a la *revisión de la calidad* y la *eficiencia* tanto individual como institucional (enfaticando la necesidad de incrementar la capacitación del profesorado a través del posgrado); y, en

tercera instancia, c) *etapa de la flexibilización curricular e institucional*, que ocupa la atención desde el inicio del nuevo siglo, involucrando estrategias de internacionalización, movilidad estudiantil y profesoral, además de la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, entre otros.

Todos estos cambios han ocurrido en un lapso reducido de tiempo y con un incremento paulatino de la participación estatal (vía instrumentos de políticas públicas), lo que significa una implementación y deseo transformador dirigido hacia una misma generación de profesores, lo cual sin duda, ha tenido consecuencias en los procesos de institucionalización de la profesión académica y de los modelos universitarios de enseñanza e investigación, como se verá en seguida.

2. Las políticas para el posgrado y sus actores: la definición de un horizonte de desarrollo para la investigación académica

Como se ha demostrado, las universidades mexicanas se poblaron de estudiantes y profesores en un lapso reducido de tiempo, hecho que en sí mismo no fue negativo, pero en México la velocidad del proceso no encontró un equilibrio en la estructura organizativa de las instituciones. Un ejemplo de esta aseveración, se observa en la Universidad Nacional (UNAM) donde, ante la masificación, se adoptó mayoritariamente la medida de contratación interina por horas y la "... formulación de programas de formación docente bajo el concepto de cursillos de didáctica en los diversos centros" (Kent, 1986, p.45). Esto significó que, la universidad de más larga data, enfrentaba el nuevo escenario con base en sus viejas estructuras y hábitos, con lo que se articuló una realidad heterogénea, híbrida y llena de mezclas. Por ejemplo, los espacios colegiados, diseñados para núcleos pequeños de profesores, resultaban inadecuados para el número creciente de participantes. Aumentaba el número, pero también la atomización (González, 2006).

A principios de la década de los noventa, se generó un primer estudio interinstitucional

de gran magnitud, con el objetivo de caracterizar quiénes eran los académicos mexicanos (Gil et al, 1994). Este trabajo, coordinado desde la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco) pondría sobre la mesa un conjunto de evidencias sobre el fenómeno social, relacionado con la incorporación rápida e improvisada de profesores en la educación superior, y argumentando que no se trataba solo de un problema de gran magnitud relacionado con la multiplicación de plazas, sino también de un proceso de incorporación de profesores, ausentes de tradiciones y modelos de identidad y ejercicio profesional. El bajo nivel formativo y la falta de experiencia de los profesores dieron lugar a un proceso de *profesionalización sobre la marcha*, que colocó a las instituciones en una dinámica permanente de construcción de sus referentes normativos y simbólicos.

Con todo, la pauta seguida por la UNAM no es la única que se destaca durante ese proceso. Como se desprende del Cuadro 1, la oferta de tiempos completos y de contratación definitiva también fue ampliada, a partir de los setenta. Las universidades aparecieron como un espacio laboral y profesional de largo plazo que, además de incrementar las expectativas individuales, implicaba la adición de nuevas responsabilidades académicas; en especial, la investigación como *la otra función sustantiva* propia del modelo asumido por la universidad latinoamericana. En este caso, la ausencia tanto de líneas de indagación consolidadas como de grupos académicos con liderazgo, aunados a la atención de grupos saturados de estudiantes, obstaculizó el desarrollo temprano de la actividad, y generó, en los primeros años, modos de ejercicio profesional distantes de un tipo puro de investigador, cuyo interés se concentró en el *descubrimiento* (Boyer, 1997).

Tanto en los contratos de docencia como en aquellos cuyo convenio laboral implicaba actividades de investigación, fue notoria la falta de referentes de autoridad académica dentro de las instituciones. La atomización del trabajo ha dado cuenta de esta condición (González, 2006). En otras palabras, la resolución de problemas en cada uno de los espacios universitarios, se convirtió en un asunto estrictamente individual.

No obstante, como ya se referenció, la creación del Sistema Nacional de Investigadores constituyó un punto de inflexión en el SES, y referente obligado para transformaciones

posteriores. Sus reglas de operación y la percepción sobre la actividad académica, permitieron el surgimiento y ascenso de nuevos actores en los espacios decisorios de las políticas para la educación superior a escala nacional. En primera instancia, logró su objetivo inicial de contener la “fuga de cerebros” de las IES públicas, e inauguró nuevas formas de interlocución con el Estado. La nueva élite modernizadora en la administración federal encontró a un interlocutor apropiado en una parte de lo que Clark (1991) denomina *oligarquía académica*, que a partir de ese momento ocuparon cargos importantes en organismos ligados a la educación superior. En la fundación del SNI confluyeron dos factores que Hackett (1993) considera los promotores del cambio: la construcción de una nueva legitimidad (reconocimiento social para quienes demostraban resultados e incertidumbre para quienes no tenían productos para cuantificar), y recursos económicos (financiamiento diferenciado y vinculado con la evaluación individual).

En este sentido, el SNI representó una vía de acceso al hasta entonces inescrutable espacio de la actividad individual. Hasta ese momento el seguimiento de la actividad profesional era responsabilidad exclusiva de las instituciones, pero a partir de entonces, el rendimientto de cuentas se ampliaba a una instancia externa, con procedimientos y reglas específicos. El carácter voluntario representaba la aceptación de diversas condiciones poco extendidas y legitimadas en nuestro medio, sin embargo accesibles desigualmente para los distintos núcleos de académicos, en razón su adscripción institucional o, incluso, del campo del conocimiento cultivado (era previsible que todos aquellos que trabajaban en disciplinas de carácter *profesionalizante* tuvieran mayor dificultad para incorporarse al SNI o lo percibieran como un referente ajeno a sus prácticas y tradiciones). También destacó el ascenso del valor social del posgrado como referente indispensable para el ejercicio de la profesión académica y como condición necesaria para transitar de una carrera centrada en la docencia a una de *mayores alcances* orientada hacia la investigación. Así, se inició un camino de deslinde entre las actividades de docencia e investigación. El ejercicio de la docencia construyó sus referentes en el marco de las IES, mientras que la investigación cruzó esa frontera y adquirió un carácter más sistémico.

De esta forma, en el subsistema científico se había iniciado un cambio que luego sería

transpolado al conjunto de la educación superior. En 1991 el gobierno federal estableció una transformación completa de su organismo responsable de las actividades científicas y de apoyo al posgrado: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), instancia que desde su fundación, veinte años atrás, había restringido su participación a la emisión y administración de una cantidad limitada de becas para estudiantes que deseaban realizar estudios de maestría y doctorado en el extranjero. Su dirección dejó de ser un asunto de la burocracia federal para dar paso a un miembro de la Academia de la Investigación Científica quien formó un equipo con “científicos puros”.

Así, la modificación de la estructura organizativa del CONACYT implicó una transformación, desde el cambio de sus oficinas como un signo de independencia (originalmente se encontraban en los terrenos de la Universidad Nacional), hasta una participación más directa como organismo regulador de la investigación científica y de seguimiento y valoración para los programas de posgrado que se ofrecían en el país. Dos acciones que fundamentan esta aseveración fueron: la incorporación del SNI en su estructura organizativa y la primera convocatoria nacional de evaluación de los programas de posgrado, como vía de reconocimiento de su calidad y como instrumento para definir la asignación de apoyos financieros diferenciados y becas para sus estudiantes.

De esta manera surgió, al final del mismo año, el primer *Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE)*, destacando en sus criterios de operación: la composición del personal académico, el equipamiento institucional, la coherencia de los programas académicos y la eficiencia terminal, entre otros aspectos (González, 1994), con lo que los programas de posgrado eran los primeros de carácter formativo que dejaban la esfera institucional para transitar hacia un referente de valoración nacional. Como en el caso del SNI, la evaluación externa era de carácter voluntario, sin embargo, la incorporación al PPE garantizaba la posibilidad de ingresos complementarios para quienes obtenían un resultado favorable y el acceso a becas para sus estudiantes. A partir de entonces, no sólo había profesores con reconocimientos y recursos de distinto origen y monto, sino que este esquema alcanzaba también a los programas.

El impulso a la evaluación del posgrado fue acompañado en el CONACYT por distintos programas de apoyo a la investigación (PACIME), con esquemas de financiamiento, bajo concurso, y ajenos al presupuesto de las instituciones. De esta manera, la actividad científica y el posgrado fueron los primeros en recibir un trato preferencial, dando lugar incluso al surgimiento del Sistema de Centros SEP¹-CONACYT; pequeñas instituciones que, a diferencia de las universidades e institutos tecnológicos públicos, no atendían estudiantes de licenciatura y realizaban centralmente labores de investigación. También el Sistema Nacional de Investigadores amplió sus criterios de evaluación al reconocer la formación de posgrado, principalmente asociado a la dirección y conclusión de tesis doctorales.

Por otra parte, la vinculación entre el SNI y el CONACYT generó una sobrevaloración de la pertenencia de los profesores al SNI, como una prueba y garantía de la calidad. La premisa a partir de ese momento ha sido: “a mayor número de profesores en el SNI, mayor calidad de sus programas”.

El enlace de la política científica y sus mecanismos de reconocimiento individual e institucional permiten observar dos dinámicas diferentes: en primera instancia que, concebido el SNI como un programa temporal, su existencia (no ajena a críticas y deformaciones) mantiene un alto nivel de legitimación y constituye el punto de comparación deseable, por lo que su desaparición no se contempla en el corto plazo. Y en segunda, la pertenencia a él opera diferencialmente según las expectativas y capacidades institucionales. Mientras que en las IES de acuerdo con su misión y prestigio tienen una predisposición *natural* a incluirse en el SNI (como es el caso de los centros SEP-CONACYT), y donde la pertenencia de los académicos ha dejado de ser una distinción para convertirse en una obligación; mientras en otros contextos, principalmente en las universidades públicas y privadas ubicadas fuera de la capital, tradicionalmente ocupadas de la formación de licenciatura, se mantiene su carácter de distinción profesional.

