

## **Calidad Educativa en la Educación Colombiana: Visiones compartidas en el proceso de aprendizaje**

**Quality education in Colombian education: Visions shared in  
the learning process**

**Texeira Tatiana Aguilar Peralta \***

**Piedad Elina Cohen Aguilar \*\***

**Soleida Alvarado Mejía\*\*\***

\* Doctorante Universidad Rafael Beloso Chacín. Venezuela. Institución: Ministerio de educación. [tatianaperalta2@hotmail.com](mailto:tatianaperalta2@hotmail.com)

\*\* Doctorante Universidad Rafael Beloso Chacín. Venezuela. Institución: Centro etnoeducativo No. 1. [jasay40@gmail.com](mailto:jasay40@gmail.com)

\*\*\* Doctorante Universidad Rafael Beloso Chacín. Venezuela. Institución: Educativa Almirate Padilla. [samjunio6@hotmail.com](mailto:samjunio6@hotmail.com)

**Fecha de recepción:** 28 de julio de 2017

**Fecha de aceptación:** 1 de noviembre de 2017

**Citación:**

Aguilar Peralta, T. T., Cohen Aguilar, P. E., & Alvarado Mejía, S. (2017). Calidad Educativa en la Educación Colombiana: Visiones compartidas en el proceso de aprendizaje. Gestión, Competitividad e innovación (Julio-Diciembre 2017), 210-225.

## **RESUMEN**

*La calidad educativa es hoy en día una preocupación de parte de las autoridades educativas, desde las macro hasta las micro autoridades (directores, rectores, coordinadores) de las instituciones educativas de Colombia. De ahí que la autora desarrolle este artículo cuyo objetivo es dar a conocer una serie de conceptos y definiciones sobre el tema nombrado como insumos de su futura tesis doctoral en tanto fuente de referencias bibliográficas para el enriquecimiento de las mismas una vez destacado las categorías emergentes a surgir al final del documento de grado. La metodología inmersa en esta temática se ubica en el análisis documental, a través del tratamiento discursivo de material bibliográfico y electrónico sobre los diversos aspectos de la calidad educativa, de autores como Toranzos, (1990), Sladognal (2000), Pérez (2000) y Nadler, (1998), entre otros. Los resultados destacaron de manera conclusiva el papel del maestro, la formación docente y la evaluación educativa como aspectos fundantes de la calidad educativa. Las conclusiones aportadas por este artículo afloran el análisis de las transformaciones de la calidad educativa a partir de las concepciones manejadas por las comunidades intelectuales y cuestionadas unas, aceptadas otras en el sistema educativo colombiano.*

**Palabras Claves:** *Calidad Educativa, Educación Colombiana.*

## **ABSTRACT**

*The quality of education is today a concern on the part of the educational authorities, from the macro to the micro (directors, rectors, coordinators) authorities of the educational institutions of Colombia. Hence the author to develop is article which aims to introduce a series of concepts and definitions on the subject named as inputs of your future dissertation as source of references for the enrichment of the same once highlighted the emerging categories to emerge at the end of the paper grade. Immersed in this subject methodology lies in the documentary analysis, through discursive treatment of bibliographical and electronic material on various aspects of the quality of education, from authors as basing Toranzos, (1990), Sladognal (2000), Pérez (2000) and Nadler, (1998), among others. The results highlighted in a conclusive manner, the role of the teacher, the training teaching and educational evaluation as founding aspects of the quality of education. The conclusions provided by this article are the analysis of the transformation of the educational quality from conceptions managed by intellectual communities and questioned some accepted others in the Colombian education system.*

**Keywords:** *Quality of education, education Colombian.*

## **1. Introducción**

La calidad educativa podría entenderse conceptualmente en el plano internacional, nacional, regional y local, sobre la base de tres enfoques de la calidad.

De acuerdo con Ramírez (2011) una es la educación recomendada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Ocde) y con la cual, suponen sus orientadores, se

elaboran las reformas del sector educativo con miras al desarrollo económico de los respectivos países; y que, incluso en Colombia, según la percepción de muchos, se aplica literalmente. Para esta organización, una educación de calidad requiere considerar la formación en competencias en tres ejes:

El uso de herramientas para la interactividad, por la necesidad de estar al día con las tecnologías para adaptarlas a los requerimientos propios y para la conducción del diálogo activo con el mundo. Estos procesos requieren competencias en el uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos; uso interactivo de conocimiento e información, y de tecnologías de información.

La interacción en grupos heterogéneos, por la necesidad de relacionarse con la diversidad en sociedades plurales, la importancia de la empatía, y del ‘capital social’: competencias para relacionarse con los otros; para cooperar y trabajar en equipos.

La actuación autónoma, porque es necesario realizar la propia identidad y establecer objetivos, en el mundo complejo. Como es necesario ejercer los derechos y asumir responsabilidades, así como entender su propio medio y su funcionamiento, se requieren competencias para actuar en amplios campos de la vida social y cultural; para formar y conducir planes de vida en proyectos personales; para defender y asegurar los derechos, límites y necesidades personales.

Para Ramírez (2011) otras concepciones de calidad, son las exigidas por el Estado colombiano. Una es la calidad buscada en los procesos de acreditación de las universidades y los procesos con los cuales se miden los logros en todo el sistema.

