

Formación de formadores y Educación de calidad como generadora de cambio

Aportes de una conferencia internacional



Editores: Geert Kelchtermans • Jessica Ormaza • Diana Iturralde • Stijn Janssen • Enma Campozano



Formación de formadores y educación de calidad como generadora de cambio

Aportes de una conferencia internacional

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA
Rafael Correa Delgado

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Augusto Espinosa Andrade

Viceministro de Educación
Freddy Peñafiel Larrea

Viceministro de Gestión Educativa
Jaime Roca Gutiérrez

Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo
Vanessa Calvas Chávez

Directora Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional
Jessica Ormaza Lizarzaburo

Directora Nacional de Comunicación Social
María Lorena Portalanza Zambrano

**Representante legal de la Asociación Flamenca
de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (WOB)**
Evelien Masschelein

Editores

Geert Kelchtermans
Jessica Ormaza
Diana Iturralde
Stijn Janssen
Enma Campozano

Corrección de estilo
Cecilia de la Barra

Diseño y diagramación
Gráficas Iberia

© Ministerio de Educación del Ecuador, 2015
Av. Amazonas N34-451 y Atahualpa
Quito, Ecuador
www.educacion.gob.ec

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada por los editores y se cite correctamente la fuente.

Impreso por Gráficas Iberia

ISBN: 978-9942-07-608-3

DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA



ADVERTENCIA

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc. Solo en los casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible <referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino>, y (b) es preferible aplicar <la ley lingüística de la economía expresiva> para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones como las y los, os/as y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.

Índice

Formación de formadores y educación de calidad como generadora de cambio Aportes de una conferencia internacional

Prefacio _____	5
Introducción _____	7
Capítulos	
1. Formar docentes con calidad: un tema central de la política educativa – Paula Pogré _____	9
2. Reformas en políticas de rendición de cuentas en la educación ecuatoriana: entre el préstamos y la invención – Enma Campozano y Maarten Simons ____	21
3. La relación que existe entre la integración de la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico – Jan Elen & An Verburgh _____	41
4. Ser una universidad desde la perspectiva del nexo de docencia-investigación – Maarten Simons y Jan Elen _____	69
5. Mentoría para los nuevos docentes: atención centrada en estudiantes de inglés como segundo idioma y con características diversas, contenido desafiante y contextos más amplios de la enseñanza – Steven Athanases _____	87
6. Práctica en lugar de plan de acción: reflexiones sobre la educación de los formadores de docentes – Geert Kelchtermans _____	103
7. Ignoradas y subutilizadas: estrategias para incrementar la retención en programas en línea – Mary Burns _____	115
8. La formación de capacitadores del programa “Escuelas Lectoras” – Soledad Mena _____	139
Colaboradores de esta publicación _____	151

Prefacio

Formar docentes con calidad es el reto de todo sistema educativo

Mirar las aulas de nuestro país e imaginarlas con niños, niñas y jóvenes creativos, emprendedores, soñadores, y mirar el futuro de nuestro país y saber que estará en las mejores manos posibles.

Recordar a nuestros docentes comprometidos y capaces, luchando cada día por aprender más y recorriendo largas vías, caminos de tierra, bajo la lluvia, en canoa o a caballo, con el solo propósito de llegar a compartir con sus estudiantes y ayudarlos a construir sus propios sueños.

Mirar a una sociedad que prioriza la importancia de la educación en el desarrollo de país y, en ese proceso, rescata, revaloriza la labor de los maestros, y reflexiona. Y, a partir de esta reflexión, diseña y construye una universidad que permita que todos los sueños sean posibles.

Una universidad donde se investigue, se discuta y se promueva la criticidad y la creatividad y en la que, además, se publique toda la información relevante y necesaria para mejorar la calidad en todo el sistema educativo nacional.

Una universidad que se pueda mirar y pensar como un referente nacional e internacional.

Desde esta perspectiva, los trabajos que vienen a continuación son parte de un constante ejercicio de pensamiento y de construcción de la universidad.

Hemos convocado a especialistas de distintas partes del mundo, para que compartan sus conocimientos y experiencias en un evento fundamental donde la educación es vista como el motor esencial del cambio.

Con esta visión, nuestro fin es apuntar hacia la formación docente de calidad. Comprender que la única forma de cambiar un sistema educativo es con profesores competentes y en aprendizaje constante, con una sociedad que delibere de manera permanente, y con una academia que esté construyendo y creando sobre viejos paradigmas las nuevas formas de pensamiento pedagógico de Ecuador y de América Latina.

Este es el principio generador que mueve la creación de la Universidad Nacional de Educación. Esta es nuestra tarea como seres humanos comprometidos, desde cualquiera que sea nuestra trinchera, con la transformación del país a través de los cambios imprescindibles en la educación.

Freddy Peñafiel Larrea
Viceministro de Educación

Introducción

En Ecuador, el sistema educativo está atravesando una cantidad de reformas importantes. Acorde a las tendencias internacionales, el asunto que impulsa la política educativa es un fuerte compromiso con la calidad de la educación. Esta idea general y fundamental incide no solo en la política, sino también, y sobre todo, en la práctica educativa de docentes y estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo: Educación General Básica, Bachillerato y Educación Superior.

El asunto de la calidad de la educación fue también el tema central en la agenda del congreso internacional titulado “Educación de calidad como generadora de cambio” que fue organizado en Quito y Cuenca en octubre del año 2013. Los organizadores del congreso fueron el Ministerio de Educación del Ecuador, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad de Lovaina (KU Leuven, Bélgica), la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), el Consejo Interuniversitario Flamenco (VLIR-UOS) y la Cooperación Belga. La agenda del congreso incluía, por una parte, conferencias de expertos nacionales e internacionales, y, por otra, intensas discusiones sobre el desarrollo de un currículo específico propuesto para formadores de docentes que será implementado en la UNAE. Esta es una de las universidades innovadoras que fue creada por ley por la Asamblea Nacional ecuatoriana en noviembre del 2013. Los capítulos de este libro reunirán los aportes de las distintas conferencias presentadas en dicho congreso.

Cada capítulo aborda diferentes aspectos de la calidad en la educación, tanto en la política como en la práctica. En particular, se presta especial atención al rol de la formación docente en los procesos de cambio. En el capítulo “Formar docentes con calidad: un tema central de la política educativa”, Paula Pogré (Universidad Nacional General Sarmiento y Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina) plantea el tema central de interés: ¿cómo formar educadores de calidad?

Este asunto central en política educativa es retomado en el capítulo: “Reformas en políticas de rendición de cuentas en la educación ecuatoriana: entre el préstamo y la invención”, escrito por Enma Campozano y Maarten Simons (KU Leuven, Bélgica). Ellos presentan un marco crítico sobre el análisis de la política educativa. Aplicando este marco a la situación en Ecuador, ambos demuestran su potencial analítico y comentan sobre el desarrollo actual de la educación ecuatoriana.

La integración de la investigación en la educación es una característica tradicional de las universidades y, en general, de los institutos superiores de educación. Maarten Simons y Jan Elen (KU Leuven, Bélgica) examinan críticamente los nexos entre la investigación y la educación, en particular, la idea de la educación a través de la investigación. De cierta manera, este tema fija la escena para el capítulo: “La relación que existe entre la integración de la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico” de Jan Elen y An Verburgh (KU Leuven, Bélgica). Ellos se preguntan cómo la integración de la investigación en el currículo de la educación superior afecta al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que este último es un objetivo educativo importante para la mayoría de los programas de educación superior en general, y de formación de docentes en particular.

Steven Athanases (Universidad de California en Davis, Estados Unidos) desplaza el foco del debate hacia otro resultado importante de la formación de docentes: la calidad. La transición de la educación de docentes al trabajo real en las escuelas y colegios -la así llamada inducción docente- constituye un reto para la mayoría de docentes noveles, quienes necesitan formas particulares de apoyo. Este apoyo se proporciona a menudo mediante tipos de mentoría, en los que profesores más experimentados brindan ayuda a sus colegas más jóvenes. En su debate sobre la mentoría, Athanases también incluye explícitamente el tema de la diversidad en las escuelas y la manera en que esto puede complicar la inducción a los docentes.

La profesionalidad del formador de docentes es el tema central del capítulo de Geert Kelchtermans (KU Leuven, Bélgica), quien inicia con la pregunta acerca de lo que constituyen las prácticas y las habilidades típicas de los formadores de docentes como un tipo particular de profesionales. Esto le conduce a la afirmación de que ellos mismos también necesitan una forma particular de educación profesional para su trabajo, en la que el desarrollo de una “actitud investigadora” debe ser un elemento central.

Durante la última década, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han permeado en la enseñanza y el aprendizaje en el sistema de educación superior. En su capítulo, Mary Burns (Centro para el Desarrollo Educativo, Estados Unidos) muestra un tipo de aplicación de las TIC, el aprendizaje a través de cursos en línea, y la manera en que estos cursos pueden ser utilizados como una herramienta para el aprendizaje profesional para los profesores o educadores de docentes.

El capítulo final de Soledad Mena (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador) también tiene un enfoque más práctico y presenta las experiencias del programa “Escuelas Lectoras”, como un poderoso ejemplo de desarrollo y mejora de la experiencia profesional de los docentes.

Cambiar la formación docente es una tarea compleja, ya que exige, inevitablemente, tener en cuenta múltiples aspectos y dimensiones. Los capítulos de este libro funcionan como un prisma, cada uno arroja luz sobre el tema desde una perspectiva diferente y aborda una faceta distinta. Esperamos que esto ayude a los lectores a comprender mejor la complejidad del cambio, mientras que, al mismo tiempo, los aliente a traducir y transferir los conocimientos generales a investigación e intervenciones en las particularidades de sus contextos de trabajo.

Este libro es también el primer producto académico de la recién creada UNAE y el resultado de una intensa colaboración con socios internacionales. Al hacer públicos los resultados de esta colaboración académica internacional, la UNAE apunta explícitamente a compartir puntos de vista. El intercambio, el estudio y la discusión de los resultados publicados de una investigación es un aspecto central de la vida académica. Con este libro, invitamos a colegas de otras universidades del país o del extranjero a aprender de nuestras experiencias y a trabajar más a fondo los temas en sus propias investigaciones. De esta manera, esperamos y confiamos que este libro pueda convertirse, en sí mismo, en una palanca para el cambio y la mejora de la educación (docente) en Ecuador y más allá.

Lovaina-Quito-Cuenca, enero 2014

Geert Kelchtermans, Jessica Ormaza, Diana Iturralde, Stijn Janssen y Enma Campozano

Formar docentes con calidad: un tema central de la política educativa

Paula Pogré

Introducción

En este artículo se hace una breve presentación de las tendencias de investigación y de las políticas de la formación inicial y desarrollo profesional docente de los años 90, se describe algunos de los cambios producidos a nivel de región en estos campos en los últimos diez años, se formulan reflexiones sobre la calidad de la formación y se describen criterios comunes que han cobrado vigencia para valorar la calidad de la formación y del desarrollo profesional docente, a partir de un reposicionamiento de los estados nacionales como garantes y responsables de esta formación y del derecho a la educación de los ciudadanos.

Las investigaciones y políticas en los 90

En los últimos veinte años, muchos de los países de la región pusieron la mirada en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes como uno de los aspectos clave de la calidad de la educación y, por consiguiente, de las políticas educativas.

En la década de los 80, en varios países de la región que habían pasado por largos periodos dictatoriales y/o de interrupción de procesos democráticos, aparecen, en la agenda pública, los temas de investigación y políticas para asegurar el desarrollo de procesos de democratización de las instituciones sociales y de la escuela.

Los años 90, aún en el marco del predominio de políticas neoliberales, los estudios sobre procesos de formación y desarrollo profesional docente fueron prolíficos, tales como los de Ecurra et al (1990), Silva (1991), Vera (1990), Reyes y Zúñiga (1994), Pascual (1992), Zeichner (1993), Marcelo (1995), Messina (1995 y 1997), Gatti (1996), Batallán (1997), Davini (1995), Ávalos (1996), Abraham (1996), Sandoval (1996), Achilli (1993), Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés (1992), Popkewitz (1995), por citar algunos producidos en la región o que tuvieron fuerte

difusión en este contexto. Si bien acompañaron estas investigaciones procesos de reforma de los sistemas educativos y de la formación inicial docente, es con el inicio de este siglo cuando los docentes y su formación se convirtieron en un tema central de las políticas públicas.

Si se tuviera que caracterizar las reformas en la formación inicial docente de los años 90, se podría afirmar que se realizaron con una lógica instrumental, con el supuesto de “arriba hacia abajo”, implementando cambios en los planes de estudio y/o reorganización de las instituciones de formación, propiciando cambios de estatus y mecanismos de acreditación de las instituciones formadoras. Con esta lógica instrumental se desarrolló la formación continua con diferentes programas que tenían como finalidad el “perfeccionamiento, generalmente asociados a los contenidos en los que era necesario “reciclar a los docentes” para “aplicar” las reformas (Davini y Birgin, 1998; Vaillant, 2004; Pogré, 2004).

Uno de los cuestionamientos de ese momento fue, entre otros, ¿qué tipo de institución es la más propicia para la formación de los docentes?, lo que generó una especie de antinomia entre las universidades y los institutos superiores de formación docente¹. Si bien en la región hubo una corriente que proponía llevar la formación docente inicial a las universidades (sucedió en Chile y luego en Brasil), en ciertos países se mantuvieron sistemas mixtos en los que convivieron la formación de los docentes en las universidades e institutos superiores de formación docente, también denominados institutos pedagógicos, como el caso de Argentina, Paraguay, Perú, Ecuador, entre otros. Uruguay, se ha mantenido fuera de las universidades.

A finales de los 90, en Europa y en la región, la investigación reveló que no importaba en qué tipo de institución se desarrollará la formación (universidad o institución superior de formación docente) sino lo que sucedía al interior de estas -es necesario evaluar el tipo de experiencias formativas que se proponen y la dinámica institucional, ya que estos factores, junto con la cultura institucional, inciden mucho más que el tipo de institución (Martin, 1999)-.

Otra de las temáticas que se planteó fue la duración de la formación: en estas décadas se verificó que en la región no solo se dio la “de-secundarización de la formación”, sino también una tendencia a la prolongación de la formación docente inicial (de dos a tres años o de tres a cuatro).

La prolongación de la formación y la revisión de los planes de estudio generaron la discusión acerca de los pesos relativos de los diferentes campos de formación, definiéndose a nivel de región como ejes: la formación de fundamento, disciplinas específicas, pedagogía y práctica docente. Diferentes normativas intentaron establecer pesos relativos a estos campos mediante la asignación de porcentajes de horas o cantidad de materias para cada uno de ellos, cuando la investigación alertó que la atención se debía centrar en el grado de articulación de estos campos, para evitar que los docentes enfrentaran en su desempeño profesional problemas complejos. La relación entre los llamados contenidos pedagógicos y “disciplinares”, así como las relaciones entre la teoría y la práctica, atravesaron no solo las discusiones de los planes de estudio, sino que se convirtieron en objeto de investigación (Pogré, 2004; Pogré, Krichesky et al, 2005).

1 Estos institutos, por lo general, se crearon sobre la base de las escuelas tradicionales que otorgaban títulos docentes al finalizar el nivel medio y que, en varios de los países de la región, se transformaron paulatinamente en instituciones de nivel post secundario (superior).

Finalmente, la expansión de la matrícula en la escuela secundaria y la llegada de sectores que tradicionalmente habían sido excluidos de la formación superior generaron una serie de trabajos acerca de “los nuevos estudiantes” de la formación docente, que casi siempre estigmatizaban a los “recién llegados”, poniéndolos en el lugar del déficit. Frecuentemente, en diferentes eventos hemos escuchado decir: “quienes hoy llegan a la formación son los que no saben... los que no pueden... los que no tienen...”, completando esos puntos suspensivos con variadas carencias de capital cultural, de aprendizajes supuestamente necesarios y no adquiridos en la secundaria, de interés por la docencia al mostrar que generalmente acceden a estas carreras como segunda opción cuando por diferentes motivos no pudieron estudiar aquello que sí hubiesen querido. Con titulares que suelen anunciar catástrofes, esta postura suele ser tomada por los medios de difusión masiva instalándola, en el imaginario social (Suárez, 2013; Mernies, 2010).

Este discurso desvalorizado, que en algunos casos sigue presente, suele estar acompañado paradójicamente del clamor por revalorizar la docencia como profesión fundamental para el desarrollo de las sociedades.

El inicio del nuevo siglo y el reposicionamiento de los Estados como reguladores de la formación docente: algunas tensiones y paradojas

En la primera década del año 2000, los países de la región identificaron algunas problemáticas comunes que reposicionaron el lugar de los Estados en las políticas educativas en general, especialmente en las referidas a los docentes.

Las seis metas del movimiento Educación para Todos (EPT) de 1990, suscrito por la mayoría de los países del mundo, propusieron lograr una educación básica de calidad, sin exclusiones para los niños, niñas, jóvenes y adultos, que les permita actuar en los diferentes ámbitos de la vida social y ejercer la ciudadanía. A 10 años de su promulgación, sus metas no se cumplieron prorrogándose los plazos. El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac), aprobado por los ministros de Educación en La Habana (2002) y con la participación de 34 países de la región, tuvo el propósito de promover cambios importantes en las políticas y prácticas educativas a través de cinco ejes, considerados estratégicos en la región para alcanzar las metas de EPT. El segundo de ellos establece “la necesidad de focalizar las políticas y las acciones en los docentes y en el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos” (Declaración de La Habana, 2002).

La paradoja valorización/descalificación

Surge, entonces, una nueva paradoja: los países reconocieron que la mejora y jerarquización de la formación docente son vías para mejorar la calidad educativa, pero, al mismo tiempo,

los docentes fueron señalados como los responsables de los problemas del sistema y de la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Las investigaciones y la bibliografía especializada colaboraron en la construcción de un discurso acerca de los docentes como factor clave de las reformas educativas (Fullan, 2002), pero este discurso, paradójicamente, contribuyó a descalificar a los profesores y a erosionar su imagen pública al referirse a las “carencias” de su formación, las debilidades de su desempeño y la débil respuesta a los desafíos actuales de la escolarización.

Esto trajo aparejadas, entre otras, acciones y políticas tendientes a la actualización y jerarquización de los planes de estudio, así como una mayor presencia de los Estados que buscaron integrar y articular sistemas formadores que se fragmentaron de diversas maneras².

Se desarrollaron, entonces, programas promovidos por los Estados nacionales cuyo objetivo fue el fortalecimiento de las instituciones formadoras, propiciando que, independientemente del tipo de institución (universidad o instituto pedagógico), desarrollarán las tres funciones que tradicionalmente habían sido patrimonio de las universidades: investigación, formación y trabajo con la comunidad (Aguerrondo & Pogré, 2001).

En el marco del derecho a la educación, la formación inicial y el desarrollo profesional imponen pensar en la redefinición de la calidad de los sistemas que permita el desempeño docente en diferentes situaciones y contextos, apoyados en programas de mentoría y acompañamiento a docentes noveles.

Políticas y programas de apoyo o acompañamiento a quienes quieren formarse como docentes

En los años 90, la preocupación sobre el ingreso de aspirantes a la carrera docente a nivel de región se abordó de diferente manera. En algunos países, se promovió mayor selección para el ingreso a las carreras docentes, como en el caso de Ecuador y Chile, que propusieron la obtención de un puntaje mayor en las pruebas de ingreso a las universidades. En otros, se diseñaron y desarrollaron programas de acompañamiento durante la formación y en algunos casos, aunque resulte aparentemente contradictorio, ya que se sustentan en supuestos diferentes, se desarrollaron ambas estrategias simultáneamente. Algunos ejemplos de estas propuestas fueron las políticas de becas promovidas en Argentina y la convocatoria de estímulos económicos para estudiantes de formación docente que se realiza cada año desde el 2011, con un capítulo especial para jóvenes indígenas que quieren ser docentes, el programa “Elegir la docencia” que se desarrolló desde 2004; las becas del Programa de

2 En algunos sistemas que operan en paralelo sin mayores diálogos, en el caso en que convive la formación en instituciones de diferente tipo y dependencia. Otro modo de fragmentación surge por la escasa vinculación con los niveles para los que forman, ya que, en muchos de los países de la región, las escuelas trabajan bajo un régimen (municipal o provincial) y la formación se presenta en instituciones que funcionan bajo otro, por ejemplo, la autonomía universitaria, dependencia nacional o federal de las mismas.

Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente en Chile y los programas de tutoría que se organizaron al interior de cada institución para estudiantes de formación inicial.

Un estudio de las propuestas institucionales encontró programas de tutoría en la mayoría de instituciones de Argentina, Chile, Brasil y Uruguay. Algunos ejemplos son el Programa Piloto de Tutorías Vocacionales 2013 “Una Mirada a la Vocación: El Rol del Profesor y sus Impactos”, iniciativa que se enmarcó en el Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores que implementó la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), la cual acompaña a estudiantes de carreras de formación inicial de profesores en el fortalecimiento de sus habilidades y desempeño docentes. Otro es el programa de tutorías para aquellos estudiantes de carreras de profesorado de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) o los propiciados directamente por las direcciones de educación superior de las diferentes provincias, como el caso de la provincia de Córdoba (Argentina).

El nuevo papel de los Estados

En la región se verifica como una constante el papel de los Estados como reguladores de la formación docente.

¿Cómo definir una formación de calidad?

Definir la calidad de la formación no puede hacerse tecnocráticamente, por fuera de las relaciones socio-históricas políticas del tipo de sistema para el que se está formando a los docentes. No es lo mismo formar docentes para un sistema justo y equitativo, que asume la diversidad como una cualidad sin dudas, que formar docentes para un sistema selectivo, segmentado y/o meritocrático.

Los países de la región, en su gran mayoría, han optado por la ampliación de la cobertura y redefinieron la calidad y equidad en el marco del derecho a la educación y la justicia social.

¿Por qué colocar la justicia como concepto clave que define una educación de calidad?

Plantear una educación de calidad para una sociedad más justa implica aceptar que “la injusticia está fuertemente asociada a la desigualdad, en un contexto donde el crecimiento económico se ha divorciado del desarrollo social. En esta sociedad del conocimiento y la información, para poder estar incluido, es necesario estar educado. No hay ninguna posibilidad de estar incluido sin una educación de calidad. Una educación para una sociedad más justa implica garantizar a todos una educación de buena calidad que permita entender el mundo contemporáneo, manejar códigos en los cuales se mueve la sociedad y compartir los valores de la justicia” (Tedesco, 2007, p.20).

Desde esta perspectiva, los criterios de relevancia y pertinencia de la formación se redefinen, ya que calidad, equidad y justicia aparecen como conceptos indisolubles. “Formar para la equidad significa combatir la desigualdad respetando la diversidad” (Tedesco, 2007, p.14).

Algunas preguntas que ayudan a construir criterios de calidad para la formación

Un aspecto clave que permite la construcción de criterios para desarrollar una propuesta de formación docente de calidad, es cuestionar cómo se concibe el puesto de trabajo docente. Sin problematizar este aspecto, que puede parecer más cercano al orden de las políticas de empleo que a las de formación, es difícil imaginar a qué se valora como formación de calidad. La pregunta que nosotros, los formadores, debemos hacernos es si formamos a un docente como trabajador en solitario o para realizar una tarea colectiva; por lo tanto, se debe propiciar experiencias para la construcción de esta identidad colectiva. Sin duda, los contenidos y experiencias que se propondrán durante la formación serán diferentes si entendemos que formar docentes implica la capacitación de individuos o sujetos capaces de integrarse colectivamente.

Por esta razón, cuatro preguntas que ayudan a elaborar una propuesta de formación son:

- ¿Cómo se concibe el puesto de trabajo docente?
- ¿Qué debe comprender la formación inicial de un futuro docente referente a su área/ asignatura, al sistema educativo, a la enseñanza al aprendizaje, y cuáles son los desafíos del Desarrollo Profesional Docente (DPD)?
- ¿Qué tipo de experiencias deben tener los que se están formando para construir esas comprensiones?
- ¿Qué tipo de dinámica institucional permite tales experiencias?

Plantear estas preguntas evidencia la relación sinérgica existente entre el sentido de la formación, la dimensión curricular y la dimensión institucional. Proponer una transformación de la formación docente implica considerar estas dimensiones articuladamente.

Recorriendo la región: algunos criterios comunes en relación a la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente

Si analizamos las propuestas de formación docente en la región, se vislumbra algunos criterios y políticas comunes sobre la formación docente inicial, el desarrollo profesional y otros específicos.

Entre los comunes:

- **Articulación entre Formación Docente Inicial (FDI) y Desarrollo Profesional Docente (DPD):** las políticas han propiciado una mayor articulación entre la formación inicial y el desarrollo profesional. La formación docente está marcada por las propias experiencias como estudiante, comienza con el ingreso a la institución formadora y continúa luego de graduado. Una formación de calidad implica buscar alternativas

de articulación entre los programas de mentoría, programas de acompañamiento a noveles y la propuesta de las instituciones que realizan procesos de formación inicial de posgrado y/o programas de acompañamiento.

- **Mayor heterogeneidad, contextualización de formatos y programas institucionales regulados por criterios explícitos:** la práctica docente como una práctica social compleja exige que esté regulada por criterios o “directrices” de una buena formación, adecuados a diferentes contextos.
- **Nuevas articulaciones y redefinición de “lo teórico y lo práctico”:** se asume que la formación docente no implica simplemente transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y actuar en el marco de las instituciones educativas (Pogré, 2012).

Estas afirmaciones orientan criterios que obligan a redefinir cómo se concibe lo teórico y lo práctico en la formación. Frente a las posibles relaciones entre teoría y práctica en el campo de la educación, están aquellas que defienden que la práctica se basta a sí misma. Se legitima la experiencia de manera ingenua como si el obrar, el ensayo y el error fuesen suficientes para la acción pedagógica. La teoría aparece en esta postura como algo que puede ilustrar o poner en palabras lo que la práctica construye; otra forma de entender esta relación consiste en valorizar la teoría y entender la práctica como una mera aplicación de la misma.

Un modo diferente de concebir la relación teoría–práctica implica entenderla como praxis: todo quehacer humano implica el pensar y, al mismo tiempo, es una práctica específica que permite operar en la realidad. Esta relación se entiende entonces como puntos de relevo (Guyot, 2011). “La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Deleuze, 1972).

Políticas para la formación inicial

Para la formación inicial, se puede distinguir tres tipos de políticas:

- **Políticas de mejora de la formación de formadores:** surgen del planteamiento que no es suficiente modificar los planes de formación, ni aumentar los años de estudio al proceso de la formación, sino de darle al proceso un apoyo de manera permanente, tanto en las instancias de grado como en las de desarrollo profesional.
- **Políticas estudiantiles:** entender a los nuevos estudiantes, no simplemente desde la perspectiva del déficit, implica reconocer su diversidad y generar programas que estimulen su participación, entendiendo que las políticas de formación exceden en “ofrecer un buen plan de estudios” e impulsan políticas que profundizan la democratización de las dinámicas institucionales. También significa contribuir a la autonomía y a la integración social crítica de los estudiantes, otorgándoles centralidad

en los procesos institucionales y visibilidad a sus intervenciones. Para ello, se promueven acciones que invitan a los estudiantes a intercambiar experiencias y al debate de ideas; a participar junto a otros siendo protagonistas de su formación; a generar acciones y experiencias colectivas, reflexionando sobre su condición de estudiante (futuro docente) y ciudadano. Estas políticas suelen estar acompañadas de programas de becas de diferente orden y la promoción de acciones diversas³.

- **Políticas de implementación de sistemas de acreditación y evaluación de la formación docente:** con el objetivo de la validación de los procesos formativos, en la mayor parte de los países de la región, se han impulsado procesos de acreditación y evaluación de la formación docente que, paulatinamente, adquieren un carácter menos punitivo y tecnocrático que los promovidos en la década de los 90. Un carácter más participativo que introduce, fundamentalmente, procesos de autoevaluación basados en criterios consensuados.

Entre las políticas y acciones específicas para la formación continua y el desarrollo profesional docente, podemos distinguir las siguientes tendencias ligadas al concepto de calidad:

- **Programas de desarrollo profesional situados:** los programas de capacitación en servicios masivos y “enlatados” dan lugar a propuestas que incorporan la singularidad de las situaciones institucionales y de los diferentes contextos del trabajo docente. Aun los programas que, mediados por las tecnologías, habilitan a grandes coberturas (programas masivos de formación “on line”), contemplan en su desarrollo actividades que permiten “localizar” la propuesta y proponen una “ida y vuelta” entre la propuesta de la formación y el día a día del trabajo docente.
- **Actividades formativas organizadas en trayectos/post-títulos:** con la intención de disminuir la gran cantidad de “cursos sueltos” que fueron característicos de los procesos de reforma de los años 90, los últimos años presentan propuestas de trayectos formativos que pueden o no asumir el formato de post-títulos académico, pero se proponen ya no como acciones inconexas, sino en el marco de procesos formativos articulados que implican idea de proceso, articulación, experiencias y contenidos.
- **Diferentes oferentes con alta regulación:** ante los cambios en la concepción de la formación continua, si bien existe variedad de oferentes (ministerios, universidades, institutos de formación docente, organismos intergubernamentales, sindicatos, entre otros), los Estados han tomado un papel rector en el establecimiento de los criterios y condiciones para el desarrollo de estas propuestas, invirtiendo recursos no solo en la ejecución directa de las acciones, sino estableciendo normas para la entrega de becas a quienes cumplen con los requisitos. Esta nueva manera de regular, una vez más, no prescribe uniformemente, sino establece criterios de los que se valora y apoya como proceso de desarrollo profesional desestimando aquellas que cumplen con los criterios acordados.

3 A modo de ejemplo ver la experiencia Argentina en <http://portales.educacion.gov.ar/infed/politicas-estudiantiles/>

Si una lección hemos aprendido, es que la formación docente es un tema clave en la calidad de la educación y que no tiene sentido preguntarnos si los cambios en la formación deben realizarse “antes o después de las reformas”. Formar docentes para un sistema educativo de calidad, para una sociedad justa, implica pensar y realizar junto a los docentes (en formación, servicio, con aquellos que forman a los docentes) la transformación educativa.

Referencias

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Aguerrondo, I. & Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel.
- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. Boletín del PPE, número 41, (7-40) UNESCO. OREALC.
- Abraham, M. (1996). *La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. Santiago, Chile: PIIE/FONDECYT.
- Batallán, G. (1997). *La transformación educativa y el trabajo docente, profesionalismo, oficio y problemas de la evaluación*. Santiago Chile: PIIE FONDECYT.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. & Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En Riquelme, Davini, M. C. et al, *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Co edición UBA-Facultad de Filosofía y Letras. Novedades Educativas.
- Declaración de La Habana (2002) PRELAC, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687so.pdf>
- Deleuze, G. (1972). Un diálogo sobre el poder. Gilles Deleuze-Michel Foucault. En Michel Foucault (2004). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Ezcurra, A. M. et al (1990). *Formación Docente e Innovación Educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gatti, B. (1996). *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério*. Brasil: CONSED.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Marcelo, C. (1995). *La formación docente para el cambio educativo*. Barcelona: Ed. EUB.
- Martin, M. (1999). *The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement*. IIEP Contributions N° 32, UNESCO.
- Messina, G. (1995). Formación docente inicial: un enfoque desde el profesor. Documento base de las Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la formación docente inicial de maestros. Santiago, Chile. Seminario Regional, UNESCO/OREALC.

- Messina, G. (1997). *Cómo se forman los maestros en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO.
- Mernies, R. (2010). Muchos malos alumnos eligen la docencia. Recuperado de: http://historico.elpais.com.uy/10/04/11/pnacio_481882.asp
- Pascual, E. (1992). *Estudio de la incidencia en la formación inicial en el desempeño profesional de los profesores de educación media*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago de Chile: PROEDUCA, GTZ, UNESCO.
- Pogré, P., Krichesky, G. et al (2005). *Formar docentes una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? En *Revista Perspectiva Educacional*, Vol 51, N° 1 (45-56). <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/73/31>
- Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente. *Propuesta Educativa* 13(30-43): FLACSO ARGENTINA.
- Reyes Esparza, R. y Zúñiga, R. M. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE.
- Sandoval, E. (1996). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En Rockwell, E. (coordinadora). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés (1992). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín del PPE*, Número 34. (3-17) UNESCO/OREALC
- Silva, R. N., Espósito, L. et al (1991). *Formação de Professores no Brasil*. São Paulo Brasil: Fundação Carlos Chagas.
- Suarez, A. (2013). Solo una pequeña minoría elige la carrera docente como primera opción. <http://www.primeraedicionweb.com.ar/nota/impreso/105819/%E2%80%9Csolo-una-pequena-minoria-elige-la-carrera-docente-como-primera-opcion%E2%80%9D.html>
- Tedesco, J. C.. (2007). Para qué educamos hoy. Dussel, I. y Pogré, P. *Formar docentes para la equidad, Reflexiones propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Buenos Aires, INFD-PROPONE.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL N° 31. Santiago de Chile. Diciembre 2004. <http://www.preal.org>
- Vera, R. (1990). *Experiencias de formación investigación de educadores polivalentes*. México: CREFAL
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía número 220 (44-49). Monográfico El Profesorado.

Reformas en políticas de rendición de cuentas en la educación ecuatoriana: entre el préstamo y la invención

Enma Campozano y Maarten Simons

Introducción

Los discursos sobre el aseguramiento y control de calidad, y las prácticas de rendición de cuentas que se asocian a ellas han llegado a ocupar un lugar muy importante a la hora de pensar y actuar en el campo educativo. Esta tendencia no está limitada a una región en particular, sino que es un fenómeno que se puede observar en diferentes partes del mundo. Durante las últimas décadas, los hacedores de política se han concentrado en la construcción de sistemas que permitan ‘el aseguramiento y control de la calidad’, prestando especial atención a mecanismos de evaluación, control externo, formas de auto-evaluación y nuevas prácticas para rendición de cuentas (por rendimiento/resultados, por medio del mercado). Esta tendencia es también visible en el contexto de reforma de las políticas educativas del sistema educativo de Ecuador, incluida la educación superior. Con base en ello, el presente artículo intenta desarrollar una lectura crítica (re-lectura) de las políticas en rendición de cuentas que están siendo introducidas en el país (Simons, Olszen, & Peters, 2009).