Pero, aún en una misma institución, los resultados no han sido homogéneos. La consolidación del SNI y el apoyo a la investigación científica y el posgrado contrastaron con

1 Secretaría de Educación Pública.

la ausencia de una estrategia clara de impulso a la actividad docente generando grietas en distintos espacios institucionales ante lo que se ha considerado un trato inequitativo para el reconocimiento de las actividades académicas sustantivas. En este caso, mientras los investigadores tienen la posibilidad de avanzar con mayor rapidez en su carrera, incrementando sus ingresos y mejorando sus oportunidades frente a organismos patrocinadores, los docentes recibieron, en muchos casos, estímulos compensatorios por parte de la institución de menor monto y escasa valoración (González, 2006). Como menciona Gil (1999), en el nuevo esquema de reconocimientos y recompensas, tanto para la docencia de asignatura (eje de la adscripción de buena parte de los profesores que hasta ese momento no necesitaban mayores credenciales que el grado impartido) como para quienes concentraban sus actividades en la investigación, el grado académico se convirtió en un referente obligado y, por tanto, de urgente atención individual si se buscaba una mejoría en las condiciones laborales. Las instituciones se convirtieron en espacios de profesores-estudiantes de posgrado que acrecentaron sus actividades (enseñar, estudiar, investigar y publicar), y, cuya consecuencia observable en la actualidad, es su baja disposición para la atención de los alumnos, pues las clases se restringen a las horas en el aula.

Como se desprende de la investigación reportada por Gil en 1994, en la incorporación de más del 80% de los académicos incorporados hasta 1992 predominaba la licenciatura como grado máximo de estudios. En este orden, *modificar la condición formativa de los académicos se convirtió en paradigma de los nuevos tiempos* ocupando muchos de los esfuerzos individuales e institucionales en los últimos tres lustros.

No obstante, este proceso ha enfrentado tensiones crecientes. La más reiterada implica que al reconocimiento y a los apoyos asociados al rendimiento y la acreditación individual, no se le ha acompañado de un conjunto de medidas que permitiera la mejoría de las condiciones de trabajo, pues más que constituir un espacio de oportunidad, en muchos casos, se ha convertido en un mecanismo que ha profundizado las diferencias.

Esta propulsión hacia el posgrado ha incorporado nuevos temas a la agenda nacional, entre ellos, se destaca la desigualdad regional

de la oferta de programas formativos. Ahora el problema no es sólo estudiar, sino dónde y en qué condiciones. Luego de la improvisación de la década de los setenta, parecía que la lección había sido aprendida y esta dinámica de crecimiento estaría erradicada del sistema, sin embargo, la realidad parece mostrar lo contrario, ya que muchas instituciones se han visto obligadas a generar una oferta propia y realizar los estudios en esquemas de dedicación parcial (sin distanciamiento de las responsabilidades docentes). La pregunta que surge en la actualidad gira en torno al objetivo de los estudios de posgrado: la obtención de nuevas credenciales o desarrollar la competencia de transmitir capacidades y tradiciones académicas. Tal cuestionamiento obliga a un breve acercamiento final a la evolución del posgrado en México y a los distintos impulsos que han dado lugar a los programas.

3. El posgrado en México: entre la acreditación y la transmisión de capacidades y tradiciones académicas

Como se desprende del primer apartado, la etapa expansiva del sistema sólo alcanzó tangencialmente al posgrado, ya que los esfuerzos estaban encaminados a la atención de las licenciaturas, por lo que la génesis del desarrollo de la educación avanzada estuvo ligada a las necesidades de atención y mejora de la docencia y no al impulso por desarrollar capacidades de investigación (aún con la paradoja de que en los distintos programas no se ofrecía una formación didáctica sino de orientación disciplinar). Esos programas se concentraron entonces únicamente en las áreas académicas más consolidadas y en donde se localizaran grupos de investigación. Por ejemplo, en el nivel de Especialización, predominaba la oferta de las especialidades médicas o administrativas y contables, mientras que los programas doctorales eran realmente escasos y con predominio de la ciencia básica.

En el recorrido histórico realizado por Ruiz (2007), este autor se da cuenta que los primeros programas de posgrado en el país datan de finales de los años veinte y fueron ofrecidos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y una década después empezaron su desarrollo en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ambas instituciones ubicadas en la capital del país mantendrán su liderazgo a través del tiempo dentro de la oferta pública y privada. Cabe señalar que para 1970, la capital

contaba con un poco más de la mitad de toda la oferta de estudios superiores y en la UNAM cursaban estudios cerca de la tercera parte. Mientras que en actualidad, casi la mitad de los programas de posgrado siguen ubicados en la capital del país².

Siguiendo la argumentación, en 1970 México contaba con trece IES que ofrecían 226 programas de posgrado (Ruiz, 2007); sin embargo, sólo uno de cada 10,000 adultos en el país había cursado estudios de ese nivel. Para tener un punto de contraste, se puede mencionar que veinte años después la relación era de 70 por cada 10,000 habitantes (Gil, 1997).

Si comparamos la información de los cuadros 1 y 2 para el año de 1990, encontramos que los estudiantes de posgrado representaban solo el 4,07% de los alumnos de la educación superior

² Situación que implica un gran desequilibrio regional si se considera que el país está conformado por 32 entidades federativas.

CUADRO 2
EL POSGRADO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO
(MATRÍCULA POR NIVELES 1990-2008 –NÚMEROS RELATIVOS-)

Nivel	1990	1995	2001	2008
Especialización	35,6	28,6	21,9	21,0
Maestría	61,3	64,5	70,9	69,4
Doctorado	3,1	6,9	7,2	9,6
Total	100 (43965)	100 (65615)	100 (127751)	100 (174282)

Fuente: Anuario Estadístico de la ANUIES (1990, 1995, 2001 y 2008).

En el caso de la participación por áreas de conocimiento, en el mismo periodo, se mantuvo el predominio del campo de las Ciencias Sociales y Administrativas como la mayor concentración de la demanda, aunque es notorio el crecimiento del área dedicada a la Educación y Humanidades (Cuadro 3). Esta orientación ha sido consistente con el perfil de las políticas públicas para el campo académico, donde gran parte de la oferta de autoconsumo institucional se ha enfocado en la educación y no en la especialización disciplinaria. Del mismo modo, es

en el país, mientras que en 2006 llegaban ya al 8,1% (Ruiz, 2007); situación que cobra mayor importancia si se advierte que la matrícula total del posgrado se cuadruplicó en esos 16 años. Estas cifras no hacen sino confirmar que *la expansión del posgrado* es un proceso posterior a la expansión del sistema y que en ella, seguramente, han operado otros impulsos y otros rasgos diferentes a la demanda social.

Por otra parte, vale la pena destacar dos tendencias predominantes en la evolución del posgrado en México: por un lado, el incremento paulatino de la importancia de los estudios doctorales frente a los de especialización (Cuadro 2), lo que significa una mayor valoración por el mejoramiento de las capacidades de investigación frente a las de actualización profesional. Así en 1990 había 1343 estudiantes de doctorado, mientras que en 2006 la cifra alcanzaba los 16731 estudiantes (casi quince veces más). En contraste, los alumnos de Especialización disminuyeron en más de un 40% , pues bajó significativamente su participación de 35,6 a 21,0%).

notable el descenso del peso relativo de áreas tan importantes como el Agropecuario (de 2,5 a 1,6%), el de las Ciencias de la Salud (de 29 a 14,5%) y el de Ingeniería y Tecnología /de 12,1 a 10,9%). Cabe destacar que en este último, si bien el declive puede considerarse poco significativo, fue el único que mostró, a través del tiempo, un ascenso importante para luego entrar en retroceso.

**EL POSGRADO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO
(MATRÍCULA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO –NÚMEROS RELATIVOS–)**

Áreas	1990	1995	2001	2008
Ciencias Agropecuarias	2,5	2,3	1,8	1,6
Ciencias de la Salud	29,0	20,9	15,2	14,5
Ciencias Naturales	6,7	6,0	4,5	4,8
Ciencias Sociales y Administrativas	37,6	39,3	45,8	46,0
Educación y Humanidades	12,0	16,0	19,3	22,3
Ingeniería y Tecnología	12,1	15,5	13,3	10,9
Total	100 (43965)	100 (65615)	100 (127751)	100 (174282)

Fuente: Anuario Estadístico de la ANUIES (1990, 1995, 2001 y 2008).

Esta aproximación cuantitativa permite una mirada: la del crecimiento de la oferta y la de las vicisitudes regionales por niveles o por áreas de conocimiento, pero sin duda requiere una mirada complementaria de carácter cualitativo, y justamente esa es la propuesta final de esta investigación. Tomando como base las características actuales del posgrado mexicano y el entrecruzamiento de factores contextuales y sistémicos como los enunciados por Clark (1991), la mirada complementaria que se necesita hacer es acerca del Estado (por medio de la implementación de políticas públicas); el mercado (en su versión particular como espacio profesional para el desempeño de la actividad), y; la oligarquía académica (con el desarrollo de comunidades intelectuales en distintas disciplinas que incrementaron su producción de conocimiento y que definieron programas y líneas de investigación de mediano y largo plazo).

Un buen momento para analizar los rasgos y las características de los programas son los motivos que han dado lugar a su creación, en este caso, parece existir dos impulsos principales: a) la habilitación estimulada por una política pública basada en indicadores o b) la necesidad de grupos de investigación por reproducirse y generar o ampliar sus redes de interlocución académica. La primera enfrenta el reto de alcanzar resultados en un periodo inmediato. La segunda requiere tiempo, interacción y discusión colegiada.