La calidad buscada con la acreditación voluntaria persigue fines amplios porque su objetivo general es la formación integral de los estudiantes ante la exigencia que el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) les hace a las instituciones en lo relacionado con los niveles de formación, investigación y producción académica de los profesores; la integración y la flexibilidad de los currículos; el bienestar universitario, la extensión y la proyección social; la infraestructura informática, física, técnica y administrativa; incluso se considera el tratamiento y seguimiento que la universidad hace a sus egresados.

Ante estas demandas, no hay duda de los esfuerzos de las instituciones para que sus profesores publiquen, investiguen y formen semilleros de investigación con los estudiantes. Así, necesariamente, los egresados deben tener la mejor calidad por su capacidad de andar solos en la búsqueda del conocimiento y aplicarlo en las mejores condiciones al ejercicio de su profesión.

Sin embargo, para el autor antes nombrado, estos avances en el sistema de acreditación no son correspondidos con el sistema de pruebas del Estado porque, por los resultados, en el Icfes (el organismo encargado de practicar este tipo de pruebas en el sistema de educación), se tiene implícitamente una concepción de calidad de la educación diferente de la propiciada por el CNA, incluso en Conaces (Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), que para otorgar los registros calificados a los programas de pregrado, maestrías y doctorados, también exigen el cumplimiento de condiciones para garantizar calidad similar a la exigida por el CNA.

Por el contrario, las pruebas de Estado fundamentan la calidad en la capacidad de repetir saberes, denominados competencias, que las instituciones universitarias les han transmitido

por recomendaciones del mismo Estado, sobre todo en las capacitaciones docentes y las recomendaciones a las universidades.

Son diversas las pruebas aplicadas al ingreso a las universidades, las pruebas Saber, Ecaes, entre otras. Sus resultados conllevan a clasificaciones y competencias entre las imágenes de las instituciones de los diferentes niveles. En general, son pruebas orientadas a recuperar en la memoria saberes considerados por sus diseñadores prioritarios en el aprendizaje de los estudiantes, notándose en las mismas, la desconsideración, para no decir la exclusión de la capacidad crítica, de interacción, de formación para la autonomía, incluso de la flexibilidad y la transdisciplinariedad de los saberes, tan recomendados por el CNA en acreditación, incluso por la Ocede.

A los anteriores enfoques de la calidad se puede comentar una cuarta como posibilidad: perspectiva de la educación centrada en la conversión del estudiante como agente interactivo con el maestro en su propia formación integral, de los aspectos cognitivos, sociales y de su propia personalidad.

Esta concepción es contraria a los intereses que mueven el concepto de calidad en dos de los primeros enfoques, hacer del estudiante un ser más productivo. La formación integral, aunque se menciona frecuentemente, ha sido excluida de las pruebas en el país, aunque varias universidades por su propia concepción y por las exigencias para la acreditación la han mantenido con buenos resultados.

Estos presupuestos introductorios convalidan la realización de este artículo por cuanto, aparte de incorporar saberes sobre calidad educativa en el desarrollo de la tesis doctoral de la autora del mismo, conlleva a incrementar de manera diferente las concepciones sobre calidad educativa a la luz de los contextos, la técnicas y las estrategias didácticas, el desempeño del estudiantado, la calidad del docente, la transdisciplinariedad de la formación docente y su direccionamiento hacia el discente en formación, entre otros aspectos de singular importancia en la comprensión del tema.

Por las anteriores razones, el desarrollo de este artículo estará comprendido por su estructuración en tres cuerpos discursivos: el primero, la introducción, en el cual se tocan puntualmente los aspectos relativos a las concepciones de calidad educativa y sus diversas posiciones intelectuales, el segundo, el desarrollo, constituido por diversos conceptos y definiciones de calidad educativa y de sus elementos constituyentes y, tercero, las conclusiones, en las cuales la autora se desprende de su poder de síntesis sobre el tema y lo plasma de manera muy incisiva en este aspecto del documento.

## **2. Calidad Educativa**

En la actualidad, se encuentran diversos enfoques sobre el concepto de calidad educativa.

En tal sentido, para Gento Palacios (1996) el primero de ellos se refiere a la eficacia. Un programa educativo será considerado de calidad si logra sus metas y objetivos previstos. Llevado esto al aula, podríamos decir que se alcanza la calidad si el alumno aprende lo que se supone debe aprender.

Por otra parte, un segundo punto de vista, según el autor, se refiere a considerar la calidad en términos de relevancia. En este sentido los programas educativos de calidad serán aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles: que respondan a los requerimientos necesarios para formar integralmente al alumno, para preparar excelentes profesionales,

acordes con las necesidades sociales, o bien que provean de herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo a la sociedad.

Finalmente, una tercera perspectiva del concepto de calidad, de acuerdo con Gento Palacios (1996) se refiere a los recursos y a los procesos. Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y además que los emplee eficientemente. Así, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, un buen sistema académico o administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza y suficiente equipo, serán necesarios para el logro de la calidad.

## **2.1 Calidad del Papel del Maestro**

Brooks y Brooks (1999), proponen una serie de características que conforman el perfil de un maestro que se considera adecuado para atender a la diversidad del salón de clase y tomar ventaja de la riqueza que esta diversidad aporta al ambiente de aprendizaje, es decir, una atención académica en el aula con un alto criterio de calidad.