El enfoque adoptado para el presente análisis se inspira en el trabajo de Michel Foucault, quien desarrolla un enfoque denominado una ‘*Ontología del Presente*’, pero, más específicamente, se inspira en la noción de ‘gubernamentalidad’ cuyo punto central es el gobierno de la conducta, descrito por el autor como “la conducción de la conducta” (Foucault, 1978, p. 193). Adoptar este enfoque implica formular una serie de cuestionamientos que interrogan el surgimiento y operación de los discursos que constituyen/crean nuestro presente y, al mismo tiempo, gobiernan nuestra conducta. Para ello, se toma como punto de partida preguntas tales como “¿Cuál es este ‘ahora’ y este ‘nosotros’ al cual pertenecemos? ¿Cómo este ‘ahora’ ha sido constituido? y ¿De qué manera, al ser gobernados, se nos pide mirar a otros y a nosotros mismos?” Inspirados en este tipo de preguntas, aquí se intenta comprender el conjunto de racionalidades y tecnologías que constituyen el modo en que gobernamos a otros y en el que nos gobiernan, y que a su vez informan y moldean nuestra manera de pensar y actuar en el campo de la educación (Foucault, 1983, pp. 86-99; Rose, 1999, p. 20).

En línea con este enfoque general, este artículo busca interrogar las formas de rendición de cuentas que se propone instalar en el sistema educativo de Ecuador, con el fin de llegar a una descripción de lo que decidimos llamar un 'régimen de rendición de cuentas' que estas crean en y alrededor de la educación de hoy. El término régimen aquí se entiende como lo que surge de la interacción de racionalidades y de las tecnologías que se introducen para su operacionalización, de ahí que se lo puede describir como la tendencia o el orden (Simons, 2007). En otras palabras, lo que se entiende por régimen de rendición de cuentas es un cierto conjunto de reglas de conducta y una lógica particular que habilita y (posiblemente) limita nuestra manera de pensar y actuar al momento de tratar la rendición de cuentas en el campo educativo.

Este enfoque apunta a una *desfamiliarización* de los discursos y prácticas que sostienen las políticas actuales en rendición de cuentas. Una desfamiliarización en el sentido de tomar distancia de lo que constituye nuestro presente, de lo que aparece a nuestros ojos como evidente o incuestionable, es decir, de la manera en la cual estas políticas plantean problemas, proponen soluciones y delimitan el campo de pensamiento y acción en la educación. Rose (1999, p. 20) asocia este enfoque con la noción de 'perspectivismo' o 'el mirar las cosas de otra manera'. Esto implica una idea de disociación, una actitud crítica que hace posible suspender las cosas de su actual sistema de valores, es decir, permite cuestionar aquellas cosas que en nuestra experiencia aparecen como naturales o incuestionables.

[Perspectivismo] consiste en una actitud crítica hacia aquellas cosas que se nos presentan como naturales, intemporales, incuestionables: consiste en estar en contra de los principios, máximas, o espíritu de una época o edad; en contra de la corriente de sabiduría... una especie de inconformidad con la creación de nuestra experiencia, tan en contra que las hace temblar (Rose, 1999, p. 20).

En esta misma línea de pensamiento, Rose (1999, p. 11) sugiere mirar al presente como "un arreglo de problemas y cuestiones" sobre los que hay que trabajar y actuar. Así, aquí se trata las actuales reformas en rendición de cuentas en educación (de profesores) como si fueran una respuesta a cuestiones o problemas comunes que se formulan en el ámbito de la educación y se busca llegar a una desfamiliarización de estas políticas, de los discursos políticos que se promulgan y de los problemas y soluciones que plantean.

Después de una descripción del régimen emergente, este artículo gira su atención hacia el grado de convergencia/divergencia de las políticas propuestas con relación a modelos de política globales que circulan alrededor del mundo (Lindblad & Popkewitz, 2004). Se asume que existe algo que llamamos un 'campo global de política' conformado por ideas que circulan por el mundo, y que estas ideas son parte de ciertos discursos o agendas políticas (Ball, 1998; Olssen et al., 2004). También se toma en cuenta que la adopción de ciertas ideas en el proceso de hacer la política incluye un proceso de adaptación, es decir, una especie de interacción entre políticas/discursos locales y aquellos que circulan o 'viajan' a nivel mundial. El análisis del régimen y su lectura a la luz de un campo de política regional/global hace posible llegar a comprender el grado en que las políticas de rendición de cuentas en Ecuador son únicas en comparación con políticas globales. Este enfoque en la relación entre invenciones locales y

políticas viajantes permitirá girar la atención a posibles tensiones que pueden surgir dentro del régimen de rendición de cuentas emergente. Antes de desarrollar con más detalles las preguntas y marco para esta investigación, primero es importante definir cómo se describe el término 'rendición de cuentas' en el presente artículo.

Rendición de cuentas en la educación ecuatoriana

El término rendición de cuentas se describe como las prácticas que generalmente se asocian con diversas formas de evaluación, las mismas que buscan medir la calidad de los actores educativos. Se asocia a la rendición de cuentas con el aseguramiento y control de calidad. El aseguramiento de calidad aquí se refiere a una actividad que se enfoca en la auditoría de un sistema o proceso de acuerdo a una lista de indicadores que operan como criterio para determinar un cierto nivel de calidad. El término control de calidad también se relaciona con esta noción, sin embargo, su enfoque es en la evaluación y, por tanto, control de un producto final o resultado (Charlton, 2002; Olssen et al., 2004). Aunque estrechamente relacionado al aseguramiento y control de calidad, la rendición de cuentas comprende aspectos que tienen que ver con cómo los diferentes actores se relacionan entre ellos y cómo relaciones de responsabilidad y de justificación se organizan. Un actor es rendidor de cuentas cuando tiene la obligación de 'dar cuentas' a otro actor por las responsabilidades que le han sido encomendadas y este proceso conlleva consecuencias (Bovens, 2007; Jones, 1992; Ranson, 2003), por ejemplo recompensas o incentivos cuando las cuentas que se rinden satisfacen los criterios, o sanciones cuando estas no satisfacen los criterios de evaluación. Los parámetros para determinar calidad pueden ser regulaciones de índole legal, estándares, expectativas de organismos a cargo de control social, o las elecciones de los clientes cuando se opera dentro de un criterio de mercado.

En Ecuador, la preocupación por evaluar la calidad de la educación apareció en la década de los 90 y esta dio lugar a la introducción de sistemas de evaluación y control en el campo de la educación. Para el Sistema Nacional de Educación (que se distingue del Sistema de Educación Superior) un sistema de medición fue aplicado a una muestra de estudiantes en el año de 1996, el objetivo de este sistema era el de medir el rendimiento académico de los estudiantes. Desde esa fecha en adelante, pruebas similares han sido aplicadas a estudiantes. En el 2008, con la creación de un Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER, 2008), otros actores educativos fueron considerados para ser evaluados, esta vez se incluyó a profesores, directivos de instituciones escolares, instituciones escolares, y personal del Ministerio de Educación.

Bajo una lógica similar, las instituciones y actores educativos del Sistema de Educación Superior han sido también llamados para ser evaluados. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2000) ordenó la evaluación de las instituciones de educación superior en el marco de la creación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el año 2000. Sin embargo, una evaluación general de las instituciones de educación superior, la que incluyó los institutos (pedagógicos), se llevó a cabo en el año 2009, bajo el marco de la norma denominada 'Mandato 14'. Con los resultados de estas evaluaciones, el

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) categorizó en un ranking de A a E a las universidades e institutos (pedagógicos). Las instituciones que se ubicaron en la categoría E estuvieron en riesgo de suspensión definitiva y fueron consideradas para un nuevo proceso de evaluación (CEAACES, 2013). Con base en esta breve descripción de iniciativas que indican un creciente interés en la medición de calidad en el campo educativo ecuatoriano, la siguiente sección desarrolla en detalle el interés de investigación y formula las preguntas que se intentará responder en este artículo.

Interés, preguntas de investigación y marco para el análisis

El presente artículo trata tres aspectos particulares en relación con las reformas en rendición de cuentas en la educación ecuatoriana: primero, desarrolla un análisis de las tendencias en rendición de cuentas que se describen en los documentos de política educativa, esto con el ánimo de identificar y comprender el régimen que estas promueven. En el segundo aspecto, se enfoca el grado de convergencia/divergencia de estos modelos en relación con un campo global de políticas en rendición de cuentas en el sector educativo. Finalmente, como tercer aspecto, busca reflexionar en posibles tensiones que pueden surgir dentro del régimen de rendición de cuentas propuesto y en relación con el marco de políticas globales.

Primero, el tema de rendición de cuentas ha recibido mucha atención en el contexto de investigación educativa a nivel internacional. Algunos autores han intentado desarrollar marcos de análisis que permitan comprender varios aspectos relacionados con la rendición de cuentas, por ejemplo, las relaciones que estas prácticas plantean, o las dimensiones, ya sea internas o externas, que son parte de las prácticas de rendición de cuentas (Behn, 2003; Codd, 1999; Olssen et al., 2004). Tal como Leithwood y Earl (2000) y Vidovich (2009) indican, para estudiar el tema de rendición de cuentas de una manera más completa, es importante ir más allá de los enfoques tradicionales que formalmente centran la atención en las direcciones (horizontal/vertical) o en el alcance (interno/externo). Una manera particular e integral de tratar la rendición de cuentas en el sector educativo consiste en analizar el régimen que surge del contexto que configuran las políticas en el sistema de educación nacional y superior.

De acuerdo con Young (1983), *régimen* se entiende como una institución social que gobierna el pensamiento y acciones de los que participan de una actividad determinada, que se sostiene en ciertos principios, normas o reglas. Por tanto, entender el régimen implica identificar la lógica que moldea las formas de pensar y actuar de los actores educativos y que resulta de la interacción de prácticas, arreglos organizacionales y racionalidades propuestas en los documentos de política (Ranson, 2003). Para elaborar este enfoque más abarcador, el marco de análisis desarrollado por Ranson (2003) resulta útil en este estudio.

El marco integrado de Ranson no solo ofrece indicaciones para enfocarse en relaciones formales y el alcance general, sino que permite describir tendencias y tipos de racionalidad que emergen de las políticas propuestas. Por tanto, de acuerdo con Ranson (2003), se distinguen tres componentes que permiten describir un régimen de rendición de cuentas: ‘las

prácticas de rendición de cuentas', 'la estructura organizacional' y 'el tipo de racionalidad'. El análisis en relación con las prácticas requiere interrogar los propósitos (¿por qué es necesario rendir cuentas?), las relaciones que se plantean, el objeto de la rendición de cuentas (¿de qué se rinde cuentas?) y el criterio con el que se juzga (¿cómo y con base en qué?). El análisis en función de estas dimensiones permite identificar la 'estructura organizacional' emergente: las agencias y organizaciones que tienen un papel importante, y también las formas de poder y control determinadas para las prácticas propuestas. La identificación de los dos primeros componentes finalmente hace posible el análisis de los tipos de racionalidad que estos configuran (Ranson, 2003).

Tal como se anunció en la introducción, el segundo interés, siguiendo a Lindblad y Popkewitz (2004) y a Olssen et al., (2004), consiste en mirar la interacción entre invenciones de política locales (políticas arraigadas en agendas nacionales) y políticas que circulan o viajan por el mundo (políticas viajantes). La idea de 'políticas viajantes' hace referencia a la dispersión o diseminación de ideas por diferentes países. Asumimos que estas ideas se suscriben a ciertas agendas que forman parte de un campo de política global. Las políticas arraigadas en cambio se refieren a aquellas que surgen y se sostienen en agendas o prioridades nacionales (Alexiadou & Jones, 2001). Nuestro interés entonces puede ser entendido como un análisis de la interacción entre las políticas arraigadas (locales) y las viajantes. Se hará una selección con la que se determina qué aspectos de las políticas arraigadas y viajantes serán estudiados: la racionalidad subyacente de políticas específicas, la formulación o planteamiento del problema, los instrumentos seleccionados y finalmente los objetivos de política tal como son justificados por los que hacen la política. Un análisis en estos términos hará posible una mejor comprensión del grado en el que las políticas en rendición de cuentas en Ecuador son únicas.

Como tercer interés, en línea con Olssen et al., (2004), Ball (1998; 2003) y Lindblad y Popkewitz (2004), es importante mirar a un campo de controversias o tensiones que puede surgir dentro del régimen propuesto. Se consideran tensiones en dos niveles. Primero, en términos de compatibilidad de la ideología con los instrumentos, planteamiento de problemas, y objetivos de la rendición de cuentas. En segundo lugar, se considera la compatibilidad entre los valores que se adhieren a una concepción tradicional de lo que es el profesionalismo de un actor educativo y los valores que se fomentan dentro de las políticas propuestas.

Para resumir, se quiere explorar tres preguntas que se alinean con los tres intereses descritos en los párrafos anteriores. La primera pregunta intenta ver ¿cuál es el régimen de rendición de cuentas que se promueve en el contexto de las políticas del sistema educativo nacional/superior?, con base en el análisis del régimen que se promueve; la segunda pregunta intenta determinar ¿cuál es el grado de convergencia/divergencia entre el contexto de políticas de rendición de cuentas en educación a nivel local y global?; y, la tercera pregunta busca determinar ¿cuáles serían las posibles tensiones que pueden surgir con el régimen de rendición de cuentas propuesto? Es importante recalcar que para cada una de estas preguntas el enfoque será solamente en el régimen que se promueve y por tanto no en el régimen real. Esto se debe a que las formas de rendición de cuentas propuestas han sido implementadas solo parcialmente y algunas de ellas se encuentran todavía en un proceso de conversión a políticas más concretas, de ahí que no es posible estudiar las prácticas reales todavía. Sin embargo,

el cubrir en este análisis el nivel de políticas del Sistema Nacional de Educación y al mismo tiempo las del Sistema de Educación Superior, permite describir en una forma detallada las principales características del régimen de rendición de cuentas que se está formando en el sistema educativo ecuatoriano.

En términos de datos, los siguientes documentos constituyen el marco oficial desarrollado para la operacionalización de la rendición de cuentas en ambos niveles, y fueron por tanto seleccionados para el análisis: el Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013); el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (2008); Acuerdos Ministeriales (del 2008 al 2012); la Ley de Orgánica de Educación Superior (2010); la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011); el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador de la Educación Superior (RCSPRHE, 2013) y regulaciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2013). La siguiente sección desarrolla la primera pregunta de investigación y tiene que ver con el análisis del régimen de rendición de cuentas propuesto y promovido en las políticas del sector educativo ecuatoriano.

El régimen de rendición de cuentas

Propósitos de la rendición de cuentas

Los propósitos de la rendición de cuentas en el campo educativo se alinean con un objetivo más amplio formulado en el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV). El discurso oficial asocia la educación con la oportunidad de desarrollar las potencialidades y capacidades que permiten a los individuos tener calidad de vida. Basado en este objetivo amplio, el plan formula la política que determina la necesidad de mejorar progresivamente la calidad de la educación (en todos los niveles) y vincula este objetivo con la necesidad de medir la calidad de los actores educativos (SENPLADES, 2009). Otro objetivo indicado en el PNBV tiene que ver con lo que se llama una revolución ética. Esta revolución propone transparencia y rendición de cuentas como mecanismos que permiten fortalecer la confianza de la sociedad, es decir, confianza en la calidad de los servicios públicos. La idea es que el Estado garantice a la sociedad la entrega de servicios públicos de calidad. Aquí, la calidad de educación es vista como un derecho, como un fin que puede ser conseguido por medio de la rendición de cuentas y el control social.

En el discurso oficial, la rendición de cuentas aparece entre estos dos grandes objetivos relacionados con la calidad. Se puede notar que el componente de rendición de cuentas aparece como parte de una preocupación por la calidad (de vida) y que se lo asocia con transparencia como un mecanismo para mejorar la educación pública.

Un análisis de los documentos de política de rendición de cuentas emitidos para el sistema de educación nacional y superior (por ejemplo: Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011; Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), 2010; Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador de la Educación Superior (RCSPRHE), 2013; Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER), 2008) indica que el principal propósito de la rendición de cuentas es mejorar la calidad. Calidad en términos de excelencia y en relación

con este propósito, otro es el de fortalecer la confianza de la sociedad en la calidad de la educación pública. Sin embargo, la idea de mejorar la calidad no dice mucho porque esta inmediatamente sugiere la existencia de una idea particular de lo que es calidad y por tanto de los propósitos que esta permite conseguir.

Con el fin de comprender cuáles son los propósitos que se plantean, se mira los mecanismos de rendición de cuentas propuestos. El documento SER (2008) indica una ‘cultura de evaluación’ y transparencia como aspectos esenciales para conseguir calidad. Además, transparencia aparece como una estrategia que permite controlar mediante la ‘visibilidad’ en el nivel de la educación nacional y superior (CEAACES, 2013; LOES, 2010; Ministerio de Educación, 2011; SENPLADES, 2009; SER, 2008).

En la cultura de evaluación que se propone obtener calidad, significaría ser coherente con los propósitos contenidos en las expectativas de los estándares o indicadores de calidad y esta es el resultado de aquellas evaluaciones que se complementan con una estrategia de control a través de visibilidad, es decir, que parte del control se ejerce por el hecho de hacer públicos los resultados.

La aplicación de incentivos/sanciones es también parte del control que plantean las políticas de rendición de cuentas. El Plan Nacional del Buen Vivir hace énfasis en la necesidad de evaluar y acreditar las instituciones de educación superior de acuerdo a los más altos estándares con el fin de luchar por la excelencia (SENPLADES, 2009). La Ley Orgánica de Educación Superior también indica en primer lugar que calidad se refiere a la continua y sistemática búsqueda de la excelencia (LOES, 2010). Este documento no define con precisión lo que se entiende como excelencia, pero sugiere la idea de ser el mejor de acuerdo a las evaluaciones de rendimiento, lo cual se juzga por la adherencia a lo que se describe como de valor para las necesidades de los estudiantes, el mercado laboral, sociedad, etc., todo esto se describe también en la noción de pertinencia, la cual en la mayoría de los documentos aparece ligada a la noción de calidad (LOES, 2010; LOEI, 2011; SER, 2008).

La necesidad de luchar por la excelencia descrita como el propósito general de rendición de cuentas permite elaborar a continuación el análisis de las relaciones y procedimientos de evaluación.

Relaciones en la rendición de cuentas

Una lectura de los propósitos permite ver que las relaciones propuestas ponen la noción de ‘responsividad’ como un aspecto importante. Esta noción se refiere a la idea de que los actores educativos deben estar atentos para responder a las demandas de los diferentes actores, por ejemplo, los estudiantes a los estándares; los profesores a los estándares y a su vez a los estudiantes, autoridades/agencias, padres, colegas, a la ley; las escuelas a los padres, estudiantes y público en general (LOES, 2011; RCSPRHE, 2013; SER, 2008). Los estándares de calidad proveen por ejemplo una idea de cuáles son las necesidades de la sociedad, por tanto, al promover control de calidad usando el criterio de los estándares,

los actores educativos son llamados a responder a esos fines particulares. Ser responsivo significa alinearse con los propósitos previstos para el sistema educativo, es decir, la constante búsqueda de la excelencia. Los actores educativos necesitan responder apropiadamente a lo que se determine dentro de ese concepto de excelencia, independientemente de lo que excelencia llegue a significar (Readings, 1996). Por ejemplo, si ser excelente significa dejar la escuela o la universidad equipado con ciertas competencias, entonces los actores educativos, en todos los niveles, son llamados a luchar por eso.

En las formas de rendición de cuentas descritas en los documentos de política, por ejemplo, aquellas que siguen la ruta de evaluación, categorización, publicación, se plantea otro tipo de relaciones; estas tienen que ver con la necesidad de los actores educativos de ejecutar su trabajo de acuerdo a las formas de control organizadas por una forma de *mercado*. Los estudiantes, profesores e instituciones educativas deben mirar a otros y a ellos mismos de una manera que satisfagan las expectativas de otros actores si ellos quieren asegurar su lugar en lo que se puede considerar un mercado educativo. Los profesores, en este contexto, necesitan ser responsivos no solo a las demandas de los clientes internos, sino también a las demandas de clientes externos (autoridades/padres/sociedad).

La siguiente sección presenta un análisis de los mecanismos que se promueven en relación con los propósitos y relaciones evaluativas descritas.

El objeto y las reglas de la rendición de cuentas

Un elemento central en las políticas propuestas es el *desempeño* (rendimiento o 'performance') que se describe como un puntaje que se forma de los resultados de la evaluación. El criterio de evaluación lo constituyen los estándares de calidad/indicadores de desempeño. El rendimiento aparece como el objeto del cual se rinde cuentas y alrededor del cual se toman decisiones para control. La organización de la rendición de cuentas se plantea primero con la aplicación de instrumentos de evaluación (interna/externa), esto es seguido por la fase de juicio de acuerdo con los criterios establecidos de donde aparece un puntaje que representa el nivel de calidad. En tercer lugar, están las formas de control, por ejemplo, incentivos o sanciones de acuerdo al cumplimiento, lo que se complementa con la categorización de instituciones y la publicación del ranking (LOEI, 2011; LOES, 2010; Ministerio de Educación, 2010b, 2011; SER, 2008). Los elementos de evaluación y publicación (transparencia) permiten identificar una *estrategia de visibilidad*. Esta estrategia se asocia con una cultura de evaluación (SER, 2008) que se promueve en el sistema de educación (nacional/superior). Esta cultura de evaluación requiere: fomentar una actitud positiva de las prácticas evaluativas, la identificación de fortalezas/debilidades, incentivos por buen desempeño como estrategia de motivación, el cumplimiento con los niveles de desempeño esperados, así como también la participación en programas de desarrollo profesional. En efecto, se argumenta que las formas de rendición de cuentas propuestas para el sistema de educación no pueden conseguir sus propósitos si la evaluación no se convierte en una cultura donde 'medir' es una condición importante para el desarrollo profesional (Ministerio de Educación, 2011; SER, 2008).

Se promueve la evaluación como una práctica de rutina. En este contexto, los documentos de política explícitamente indican que la idea es deshacerse de la imagen punitiva de la evaluación y hacerla más atractiva por medio de una estrategia de motivación (SER, 2008). De ahí que la rendición de cuentas debe consistir en especificación y control, pero, al mismo tiempo, debe convertirse en una práctica voluntaria. Con esto se intenta promover una disposición o actitud a la evaluación entre los actores educativos. Con base en esta descripción del objeto/reglas de rendición de cuentas, la siguiente sección se enfoca en el marco institucional y organizacional con el fin de identificar cómo se plantea la autoridad y el poder.

Estructura: arreglos organizacionales, poder, y fuentes de control

Nuevas políticas, instrumentos legales e instituciones han sido reestructurados o desarrollados para sostener las nuevas formas de rendición de cuentas que se proponen en el sistema educativo ecuatoriano. En el nivel de educación superior, nuevas leyes/reglamentos han sido emitidas: LOES (2010), LOEI (2011), RCSPRHE (2013), etc. Ellas configuran un marco para hacer operativa la rendición de cuentas. La emisión de nuevas leyes ha provocado cambios en la manera de organizar el sistema de educación (nacional/superior). La nueva ley estipula la desconcentración del sistema. Esto implica organizarlo en cuatro niveles: central, zonal, distrital, circuital. Además, nuevas instituciones han formado parte en la división del trabajo como, por ejemplo, el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, que fue creado para coordinar las políticas entre el sistema nacional y superior (Decreto Ejecutivo No. 433 25 abril/2011). Otra institución que ha sido reestructurada recientemente es la Secretaría Nacional de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Educación Superior (Senescyt). De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Superior, esta institución es el organismo rector de la política pública en educación superior y tiene un rol de coordinación entre la función ejecutiva y las instituciones de educación superior.

Para el Sistema Nacional de Educación, una nueva instancia llamada Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), fue creada recientemente (noviembre del 2012), su rol es diseñar y aplicar evaluaciones para medir la calidad de escuelas/colegios en coordinación con el Ministerio de Educación. Para el Sistema de Educación Superior, nuevas instancias para el aseguramiento/control de calidad y rendición de cuentas han sido creadas con el fin de reemplazar antiguas instituciones con roles similares. Las nuevas entidades son el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y el Consejo de Educación Superior (CES). Estas instancias reemplazan al CONEA y al CONESUP respectivamente.

El Ceaaces tiene un rol regulatorio y administrativo. Está a cargo de los procesos de evaluación, acreditación, clasificación académica y aseguramiento/control de calidad de todas las instituciones de educación superior y debe trabajar en conjunto con el CES. Por su parte, el CES está a cargo de la planificación, regulación y coordinación interna entre instituciones de educación superior. Por ejemplo, el CES tiene la decisión de suspender una universidad después de que recibe un reporte de calidad del CEAACES. Además, el rol del

CES es coordinar relaciones entre universidades/institutos y organismos estatales (LOES, 2010). Ambas instituciones pueden imponer castigos o presiones por temas relativos a la calidad de la educación superior.

Las instancias tradicionales creadas para asegurar transparencia en el manejo de recursos públicos mantienen su rol. La Contraloría General del Estado en coordinación con el Consejo de Participación Ciudadana es responsable de llamar a rendir cuentas sobre el cumplimiento de los objetivos, eficiencia y transparencia a la administración del Ministerio de Educación, a sus instancias desconcentradas y descentralizadas, y a las universidades e institutos.

La Contraloría tiene el poder legal para ejercer formas de control basadas en instrumentos legales, por ejemplo la Ley Orgánica de la Contraloría General del Estado. El Consejo de Participación Ciudadana, en cambio, se encarga del control de transparencia de las actividades del sector público como parte de los mecanismos que promueven participación social.

Dentro de esta estructura, el poder para controlar los actores educativos se ejerce en diferentes maneras, por ejemplo, la LOES vincula el rendimiento con oportunidades de ascenso en la carrera educativa, de desarrollo profesional, incentivos y también despidos. También toma la forma de regulación a través del mercado, especialmente en el caso de las universidades/institutos, ya que el criterio para la asignación de fondos incluye, entre otros, la categoría a la que pertenecen (Ministerio de Educación, 2009, 2010a; LOEI, 2011; LOES, 2010). En el caso de los institutos pedagógicos, que forman parte del sistema de educación superior, también ha habido cambios estructurales para mejorar la calidad.

Tradicionalmente, la educación de profesores estaba a cargo de las facultades de educación e institutos pedagógicos, sin embargo, la Constitución del Ecuador (2008) y la LOEI (2011) ordenan la reorganización de la oferta en el campo de la educación de profesores. Para esto, una nueva universidad está siendo integrada al sistema de educación superior (Universidad Nacional de Educación, UNAE). Se espera que esta universidad opere como el referente en la educación de profesores y que se asocie con los institutos pedagógicos que pasen el proceso de control de calidad.

Una vez descritos los cambios/arreglos en la estructura organizacional para rendición de cuentas, la siguiente sección se enfoca en la identificación de los tipos de racionalidad que surgen de las políticas propuestas.

Racionalidad de la rendición de cuentas

La identificación y descripción de los arreglos en la estructura organizacional permite centrar nuestra atención en el análisis del tipo de racionalidad que se plantea en las prácticas y estructura propuestas. Con el fin de capturar esta racionalidad, primero se toma como punto de partida los propósitos de la rendición de cuentas.

Las prácticas propuestas apuntan a garantizar la oferta de una educación de calidad en busca de la excelencia y esto se justifica con la necesidad de reconstruir lo público, ya que

la educación pública tradicionalmente ha sido catalogada como de baja calidad debido al escaso control. En estos propósitos se pone en evidencia dos tipos de racionalidad. Una que va en línea con lo que ha sido llamado una racionalidad 'sustantiva' porque plantea hasta cierto punto una educación que se distancia de una lógica de cálculo, de intereses económicos, de modos formales de razonamiento relacionados (Ranson, 2003) y más bien favorece una concepción de educación como un bien común sustancial y que es disponible para todos (SENPLADES, 2009). El Plan Nacional del Buen Vivir plantea que la educación de calidad se debe traducir en calidad de vida y para esto resalta que el énfasis debe ser en lo que los individuos pueden hacer más que en lo que puedan tener (SENPLADES, 2009). Desde la perspectiva de este modo de pensar sustancial, la educación se desconecta de su valor funcional y 'privado' y queda como algo que es público. Esta forma de racionalidad sustantiva intenta promover una reflexión acerca de los valores que guían la educación, y los valores que la gente persigue, intenta también fomentar un pensamiento crítico, y favorecen la deliberación sobre la medición.

Hay también un tipo de racionalidad más bien instrumental. Para operacionalizar la meta de llegar a la calidad educativa, los conceptos de excelencia, eficiencia y efectividad se introducen. Una cultura de evaluación y transparencia sirve como estrategia para conseguir este propósito. El Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2011; SER, 2008) promueve una cultura de evaluación entre las instituciones y actores educativos, y una estrategia que permite visibilidad, donde los resultados de evaluación de las instituciones se publican para el conocimiento de padres, estudiantes y sociedad en general (LOEI, 2011; LOES, 2010; SENPLADES, 2009; SER, 2008). Por ejemplo, el sistema de educación (nacional/superior) ha introducido mecanismos de rendición de cuentas para las instituciones educativas basados en publicación de resultados, esto incluye la publicación de un ranking que menciona la categoría que le ha sido asignada a cada institución. Los documentos de política, por ahora aquellos que se enfocan en calidad y control, sostienen esta estrategia con el fin de garantizar/reforzar la transparencia.

Aunque esta estrategia se describe como una que busca reforzar la transparencia para 'el público', hay, sin embargo, otro tipo de racionalidad involucrada que se enfoca menos en asuntos sustanciales. A la luz de esta cultura de evaluación, categorización y publicación, es posible identificar un enfoque en visibilidad y por tanto un tipo de vigilancia sugerida en el sistema educativo. Lo que opera o guía la conducta de los actores educativos dentro de esta forma de pensamiento es la necesidad de ser coherente con lo que los indicadores de calidad requieren dentro de una estrategia de visibilidad más que, por ejemplo, con valores profesionales que se suponen son parte del trabajo experto de un actor educativo. Esta racionalidad *instrumental* también promueve valores que se asocian más con una forma de individualismo que con valores que favorecen la colectividad. En efecto, la cultura de evaluación que se promueve puede conducir a una situación donde las instituciones educativas deben pensarse en términos de una relativa posición/ventaja. La búsqueda de la excelencia, en este modo de pensar, puede ser entendido como 'ser mejor que los demás', tal como se interpreta en los rankings o lista de resultados (Readings, 1996).

En resumen, cuando se enfoca en los mecanismos promovidos, se puede observar que excepto por un tipo de racionalidad sustantiva, hay también evidencias de una racionalidad

instrumental o tal vez, más precisamente, una racionalidad de cálculo. Este es una forma de razonamiento que es puesta al servicio de ciertos fines que aparecen como objetivos/targets y, por tanto, calcula los recursos disponibles, evalúa determinadas opciones y toma medidas. En este tipo de racionalidad, lo que llega a ser más importante es conseguir un determinado nivel de calidad que pueda ser representado en una figura o categoría (10 o A). El enfoque central de este cálculo se da en los medios para conseguir los fines (estándares, rendimiento/resultados, rankings) y, particularmente con respecto a las instituciones de educación superior, como parte de un contexto competitivo organizado por las listas de ranking que resultan de la evaluación (Ranson, 2003). Una vez que hemos identificado algunas características por cada una de las dimensiones que constituyen el marco de análisis de las políticas en rendición de cuentas, se intentará ahora describir la clase de régimen que se promueve o, al menos, el posible régimen que emerge en la educación ecuatoriana.

Características del régimen emergente de rendición de cuentas

Del análisis de las prácticas, estructura, y forma de racionalidad subyacente propuesto para la rendición de cuentas, se puede argumentar lo que está siendo instalado es un modo de regulación donde el Gobierno Central busca regular a través del desempeño (performance). Desempeño, en el sentido que lo que cuenta como calidad al momento de juzgar es lo que puede ser medido de acuerdo a indicadores predeterminados (Ball, 2000, 2003). El desempeño, como se indicó anteriormente, es representado en un puntaje que puede ser publicado y que promueve cierta comparación o competición (Olssen, 1996). Esta forma de regulación a través de desempeño/resultados permite regular a los actores educativos más allá de las formas tradicionales, tales como el cumplimiento de reglas o parámetros dictados por autoridades. En otras palabras, el enfoque en desempeño reemplaza las clásicas formas de coordinación burocrática que dependen de relaciones administrativas de jerarquía y rendición de cuentas que se basa en estrictos procedimientos, reglas y reporte formal (Olssen, et al., 2004; Olssen & Peters, 2005; Ranson, 2008). En este régimen que se relaciona con evaluación de desempeño, una evaluación detallada y una absoluta transparencia/visibilidad son por supuesto de gran importancia. La transparencia es vista como un elemento clave que hace posible no solo mantener al público informado acerca de los resultados de evaluación, sino que también sirve como la base para regular. La transparencia basada en medición de desempeño es, en sí misma, un modo de regulación. En relación a esto, está el énfasis y preocupación por la visibilidad, es decir, la idea de que todo lo que cuenta como indicador de calidad de un actor educativo debe ser medible, visible y publicado.

Este enfoque en desempeño se alinea con los hallazgos descritos en la literatura internacional que identifican formas similares de rendición de cuentas. En el contexto de Inglaterra, Ranson (2003), por ejemplo, identificó regímenes de rendición de cuentas en el sector educativo que indicaban un movimiento de un régimen de profesionalismo, caracterizado por ciertos valores que se atribuyen a las profesiones, hacia regímenes que se informan en tecnologías de políticas que privilegian una cultura de mercado y una de desempeño (Ball, 2003), observa que estas políticas son parte de un conjunto de tecnologías que funcionan

junto con mecanismos de mercado, tales como competición y libre elección, que resultaron en formas de 'managerialismo'. Él argumenta que esta 'cultura de administración' fue introducida en el sector público para crear un régimen de 'desempeño' (performance). En su trabajo (Ball, 2003), describe la 'conducta' de un actor educativo guiado por estos principios de desempeño como un 'individualista', 'emprendedor', con una pasión por la 'excelencia' y la 'competición'.

La característica que distingue este tipo de régimen pone énfasis en una especificación (externa), que mide formas de motivación basadas en incentivos externos (o sanciones) y un tipo de regulación donde los actores educativos deben producir evidencia que hable por la calidad de su trabajo (Olssen, 1996). Además, estas formas de regulación donde el desempeño se convierte en un elemento central son catalogadas como parte de un nuevo modelo de gobierno a escala global donde los Estados obtienen un nuevo rol: en lugar de ser un Estado 'intervencionista' que se basa en una 'reforma central', se observa un movimiento hacia un Estado 'competitivo/de desempeño', 'controlador' y 'facilitador'; el Gobierno Central busca facilitar (y organizar) las actividades de los actores/agentes alrededor de un marco de control de calidad y control de desempeño, con el fin de controlar y asegurar la posición del país y de las instituciones educativas en un contexto global competitivo (Ball, 2000; Cerny, 1997; Simons et al., 2009). En otras palabras, el Estado competitivo busca asegurar un sistema educativo coherente con los parámetros de calidad que indican excelencia en el contexto global. Si excelencia significa reunir un número de parámetros que satisfacen las necesidades de la sociedad, o del mercado, entonces el Gobierno Central ve su rol como uno que controla esos fines y ofrece facilidades para que los actores puedan reunir o alcanzar aquellos fines.