En el trabajo realizado por Rollin Kent a propósito del cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales (Kent, 2003), se da cuenta de las dificultades institucionales para generar espacios consolidados de investigación en las universidades de más larga data y con una alta matrícula de estudiantes de licenciatura. Las demandas internas

predominan en las decisiones y en los procesos. En estas instituciones es donde más se han creado programas *ad hoc* para el profesorado, lo que ha permitido aumentar la certificación de grados, pero, en el largo plazo, ha generado escasas capacidades de investigación. El mirar ampliamente ha sido una actividad ausente, así como también generar posibilidades de integración hacia una comunidad académica y disciplinar de carácter interinstitucional. Prueba de ello, es el simple hecho de cursar estudios en una institución distinta a aquella en la que se trabaja, porque se permite diversificar las metodologías de trabajo, se tiene acceso a circuitos más amplios de discusión, se aumenta publicaciones coautorales y se incrementa el acceso a proyectos financiados.

En el polo opuesto, se encuentran las unidades académicas dedicadas a la investigación (Centros SEP-CONACYT) donde, en principio, el profesorado cuenta al menos con estudios de maestría y la formación doctoral se tiene que realizar obligadamente en otra institución reconocida por el *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC). Aquí los vínculos académicos son más extensos y las condiciones institucionales mejores al regresar. Basta mencionar que la docencia es limitada por la falta de estudiantes de pregrado y la dedicación amplia a la dirección de tesis de posgrado. Cabe señalar que la mayoría de los Centros SEP-CONACYT datan de la década de los noventa y desde su fundación pudieron hacer *tabla rasa* de las vicisitudes e improvisaciones de las universidades de mayor antigüedad.

Entre estos polos institucionales existen casos que requieren de una revisión más detallada, ya que se presentan dentro de los contextos universitarios pero cuya creación no pretende la reproducción endógena, sino la ampliación de las oportunidades de sus académicos participantes.

Dentro de las universidades, debido a su historia, se han constituido islas de trabajo académico de corto alcance pero con expectativas de desarrollo, lo que ha generado diversas tensiones. Los ritmos de capacitación de los profesores han variado, pero al contar con un pequeño núcleo de profesores con doctorado, en la universidad se genera el interés por la creación de un nuevo programa de posgrado (recuérdese que la permanencia o pertenencia en el Sistema Nacional de Investigadores depende también de la formación de

investigadores). Por tanto, el efecto observable es la fragmentación de la vida académica. Profesores que participaban en programas más grandes, por ejemplo, licenciatura en Física, se distancian de él para “constituirse en la planta académica del posgrado en Óptica”, es decir, hay una verdadera parcelación y disputa por los espacios cuyos alcances todavía son imprevisibles. Quienes no están integrados a algún programa no lo tienen como un objetivo futuro, por el contrario, piensan en la generación de un programa propio.

En todos los casos, la vida colegiada es un asunto pendiente, el posgrado crece y las oportunidades de formación avanzada crecen con él; no obstante para la generación de académicos de la expansión no se ha asegurado las condiciones que les permita la transmisión de la experiencia y las tradiciones académicas, especialmente las construidas a contracorriente en estos cuarenta años. El reto es grande y el posgrado una oportunidad de reproducción en serio.

Referencias

1. Álvarez, G. y González, M. (1998). Las políticas de educación superior y el cambio institucional. En: *Revista Sociológica*, 36, 55-87. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. .
2. Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Universidad Futura*, 10, 55-72. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. .
3. Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching/Princeton.
4. Casillas, M. (1985). Faltan todos los datos que deben estar referidos, respecto a la página 4.
5. Casillas, M. (1986). Faltan todos los datos que deben estar referidos, respecto a la página 6.
6. Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación. En *Sociológica*, 5, 121-144. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco..
7. Cereijido, M. (1992). El Sistema Nacional de Investigadores (SNI): reflexiones de un evaluador del área biomédica. En Krotz, E. (comp.), *La problemática de la Evaluación Académica*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
8. Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional*. México D.F.: Nueva Imagen/Universidad Futura.
9. Crane, D. (1972). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
10. Díaz Barriga Á. y Pacheco, Méndez T. (coords.). (1997). Universitarios: institucionalización académica y evaluación. En *Pensamiento Universitario*, 86, pp. . México D.F.: UNAM- Centro de Estudios sobre la Universidad .
11. Fuentes, M.O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. En *Universidad Futura*, 1 (3), 2-11. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
12. Garcíadiego, J. (1996). *Rudos contra Científicos: La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México/UNAM.
13. García Guadilla, C. (1992). El posgrado en América Latina. En *Universidad Futura*, 10, 73-83. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
14. Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio de los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
15. Gil, Manuel. (1997). Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4, 255-297. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
16. Gil, Manuel. (1999). Un siglo buscando doctores. En *Revista de la Educación Superior*, 113, 23-42. México: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
17. González, M.G. (1994). *Modernización y Educación Superior: el diseño de políticas para el posgrado en México (1984-1991)*, Tesis de Maestría en Sociología Política. México: Instituto Mora. -.
18. González, M.G. (2003). "Entre la academia y el mercado: el COLEF, un modelo de desarrollo estratégico". En *Gestión y Estrategia*, 24, 160-172.

México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

19. González R., M. (2006). *La investigación Académica en el fin de Siglo: tres experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales*. México: DIE-CINVESTAV. Recuperado de www.cinvestav.mx/die/public/07TsDCd1.html, el 15 de marzo de 2010.

20. González Rubí, M. (2008). La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. En: *Sociológica*, 68, 15-39. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

21. Hackett, E. (1993). La ciencia como vocación en los noventa. En *Universidad Futura*, 13, 2-46. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, invierno.

22. Ibarrola, M. de (1989). La formación de investigadores. En *Universidad Futura*, 3, 12-27. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

23. INEGI. (1984). *X Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

24. INEGI. (1992). *XI Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

25. INEGI. (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

26. Kent Serna, R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. En *Cuadernos Políticos*, 46, 41-54. México: Era.

27. Kent Serna, R. (1993). El desarrollo de políticas en Educación Superior en México: 1960-1990. En Courard, H. (editor), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*,

pp.341-396. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

28. Kent, R., Álvarez, G., González Rubí, M., et al. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México: Plaza y Valdés/DIE-CINVESTAV.

29. Malo, S. y Flores, J. (1994). Así nació el SNI. En *Academia*, 19, 14-16. México: Academia de la Investigación Científica.

30. Merton, R. (1973). *Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press.

31. Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.

32. Reséndiz, D. (1998). La agenda mexicana para mejorar la educación superior. En *Este País. Tendencias y Opiniones*, 84, 16-20. México Editorial.

33. Ruiz Gutiérrez, R. et al. (2007). *Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y Perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

34. *Students enrolled by age*. (2008). Recuperado de <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?DatasetCode=RENRLAGE>, el 10 de marzo de 2008.

35. Tapia, R. (1995). Reflexiones sobre el Sistema Nacional de Investigadores. En *Academia*, 23, 19-24. México: Academia de la Investigación Científica, .

36. Tuirán, R. (2007). *Situación actual de la Educación Superior en México 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

37. UNESCO. (1999). *Statistical Yearbook*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/en/static/yearbook/YBIndexNew.htm>, el 10 de marzo de 2008.

**Evaluación por competencias en
el currículum de la educación
superior**

Evaluación por competencias en el curriculum de la educación superior

Evaluation per competences within the curriculum in higher education

Recibido: 6 de septiembre de 2011 | Evaluado: 23 de febrero de 2012 | Aprobado: 23 de marzo de 2012

Fabiola Díaz Guevara (Ecuador)

fabioladiazg@gmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Magíster en Investigación Educativa y Docencia
Universitaria

Resumen

En la Educación Superior, el concepto de evaluación por competencias se inicia con el Proyecto Tuning para América Latina, auspiciado por la Comisión Europea, y mediante el Programa Alfa. Este contexto remite a acontecimientos históricos que marcaron escisiones fundamentales en el quehacer pedagógico, como lo fue la crisis de las Instituciones de Educación Superior que posteriormente dio lugar a la Declaración de Bolonia¹.

El objetivo del Proyecto Tuning estaba dirigido hacia un logro concreto: facilitar que el estudiante de pregrado al egresar de su mundo universitario debía insertarse en el mundo laboral, lo debía hacer con alta calidad y demostrando las habilidades adquiridas durante su carrera. Su contexto geográfico no solo se circunscribiría a su región, pues debía trascender las fronteras, solo así tendría sentido una formación global e interdisciplinaria.

1 Declaración emitida por la Universidad Sorbona de Paris en el año de ¿?. Su objetivo fue la armonización del diseño del sistema de Educación Superior europeo (Junio 1999). La diversificación de carreras profesionales no permitía que los estudiantes universitarios pudieran ingresar al pensum de estudios de otros países, por ello uno de los objetivos de esta Declaración fue crear condiciones que favorecieran la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos en la educación básica o continua; además, permitió a los estudiantes acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diferentes áreas del conocimiento.

Statement issued by The University of Sorbonne in Paris. Its objective was the harmonization of the European Higher Education System design (June 1999.) The diversification of professional careers did not allow university students to be part of foreign curriculums; therefore, one of the objectives of this Declaration is to create conditions in order to favor mobility, cooperation, and equivalency of credits from starting or continuing education. Also, it wanted to allow students to have access to the academic world at any moment of their professional life from different fields.

Abstract

Within the academic world, the concept of competency based evaluation is started at Higher Education Level from the Tuning Project for Latin America, which is sponsored by the European Commission, through the Alpha Program. This context leads us necessarily to historical events that marked fundamental divisions in the pedagogical practice, as the crisis of higher education institutions, which led to the Bologna Declaration.

The objective was clear: an undergraduate student, when finishing his university studies, should start working by displaying high quality and all the skills acquired during his or her career. The geographical context of this student would not only be limited to his or her region, but it should go beyond borders: only then, a comprehensive and interdisciplinary training would make sense.

Being competent is to perform a specific action in a given context, in a combination of three cognitive aspects: knowing, doing and being. Pedagogy has given a systematic training of the three major substantive functions, but throughout this process, there is a parallel concern: what guidelines do we use to evaluate the series of activities that we have generated to develop skills?