Este perfil puede adecuarse a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje y a cualquier nivel que requiera de un maestro que ejecute su papel con calidad. Los siguientes aspectos constituyen papeles que el maestro debe ejercer:

Estimula y acepta la autonomía y la iniciativa de los estudiantes. Esta autonomía, iniciativa y liderazgo ayudan al alumno a establecer conexiones entre ideas y conceptos, le permiten plantearse problemas y buscar soluciones.

Utiliza una gran diversidad de materiales manipulativos e interactivos además de, datos y fuentes primarias. Presenta a los alumnos posibilidades reales y luego les ayuda a generar abstracciones, logrando que el aprendizaje sea significativo.

Es flexible en el diseño de la clase, permite que los intereses y las respuestas de los alumnos orienten el rumbo de las sesiones, determinen las estrategias de enseñanza y alteren el contenido. Es importante mencionar que esta flexibilidad no se refiere a que el alumno decida qué se hará o no en la clase. Más bien se enfoca en aprovechar los momentos en que los estudiantes se muestran más receptivos para ciertos temas y así poder profundizar en ellos. Por ejemplo, ante un ataque terrorista a algún país, muchos maestros retoman temas de solidaridad, tolerancia, justicia, como contenidos principales en el curriculum de ciertas áreas como ciencias sociales y ética.

Averigua cómo han comprendido sus alumnos los conceptos antes de compartir con ellos su propia comprensión de los mismos. Si se les dan las respuestas, ellos ya nos las buscarán. Digamos entonces que se pierden de ir construyendo su conocimiento. Si les damos el conocimiento ya hecho, les estamos poniendo en las manos el último eslabón de un proceso de pensamiento que sólo ellos pueden construir.

Estimula a los alumnos a entrar en diálogo tanto con el maestro como entre ellos y a trabajar colaborativamente. El tener la oportunidad de compartir sus ideas y de escuchar las ideas de los demás, le brinda al alumno una experiencia única en la que construye significados. El diálogo entre los estudiantes es la base del aprendizaje colaborativo.

Promueve el aprendizaje por medio de preguntas inteligentes y abiertas y motiva a los estudiantes a que se pregunten entre ellos. Si los maestros les preguntan a los alumnos para obtener sólo una respuesta correcta, entonces los estamos limitando. Las preguntas complejas e inteligentes retan a los alumnos a indagar más allá de lo aparente, a

profundizar, a buscar respuestas novedosas. Los problemas reales casi nunca son unidimensionales y por lo tanto, el alumno debe buscar siempre más de una respuesta.

Busca que los alumnos elaboren sus respuestas iniciales. Las respuestas iniciales son un motor que estimula a los alumnos a estructurar y reconceptualizar.

Involucra a los estudiantes en experiencias que pueden engendrar contradicciones a sus hipótesis iniciales y luego estimula la discusión. De esta manera permite que los alumnos aprendan de sus propios errores y reformulen sus perspectivas

Da "un tiempo de espera" después de hacer preguntas. Este tiempo permite a los alumnos procesar la información y formular conceptos. Es importante respetar el ritmo de cada alumno. Hay alumnos que no pueden responder de manera inmediata y si no los esperamos, pasarán a ser sólo observadores puesto que no se les da el tiempo de buscar la solución.

Provee tiempo para que los estudiantes construyan hipótesis y las comprueben, hagan relaciones y creen metáforas. El maestro debe crear el ambiente de aprendizaje y permitir a los estudiantes construir y descubrir... todo esto les lleva tiempo.

Alimenta la curiosidad natural de los estudiantes utilizando frecuentemente el modelo del ciclo de aprendizaje. Dicho ciclo consta de tres fases: los estudiantes generan preguntas e hipótesis, el maestro introduce el concepto y los alumnos aplican el concepto.

De acuerdo con Brooks y Brooks (1999) en los salones cuyos maestros cuentan con un perfil como el anterior, operan los siguientes principios:

Los maestros, en el cumplimiento de su papel en el aula, buscan y valoran los puntos de vista de los estudiantes, así como las actividades del aula retan los conocimientos de los alumnos. En la misma perspectiva, los maestros proponen la resolución de problemas relevantes para los alumnos. Los maestros planean sus clases en torno a grandes temas en los que los contenidos tienen relación en lugar de presentar un currículo fragmentado. También evalúan el aprendizaje en el contexto diario. La evaluación es parte de las actividades diarias de la clase y no una actividad separada.

Esta nueva visión del rol del docente con calidad invita a replantear la práctica en el aula y a convertir las mismas en espacios de interacción donde el aprender sea posible para todos.

## **2.2 Calidad de la Formación Docente**

En el marco de lo planteado en las bases del Plan de Desarrollo 2010 - 2014, el Plan Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD); el Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes se encarga de definir, gestionar e implementar acciones y proyectos que permitan fortalecer los procesos formativos de los docentes y directivos docentes, para mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media.

También promueve desde los subprocesos de formación inicial y continua la calidad y pertinencia de la formación complementaria, de pregrado y postgrado de docentes en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores, con el fin de garantizar la articulación de éstas con los planes y políticas del Ministerio de Educación Nacional (2010) y el desarrollo de programas de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes en servicio, de acuerdo con las áreas prioritarias identificadas, haciendo seguimiento a las estrategias implementadas.