Lo que surge es un régimen donde el Estado puede ser catalogado como una instancia controladora y facilitadora; el Estado prescribe las metas de la educación por medio de estándares/indicadores de desempeño, intenta garantizar su cumplimiento a través de la facilitación y, por tanto, también instala una racionalidad que se basa en el cálculo. Esto significa, tal como Olssen et al., (2004) indican, que en este tipo de régimen, controlar no solo opera a través de reglas, sino que también opera por medio del moldeado del carácter/conducta al promover una cultura de evaluación permanente y de visibilidad en el sistema educativo.

Aunque algunas de las características del estado de 'desempeño', 'competitivo', 'facilitador' y 'controlador' identificadas en otros países del mundo son evidentes en el contexto de Ecuador, hay aspectos que también indican claras diferencias. Primero, contrario a otros países, Ecuador todavía parece actuar en un rol de 'estado de reforma', es decir, el mejoramiento de la calidad todavía se lo intenta realizar a través de una reforma centralizada que apunta a reestructurar (y no solo facilitar) el campo educativo. Segundo, mientras que el enfoque en un Estado competitivo, de desempeño y en racionalidades individualistas parece ser más bien central en otros países, parte del régimen de rendición de cuentas en Ecuador indica una racionalidad sustantiva, que se inspira en la idea e ideales del Plan Nacional del Buen Vivir. Tomando en cuenta estas diferencias en lo que concierne a regímenes de rendición de cuentas y el rol del gobierno central, a continuación se explora con mayor detalle las políticas viajantes y su relación con las políticas que surgen como invenciones a nivel local (Ecuador).

Rendición de cuentas: entre las políticas que viajan e invenciones locales

En esta sección, se propone revisar la descripción arriba presentada a la luz de los modelos contemporáneos de políticas en rendición de cuentas que circulan por el mundo. Se quiere ver si hay una combinación, contraste o similitud entre los modelos de política de rendición de cuentas viajantes informados por agendas globales y las iniciativas locales ecuatorianas (Ball, 1998; Lindblad & Popkewitz, 2004). Tomando como punto de partida el surgimiento de un espacio de política global que tiene el potencial de moldear el modo de pensar en reformas a nivel nacional, se quiere determinar el grado, similitud o diferencia de las actuales políticas (régimen) en rendición de cuentas introducidas en Ecuador.

Con este fin, se propone leer estas políticas en varios niveles. Primero, en el nivel de *ideología* se examina hasta qué punto la configuración de políticas y el régimen de rendición de cuentas emergente de Ecuador reflejan (o no) las ideologías que circulan e informan el campo de política global. Segundo, en el nivel de *formulación de problemas* o desafíos, de acuerdo con Robertson and Dale (2008), se considera las formas globales de formular o definir problemas y, por tanto, proponer soluciones como los lentes a ser adoptados a nivel global. Tercero, se trata de explorar las formas de instrumentar políticas de rendición de cuentas que se observan en el contexto global y de determinar el grado en el que la instrumentación en el caso ecuatoriano es inventada y enraizada en prioridades locales. Finalmente, se aborda la relación entre las políticas viajantes y las invenciones regionales o locales en el nivel de los objetivos planteados en la rendición de cuentas en el campo educativo.

Primero, una lectura en el nivel de ideología sugiere que las políticas en Ecuador constituyen un caso innovador. La ideología que sostiene las políticas en rendición de cuentas en Ecuador propone crear un sistema educativo que se distancia de las ideas contemporáneas en las que entendemos educación, es decir, se distancia de esa perspectiva que ve la educación como instrumental o en función de producir capital humano. Las políticas en rendición de cuentas que se informan en los ideales del Plan Nacional del Buen Vivir proponen una educación de calidad en función de una calidad de vida. En este sentido, el Plan Nacional del Buen Vivir indica que una calidad de vida se traduce en un pensamiento de ‘nosotros’, es decir, una educación de calidad deberá promover una idea de ‘nosotros’ más que la de un ‘yo’. Podemos notar por ejemplo que las ideologías subyacentes en las políticas de rendición de cuentas que circulan alrededor del mundo sugieren la prominencia del ‘yo’ sobre el ‘nosotros’ (Olssen et al., 2004). Aquellos modelos de política parecen informarse en perspectivas que favorecen valores relacionados con formas de individualismo y como tal proponen instrumentos y soluciones acordes con esos valores.

En el caso de Ecuador, se observa una preocupación por convertir la educación en un bien público más que en un producto de consumo. La preocupación es rescatar la educación pública que se dice ha sido olvidada y catalogada como ineficiente en comparación con la privada. Aquí, en contraste con las tendencias comunes en modelos de rendición de cuentas que se basan, por ejemplo, en diseñar formas de competición y mercados entre instituciones educativas públicas y privadas con el fin de asegurar calidad (por ejemplo el sistema de *vouchers* en las escuelas), la preocupación se centra en el rescate de la calidad de la escuela pública a través de mecanismos de evaluación y visibilidad.

Segundo, a nivel de formulación de problemas, se observa un tipo de convergencia entre las políticas locales y las globales. Aunque la ideología general del Plan Nacional del Buen Vivir describe una preocupación por revivir la educación pública, la forma en que se plantea el problema, de acuerdo a lo que se lee en las políticas más concretas, por ejemplo el sistema SER (2008) o la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), indica el problema de calidad de la educación alrededor de la búsqueda de excelencia. Una idea de excelencia que es coherente con la necesidad de posicionar al país entre los mejores de la región/mundo y en función de las listas internacionales de ranking (Cerny, 1997; Readings, 1996).

Otra manera en la cual se plantea el problema de la educación tiene que ver con la necesidad de superar la falta de confianza. Con el fin de superar esto, una estrategia de visibilidad/transparencia ha sido desarrollada. Parece que en este nivel hay una convergencia entre los modelos de políticas globales y los de Ecuador. En otras palabras, las políticas en Ecuador parecen justificar la rendición de cuentas en una manera similar, por ejemplo, proponiendo soluciones para el problema de la falta de confianza por medio del reforzamiento de controles a través de la evaluación y transparencia (Olssen et al., 2004).

Tercero, en el nivel de instrumentación, aparece una convergencia entre las políticas locales/regionales/globales, aunque también algunas divergencias. Se nota por ejemplo que en Ecuador la estrategia sigue la ruta de evaluación a través de diferentes instrumentos, como el juicio de acuerdo al criterio de estándares/indicadores y la categorización/ranking de instituciones educativas, lo que crea una forma de mercado en el campo educativo. Estos instrumentos se vinculan con una estrategia de incentivos/sanciones que permiten controlar el cumplimiento de los actores educativos con lo determinado en los estándares o indicadores de calidad. Estos instrumentos, como ya se ha dicho, apuntan al 'desempeño' como elemento central para juzgar la calidad y para crear el ambiente competitivo.

Esta tendencia en instrumentación de políticas es también visible y hasta cierto punto dominante en muchas partes del mundo, donde instrumentos similares para rendición de cuentas en educación han sido introducidos (Ball, 2003; Ranson, 2003). Sin embargo, el caso de Ecuador es hasta cierto punto diferente, porque en contraste con el rol que toma el Estado en países que formulan instrumentos similares de rendición de cuentas, en Ecuador estas reformas estructurales le dan al Estado un rol central. Mientras en otros contextos estos mismos instrumentos promueven formas de devolución y desconcentración y un especie de 'desaparición' del Estado (Lauglo, 1995), en las políticas locales el Estado central todavía tiene un rol importante en la (re)organización de la calidad de la educación.

Finalmente, en el nivel de los objetivos, regresamos a las ideas del Plan Nacional del Buen Vivir. Un objetivo general que se indica es que la educación debe ayudar a preparar a la gente para vivir, para pensar críticamente acerca de la idea de desarrollo; esto con el fin de promover un tipo de pensamiento que favorezca lo colectivo sobre lo individual. En esta línea de pensamiento, una persona educada es una que piensa/actúa más allá del interés propio y se inclina a favor de un interés común (educación). Esta meta general para la educación, sin embargo, es combinada con mecanismos de evaluación y transparencia que permiten identificar objetivos más concretos. Parece que estos mecanismos plantean una clase de objetivos educacionales que se inclinan más a perspectivas en educación instrumentales/calculadoras. Por ejemplo, la preocupación por evaluar y por reforzar transparencia apunta

a crear un ambiente de competitividad, donde se puede obtener calidad por medio de evaluación y control a través de visibilidad.

Estos objetivos son coherentes con los objetivos educacionales que se proponen en modelos de políticas viajantes, pero esto puede estar en contradicción con la meta general del Plan Nacional del Buen Vivir en educación, siempre que la noción de educación de calidad sea reducida a una evidencia competitiva de buen desempeño.

Pensamientos de conclusión: posibles tensiones

Aunque se requiere de mayor investigación, por ejemplo, un análisis de la implementación real de las prácticas/efectos de las formas de rendición de cuentas aquí descritas, se considera que es importante concluir con una exploración de las posibles tensiones que pueden surgir en un régimen de rendición de cuentas que tiene características que se alinean con un régimen de ‘desempeño’, pero que también evidencia características únicas que describen una racionalidad sustancial. Para esta conclusión, las experiencias de otros países del mundo pueden ser muy instructivas.

Se cree que las formas de rendición de cuentas propuestas en Ecuador, como se describen al nivel de ideología, proveen un buen punto de partida para comenzar a pensar la educación en una nueva e interesante manera. Sin embargo, también se cree que puede ser importante continuar con el análisis de las formas de formulación de problemas, de instrumentar y de formular objetivos de las políticas de rendición de cuentas, precisamente con el ánimo de superar posibles tensiones.

Una tensión que parece central puede ser que el discurso de las políticas en rendición de cuentas apunta a la creación de una nueva sociedad a través de la educación, que propone el ideal ‘nadie puede ganar si su vecino no gana’. Los modelos de rendición de cuentas propuestos, sin embargo, podrían hasta cierto punto inclinarse a lo opuesto. Esta tensión puede ser asociada con el grado de originalidad de las políticas ecuatorianas respecto a las políticas que circulan en un contexto global. Se puede notar que, hasta cierto punto, los modelos de políticas que viajan y se informan en agendas globales impregnan las iniciativas locales y, por tanto, introducen tensiones en términos de coherencia entre ideologías, mecanismos y objetivos de rendición de cuentas propuestos. Por ejemplo, una característica observada en el régimen promovido es que la calidad de un actor educativo se formula en función de la producción de buena evidencia, y con base en esto, los valores promovidos privilegian formas de individualismo sobre la idea de comunidad/colectividad. Esto evidencia un contraste con un principio central del Plan Nacional del Buen Vivir, el cual intenta promover un pensamiento colectivo sobre el individual (El ‘Nosotros’ prevalece sobre el ‘Yo’).

El régimen de rendición de cuentas que se está formando tiene características que lo hacen único a nivel de valores/ideología que se promueve cuando estos se formulan dentro de una racionalidad sustancial. Los valores promovidos se alinean con lo que ha sido catalogado como un régimen de profesionalismo (Olssen et al., 2004; Ranson, 2003) donde la educación

se describe como un bien común. Esta racionalidad sustancial, que se describe al nivel de ideología, indica la preeminencia de valores tales como: responsabilidad, compromiso, experticia, y autonomía (Simons & Kelchtermans, 2008). Sin embargo, en el momento en que el régimen hace énfasis en 'desempeño' y 'control', estos valores se vuelven menos importantes y, a raíz de esto, pueden surgir tensiones entre los valores comprendidos en la noción de profesionalismo y aquellos que se promueven dentro de una lógica de 'desempeño'. Por ejemplo, el énfasis en transparencia/visibilidad puede estar claramente en contra de la idea de 'confianza'. En lugar de promover relaciones de confianza genuinas, el nuevo régimen puede resultar en una situación donde la especificación/prescripción, evaluación y control tienden a dominar las interacciones y por tanto donde la desconfianza aparece como un punto de partida.

Al introducir mecanismos para fortalecer la transparencia, lo que cuenta es solo lo que puede ser medido, es decir, si no se puede medir no se puede confiar. Dentro de este contexto, valores como responsabilidad y compromiso que se esperan de un actor educativo pueden ser desplazados por la promoción de una especie de cultura que se centra en un cumplimiento ciego. Además, una estrategia que ubica la motivación externa como elemento vital para asegurar el cumplimiento, puede derivar en una distorsión del compromiso interno de los actores educativos (Ball, 2003). Aquí, los actores educativos pueden inclinarse a actuar en respuesta a regulaciones, estándares e incentivos más que en respuesta a valores como la responsabilidad en función de su juicio ético y profesional.

El movimiento de una concepción de evaluación que hace justicia a la experticia y al criterio profesional hacia una que hace énfasis en prescripción y medición de desempeño, puede ser identificado como otra posible tensión dentro del régimen que se promueve. Se puede notar que no solo la experticia, sino también la autonomía de los educadores están en juego. Por ejemplo, la idea de calidad formulada como cumplimiento o la idea de un sistema de promoción de profesores que parte del cumplimiento con niveles de desempeño determinados, puede limitar el campo de acción y la autonomía del actor educativo (Ball, 1998; Ball, 2003). El resultado puede ser que los educadores son gobernados más por indicadores de desempeño que por un juicio profesional y ciertas reglas comúnmente acordadas. Si se mira al contexto global, se observa que muchos autores ya han descrito exactamente esta tendencia hacia la erosión del profesionalismo y formas de desprofesionalización (Ranson, 2003; Vidovich, 2009)

A pesar de las posibles tensiones arriba descritas, se cree que el contexto de reformas políticas de Ecuador ofrece muchas oportunidades para pensar en la educación de otra manera, es decir, la ideología del Plan Nacional del Buen Vivir provee argumentos que permiten tomar distancia de formas comunes y genéricas de formular el problema de la calidad en educación. Uno de los principales retos, sin embargo, puede ser la necesidad de encontrar maneras en las cuales los valores que se defienden en el Plan Nacional del Buen Vivir puedan ser traducidos a políticas concretas e instrumentos que no se opongan a esos valores.

Referencias

- Alexiadou, N., & Jones, K. (2001). Travelling policy/local spaces, paper to the Congress Marx International 111: Paris.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34(2), 119-130. doi:10.1080/03050069828216
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-24.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Behn, R. (2003). Rethinking accountability in education: How should who hold whom accountable for what? *International Public Management Journal*, 6(1), 47-73.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- CEAACES Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. (2013). Informe final (01-11-2009): Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador Mandato Constituyente 14-10 Noviembre 2009. Recuperado de: http://www.ceaaces.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=329
- Cerny, P. (1997). The paradoxes of the competition state, the dynamics of political globalization. *Government and opposition*, 32(2), 251-274.
- Charlton, B. (2002). Audit, accountability, quality and all that: The growth of managerial technologies in UK Universities. Final draft of chapter for Education! Education! Education!, *Managerial ethics and the law of unintended consequences*. Imprint Academic: England. <http://www.hedweb.com/bgcharlton/audit.html>
- Codd, J. (1999). Educational reform, accountability and the culture of distrust. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34(1), 45-53.
- Foucault, M. (1978). *Security, territory, population: Lectures at the college de France 1977-78*. New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1982). Le sujet et le pouvoir [The subject and the power]. In: D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 222-243). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1983). Structuralisme et poststructuralisme [Structuralism and poststructuralism]. In: D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 431-457). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984). The art of telling the truth. In L. D. Kritzman (Ed.), *Foucault, politics, philosophy, culture: interviews and other writings 1977-1984* (pp. 86-97). Routledge: New York.

- Jones, G.W. (1992). 'The search for local accountability'. In S. Leach (Ed.), *Strengthening local government in the 1990s*. London: Longman.
- Lauglo, J. (1995). Forms of decentralisation and their Implications for education. *Comparative Education*, 31(1), 5-30.
- Leithwood, K. & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18. doi: 10.1080/03050069529182
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (marzo, 2011). Recuperado de: <http://www.educacion.gob.ec/legislacioneducativa/loei.html>
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (octubre, 2010). Recuperado de: <http://www.ceaaces.gob.ec/>
- Lindblad, S. y Popkewitz, T. S. (Eds.). (2004). *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. New York: Information Age Publishers.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2009). Acuerdo Ministerial 0025-09. Quito-Ecuador. Recuperado de: http://web.educacion.gob.ec/_upload/ACUERDO%20025-090002.pdf
- Ministerio de Educación (2010a). Acuerdo Ministerial 0320-10. Quito-Ecuador. Recuperado de http://web.educacion.gob.ec/_upload/ACUERDO_320-10.pdf
- Ministerio de Educación (2010b). Informe de Rendición de Cuentas. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación (2011). Informe de Rendición de Cuentas. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.ec/>
- Olssen, M. (1996). In defence of the welfare state and of publicly provided education. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337-362. doi: 10.1080/0268093960110305
- Olssen, M., Codd, J., y O'Neill A. (2004). *Education policy: globalization, citizenship & democracy*. London: Sage.
- Olssen, M. y Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. doi: 10.1080/02680930500108718
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480. doi: 10.1080/0268093032000124848
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 201-219. doi: 10.1177/1741143207087773
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (junio 2013). Recuperado de: <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos>

- Revista Judicial Derecho Ecuador (abril 2011). Decreto Ejecutivo 433: Registro Oficial. Recuperado de: <http://www.derechoecuador.com/productos/producto/catalogo/registros-oficiales/2011/abril/code/19894/registro-oficial-no-433---lunes-25-de-abril-de-2011>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaría Nacional de Planificación (SENPLADES) (2009). Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Recuperado de: <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Simons, M. (2007). To be informed: Understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, 22(5), 531-548.
- Simons, M., y Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching*, 14(4), 283-294. doi: 10.1080/13540600802037686
- Simons, M., Olssen, M., Peters, M. (2009). Re-reading education policies part 2: Challenges, horizons, approaches, tools, styles. In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (pp. 667-682). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER) (2008). Recuperado de: <http://www.educacion.gob.ec/base-legal.html>
- Vidovich, L. (2009). You don't fatten the pig by weighing it: contradictory tensions in the 'policy pandemic' of accountability. In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (pp. 667-682). Rotterdam: Sense Publishers.
- Young, O. (1983). Regime dynamics: The rise and fall of international regimes. In S. Krasner (Ed.), *International Regimes*, Wisconsin: Cornell University Press.

La relación que existe entre la integración de la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico

Jan Elen y An Verburgh

Introducción

La llamada a fortalecer el papel de la investigación en los programas universitarios, tanto dentro del plan de estudios como actividad extracurricular, es muy extendida en la educación superior (Comisión Boyer, 1998; Brew, 2006; Heggen et al., 2010; Trowler y Wareham, 2008; Visser-Wijnveen et al., 2012). El ideal de von Humboldt de una educación superior como un sitio en el que la investigación y la enseñanza van de la mano, mediante la búsqueda común del conocimiento tanto por el profesor como por el estudiante (Simons y Elen, 2007), está reflejado en la investigación y las políticas de la educación superior (Baxter Magolda, 2004; Brew, 2006; Heggen et al., 2010). La comisión Boyer (1998) reprochó a las universidades de investigación estadounidenses que no preparaban suficientemente a los estudiantes universitarios para los desafíos de la vida profesional o los estudios de postgrado y propuso estimular el aprendizaje de los estudiantes mediante el aprendizaje por indagación y oportunidades de investigación. De manera similar, la Academia de Educación Superior (Higher Education Academy) propuso incluir en el plan de estudios universitario un trabajo basado en investigación (Levy y Petrulis, 2012; Trowler y Wareham, 2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1998) alega que todos los estudiantes de educación superior se beneficiarían de aprender en una cultura de investigación, y erudición y que los proyectos breves de investigación para resolver problemas prácticos son una buena forma de introducir a los estudiantes a la investigación e indagación crítica. La Asociación de Universidades Europeas (2007) considera que la educación basada en la investigación es un punto fuerte de las universidades europeas y afirma que los estudiantes necesitan adquirir experiencia en investigación y cultivar habilidades relacionadas con la misma.

Un elemento fundamental de las recomendaciones de fortalecer el papel de la investigación en el plan de estudios universitario, es la idea de que todos los estudiantes –independientemente de las perspectivas de carrera que tengan- pueden beneficiarse mediante la integración en la

investigación (Brown & Mc Cartney, 1998; Heggen et al., 2010; Levy & Petruilis, 2012). Integrar la investigación no solamente sería beneficioso para aprender destrezas específicas, sino también para adquirir competencias que trascienden la indagación. Una de esas competencias es el desarrollo del pensamiento crítico (Heggen et al., 2010; Lopatto, 2009). Participar en investigación se considera “un proceso académico para aprender a definir problemas y trazar una línea de investigación. También es una forma de estimular el pensamiento crítico y formar mentes inquisitivas” (Clark, 1997, p. 251). El desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo primordial de la educación superior (Halpern, 1998; King y Kitchener, 2004; Tapper, 2004; Tsui, 2001). La capacidad de pensar con un sentido crítico se considera esencial para una ciudadanía activa y comprometida (Kuhn, 1999; Moore, 2004) y crucial para funcionar en la compleja sociedad actual (Barnett, 1990; Bok, 2006). El pensamiento crítico puede definirse como la capacidad de elaborar criterios razonados sobre problemas mal definidos (King y Kitchener, 2004). Implica “interpretar, analizar, evaluar y deducir las consideraciones sobre evidencias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en que se fundamentó dicho criterio, y explicarlas” (Facione, 1990, p. 3).

Los análisis sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior revelaron que los estudiantes lo practican en mayor medida durante su educación superior, pero solo en un grado limitado y principalmente durante los primeros años (Arum & Roksa, 2011; Astin, 1993; Bers et al., 1996; Giancarlo & Facione, 2001; Hagedorn et al., 1999; Miller, 1992; Saucier, 1995). Arum y Roksa (2011), por ejemplo, observaron un aumento promedio de solo 0,18 desviaciones estándar durante los dos primeros años de educación superior, mientras que una importante proporción de estudiantes no mostró ningún aumento en absoluto. La investigación sobre el razonamiento epistémico, que está estrechamente relacionado con el pensamiento crítico, pero con mayor énfasis en la reflexión de la naturaleza de los conocimientos (Brabeck, 1983; Chan et al., 2011), reveló resultados similares. Los estudiantes crecieron en razonamiento epistémico durante la universidad, pero a un ritmo más lento, con aumentos leves durante los primeros dos años (Wood y Kardash, 2002). Además, los niveles más altos de razonamiento epistémico parecieron lograrlos solamente los estudiantes avanzados de doctorado o durante experiencias laborales una vez graduados (Baxter Magolda, 2004; King y Kitchener, 2004).

A pesar del poco desarrollo del pensamiento crítico, las publicaciones sobre el tema son optimistas con respecto a la posibilidad de que los estudiantes aprendan a pensar críticamente gracias a una instrucción adecuada (Halpern, 1998; Tsui, 2002; Valanides y Angeli, 2005). Las publicaciones sobre pensamiento crítico e integración de la investigación básicamente recorren caminos separados, aunque en ambos la integración y participación en investigación se consideran una forma valiosa de desarrollar el pensamiento crítico (Astin, 1993; Clark, 1997; Lopatto, 2009; Tsui, 2002). Sin embargo, los estudios sobre los beneficios precisos que se obtienen de integrar la investigación para que el estudiante aprenda están en su etapa inicial (Heggen et al., 2010; Seymour et al., 2004). Con mucha frecuencia, se afirman beneficios sobre el aprendizaje de los estudiantes que carecen del debido sustento empírico (Seymour et al., 2004). La mayor parte del análisis sobre el aprendizaje de los estudiantes mediante la integración de la investigación se centra en la “investigación de grado” (Lopatto, 2009; Seymour et al., 2004). La investigación de grado puede definirse como “una indagación o investigación que lleva a cabo un estudiante universitario que produce un aporte intelectual original o

creativo a la disciplina” (Council on Undergraduate Research [Consejo de Investigación de grado] (CUR.org). En efecto, los estudios sobre investigación de grado demostraron que los estudiantes que participaron activamente en un proyecto de investigación progresaron en cuanto a pensamiento crítico (Kuh, 2007; Lopatto, 2009; Hunter et al., 2007; Seymour et al., 2004). Estudios similares realizados sobre crecimiento epistémico hallaron indicios de que la experiencia de participar en investigación contribuye al desarrollo epistemológico (Rauckhorst et al., 2001; Ryder, Leach, y Driver, 1999; Samarapungavan, Westby y Bodner, 2006).

No obstante, hay dos razones por las que no queda claro si esos hallazgos de la investigación de grado también se aplican a la integración de la investigación durante el primer año. Primero, un factor confuso en el efecto de la investigación de grado sobre el pensamiento crítico es la selección de los estudiantes (Lopatto, 2009). La investigación de grado es en su mayor parte extra-curricular, lo que implica que no forma parte del plan de estudios normal (Lopatto, 2009, Seymour et al., 2004). Las posibilidades de investigación de grado con frecuencia son competitivas y apuntan a los estudiantes que ya han acumulado cierto número de créditos. Así pues, los estudiantes muchas veces escogen y/o son escogidos para participar en una investigación de grado. Esto podría implicar que los estudiantes de la investigación de grado difieren de los alumnos de los módulos normales de primer año. Segundo, la integración de la investigación no es un concepto unificado (Spronken-Smith et al., 2012). La integración de la investigación se entiende de diferente manera según los actores (Annala y Mäkinen, 2011). Aunque existe un debate en cuanto a la amplitud de lo que cuenta como integración de la investigación (ejemplo, Zimbardi y Myatt, 2012), en general, se acepta que esta es más amplia que la investigación de grado. Existen diferentes categorizaciones de prácticas de integración de la investigación que se basan en la naturaleza de las actividades que realizan los estudiantes o en los resultados de aprendizaje buscados (por ejemplo, Healey, 2005; Neumann, 1992; Verburgh et al., 2013a; Visser-Wijnveen et al., 2012; Zimbardi y Myatt, 2012). Por lo tanto, las diferentes prácticas de integración de la investigación podrían inducir a diferentes actividades de aprendizaje con diferentes efectos en el desarrollo del pensamiento crítico.

En la actualidad, son limitados los fundamentos empíricos del supuesto efecto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico que se tiene (o se tendría) al integrar la investigación dentro del plan de estudios. Por lo tanto, este estudio busca investigar empíricamente la relación existente entre la integración de la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en entornos ecológicos. El presente estudio investiga si existen diferencias en el desarrollo de este pensamiento entre los estudiantes de primer año de varios programas y si esas diferencias pueden atribuirse a las prácticas de integración de la investigación dentro de los programas. Las preguntas de la investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes en las prácticas de integración de la investigación entre los programas de primer año seleccionados?
2. ¿Progresan los estudiantes en pensamiento crítico durante el primer año de su plan de estudios de grado?
3. ¿Es posible que las diferencias de desarrollo del pensamiento crítico guarden relación con las diferencias en las prácticas de integración de la investigación?

Método

Diseño general

El estudio combina los resultados de dos grupos de datos, separados pero relacionados, que se recogieron en dos entornos ecológicos: uno en pensamiento crítico y el otro en integración de la investigación. Los datos fueron recopilados de estudiantes y profesores participantes en tres programas de primer año de tres universidades. El término “profesor” se emplea para referirse a la persona que enseña a los estudiantes.

El estudio sobre pensamiento crítico adoptó un diseño previo y posterior a la prueba para identificar el desarrollo del pensamiento crítico. En el caso de la integración de la investigación, los datos se recopilaron mediante entrevistas con los profesores de los módulos de los programas participantes de primer año.

En el entorno de este estudio (Flandes, Bélgica), los programas son entidades estructurales que conducen a un diploma, por ejemplo el programa de licenciatura en geografía. Los módulos son unidades más pequeñas dentro de un programa de grado. Al inscribirse en una institución, los estudiantes seleccionan un programa específico. Los módulos están organizados en años de 60 créditos, los cuales equivalen a un año completo de estudio. En el primer año, los estudiantes deben seguir un grupo fijo de módulos.

Los tres programas se escogieron deliberadamente de la misma área disciplinaria: Ciencias exactas (Biglan, 1973). Se escogió la misma área con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, pues existen indicios de que la integración de la investigación podría diferir entre disciplinas (Coate et al., 2001; Colbeck, 1998; Rowland, 1996, Trowler & Wareham, 2008).

Además, existen indicios de que los estudiantes difieren en su desarrollo del pensamiento crítico según la disciplina (Astin, 1993; Giancarlo y Facione, 2001; Gadzella y Masten, 1998; King y Kitcchener, 2004). Se optó por las ciencias exactas porque los diferentes programas estuvieron dispuestos a participar en el estudio.

Pensamiento crítico

Procedimiento

Se pidió a los estudiantes que completaran una prueba de pensamiento crítico en línea al inicio del año académico (octubre), como prueba de entrada y nuevamente a finales del año académico (mayo), como prueba de salida. En ambas ocasiones, la evaluación se realizó durante el horario normal de enseñanza. La cantidad total de estudiantes que participó, tanto en la prueba de entrada como en la posterior, fue de 124 (tabla 1). Hubo mucha deserción entre la prueba de entrada y la posterior, sobre todo por parte del programa 3.

Tabla 1: Cantidad de participantes en diferentes momentos de administración de la prueba

Programa	Participación		
	Solo prueba de entrada	Solo prueba de salida	Prueba de entrada y prueba de salida
1	11	4	23
2	17	1	42
3	90	7	59
Total	118	12	124

Instrumento

Para medir el pensamiento crítico, se utilizó Scipio, una prueba de pensamiento crítico general de disciplinas elaborada en investigaciones previas con la finalidad de obtener una medición directa del pensamiento crítico con alta validez de contenido (Verburgh, François, et al., 2013; Verburgh, François y Elen, 2012). Se escogió una prueba general con el objetivo de evitar la influencia de los conocimientos específicos de disciplinas. Se optó por una medición directa del pensamiento crítico, pues brinda resultados más confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes (Justice, Rice, y Warry, 2009). La prueba se ajusta a cómo se entiende el pensamiento crítico en el contexto de la educación superior de este estudio (Verburgh, François, et al., 2013). Consiste en la integración de dos pruebas traducidas al holandés: La Prueba de Pensamiento Crítico Cornell (CCTT) (Ennis et al., 2005) y la Evaluación del Pensamiento Crítico (HCTA) (Halpern, 2012).

La prueba Scipio consiste en 25 preguntas con elementos de respuesta construida ($n = 13$) y elementos de elección forzada ($n = 12$). Dos ítems se basan en las escalas de “Significado y falacias” e “Identificación de supuestos” de la prueba CCTT. Los otros ítems son una selección de la prueba HCTA. Cada ítem comienza con una descripción de un problema en una situación de la vida diaria. Algunas de esas situaciones de la vida diaria se presentan dos veces: primero como elemento de respuesta construida y luego como elemento de elección forzada. Para el puntaje de los elementos de respuesta construida, hay un libro de códigos extendidos. La fiabilidad entre calificadores es alta; la k ponderada de Cohen varía entre 0,70 y 0,98 (Verburgh et al., 2012). El puntaje máximo en Scipio es 95. La coherencia interna de Scipio en la prueba de entrada es relativamente baja, α de Cronbach = 0,61. La coherencia interna de la prueba de salida es más alta, α de Cronbach = 0,67 (Cohen, 1988).

Análisis

A fin de conocer si el abandono fue selectivo, se llevó a cabo una prueba *T* de muestras independientes. Se encontró que los puntajes en la prueba de entrada para los estudiantes que participaron solamente en esta prueba ($M = 50,90$; $SD = 7,49$) no fueron diferentes de los de estudiantes que participaron dos veces ($M = 50,93$; $SD = 7,90$), $t(240) = -0,029$, $p > 0,05$ ($r = 0,002$). Además, existen indicios de que no hay diferencia en los puntajes de la prueba de salida entre estudiantes que participaron solo en la prueba de salida ($M = 51,42$; $SD = 11,48$) y los que participaron dos veces ($M = 52,06$; $SD = 8,71$), $t(134) = -0,236$, $p > 0,05$ ($r = 0,02$). Sin embargo, este resultado debería interpretarse con cautela debido al reducido número de estudiantes que participaron solamente en la prueba de salida.

El desarrollo del pensamiento crítico se midió con una prueba *T* de muestras emparejadas. Para estudiar las diferencias entre programas, se planificó inicialmente un análisis de covarianza (ANCOVA) con el programa como variable independiente, el puntaje en la prueba de entrada como la covariable y el puntaje en la prueba de salida como la variable independiente. No obstante, no hubo independencia entre la covariable y la variable independiente, de forma que el ANCOVA no fue apropiado (Miller y Chapman, 2001). Por lo tanto, se llevó a cabo una análisis de varianza (ANOVA) con los puntajes de crecimiento como variable dependiente (Maxwell y Delaney, 2004).

Integración de la Investigación en los Programas

Procedimiento

En 27 entrevistas individuales, los profesores describieron su(s) módulo(s) de primer año ($N = 36$). Explicaron lo que pasaba en sus clases, lo que hacían en su tiempo con los estudiantes, lo que esperaban de ellos durante y entre los momentos de contacto, lo que querían que pudieran hacer sus estudiantes después de terminar el módulo.

Como los profesores interpretan la integración de la investigación de una forma específica (Neumann, 1992; Zamorski, 2002), no se enfatizó específicamente la integración de la investigación en la pregunta de apertura de la entrevista. Este enfoque más abierto se adoptó para evitar que los profesores hablaran únicamente de lo que consideran integración de la investigación. El entrevistador hizo preguntas de aclaración para obtener suficiente información. Las entrevistas duraron entre treinta minutos y una hora. En el caso en que los profesores fueron responsables de más de un módulo, todos los módulos fueron discutidos durante la misma entrevista.

Enfoques de integración de la investigación y resultados de aprendizaje relacionados con la investigación

Basándose en un análisis de las categorizaciones presentes de la integración de la investigación, Verburgh (2013a) hizo una diferencia entre dos características identificatorias de las prácticas de integración de la investigación.

La integración de la investigación puede referirse a la forma en que los estudiantes son puestos en contacto con actividades de investigación y similares. Estas formas diferentes se denominan “enfoques de integración de la investigación” (enfoques EI). La integración de la investigación también puede referirse a lo que se espera que aprendan los estudiantes con respecto a la investigación. A esto se denomina resultados de aprendizaje relacionados con la investigación (resultados de aprendizaje RI).

Verburgh (2013a) identificó ocho enfoques de integración de la investigación (tabla 2) y siete resultados de aprendizaje relacionados con la investigación, dos de los cuales tienen especificaciones (tabla 3). Para facilitar la lectura, los enfoques de integración de la investigación se presentan subrayados y los resultados de aprendizaje relacionados con la investigación están en *itálicas*.