To answer this question, we carried out the following process: conceptualization of basic and specific skills required by every professional career; selection of the classroom management activities which are indispensable for skill training; design of evaluation guidelines for each teaching-learning activity; and finally, setting the specific action to be carried out at the micro-curriculum in order to measure achievements in the context of competition.

De acuerdo a este planteamiento, ser competente se asocia con el hecho de realizar una acción específica, en un contexto determinado, mediante la aplicación de tres aspectos cognoscitivos: el saber, el hacer y el ser. La Pedagogía ha aportado con una formación sistemática de las tres grandes funciones sustantivas; sin embargo, a lo largo de este proceso, se presenta una inquietud paralela: ¿con qué pautas los docentes evalúan las actividades que han utilizado para desarrollar las competencias?

Para responder a estos cuestionamientos, el artículo aborda el siguiente proceso: conceptualización de competencias básicas y específicas que requiere toda carrera profesional; selección de las actividades de gestión en el aula, ; diseño de pautas de evaluación por cada actividad de enseñanza-aprendizaje y finalmente, análisis de la acción específica que debe realizarse en el micro curriculum para medir los logros alcanzados en el contexto de la competencia.

Palabras claves

competencias básicas, competencias específicas, pautas de evaluación, proceso de evaluación, quehacer pedagógico

Keywords

basic skills / specific skills / assessment guidelines / evaluation process / pedagogical work

Introducción

Antes de 1998, los estudiantes universitarios europeos tenían dificultades para desarrollar paralelamente sus actividades académicas y laborales cuando viajaban de un país a otro en Europa, pues estudiar y trabajar se había constituido en el *modus vivendi* de todos los europeos; sin embargo, esta dinámica constituía problemas difíciles de superar. Es en este contexto, la Declaración de Bolonia de 1999 ofreció una solución a esta necesidad académica porque su objetivo consistió en facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad, con una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cualificado mediante los créditos ECTS²

El estudio realizado por los académicos en Bolonia, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ámbito al que se incorporaron muchos países y que sirvió, más tarde, como marco referente para las reformas educativas del siglo XXI, en Europa.

Los cambios sustanciales producidos por EEES, se sintetizan en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento³.

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano, y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea.

² El European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y, dentro del denominado proceso de Bolonia, cuantificar el trabajo relativo al estudiante que trabaja bajo los grados auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

³ La "sociedad del conocimiento" presenta dos aspectos: por una parte, la conversión del conocimiento en factor crítico para el desarrollo socio-productivo; y por otra, el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje social como medio para asegurar la apropiación comunitaria del conocimiento, donde la educación juega un papel central. La generación de riqueza y la calidad de vida se basan en el conocimiento.

En la década de los noventa, los estados europeos impulsaron varias acciones en favor de la evaluación de la calidad. Tras el Programa Experimental de Evaluación (1992-1994) y el Proyecto Piloto Europeo (1994), las Instituciones de Educación Superior comenzaron a ver las bondades que ofrecía la Cooperación europea para la garantía de la calidad de la enseñanza superior (1998).

¿Cómo se inserta el Proyecto Tuning en América Latina con la Declaración de Bolonia?

En respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia (1999), más de 175 universidades de América Latina desarrollaron un intenso trabajo para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); los representantes de la Educación Superior de América Latina, luego de conocer los resultados de la primera fase del Tuning en Europa, llevaron a cabo un proyecto similar para América Latina. Éste se inició en el 2004 enfocado en cuatro áreas: Educación, Historia, Administración de Empresas⁴ y Matemáticas; en el año 2005 el área de Medicina fue integrada al proyecto.

La importancia del proyecto Alfa Tuning (Ramírez y Medina, 2008) radica en cuatro líneas de acción:

1. Definición de competencias genéricas y específicas

Para explicar qué son las competencias *genéricas*, se analizan las características del pensum que se derivan de cualquier titulación, importantes para la sociedad y comunes a casi todas las titulaciones.

Las competencias *específicas* se relacionan con cada área temática y su conocimiento

⁴ Las competencias laborales para los administradores abarcan varios aspectos, entre ellos, el compromiso con la organización, las habilidades de planificación y de gestión, la comprensión del entorno, el desarrollo de conductas adecuadas que permitan un alto nivel de conciliación con su grupo de trabajo. Las Competencias del Administrador de acuerdo a las necesidades de la empresa. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc>, el 21 de Marzo de 2012.

concreto, cada una de ellas corresponde a las destrezas relacionadas con las disciplinas académicas que se pretende desarrollar en cada estudiante. Las competencias específicas otorgan identidad y soporte a los programas inmersos en una línea científica determinada.

2. Delimitación de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Consiste en convertir las competencias genéricas y específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas se limitan a la gestión en el aula, es decir, a un proceso de enseñanza micro-curricular, porque los estudiantes deben experimentar diversos enfoques, tipos y métodos de enseñanza. El docente es el generador de estas metodologías. Dentro de la metodología *Tuning*, esta restricción es vital para el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

3. Organización de los créditos académicos

Es la reflexión que se hace al vincular las competencias con el trabajo del estudiante. El desarrollo tecnológico actual ha modificado las formas tradicionales de organizar los conocimientos, ya que su progresiva obsolescencia obliga al desarrollo de competencias profesionales dinámicas, esta nueva orientación da paso al currículo abierto y flexible.

4. Imprimir calidad a los programas educativos

Es la necesidad de integrar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores, lo cual implica métodos y criterios de evaluación diferentes. La premisa fundamental es brindar calidad a los programas y titulaciones. La búsqueda de la calidad es un componente importante en el diseño curricular basado en Competencias.

A partir del estudio histórico y la contextualización de los grandes proyectos que dieron lugar a la estructuración de las Competencias en la Educación Superior, es importante regresar a los orígenes del concepto.

El término competencia, en su acepción etimológica, viene del latín *compêtere*, cuyo

significado es: *aspirar, ir al encuentro de...* Este término da lugar a los verbos *competeter, incumbir, pertenecer*. El adjetivo *competente* califica a quien tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto; quien conoce cierta materia o ciencia en calidad de experto; por tanto, la competencia demuestra una actitud, una capacidad o una disposición para un quehacer específico.

El concepto de competencias no tiene una sola acepción. Algunos significados señalan que: a) las competencias constituyen características subyacentes de los individuos, relacionadas con su rendimiento efectivo, y para una situación específica de trabajo; b) es un conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que posee una persona, facilitándole la realización exitosa de una actividad; c) es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar (Spencer M., 1991). Ahora bien, el significado de ser competente comprende esencialmente “saber hacer en el contexto” y el serlo –en forma efectiva, sin poses ni apariencias vanas– constituye una referencia indispensable en el Perfil Profesional de toda Carrera.

Hay dimensiones propias de las competencias que se relacionan directamente con la formación humano-integral del individuo. De acuerdo al estudio presentado por Tobón, S. (2010), se analizan varias dimensiones en ellas, a saber: 1) dimensión cognitiva (procesa la información); 2) corporal (procesos perceptivos a nivel orgánico-biológico); 3) social (procesos de convivencia y trabajo cooperativo); 4) comunicativa (comunicación efectiva a nivel lingüístico); 5) ética (proceso de toma de conciencia de las acciones); 6) laboral (desarrollo de actividades para un fin social, externo) y 7) espiritual (búsqueda de la transformación personal y del contexto).

Las competencias deben caracterizarse básicamente por resolver problemas del contexto, abordar la actuación en sus distintos niveles y saberes, con el fin de presentar una visión integral y ética.

A partir de estas reflexiones, y de la lista de competencias genéricas que se han determinado para los profesionales que egresan de los

institutos de Educación Superior⁵, específicamente en México⁶, a las competencias se las ha clasificado en cuatro tipos: 1) instrumentales, 2) interpersonales, 3) multidisciplinarias y 4) sistémicas.

En la tabla 1, se puede apreciar el concepto de la clasificación y la correspondiente lista de competencias; éstas serán objeto de estudio para la determinación de actividades y pautas de evaluación.

TABLA 1

Clase de competencia genérica / conceptos	Lista de competencias
a. Instrumentales Constituyen un medio para obtener un fin	1. Conocimientos básicos en el área de estudio y de la profesión 2. Habilidades para el uso de tecnologías de la información y la comunicación 3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis 4. Capacidad para la comunicación efectiva en un segundo idioma 5. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas 6. Habilidad para la comunicación oral y escrita 7. Habilidad para buscar, procesar y analizar información 8. Habilidad para la toma de decisiones
b. Interpersonales Desarrolla habilidades de relación social con altos niveles de ética y compromiso	9. Compromiso ético. Actitud de ética profesional. Ejercicio de los valores. 10. Capacidad de trabajo en equipo 11. Habilidad para establecer relaciones interpersonales
c. Multidisciplinarias Desarrolla el compromiso con su contexto social, en ámbitos de multiculturalidad	12. Capacidad crítica y autocrítica 13. Responsabilidad social y compromiso ciudadano 14. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
d. Sistémicas Desarrolla las habilidades para comprender integralmente el contexto social y promover la innovación y la creatividad	15. Capacidad de aprender a aprender 16. Capacidad de motivar y conducirse hacia metas comunes 17. Compromiso con la preservación del medio ambiente 18. Compromiso con su medio socio-cultural 19. Capacidad de actuar en nuevas situaciones 20. Capacidad de generar nuevas ideas 21. Habilidad para trabajar en forma autónoma 22. Capacidad de liderazgo

Fuente: Proyecto Alfa Tuning América Latina, 2007. El contenido de esta tabla fue elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

5 Esta selección se ha tomado de las 27 Competencias Genéricas reportadas por el Proyecto Alfa Tuning para América Latina (2007).

6 V Congreso Internacional de Innovación Educativa. (2009). Desarrollo de Competencias en las Ciencias Básicas. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ingeniería Química, Mérida, Yucatán- México.