Ahora bien, desde lo expuesto por la organización educacional antes citada, y bajo el principio de que una educación de calidad es aquella formadora de mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, generadora del ejercicio de derechos humanos y convivencia en paz; una educación propiciadora de oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país; una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad, se reconoce el mejoramiento de la calidad de la educación implicado en la coordinación de acciones en la formación de los docentes y directivos, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, pero que también faciliten la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y fomenten el desarrollo profesional de los educadores.

En este sentido, la Dirección de Calidad para la Educación preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación de Colombia (2010), se ha propuesto consolidar una política de formación que contribuya de manera significativa al mejoramiento de la calidad de la educación desde un trabajo de corresponsabilidad entre los diferentes actores e instancias relacionados con la formación de docentes en el país. Para esto se han liderado diferentes iniciativas en el marco de la actividad estratégica denominada Formación docente para la calidad educativa, orientadas al fortalecimiento de la formación inicial de docentes y a la cualificación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio.

### **2.3 Competencias didácticas**

En el contexto colombiano, la competencia se integra a la dinámica de los sistemas de evaluación de la calidad en educación superior en 1994, y justamente en este contexto es introducido como concepto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2002 con el Estatuto de Profesionalización Docente.

Al respecto, en el Estatuto de Profesionalización Docente de 2002, el MEN define que la competencia es una característica subyacente en una persona, relacionada directamente con su actuación exitosa en un puesto de trabajo. Posteriormente, el mismo Ministerio en los perfiles por competencias de directivo docente, docente y docente orientador establece que: “una competencia se puede definir como una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto no es directamente observable), que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados”.

En otras palabras, para el MEN, (2011) una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa. Desde este punto de vista, es posible afirmar que el desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias

En relación con el modelo de competencias planteado por Salas y Volpe, , citados en: Aguado, Arranz, Valera-Rubio, y Marín-Torres, autores, a su vez, tomados por el Ministerio de Educación Nacional (2011), particularmente en lo referente a las competencias comportamentales, se puede observar que se centra en competencias consideradas transversales, es decir, grupos de comportamientos que no son técnicos ni específicos de una determinada ocupación laboral, sino que, son susceptibles de emplear y adaptar a cualquier posición, en este caso, dentro de las instituciones educativas.

Al hacer el análisis del modelo acogido por el MEN, se evidencia que asume varios de los elementos expuestos por Spencer y Spencer (1993) en la evaluación de competencias en el trabajo, los cuales determinan qué actuaciones son consideradas como eficaces. Estos autores identificaron multitud de conductas en los trabajadores que eran considerados como los mejores en sus empresas, pero sólo un reducido número de ellas constituían actuaciones de éxito.

Si se considera lo tomado por el MEN (2011) a la luz del contexto educativo de educación básica se entenderá en consecuencia que la calidad educativa en educación tiene un alto componente de trabajo, dedicación, en fin, conductas académicas constitutivas de competencias didácticas que abonan el camino de un proceso educativo de calidad para los estudiantes del nivel educativo antes citado.

## **2.4 Transferencia de conocimientos**

Para Davenport y Prusak (2000) la transferencia del conocimiento es un componente importante de la gestión del conocimiento en el contexto de la calidad educativa. El término de transferencia del conocimiento describe las actividades destinadas a trasladar un conocer –un conocimiento-. La Transferencia de Conocimiento es un proceso de interacción social orientado hacia la producción y circulación de conocimiento que genera externalidades de aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, este proceso interactivo es interno y externo, combina distintas capacidades y recursos organizacionales. La Transferencia de Conocimiento no puede ser analizada fuera del contexto social específico en el que tiene lugar. Las condiciones del entorno moldean, facilitan u obstaculizan las relaciones de transferencia de conocimiento.

En el mismo orden de ideas, para Díaz y Rigo (2000) en primera instancia en esa transferencia de conocimiento es muy importante el desempeño del docente para considerar qué hace, cómo lo hace y por qué se hace, reconociendo, según Perrenoud (2005) el saber de tipo conceptual (conocimiento) y el conocimiento práctico (instrumentación de habilidades estratégicas para el aprendizaje)

Ahora bien, de acuerdo con Quinn, (2008) las capacidades y competencias no pueden transmitirse o adoptarse, se desarrollan dentro de los individuos y de la organización mediante procesos de aprendizaje, y por la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes y en la interacción y socialización. Por lo anterior, hay que considerar en el proceso de enseñanza- aprendizaje la reflexión en la acción, que abarca el conocimiento en la acción, aquel que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se dan internamente en las personas. En ambos casos, para Schon (1992) el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil y, paradójicamente, puede hacerse explícito verbalmente, es decir, la transferencia de acciones que significan traslados de conocimiento hacia otros alumnos.

En la misma perspectiva, en la educación es importante no perder de vista asumir el proceso pedagógico como reflexión en la acción -pensar-actuar-pensar- en virtud que ésta favorece considerablemente el aprendizaje y desarrollo de las competencias.

Lo precedente, de acuerdo con Schon (1992) es consecuente el proceso antes aludido cuando dice que la transferencia reflexiva del conocimiento en la acción se puede manifestar en las siguientes formas:

En acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o problema en una situación particular. También en sorpresas conducentes a la reflexión dentro de la acción presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. De igual manera, en una función crítica que cuestiona las suposiciones surgidas en la acción -comprensión de los fenómenos o de las maneras de formular los problemas-.