Tabla 2: Ocho enfoques de integración de la investigación (Verburgh et al., 2013a)

Enfoque de integración de la investigación	Descripción
Hechos	A los estudiantes se les presentan descripciones de resultados de investigación como si fueran hechos. No se mencionan los antecedentes de investigación de los resultados. Este enfoque se puede experimentar en varios entornos, por ejemplo, asistiendo a una conferencia, escuchando una explicación de una teoría mediante ejemplos, mirando un documental, leyendo o explicando un texto determinado a los compañeros.
Hechos científicos	También se confronta a los estudiantes con los resultados de la investigación. Aquí, ven ligeramente los antecedentes de la investigación pero no se da más explicación de la misma. Este enfoque se puede experimentar en entornos similares al de “Hechos”, pero tocando el tema de los antecedentes de la investigación. Por ejemplo, durante una disertación o un documental, el disertante dice que la investigación reveló esas conclusiones o que se dejó de lado el nombre del investigador o del científico, o mediante referencias en el texto que sustenten las afirmaciones hechas.

<p>Hechos basados en la investigación</p>	<p>Se confronta a los estudiantes con resultados de investigación y con la investigación detrás de esos resultados. Explicar los resultados de un estudio y por qué son pertinentes para la teoría que se está estudiando es un ejemplo de este enfoque, como también que un profesor muestre un documental que ejemplifica el experimento que sustenta la teoría estudiada.</p>
<p>Métodos de investigación</p>	<p>Se confronta a los estudiantes con los métodos de la investigación. Por ejemplo, se les explica una técnica de análisis y cómo se la debe utilizar, o un profesor demuestra cómo se debe manejar una máquina para tomar mediciones.</p>
<p>Resultados pertinentes de segmentos</p>	<p>Los estudiantes participan activamente en uno o más de los pasos de la investigación. La actividad de investigación no apunta a promover la disciplina, pero es pertinente para el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, también se podrían llamar “actividades relacionadas a la investigación”. Este enfoque puede experimentarse en entornos diversos, por ejemplo, durante las sesiones de laboratorio donde los estudiantes deben repetir un experimento clásico, cuando se plantea una pregunta a los estudiantes y ellos tienen que pensar en un método para investigarla; o cuando deben buscar información sobre un tema determinado.</p>
<p>Resultados funcionales de segmentos</p>	<p>Los estudiantes realizan uno o más de los pasos de la investigación. Los resultados, en este caso, no solo son pertinentes para los estudiantes, también apuntan a fomentar la disciplina. Por ejemplo, cuando los estudiantes deben perfeccionar una máquina destiladora para que el profesor pueda utilizarla en sus experimentos; cuando, deben administrar cuestionarios de un estudio de investigación del profesor o cuando deben realizar un análisis estadístico sobre datos de investigación reales.</p>
<p>Resultados pertinentes de un estudio completo</p>	<p>Los estudiantes participan en un ciclo completo de investigación y los resultados del estudio son pertinentes para ellos. Por ejemplo, cuando los estudiantes hacen una breve reseña literaria sobre un tema escogido, pero los resultados de la reseña no son importantes o el profesor ya los conoce.</p>
<p>Resultados funcionales de un estudio completo</p>	<p>Los estudiantes también participan en un ciclo completo de investigación, pero a diferencia del enfoque anterior, los resultados sí tienen la finalidad de promover la disciplina. En este caso, los estudiantes pasan a ser miembros de la comunidad de investigación. Por ejemplo, cuando deben elaborar una reseña literaria que ayuda al profesor a elaborar una hipótesis para un experimento futuro.</p>

Tabla 3: Siete resultados de aprendizaje relacionados con investigación, con Especificaciones de Destrezas Prácticas de Investigación y Pensamiento Crítico (Verburgh et al., 2013a)

Resultado básico del aprendizaje relacionado con la investigación <i>Especificación</i>	Descripción <i>Ejemplo</i>
<i>Resultados</i>	<p>Los estudiantes adquirieron conocimientos a partir de los resultados de la investigación.</p> <p>Los estudiantes adquieren conocimientos de investigación científica sobre sistemas de glaciares.</p>
<i>Sustentos</i>	<p>Los estudiantes adquirieron una comprensión más profunda de los sustentos metodológicos y teóricos de la investigación.</p> <p>Los estudiantes entienden la importancia del método de investigación empleado para la validez de los resultados.</p>
<i>Destrezas prácticas de investigación</i>	<p>Los estudiantes desarrollaron destrezas prácticas de investigación específicas.</p>
<i>Formular un tema (una pregunta) de investigación</i>	<p>Los estudiantes plantean un tema o una pregunta que puede ser investigada.</p>
<i>Encontrar publicaciones</i>	<p>Los estudiantes pueden hallar publicaciones científicas en una base de datos cuando se les da un tema y palabras claves válidas.</p>
<i>Elaborar un diseño</i>	<p>Los estudiantes pueden conceptualizar un estudio.</p>
<i>Recopilar información</i>	<p>Los estudiantes pueden observar el comportamiento de un paciente psiquiátrico.</p>
<i>Analizar información</i>	<p>Los estudiantes son capaces de llevar a cabo un análisis estadístico válido de información dada.</p>
<i>Formular una conclusión</i>	<p>Los estudiantes pueden plantear una conclusión basándose en el tema y la información dada.</p>
<i>Reporte</i>	<p>Los estudiantes pueden redactar un informe de lo que realizaron durante la sesión de laboratorio.</p>

<i>Actitud investigativa</i>	Los estudiantes no aceptan enunciados tal como se dan, sino que buscan pruebas de respaldo.
<i>Forma sistemática de razonar</i>	Los estudiantes pueden abordar un problema de forma sistemática a fin de llegar a una respuesta.
<i>Competencia para ser investigador</i>	Los estudiantes tienen la competencia necesaria para ser investigadores. Los estudiantes pueden, a partir de un problema, realizar y presentar un análisis sobre una entidad económica geográfica específica, mediante la integración de documentos escritos, datos numéricos, trabajo de campo y análisis estadísticos.
<i>Pensamiento crítico</i>	Los estudiantes tienen actitud crítica hacia la información, el conocimiento y la construcción del conocimiento.
<i>Pensamiento crítico hacia uno mismo</i>	Los estudiantes pueden analizar de forma crítica su propia conducta durante una pasantía según el marco teórico empleado en el módulo.
<i>Pensamiento crítico hacia la información</i>	Los estudiantes aprenden a interpretar de forma crítica los datos históricos y aplican ese sentido crítico para interpretar el presente.
<i>Consciente de las perspectivas de los demás</i>	Los estudiantes están conscientes de que existen múltiples perspectivas para un mismo problema.
<i>Capacidad de manejar la incertidumbre</i>	El estudiante puede formular una conclusión basándose en información mezclada e incompleta.
<i>Curiosidad</i>	Los estudiantes sienten curiosidad por conocer los progresos de la disciplina. Los estudiantes están intrigados por el tema del módulo y se sienten estimulados para seguir los avances en el campo.
<i>Práctica</i>	El estudiante tiene la capacidad de emplear resultados de investigación en situaciones nuevas o ver las repercusiones prácticas de los mismos. Para resolver un problema, los estudiantes son capaces de buscar resultados de investigación pertinentes y aplicarlos.

Análisis

Cada entrevista se grabó en audio, se transcribió textualmente y se analizó: a) enfoques de integración de la investigación y b) resultados del aprendizaje relacionados con la investigación (ver las tablas 2 y 3). Esto implica que para cada módulo se analizó qué enfoques de integración de la investigación empleó el profesor y qué resultados de aprendizaje relacionados con la investigación se buscaban. Para una descripción detallada del análisis de la información, remitirse a Verburgh (2013a, 2013b).

Luego, se integraron los resultados de los módulos individuales a nivel de programa con el fin de conocer qué prácticas específicas eran típicas de cada programa. Para cada enfoque de integración de la investigación, se calculó la proporción de módulos del programa que emplean ese enfoque específico. De manera similar, para cada resultado de aprendizaje relacionado con la investigación, se calculó la proporción de módulos del programa que apuntaba a ese resultado de aprendizaje específico. Esas proporciones se compararon en el último paso del análisis para revelar similitudes y diferencias entre los programas.

Resultados

Prácticas de integración de la investigación

El análisis de las prácticas de integración de la investigación reveló similitudes y diferencias entre los programas relativos a los enfoques de integración de la investigación (tabla 4) y los resultados del aprendizaje relacionados con la investigación (tabla 5).

Los enfoques de integración de la investigación “Hechos”, “Hechos científicos” y “Hechos basados en investigación” tuvieron casi la misma frecuencia en todos los programas (respectivamente cerca del 85, 50 y 35 % de los módulos). “Resultados pertinentes de estudio completo” no se utilizó en ninguno de los programas.

Adquirir conocimientos a partir de *Resultados* de investigación y *Desarrollo de destrezas prácticas de investigación* fueron resultados recurrentes del aprendizaje relativo a investigación en todos los programas. En todos los programas muy rara vez o ninguna se apuntó a la *Práctica*.

Tabla 4: Proporción de módulos que aplican un enfoque específico de integración de la investigación por programa

Enfoque de integración de la investigación	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Hechos	0,92	0,80	0,86
Hechos científicos	0,50	0,50	0,57
Hechos basados en la investigación	0,33	0,40	0,36
Métodos de investigación	0,42	0,60	0,50
Resultados pertinentes de segmentos	0,42	0,60	0,71
Resultados funcionales de segmentos	0,00	0,00	0,07
Resultados pertinentes de un estudio completo	0,00	0,00	0,00
Resultados funcionales de un estudio completo	0,00	0,00	0,07
N	12	10	14

Tabla 5: Proporción de módulos que apuntan a un resultado específico de aprendizaje relacionado con investigación por programa

Resultados de aprendizaje relacionados con investigación	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Resultados de aprendizaje detallados relacionados con investigación			
<i>Resultados</i>	1,00	1,00	0,93
<i>Sustentos</i>	0,67	0,00	0,21
<i>Destrezas prácticas de investigación</i>	0,92	1,00	0,86
<i>Formular una pregunta de investigación</i>	0,00	0,00	0,08
<i>Encontrar publicaciones</i>	0,00	0,20	0,08

<i>Elaborar un diseño</i>	0,09	0,10	0,25
<i>Recopilar información</i>	0,27	0,30	0,17
<i>Analizar información</i>	0,27	0,00	0,08
<i>Formular una conclusión</i>	0,27	0,20	0,25
<i>Reporte</i>	0,18	0,30	0,58
<i>Actitud investigativa</i>	0,27	0,30	0,17
<i>Forma sistemática de razonar</i>	0,27	0,60	0,75
<i>No especificado</i>	0,27	0,30	0,00
<i>Competencia para ser investigador</i>	0,00	0,00	0,14
<i>Pensamiento crítico</i>	0,58	0,40	0,79
<i>Pensamiento crítico hacia uno mismo</i>	0,29	1,00	0,91
<i>Pensamiento crítico hacia la información</i>	0,43	0,75	0,18
<i>Consciente de las perspectivas de los demás</i>	0,14	0,00	0,00
<i>Capacidad de manejar la incertidumbre</i>	0,14	0,00	0,00
<i>No especificado</i>	0,43	0,50	0,00
<i>Curiosidad</i>	0,33	0,40	0,00
<i>Práctica</i>	0,08	0,00	0,07
N	12	10	14

Nota. La proporción de los resultados de aprendizaje detallados relacionados con investigación se basa en la cantidad de módulos que buscan lograr el resultado general de aprendizaje relacionado con investigación. Es posible más de una interpretación por ocurrencia.

De acuerdo con los análisis, los programas pueden describirse como se indica a continuación.

En menos de la mitad de los módulos del programa 1, los estudiantes participaron en actividades relativas a la investigación y estas siempre estuvieron orientadas al aprendizaje del estudiante (“Resultados pertinentes de segmentos”, en el 40 % de los módulos).

En el programa 1, fue típico que se prestara mucha atención a los *Sustentos* teóricos y metodológicos de la investigación y una atención moderada a estimular la *Curiosidad* de los estudiantes por los futuros avances en la disciplina (respectivamente en el 70 % y el 30 % de los módulos). En el programa 1, se apuntó a una amplia variedad de *Destrezas prácticas de investigación* y cada módulo se centró en una o dos destrezas específicas, pero no hubo una destreza que haya sido la meta de la mayoría de los módulos. *El pensamiento crítico* fue un resultado de aprendizaje relacionado con la investigación que se buscó en una pequeña mayoría de los módulos y en gran parte tuvo que ver con *el Pensamiento crítico hacia la información*.

En el programa 2, se puso a los estudiantes en frecuente contacto con los métodos de investigación y eso separó el programa 2 (Métodos de investigación en el 60 % de los módulos). Además, los estudiantes participaron con frecuencia y de forma activa en actividades relativas a la investigación, orientadas al aprendizaje de los estudiantes (Resultados pertinentes de segmentos, en el 60 % de los módulos).

El programa 2 dedicó considerable atención al desarrollo de la *Curiosidad* (40 % de los módulos). En todos los módulos se apuntó a lograr *Destrezas prácticas de investigación*, y esto en su mayoría implicó una *Forma sistemática de razonar* combinada con otra destreza práctica de investigación. Una minoría de los módulos apuntó al *Pensamiento crítico*, y esto implicó tanto *Pensamiento crítico hacia uno mismo* como *Pensamiento crítico hacia la información*.

El programa 3 se caracterizó por una alta incidencia de participación activa en actividades relativas a la investigación, la mayoría estuvo orientada al aprendizaje de los estudiantes (“Resultados pertinentes de segmentos”, 71 % de los módulos). En un módulo, los estudiantes participaron en un trabajo de investigación completo, cuyos resultados fueron nuevos para la disciplina (“Resultados funcionales en un estudio completo”). En el programa 3, *Pensamiento crítico* y *Destrezas prácticas de investigación* fueron resultados de aprendizaje recurrentes. *Pensamiento crítico* se refería principalmente a *Pensamiento crítico hacia uno mismo*. Las *Destrezas prácticas de investigación* deseadas fueron *Reporte* y *Forma sistemática de razonar*. En un módulo, se apuntó al desarrollo de *Competencia para ser investigador*.

Desarrollo en pensamiento crítico

La prueba *t* de muestras emparejadas reveló que, en promedio, los estudiantes sacaron puntajes más altos en pensamiento crítico en la prueba de salida que en la prueba de entrada, $t(123) = 2,025$, $p < 0,05$, con una pequeña magnitud del efecto ($r = 0,18$) (Estadísticas descriptivas en la tabla 6).

Tabla 6: Estadísticas descriptivas de los puntajes de pensamiento crítico en ambos momentos de la prueba

Programa	Prueba de entrada			Prueba de salida	
	N	M	SD	M	SD
1	23	47,00	6,22	48,91	10,45
2	42	50,60	7,66	52,36	8,64
3	59	52,69	8,17	53,07	7,86
Total	124	50,93	7,90	52,06	8,71

Diferencias de desarrollo en pensamiento crítico entre los programas

No existió una diferencia importante entre los tres programas con respecto al desarrollo en pensamiento crítico, $F(2,121) = 0,84, p > 0,05$.

Discusión

El estudio investigó el crecimiento de pensamiento crítico en los estudiantes de tres programas de primer año con relación a las diferencias en las prácticas de integración de la investigación.

Es claro que los estudiantes desarrollaron su pensamiento crítico durante el primer año de educación superior. No obstante, ese desarrollo fue limitado y equiparable al crecimiento en pensamiento crítico que se observó en otros estudios, como el de Arum y Roksa (2011). Los resultados también mostraron que aunque los tres programas fueron diferentes en sus prácticas de integración de la investigación, no hubo diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes que participaron en los programas.

Surgieron algunas diferencias notables entre los enfoques de integración de la investigación y los resultados de aprendizaje basados en la investigación y, conforme a ello, podría haberse esperado un crecimiento diferencial en pensamiento crítico. Primero, se analizan las diferencias entre los enfoques de integración de la investigación. La participación en un enfoque de integración de la investigación, equiparable a investigación de grado, no tuvo como resultado un aumento más desarrollado en pensamiento crítico. En el programa 3, hubo un módulo en el que los estudiantes participaron en un estudio de investigación auténtico (“Resultados funcionales de un estudio completo”). El diseño del módulo evidenció similitudes

con las características de una investigación de grado (Lopatto, 2009): los estudiantes tenían que diseñar algunos aspectos del proyecto, comunicar los resultados verbalmente y redactar un reporte; los profesores aportaron la estructura y dieron orientación. La experiencia se desvió de la investigación de grado prototípica con respecto a la inversión de tiempo (más restringida: 180 horas para todo el módulo, del cual el proyecto de investigación fue solo una pequeña parte) y a la articulación de la literatura científica (muy limitada). Además, participaron todos los estudiantes de primer año de un programa. Estas conclusiones coinciden con las de Lopatto (2009) y Seymour (2004) lo que demuestra que el impacto de la participación en investigación no es claro.

Además, el contacto frecuente con el enfoque de integración de la investigación Métodos de investigación no necesariamente implica que los estudiantes mejoren su rendimiento en pensamiento crítico. Lopatto (2009) afirma que el contacto con cuestiones metodológicas es beneficioso para el pensamiento crítico. Sin embargo, en nuestros hallazgos no se obtuvo ese impacto. Los estudiantes del programa 2 estuvieron más en contacto con métodos de investigación que los estudiantes de los otros dos programas, pero ello no tuvo como resultado que experimentaran un mayor crecimiento en pensamiento crítico.

Además, las diferencias en cuanto a frecuencia de participación en actividades relativas a la investigación (Resultados pertinentes de segmentos) tampoco produjeron un crecimiento diferencial en cuanto a pensamiento crítico. En ese enfoque de integración de la investigación, los estudiantes están activamente involucrados en uno o más pasos de investigación y la actividad está centrada en el aprendizaje del estudiante.

Lopatto (2009) definió los cursos relativos a la investigación como cursos que contienen algunas o todas las siguientes cinco características: 1) en el curso hay un proyecto cuya respuesta no se conoce y tampoco la conoce el profesor; 2) los estudiantes de alguna manera contribuyen en el proceso de investigación; 3) los estudiantes diseñan su propio proyecto; 4) los estudiantes son responsables de un aspecto del proyecto; 5) los estudiantes tienen que realizar un análisis crítico del trabajo de otros estudiantes. Asimismo, hizo una distinción entre cursos con alto o bajo grado de relación con investigación, dependiendo de cuánto énfasis se ponía en las características ya mencionadas.

Cuando se compararon los progresos de aprendizaje autoreportados (sobre aspectos estrechamente relacionados con investigación) entre estudiantes involucrados en una investigación de grado y estudiantes de cursos con alto y bajo grado de relación con la investigación, el resultado reveló que los estudiantes que estuvieron involucrados en investigación de grado reportaron mayores progresos, seguidos por los estudiantes de cursos que guardan alto grado de relación con la investigación. Los estudiantes de cursos que guardan bajo grado de relación con investigación reportaron menores progresos. Los módulos que utilizan “Resultados pertinentes de segmentos” en general se catalogarían como bajos en investigación. Si los progresos de aprendizaje en pensamiento crítico concuerdan con los progresos de aprendizaje de aspectos estrechamente relacionados con la investigación, entonces, el efecto que tienen sobre el pensamiento crítico los cursos catalogados como bajos en investigación podría también ser bajo. Esto podría explicar la ausencia de un efecto diferencial entre los programas que aplican más o menos actividades relativas a la investigación.

Segundo, las diferencias en los resultados de aprendizaje relacionados con investigación tampoco parecen tener un efecto directo en el desarrollo del pensamiento crítico. Una diferencia en la importancia del resultado de aprendizaje relacionado con la investigación *Sustentos* no coincidió con una diferencia en crecimiento de pensamiento crítico. La literatura afirma que adquirir una comprensión más a fondo de los conceptos fundamentales de la investigación y sus resultados (en qué consisten los *Sustentos*) podría ser propicio para el desarrollo epistémico (King y Kitchener, 2004). Adquirir una mayor comprensión de los *Sustentos* teóricos y metodológicos de la investigación implica un nivel de pensamiento alto, lo cual es beneficioso para el desarrollo del pensamiento crítico (Halpern, 2001). Sin embargo, los resultados de este estudio no reflejaron eso, pues *Sustentos* fue un resultado de aprendizaje importante en el programa 1 a diferencia de los otros dos programas sin una diferencia en cuanto a desarrollo del pensamiento crítico. De manera similar, a pesar de las diferencias en la frecuencia de *Pensamiento crítico* como resultado de aprendizaje relacionado con la investigación y sus subcategorías, tampoco hubo una diferencia de crecimiento. Abrami (2008) concluyó en su análisis sobre los enfoques de enseñanza de pensamiento crítico que es importante integrar, de manera explícita, las metas del pensamiento crítico en el diseño del curso. Por lo tanto, esperaríamos más desarrollo en los casos en que el pensamiento crítico sea un resultado deseado del aprendizaje. Además, las diferencias en la clase de destrezas prácticas de la investigación deseadas aparentemente no tuvieron influencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Esta falta de relaciones podría deberse a una brecha entre lo que los profesores buscan enseñar y la eficacia de su enseñanza real (Brown y Freeman, 2000; Murray y MacDonald, 1997). Browne y Freeman (2000) afirmaron que el pensamiento crítico es más común como objetivo educativo que como estímulo real en el aula. Un estudio en el área de formación docente realizado por Paul, Elder y Bartell (1997) encontró que aunque la mayoría de los profesores afirmaba que el pensamiento crítico es importante, solamente una pequeña minoría fue capaz de dar una definición clara al respecto y casi el 80 % de ellos no tenía idea de cómo estimular el pensamiento crítico en el aula. Así pues, es posible que los profesores del presente estudio tuvieran la intención de estimular el pensamiento crítico, pero que su enfoque de enseñanza no haya sido la manera más óptima de lograrlo, lo cual tuvo como consecuencia un desarrollo limitado del pensamiento crítico.

Sin embargo, existen tres factores que dificultan interpretar la ausencia de diferencias entre los programas. Primero, los programas fueron diferentes unos de otros en varios aspectos. Los programas utilizaron diferentes enfoques de integración de la investigación y apuntaron a diversos resultados de aprendizaje relacionados con la investigación al mismo tiempo. Fueron diferentes unos de otros en más de un criterio. Por lo tanto, el efecto de un aspecto de la integración de la investigación (destacado en un programa) posiblemente estaba contrapesado por el efecto de otro (destacado en otro programa). Además, el estudio se llevó a cabo durante todo un año académico en el cual los estudiantes fueron confrontados con muchas experiencias que pudieron haber influenciado su pensamiento crítico y que estuvieron relacionadas, o no, con la integración de la investigación. Esta limitación es inherente al entorno ecológico del presente estudio y una característica de la realidad de la educación superior.

Además, el instrumento para medir el pensamiento crítico no estuvo exento de ruido. Ello está indicado por un valor bastante bajo de la α de Cronbach. Sin embargo, esa fiabilidad

limitada también podría tener relación con la multidimensionalidad del pensamiento crítico (Cortina, 1993).

Tercero, es posible que los estudiantes principalmente hayan adquirido destrezas de pensamiento crítico específicas para una disciplina que no fueron medidas en una prueba de pensamiento crítico general de disciplinas como Scipio. Existe un consenso general entre los investigadores del pensamiento crítico de que este está conformado por destrezas específicas de disciplina y destrezas generales. Las destrezas generales de disciplina son aplicables en varios contextos y disciplinas (Angeli y Valanides, 2009). Es posible que los estudiantes hayan desarrollado, principalmente, destrezas de pensamiento crítico específicas de disciplina que no se evalúan con la herramienta Scipio. La investigación indica que existen discrepancias entre el desarrollo del pensamiento crítico específico y general de disciplinas. Los estudiantes muestran un mayor desarrollo de pensamiento crítico específico de disciplinas y el paso al pensamiento crítico general de disciplinas parece ser difícil (Williams, Oliver y Stockdale, 2004).

A pesar de las limitaciones del estudio, los resultados ejemplifican la advertencia a asumir falsamente relaciones simplistas entre la investigación y la enseñanza/aprendizaje (Hattie y Marsh, 1996; Terenzini y Pascarella, 1994). El estudio cuestiona el supuesto de que integrar la investigación en el plan de estudios de grado lleva a un desarrollo del pensamiento crítico y, por ende, que se debería integrar más investigación en el plan de estudios. El simple hecho de que se integre investigación en el plan de estudios no basta para propiciar un desarrollo importante del pensamiento crítico.

El estudio, además, demuestra que en las prácticas de integración de la investigación no hay un uso sistemático de enfoques de enseñanza que estimulen el logro de resultados de aprendizaje específicos como el pensamiento crítico. Los módulos no están diseñados para fomentar el pensamiento crítico. Aunque los resultados de la investigación sobre enseñanza de pensamiento crítico no son concluyentes (Niu et al., 2013; Pascarella y Terenzini, 2005; Valanides y Angeli, 2005), hay diferentes recomendaciones sobre enfoques de enseñanza que podrían ser eficaces para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Por ejemplo, integrar la enseñanza explícita de pensamiento crítico en el contenido de la materia (el enfoque *combinado*) ha resultado sistemáticamente efectivo para desarrollar el pensamiento crítico (por ejemplo, Abrami et al., 2008).

Asimismo, se ha establecido que las siguientes actividades son eficaces para desarrollar el pensamiento crítico: enseñar estrategias que incluyan el modelado del profesor (Halpern, 1998; Hofer, 2004; Kronholm, 1996); emplear problemas complejos, mal estructurados, confusos, y pistas en problemas que puedan desencadenar la aplicación del pensamiento crítico (Halpern, 1998; King y Kitchener, 2004); realizar un análisis crítico de un trabajo, exámenes con ensayo, trabajos en colaboración, presentaciones y debates en clase, escribir y volver a escribir prestando mucha atención al análisis, síntesis y perfeccionamiento de las ideas (Astin, 1993; Tapper, 2004; Tsui, 1999; 2002).

Esas estrategias de enseñanza pueden ponerse en práctica, y la mayoría de ellas probablemente ya se aplican en diferentes grados de las prácticas de integración de la investigación. Pero lo más probable es que la aplicación actual espontáneo sea de forma continuada o sistemática. Por ejemplo, Samarapungavan (2006) observó que cuanto más oportunidad tenían los

estudiantes de plantear preguntas y debatir con los investigadores durante su experiencia de investigación, más alto era su crecimiento epistemológico. Durante esos debates, los investigadores probablemente modelaron su pensamiento según los estudiantes. Thiry y Laursen (2011) resaltan el papel vital que tiene el supervisor en la calidad de los progresos de aprendizaje en la investigación de grado. Afirman que supervisar es “una actividad educativa con prácticas pedagógicas específicas que son exitosas y otras que no lo son”.

La falta de un diseño sistemático posiblemente lleve a que se pierdan oportunidades de desarrollar el pensamiento crítico, puesto que un ambiente de aprendizaje cuidadosamente diseñado puede llevar a grandes progresos en pensamiento crítico (Niu et al., 2013; Pascarella y Terenzini, 2005). Es muy probable que todavía no se haya explotado totalmente el potencial de integrar eficazmente la investigación para producir pensamiento crítico. Por lo tanto, una orientación valiosa para la futura investigación sobre la integración de la investigación sería investigar cuán eficaces son para el desarrollo del pensamiento crítico las prácticas de integración de la investigación diseñadas sistemáticamente.

Si bien la mayor parte de las investigaciones sobre integración de la investigación se llevan a cabo en universidades (Heggen et al., 2010; Neumann, 1992; Visser-Wijnveen et al., 2012; Zimbardi y Myatt, 2012), el presente estudio se llevó a cabo en *university colleges* [instituciones universitarias no autónomas], que son instituciones de enseñanza intensiva. La situación y la justificación de la integración de la investigación podrían diferir entre las universidades y las *university colleges* (Brown y McCartney, 1998). En general, las *university colleges* son entornos de educación superior en los que realizar investigación es algo relativamente nuevo, mientras que las universidades son entornos de educación superior con una larga tradición de investigación. Esta es una simplificación exagerada de las complejidades del tema (Bleikie, 2003). En las *university colleges*, se espera cada vez más que los profesores realicen e integren la investigación en su enseñanza (Kyvik, 2009; Kyvik y Lepori, 2010; Witte et al., 2008).

Por lo tanto, la predominancia de los enfoques de integración de la investigación o de los resultados de aprendizajes relacionados con la investigación posiblemente difiera entre las *university colleges* y las universidades. Sería útil comparar ambos tipos de instituciones para saber más sobre el impacto poco estudiado que tiene el tipo de institución en la integración de la investigación (Jenkins, 2004).

Sin embargo, y además del hecho de que es relativa la diferencia entre las etiquetas ‘universidades’ y ‘*university colleges*’ (Witte et al., 2008), no hay mucho fundamento para suponer que la enseñanza en las universidades esté diseñada más sistemáticamente que la enseñanza en las *university colleges*. Por lo tanto, los hallazgos sobre la investigación de diseño sugerida también son pertinentes para las universidades y servirían para alcanzar un mayor desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior.

Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamin, R., y Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. [Intervenciones educativas que afectan las destrezas y disposiciones del pensamiento crítico: Meta-análisis de etapa 1]; *Review of Educational Research [Revista de investigación educativa]*, 78, 1102-1134. doi:10.3102/003465430832608
- Angeli, C., y Valanides, N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. [*Efectos de la educación en el pensamiento crítico: Rendimiento sobre temas mal definidos*]. *Learning and Instruction*, 19, 322-334. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.010
- Annala, J., y Mäkinen, M. (2011). The research-teaching nexus in higher education curriculum design [El nexo entre la investigación y la enseñanza en el diseño del plan de estudios de la educación superior], *Transnational Curriculum Inquiry*, 8, 3-21.
- Arum, R., y Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses [A la deriva académicamente: un aprendizaje limitado en los establecimientos universitarios]*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited [¿Qué es importante en la universidad? Cuatro años cruciales revisitados]*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education [La idea de la educación superior]*. Buckingham: Open University Press.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection [Evolución de una conceptualización constructivista de la reflexión epistemológica]. *Educational Psychologist*, 39, 31-42. doi:10.1207/s15326985ep3901_4
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas [Las características de la materia en las diferentes áreas académicas]. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203. doi:10.1037/h0034701
- Bleiklie, I. (2003). Hierarchy and specialisation: On the institutional integration of higher education systems [Jerarquía y especialización: Sobre la integración institucional de los sistemas de educación superior]. *European Journal of Education*, 38, 341-355. doi:10.1111/j.0141-8211.2003.00153.
- Boyer Commission (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities [Reinventar la educación universitaria: Modelo para las universidades de investigación de Estados Unidos]*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brabeck, M. M. (1983). The relationship between critical thinking skills and the development of reflective judgement: Redefining the aims of higher education [La relación entre las destrezas de pensamiento crítico y el desarrollo del criterio reflexivo: Redefinir las metas

- de la educación superior]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 23-34. doi:10. 1016/0193-3973(83)90056-4
- Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide [La investigación y la enseñanza: Más allá de la división]*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Brown, R. B., y Mc Cartney, S. (1998). The link between research and teaching: Its purpose and implications [El vínculo entre la investigación y la enseñanza: Su finalidad y consecuencias]. *Innovations in Education and Training International*, 35, 117-129. doi:10. 1080/1355800980350205
- Browne, M. N., y Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education [Características distintivas de las aulas con pensamiento crítico. La enseñanza en la educación superior]*, 5, 301-309. doi:10. 1080/713699143
- Carter, D., Ro, H., Alcott, B., y Lattuca, L. R. (2013, April). *Co-curricular connections: Therole of undergraduate research experiences in promoting engineering students' communications, teamwork and leadership skills [Conexiones co-curriculares: El papel de las experiencias de investigación de grado para promover las comunicaciones, el trabajo en equipo y las destrezas de liderazgo en los estudiantes de ingeniería]*. Trabajo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Chan, N. M., Ho, I. T., y Ku, K. Y. L. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students [Creencias epistemológicas y pensamiento crítico de los estudiantes chinos]. *Learning and Individual Differences [Aprendizaje y diferencias individuales]*, 21, 67-77. doi:10. 1016/j. lindif. 2010. 11. 001
- Clark, B. R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning [La integración moderna de las actividades de investigación con la enseñanza y el aprendizaje]. *Journal of Higher Education*, 68, 241-255. doi:10. 2307/2960040
- Coate, K., Barnett, R., y Williams, G. (2001). Relationships between teaching and research in higher education in England [Las relaciones entre la enseñanza y la investigación en la educación superior en Inglaterra]. *Higher Education Quarterly*, 55, 158-174. doi:10. 1111/1468-2273. 00180
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences [Análisis de poder estadístico de las ciencias conductivas]* (2ª ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research [Fusión para alcanzar una combinación perfecta: Cómo el cuerpo docente integra la enseñanza y la investigación]. *Journal of Higher Education*, 69, 647-671.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient Alpha? An examination of theory and applications [Qué es el coeficiente Alfa. Análisis de teoría y aplicaciones]. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. doi:10. 1037/0021-9010. 78. 1. 98
- Ennis, R. H., Millman, J., y Tomko, T. N. (2005). *Cornell critical thinking test [Prueba de pensamiento crítico de Cornell]* (5ª ed.). Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

- European University Association (2007). *Lisbon declaration. Europe's universities beyond 2010: Diversity with a common purpose* [La declaración de Lisboa. Las universidades de Europa después de 2010: Diversidad con una finalidad común]. Bruselas, Bélgica: EUA [Obtenido el 29 de enero de 2013 de: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf].
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus of purposes of educational assessment and instruction* [El pensamiento crítico: Declaración de consenso experto de fines de la evaluación educativa y la instrucción]. Millbrae: California Academic Press.
- Giancarlo, C. A., y Facione, P. (2001). A look across four years at the disposition towards critical thinking among undergraduate students [Análisis de cuatro años de la disposición hacia un pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios]. *The Journal of General Education*, 50, 29-55. doi: 10.1353/jge.2001.0004
- Hagedorn, L. S., Pascarella, E. T., Edison, M., Braxton, J., Nora, A., y Terenzini, P. T. (1999). Institutional Context and the Development of Critical Thinking: A Research Note [El contexto institucional y el desarrollo del pensamiento crítico: Nota de investigación]. *Review of Higher Education*, 22, 265-285. doi:10.1353/rhe.1999.0010
- Hallett, D., Chandler, M. J., y Krettenauer, T. (2002). Disentangling the course of epistemic development: Parsing knowledge by epistemic content [Esclarecer el curso del desarrollo epistémico: Analizar el conocimiento por el contenido epistémico]. *New Ideas in Psychology*, 20, 285-307. doi:S0732-118X(02)00011-9
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains [Enseñar pensamiento crítico para trasladarlo a otros dominios]. *American Psychologist*, 53, 449-455. doi:10.1037//0003-066X.53.4.449
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction [Evaluar la eficacia de la enseñanza del pensamiento crítico]. *The Journal of General Education*, 50, 270-286. doi:10.1353/jge.2001.0024
- Halpern, D. F. (2012). *Halpern critical thinking assessment: Manual* [Manual de evaluación del pensamiento crítico de Halpern], versión 22. Mödling: Schufried.
- Hattie, J., y Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A metaanalysis [Meta-análisis de la relación entre investigación y enseñanza]. *Review of Educational Research*, 66, 507-542. doi:10.3102/00346543066004507
- Healey, M. (2005a). Linking research and teaching to benefit student learning [Vincular la investigación y la enseñanza para favorecer el aprendizaje de los estudiantes]. *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 183-201. doi:10.1080/03098260500130387
- Heggen, K., Karseth, B., y Kyvik, S. (2010). The relevance of research for the improvement of education and professional practice [La importancia de la investigación para mejorar la educación y la práctica profesional]. In S. Kyvik & B. Lepori (Eds.), *The research mission of higher education institutions outside the university sector* [La misión de investigación

de las instituciones de educación superior fuera del sector universitario] (págs. 45-60). Dordrecht: Springer.

- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college [Explorar las dimensiones de la epistemología personal en diferentes contextos de aulas: Interpretaciones de los estudiantes durante el primer año de universidad]. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 129-163. doi:10. 1016/j. cedpsych. 2004. 01. 002
- Hunter, A. B., Laursen, S. L., y Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development [Convertirse en científico: El papel de la investigación de grado en el desarrollo cognitivo, personal y profesional de los estudiantes]. *Science Education, 91*, 36-74. doi:10. 1002/ sce. 20173
- Jenkins, A. (2004). *A guide to the research evidence on teaching-research relations [Guía para la evidencia sobre investigación en las relaciones enseñanza-investigación]*. York: The higher education academy.
- Justice, C., Rice, J., y Warry, W. (2009). Developing useful and transferable skills: Course design to prepare students for a life of learning [Cultivar destrezas útiles y transferibles: Diseño de curso para preparar a los estudiantes para una vida de aprendizaje]. *International journal for the scholarship of teaching and learning, 3*, 1-19.
- King, P. M., y Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood [Criterio reflexivo: Teoría e investigación sobre el desarrollo de supuestos epistemológicos durante toda la adultez]. *Educational Psychologist, 39*, 5-18. doi:10. 1207/s15326985ep3901_2
- Kitchener, K. S. (2002). Skills, tasks, and definitions: Discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology [Destrezas, tareas y definiciones: Discrepancias en la comprensión y datos sobre el desarrollo de la epistemología popular]. *New Ideas in Psychology, 20*, 309-328. doi:10. 1016/S0732-118X(02)00012-0,
- Kronholm, M. (1996). The impact of developmental instruction on reflective judgement [Impacto de la enseñanza de desarrollo en el criterio reflexivo]. *The Review of Higher Education, 19*, 199-225.
- Kuh, G. D. (2007). *Experiences that matter: Enhancing student learning and success. Annualreport 2007 [Experiencias que importan: Mejorar el aprendizaje y el éxito de los estudiantes]*. Bloomington, Indiana: Encuesta Nacional de participación estudiantil.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking [Modelo de desarrollo del pensamiento crítico]. *Educational Researcher, 28*, 16-25 +46. doi:10. 3102/0013189X028002016
- Kyvik, S. (2009). The transformation of the college sector [Transformación del sector universitario]. En S. Kyvik (Ed.), *The dynamics of change in higher education: Expansion and contraction [La dinámica del cambio en la educación superior: Expansión y contracción]*, (págs. 3-20). Dordrecht: Springer. doi:10. 1007/978-1-4020-9248-0_1

- Kyvik, S., y Lepori, B. (2010). Research in higher education institutions outside the university sector [La investigación en las instituciones de educación superior fuera del sector universitario]. En S. Kyvik y B. Lepori (Eds.). *The research mission of higher education institutions outside the university sector [La misión de investigación que tienen las instituciones de educación superior fuera del sector universitario]* (págs. 3-21). Dordrecht:Springer. doi:10. 1007/978-1-4020-9244-2_1
- Levy, P., y Petrusis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? [¿Cómo experimentan la indagación y la investigación los estudiantes universitarios de primer año, y cuáles son las consecuencias para la práctica de un aprendizaje basado en la indagación?]. *Studies in Higher Education*, 37, 85-101. doi:10. 1080/03075079. 2010. 499166
- Lopatto, D. (2009). *Science in solution: The impact of undergraduate research on student learning [La ciencia para la solución: Impacto de la investigación de grado en el aprendizaje de los estudiantes]*. Tucson Arizona: Research corporation for science advancement.
- Maxwell, S. E., y Delaney, H. D. (2004). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective [Diseñar experimentos y analizar datos: Perspectiva de comparación de modelos]*, (2ª ed.). Mahwah: Erlbaum.
- Miller, G., y Chapman, J. (2001). Misunderstanding Analysis of Covariance [Entender mal el análisis de la covarianza]. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 40-48. doi:10. 1037//0021-843X. 110. 1. 40
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: How general are general thinking skills? [Debate del pensamiento crítico: ¿Cuán generales son las destrezas generales de pensamiento?], *Higher Education Research & Development*, 23, 3-18. doi:10. 1080/0729436032000168469
- Murray, K., y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice [La disyunción entre las concepciones de enseñanza de los disertantes y la práctica educativa que alegan tener], *Higher Education*, 33, 331-349. doi:10. 1023/A:1002931104852
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis [Percepciones del nexo entre enseñanza e investigación: Marco de análisis]. *Higher Education*, 23, 159-171. doi:10. 1007/BF00143643
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S., y Garvan, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students critical thinking skills? A meta-analysis [¿Las intervenciones educativas influyen las destrezas de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios? Meta-análisis]. *Educational Research Review*, 9, 114-128. doi:10. 1016/j. edurev. 2012. 12. 002
- OECD (1998). *Redefining tertiary education [Redefinir la educación terciaria]*. París: OCDE.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Volume 2: A third decade of research [¿Cómo afecta la universidad a los estudiantes. Tomo 2: Una tercera década de investigación]*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Paul, R., Elder, L., y Bartell, T. (1997). *Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities to determine faculty emphasis on critical thinking in instruction. Executive summary [Estudio de 38 universidades públicas y 28 privadas para determinar el énfasis del cuerpo docente en el pensamiento crítico en la instrucción. Resumen Ejecutivo]*, Sacramento, California: Comisión de California sobre Acreditación Docente.
- Rauckhorst, W. H., Czaja, J. J. A., y Baxter Magolda, M. B. (2001, July). *Measuring the impact of the undergraduate research experience on student intellectual development [Medir el impacto de las experiencias de investigación de grado en el desarrollo intelectual de los estudiantes]*. Trabajo presentado ante el Project Kaleidoscope Summer Institute, Snowbird, UT.
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research [Relaciones entre la enseñanza y la investigación]. *Teaching in Higher Education*, 1, 7-20. doi:10.1080/1356251960010102
- Ryder, J., Leach, J., y Driver, R. (1999). Undergraduate science students' images of science [Imágenes de la ciencia que tienen los estudiantes universitarios de ciencias]. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 201-219. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199902)36:2<201:AID-TEA6>3.0.CO;2-H
- Samarapungavan, A., Westby, E. L., y Bodner, G. M. (2006). Contextual epistemic development in science: A comparison of chemistry students and research chemists [Desarrollo epistémico contextual en la ciencia: Comparación de los estudiantes de química y los químicos investigadores]. *Science Education*, 90, 468-495. doi: 10.1002/sce.20111
- Seymour, E., Hunter, A. B., Laursen, S. L., y Deantoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three year study [Establecer los beneficios de las experiencias de investigación para los universitarios en carreras científicas: Primeros hallazgos de un estudio de tres años]. *Science Education*, 493-534. doi:10.1002/sce.10131
- Simons, M., y Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': An exploration of ambivalences [El 'nexo entre la investigación y la enseñanza' y la 'educación mediante la investigación': Exploración de ambivalencias]. *Studies in Higher Education*, 32, 617-631. doi:10.1080/03075070701573781
- Spronken-Smith, R., Walker, R., Batchelor, J., O'Steen, B., y Angelo, T. (2012). Evaluating student perceptions of learning processes and intended learning outcomes under inquiry approaches [Evaluar las percepciones de los estudiantes respecto de los procesos de aprendizaje y los resultados deseados del aprendizaje bajo enfoques de indagación]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 57-72. doi:10.1080/02602938.2010.496531
- Stark, E. (2012). Enhancing and assessing critical thinking in a psychological research methods course [Mejorar y evaluar el pensamiento crítico en un curso sobre métodos de investigación psicológica]. *Teaching of Psychology*, 39, 107-112. doi:10.1177/0098628312437725

- Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program [Percepciones de los estudiantes sobre cómo se incorpora el pensamiento crítico en un programa de grado]. *Higher Education Research & Development*, 23, 199-222. doi:10.1080/0729436042000206663
- Terenzini, P. T. , y Pascarella, E. T. (1994). Living with Myths: Undergraduate Education in America [Vivir con mitos: La educación de los universitarios en Estados Unidos]. *Change*, 26, 28-32. doi:10.1080/00091383.1994.9938488
- Thiry, H., y Laursen, S. (2011). The Role of Student-Advisor Interactions in Apprenticing Undergraduate Researchers into a Scientific Community of Practice [El papel de las interacciones entre el estudiante y el asesor en la preparación de investigadores universitarios para que se incorporen a la comunidad científica profesional]. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 771-784. doi: 10.1007/s10956-010-9271-2
- Trowler, P. y Wareham, T. (2008). *Tribes, territories, research and teaching. Enhancing the teaching-research nexus [Tribus, territorios, investigación y enseñanza. Mejorar el nexo entre la enseñanza y la investigación]*. York: The higher education Academy.
- Tsui, L. (2001). Faculty attitudes and the development of students' critical thinking [Actitudes del cuerpo docente y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes]. *The Journal of General Education*, 50, 1-28. doi:10.1353/jge.2001.0008
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional cases [Promover el pensamiento crítico mediante la pedagogía efectiva: Evidencia de cuatro casos institucionales]. *The Journal of Higher Education*, 73, 740-763. doi: 10.1353/jhe.2002.0056
- Valanides, N., y Angeli, C. (2005). Effects of instruction on changes in epistemological beliefs [Efectos de la instrucción en los cambios de creencias epistemológicas]. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 314-330. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.01.00
- Verburgh, A., François, S., y Elen, J. (septiembre de 2012). *The development of critical thinking in first year students* [El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primer año]. Trabajo presentado en la conferencia anual de f ECER, Cádiz, España.
- Verburgh, François, Elen y Janssen (en prensa). *The assessment of critical thinking critically assessed in higher education: a validation study of the CCTT and the HCTA* [Evaluación del pensamiento crítico críticamente evaluado en la educación superior: estudio de validación de la CCTT y de la HCTA] Education Research International.
- Verburgh, A., Schouteden, W., y Elen, J. (2013a). *Research integration in the first year: Relationships between research-related learning outcomes and research integration approaches* [Integración de la investigación en el primer año: Relaciones entre los resultados del aprendizaje relacionado con la investigación y enfoques de integración de la investigación]. Manuscrito presentado para su publicación.
- Verburgh, A. L., Schouteden, W., y Elen, J. (2013b). Patterns in the prevalence of research-related goals in higher education programmes [Patrones en la predominancia de metas

- relacionadas con la investigación en los programas de educación superior], *Teaching in Higher Education*, 18, 298-310. doi: 10. 1080/13562517. 2012. 719153
- Visser-Wijnveen, G. J., van Driel, J. H., van der Rijst, R. M., Visser, A., y Verloop, N. (2012). Relating academics' ways of integrating research and teaching to their students' perceptions [Relacionar las formas en que los académicos integran la investigación y la enseñanza con las percepciones de los estudiantes], *Studies in Higher Education*, 37, 219-234. doi:10. 1080/03075079. 2010. 536913
- Williams, R. L., Oliver, R., y Stockdale, S. (2004). Psychological versus generic critical thinking as predictors and outcome measures in a large undergraduate human development course [Pensamiento crítico psicológico versus genérico como factores predictivos y mediciones de resultados en un extenso curso de desarrollo humano universitario]. *The Journal of General Education*, 53, 37-58. doi:10. 1353/jge. 2004. 0022
- Witte, J., van der Wende, M., y Huisman, J. (2008). Blurring boundaries: How the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France [De qué forma el proceso Bolonia cambia la relación entre la educación superior universitaria y no universitaria en Alemania, los Países Bajos y Francia]. *Studies in Higher Education*, 33, 217-231. doi:10. 1080/03075070802049129
- Wood, P. K., y Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology [Elementos cruciales en el diseño y análisis de estudios de epistemología]. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing [Epistemología personal: la psicología de las creencias sobre el conocimiento y saber]* (págs. 231-260). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: A case [Enseñanza y aprendizaje orientados a la investigación en la educación superior: Un caso]. *Teaching in Higher Education*, 7, 411-427. doi: 10. 1080/135625102760553919
- Zimbardi, K., y Myatt, P. (2012). Embedding undergraduate research experiences within the curriculum: a cross-disciplinary study of the key characteristics guiding implementation [Incorporar las experiencias de investigación de grado dentro del plan de estudios: estudio interdisciplinario de las características clave que guían la implementación]. *Studies in Higher Education. Publicación en línea adelantada*. doi: 10. 1080/03075079. 2

Ser una universidad desde la perspectiva del nexo de docencia-investigación

Maarten Simons y Jan Elen

Introducción

A menudo se utiliza el concepto de “educación a través de la investigación” tanto para definir una característica central de la educación académica en la universidad, como para distinguirla de la enseñanza superior que se ofrece en instituciones más orientadas al ámbito vocacional. Al hacer hincapié en la educación general o en la edificación mediante la investigación (participando en la misma), uno dice ser fiel a la tradición alemana de la universidad, que tiene a von Humboldt como su principal representante. Debido a esta unidad de investigación y educación, en esta tradición se considera que la universidad desempeña un papel importante en el proyecto más general de la Ilustración; mientras tanto, la idea de Humboldt de “educación a través de la investigación” ha sido desenmascarada como un mito porque, en realidad, nunca se ha aplicado o porque la idea ha sido cuestionada de una manera radical ante la masificación de la educación superior, el desarrollo de la dimensión vocacional de la educación superior y la continua especialización de la investigación durante el siglo veinte (Ash, 1999). Por lo tanto, basarse en el legado de Humboldt de la “educación a través de la investigación” está lejos de ser evidente hoy en día, y se podría esperar que von Humboldt ya no desempeñará un papel central en las discusiones sobre educación académica. Sin embargo, este no es el caso.

Frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento europea, parece que la “educación a través de la investigación” y el legado de Humboldt recuperan una nueva atención en cuanto a los términos del “nexo entre investigación y enseñanza”, tanto entre los investigadores educativos como entre los encargados de elaborar las políticas. Sin embargo, según nosotros, no es evidente considerar la preocupación actual por el “nexo entre investigación y enseñanza” como una simple continuación de la tradicional preocupación de von Humboldt por la educación general a través de la investigación. Se puede utilizar el argumento de un informe europeo (del grupo de expertos STRATA-ETAN sobre Prospectiva para el Desarrollo de la Educación Superior/Relaciones de Investigación) para ilustrar esto (Comisión Europea, 2003).

La educación superior basada en competencias que se enfoca en la *empleabilidad* en la sociedad del conocimiento necesita, según el informe, una “educación a través de la investigación”. Esto se debe a que las competencias de investigación son útiles para los profesionales de la sociedad del conocimiento y porque la educación superior únicamente puede ofrecer estas competencias si está relacionada con la investigación. En este punto, el informe sostiene que al analizar minuciosamente el tipo de competencias básicas que parecen ser fundamentales para la *empleabilidad* (pensamiento crítico, análisis, discusión, trabajo independiente, aprender a aprender, resolución de problemas, toma de decisiones, planificación, coordinación y gestión, trabajo cooperativo, etc.), parece bastante claro que el antiguo énfasis de von Humboldt en las virtudes del “intercambio productivo” de la investigación-enseñanza sigue siendo sorprendentemente pertinente en el contexto actual. Llama poderosamente la atención que la lista de competencias de “*empleabilidad*” en gran parte coincide con las competencias que forman parte del ejercicio de la actividad de la investigación moderna. (Comisión Europea, 2003).

Por lo tanto, el informe hace hincapié en la importancia del intercambio productivo de la investigación-enseñanza. Sin embargo, sin tomar como punto de partida el marco de von Humboldt, se la considera simplemente como un tipo de “coincidencia afortunada”. Según nosotros, este argumento es ambivalente porque no es en absoluto evidente que los supuestos del “intercambio productivo de la investigación-enseñanza” o del “nexo entre investigación y enseñanza” se puedan reconciliar con los supuestos tradicionales de la “educación a través de la investigación”. Por ejemplo, lo menos que se puede decir es que replantear el proyecto de la Ilustración de von Humboldt es un difícil desafío intelectual en el presente proyecto para organizar la educación superior basada en competencias para una empleabilidad óptima. Por otra parte, una preocupación técnica relacionada con la enseñanza, como por ejemplo “¿cómo enseñar/aprender competencias relacionadas con la empleabilidad?” parece difícil de combinar con la idea de von Humboldt de que la participación en la investigación como tal conduce a la educación general entendida como edificación (Comisión Europea, 2003). Por último, si bien la idea de von Humboldt se utiliza a menudo como una justificación para distinguir entre la educación académica en la universidad y la educación orientada a la enseñanza vocacional, en otras instituciones de educación superior, el informe no hace este tipo de distinción. En resumen, parecería que todavía existe la preocupación de salvaguardar aspectos de la tradición de von Humboldt (como por ejemplo la educación general o edificación), sin embargo, se sigue haciendo énfasis principalmente en la importancia de fortalecer el “nexo entre investigación y enseñanza” con el objeto de garantizar la *empleabilidad* óptima en la sociedad del conocimiento. Según nosotros, esto es muy ambivalente.

La observación de esta ambivalencia motivó la revisión de la literatura que constituye la base de este artículo. La revisión se centró en la literatura pasada y presente (sobre investigación) con el fin de encontrar supuestos, perspectivas y preocupaciones prácticas en las discusiones sobre el vínculo entre investigación y educación/enseñanza. Pudimos identificar dos enfoques incluyentes en la relación entre investigación y educación/enseñanza: un enfoque funcional (“nexo entre investigación y enseñanza”), y un enfoque idealista (“educación a través de la investigación”). Según nosotros, la distinción entre estos enfoques se justifica porque cada enfoque utiliza su propio horizonte para reflexionar sobre la importancia y la organización de la relación entre investigación y educación/enseñanza. En este artículo se describen en detalle

los dos enfoques. Sin embargo, esta firme distinción entre dos enfoques no implica que uno de ellos (especialmente el enfoque funcional) no haga referencia a los temas del segundo enfoque. Al igual que en el Informe Europeo, estas referencias se pueden notar en la literatura que hemos revisado. Sin embargo, lo que nos gustaría resaltar es que este “uso combinado” conduce a ambivalencias, ya que estos enfoques no son conmensurables. Por lo tanto, en la sección final de este artículo vamos a tratar sobre los “temas críticos” que se deben abordar con el objetivo de hacer frente a estas ambivalencias.

El enfoque funcional

Desde la década de 1970 en adelante, la investigación empírica sobre educación superior, aprendizaje y planificación del currículo, junto con sus consiguientes reflexiones acerca de la relación entre investigación y enseñanza, han jugado un papel importante en el desarrollo del enfoque funcional. A pesar de que estas reflexiones y la investigación empírica que las alimenta son diversas y aún están en desarrollo, forman parte de un enfoque específico.

La principal característica de este enfoque es que reflexiona sobre la función de la investigación desde el punto de vista de la enseñanza y de la función de la educación superior en la sociedad. Como explicamos anteriormente, esto no quiere decir que los autores analizados no se refieren al enfoque idealista. Tampoco implica que la obra de un solo autor exprese todas las características del enfoque funcional. Según nosotros, lo que ellos comparten cuando se investiga (las concepciones de) la relación entre investigación-enseñanza es una preocupación funcional similar para fortalecer el nexo entre estas. Antes de tratar los principales componentes de este enfoque, presentamos los resultados de la investigación empírica y de los estudios de la literatura con el objeto de comprender su desarrollo y particularidad. Sin embargo, nuestro objetivo no es discutir esta investigación en detalle o dar una visión general, sino que nos enfocamos en los supuestos relacionados con el nexo entre la investigación y la enseñanza, y especialmente la preocupación por la implementación y fortalecimiento del nexo.

Avances dentro del enfoque funcional

Con el fin de ubicar el enfoque funcional, se debe mencionar en primer lugar los estudios realizados en los Estados Unidos (y posteriormente en el Reino Unido y en Australia) sobre la correlación entre la productividad de la investigación y la eficacia educativa. Un muy conocido meta-análisis de estos estudios cuantitativos concluye lo siguiente: “La relación general entre la calidad de la enseñanza y la investigación fue ligeramente positiva. Sobre la base de 498 correlaciones de 58 estudios, el promedio ponderado fue de .06.” (Hattie & Marsh, 1996, p. 525 y cf. Zaman, 2004). Sobre la base de estos y otros resultados similares, los estudiosos concluyeron que hay más evidencia de la creencia en (o el mito de) una relación positiva, que de que esta relación sea real (Neumann, 1992; Hattie y March, 1996).

En este contexto, se realizaron estudios conceptuales y cualitativos durante la década de 1990, los cuales se enfocaron en las condiciones que se necesitan para lograr una relación positiva. El punto de partida de estos estudios es que no existe tal cosa como una relación universal. En cambio, estos estudios descubrieron que “la enseñanza y la investigación están correlacionadas cuando estas se co-relacionan”, y que sus relaciones se deben abordar como “dinámicas e impulsadas por el contexto” (Brew y Boud, 1995; Brew, 1999). Desde esta perspectiva se puede apreciar, por ejemplo, que un “nexo fuerte o positivo entre investigación y enseñanza”, puede tomar forma en diferentes niveles: un “nexo tangible” (ej. la transferencia de conocimientos), un “nexo intangible” (ej. aprender una actitud de investigación), y un “nexo global” (ej. interacciones a nivel de departamento) (Neumann, 1992). Se propone, además, que las teorías, modelos y estrategias (educativas y de políticas) logren un fuerte “nexo entre investigación y enseñanza” o una efectiva “educación basada en la investigación” (Jenkins, 2004). El supuesto básico es que se debe crear un nexo positivo entre la investigación y la educación mediante la configuración de un contexto educativo apropiado e identificando y teniendo en cuenta las variables contextuales pertinentes.

Una de estas variables contextuales es la concepción del investigador sobre la investigación. Se argumenta que es necesaria una amplia concepción para que la investigación y la *experticia* académica tengan un impacto en la educación (cf. Elton, 1986, 2001; Westergaard, 1991; Boyer, 1992). Al desarrollar estas ideas, los estudios afirman que una concepción particular del conocimiento y de la investigación combinada con una concepción particular de la educación, es una condición que provoca un nexo positivo. Lo que se requiere es una concepción interpretativa del conocimiento en lugar de una concepción racionalista clásica que conciba la investigación como un proceso de construcción del conocimiento. Tal visión de proceso se puede conectar a una concepción constructivista de la educación: “un cambio del énfasis en la enseñanza hacia el énfasis en la facilitación del aprendizaje” (Brew y Boud, 1995, p. 268; cf. Brown y McCartney, 1998). Aquí se debe considerar al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento. Si se combinan las dos concepciones, parece que el aprendizaje es un componente esencial tanto de la investigación como de la educación. Tanto los investigadores como los estudiantes participan en procesos de aprendizaje (Brew y Boud, 1995; Rowland, 1996; Elton, 2001). Además, el investigador se convierte en un “alumno experto” quien facilita el aprendizaje de los estudiantes o instruye al “alumno novato” (Brew, 1999). Como resultado, se supone que la investigación puede ser funcional para la enseñanza porque representa los procesos de aprendizaje en una forma ejemplar.

Este cambio de “enseñanza” a “aprendizaje” también está vinculado a nuevas perspectivas sobre resultados de aprendizaje valiosos y deseables, y a nuevas formas de definir estos resultados (por ejemplo, como competencias) (Brown y McCartney, 1998). Estas nuevas perspectivas sobre los resultados valiosos se derivan de la teoría del aprendizaje y la instrucción contemporánea (por ejemplo, la importancia de un enfoque profundo del aprendizaje, el aprendizaje para la comprensión y los métodos de enseñanza centrados en el alumno), y definen de una manera particular el objetivo de la educación superior o del “aprendizaje superior” en términos de competencias (cf. Brew y Boud, 1995; Biggs, 1989; Gibbs, 1992; Elton 2001). Como tal, la teoría del aprendizaje y de la instrucción ofrece un criterio para definir métodos basados en la investigación y modos de instrucción efectivos. En línea con

esto, los estudiosos afirman que a fin de encontrar los métodos más apropiados de enseñanza basados en la investigación, se debe tomar en cuenta otras variables contextuales relevantes, tales como la disciplina académica que está en juego, el nivel de educación académica, la organización del currículo y las concepciones de los estudiantes (cf. Robertson y Bond, 2004; Jenkins, 2000; Jenkins, 2003; Zamorski, 2002; Healy, 2004; Gibbs, 2003).

Las reflexiones sobre lo que la sociedad espera de la educación superior también han ofrecido una nueva perspectiva para analizar la función de la investigación para la educación. Se sostiene que “aprender a aprender” o aprender a construir el conocimiento de manera independiente, son competencias útiles desde el punto de vista de la sociedad, es decir, a partir de lo que la sociedad, como una sociedad del conocimiento, espera de la educación superior (Jenkins y Zetter, 2003; Brew, 2002, 2003; Barnett, 2000). A costa de los conocimientos específicos sobre la disciplina, estas competencias se consideran altamente funcionales para todos los estudiantes. Así, cuando se considera que la investigación es la “construcción del conocimiento” y que el “aprendizaje a través de la investigación” es un “método de enseñanza”, se está de acuerdo con la reciente teoría del aprendizaje y los objetivos de la educación superior (Huber, 2003)⁴. Barnett presenta un argumento similar cuando sostiene que la investigación podría ser “una fuerte condición que busca provocar súper complejidad en las mentes de los estudiantes”: “la cuestión es si los profesores adoptan enfoques de enseñanza que pueden promover experiencias de los estudiantes que reflejen las experiencias del profesor como investigador” (Barnett, 1992, p. 623, 2000, p. 163; cf. Brew, 2002). Sin embargo, de acuerdo con Barnett, debemos tener en cuenta el hecho de que “el conocimiento en el contexto del descubrimiento y el conocimiento en el contexto de la transmisión son empresas completamente diferentes”. Por lo tanto, aunque la investigación *puede* tener una influencia positiva en la enseñanza, estas actividades son distintas y cada una de ellas tiene su propio ámbito o función.

Lo que estos estudios y perspectivas indican es la aparición de un enfoque bastante particular para reflexionar sobre el “nexo entre investigación y enseñanza”. La especificidad de este enfoque se hará más patente en yuxtaposición con el otro enfoque; sin embargo, primero es necesario describir en detalle sus componentes principales.

Componentes del enfoque funcional

Es importante mencionar que al hablar de un *enfoque* no queremos referirnos simplemente a una perspectiva específica sobre la *realidad* de la enseñanza e investigación en la educación superior (que es diferente de otra perspectiva sobre esa misma realidad). En lugar de ello, la noción de *enfoque* se refiere a un estilo general de razonamiento, articulado por ejemplo a la investigación empírica, así como también al horizonte y los supuestos básicos que utiliza

4 Se podría decir que este modo de razonamiento se acerca al concepto de la “educación a través de la investigación” del enfoque idealista. Sin embargo, según nosotros, hay una diferencia porque aquí el punto de partida es una preocupación por la enseñanza óptima, mas no (como explicaremos posteriormente) una preocupación por el tipo de investigación que tiene un potencial edificante.

para reflexionar sobre la enseñanza, la investigación y sus relaciones. Como tales, se puede distinguir múltiples perspectivas (cada una de las cuales se enfoca en temas separados del nexo) dentro del enfoque funcional.

El enfoque funcional supone que la enseñanza y la investigación son actividades distintas y que la investigación podría tener una influencia positiva en la educación superior. Este punto de partida nos permite preguntar bajo qué condiciones la actividad de investigación podría tener una influencia positiva, y cuál podría ser la función de la investigación en la educación superior. Por lo tanto, la primera preocupación de este enfoque es determinar la función de la educación superior, es decir, el objetivo (y la naturaleza) del proceso de aprendizaje del estudiante. El enfoque funcional combina dos perspectivas que reflexionan sobre el objetivo del proceso de aprendizaje: una perspectiva interna-educativa y una perspectiva externa-educativa.

La perspectiva interna-educativa determina el objetivo de la educación superior mediante el uso de teorías de aprendizaje e instrucción. Esta perspectiva interna se combina con una perspectiva externa que determina la función de la educación superior sobre la base de las necesidades de la sociedad contemporánea. Una combinación o el refuerzo mutuo de ambas perspectivas resulta en un horizonte concreto para abordar la relación entre investigación y enseñanza. El concepto “enseñanza basada en la investigación” supone que la investigación o la simulación de la investigación se pueden introducir de tal manera en el ambiente de aprendizaje de la educación superior, que la misma se vuelve funcional para la sociedad del conocimiento (y toma en cuenta los puntos de vista de la teoría del aprendizaje). De esto se pueden derivar componentes adicionales del enfoque funcional.

En primer lugar, el enfoque funcional presenta el “problema de diseño”, de cómo hacer operativa la enseñanza basada en la investigación o dirigida por la investigación, y lleva a preguntas tales como: ¿De qué modo podemos diferenciar entre las disciplinas de investigación y su función para el currículo? ¿De qué manera se puede organizar el currículo para que tome en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y/o su nivel de experticia de aprendizaje? ¿Cómo podemos crear ambientes de aprendizaje que tomen en cuenta el aprendizaje previo de los estudiantes? (Healy, 2004; Neumann, 1998; Colbeck, 1998; Robertson & Bond, 2004; Zamorski, 2000). Además, las preguntas relativas al diseño de métodos de enseñanza que simulen adecuadamente el aprendizaje independiente son parte de este enfoque. Es posible extraer y seleccionar, por ejemplo, aquellos componentes (ej. métodos, resultados, competencias elementales...) de la investigación que se espera estimulen los resultados de aprendizaje deseados (Jenkins et al., 2003).

En segundo lugar, el enfoque funcional también da origen a una profesionalización del docente/investigador con respecto a la experticia en la enseñanza basada en la investigación. Los docentes pueden ser tanto investigadores como profesores, pero estas son funciones distintas, cada una de las cuales requiere habilidades o competencias específicas. Por lo tanto, los investigadores y todas las demás personas que deseen dar clases en una institución de educación superior, deben aprender a diseñar y brindar una óptima enseñanza basada en la investigación. Esta profesionalización puede tomar diferentes formas. Una de ellas es organizar cursos de capacitación especiales para docentes para instruirlos en cómo brindar una enseñanza efectiva basada en la investigación. Otra forma es estimular la “experticia

en la enseñanza” entre los docentes para que se conviertan en expertos educativos con respecto a (el nexo de) su propia enseñanza e investigación (Shulman, 2003; Trigwell & Shale, 2004).

En tercer lugar, el nexo de enseñanza-investigación también se convierte en un tema central en cuanto a políticas y administración. Dentro de este enfoque, los actores políticos (a nivel de departamentos, facultades y la universidad en su conjunto) pueden ver como su tarea el promover un tipo de educación basada en la investigación que los expertos han demostrado como eficaz, pueden evaluar si los profesores consiguieron alcanzar los resultados de aprendizaje deseados, o pueden crear condiciones institucionales óptimas para dar lugar a un nexo positivo (Vidal & Quintanilla, 2000; Elton, 2001; Neumann, 2002; Jenkins et al., 2003; Durning & Jenkins, 2005). Como tal, la organización de la enseñanza en la universidad puede ser determinada por consideraciones educacionales (y criterios de eficacia relacionados).

En conclusión, el enfoque funcional califica la relación entre investigación y aprendizaje como una relación *externa* y *funcional*. La investigación y la enseñanza son actividades distintas que *se pueden* relacionar para contribuir a cumplir con el objetivo de la educación superior. Determinar el objetivo de la educación superior, así como la utilidad de la investigación con el fin de cumplir con este objetivo implica un razonamiento funcional. En resumen, las preguntas características de este enfoque funcional son: ¿cuál es la función de la educación superior en nuestra sociedad del conocimiento actual? y ¿cuál es la función de la investigación en la educación superior contemporánea?

El enfoque idealista

Nuestra revisión de la literatura dio lugar a la identificación de un segundo enfoque. La principal característica del enfoque idealista es la reflexión sobre la universidad desde el punto de vista de una idea básica. Su punto de partida es una “idea” de la universidad y una “idea” de la unidad de la educación y la investigación (cf. Simons, 2006). En resumen, el punto de partida no es la preocupación por la enseñanza sino un interés en un tipo específico de investigación y su potencial edificante, tanto para el investigador como para el “estudiante en calidad de investigador”. A pesar de que se utiliza el plan de von Humboldt para la Universidad de Berlín para discutir una primera e influyente articulación del enfoque idealista, este no debe concebirse como un enfoque monolítico y tradicional. También se discutirán otras y más recientes reformulaciones. Además, nos enfocaremos principalmente en la “tradición germana” porque la “tradición anglosajona”, al menos en su referencia, por ejemplo, a la “educación liberal” y a John Henry Newman, reflexiona sobre la relación entre la investigación y la enseñanza de una manera diferente. Es instructivo que Newman afirme que “descubrir y enseñar son funciones diferentes; que son distintos talentos y que no es común encontrarlos unidos en la misma persona” (Newman in Pelikan, 1992). Aunque su punto de partida no es funcional, de hecho hay algunas similitudes con el enfoque funcional que hemos identificado.

Avances dentro del enfoque idealista

En la primera presentación del enfoque idealista por parte de von Humboldt, la universidad se concibe como una institución para la ciencia y la *Wissenschaft*, que es al mismo tiempo un proceso de educación general o edificación (von Humboldt, 1810)⁵. La ciencia o *Wissenschaft* se fundamenta, para utilizar una expresión de von Humboldt, en la investigación como un proceso continuo para capturar, reflejar la realidad como una totalidad en conceptos (von Humboldt en Kopetz, 2002)⁶. La orientación hacia la “unidad de la ciencia” a lo largo de la investigación y la articulación de la totalidad en conocimiento se consideran, en última instancia, tarea de la filosofía como una “ciencia real”. Sin embargo, aquí se necesita una mayor aclaración: lo que se está discutiendo no es tanto el *Wissenschaft* sino el *Wissenschaftlichkeit*. Este último término es difícil de traducir, pero se relaciona a la noción inglesa de “experticia” o a una profunda comprensión mediante la reflexión general, con connotaciones tanto epistemológicas como éticas (Pritchard, 1998; Gellert et al., 1990). *Wissenschaftlichkeit* se refiere a la actitud y al deber de determinar el conocimiento a través de nada más que la búsqueda de la verdad. Es una forma de vida o *ethos* (actitud) orientada hacia la verdad, entendida en términos de comprender la realidad en su totalidad o en la unidad del mundo. La suposición que se hace es que la *Wissenschaftlichkeit*, o la investigación sistemática motivada por el “espíritu de la verdad”, es al mismo tiempo un proceso de edificación tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto o para utilizar una expresión de Anrich (1956): La lucha por la objetividad a través de la ciencia es al mismo tiempo una formación subjetiva del carácter de una persona.