De acuerdo con la anterior tabla, las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales, multidisciplinarias y sistémicas) demandan un alto nivel de responsabilidad en todas las Instituciones de Educación Superior. A modo de ejemplo, obsérvese el siguiente ejercicio de análisis, a un estudiante X. Este sujeto no solo debe tener una gran capacidad de abstracción, análisis y síntesis -competencias comunicativas y lingüísticas de alto nivel- (*competencia genérica instrumental*); sino que debe además, manejar relaciones interpersonales que le permitan demostrar su integralidad como ser humano (*competencia genérica interpersonal*), pues este aspecto le permitirá valorar y respetar la multiculturalidad que lo rodea (*competencia genérica multidisciplinaria*) para ser capaz de trabajar en forma autónoma y en equipo; y así, ser generador de proyectos en todo ámbito temático (*competencia genérica sistémica*). Por tanto, el desafío es para todos los ámbitos del currículo.

Después de identificar las competencias genéricas, este estudio se propuso revisar los diferentes *curriculum*, con el fin de analizar ¿cuáles son las competencias específicas para cada profesión?, es decir, ¿qué habilidades se debe exigir al futuro profesional?, ¿cómo determinar que un nuevo profesional es competente en el área o ámbito para el que fue contratado? La respuesta a estos cuestionamientos la tienen los ejes transversales de formación, los ejes verticales de los niveles y los ejes horizontales de las áreas temáticas.

Todos estos elementos, correspondientes al macro y meso-curriculum, serán objeto de evaluación en los procesos de Autoevaluación Institucional; por cuanto, si una carrera se promociona en su región o distrito debe consignar en los medios de comunicación (físico o digital), el perfil de entrada y el perfil de salida de sus estudiantes.

Cada una de las universidades latinoamericanas, desde su oferta académica, debe formular su Misión y Visión, de acuerdo al contexto filosófico que la motivó a crearse. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador⁷, en su Facultad de Jurisprudencia, define su Misión así: “*Responder a las exigencias de una formación integral, preparando a los*

estudiantes en las dimensiones científica, profesional, humana, social y cristiana, comprometidos con la realización de la justicia, el ejercicio y garantía de los derechos humanos y la transformación social, aprovechando los recursos metodológicos, pedagógicos y técnicos del mundo moderno”. La Facultad de Arquitectura, Artes y Diseño, en su carrera de Diseñador con Mención en Comunicación Visual, se plantea como objetivo: “*Formar profesionales del diseño, en escenarios de aprendizaje, interdisciplinarios, objetivos e innovadores, con capacidad para conformar soluciones a demandas sociales con propuestas en los campos disciplinarios de la comunicación visual y en la producción en serie de objetos. Mediante esta configuración de proyectos de diseño, aportar a la identidad y competitividad nacional, con conocimiento y símbolos culturales referentes*”.

En los objetivos y mallas curriculares de estas carreras, se observan las competencias específicas alineadas con los objetivos de los *syllabus* de las materias (micro-curriculum) ofrecidas en cada nivel y para cada área temática.

Metodologías Didácticas Que Permiten El Desarrollo De Las Competencias

Los diversos métodos pedagógicos -y el proceso para desarrollar su discurso: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluaciones - usados por los docentes para enseñar a sus estudiantes, en el aula, - dan cuenta de la gestión micro-curricular y de la generación de competencias.

Se detallan a continuación metodologías didácticas que permiten el desarrollo de competencias. Entre ellas, se ha seleccionado las que constituyen un eje transversal en todas las ciencias : a) Aprendizaje Basado en Problemas, b) Aprendizaje autónomo-estratégico, c) Aprendizaje colaborativo o cooperativo, d) Estudio de casos, e) Proyectos, Taller, Grupos Focales y Juego de Roles. Es importante mencionar que las Guías Didácticas, los Portafolios, las Tutorías, la Modelación y el Seminario Alemán, son prácticas didácticas muy viables en este contexto.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

⁷ PUCE, Misión de la Facultad de Jurisprudencia. Recuperado desde <http://www.puce.edu.ec/index.php?pagina=facultades>, el 29 de Junio 29 de 2011.

Dentro de la experiencia del ABP, los estudiantes integran su propia metodología para la adquisición de conocimientos; aprenden sobre su propio aprendizaje (Aprendizaje Significativo) y los conocimientos están en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP, los estudiantes pueden observar el avance obtenido en el desarrollo de conocimientos y habilidades, y toman conciencia del nivel de estudio en el que se encuentran⁸. Es el método más usado en el estudio de las Ciencias de la Salud.

Aprendizaje autónomo-estratégico

Este aprendizaje está abierto al coprotagonismo; es decir, tanto el docente como el discente comparten esfuerzos; el estudiante reafirma su iniciativa y asume su proceso de formación como autoaprendizaje compartido. Se manifiesta como una enseñanza cooperativa porque la interactividad constituye un espacio propio para la creación y el desarrollo de conocimientos. Este aprendizaje instaura un proyecto de permanente profesionalización: autodirigido, autónomo y autorregulado (Bruner, 1985, p.14). Este método es el más apropiado para el Aprendizaje a Distancia.

Aprendizaje colaborativo o cooperativo

El aprendizaje colaborativo puede definirse como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson, 1992). Todas las áreas del conocimiento lo deben desarrollar.

Estudio de casos

Consiste en determinar en casos de la vida real, las estrategias apropiadas para su resolución. Se identifican los pros y los contras de los procedimientos; se procede a un análisis razonado para llegar al punto final. La investigación de los diversos caminos permite ampliar los conocimientos. En cuanto a la estructura metodológica, un tutor o guía debe monitorear

el proceso. Esta metodología requiere exigencia y rigurosidad en los datos investigados. Es método propio de las Ciencias Exactas y Naturales; sin embargo, en las Ciencias Jurídicas se aplica naturalmente en algunas áreas del Derecho Penal, Constitucional y Laboral.

Proyectos

A través de un proyecto, se recaba información sobre un determinado fenómeno social o científico. Un proyecto se inicia con el planteamiento del problema y la formulación de una hipótesis. El marco teórico y de referencia, en un proyecto de investigación, supone la inclusión de fuentes primarias y secundarias. En el desarrollo del marco empírico, se obtienen los datos cuantitativos y cualitativos del tema. Finalmente, se procede a la estructura formal del proyecto. Cabe destacar que todo proyecto de investigación consta de un cronograma de actividades y se aplica en todas las disciplinas del conocimiento.

Taller

Es un hacer productivo, en él se aprende haciendo. En el taller todos aportan para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. La participación activa de todos los talleristas es un aspecto central. Se requiere de la buena disposición y actitud positiva de todos sus miembros para tratar de desentrañar problemas, interrogar y buscar respuestas, sin instalarse en certezas absolutas. La misma metodología requiere de un pensamiento integrador. Como el taller es un *aprender haciendo* en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica acerca de un aspecto de la realidad, el abordaje tiende a ser necesariamente globalizante. Aunque la realidad se presente fragmentada, todo está interrelacionado. Se aplica en todas las ciencias del conocimiento.

Grupos focales

El grupo focal de discusión, centra su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación *que le es propio*, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de "discusión" porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la *interacción* discursiva y la contrastación de las

8 Aprendizaje Significativo. Recuperado desde <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>, en Junio de 2011.

opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivo, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes en un espacio de tiempo relativamente corto. Es método propio a las ciencias sociales para analizar temas de contenido crítico.

Juego de roles

El rol constituye el papel que interpreta un actor. Simula ser alguien que no es realmente, es un juego de apariencias. En los juegos de rol cada jugador interpreta un personaje ficticio, con una serie de características propias que lo definen. La interpretación del personaje no debe ser tan rigurosa como si se tratara de una obra de teatro. Aquí no hay guiones por los cuales regirse. Cada jugador definirá el carácter de su personaje, según sus propios criterios y, durante una partida de juego, responderá a las diversas situaciones que le puedan surgir, decidiendo, en cada momento, las acciones de este personaje (es decir, improvisando). Se aplica en todas las ciencias del conocimiento. Las ciencias del área Lingüística se prestan naturalmente para esta metodología.

Un docente creativo e innovador fácilmente seleccionará cualquier metodología como parte de su quehacer pedagógico en el aula. Esta selección no queda solo en su ejecución. ¿Cómo evaluará?, ¿qué pautas tomará de referencia para hacerlo? Para responder a estas preguntas es importante ingresar directamente al aula de clase y combinar, por un lado, la competencia genérica indispensable (instrumental, sistémica, interpersonal, multidisciplinaria); y por otra parte, las competencias específicas como la orientación profesional de la carrera y los niveles de desarrollo académico del estudiante.

A continuación se presenta, una orientación indispensable que se debe proporcionar al docente y desde la experiencia pedagógica, una relación entre *la competencia* (que asciende en grado de dificultad) y *las competencias en proceso de formación*. A partir de esta clasificación, se propondrá rúbricas de evaluación específicas.

Relación de competencias y niveles

Se parte de la premisa de que una carrera universitaria tiene un mínimo de ocho niveles de estudio; dentro de ellos, se considera como un ejercicio académico e investigativo⁹: la habilidad para la comunicación oral y escrita (Competencia Instrumental); la capacidad de trabajo en equipo (Competencia Interpersonal); la habilidad para buscar, procesar y analizar la información, es decir, la capacidad de investigación (Competencia Instrumental) y la capacidad de liderazgo (Competencia Sistémica).