Por lo anterior el talento del docente y del estudiante y el contexto educacional son esenciales. La calidad educativa no es la simple suma de saberes y habilidades particulares. Esta conjuga, articula, relaciona, compone y pondera constantemente recursos diversos y es el resultado de su integración. Así, la calidad educativa a través de la transferencia del conocimiento se traduce en el traslado reflexivo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes que reflejan valores- y que permiten a los estudiantes desempeñar eficientemente sus funciones académicas.

Por ello, esta cualidad confiere al concepto de competencia un carácter dinámico que hace más compleja su adquisición y que está relacionado estrechamente con el entorno en el cual se expresa.

En tal sentido, Aguado y Arranz (2005) mencionan que para lograr que dichas competencias se instauren reflexivamente transferidas en la persona, formando parte de su repertorio habitual de comportamiento, el profesor responsable del proceso de enseñanza debe de tener en cuenta la complejidad de abordar dicho objeto de desarrollo, y para lo cual tiene que considerar dos aspectos claves:

- a. La combinación comportamiento-entorno. El estudiante se mueve en un entorno social y por ello ha de ser capaz de articular sus comportamientos en función de las características del medio en el que se encuentra y
- b. La desagregación de la habilidad general en comportamientos específicos representativos. Cuando se manejan habilidades personales, a pesar de que el objeto de desarrollo es la mejora integral de la persona, el proceso por el cual se produce dicho desarrollo ha de basarse en unidades de comportamiento moleculares y claramente observables que faciliten la adquisición, el anclaje, y la posterior recuperación y utilización del conocimiento.

## **2.5 Comunicación interpersonal colectiva**

Habermas, (2008), señala las principales características de la comunicación interpersonal de la siguiente manera:

- Como condición inicial se requiere un contacto previo entre dos o más personas físicamente próximas; el resultado de dicho contacto es la entrada de cada uno de los involucrados en el macro perceptual del otro.
- No hay un número preestablecido de participantes más allá del cual, la interacción deje de ser interpersonal, pero se requiere por lo menos dos personas.
- El contacto previo permite entrar en sintonía, es decir, iniciar el intercambio de mensajes en torno a un punto focal de atención compartida
- Todas las personas que intervienen en la conversación interpersonal son, de una u otra manera participantes activos. Se trata de una relación donde los interlocutores asumen diferentes papeles.

- La interacción se lleva a cabo mediante un intercambio de mensajes, en el cual cada participante ofrece a los demás un conjunto de señales para ser interpretados

De acuerdo con lo anterior, se asevera, que la comunicación interpersonal es una interacción de naturaleza conversacional que implica el intercambio de información verbal y no verbal entre dos o más participantes, en un contexto cara a cara, en el caso de la temática manejada en este aspecto, en el marco de la acción educativa en el aula para su consecuente calidad.

Por consiguiente una definición más completa deberá elaborarse en base a ciertos procesos de desarrollo que tienen que ver con relación de los directivos con los docentes y los demás actores que interactúan en la escuela. Es decir, debe considerarse como los interlocutores se relacionan y la forma en que planifican sus intercambios comunicativos en la escuela.

En la comunicación social, parafraseando al autor antes citado, el mensaje llega al receptor a través de un medio de comunicación (MDC). Cada medio tiene unas características tecnológicas que inciden en el proceso perceptivo, en la vivencia y en los efectos que produce en el receptor. En la sociedad contemporánea la oferta comunicativa de los medios es enorme. Por ello el receptor debe llevar a cabo una selección de los medios a los que va a prestar su atención. Así, el receptor toma una parte activa en el proceso de la comunicación social determinando qué mensajes son los que van a producir una vivencia en él.

No obstante, el receptor no es un individuo aislado, sino que se halla integrado, por un lado, en numerosas relaciones sociales y, por otro lado, forma parte de un público disperso. Además, en los efectos también interviene la imagen que el receptor tiene de sí mismo, de su situación y de su rol y sus funciones en el sistema social. Asimismo, las características tecnológicas del medio elegido determinan los modos de conducta y vivencia del receptor. Maletzke (1976) señala que el receptor está bajo la “compulsión del medio”. Por último, el receptor tiene una imagen del medio de comunicación.

## **2.6 Autogestión personal y profesional**

Dentro del concepto de competencia para aprender está el de autogestión personal y profesional. El concepto de autogestión personal del aprendizaje, según Brockbank y McGill (2002), integra la idea de saber aprender, resultado de aprender a aprender, y la de controlar el propio aprendizaje, considerado uno de los modos principales de potenciar al alumnado.

En tal sentido, para Solzbacher (2006) la autogestión personal para el aprendizaje es un componente esencial de la competencia para aprender; está en la base de la formación profesionalizadora y favorece, entre otros aspectos, de acuerdo con Masui y De Corte, tomado de Nuñez y otros (2006) el aprendizaje a lo largo de la vida además de influir positivamente en el rendimiento académico.

Para Nuñez y otros (2006) los estudiantes que gestionan personalmente su aprendizaje utilizan estrategias cognitivas, motivacionales, metacognitivas y de apoyo para construir su conocimiento de forma significativa a los efectos de su profesionalización futura.

En la misma perspectiva, como se recoge en Villardón y otros (2007a), la formación básica, media y universitaria debe lograr un aprendizaje que sitúe a cada estudiante en las mejores condiciones posibles para seguir aprendiendo durante toda su vida. Por ello, la autonomía para aprender es un componente elemental en el curriculum básico de cualquier titulación.