Estos antecedentes aclaran por qué el enfoque idealista reflexiona sobre la investigación (“Forchen”), sobre la enseñanza (“Lehre”), y sobre el aprendizaje (“Lernen”) como una unidad (Riedel, 1977)⁷. Debido a la naturaleza específica de la investigación o la indagación académica, von Humboldt afirma que no tiene sentido una distinción rigurosa entre la enseñanza (por parte de un docente) y el aprendizaje (por parte de un estudiante). Esta distinción tiene sentido en formas inferiores de educación (en las escuelas), donde el profesor está en condiciones de transmitir un conjunto fijo de conocimientos verdaderos a los estudiantes (Benner, 1990). Sin embargo, la universidad no es una escuela con profesores y alumnos. El investigador de la universidad, mientras participa en una continua búsqueda de la verdad, no tiene un conjunto fijo de conocimientos a su disposición, más bien, el proceso de investigación ocupa el lugar del currículo. Por tanto, el estudiante de la universidad no es un alumno, sino alguien

5 No es nuestro propósito discutir si estas ideas se han implementado como tales, sino enfocarnos en la concepción de la relación entre la investigación y la educación (vom Bruch, 1999; Lundgreen, 1999; Nybom, 2003).

6 Es importante reconocer que la “ciencia” es una traducción problemática y potencialmente engañosa de *Wissenschaft*. A diferencia de su contraparte alemana, el término en inglés se asocia principalmente con las ciencias físicas y, por extensión, con las ciencias sociales; se lo contrasta con los temas de “las humanidades” y de “las artes”. Para abordar este problema, en este artículo nos hemos referido de manera general a términos tales como “investigación científica”, pero por el momento conservemos el término *Wissenschaft*.

7 Cabe mencionar aquí que la “educación a través de la investigación” no es por sí misma una expresión de von Humboldt, sino una combinación de otros dos principios: “ciencia e investigación” y “educación a través de la ciencia” (Lundgreen, 1999, p.147).

que participa en la investigación académica. Esa participación, debido a la orientación de la investigación académica, es un proceso de educación general o edificación. Por lo tanto, von Humboldt puede afirmar que el investigador no se encuentra en la universidad por el bien del estudiante; ambos se encuentran ahí por el bien de la ciencia, por el saber o la búsqueda de la verdad (“beide sind für die Wissenschaft da”) (von Humboldt, 1810).

Si recurrimos a lo que dice von Humboldt para comenzar a describir el enfoque idealista, podríamos estar tentados a considerarlo simplemente como un enfoque tradicional. Sin embargo, durante el siglo veinte se hicieron intentos de reformular la idea de la universidad y de reorganizar la universidad en consecuencia. Por ejemplo, Jaspers (1961) y Schelsky (1963) anotan que la especialización continua de la investigación (disciplinas) y la orientación vocacional progresiva de la universidad de masas están poniendo en peligro el proyecto de la educación general académica. Sobre la base de este diagnóstico, ellos abogan por el desarrollo de una teoría general de la ciencia que debería compensar la pérdida de la unidad en el nivel de investigación y que permita reinstalar una orientación general (para investigadores y estudiantes).

Durante la década de 1980, Habermas (1990) también se da cuenta que la idea clásica de von Humboldt ya no tiene sentido, pero al mismo tiempo cuestiona la posibilidad de una teoría general que pudiera compensar la pérdida de la unidad (como propusieron durante la década de 1960 Jaspers, Schelsky y el mismo Habermas). En lugar de ello, Habermas argumenta que en principio todas las investigaciones (incluso si son altamente especializadas) aún tienen un potencial de educación general. Según él, esto se debe a que toda investigación académica se relaciona con “formas comunicativas de argumentación científica” y porque estas formas de argumentación presuponen, para los actores involucrados, una orientación hacia la verdad como consenso. La verdad (como se presupone en la orientación hacia consensos) guía la investigación y, por lo tanto, la participación en la investigación (por parte de los estudiantes) y es al mismo tiempo una forma de educación general o edificación. Además, esta orientación hacia consensos no es solamente importante para el progreso científico, sino también para la vida social en nuestras sociedades democráticas, entonces, lo que los estudiantes aprenden mientras participan en formas comunicativas de argumentación científica, también es significativo para ellos como futuros ciudadanos.

Un último ejemplo de una perspectiva reciente dentro del enfoque idealista es el intento de Mittelstrass (2002) de reintroducir una orientación general en la investigación. Según él, las disciplinas de investigación, tradicionales y especializadas, evitan que tanto el investigador como los estudiantes puedan participar en un proceso de edificación general. Estas disciplinas especializadas producen expertos, y los expertos, según Mittelstrass, no tienen una “educación general” (*Bildung*) (Mittelstrass en Kopetz, 2002, p.99). Por lo tanto, él argumenta a favor de la “investigación transdisciplinaria” o una investigación académica que toma como punto de partida los problemas y preguntas de la sociedad en la forma general en que se nos presentan. En la perspectiva de Mittelstrass, este tipo de “investigación transdisciplinaria” encierra también la promesa de la educación general (tanto para investigadores como para estudiantes).

A pesar de estos avances y de esta diversidad, todas estas perspectivas pertenecen a un solo enfoque idealista porque comparten un horizonte común, es decir, comparten supuestos comunes cuando reflexionan sobre la relación entre la investigación y la educación.

Componentes del enfoque idealista

El enfoque idealista supone que la investigación académica tiene un significado específico para la humanidad y para la sociedad. Debido a su orientación hacia un principio universal/general, la investigación científica permite a las personas realizarse en relación con la verdad (general) (Anrich, 1956; Habermas, 1990). Como tal, la investigación es en sí misma un tipo de educación. Por lo tanto, lo que se supone es que los humanos son seres que pueden y deben educarse a sí mismos, y que en este proceso de educación, la investigación académica y la moral están estrechamente vinculadas.

A continuación, dentro del enfoque idealista, la universidad se distingue de otras instituciones educativas así como también de las instituciones de investigación (Lundgreen, 1999; Nybom, 2003). La universidad no es una institución únicamente de enseñanza o una escuela (primaria o secundaria), porque estas instituciones determinan su posición y objetivos con base, por ejemplo, en las necesidades de la sociedad. La educación en la universidad únicamente está guiada por la investigación. La universidad también es diferente de una institución de investigación porque la investigación en dichos centros a menudo no se orienta hacia lo general y, por lo tanto, no ofrece ninguna posibilidad de educación general.

La universidad es considerada como la institucionalización de la investigación académica y de la educación académica libre (Pritchard, 2004; Teichler, 2006). Esta autonomía supone que, como investigador, uno se somete (por ejemplo) al tribunal de la razón, al espíritu de la verdad, o a la fuerza del mejor argumento. Se afirma que esta autonomía, mas no los principios didácticos o las consideraciones de gestión, deben determinar la organización interna de la universidad. Además, esta autonomía, mas no los imperativos políticos, religiosos o económicos, debe guiar la organización externa. Por otro lado, el Estado y la sociedad no están en una posición de solicitar resultados inmediatos. En lugar de ello, y debido a su orientación hacia lo que trasciende la sociedad, la universidad juega un papel en el ámbito de la educación general y la Ilustración.

Además, este enfoque afirma que el contenido y la organización de la educación deben estar basados en premisas académicas (Mittelstrass, 2002). Ni la didáctica ni otros conocimientos educativos/pedagógicos, ni tampoco las exigencias de la sociedad y del mercado laboral, deben jugar un papel. El punto de partida es la actividad de investigación autónoma. Es el investigador quien debe “enseñar” a los estudiantes en su rol de investigador (a diferencia del rol de profesor “de escuela”). En vista de que la participación en la investigación continua es la condición para lograr la educación general o edificación, el investigador debe dirigirse al alumno desde el principio, como un co-investigador.

Por último, el enfoque idealista trata de una manera específica con el tema de la reforma y la reorganización (Nybom, 2006; Lapworth, 2004). Las consideraciones de gestión, así como los principios educativos, nunca pueden ser fundamentales porque esto pondría en peligro la orientación fundamental y la inspiración de la idea de la “educación a través de la investigación”. Como consecuencia, una actitud crítica hacia la influencia de la didáctica escolar y de la teoría del aprendizaje (componentes del enfoque funcionalista) es parte del enfoque idealista. Esta experticia es criticada porque supone que un investigador necesita

competencias adicionales para ser un buen profesor, o que el currículo se debe derivar de las necesidades sociales o de las perspectivas de la teoría del aprendizaje. En resumen, lo que se critica es la tendencia de las universidades a parecerse a las escuelas o la permanente “pedagogización” y “escolarización” de las universidades (Kopetz, 2002).

En resumen, el enfoque idealista califica la conexión entre la investigación y la educación como *interna* y *reflexiva*. Una conexión interna significa que la investigación y la educación no se consideran actividades diferentes que pueden o no estar relacionadas, sino que el proceso de investigación es en sí mismo un tipo de educación. Una conexión reflexiva significa que la investigación académica implica una orientación general que garantiza su potencial edificante. Las siguientes preguntas resumen la principal preocupación del enfoque idealista: ¿La educación universitaria se deriva de la investigación académica (conexión interna) y esta investigación tiene una orientación general (conexión reflexiva)?

Discusión: para resolver ambivalencias

La identificación y descripción de los dos enfoques nos ayuda a comprender más profundamente las ambivalencias en relación con el “nexo entre enseñanza e investigación” y la “educación a través de la investigación” que se mencionan en la introducción. A pesar de que los componentes del enfoque idealista (ej. La educación general) todavía se mencionan hoy en día, la justificación máxima (ej. La sociedad del conocimiento) y las directrices para la presente innovación (ej. La enseñanza efectiva basada en la investigación) parecen depender en gran medida del enfoque funcional. Sin embargo, no es nuestro objetivo discutir en este artículo temas relacionados con la validez e implementación de cada uno de estos enfoques (ej. Barnett, 2005; Neave et al., 2006). En lugar de ello, en la parte final nos gustaría enfocarnos en los “temas críticos” que pueden surgir debido a la mezcla de enfoques y a los diferentes supuestos. Estos “temas críticos” se ilustran en cuatro niveles: la diferenciación entre las instituciones de educación superior, el objetivo de la educación en la universidad, la organización de la educación superior (currículo y enseñanza), y las disposiciones institucionales (cuestiones financieras y de políticas, responsabilidades) y finalmente, el alcance de la investigación educativa.

En primer lugar, es importante destacar que la diferencia entre una conexión externa-funcional e interna-reflexiva se correlaciona con las diferentes concepciones acerca de las instituciones de educación superior. Lo que está en juego dentro del enfoque funcional es la organización óptima de la educación en todas las instituciones de educación superior. El hecho de que estas instituciones sean tanto de investigación como de educación, o instituciones “únicamente de enseñanza”, no es algo decisivo dentro del enfoque funcional. El enfoque idealista, en cambio, supone una gran diferencia entre las universidades (que siempre son instituciones de investigación intensiva), por un lado, y las instituciones de educación superior (a menudo con una orientación vocacional y enfocadas en la formación profesional), por el otro. Debido a esta diferencia, el enfoque idealista puede criticar el razonamiento funcional por no tomar en cuenta la naturaleza/orientación específica de la universidad y por equiparar de manera

engañoso la educación académica con la enseñanza basada en la investigación desde un punto de vista funcional. El enfoque funcional puede criticar el razonamiento idealista por ignorar las perspectivas de la teoría del aprendizaje y las necesidades de la sociedad, y también por ignorar la importancia de la enseñanza basada en la investigación en todos los tipos de educación superior en la actualidad. Como tales, aunque se combinan en forma continua en los actuales discursos, en última instancia parece que ambos enfoques se excluyen entre sí.

En segundo lugar, el enfoque funcional considera a los estudiantes como aprendices que necesitan una instrucción adecuada y métodos de enseñanza basados en la investigación a fin de ser *empleables* o *contratables* en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, si la intención es formular un concepto apropiado de “educación académica” (un enfoque idealista), este punto de partida no es el adecuado. Con el fin de formular tal concepto, es necesario enfocarse primero en la naturaleza de la investigación académica y su rol edificante para los investigadores, así como para los estudiantes. En línea con esto, es necesario abordar a los estudiantes como co-investigadores que buscan la educación general o edificación, es decir, como personas que participan en un proceso de educación al mismo tiempo que participan en una continua investigación académica.

Un tercer “tema crítico” se refiere a la organización de la educación. Dentro del enfoque funcionalista, la organización o reforma de la educación superior y de la planificación del currículo se guían por las perspectivas de la teoría del aprendizaje y la instrucción, y también por las necesidades de la sociedad contemporánea. Estas perspectivas y necesidades se consideran fundamentales, entonces, en un segundo paso, se decide cómo se pueden utilizar de manera funcional los elementos de (el proceso de) la investigación dentro del currículo. En un razonamiento idealista, la investigación académica continua, debido a su potencial edificante, es un pilar para la organización de la educación académica. Como resultado, otras justificaciones organizativas son secundarias (y no deben perturbar la derivación de la educación académica de la investigación académica).

Otro “tema crítico” surge a nivel organizacional: la posición y el rol del docente. El enfoque funcional considera la investigación y la enseñanza como dos roles diferentes. Una persona puede realizar los dos roles, pero esto no es una necesidad. Además, con el objetivo de ser un buen profesor/tutor, la experticia profesional relacionada con la enseñanza basada en la investigación es indispensable. Desde un punto de vista idealista, el buen investigador en la universidad es al mismo tiempo un buen profesor, en la medida en que su investigación tenga un potencial educativo, o por lo menos, su investigación provea un buen ambiente de aprendizaje para los estudiantes (que participan en la misma). Este tema crítico lleva a la pregunta de si hay que enfocarse en el estímulo de excelentes investigadores académicos o en una excelente enseñanza basada en la investigación (junto con, o combinada con, pero no relacionada internamente, con una excelente investigación).

Un cuarto “tema crítico” se relaciona con las disposiciones institucionales y específicamente con las políticas de educación/investigación y financieras. Hemos visto que los dos enfoques parecen excluirse entre sí con respecto a su punto de vista sobre la política de educación e investigación (tanto a nivel institucional como nacional/regional). Dentro del enfoque funcionalista, se considera la investigación y la educación como actividades distintas, y la reforma de la educación no está necesariamente relacionada con una reorganización de la

investigación académica. Como consecuencia, la investigación y la educación superior son mejores cuando cada una de ellas tiene su propio sistema de aseguramiento de la calidad, evaluación y financiamiento. Al posicionarse dentro del enfoque idealista, se puede argumentar a favor de una política integral que tome en cuenta la conexión interna específica entre la investigación y la educación. Además, dentro de este enfoque, la reforma de la educación no se puede desconectar de la reforma de la investigación, ni tampoco es aconsejable evaluar y financiar la educación sin tener en cuenta la investigación.

Además, se observa que ambos enfoques también tienden a conllevar un conflicto con respecto a quién está en la mejor posición para asumir las responsabilidades gubernamentales. El enfoque idealista considera la libertad/autonomía académica como el máximo criterio para llegar a la decisión de la organización óptima. La investigación, junto con su inspiración y orientación, constituye el pilar de la institución, y las decisiones sobre políticas y gestión deben tomar en cuenta la naturaleza específica de este pilar. Por lo tanto, se considera que los académicos se encuentran en una buena posición para tener responsabilidades políticas. Esta no se considera necesariamente como la mejor opción dentro del enfoque funcional, donde la investigación y la educación se conciben como dos tareas distintas de la universidad. De acuerdo con este enfoque, una adecuada política educativa ante todo implica experticia (educacional) con respecto a la enseñanza basada en la investigación y la planificación del currículo y/o experticia especial (de gestión, de mercadeo) para la organización, por ejemplo, de programas educacionales. Los académicos pueden tener esta experticia, pero este no es necesariamente el caso.

Finalmente, y para concluir, nos gustaría llamar la atención sobre un tema crítico que es de especial interés para nosotros como investigadores educativos. La reflexión filosófica es, de hecho, dominante en el enfoque idealista y la investigación educativa (empírica) es la que principalmente alimenta el enfoque funcional. Aunque la distinción y el conflicto entre ambos enfoques no se pueden reducir a esta diferencia, pueden explicar en parte la ambivalencia. Parece que el enfoque idealista no tiene armas para competir con el enfoque funcional cuando se trata de temas educativos/pedagógicos y directrices para la organización/innovación de la educación. Como consecuencia de ello, los componentes del enfoque funcional aparecen en el escenario que fue creado inicialmente por el enfoque idealista, y el enfoque funcional puede volverse tan abrumador, tal como muestra el ejemplo del Informe Europeo, donde los componentes del enfoque idealista son finalmente percibidos como nada más que una “sorprendente coincidencia”.

Según nosotros, este es un gran desafío para los investigadores educativos. En caso de que todavía haya la intención de mantener el enfoque idealista y su idea de la universidad, como parece que muchas instituciones y académicos siguen haciendo, lo que se necesita es un tipo de reflexión e investigación educativa/pedagógica sobre la educación académica que sea diferente a la reflexión educativa/pedagógica que pertenece al enfoque funcional. Lo que tenemos en mente es un tipo de reflexión e investigación educativa que tome en cuenta el potencial educativo específico de la investigación académica, así como el potencial de enseñanza específico de los investigadores. Esto podría ofrecer al enfoque idealista, una herramienta para detener una estrecha “pedagogización” y evitar que las universidades se conviertan en escuelas; no porque las escuelas sean inferiores a las universidades, sino porque son diferentes.

Referencias

- Anrich, E. (1960). *Die Idee der Deutschen Universität und die Reform Deutschen Universitäten* (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Ash, M. (Ed.) (1999). *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (Wien, Böhlau).
- Barnett, R. (1992). Linking Teaching and Research: A Critical Inquiry. *Journal of Higher Education*, 63 (6), 619-636.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in An Age of Supercomplexity* (Buckingham, The Society for Research into Higher Education).
- Barnett, R. (ed.) (2000). *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (Maidenhead, McGraw Hill/Open University Press).
- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (München, Juventa).
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Boyer, E. (1992). *Scholarship Reconsidered: Priorities for the professorate* (New Jersey, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching).
- Brew, A. (1999). *Research and Teaching: Changing Relations in a Changing Context. Studies in Higher Education*, 24(3), 291-301.
- Brew, A. (2002). *Enhancing the quality of learning through research-led teaching*, paper presented at Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Quality Conversations, Perth, WA.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22 (1), 3-18.
- Brew, A. y Boud, D. (1995). Teaching and Research: Stabilising the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273.
- Brown, R.B., & McCartney, S. (1998). The link between research and teaching: It's purpose and implications. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 117-129.
- Bruch, vom R. (1999). Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945, in M. Ash (Ed.) *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (Wien, Böhlau), 29-57.
- Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69(6), 647-671.

- Commission of the European Communities, Strata-Etan Expert Group (E. Bourgeois, Rapporteur) (2002). *Developing foresight for the development of higher education/ research relations in the perspective of the European research area (ERA)* (Bruselas, Comision Europea, Dirección General de Investigación).
- Deinhammer, R. (2003). Orientierung in Wissenschaft, in D. Däring et al. (eds.) *Wissenschaft, Wertfreiheit und Lebensform* (Working Papers (3), Themes and Commitments) (Salaburgo, Universidad de Salzburg). Disponible en línea en: www.sbg.ac.at/phi/projects/start/T_&C_03_Text.pdf
- Durning, B. y Jenkins, A. (2005). Teaching/research relationships in departments: the perspective of built environments academics. *Studies in Higher Education*, 30(4), 407-426.
- Elton, L. (1986). Research and teaching: symbiosis or conflict?. *Higher Education*, 15 (3-4), 299-304.
- Elton, L. (2001). Research and Teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 43-56.
- Gellert, C., Leitner E. y Schramm, J. (eds.) (1990). *Research and Teaching at universities international and comparative perspectives* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- Gibbs G, (1992). *Improving the quality of student learning* (Bristol, Technical and Educational Services Ltd).
- Gibbs, G. (2003). Institutional Strategies for linking Research and Teaching. *Exchange*, 3, 8-11.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the nexus between research and teaching: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 710-726.
- Habermas, J. (1990). Die idee van de universiteit – leerprocessen [The idea of the university – learning processes]. *Comenius*, 38 (10), 146-168.
- Hattie, J. y Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: a meta - analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Healey, M. (2004). *Linking research and teaching in geography and related disciplines: enhancing the benefits for student learning*, documento presentado en el coloquio internacional “Research and Teaching: Closing the divide?” (Investigación y Desarrollo: ¿Cerrar la brecha?”), Winchester, UK. Recuperado el 15 de junio del 2004. Disponible en línea en: www.solent.ac.uk/ExternalUP/318/mick_healey_s_paper.doc
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning, in R. Barnett (ed.) *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (Maidenhead, McGraw Hill/Open University Press), 30-42.
- Huber, L. (2003). Stimuli for excellent learning by students: learning through research, in E. De Corte (ed.) *Excellence in Higher Education* (Londres, Portland Press), 127-140.

- Humboldt, von W. (1810). Über die innere und äussere Organisation der Höheren wissenschaftlichen Anstalten, in E. Anrich (Ed.) (1959) *Die Idee der deutschen Universität* (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 375-386.
- Jaspers, K. (& Rosmann, K.) (1961). *Die Idee der Universität: für die gegenwärtige Situation entworfen* (Berlín, Springer).
- Jenkins, A. (2000). The relationship between Teaching and Research: where does geography stand and deliver. *Journal of Geography in Higher Education*, 24 (3), 325-351.
- Jenkins, A. et al. (2003). *Re-shaping Higher Education: Linking Teaching and Research* (Londres, Routledge, Falmer).
- Jenkins, A. (2004). *A Guide to the research evidence on Teaching Research Relations* (York, Higher education academy).
- Jenkins, A. y Zetter, R. (2003). *Linking Teaching and Research in Departments* (Generic Centre/ Learning and Teaching Support Network).
- Kopetz, H. (2002). *Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky and Mittelstrass* (Wien, Böhlau Verlag).
- Lapworth, S. (2004). Integrating research and teaching strategies: implications for institutional management and leadership. *Perspectives*, 8(4), 103-107.
- Lundgreen, P. (1999). Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung, in M. Ash (Ed.) (1999) *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (Wien, Böhlau), 145-169.
- Løvlie, L., Mortensen, K., y Nordenbo, S. (2002). Educating Humanity: Bildung in Postmodernity. *Journal of Philosophy of Education* (Edición Especial), 36(3), 317-512.
- Mittelstrass, J. (2002). *Die Modernität der klassischen Universität* (Marburg, July 2002), disponible en línea en: <http://www.unikonstanz.de/FuF/Philo/Philosophie/Mitarbeiter/mittelstrass/Marburg-2002.htm>.
- Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines'. *Higher Education*, 19, 351-375.
- Neave G., Blücker K. y Nybom T. (eds.) (2006). *European Research University: An Historical Parenthesis?* (Nueva York, Palgrave Macmillan).
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159-171.
- Nybom, T. (2003). The von Humboldt legacy and the contemporary European University, in E. De Corte (ed.) *Excellence in Higher Education* (Londres, Portland Press), 127-140.
- Nybom, T. (2006). Creative Intellectual Destruction or Destructive Political Creativity? Critical Reflections on the Future of European 'Knowledge Production', in G. Neave, K. Blücker y

- T. Nybom (Eds.) *European Research University: An Historical Parenthesis?* (Nueva York, Palgrave Macmillan), 3-13.
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: a reexamination* (New Haven, Yale University Press).
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford review of education*, 30(4), 509-528.
- Riedel, M. (1977). Wilhelm von Humboldts Begründung der 'Einheit von Forschung und Lehre' als Leitidee der Universität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (Beiheft), 231-247.
- Robertson, J. y Bond, C. (2004). *Many ways of being: variation in experiences of the research/teaching relation*, paper presented at the international colloquium 'Research and Teaching: Closing the divide?', Winchester, UK.
- Rowland, S. (1996). *Relationships Between Teaching and Research. Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-20.
- Smeby, J. C. (1996). *Disciplinary differences in university teaching. Studies in Higher Education*, 21(1), 69-79.
- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit; Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (Reinbek bei Hamburg, Rowohlt).
- Shulman, L. (2003). Scholarship of teaching in higher education, in E. De Corte (ed.), *Excellence in Higher Education* (London, Portland Press), 73-82.
- Simons, M. (2006). University education in Europe: notes on the orientation of a scientific ethos. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (1), 31-50.
- Teichler, U. (2006). Has the Research University in Europe a Future?, in G. Neave, K. Blücker & T. Nybom (Eds.) *European Research University: An Historical Parenthesis?* (Nueva York, Palgrave Macmillan), 165-173.
- Trigwell, K. y Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29 (4), 523-536.
- Vidal, J., y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within an institutional evaluation. *Higher Education*, 40 (2), 217-229.
- Westergaard, J. (1991). Scholarship, research and teaching: a view from the social sciences. *Studies in Higher Education*, 16 (1), 23-28.
- Zaman, M. (2004). *Review of the academic evidence on the relationships between teaching and research in higher education* (Londres, Department for Education and Skills).
- Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: a case. *Teaching in Higher Education*, 7 (4), 411-427.

Mentoría para los docentes novatos:

Atención centrada en estudiantes de características diversas, contenido desafiante y contextos más amplios de enseñanza

Steven Z. Athanases

Introducción

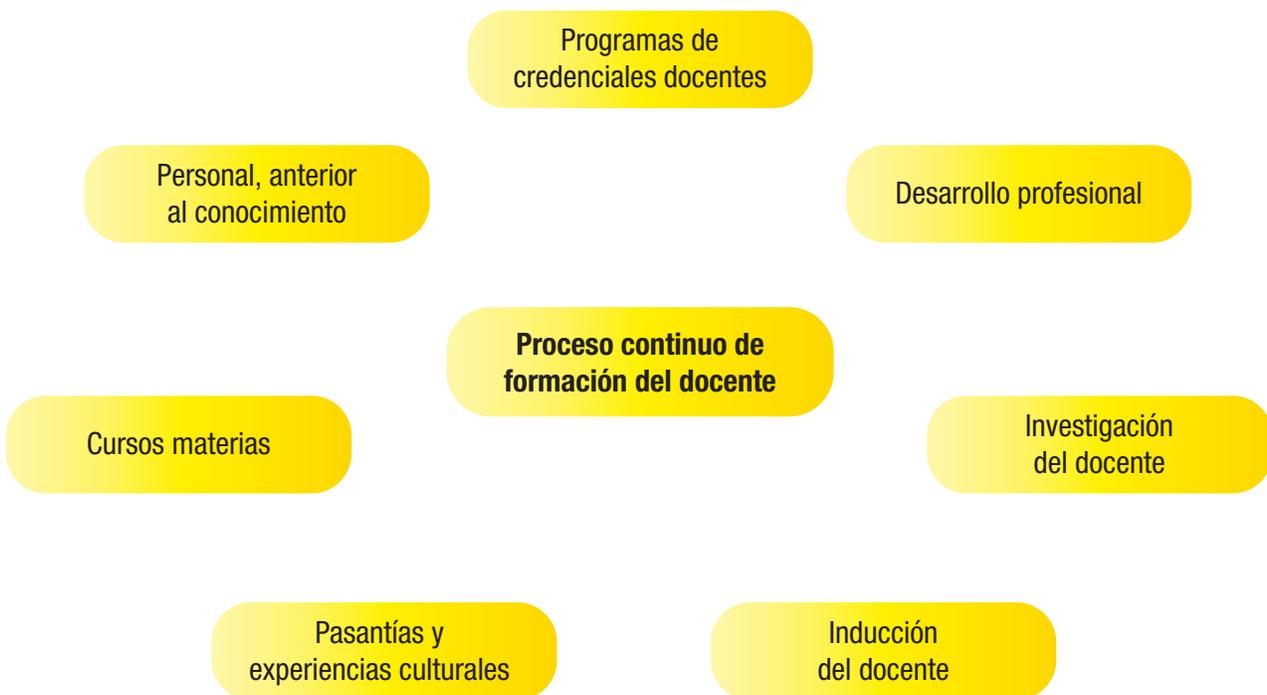
Resulta fundamental para cualquier reforma educativa concentrarse en la preparación de los docentes para apoyarlos en su trabajo profesional. Esta tarea comienza con programas de formación (inicial) docente pero no se limita a estos, sino que abarca otras oportunidades de aprendizaje, tales como el periodo de inducción (los primeros años de la carrera), que se intentará analizar en el presente documento. Este documento se basa en trabajos de investigación realizados en diferentes entornos, así como en diferentes programas de investigación y enseñanza en los cuales el autor del presente artículo ha estado involucrado. Se identifican tres aspectos claves relacionados con la mentoría e inducción que pueden servir como apoyo a los docentes en su trabajo de atender las necesidades de estudiantes con características diversas y las exigencias de su propio trabajo como profesionales de la docencia. Se inicia con la elaboración de un marco que describe la formación docente dentro del cual la mentoría tiene un importante lugar.

La formación del docente en un proceso continuo de experiencias

El desarrollo del docente se produce en muchos contextos de su formación (Feiman-Nemser, 2001a). La figura 1 muestra un proceso continuo en el cual cada fase de la vida y de la carrera de un docente representa un periodo que ha sido objeto de investigación sobre su formación.

Las primeras experiencias de su vida personal le dan forma a sus convicciones, filosofía y prácticas (Grumet, 2001). Las biografías narrativas permiten ver cómo las experiencias de vida moldean la dedicación de los docentes y los puntos de vista subjetivos sobre el desarrollo profesional (Kelchtermans, 1993). Las experiencias culturales también le dan forma al trabajo de los docentes, incluso a las normas de interacción (Hollins, 2005; Irvine, 2003), tales como brindar “cuidado materno a otros” y otras estrategias de los docentes afroamericanos exitosos en el sur de los Estados Unidos (Foster, 1997). La orientación social y política afecta las nociones del docente respecto a la educación como un proceso de empoderamiento para aquellos que fueron históricamente marginados (Ladson-Billings, 2001). Además, las experiencias del periodo en que se asiste a la escuela y colegio crean imágenes sobre cómo es la enseñanza; este aprendizaje por *observación* puede resultar perjudicial para los docentes a quienes les resulta difícil olvidarse de esas primeras nociones no cuestionadas de cómo debería ser la enseñanza (Lortie, 1975).

Figura 1. Proceso continuo de capacitación del docente.



Cada punto en el proceso continuo representa un periodo, contexto u oportunidad en la vida y en la carrera del docente, en el que puede darse un aprendizaje importante sobre la enseñanza. Cada punto ha sido el objeto de un trabajo de investigación y desarrollo. La inducción del docente, que es el núcleo de este trabajo, está resaltada como un periodo importante y estratégico para la capacitación del docente.

El estudio de la asignatura es una fuente de aprendizajes clave para los estudiantes de formación docente, al igual que las pasantías y experiencias culturales significativas (figura 1). Esta última categoría incluye trabajos de tiempo parcial y los realizados durante el periodo de vacaciones escolares donde los estudiantes de formación docente se desempeñan como tutores de niños, se ofrecen como voluntarios, hacen prácticas en aulas, tienen experiencias para el aprendizaje del idioma y participan de intercambios culturales prolongados por medio de viajes e intercambios educativos programados. A medida que avanzan en su carrera, ellos normalmente desarrollan algunos conocimientos de enseñanza eficaz (Darling-Hammond, Wise y Klein, 1999; Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Schulman, 1987), aprenden a alinear la práctica con las normas para la enseñanza y el aprendizaje, a ser aprendices en el contexto del aula supervisada y al mismo tiempo aprenden de los estudiantes, de otros docentes, de las familias, de las comunidades y del personal de la institución educativa.

Al otro extremo del proceso continuo de formación docente, dejando a un lado por un momento la fase de inducción, se encuentra el *desarrollo profesional*, el mismo que se considera como un vehículo que tiene el potencial para que los docentes se involucren en aprendizaje permanente. Ese trabajo resulta particularmente eficaz si se hace participar a los docentes en un trabajo que se concentre en el contenido, el compromiso sostenible y la indagación (Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001); y también, si promueve cambios en las creencias y prácticas del docente y el crecimiento del aprendizaje del alumno (Desimone, 2009). Tal aprendizaje puede ocurrir en escuelas y distritos, en redes profesionales (Lieberman y Miller, 2008), y en comunidades de docentes (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001). La figura 1 muestra la investigación del docente en el extremo derecho debido a que esta forma de aprendizaje se dejaba tradicionalmente a docentes experimentados quienes podían incorporarla en su vida laboral. Sin embargo, la investigación del docente puede ser usada también en etapas tempranas de la carrera, tal como se ha documentado en muchos programas de formación docente en Estados Unidos y también internacionalmente. La literatura considera la investigación del docente como una práctica sistemática, intencional en la que los educadores participan como actores y no como simples sujetos de la investigación.

Concepción de los docentes novatos y enfoque de la mentoría

El periodo de inducción (los primeros años en la profesión) creció en las últimas dos décadas como un foco de formación y como campo de estudio. En la década de los 90 y en la primera década del siglo XXI, programas de inducción formal con ambiciosos objetivos de formación para los docentes novatos se documentaron en muchas naciones, entre ellas: Australia (Ballantyne, Hansford y Packer, 1995); China, el Reino Unido y los Estados Unidos (Wang y Paine, 2003); Israel (Orland, 2001); Francia, Nueva Zelanda, Suiza y Japón (Britton, Paine, Pimm, y Raizen, 2003). Originalmente, la inducción se consideraba como la transición de un estudiante de formación docente a la vida profesional y también como un proceso de adaptación a las normas de la profesión (socialización). Entre los objetivos principales se encontraba el de retener a los docentes que, de otra manera, podrían abandonar esta profesión, como muchos lo hacen entre los primeros tres y cinco años de su trabajo. Conjuntamente con

este objetivo, se han desarrollado otros con el propósito de incluir ayuda a los docentes para que alcancen estándares profesionales altos y crezcan profesionalmente. Sin embargo, los modelos de inducción y de mentoría de los docentes novatos con frecuencia han carecido de un serio marco conceptual, y más bien se han basado principalmente en talleres concentrados en políticas escolares y manejo de aula (Achinstein y Athanases, 2006; Little, 1990).