Niveles académicos y alcance de las competencias

TABLA 2

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII -VIII
Competencia Instrumental Comunicativa	Conoce el léxico general y específico de la carrera.	Redacta ensayos temáticos.	Realiza ensayos comparativos y propositivos.	Elabora ensayos argumentativos.
Habilidad de Comunicación	Organiza sus ideas en párrafos.	Deduce e infiere con certeza, elementos temáticos, transversales, en la lectura de diversos textos.	Analiza elementos de semejanza y diferencia.	Y construye estructuras e hipótesis Argumentativos.
Expresión Escrita	Redacta párrafos con un adecuado nivel semántico, sintáctico y lingüístico.	Realiza deducciones con base en los conocimientos previos.	Conoce elementos particulares para determinar contrastes temáticos.	Plantea una tesis. Investiga hechos del contexto, los organiza en estructuras lingüísticas apropiadas; define claramente la línea del pensamiento en su expresión escrita.
	Realiza lectura fonética con las pautas adecuadas.			
Competencia Instrumental Comunicativa	Comenta y parafrasea los temas explícitos, en diversos tipos de documentos.	A partir de una lectura razonada: infiere y deduce.	Propone y diseña, de acuerdo con las investigaciones realizadas.	Argumenta, planifica y
Habilidad de Comunicación	Utiliza adecuadamente el idioma, no se perciben vicios del lenguaje en su expresión oral.	Relaciona el nuevo conocimiento con los saberes previos.	Construye nuevos aprendizajes.	estructura el esquema de una investigación: introduce, desarrolla y concluye.
Expresión oral	Desarrolla ideas en un contexto pertinente.	Realiza transferencias temáticas con otras áreas del conocimiento.		Elabora variables y deduce sus respectivos indicadores.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII -VIII
<p>Competencia Instrumental de Investigación</p> <p>Habilidad para buscar, procesar y analizar información</p>	<p>Sabe observar el contexto.</p> <p>Recopila datos.</p> <p>Elabora tablas de recopilación de datos.</p> <p>Conoce y estructura diversos instrumentos de recopilación de información: la entrevista, la encuesta, el cuestionario, grupo focal, taller, etc.</p>	<p>Realiza aplicaciones.</p> <p>Infiere datos, deduce informaciones.</p> <p>Relaciona datos entre sí.</p> <p>Realiza transferencias de conocimientos, entre ejes temáticos transversales.</p> <p>Interpreta gráficos, cuadros estadísticos.</p> <p>Interpreta infogramas.</p> <p>Realiza investigación bibliográfica.</p> <p>Identifica los factores que inciden en el desarrollo de sus proyectos en el campo profesional.</p>	<p>Construye nuevos instrumentos.</p> <p>Innova.</p> <p>Realiza gráficos, cuadros, tablas de datos.</p> <p>Diseña y crea infogramas.</p> <p>Plantea nuevos caminos de investigación.</p> <p>Crea proyectos de emprendimiento en su área profesional.</p>	<p>Propone nuevos proyectos a partir del conocimiento adquirido.</p> <p>Es original al plantear su tema de investigación.</p> <p>En cuanto a la investigación aplicada e investigación de campo, aplica instrumentos; analiza datos obtenidos y realiza cuadros estadísticos.</p>
<p>Competencia Interpersonal de Trabajo en Equipo</p> <p>Habilidad para desarrollo de trabajo en equipo</p>	<p>Mantiene una actitud equilibrada al interior del grupo; maneja adecuadamente sus valores personales.</p> <p>Determina y refuerza los objetivos grupales en relación con los individuales.</p> <p>Coopera con los objetivos propuestos por el equipo de trabajo.</p>	<p>Promueve y alienta la comunicación entre los miembros del equipo, para que se genere comprensión grupal.</p> <p>Interpreta y expresa hechos, problemas y opiniones en consenso con el grupo.</p> <p>Ayuda y coopera con los demás miembros de su equipo para lograr los objetivos.</p>	<p>Integra los diversos estilos y capacidades de los miembros de un equipo, para optimizar el desempeño y promover el entusiasmo.</p> <p>Motiva, ayuda y coopera a los miembros del equipo para lograr los objetivos.</p>	<p>Comparte información.</p> <p>Trabaja cooperativamente con el equipo, es sensible y flexible.</p> <p>Integra, motiva, ayuda y coopera con los miembros del equipo para lograr los objetivos.</p>

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	NIVELES I-II	NIVELES III-IV	NIVELES V- VI	NIVELES VII -VIII
Competencia Sistémica de Liderazgo	Percibe los límites de su temperamento. Maneja sus emociones. Orienta en forma básica al grupo que está a su cargo, fija objetivos y realiza su seguimiento.	Mejora la percepción de sus límites temperamentales. Controla adecuadamente sus emociones. Orienta en forma básica al grupo que está a su cargo, dirige a su equipo hacia una dirección determinada; fija objetivos y realiza su seguimiento.	Conoce y maneja adecuadamente los límites emocionales. Orienta al grupo que está a su cargo, dirige su equipo hacia una dirección determinada; fija objetivos, realiza seguimiento y brinda retroalimentación.	Controla con equilibrio sus emociones. Orienta al grupo que está a su cargo, dirige a su equipo hacia una dirección determinada; fija objetivos, realiza seguimiento, brinda retroalimentación e integra las opiniones de los demás. Apoya integralmente al grupo.

Fuente: Experiencia en gestión de aula y planificación microcurricular. Elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

al grupo que está a su cargo, fija objetivos e integra opiniones de los miembros de su equipo.

Si un estudiante está próximo a egresar de su carrera, debería evidenciar el cumplimiento de lo planteado en la columna correspondiente a Nivel VII-VIII: las exigencias más altas de la competencia. Así, de acuerdo con los datos consignados en la tabla 2, solo como un ejercicio académico, fácil y práctico, tendría el análisis de los lineamientos de su Perfil al salir de la carrera.

¿Cómo se deben manejar estos datos en la fase de evaluación? Si se considera que evaluar es medir resultados con una visión formativa, para dar lugar a técnicas de retroalimentación y ajuste de procedimientos en demanda de una mejora continua, es importante iniciar una reflexión sobre lo que se considera una pauta de evaluación: nivel básico del proceso.

En cuanto a la Competencia Instrumental Comunicativa, en la competencia de la expresión escrita, el estudiante evidencia su capacidad y simplemente actúa, así: elabora ensayos argumentativos; estructura hipótesis para proyectos de tesis; investiga hechos del contexto regional y socio-económico; define claramente su línea de pensamiento en todo tipo de escritos. En la Competencia Instrumental de Investigación, el estudiante propone nuevos proyectos, a partir del conocimiento adquirido; aplica instrumentos de recolección de datos: los analiza estadísticamente y los interpreta cualitativamente. En la Competencia Interpersonal de Trabajo en Equipo y en la Competencia Sistemática de Liderazgo, un estudiante próximo a egresar de su carrera, trabaja cooperativamente, orienta

Rúbricas o Pautas para evaluar competencias

Una *rúbrica* es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones subjetivas. Es un conjunto de criterios¹⁰ y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de estudiantes en las tareas asignadas. Permite estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos, evidencia una calificación más simple y transparente (Pickett, N. & Bernie, D., 2001).

10 Se denomina [criterio] a una expresión subjetiva que permite concretar una elección. Definición de criterio. Recuperado desde <http://definicion.de/criterio/>, el 29 de Junio de 2011.

En la tabla 3, se especifica la rúbrica, las actividades que la evidencian y los indicadores que servirán para la valoración cuali-cuantitativa. Las rúbricas son innovadoras, pueden multiplicarse, dependiendo de la variedad de actividades que realice el docente. Para la presente investigación solo se ha considerado una sola actividad que demuestra la aplicación.

TABLA 3. RELACIÓN ENTRE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN, ACTIVIDADES E INDICADORES

N°	RÚBRICAS	ACTIVIDAD	INDICADORES
1	Expresión escrita	Escritura de un ensayo	Contenido/ Estructura/ Uso de lenguaje.
2	Expresión oral	Disertación oral breve, con base en el análisis de un tema. Evaluación individual.	Contenido/ Estructura/ Recursos de expresión/ Recepción del auditorio.
3	Investigación	Bibliográfica + exposición oral. Evaluación individual.	Introducción/ Desarrollo/ Conclusiones/ Recursos Bibliográficos/ Recursos Didácticos. Documento escrito.
4	Liderazgo	Trabajos de grupo realizados en clase.	Relaciones interpersonales/ Valores/ Organización grupal/ Innovación/ Roles/ Metacognición/ Retroalimentación.

Fuente: Experiencia personal por actividades desarrolladas en el aula. Elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

Al observar una de las rúbricas señaladas en la tabla 3, Expresión Escrita, bajo la actividad denominada Escritura de un ensayo, se observan tres indicadores. El indicador denominado: *contenido*, orienta el criterio del evaluador hacia lo semántico del escrito, es decir, la línea del pensamiento que sea lógica, coherente, pertinente y clara. El indicador *estructura*, el cual guía el criterio del evaluador hacia lo sintáctico del escrito, es decir, hacia la coherencia gramatical, la conexión de las oraciones simples y compuestas, el uso adecuado de conectores lógicos o marcadores del discurso. El indicador *uso del lenguaje*, proporciona al evaluador la guía necesaria para que canalice su evaluación hacia la aplicación indispensable y correcta de signos de puntuación y tildes, entre otros elementos ortográficos.

¿Cómo consignar valores cuantitativos para cada indicador? Esto dependerá del enfoque que el evaluador desee dar a cada uno. Si el

contenido es lo esencial, podría darle una ponderación del 60% para dejar a los otros indicadores con una valoración del 40%. De allí, la importancia del enfoque creativo e imaginativo del docente, en su gestión de aula.

Evaluación cuanti-cualitativa de rúbricas, por niveles

Al considerar la integralidad de una *rúbrica*, se determinan elementos cuali-cuantitativos, por ello la gradación de estos juicios en niveles: **satisfactorio, medianamente satisfactorio e insuficiente**, paralelamente, se le asignan valores cuantitativos –medibles y cuantificables-, de allí su expresión de **10 a 8** (nivel Satisfactorio); **7-6** (nivel medianamente satisfactorio); **5-0** (nivel insuficiente).

A continuación, se presentan dos ejemplos de una valoración cuali-cuantitativa, detallando

cada uno de los indicadores, con base en una actividad específica: escritura de un párrafo y una breve disertación oral.