La autonomía en el aprendizaje se entiende como la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2001).

En tal sentido, conseguir que los alumnos y alumnas sean más autónomos, es decir, autogestionarios en el plano personal, aprendiendo implica hacerles conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Para la concreción de lo antes aludido, Monereo y Pozo (2003) establecen una serie de competencias concretas que favorecen la autonomía de los alumnos en el aprendizaje: Pensar; Cooperar; Comunicar; Empatizar; Ser crítico; Automotivarse. Se debe intentar que el carácter externo de la motivación se interiorice, logrando que el motor principal del aprendizaje y de la actividad se encuentre en la propia persona. La meta es desarrollar la capacidad para construir el conocimiento por sus propios medios. Esta capacidad está asociada al aprendizaje de estrategias para aprender.

En ese orden de ideas, la autonomía o autogestión personal para aprender en términos de calidad educativa, necesita de algunas habilidades que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida: Habilidades para organizar, planificar y evaluar la propia tarea y, particularmente, el proceso de aprendizaje permiten una mayor autonomía en el aprendizaje, que puede ser regulado por el propio estudiante.

### **3. Calidad de la Evaluación educativa**

Para la UNESCO (2008) la producción de información y conocimiento por medio de la evaluación es el camino más seguro para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina. Gracias a la evaluación a las personas –en sus distintos niveles de trabajo– es posible desarrollar un aprendizaje sobre los logros y los problemas que presentan los procesos de reforma.

Por ello, la evaluación no debe ser entendida como una actividad marginal, o que ocurre al final del año o de los procesos educativos. Por el contrario, para el éxito de las reformas en esta área es necesaria una nueva cultura de evaluación, centrada en el aprendizaje, y que acompañe todo el proceso de cambio en los distintos niveles y áreas del sistema.

Siguiendo a la UNESCO (2008) la preocupación por la calidad de los procesos y resultados ha ampliado la mirada sobre los aspectos de la realidad que son objeto de evaluación. Ya no basta con medir aquello que es cuantificable: los nuevos enfoques llaman la atención sobre dimensiones simbólicas y culturales de la escuela, interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas. Además, los cambios educativos han transformado el centro de la decisión y de la acción. Sin embargo, en la mayoría de nuestros países los sistemas y los Estados limitan sus funciones a la regulación.

Por otra parte, de una sociedad o comunidad entendida como receptora de beneficios se ha pasado a una sociedad activa, con demandas, y cada vez con más poder para exigir cuentas y participar en las decisiones de las unidades educativas y en las políticas que le afectan. Todos estos cambios inciden en la evaluación y le otorgan, a la vez, un nuevo lugar y otras funciones en el contexto de la calidad educativa.

### 3.1 Contexto escolar

Para Carreño (1994), la evaluación es un conjunto de operaciones que carecen de finalidad en sí mismas y que únicamente adquieren valor pedagógico en función del servicio que prestan para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, la funcionalidad de la evaluación radica en incrementar la calidad y el enriquecimiento de estos procesos, sometiéndolos a una constante revisión. Este tipo de evaluación está muy relacionado con el concepto de currículo dinámico, abierto, flexible y cambiante. La evaluación, como señala Stenhouse (1991), debe favorecer el desarrollo del currículo mediante la reflexión y la acción docente, adaptándolo de manera inteligente, razonada, pertinente y viable.

En tal sentido, se reafirma aquí que la evaluación es un proceso complejo en el que intervienen distintos elementos: el evaluador, el alumno, lo que se evalúa, el modelo de evaluación que se aplica y el contexto inmediato, y se requiere observación y conocimiento del comportamiento y aprendizaje de los alumnos por parte del profesor con el fin de mejorar las técnicas didácticas. La evaluación sirve para orientar al propio alumno y para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que permite conocer las necesidades educativas de los alumnos en las diferentes áreas de desarrollo con el fin de determinar la ayuda pedagógica más adecuada de acuerdo con las posibilidades de cada niño.

En la misma perspectiva, en palabras de Casanova (1998) en un aula caracterizada por la heterogeneidad de su alumnado (social, cultural, intelectual, afectiva, etc.) se debe tener un conocimiento de las necesidades y potencialidades de cada alumno para saber qué recursos educativos necesitan para favorecer su aprendizaje y socialización. Por tanto, la evaluación ha de ser también ideográfica, es decir, ha de centrarse en cada alumno de forma individual, pero sin perder su sentido global. Se destaca con esto el sentido de singularidad que debe caracterizarla, ya que considera las capacidades y las posibilidades de desarrollo del sujeto en función de sus circunstancias particulares y tomando en cuenta su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y en formarse.

Es por lo antes descrito que se podría concretar la finalidad de la evaluación como un elemento para descubrir las "verdaderas necesidades" de los alumnos y conocer qué variables favorecen su aprendizaje, en qué situaciones están más a gusto y rinden más, con qué tareas se fatigan, qué ayudas necesitan, qué momento del día es el más adecuado para introducir estímulos o conceptos nuevos, qué actividades les agradan más, con cuáles obtienen mayores avances, cuáles entorpecen su aprendizaje, cuáles los motivan, con qué compañeros o grupo se relacionan mejor. El siguiente cuadro recoge esquemáticamente estos fines.