En los informes y estudios recientes, se ha coincidido en que el apoyo eficaz para los docentes novatos requiere de un programa de inducción completo con oportunidades para aprender con los colegas y también de ellos (Birkeland y Feiman-Nemser, 2012). Entre esas oportunidades se encuentran los programas formales de mentoría, en los cuales un docente más experimentado trabaja con un principiante. Sin embargo, su implementación depende considerablemente de las concepciones que se tienen de los docentes novatos y también de la mentoría (Achinstein y Barrett, 2004; Wang y Odell, 2001). En su revisión de la cultura de la educación, Bruner (1996) describió cómo los modelos de la mente informan a los modelos de pedagogía y cómo los distintos modelos de estudiantes promovieron pedagogías relacionadas con la educación del siglo XX. De acuerdo con Bruner, se puede observar que los diferentes modelos del docente novato en calidad de estudiante han fomentado los enfoques y orientaciones de mentoría (tabla 1). Por ejemplo, si se considera al docente novato como un sobreviviente, entonces puede resultar un acierto centrarse en la adaptación a las rutinas y en la guía de la gestión. Por otro lado, si se ve al docente novato debilitado por un “choque por las prácticas” (Veenman, 1984), entonces se puede proceder con la adaptación emocional y el apoyo de la autoimagen o también, si se considera al docente novato principalmente como un aprendiz en una situación, entonces un foco prioritario puede ser el apoyo para que este se adapte a las normas del establecimiento escolar.

Tabla 1: Concepción de los docentes novatos y el enfoque de la mentoría

Concepción del docente novato	Enfoque de la mentoría	
Sobreviviente	Adaptarse a las rutinas	Guiar la gestión del aula
Con choque de realidad	Adaptación emocional	Apoyo a la auto-imagen
Aprendiz en una situación	Apoyo técnico	Adaptaciones al establecimiento escolar
Estudiante, investigador	Mentoría educativa	Recolección de información
Pensador crítico	Preguntas críticas	Defensa, cambio, alfabetización política

Aunque todas estas ideas (tabla 1) tienen validez en la vida de los docentes novatos, las dos filas inferiores de la tabla muestran el potencial para profundizar en el pensamiento y la formación del docente hacia áreas críticas del aprendizaje de los estudiantes, el contenido y los contextos, que son de interés fundamental para este trabajo. Si se concibe al docente novato como un estudiante o como un investigador, entonces un enfoque de inducción apropiado es el de la mentoría educativa (Feiman-Nemser, 2001b), que resalta el compromiso del docente con el aprendizaje, la reflexión sobre la enseñanza y el desarrollo de una actitud inquisitiva planteando interrogantes de todas las dimensiones respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización (Cochran-Smith y Lytle, 2009). Finalmente, si se considera al docente novato como un pensador crítico, la mentoría podría ayudar a plantear preguntas críticas y a ser un “intercesor” en contextos escolares complejos, desarrollando conocimientos micropolíticos en relación a las escuelas y su funcionamiento (Achinstejn, 2006; Kelchtermans y Ballet, 2002, Kelchtermans, 2005). Aunque la evidencia del efecto de la mentoría en la retención de los docentes y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes no siempre resulta clara ni convincente (Strong, 2009), la mentoría y la inducción continúan siendo los procesos potenciales para apoyar, guiar y desafiar a los docentes novatos. La siguiente discusión se centra en tres áreas generales que plantean desafíos particulares a los docentes novatos y también en las estrategias de mentoría para abordarlos.

Mentoría para el desafío del docente novato #1: Enfoque en los estudiantes de características diversas

Concentrarse en la totalidad de la diversidad de los estudiantes es un desafío para los docentes novatos. Los modelos de desarrollo del docente han descrito las preocupaciones del docente novato en términos de auto-imagen, procedimientos y gestión, lo que a su vez registra un patrón en el cual este necesita trabajar varios años antes de demostrar su capacidad para concentrarse en los estudiantes; esto se describe como un movimiento que pasa por un enfoque en la imagen propia como profesor, avanza a un enfoque en el currículo y la enseñanza, y termina con un enfoque en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje (Fuller, 1969; Kagan, 1992). Aunque estos modelos que definen etapas se cuestionan en muchos aspectos (Athanasēs & Achinstejn, 2003; D’al Alba y Sandberg, 2006; Levin, Hammer y Coffey, 2009) se los ha invocado para discutir que la formación del docente debería centrarse más en aspectos predecibles (ej. Kagan, 1992) y menos en la resolución de problemas de instrucción y en cuestiones enfocadas en el estudiante. Sin embargo, la apropiada atención temprana a los estudiantes de formación docente y a su aprendizaje podría afectar la tradicional trayectoria del desarrollo docente. En este proceso la mentoría y la inducción desempeñan un papel fundamental.

Para guiar ese enfoque, los mentores necesitan un sólido conocimiento de evaluación de los estudiantes y de los docentes novatos (Athanasēs & Achinstejn, 2003). Sin embargo, también se necesita considerar la diversidad de los estudiantes, de los docentes novatos y de los mentores. Como consecuencia de los continuos litigios sobre tierras y los desafíos económicos globales, los patrones de migración e inmigración han intensificado la naturaleza

multicultural, multilingüe y de diversidad religiosa de la mayoría de las sociedades. En muchos casos, los recién llegados viven en la pobreza y/o sufren la discriminación y experimentan la clase de injusticias ya existentes debido a los patrones históricos que tienen su origen en el racismo, el colonialismo, la territorialidad y la guerra. Las divisiones pueden continuar durante generaciones, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades y de los logros educativos y de la riqueza. Esas preocupaciones son una parte importante del trabajo de la mentoría. Los mentores necesitan ser conscientes de la forma en la cual se ubica su trabajo dentro de influencias y contextos más amplios.

Uno de los puntos de partida es considerar los tipos de estrategias que emplean los docentes que son atentos para enfocarse productivamente en los estudiantes de características diversas y en las oportunidades equitativas de aprendizaje y para alinear de alguna forma la mentoría con estas maneras de promover aprendizaje y equidad. El trabajo comienza con la atención a los estudiantes de características diversas y sus recursos para el aprendizaje equitativo. Un mentor puede guiar esa atención con preguntas que hacen que el docente novato se enfoque en estudiantes con características diversas: ¿Quiénes son sus estudiantes?, ¿cuál es su origen étnico, el idioma que hablan en su hogar, su experiencia en las comunidades? y ¿cuáles son sus intereses, desafíos, las cosas que los apasionan? Sin embargo, reunir esa información en un conjunto de datos es solo el primer paso; los docentes novatos también necesitan aprender a usar la información sobre los estudiantes de características diversas para guiar su instrucción (Athanases, Wahleithner, & Bennett, 2012). Un mentor puede guiar a un docente novato para que considere redistribuir las oportunidades y los recursos educativos y así propiciar el éxito especialmente para aquellos estudiantes que tienen dificultades o que pertenecen a grupos históricamente marginados (Achinstein & Athanases, 2005). Un mentor se debe preguntar: ¿cómo podrían adaptarse sus procesos de agrupamiento, la secuencia de actividades o los modos de compromiso de los estudiantes, para incorporar a un mayor número de estudiantes en las actividades que se desarrollan en clase y fomentar un aprendizaje más profundo?

En un programa de investigación, se descubrió que los docentes en periodo de formación y los docentes novatos que hicieron investigación de aula guiados por un mentor comenzaron a enfocarse en lo que ellos como docentes estaban haciendo y lo que podrían hacer de manera diferente, pero prefirieron avanzar más en dirección a un enfoque que interrogaba lo que estaban haciendo los estudiantes, lo que sabían y lo que necesitaban entender. Esto era especialmente importante pues ellos trabajaban para guiar a los estudiantes que estaban aprendiendo contenidos al mismo tiempo que adquirirían el dominio de un segundo idioma, en este caso, el inglés (Athanases, Wahleithner y Bennett, 2013). Los docentes novatos siguieron diversos procesos guiados por un mentor para este trabajo.

Uno de los puntos de partida fue aprender a documentar el logro del trabajo del estudiante. Como los docentes novatos tienen dificultades para estar actualizados con las normas recientemente desarrolladas y combinar sus prácticas con las normas, estos a menudo consideran que el rendimiento de sus alumnos es insuficiente. Además, las historias de discriminación y racismo a menudo apoyan la idea del docente de que aquellos estudiantes cuya cultura, idioma, o apariencia no coinciden con una norma dominante son en cierto modo deficientes. Los docentes novatos pueden recibir la guía y orientación de un mentor para dejar de lado la idea del déficit de los estudiantes que están adquiriendo el dominio de un

segundo idioma. Esto supone, por ejemplo, aprender a ver más allá de los errores del idioma y de los problemas superficiales en la composición escrita y en las actividades orales del idioma. El proceso es aprender a documentar el logro alcanzado, a describir realmente con el mayor cuidado posible lo que los estudiantes *están* haciendo y no simplemente lo que no pueden hacer. Esto requiere que los mentores trabajen en equipo con los docentes novatos en la revisión del trabajo de los estudiantes para analizar el lenguaje del estudiante, descubrir el aprendizaje que puede no ser fácilmente evidente y luego diagnosticar dónde la instrucción y el apoyo podrían ayudar a los estudiantes a pasar al siguiente nivel. Guiar a los docentes novatos para que realicen el seguimiento del rendimiento de un pequeño grupo de estudiantes focales puede resultar valioso, particularmente cuando estos estudiantes pueden describir a una variedad de estudiantes.

Una segunda área fundamental en la cual los docentes novatos necesitan una guía para concentrarse en los alumnos es aquella en la que tienen que aprender a plantear los nuevos problemas: ¿Qué sucede aquí? ¿Por qué razón tienen los estudiantes dificultades con determinadas cuestiones? Un proceso adicional es el de aprender a preguntar y escuchar por debajo de la superficie, es decir, mirar la actividad que se realiza en el aula como para descubrir información acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus preferencias, necesidades, desafíos, intereses, preocupaciones y críticas. Las herramientas para esos trabajos incluyen cuestionarios, encuestas, entrevistas y notas de observación. Incluso un docente novato, aunque esté muy ocupado, puede realizar entrevistas de cinco minutos a cuatro estudiantes focales para conocer la razón por la cual los estudiantes tienen dificultades. En muchos casos, los docentes novatos se sorprenden al descubrir que lo que han enseñado a los estudiantes les ha resultado confuso y que es necesario volver a enseñarlo.

Una última área clave en la que los docentes novatos necesitan ayuda para enfocarse en los estudiantes como aprendedores es el proceso que consiste en descubrir un patrón en el trabajo del estudiante. Descubrir estas tendencias consiste en identificar los éxitos y desafíos recurrentes en el desempeño de los mismos. Los docentes no descubren naturalmente el patrón, requieren de apoyo mientras desarrollan esquemas acerca del tipo de cuestiones que podrían surgir (Korthagen, 2010).

Las herramientas y los procesos que apoyan ese trabajo son las lecturas repetidas del trabajo de los estudiantes, la visualización de la información de los hallazgos, la representación visual de la información y los temas establecidos. Por otra parte, para los estudiantes que aprenden un segundo idioma, pueden surgir patrones específicos de desafíos. Un docente novato de un proyecto descubrió, por medio de las entrevistas y encuestas, un patrón clave: los estudiantes de inglés como segundo idioma de su clase no podían decodificar los temas de redacción que les presentaba el docente, lo cual afectaba la calidad de sus respuestas escritas. El docente prestó mayor atención a este hallazgo y, al ver que los temas que proponía eran complicados, desarrolló y probó con sus estudiantes una variedad de actividades para explorar el vocabulario más preciso de los temas de redacción y las estrategias que los estudiantes podrían usar para analizar el lenguaje de los temas y planificar sus respuestas escritas.

Mentoría para el desafío del docente novato #2: Desafíos del aprendizaje de contenidos

Una segunda área de desafío para los docentes novatos es la integración a la enseñanza de los conocimientos que han desarrollado. A pesar del entendimiento cada vez más complejo de la naturaleza del conocimiento disciplinario, las escuelas y el currículo con frecuencia trabajan en la dirección contraria al restringir y simplificar el contenido y el proceso del tema convirtiéndolo en actividades, productos y nociones genéricas de comprensión “correcta”. A los docentes, a menudo, se les pide que piensen y decidan menos sobre las elecciones curriculares, que cumplan más con los planes de estudio y con las lecciones programadas y que renuncien a su función como expertos en la materia y profesionales reflexivos (Stillman, 2011; Valli y Buese, 2007). Los docentes necesitan contar con un profundo conocimiento del contenido y de la enseñanza si desean ser expertos en formas específicas de conocimiento y enseñanza de la disciplina, y contrarrestar los modelos de planes de estudio e instrucción genéricos, únicos para todos, controlados por las pruebas.

Una cuestión fundamental al considerar la enseñanza para la diversidad y la equidad es que los planes de estudio para estudiantes de las comunidades de menores ingresos suelen concentrarse más fuertemente en el trabajo que se basa en competencias, a menudo descuidando importantes elementos de contenido. En cambio, el equilibrio entre un elevado desafío y un elevado apoyo provee un contexto apropiado para el aprendizaje y el crecimiento. La modificación del plan de estudio con frecuencia se considera una garantía para la plena participación de los estudiantes que pueden carecer de preparación académica para comprometerse totalmente con el contenido. Sin embargo, frecuentemente el resultado de esa modificación es que se quita el corazón y el alma del contenido de la actividad del aula. Un enfoque diferente es mantener el objetivo bien alto y concentrarse en apoyos creativos, específicos para ayudar a los estudiantes a comprometerse lo más posible con un plan de estudio desafiante (Hammond, 2006). Los desafíos académicos incluyen rutinas de trabajo para mejorar habilidades básicas (fluidez en lectura, estructuras para la toma de notas); habilidades académicas genéricas intermedias (estrategias de comprensión) y objetivos disciplinarios (aprender a pensar como un historiador, matemático o crítico literario) (Shanahan y Shanahan, 2008). El docente novato necesita apoyo para desarrollar y mantener los objetivos disciplinarios y la actividad para apoyar y alcanzar estos objetivos. La tendencia a bajar el desafío de los objetivos, especialmente para los estudiantes con algunas competencias especiales, es común entre los docentes novatos y a menudo necesitan la guía de un mentor para considerar la variedad de apoyos que pueden ayudar a los estudiantes a comprometerse con la actividad curricular completa que aporta significado y un propósito al aprendizaje.

Un desafío organizativo para el desarrollo de programas eficaces de mentoría es la posibilidad de que los mentores y los docentes novatos no pertenezcan a las mismas áreas de especialidad. A veces esto se debe a la falta de recursos humanos para alcanzar esa coincidencia. En otros casos, esto se debe a nociones empobrecidas de mentoría, suponiendo que cualquier docente efectivo puede guiar como mentor a cualquier docente novato a pesar de la asignatura que se imparta. Sin embargo, la integración del conocimiento de los contenidos y el conocimiento

general pedagógico, que en el campo se denomina conocimiento pedagógico del contenido, varía según la asignatura (Ball, 2000; Shulman, 1987). Los docentes novatos que se esfuerzan por ayudar a los estudiantes a razonar matemáticamente sobre fracciones, comprender una obra de Shakespeare o predecir los resultados de un experimento del laboratorio de ciencias necesitan la mentoría de educadores con una sólida base de conocimientos pedagógicos y de contenido en su materia específica.

En estudios sobre problemas reales de enseñanza de matemática en el aula, Ball, Thames y Phelps (2008) hicieron varios descubrimientos notables, incluyendo la esquematización de un par de subdominios empíricamente discernibles de conocimiento pedagógico del contenido. La mentoría focalizada puede dirigirse a estos dos subdominios. El primer subdominio es el *conocimiento del contenido y de los estudiantes*. Los docentes pueden preguntar: ¿qué entienden mis alumnos acerca de este contenido?, ¿quién sabe qué y cuánto?, ¿qué necesitan saber y aprender los distintos estudiantes? Ball, junto con otros, agrega: "...al elegir un ejemplo, los docentes necesitan predecir qué les resultará interesante y motivador a sus alumnos". Esas cuestiones requieren que se entiendan varias respuestas de los estudiantes, para saber qué indican las variaciones para la comprensión del estudiante y tener previstas las estrategias que podrían facilitar más el aprendizaje de contenidos específicos con base en los niveles de comprensión actuales. El segundo subdominio es el *conocimiento del contenido y la enseñanza* (Ball et al., 2008). Mediante la práctica, un docente aprende a aprovechar el conocimiento pedagógico general para enseñar *el contenido específico*. Esta puede ser una "interacción entre la comprensión específica (matemática) y la comprensión de cuestiones pedagógicas que afectan el aprendizaje del estudiante" (Ball et al., 2008, p. 401). Como los docentes novatos reflexionan sobre su práctica, los mentores pueden guiarlos para ir más allá, formulando preguntas tales como: ¿qué necesita saber de un contenido específico (o proceso) para enseñarlo?, ¿qué sucede cuando usted hace X o Y cuando enseña?, ¿cómo promueven, restringen o impiden esas acciones el aprendizaje del contenido? y ¿cómo le alertan esas prácticas sobre el contenido que usted tiene que conocer?

Mentoría para el desafío del docente novato #3: Navegando por los contextos de la enseñanza

Un tercer desafío para los docentes novatos es aprender cómo entender, navegar y hacer cambios dentro de contextos de la escolarización. La figura 2 muestra cómo las aulas están anidadas dentro de un conjunto completo de contextos, cada una con sus preocupaciones, actores y expectativas específicas. Para el docente novato, puede ser difícil entender y manejar estos contextos. Los mentores eficaces ayudan a los docentes novatos a aprender sobre estos contextos, que a veces mantienen expectativas que hacen que trabajen contra sí mismos. Por ejemplo, en un caso de investigación-acción sobre la inducción del docente en California, los líderes mentores trabajaron con los docentes novatos en un extenso distrito urbano, en general de bajos ingresos que trabajan mayormente con jóvenes diversos (predominantemente estudiantes afroamericanos, latinos y asiático-estadounidenses). Los líderes trabajaron para abordar, con los docentes novatos, las expectativas sobre los documentos de normas y

estándares profesionales a nivel estatal, que se puede visualizar en el anillo exterior de la figura 2. Sin embargo, como los líderes de inducción guiaron a los docentes novatos en el aprendizaje de los documentos de normas, en su distrito escolar argumentaron que necesitaban categorías más centradas y alineadas con sus poblaciones de estudiantes y con las expectativas de las comunidades locales, lo que se puede ver en el anillo más cercano de la clase en la figura 2. En el programa se necesitó conciliar los estándares inadecuados a nivel estatal con las necesidades locales más focalizadas para proporcionar las perspectivas de contexto específico que se necesitaban en la mentoría (Athanasos et al., 2008).

Figura 2. Los contextos anidados de la enseñanza.



Los docentes novatos necesitan la mentoría para entender, manejar y hacer cambios dentro de contextos complicados de enseñanza y escolarización.

Otras veces, los docentes novatos eligen no limitarse al cumplimiento de las normas y las estructuras educativas. En estos casos, necesitan una mentoría eficaz para comprender las habilidades políticas de las organizaciones, con el fin de comenzar a hacer el cambio dentro de las escuelas y de los distritos (Achinstein, 2006; Kelchtermans y Ballet, 2002). Este tipo de mentoría puede resultar particularmente poderosa cuando los docentes novatos consideran comprometerse en actos de intercesión por los estudiantes marginados, especialmente cuando estos actos se trasladan más allá del aula e implican desafiar a la escuela o a los líderes del distrito y argumentar por el cambio (Athanasos y de Oliveira, 2008). Los docentes novatos que fueron parte de un proyecto dijeron estar comprometidos a cambiar, para dar mayor apoyo en sus escuelas a los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma y

a los estudiantes con discapacidades, pero informaron sobre los riesgos de comprometerse con esos actos de defensa/intercesión y la necesidad de tener más guía de mentoría sobre la forma en la que tenían que alinear sus acciones con sus convicciones y al mismo tiempo mantener relaciones estables y fluidas dentro de sus escuelas (Athanases y de Oliveira, 2007). En este sentido, se puede guiar a los docentes novatos para que empleen recursos para el cambio en las escuelas y para que se comprometan a ser codefensores dentro de sus establecimientos (Athanases y de Oliveira, 2008).

Mentoría para docentes novatos: Cuestiones pendientes para el futuro

Haciendo uso de varias líneas de investigación, muchas cuestiones necesitan atención mientras los programas siguen adelante para concentrarse en la mentoría y su fortalecimiento. Primero, tal como se observó anteriormente, la mentoría de los docentes novatos requiere el apoyo de un programa de inducción completo. Este programa puede ser delineado por una visión que se basa en los hallazgos de la investigación acerca de la inducción efectiva, incluyendo: un liderazgo escolar comprometido; un proceso de pronta contratación rico en información; orientación formal; plan de estudios completo y materiales de respaldo; oportunidad de aprender con los colegas y de ellos; supervisión orientada al crecimiento; y prácticas de recontractación transparentes (Birkeland y Feiman-Nemser, 2012)

Este conjunto de características sugiere que se trata de un programa bien organizado y con buenos recursos que requiere la inversión de talento humano, materiales, y financieros. Como los sistemas de educación enfrentan desafíos de las condiciones económicas que minimizan el potencial para ese trabajo completo, ¿cómo deberán seguir la inducción y la mentoría? ¿qué enfoques pueden maximizar o cómo pueden redistribuir los recursos disponibles?

Un enfoque consiste en quitar la mentoría de una relación de a dos y trasladarlo a otra relación en la cual la mentoría se distribuya entre múltiples educadores. Esta puede incluir compromisos estructurados entre pares que son una guía para la pedagogía y también a docentes con múltiples experiencias que participan en actividades que promueven el crecimiento de la enseñanza para novatos que tienen como objetivo el aprendizaje de los estudiantes (Khasnabis, Reischl, Stull, & Boerst, 2013). Tales actividades pueden incluir clubes de lectura, observaciones de pares y lecciones construidas y enseñadas en conjunto. Además, la investigación-acción puede apoyar las exploraciones de los líderes de inducción en prácticas eficaces de mentoría, con consultas grupales que proporcionan un ejemplo de cómo puede colaborar el personal del distrito escolar para emplear los recursos de un distrito, de distintas maneras, para apoyar a los docentes novatos (Athanases et al., 2008).

Hay mucho que entender acerca de las maneras en que la mentoría se despliega de a poco en las interacciones entre los docentes más experimentados y los docentes acompañados. Hay mucho que aprender acerca de cómo el discurso oral le da forma al aprendizaje del docente novato, del rol del mentor en darle forma al discurso en el que ocurren las exploraciones y de

las maneras en las que los discursos sociopolíticos más extensos informan sobre modelos particulares de enseñanza a los que se adhiere durante la mentoría (Orland-Barak, 2010). También, se necesita entender qué sucede entre las intenciones de un mentor y lo que se despliega en la práctica. A pesar de los objetivos articulados de los mentores de concentrar a los docentes novatos en el aprendizaje de los estudiantes en forma individual, la mentoría se puede reducir a la socialización dentro del sistema actual, sin desafiar las normas o creencias dominantes, un fenómeno que Wang (2001) documentó en distintas naciones, inclusive en el Reino Unido, los Estados Unidos y China. Más aún, se necesita continuar promoviendo y estudiando la mentoría que de manera explícita se dirige a escuelas de bajo rendimiento y a sus docentes novatos para ayudar a progresar en el aprendizaje a los estudiantes más vulnerables. Un programa de inducción eficaz y de mentoría se esfuerza no solo por retener a los docentes novatos, sino que también los ayuda a convertirse en docentes que pueden cumplir con los estándares de la profesión y superarlos, esto, para cumplir con las necesidades de los estudiantes, como por ejemplo aquellos cultural y lingüísticamente diversos, y, especialmente, aquellos que han sido marginados.

Referencias

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(2), 123-138.
- Achinstein, B. y Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Achinstein, B. y Athanases, S. (Eds.) (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. Nueva York: Teachers College Press.
- Achinstein, B. y Barrett, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record*, 106(4), 716-746.
- Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S., & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*.
- Athanases, S. Z. y Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Athanases, S. Z. y de Oliveira, L. C. (2007). Conviction, confrontation, and risk in new teachers' advocating for equity. *Teaching Education*, 18(2), 123-136.
- Athanases, S. Z. y de Oliveira, L. C. (2008). Advocacy for equity in classrooms and beyond: New teachers' challenges and responses. *Teachers College Record*, 110(1), 64-104.
- Athanases, S. Z., Wahleithner, J. M. y Bennett, L. H. (2012). Learning to attend to culturally and linguistically diverse learners through teacher inquiry in teacher education. *Teachers College Record*, 114(7), 50 páginas.
- Athanases, S. Z., Wahleithner, J. M. y Bennett, L. H. (2013). Learning about English learners' content understandings through teacher inquiry: Focus on writing. *The New Educator*, 9(4), 304-327.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Ballantyne, R., Hansford, B. y Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-307.
- Birkeland, S. y Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.

- Borko, H., Whitcomb, J. y Byrnes, K. (2008). Genres of research in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education, 3ªed.* (pp. 1017-1049). NY: Routledge.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning.* Dordrecht, Neth. y San Francisco: Kluwer Acad. Pub. y WestEd.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.* Nueva York NY: Teachers College Press.
- D'all Alba, G. y Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research, 76*(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. y Klein, S. P. (1999). *A license to teach: Raising standards for teaching.* SF: Jossey-Bass.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, Vol. 52, No. 1* Enero/Febrero. 17-30.
- Foster, M. (1997). *Black teachers on teaching.* Nueva York: The New Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6,* 207-226.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.
- Grossman, P. L., Wineburg, S. S. y Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record, 103*(6), 942-1012.
- Grumet, M. (2001). Autobiography: The mixed genre of public and private. In D. H. Holdstein y D. Bleich (Eds.), *Personal effects: The social character of scholarly writing* (p. 165-177). Logan, Utah: Utah University Press.
- Hammond, J. (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes, 5,* 269-283.
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher, 31*(5), 3-15.
- Hollins, E. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-

- Smith y K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. NY: Teachers College Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reform: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Khasnabis, D., Reischl, C. H., Stull, M., & Boerst, T. (2013). Distributive mentoring: Designing contexts for collective support of teacher learning. *English Journal*, 102(3), 71-77.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*. 96(1), 98-106.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levin, D. M., Hammer, D., y Coffey, J. E. (2009). Novice teachers' attention to student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 142-154.
- Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.). (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. NY: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. NY: Springer.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.

- Stillman, J. (2011). Teacher learning in an era of high-stakes accountability: Productive tension and critical professional practice. *Teachers College Record*, 113(1), 133-180.
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. NY: Teachers College Press.
- Valli, L. y Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- Veenman, S. (1984). The perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 19 (3), 143-178.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.
- Wang, J. y Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481-546.
- Wang, J. y Paine, L. (2003). Learning to teach with mandated curriculum and public examination of teaching as contexts. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 75-94.

Práctica en lugar de plan de acción

Reflexiones sobre la educación de los formadores de docentes

Geert Kelchtermans

Introducción

La necesidad de formar y guiar adecuadamente a los formadores de docentes cuenta cada vez con más respaldo. En muchos países, hay movimientos que toman iniciativas para el reconocimiento de la profesionalización de los formadores de docentes, aunque no dejan de aceptar que en algunos de ellos se trabaja aún muy apegados solo a los aspectos normativos establecidos para la formación docente, la capacitación y la organización profesional.

En este artículo se hace una descripción sobre el profesionalismo y la profesionalización como un anteproyecto. Se realiza una serie de consideraciones y se sugiere una alternativa que se describe como un enfoque “basado en la práctica”.

No es posible discutir críticamente la institucionalización de la profesión de formadores de docentes ni los problemas de legitimidad y poder de manera conjunta en un solo artículo; por esta razón, se elige como contribución al tema exponer cuáles deberían ser los principios básicos de la formación de formadores, contextualizados en la política educativa, en la didáctica y en sus prácticas.

Se presenta un enfoque basado en la práctica (en lugar de un enfoque de plan de acción), donde las prácticas de formación son fundamentales (en lugar de las características o competencias individuales). En conclusión, se relaciona estos principios con la necesidad de una actitud de diálogo, un enfoque de investigación y se traducen estos principios en algunas ideas prácticas: el modelar, principio del entrelace y una pedagogía de incomodidad.

Formador de docentes, ¿quién eres tú?

Parece que la respuesta a esta pregunta, para muchos formadores de docentes, es obvia: un formador de docentes es alguien que forma a un profesor en lugar de enseñar a los alumnos de educación primaria o secundaria, o una especialidad como las matemáticas, a estudiantes de educación superior. Si quiere ser maestro, no es irrelevante que se vea a sí mismo como un formador de maestros o “docente” de matemáticas. Esto sucede a menudo, de una u otra forma, cuando alguien enseña tanto la materia como la didáctica de una asignatura. En ambos casos, el maestro es una persona que enseña una asignatura.

Junto con otros autores (Cochran-Smith, 2003; Loughran, 2006 o la reciente revisión literaria de Lunenberg, Dengerink y Korthagen, 2013), parece, sin embargo, que se requiere otro aspecto de los formadores de docentes: su propia profesionalidad, práctica y, por lo tanto, otra idea diferente acerca de sí mismo como educador.

La profesión de formadores de docentes es “enseñar”, dicho de otra manera, el formador de docentes enseña sobre cómo enseñar. Esto también hace que los estudiantes, en la formación de profesorado, sean “estudiantes de la enseñanza”, en vez de estudiantes de una materia o disciplina en particular (Bullough y Gitlin, 2001).

No hace falta resaltar la enseñanza como un término genérico para indicar la totalidad de las responsabilidades y acciones de un profesor. En relación con el contenido, un trabajo como formador de docentes puede centrarse en la enseñanza de una determinada asignatura, pero no es la materia propiamente, se trata del contenido de la asignatura, sobre la “enseñanza de la asignatura”. La intención no es formar a los estudiantes como matemáticos, sino como profesor/docente de matemáticas.

Un formador de docentes se mueve siempre en un nivel *doble*: él/ella «enseña» sobre la enseñanza. Él/ella diseña las situaciones de aprendizaje, guía procesos, selecciona el contenido curricular, los métodos de enseñanza y evalúa. Pero esa educación cumple un doble propósito: se centra en «aprender a enseñar» a los estudiantes, en la pedagogía de la formación del profesorado (por extensión en la didáctica de la formación de los formadores de docentes). Cuando un médico o cocinero—desde su experiencia y formación de conocimientos—enseña a médicos o cocineros futuros, él/ella lo hace a través de la enseñanza, no con prácticas médicas o cocinando. Para el formador de docentes, los contenidos y actividades siempre van juntos: enseñar sobre educación (Loughran, 2006).

Además, los formadores de docentes parecen ser inevitablemente ellos mismos en sus acciones: *se muestran a sí mismos como “educadores”*, por eso, Russell (1997) formula con razón «Cómo enseño el mensaje»: la forma en la que el formador de docentes en su práctica concreta y da forma a la enseñanza, envía un mensaje y tiene una profunda influencia en la credibilidad con los estudiantes. En otras palabras, “enseña lo que predicas” es un principio esencial en la formación de los docentes. Sin embargo, existe preocupación sobre el quehacer y la credibilidad del docente referente a la formación práctica concreta, que demuestre “lo que soy, en la forma en que enseño el mensaje” (Kelchtermans, 2009) y lo “que hago”.

La figura del formador de docentes es relevante en la medida en que se hace visible su formación en la práctica personal, considerada como conjuntos coherentes de acciones e interacciones de los formadores de docentes entre sí y con los alumnos, en las se persigue objetivos considerados deseables (educación, resultados del aprendizaje). La supervisión de las prácticas de trabajo (uso de carteleras, diálogos de reflexión, talleres didácticos, conferencias, entre otros) es un ejemplo de los pasos específicos de las prácticas de formación.

Con la “práctica”, se hace hincapié en lo que sucede en realidad, a diferencia de las intenciones o los reglamentos. No es el individuo aislado, en mi opinión, el que debe ser el punto de partida en una formación de los formadores de docentes. En mis acciones se deja ver lo que soy como un educador, le doy forma a mi idea de buena educación, doy relevancia a mis valores y objetivos educativos. Mi persona, mi “yo” o “identidad” es solo relevante en la medida en que forma la base o se hace visible por mis acciones. La pregunta “Formador de docentes, ¿quién eres tú?” no debe ser entendida como la demanda de una amplia gama de características personales, habilidades, etc. Pero sí lo sería como una pregunta que se responde en la práctica real. La pregunta no se refiere a un “alguien” aislado, sino a “uno en interacción con los demás”. Los puntos de vista que el educador tiene de sí mismo, como formador de docentes, en este contexto de la “auto comprensión profesional” (Kelchtermans, 2009), son el resultado de la interacción con los demás.

Es importante destacar que la tarea del formador de docentes no es solo una profesionalización (el equipamiento técnico de los jóvenes para su profesión), sino también una educación. Precisamente porque los maestros, por definición, tienen que actuar educativamente, no puede faltar en su formación esa educación en su formación. La educación se refiere a un contenido y forma de la relación entre el educador y el estudiante, una relación de cuidado y responsabilidad hacia el otro como persona. También, una relación en la que el educador se muestra como persona. De esta manera, la relación de la formación es más que un aspecto instrumental, donde el educador, haciendo uso de las herramientas adecuadas, se asegura que el estudiante obtenga los conocimientos, capacidades y actitudes correctas.

De plan de acción a un enfoque basado en la práctica

Al reflexionar sobre la formación profesional, su contenido y enfoque didáctico, la gente, con el pasar del tiempo, se basa en lo que quisiera llamar un enfoque “anteproyecto”. La idea de competencia es el ejemplo más amplio, se analiza el contenido de una profesión determinada y se identifica, sobre esta base, una lista finita y exhaustiva de “competencias” (grupos de conocimientos relacionados, habilidades y actitudes necesarias para darle una conclusión exitosa a las tareas en esa profesión). Con base en esta lista, se evalúa si alguien tiene las competencias necesarias, por ejemplo, el proceso de inscripción para los formadores de docentes en los Países Bajos. De modo que la lista de competencias sirve como un plan de acción, un cuadro normativo con el cual se debe cumplir o hacia el cual se tiene que trabajar antes de que alguien pueda considerarse educador profesional. El verdadero peligro es que los roles profesionales del formador de docentes, recientemente formulados por Lunenberg (2013), trabajen de manera análoga. Estas funciones se entienden como “la interpretación

personal de una posición basada en las expectativas del entorno y el conocimiento transferible sistemáticamente estructurado” (Lunenberg et al., 2013, p. 10).

Se trata de una “interpretación personal”, pero de inmediato se prepara una norma, porque para considerar las acciones propias como “práctica profesional”, debe tratarse de “acciones basadas en un conocimiento transferible sistemáticamente estructurado, donde las normas y los valores del grupo de profesionales se reflejan” (Lunenberg et al., 2013, p. 11). La pregunta del título de la sección anterior se desplaza así implícitamente a “Formador de docentes, ¿quién deberías ser tú?”.