TABLA 4. COMPETENCIA COMUNICATIVA-EXPRESIÓN ESCRITA. ACTIVIDAD A EVALUAR: ESCRITURA DE UN PÁRRAFO

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO 10-9-8	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO 7-6	NIVEL INSUFICIENTE 5-0
Contenido Introducción, desarrollo y conclusión	Mantiene un hilo de pensamiento. Inicia la idea, la desarrolla y la concluye. Se percibe lógica en el razonamiento. El lector no se confunde, llega al final sin mayor complicación.	La coordinación inadecuada no permite el enlace de las ideas. Se presenta una cierta coherencia en el texto. El lector debe revisar con atención la lógica en el texto.	La falta de concreción en las ideas expuestas impide que el texto se lea con toda claridad. Carece de una línea de pensamiento que mantenga cohesión en el texto.
Estructura Párrafo breve de 5 a 7 líneas. Párrafo mediano de 10 a 12 líneas. Párrafo largo de 15 a 17 líneas. (1/2 carilla de una hoja A-4)	Conoce la estructura formal de un párrafo: introduce una idea, la desarrolla y cierra el tema, sin dejar oraciones incompletas. El escrito manifiesta concordancia sintáctica en toda su extensión Sigue instrucciones dadas en cuanto a extensión y a la línea temática propuesta.	Conoce en parte la estructura de un párrafo. La introducción se evidencia; sin embargo, el desarrollo está incompleto y la conclusión no es integral. Las instrucciones se siguen parcialmente.	La percepción del lector es de incoherencia. La estructura señalada (introducción, desarrollo y conclusión) no es evidente. El texto es confuso.
Uso del lenguaje y de los signos de puntuación	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación. Los conectores y elementos de transición mantienen un uso adecuado y pertinente.	Utiliza signos de puntuación, a pesar de que algunos de ellos no son pertinentes. Las conexiones entre oraciones aciertan en algunas ocasiones.	Carece de un uso adecuado de signos de puntuación, lo cual dificulta la lectura del texto.
Uso del lenguaje Errores ortográficos: tildes y letras	El uso correcto de la ortografía se evidencia en todo el trabajo; se manifiesta un correcto uso del léxico común y del lenguaje específico.	El uso de léxico apropiado es importante en el texto; sin embargo, se detectan errores ortográficos a lo largo del texto.	Poca evidencia de uso adecuado del léxico. Los errores ortográficos impiden una lectura atenta del texto.

TOTAL: 40/40 Puntos

Fuente: Experiencia personal por las actividades desarrolladas en el aula. Elaborado por investigadora Fabiola Díaz G.

La competencia lingüística es parte de las competencias básicas. En su interior se encuentra la habilidad de la expresión escrita. Se sabe que todo escrito tiene como fundamento, en su estructura sintáctica, un párrafo; por tal motivo, es necesario determinar que su redacción alcance el más alto nivel. Esto se puede observar en la columna nombrada como nivel satisfactorio, la que detalla la estructura correcta, en cuanto a los indicadores que fueron ya determinados con anterioridad (Tabla 3).

El docente se guiará por las rúbricas proporcionadas para evidenciar en qué nivel se encuentra el escrito objeto de su evaluación, con el fin de saber si éste mantiene un hilo de pensamiento, si el contenido se percibe lógico en su razonamiento; si manifiesta concordancia sintáctica

en toda su extensión; si evidencia un adecuado y pertinente uso de signos de puntuación; si es así el escrito al ser evaluado estará en el nivel SATISFACTORIO. Si, en caso contrario, el escrito demuestra una falta de concreción en las ideas expuestas; su lectura confunde al lector; carece de un adecuado uso de signos de puntuación y sus errores ortográficos impiden una lectura coherente del texto, el nivel del texto, objeto de evaluación, será INSUFICIENTE. ¿Cómo manejará el docente esta rúbrica de evaluación? Con la observación directa del instrumento y la práctica diaria. No solo el docente debe conocer la rúbrica, el estudiante debe saber cómo será evaluado, debe manejar las pautas de evaluación; con ello, no habrá discusiones cuando se presente la nota asignada al documento objeto de evaluación.

TABLA 5
COMPETENCIA COMUNICATIVA-EXPRESIÓN ORAL. ACTIVIDAD: DISERTACIÓN ORAL BREVE

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO 10-9-8	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO 7-6	NIVEL INSUFICIENTE 5-0
Contenido	Orden en la disposición del pensamiento: introduce las ideas, presenta objetivos, da pautas para la orientación de su pensamiento, guía al auditorio.	La exposición presenta cierta coherencia. Se evidencia la línea temática que desarrolla. El auditorio sigue con cierta dificultad la ampliación de los puntos temáticos.	Se determina la línea temática; sin embargo, no se evidencia lógica en el discurso oral, y la falta de coherencia no permite seguir el desarrollo de las ideas.
Estructura	Desarrolla adecuadamente el contenido temático porque va cerrando los temas hacia el final; presenta datos más relevantes del tema objeto de estudio. Sigue instrucciones impartidas en cuanto a tiempo y recursos.	Sigue parcialmente las instrucciones dadas. Hay cierta coherencia del discurso. Los pasos que comprenden el trabajo no están organizados, pero son completos.	Se evidencia una presentación algo caótica en el discurso. No se evidencia el cumplimiento de las instrucciones. Requiere organizar y profundizar los temas expuestos.
Recursos de expresión: tono, altura de voz, timbre y entonación	Maneja con soltura y flexibilidad el tono de voz; dirige la mirada a todo el auditorio; mantiene contacto visual de apertura e interés, no solo en lo expresado sino también en la comunicación con su auditorio.	Maneja adecuadamente el tono y timbre de voz; sin embargo, de cierta manera pierde el contacto con el auditorio, por sus recursos poco acertados.	El contacto con el auditorio se pierde por el mal uso de sus recursos fonéticos: bajo tono y timbre de voz inadecuado, así como también el errático contacto visual.

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	NIVEL SATISFACTORIO 10-9-8	NIVEL MEDIANAMENTE SATISFACTORIO 7-6	NIVEL INSUFICIENTE 5-0
Capacidad de captar la atención del auditorio	Se correlaciona con la claridad temática presentada, porque hacia el final o durante la exposición se genera un diálogo de aprendizaje positivo.	Hay una cierta apreciación del auditorio por la temática presentada; sin embargo, no es suficiente para generar un diálogo de aprendizaje.	El auditorio pierde el interés en el tema expuesto, por los errores de contenido y estructura. El diálogo de aprendizaje no se presenta.
TOTAL= 40/ 40 Puntos			

Fuente: Experiencia personal por las actividades desarrolladas en el aula. Elaborado por la investigadora Fabiola Díaz G.

Un proyecto de investigación formativo es un proceso de aula, y tiene siempre dos aspectos lingüísticos: 1) el escrito y 2) el oral; por ello, es necesario que el docente maneje con destreza las rúbricas presentadas.

Los indicadores corresponden a las siguientes habilidades: a) contenido, b) estructura, c) recursos específicos de expresión oral y, uno de los más importantes, la capacidad para captar la atención del auditorio. Se puede observar cómo en el nivel denominado SATISFACTORIO, el de mayor exigencia, el estudiante debe desarrollar adecuadamente el contenido temático; manejar con soltura y flexibilidad el tono y altura de voz; correlacionar los diversos aspectos de su exposición para dar al auditorio una visión integral de la temática.

Solo en el alto cumplimiento de estos indicadores, el estudiante evidenciará su solvencia en la expresión oral. Si, al contrario, el expositor no evidencia una argumentación coherente; si el contacto con el auditorio se pierde a los pocos minutos por el mal uso de los recursos fonéticos, la evaluación del discurso oral se limitará al nivel INSUFICIENTE.

¿Cómo manejará el docente esta rúbrica? En primer lugar, su utilización diaria y continua le hará diestro en su uso; en segundo lugar, gracias a la observación constante del trabajo que realice con sus estudiantes, podrá ajustar ciertos detalles de las pautas de evaluación para darle a la rúbrica un tinte personal.

Se pueden manejar una serie de rúbricas de evaluación, dependiendo de las actividades

que se planifiquen en el micro curriculum. Todo docente debe enriquecer su gestión de aula para fortalecer todo tipo de habilidades en el estudiante.

Actualmente, se está dando prioridad – a una visión directa de los modelos de autoevaluación de carreras- y a la Investigación Formativa, las cuales obedecen a la praxis de la investigación para generar nuevos conocimientos; por esto el estudiante debe estar en capacidad de detectar y resolver problemas en su contexto. ¿Cómo transformarlo en investigador?, combinado la teoría con la praxis. El proceso de enseñanza aprendizaje actual requiere un estudiante socio-crítico, muy cerca de su contexto regional socio-económico para descubrir los problemas a resolver y transformarlos en proyectos formativos.

Conclusión

Evaluar el desarrollo de una competencia comprende tener un conocimiento integral del contexto académico en el cual aquella debe evidenciarse.

En el desarrollo de la presente investigación, se ha considerado importante rescatar aspectos históricos que le permiten al docente conocer el contexto socio-geográfico en el cual se replantean los objetivos académicos de los estudios universitarios. un ejemplo de ello es la Declaración de Bolonia.

A través de una revisión de las competencias genéricas y sus correspondientes

manifestaciones, se ha detallado las actividades que permitirán su desarrollo. Es importante resaltar que el proceso de las competencias no consiste en una actividad puntual, sino en una gama de ellas, y que el docente debe convertirse en un sujeto innovador y creativo.

Se han planteado ciertos puntos claves a tener en cuenta con base en la experiencia personal de la autora y respecto a cómo realizar la evaluación puntual de las competencias en el aula, de acuerdo con el contexto conceptual de las rúbricas; sin embargo, la integralidad del proceso permite que se consideren otros aspectos:

Los docentes deben tomar atención permanente a los conocimientos previos de sus estudiantes. La observación de las actividades de gestión de aula, es indispensable.

Las actividades que se planteen deben ser múltiples y diversas, responder al contexto multicultural de los estudiantes es importante porque requieren de un docente creativo.