De ahí que, para Casanova (1998) en la perspectiva de una educación para la diversidad, la evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso continuo y con carácter formativo. Es decir, acompaña al desarrollo de toda la experiencia escolar, desde que se inicia hasta que concluye, e incluso va más allá, teniendo como objetivo el beneficio del alumno y del grupo. La continuidad es entonces un criterio que le confiere a la evaluación un sentido global y diversificado. Como elemento inseparable de la misma educación, proporciona las referencias necesarias para que el maestro conozca la situación general del grupo y de cada alumno en los diferentes momentos del proceso escolar. El aspecto formativo de la evaluación se refiere a las correcciones que se pueden realizar en el proceso de enseñanza,

ajustando las estrategias, adecuando los materiales de trabajo, atendiendo a las necesidades individuales y planeando mejor las actividades.

### 3.2 Resultados del aprendizaje

En este punto cabe detenerse en una serie de consideraciones sobre la evaluación en los sistemas educativos. Además de la información sobre matrícula, repetición y deserción, la única forma de evaluación que se practica en la mayoría de los sistemas educativos de la región es la que efectúa el docente sobre el desempeño de sus alumnos. Existen también evaluaciones del desempeño de los docentes por parte de inspectores o supervisores, que suelen ser sumamente esporádicas y, o bien tienen el carácter de un trámite administrativo, o bien se reducen a un conjunto de recomendaciones de carácter artesanal por parte del supervisor al docente -si bien es justo reconocer que pueden existir excepciones, esta suele ser la práctica corriente.

De acuerdo con Toranzos (1990) lo que interesa destacar en este lugar es que los sistemas educativos continúan operando sobre el supuesto de que la evaluación del rendimiento individual de los alumnos, realizada por los docentes, se efectúa a partir de criterios y modalidades homogéneos. Según la autora, si esto fuera así, sería válido asumir la repetición y aún las calificaciones de los alumnos, como indicadores de los niveles de aprendizaje alcanzados y, por lo tanto, del logro de los objetivos del sistema. Probablemente el supuesto anterior se cumplía, dentro de márgenes razonables, en las etapas iniciales del desarrollo de nuestros sistemas de enseñanza, cuando éstos aún no se habían masificado, por lo que tanto el alumnado como el cuerpo docente tenían una composición relativamente más homogénea.

En esta perspectiva, con la masificación de los sistemas educativos dicho supuesto ha dejado de cumplirse radicalmente. En la medida en que el sistema enseña con un cuerpo docente de formación muy heterogénea y que enseña a un alumnado de extracción sociocultural también muy heterogénea, inevitablemente las evaluaciones del rendimiento individual obedecen a criterios y niveles de exigencia también diversos, por lo que los resultados de los aprendizajes también responderán a dicha heterogeneidad.

Como consecuencia de lo anterior, la autora piensa que los sistemas educativos adquieren una gran opacidad para los alumnos y sus familias, en la medida en que carecen de señales claras acerca de sus reales conocimientos y capacidades como resultado de sus aprendizajes, así como acerca de sus carencias. De esta manera el sistema suele alimentar falsas expectativas e ilusiones acerca de la formación adquirida y de las potencialidades reales para el desempeño posterior, tanto en el plano académico como en el laboral.

Por otra parte, los alumnos y familias legítimamente creen que los primeros se encuentran adecuadamente capacitados, en la medida en que han ido avanzando con calificaciones de suficiencia -salvo en los estratos de mayor nivel sociocultural, que son los que cuentan con mayores posibilidades de percibir el deterioro en la formación recibida por sus hijos-. En función de estas falsas señales, la población se desplaza masivamente hacia los niveles superiores del sistema, que empiezan a recibir una población estudiantil que carece de los instrumentos indispensables para desempeñarse en ella, decayendo la calidad general de la educación superior.

En consecuencia, la puesta en práctica de evaluaciones nacionales de aprendizajes da mayor transparencia al sistema educativo, haciendo visible para docentes, alumnos y

familias el vaciamiento de conocimientos en ciertos sectores del sistema, en la medida en que todos los actores contarían con señales y puntos de referencia más claros. Permite, asimismo, transformar la demanda por expansión en demanda por calidad

#### **4. Discusión**

En este aspecto del estudio, se adentra a la temática enunciada anteriormente diciendo que es común, cuando se habla de las escuelas, señalar que hoy se encuentra todo alterado, que lo que era conocido está hoy sensiblemente distinto, y que las propias herramientas y respuestas frente a situaciones inéditas resultan ineficaces y hasta inútiles. Al mismo tiempo, y en contraste con lo anterior, también se suele describir muchas características de la escuela como viejas: se dice de ella que es una institución difícil de mover y modificar y se habla de que va demorada en relación con los cambios que se producen en la sociedad. Estas dos perspectivas pueden dar la idea de contradicción y, sin embargo, hablan de

En los últimos años, sin embargo, para Dussel y Southwell (2006) la cuestión del cambio se instaló en la agenda. Por un lado, las oleadas de reformas educativas pusieron a lo nuevo, a la novedad como valor absoluto. Por otro, hubo transformaciones profundas en la sociedad argentina: crisis económica y política, ampliación de la pobreza y la desigualdad, cambios culturales, nuevas tecnologías, a la par que creció la matrícula escolar. La escuela se convirtió en el espacio de inclusión social por excelencia en una sociedad más excluyente, y entraron sujetos con problemas y desafíos nuevos.

De acuerdo con las autores antes nombradas, ante ciertas modificaciones desestructuradoras, es tentador refugiarse en la nostalgia, o resistir todo lo nuevo. Pero seríamos injustos si no reconociéramos que la escuela ha cambiado, y que no todo es malo. Si recordáramos que nuestros padres o abuelos no podían ir a la escuela o fueron a instituciones donde el abanderado debía ser varón y las escoltas mujeres, o donde los castigaban; si tenemos presente que durante mucho tiempo se enseñó una historia que no incluía a los pueblos originarios, que se desplegó una concepción del conocimiento que no reconocía lugar para la revisión crítica, entre otros aspectos, no podemos decir que nada ha cambiado, o que estamos siempre en el mismo lugar.

Por eso, para Dussel y Southwell (2006) hay que volver a decir que hay aspectos de la escuela que aún deben modificarse profundamente. Sería deseable que ella pudiera generar una relación más democrática con el conocimiento, con la norma, con la autoridad; valorar una relación con el mundo que autorice nuevas perspectivas y preguntas; y también que logre abrirse a los cambios que traen los individuos que forman parte de ella, sin hacer "seguidismo" "acrítico y tampoco ponerse a la defensiva como si se tratara de una amenaza.

Finalmente, entre cambios, viejos y nuevos problemas, la escuela sigue siendo un lugar con mucha valoración social, y con mucho para darle a la sociedad; apropiarse de la renovación y la preservación son también modos de seguir aportando a ello.

#### **Conclusiones**

El desarrollo de las ideas, contenidas en este artículo promueve el levantamiento de una serie de conclusiones, a saber:

Respecto a la calidad educativa, ciertamente, hay referencias multimodales y perspectivas pedagógicas diversas acerca de las concepciones de tema anotado con anterioridad.

Conceptos, de alguna manera antagónicos, hacen que las autoridades colombianas en materia educativa se deslinden por la concepción sistémica de calidad educativa, concepción integral al manejar de manera rizomática y relacionada todas las aristas componentes del asunto de la calidad del profesorado, dejando de lado la tradicional, según el cual, el maestro rinde y es de calidad cuando sus alumnos aprueban y promocionan en cantidad a otros grados, olvidándose de la formación crítica de estos, la libertad de pensamiento en los mismos, lo que les da una cualidad distinta y adaptada mejor a los contextos educativos en los cuales se desarrolla.

En cuanto al papel del maestro, se colige la importancia de una formación constructivista del profesor anclada en la posibilidad de gerenciar conjuntamente con los estudiantes proyectos pedagógicos y didácticos en el aula y fuera de ella, ductores de la formación académica y comunitaria de los discentes, actores fundamentales del proceso educativo colombiano.

En referencia a la formación docente, las universidades deben apuntar a la formación del docente en materias como proyectos pedagógicos sociales, proyectos de profundización, didácticas conjuntadas con las TIC, como una forma de hacer al docente del siglo XXI en las localidades de la Guajira, del resto de los departamentos de Colombia y de la nación neogranadina como tal.

Finalmente, en cuanto a la calidad de la evaluación, es importante resaltar la evaluación institucional y la de aula, asumiendo criterios cualitativos como complementos de los numéricos para versionar de manera completa e integral las verificaciones sobre el logro de los objetivos institucionales y académicos en el aula obtenidos por maestros y estudiantes.

## Referencias

- Aguado D y Arranz V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blendedlearning: un análisis descriptivo. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*.
- Brooks, J. G. y Brooks, M. G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Cooperación Española.
- Carreño, F. (1994). *5 enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas (2a. ed.).
- Davenport y Prusak, (2000) *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School, Press, Boston, Mass.
- Díaz F. y Rigo M. (2000). *Formación docente y Educación Basada en Competencias*. En *Formación en competencias y formación profesional*. México, D.F. CESU UNAM
- Dussel, I y M. Southwell (2006) *La Escuela: entre el cambio y la tradición*. El Monitor. Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la nación
- Gento Palacios, P (1996) *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: Muralla
- Habermas.J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. 3era Edición.

Editorial Taurus

Maletske, G (1976) *Psicología de la Comunicación social*, Editorial Época. Quito

Ministerio de Educación Nacional (2002) (2010) (2014) Colombia

Monereo, C. (2001): "Ser estratégico y autónomo aprendiendo". Barcelona.

Graó.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*. Madrid. Morata.

Plan de Desarrollo (2010 – 2014) el Plan Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD)

Perrenoud, P (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. España: GRAO

Quinn, P (2008) *In Defense of Core Competencies, Quantitative Change, and Continuity*, Society for Research in Child Development, Inc. Department of Psychology, University of Delaware

Ramírez, L (2011) *El concepto de calidad de la educación en Colombia*. Colombia: Redacción Portafolio

Schon, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Stenhouse, L (1991) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Tercera Edición. España: Ediciones Morata

Solbазcher, C. (2006). Improving learning competence in schools – what relevance does empirical research in this area have for teacher training. *European Journal of Teaching Education*. (Traducción de la investigadora)

Toranzos, L (1990) *Evaluación y Calidad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Argentina: Dirección Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación

Villardón, L., Elexpuru, I., y Yániz, C. (2007a). Autonomía: condición indispensable de la competencia para aprender. Datos preliminares de un estudio. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

UNESCO (2008) Santiago de Chile