El carácter cualitativo (de mayor ponderación) y cuantitativo de la evaluación es son rasgos que cualifican a la competencia. El docente debe manejar con destreza las dos fases complementarias de la evaluación continua.

Los procesos de valoración no deben dejar de lado la autoevaluación (en sí mismo), la coevaluación (entre pares) y la heteroevaluación (desde y hacia otros).

Las actividades tutoriales, de seguimiento o acompañamiento al sujeto evaluado, deben ser canalizadas eficientemente; por cuanto la evaluación participa de una esencia formativa e integral en el contexto conceptual de las competencias.

La retroalimentación, en los pasos intermedios del proceso de aprendizaje, es indispensable para la evaluación de competencias.

La investigación formativa, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerarse como una metodología de trabajo y de gestión de aula, indispensable a toda temática que se plantee en el micro currículo.

Si el *syllabus* plantea una serie de elementos formales, tales como contenidos, recursos, metodología, rúbricas y pautas de evaluación, no puede dejar de lado los proyectos formativos, por cuanto estos constituirán evidencias de logros y resultados de aprendizaje.

El desarrollo de las competencias y la reflexión sobre sus evidencias, a partir de actividades específicas, requiere de un alto compromiso docente. Se puede teorizar y conceptualizar permanentemente en varias temáticas pedagógicas, pero si no consideramos al estudiante como un ser humano en formación, no se cumplirá la integralidad del proceso. Debemos formarlo para que su inserción en el mundo laboral sea adecuada y pertinente: el mundo globalizado así lo exige.

Referencias

- 5.** Bruner, J. (1985). Cultura, políticas y pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 121, pp. 14-15.
- 6.** Gonczai, A., y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. México D.F.: Editorial Limusa. <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>
- 7.** Johnson y Johnson. (1992). *Cooperative learning increasing*. Washington D. C.: College Faculty, ERIC Digest.
- 8.** Pickett, N. & Bernie, D. (2011). Rubrics for Web Lessons. Recuperado de <http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>, Junio de 2011.
- 9.** V Congreso Internacional de Innovación Educativa. (2009). *Desarrollo de Competencias en las Ciencias Básicas*. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ingeniería Química, Mérida, Yucatán- México.
- 10.** Ramírez, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Revista Ideas*, 39. México: Concyteg.
- 11.** Spencer, M. (1991). *Evaluación de competencias en el trabajo*. Boston: Massachusetts.
- 12.** Tobón, S. (2010). *Formación Integral y Competencias*. Instituto CIFE. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- 13.** PUCE, Facultad de Jurisprudencia. Recuperado de www.puce.edu.ec, Junio de 2011.



Misión

La revista Panorama tiene como misión, la publicación y divulgación de artículos que se reúnen en cinco grandes áreas, acogidas estas a los lineamientos gnoseológicos de la facultad: Derecho, Psicología, Educación, Ciencia Política y Humanidades. Su propósito es la visualización de trabajos de investigación, nacionales e internacionales, en las áreas mencionadas, a través de un arbitraje anónimo y con los más altos estándares de calidad para revistas científicas.

La revista Panorama se encuentra en la Base Bibliográfica Nacional – PUBLINDEX de Colciencias, y en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LATINDEX.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Las instrucciones que a continuación se presentan tienen el propósito de estandarizar la presentación de artículos para ser sometidos al proceso de evaluación del comité editorial. Pretenden establecer una coherencia en la presentación que dé identidad y estructura a la publicación y, además, tener presente variables importantes en el momento de evaluar la calidad de los artículos por autoridades externas.

TIPOS DE ARTÍCULOS

Se dará prioridad a artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión y de revisión. Se recibirán textos en las áreas de Psicología, Educación, Derecho, Ciencia Política y Humanidades. Aunque se pueden publicar artículos de cualquiera de los once tipos existentes, el mayor énfasis se hará en artículos de los tipos: 1, 2 y 3. A saber:

1. Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión. Debe tener como mínimo treinta referencias.

2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Debe tener como mínimo treinta referencias.

3. Artículo de revisión. Documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

4. Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales, preliminares o parciales, de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.

5. Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. Debe tener como mínimo 30 referencias.

6. Revisión de tema. Documento que resulta de la revisión crítica de literatura sobre un tema en particular.

7. Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista que, a juicio del comité editorial, constituyen un aporte a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8. Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado, sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

9. Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad, o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10. Documento de reflexión que no es producto de una investigación.

11. Reseña bibliográfica.

12. Otros.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Originalidad de los textos

Los trabajos presentados deben ser inéditos y no pueden ser sometidos simultáneamente a consideración por parte de otras revistas. De la misma manera, no se recibirá ningún texto que haya sido publicado total o parcialmente en otra revista.

El proceso editorial correspondiente sólo iniciará cuando se haga entrega del formato de presentación de artículos (disponible en <http://www.poligran.edu.co/editorial>), en el cual los autores avalan su publicación en *Panorama* y asumen la autoría del mismo.

Arbitraje

Los textos que han atravesado el proceso de entrega serán sometidos a un proceso de evaluación por parte de expertos (árbitros o pares académicos) bajo la modalidad doble ciego. Así como el par desconoce la identidad del autor, este desconoce la identidad sus evaluadores.

Los árbitros son expertos en el área, seleccionados por el comité editorial y científico, que revisarán cada artículo y emitirán un dictamen sobre la viabilidad de su publicación.

Los autores serán notificados sobre los resultados de la evaluación y se les brindará un plazo para la entrega de los ajustes, determinado por el comité editorial. Este plazo puede variar de acuerdo a la cantidad de correcciones que requiera el texto.

En caso de ser aceptado, los autores conocerán la decisión sobre el artículo y se adelantará el proceso editorial correspondiente.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Presentación

El autor o los autores deben presentar el artículo original en formato digital, o enviarlo por correo electrónico en una versión reciente de Microsoft Word, en tamaño carta, por una sola cara, a espacio doble y en letra Arial de 12 puntos.

Extensión

El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas y una mínima de 15 páginas. Debe contener una introducción, cuerpo del trabajo: marco teórico, materiales y métodos, resultados, discusión o recomendaciones y bibliografía.

Información sobre autores

En la primera página debe estar la siguiente información: título del artículo (en español), datos del autor o los autores con los nombres y apellidos completos, fecha de recepción y aceptación del artículo, una corta reseña con una extensión máxima de 800 caracteres, correo electrónico, teléfono fijo, celular y filiación institucional.

Imágenes, gráficos y tablas

En caso de contener mapas, cuadros, tablas, fórmulas o ilustraciones, estas deben estar claramente descritas, y en orden, en los programas originales o en los formatos gráficos: jpg, tiff o bmp, con resolución de 300 dpi (*dots per inch* o puntos por pulgada), en el caso de tratarse de cuadros, tablas o gráficos de elaboración propia, es indispensable presentarlos en formato editable. La información de texto, gráficos e imágenes debe ser presentada en una sola tinta y debe tener la correspondiente autorización para su publicación.

Cada tabla, cuadro, figura o imagen debe llevar una leyenda que describa con claridad el material presentado y la fuente en metodología APA si procede de una distinta al autor o a los autores. En caso de ser necesario, se deben anexar los permisos para la reproducción de tablas, cuadros, figuras e imágenes que estén protegidos por el derecho de autor.

Resumen

El artículo debe traer un resumen en español con una extensión máxima de 700 caracteres, en el que se sintetizan los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Se deben adicionar las palabras clave (de 4 a 6). Además, se debe presentar el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*Key Words*) en inglés. En caso de no contener esto, la editorial procederá a realizar la traducción por medio del Departamento Académico de Idiomas de la institución.

Referencias

La revista *Panorama* usa el sistema de referencias APA, de la manera descrita a continuación (Un manual de referencias más detallado lo encuentra en www.poligran.edu.co/editorial).

Citación: El estilo APA utilizado en la revista *Panorama* presenta las citas dentro del texto del trabajo, utilizando el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis. Este sistema NO requiere utilizar las citas a pie de página y funciona de la siguiente manera:

Williams (1995, p.45) sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”

O bien:

Un autor sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p.45)

Cuando la cita es indirecta (es decir, que no se menciona la idea del autor pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995)

Si usted necesita citar una investigación que encontró en otro trabajo, puede hacerlo de las siguientes maneras:

Duarte (2006, p.17) cita a Phillips (2001) quien descubrió que...

b. Bibliografía: El listado de referencias presentarse en orden alfabético. El utilizado en PANORAMA exige que los títulos de las publicaciones sean destacados cursiva. Las referencias bibliográficas se deben presentar de la siguiente manera:

- Libros:

Apellido, Nombre (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor. /

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York: Macmillan.

- Publicaciones oficiales gubernamentales:

País. Entidad gubernamental. (año). *Título*. Ciudad: Editorial /

Gran Bretaña. Ministerio del Interior. (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra*. Londres: HMSO.

Orquídeas

- Informes:

Apellido, Nombre. (año). *Título del informe*. (Código del informe). Entidad/
Birney, A. J., & Pasillo, M. Del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). C.C. De Washington: Asociación Educativa Nacional.

-Actas de congresos:

Apellido, Nombre. (año). *Título*. Nombre y edición del congreso (rango de páginas). Ciudad: Editorial.

-Artículos de revistas científicas (Journals):

Apellido, Nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Volumen, número, (rango de páginas) / Popper, E. Del S., Y McCloskey, K. (1993).

-Artículo de una publicación semanal:
Apellido, Nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*. En Título de la publicación, rango de páginas.

-Artículos de periódico:

Título del artículo. (Año, día y mes de publicación). *Título del periódico*, rango de páginas. / Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

-Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación no es obligatorio que se cite en la Bibliografía final. Sin embargo, sería muy conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal de su trabajo, a manera de comunicación personal:

... y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto de 2001).

-Fuentes electrónicas:

Apellido, nombre. (fecha). Título del artículo. Mes, día y año de consulta, de dirección en Internet. / Bancos, I. (n.d.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud. Obtenida el 29 de agosto de 2001, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>