El grupo de profesionales norma de esa manera las acciones y decide qué es y quién no es “profesional”. La idea del plan de acción trae consigo la necesidad de una autoridad evaluativa y normativa (que esté más “arriba” del plan de acción), y al que todos los demás deben someterse. Esto pone a los demás en la situación de “todavía no profesional”, “en desarrollo”. Dentro del alcance de este artículo no puede entrar más a fondo, ni sobre la problemática del poder y la legitimidad que surge de esta manera (ver por ejemplo Masschelein y Simons, 2012; Simons y Masschelein, 2006). Me limito al enfoque alternativo que yo describo como “basado en la práctica”.

En lugar de imponer el programa del plan de acción, el enfoque central basado en la práctica establece lo que sucede. No se trata de la práctica ideal, buena, deseable, sino más bien de la práctica como sucede en la realidad. Esta práctica es siempre más de lo que uno ha planeado o previsto (ver Kelchtermans, 2009). Sin embargo, en esta práctica se manifiestan, en cada caso, las elecciones vinculadas a valores que uno ha hecho, los objetivos que uno considera importantes, la imagen del buen maestro que uno tiene en mente, las ideas que uno tiene de los medios que puedan conducir a esos objetivos, etc.

Hace treinta y cinco años, Argyris y Schön (1978) lanzaron, en su trabajo sobre el aprendizaje profesional en las organizaciones, la distinción entre “teoría expuesta” (la descripción y explicación que alguien da por su práctica profesional) y la “teoría en uso” (los principios y elecciones que están en realidad en las acciones). Lo que uno hace y lo que se dice que va a hacer, casi nunca van juntos, pero a través de la reflexión crítica (junto con otros), uno puede tratar de sincronizar mejor ambas acciones. Juntos de manera análoga, resulta que examinar y analizar con cuidado las prácticas reales de formación, abre una gran oportunidad para que los participantes puedan crecer y desarrollarse profesionalmente. No es necesario que haya otros evaluadores o auditores que vigilen los criterios, son los mismos que participan en la práctica los que se preocupan por lo que hacen y por lo que pasa, y comparan esto con lo que quisieran o a lo que aspiran. Ellos conservan la propiedad del proceso y al mismo tiempo la responsabilidad: ellos son responsables de las decisiones que toman y de cómo hacen realidad esta elección.

El enfoque basado en la práctica no funciona con “ejemplos de buenas prácticas”, pero sí por lo que se ha llamado “buenos ejemplos de prácticas” (ver Kelchtermans y Ballet, 2009; Kelchtermans y Labbe, 2005). Los ejemplos de buenas prácticas son las prácticas deseables (que han sido evaluadas por una u otra autoridad como deseables), estas invitan que otros quieran adoptarlas y repetirlas.

El lector oyente no es entonces abordado como un profesional, sino como ejecutor. La presentación de ejemplos de buenas prácticas implica un doble movimiento: en primer lugar, se *describe* cuidadosamente lo que sucede, conlleva mirar con atención, nombrar y expresarlo con lenguaje. No es lo que uno espera, quiere, tiene la expectativa, plantea, prescribe, se refiere..., se describe lo que debería suceder, sino lo que ocurre en la realidad. Esta captación y nombramiento es la base para el siguiente paso, *explicar* ¿por qué sucede lo que sucede?, ¿por qué pienso que yo sé por qué?, ¿cuál es el acto racional basado en mis acciones (los objetivos conscientes perseguidos, los juicios de valor, las estimaciones y evaluaciones), ¿cuán sostenible es? y ¿es eso realmente? Presentando una práctica de esta forma se llega al público (lector/espectador) como a un colega o compañero y lo invita a entrar en conversación, a pensar juntos o a dar contra-argumentos. La práctica descrita no tiene que ser de hecho un caso de éxito; al contrario. Presentar de manera adecuada una descripción detallada y análisis de un problema, un intento de solución y las nuevas o restantes dificultades, contribuirá fácilmente a un intercambio colegiado de ideas y al aprendizaje profesional.

Es ahí donde esta descripción y explicación tiene mejor lugar, *junto a otras*, para que se pueda complementar, matizar, cuestionar, probar, etc., críticamente la descripción suministrada. A lo largo de este proceso, el involucrado adquiere más comprensión (a pesar de que, en primera instancia, la comprensión lleve a una mayor conciencia de la que uno en realidad no sabe o no puede explicar), y crea también una base para la toma de otras decisiones, cambios, innovaciones y mejoras de las prácticas actuales. En contraste con la estática del plan de acción, el enfoque basado en la práctica, como punto de partida, toma siempre el impulso que está incrustado en contextos concretos.

De contexto independiente e individualista a contextualizado e interactivo

Si bien el concepto de competencia, pone como ejemplo el plan de acción basado en características individuales, que son formuladas independientemente de una situación o contexto específico, el enfoque apoyado en la práctica se basa en el principio de que la formación se convierte en realidad solo en la práctica, y por lo tanto un formador de docentes se convierte en lo que es solo a través de sus prácticas de formación interactivas.

Desde este enfoque, no tiene mucho sentido pensar y hablar de las competencias y profesionalidad independientemente de situaciones o contextos específicos. Las prácticas de formación están siempre, y por definición, integradas en un *contexto de tiempo-espacio*. Las prácticas de educación (y también la aparición de un educador como educador), se llevan a cabo en un curso concreto (con un determinado grupo de colegas y estudiantes, administradores, infraestructura, aseguradas en el entorno socio-cultural más amplio), y esto en un momento en el tiempo (biográfica y socio-histórica), por lo tanto, las prácticas siempre deben responder a un contexto específico de lugar y tiempo.

Además, las prácticas por definición son: sociales o interactivas involucrando siempre a otras personas (estudiantes, colegas, entre otros), por lo tanto, asumen de hecho relaciones entre las personas.

La práctica individualista, en la que un individuo debe lograr ciertas características (por ejemplo destrezas), independientemente del contexto o las relaciones con los demás, no es muy fértil. Se equivoca quien piensa que en la práctica docente la unidad de análisis es el individuo como individuo (solo e independiente), cuando lo que interesa es el individuo en interacción (es decir, la persona-en-relación).

Una actitud de investigación dialógica como hilo rojo

Un enfoque basado en la práctica de la educación de los formadores de docentes requiere una actitud de investigación (Kelchtermans, Vanassche y Deketelaere, 2013). Cochran-Smith (2003) habla en este contexto de “investigación como una postura”, tomando la posición del investigador para ver su propia docencia (como profesor o formador de docentes). Literalmente, se refiere a una manera determinada y de un cierto punto en el espacio donde se posiciona, de donde uno mira y es determinante para lo que uno llega a ver. Se podría argumentar que la actitud investigadora es una versión completa o más explícita de lo que Schön (1983) nombró el “*profesional reflexivo*”. Para dar una buena educación y mantenerse como educador y crecer en su especialidad, es necesario ver hacia atrás con una mirada crítica siempre centrado sobre sus propias acciones, pensamientos y sentimientos en la práctica diaria (ver entre otros también Lyons, 2010).

Cochran-Smith argumenta que es un poderoso recurso para el desarrollo profesional de los formadores de docentes cuando, desde esta actitud, trabajan juntos en la investigación de “suposiciones y valores, conocimientos profesionales y práctica, los contextos de escuelas, así como los de la educación superior, los propios docentes, así como los estudiantes” (Cochran-Smith, 2003, p. 7).

El *contenido* en el cual se centra la actitud de investigador son los conocimientos y los criterios que forman la base de las prácticas formativas, así como el contexto organizador e institucional más amplio de la formación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto se relaciona con lo que en este artículo se llama reflexión amplia y profunda, (Kelchtermans, 2009, 2012). Reflexión profunda porque se refiere al análisis crítico de sus propios conocimientos y criterios (marco interpretativo personal), y reflexión amplia porque hace referencia a un contenido que no solo debe tener conocimientos técnicos y habilidades (respuestas a preguntas “¿Cómo?”), sino también abordar las dimensiones morales, políticas y emocionales que son parte inherente de la formación de los docentes.

La formación de los docentes no es solo una cuestión aparentemente técnica para evaluar a los estudiantes o de saber “¿qué funciona?”, esto implica, inevitablemente, emitir juicios de valor y tomar decisiones importantes en respuesta a diferentes preguntas que surgen de ¿cómo ser?, ¿se puede ser (moralmente) justo con un estudiante?, o a la pregunta: ¿qué implica educar bien?

Por ejemplo, en la formación de docentes no es fácil ponderar en la evaluación final el peso que debe tener o que se debe dar a las habilidades didácticas y de relación a una materia y al conocimiento didáctico-pedagógico frente a los juicios de valor, inherentes a la formación, que se da a sus actuaciones, de las cuales son conscientes, sin perder de vista que las cuestiones técnicas y morales están cargadas de una mirada política, porque tienen que hacer frente a cuestiones de poder e influencia, por ejemplo, sobre ¿quién decide que es educar “bien”? Es importante que los educadores se den cuenta que cuando se decide trabajar “orientado en la competencia”, “orientado a los resultados” o “basado en la evidencia”, se hace una elección política. Además, en la formación de los docentes interviene una dimensión emocional: la experiencia de los resultados del aprendizaje de los estudiantes deja a los instructores emocionalmente no indiferentes (Kelchtermans, 2009).

La formación de docentes se fundamenta en una actitud investigadora que reconoce el valor positivo de la complejidad y la incertidumbre que caracteriza la enseñanza (Loughran, 2006; Kelchtermans, 2012), lo que implica que como investigador en el manejo de problemas no debe primar el deseo de una solución rápida y práctica, sino el enfoque profundo sobre la complejidad de situaciones de enseñanza que se vuelve un reto fascinante y que proporciona satisfacción en el trabajo de profesionalización (Loughran, 2006). Una comprensión más sofisticada aumenta aún más la probabilidad de que uno, en situaciones concretas, pueda tener más éxito al tomar la decisión entre diferentes alternativas de acciones.

La actitud de los investigadores no solo se refleja en el diseño e implementación de la investigación, sino, literalmente, es una manera de estar presente en situaciones profesionales. Esto se puede relacionar con lo que Rodgers y Raider-Roth (2006) llaman “presencia” como “un estado de conciencia alerta, sensibilidad y conexión con lo que es mental, emocional y físico, y tiene que ver con cada estudiante o grupos en el contexto de sus ambientes de aprendizaje y la capacidad de responder con el mejor paso siguiente, considerado y compasivo” (Rodgers, 2010, p. 49; propia traducción). Una especie de presencia de espíritu, estar intensamente atento en la situación, que es tanto la condición de reflexión como todo lo que envuelve el proceso de reflexión. Al mismo tiempo, la presencia es una base necesaria para que el profesor juzgue adecuadamente y actúe: “Lo que es esencial en el trabajo del maestro es la capacidad de hacer juicios sobre lo que en situaciones de educación concretas es pedagógicamente deseable” (Biesta, 2011, p. 6).

Este pronunciamiento sobre lo que es deseable pedagógicamente en la educación refleja la dimensión moral deseada en la educación y la formación. Según Biesta, uno de los objetivos esenciales en la formación de profesores es “el desarrollar virtuosismo al emitir juicios de educación pedagógica” (Biesta, 2011, p. 9), pero esto es también ideal para el propio educador.

Por último, se destaca que la actitud de los investigadores es una postura individual, que al final siempre funcionará en relación con sus colegas, por esta razón es también dialógica: se manifiesta en formas de conversación, diálogo, discusión, debate con los demás. Una actitud de investigadores dialógica puede, en última instancia, desarrollarse plenamente en una comunidad de colegas que ejercen la misma actitud, desde un sentido colectivo de responsabilidad de la formación de los futuros docentes. Este puede ser el concepto de “comunidad de aprendizaje profesional” como un concepto rector (ver entre otros Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006).

Algunos principios para la formación de formadores

En conclusión, se trata de que el enfoque basado en la práctica y la actitud central de los investigadores sea más concreta, sin ánimo de ser exhaustivo, en algunos principios para el diseño de una formación de formadores. El enfoque basado en la práctica de la enseñanza (y, en particular, la formación de los formadores de docentes) parte de las prácticas de formación concretas de los actores involucrados. Se trata de integrar esa práctica, literal y figurativamente, a la formación. Uno puede, por ejemplo, como condición de la participación sugerir que los participantes “traigan” una práctica y ponerla a disposición (por ejemplo, viñetas escritas, grabaciones de sonido o video de la práctica, recursos educativos, tales como carteleros o materiales utilizados). Al compartir de esta manera con los demás, donde realmente entre la actitud dialógica de los investigadores, puedan manifestarse y aprender los unos de los otros.

Entonces es importante reconocer la práctica, (y ver el resultado de la experiencia comprometida) para luego problematizar inmediatamente. La naturaleza de la práctica, y las actitudes predominantes que subyacen de ella, debe ser suspendida. Suspensión que significa primero explicitarla y posteriormente colocar un signo de interrogación, no necesariamente para rechazar la práctica, sino para hacer la pregunta de por qué uno hace las cosas exactamente de esa manera.

Modelar

Los formadores de docentes “modelan” todo lo que hacen: “encarnan” su contenido, hacen lo que son. Loughran (2006) abogó por el modelado como un acto didáctico central de los formadores de docentes: no solo es darle forma a su manera de enseñar (didáctica y pedagógica responsable), sino también para que les quede claro a los estudiantes qué razonamiento, elecciones, compensaciones, forman la base de su comportamiento docente. Por tanto, es importante dar a los estudiantes una visión constante en el “por qué” detrás del “qué” y el “cómo” de la enseñanza. Por ejemplo, yo trabajo en grupo con tareas de un proyecto y me aseguro de que: a) la tarea y el enfoque sean comunicados claramente, pero también que b) los estudiantes entiendan qué consideraciones hice como educador para darle esa forma a mis actividades docentes. Este segundo nivel es fundamental para convencer a los docentes en formación sobre la idea de que la enseñanza parece fácil, pero no lo es.

Entrelazando la teoría y la experiencia

Para el cuestionamiento crítico de la práctica, pero también para justificar las necesidades, finalmente, uno tiene marcos teóricos. Sin los “lentes” teóricos en cuestión, no es posible establecer los principios (por ejemplo, la visión del aprendizaje, el ser profesor, en la

incorporación de prácticas específicas en su contexto organizado e institucional). Los marcos teóricos cuidadosamente escogidos son una parte esencial del programa de formación de formadores. Los participantes deberán estudiar esforzadamente y apropiarse del significado de los marcos conceptuales que se ofrecen. Este es un requisito previo para la confrontación crítica entre las prácticas (experiencias) y los marcos teóricos de los participantes. Solo entonces el principio de entrelazar puede entrar en funcionamiento; los criterios obvios de los involucrados, que son la base de su práctica también obvia, son cuestionados críticamente y vinculados a los marcos teóricos y conceptuales. Es el alumno mismo (es decir, el formador en formación) que debe entrelazar la teoría y la práctica para que se conecten entre sí. En una educación/formación, el profesional experimentado debe ser desafiado por perspectivas teóricas, y después él/ella va a sacar conclusiones y ‘entrelazar’ o darse cuenta que el proceso está atascado, que entrelazar no es posible y que es necesario reflexionar (Kelchtermans y Ballet, 2009).

Una categoría muy importante de los marcos conceptuales, que falta demasiado a menudo en la formación de profesores y formadores, se refiere a la escuela como una organización, la incorporación de prácticas de formación y educativas, en un contexto más amplio. Los maestros trabajan no sólo en las clases, pero las clases son siempre en las escuelas. Conclusiones de la investigación sobre la cultura escolar, liderazgo, dinámicas de grupo y las relaciones profesionales, la micro política, etc., son tan necesarios como el conocimiento acerca de los procesos a nivel micro de la clase o del grupo de aprendizaje.

Una pedagogía de la incomodidad

Precisamente porque la participación en las prácticas de formación de los formadores son tan evidentes, es difícil (y en un sentido doloroso) cuestionarlos críticamente; más bien, es importante para el proceso de aprendizaje que uno se sienta seguro y con suficiente bienestar personal, pueda actuar, realmente aprender, reflexionar y cuestionar lo obvio que significa que uno se sienta incómodo y experimente molestias. En este sentido, inventar situaciones que despiertan malestar es un reto creativo importante (y por supuesto ético) para aquellos que quieren diseñar una formación de formadores.

Conclusión

El enfoque basado en la práctica para la profesionalización de los formadores de docentes parte de una apreciación básica de lo que los formadores de docentes hacen en realidad. Al juzgar la práctica, reconocen que hacen un trabajo valioso y tienen buenas razones para hacerlo de la manera que lo hacen. Exactamente, esa valoración fundamental puede servir de base para explicitar y atreverse a cuestionar críticamente las prácticas –y las suposiciones que subyacen en ellas–. Son los propios involucrados los que controlan este proceso y, por

lo tanto, deben responder las preguntas difíciles sobre los objetivos educativos, los juicios de valor, la selección de métodos específicos..., sin esconderse detrás o hacer mención a un marco normativo de referencia (el anteproyecto), desarrollado anteriormente. Ese es el precio que un profesional paga por su autonomía y responsabilidad. Por eso, la formación de los formadores de docentes es el espacio más adecuado para sugerir una didáctica basada en la práctica.

Referencias

- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. [La imagen del profesor: Acerca de la sabiduría y el virtuosismo en la educación y la enseñanza]. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32, 4-11.
- Bullough, R. y Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching. Linking knowledge production and practice (2e ed.)*. [Convertirse en un estudiante de la enseñanza. Vinculando la producción y la práctica del conocimiento]. New York- London: Routledge Falmer.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. [El aprendizaje y desaprendizaje: La educación de los educadores de docentes]. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. [Quién soy yo y la forma en la que enseño es el mensaje. Auto comprensión, vulnerabilidad y reflexión]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad*. [El maestro como (un) profesional contemporáneo. Reflexiones en torno a la "profesionalidad moderna" de los profesores. Nota por encargo del Consejo de Educación Neerlandés]. Leuven: KU Leuven-Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. [Dame un ejemplo. Trabajar con ejemplos de prácticas en la formación y la capacitación]. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G., Vanassche, E. y Deketelaere, A. (Eds.) (in press). *Lessen uit LOEP - Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk*. [Lecciones de los LOEP - Los formadores de docentes examinan sus propias prácticas]. Leuven: Garant.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. y Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. [La profesión de formador de docentes. Los roles profesionales, la práctica profesional y el desarrollo profesional de los formadores de docentes. Estudio encargado por NWO / PROO.]. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. [Desarrollo de una pedagogía de la formación del profesorado. Entendiendo la enseñanza y aprendiendo sobre la enseñanza]. London-New York: Routledge.

- Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of knowing for Professional Reflective Inquiry. [Manual de reflexión e investigación reflexiva. Preparando una manera del saber para la Investigación reflexiva Profesional]*. Dordrecht: Springer.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak. [Apología de la escuela. Un asunto público]*. Leuven-Den Haag: Acco.
- Rodgers, C. y Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching.[Presencia en la enseñanza]. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 12, 265-287.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. [Enseñando a los maestros: Cómo enseño es el mensaje] In J. Loughran y T. Russell (Eds.), *Teaching about teachers: Purpose, passion and pedagogy in teacher education [Enseñando sobre los maestros: Objeto, pasión y la pedagogía en la formación del profesorado]*. (pp. 32- 47). New York: Falmer Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. [El profesional reflexivo: Cómo piensan los Profesionales en Acción]*. London: Temple Smith.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2006). The permanent quality tribunal in education and the limits of education policy. [El tribunal de calidad permanente en la educación y los límites de la política educativa]. *Policy Futures*, 4, 294-307.
- Stoll, L., Bolam, R., Mc. Mahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. [Comunidades de aprendizaje profesional: Una revisión de la literatura]. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Ignoradas y subutilizadas: estrategias para incrementar la retención en programas en línea

Mary Burns

Introducción

Este capítulo explora los problemas interconectados de la deserción y la persistencia en el aprendizaje en línea entre docentes en programas de desarrollo profesional de docentes vía internet y, en particular, en países en desarrollo. A pesar de que hay mucha investigación sobre la deserción y la conclusión realizada por estudiantes universitarios tradicionales (Tinto, 2007), hay mucho menos investigación sobre la deserción y persistencia entre alumnos no tradicionales y profesionales activos, como docentes en programas en línea de educación profesional continua. Debido a la escasez de datos sobre las tasas de conclusión de docentes en programas de desarrollo profesional cortos y largos, el capítulo usa datos generales de alumnos adultos, según corresponda. Igualmente, debido a que comparten muchos rasgos similares de aprendizaje, este capítulo trata de alumnos adultos en general y docentes en particular.

El capítulo explora las razones de la deserción en cursos en línea y propone cinco estrategias basadas en experiencias exitosas de esta modalidad de estudios y las experiencias de la autora en el diseño e investigación de programas de desarrollo profesional (principalmente en Estados Unidos, México, Malí, Indonesia y Ecuador).

La figura 1 define términos comúnmente usados en este capítulo: deserción, terminación y persistencia.

Figura 1.

Concepción del docente novato	Término generalmente como una caída en el número de alumnos que formalmente participan en actividades de curso o un programa de grado. Sin embargo, podría incluir a alumnos que permanecen inscritos pero no participan o reducen sustancialmente su participación de tal forma que no pueden cumplir con los requerimientos del curso.
Conclusión	Incluye un componente de calidad y se refiere a los alumnos que terminan un curso o programa de estudio con una nota de aprobación, porque han recibido un certificado de conclusión relacionado con la calidad de resultado.
Persistencia	La persistencia tiene que ver con la continuación de los estudios y conclusión de un programa o curso a pesar de los obstáculos.

El problema de la deserción

A nivel global, la deserción continúa siendo un problema en los cursos de aprendizaje en línea. Las tasas generales de deserción en la educación en línea (ver la figura 1 para una definición de ‘deserción’) se estiman alrededor de 40 por ciento (Potashnik y Capper, 1998; Carr, 2000), y en las universidades abiertas asiáticas la tasa es más alta, en algunos casos alcanzan al 90 por ciento (Latchem y Jung, 2010). A pesar de que es difícil determinar una tasa global exacta de deserción para la educación en línea, la investigación (Carr, 2000; Meister, 2002; Moody, 2004; Holder, 2007) generalmente ha mostrado que las tasas de deserción excedieron en mucho a aquellas de la instrucción presencial. La investigación (Terry, 2001) en Estados Unidos, por ejemplo, sugiere que la posibilidad de que los alumnos que estudian en línea se retiren de un curso es dos o tres veces mayor que la de sus contrapartes presenciales⁸. Para las universidades e institutos de educación superior (escuelas de capacitación docente, por ejemplo) que ofertan educación en línea, esto significa que más de la mitad de sus alumnos no completarán un curso de estudio.

A menudo se percibe la deserción como un corolario o consecuencia de la naturaleza y diseño del aprendizaje abierto a distancia (ODL, por sus siglas en inglés) porque, se concluye, los cursos ODL y, de hecho, muchos programas de aprendizaje profesional en línea, atraen a alumnos no tradicionales (estudiantes mayores, estudiantes que trabajan, estudiantes que están a media carrera), debemos adaptar nuestras nociones de lo que la deserción y la terminación representan, así como las tasas en las que se logra la terminación.

⁸ A modo de ejemplo, Terry (2001), restablece que las estadísticas de negocios y cursos de finanzas en una universidad tuvieron tasas de deserción en línea entre 33 % y 48 %, mientras que las clases presenciales tuvieron tasas de deserción entre 13 % y 23 %.

A pesar de que es verdad que podría ser más difícil para un profesor activo completar un curso de estudio en línea frente a un estudiante de educación antes de que comience a trabajar, las altas tasas de deserción en la enseñanza abierta y a distancia tienen varios impactos perjudiciales.

En primer lugar, las bajas tasas de terminación debilitan la calidad, utilidad, efectividad de costos y legitimidad percibidos del aprendizaje en línea, especialmente como vehículo para la educación profesional. En segundo lugar, debido a que muchas naciones han identificado el aprendizaje en línea como un medio de actualizar a los docentes, las altas tasas de deserción minimizan los esfuerzos nacionales para actualizar la calidad y destrezas de los docentes existentes. En tercer lugar, como anota Moody (2004), el resultado de la deserción son “gastos perdidos” para las organizaciones educativas en términos de “desarrollo, entrega y evaluación”, y de lucro cesante para las universidades en términos de matrículas y derechos.

Finalmente, las tasas de retención de los cursos en línea, que son más bajas que los cursos presenciales, representan una creciente barrera a la extendida adopción del aprendizaje en línea para el desarrollo docente profesional. Esto agranda aún más las disparidades en las oportunidades de desarrollo profesional entre docentes en donde existe experiencia presencial frente a áreas en donde no existe y que podrían beneficiarse de la experiencia en línea.

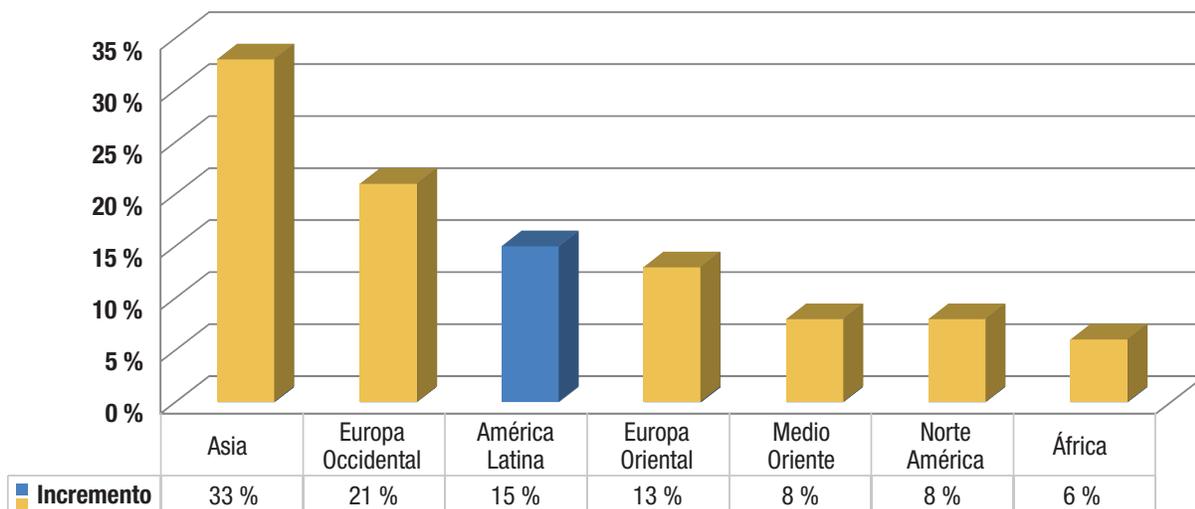
Los beneficios del aprendizaje en línea

Sin embargo, a pesar de la existencia de las altas tasas de deserción con relación al aprendizaje presencial, el aprendizaje en línea no desaparecerá. De hecho, el aprendizaje en línea es la modalidad que más rápido está creciendo, no solamente para el desarrollo profesional educativo basado en tecnología, sino también dentro del aprendizaje para adultos en todo el mundo. Este incremento puede verse en varios formatos de aprendizaje en línea, en muchos grupos de alumnos y en términos de las actitudes de los docentes hacia esta modalidad de aprendizaje como vehículo de desarrollo profesional. Los siguientes tres cuadros ilustran tales afirmaciones.

Incremento de aprendizaje en línea al propio ritmo del alumno

Como se puede ver en la figura 2, el aprendizaje en línea al ritmo de cada alumno el formato de aprendizaje en línea más común está creciendo en todas las regiones del planeta de una tasa de incremento proyectada a cinco años del 33 por ciento en Asia a un incremento del 6 por ciento en el África Subsahariana.

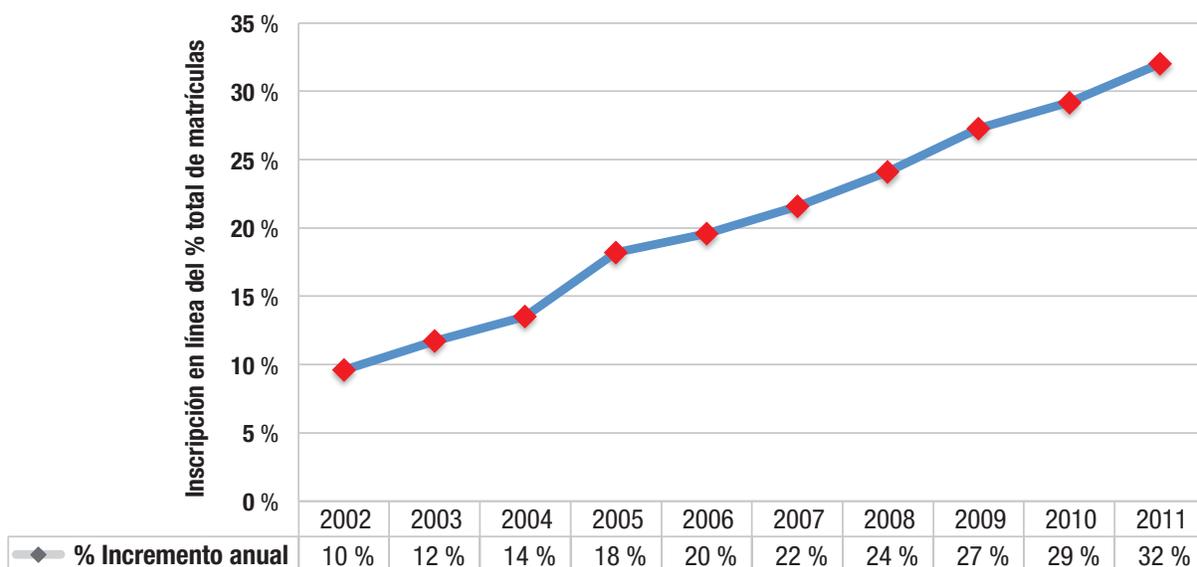
Figura 2: Incremento del aprendizaje en línea entre adultos en todo el planeta, por región (Sloan Consortium, 2012)



Incremento de cursos en línea entre universidades

El aprendizaje en línea es cada vez más una opción formal de aprendizaje, no solamente en universidades de una sola modalidad (en línea o abiertas), sino también en universidades tradicionales en muchas regiones del mundo. Por consiguiente, el aprendizaje en línea está transformando estas instituciones de una sola modalidad (en donde el aprendizaje es presencial) a instituciones de modo dual (presenciales y en línea). En Norte América, por ejemplo, la mayoría de instituciones de educación superior actualmente consideran el aprendizaje en línea como un modo integral y necesario de provisión. A modo de ejemplo, la figura 3 muestra un incremento casi lineal en el número de inscripciones en cursos en línea como porcentaje del total de inscripciones en las universidades de Estados Unidos en un periodo de diez años.

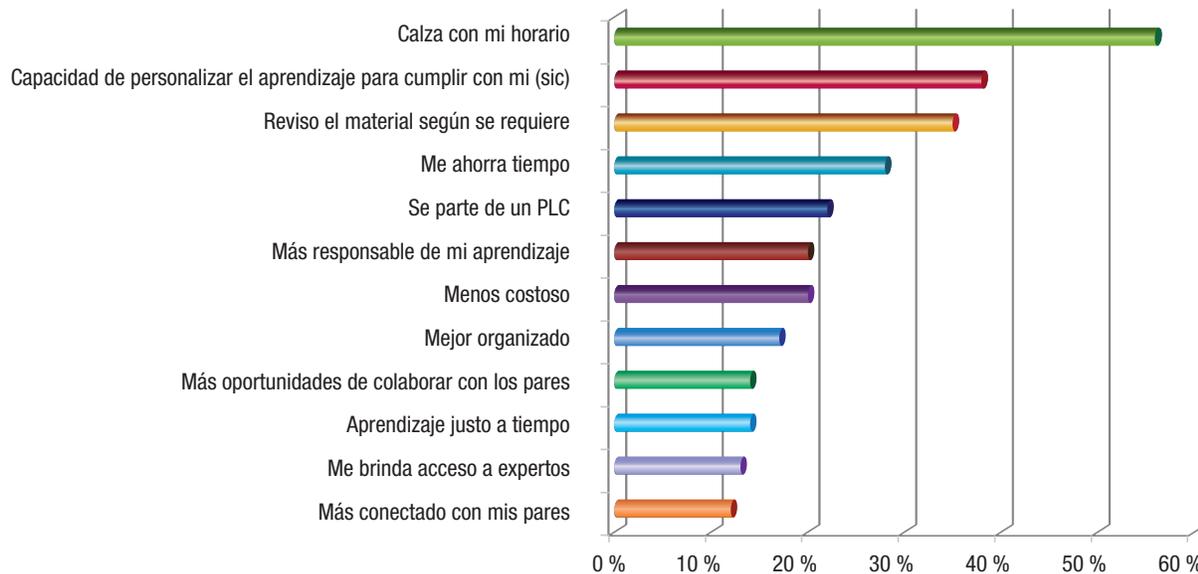
Figura 3: Incremento de inscripciones en cursos en línea en EUA como un porcentaje del total de inscripciones (Sloan Consortium, 2012)



El incremento del aprendizaje en línea como vehículo para la educación continua de docentes

Finalmente, parece ser que el aprendizaje en línea es una modalidad cada vez más popular para el aprendizaje profesional de docentes, al menos en Estados Unidos. En el 2011, el 52 por ciento de los docentes estadounidenses informó que habían tomado un curso en línea en el año anterior para su desarrollo profesional, lo que representa un incremento del 100 por ciento respecto a 2010 (Proyecto Tomorrow, 2012); 30 por ciento de los docentes estadounidenses en el 2012, comparado con 7 por ciento en el 2006, afirma que un curso totalmente en línea es el enfoque preferido para el desarrollo profesional (SEDTA, 2012). Como se muestra en la figura 4, los docentes estadounidenses citan a la personalización y la conveniencia entre las principales razones de la popularidad del aprendizaje en línea.

Figura 4: Razones de la popularidad del aprendizaje en línea entre los docentes estadounidenses (2011) (Proyecto Tomorrow)



El aprendizaje en línea, como alternativa educativa, ofrece a los docentes múltiples beneficios, de hecho, muchos más de lo que podrían obtener en otras formas de desarrollo profesional basadas en la tecnología. Entre estos beneficios se encuentran los siguientes (Capper, 2003; Burns, 2011):

- **Acceso al aprendizaje continuo:** Los cursos en línea pueden brindar a los docentes acceso a un aprendizaje sostenido y permanente “en cualquier momento y en cualquier lugar”. Dicho acceso es particularmente valioso para grupos y docentes tradicionalmente menos privilegiados, como personas en áreas geográficas remotas, en donde el desarrollo profesional presencial sería imposible.
- **Acceso más amplio a prácticas instructivas:** El desarrollo profesional puede brindar el tipo de “acceso flexible a expertos y recursos de archivos” (Dede, Breit, Ketelhut, McCloskey y Whitehouse, 2005) que de otra manera sería imposible sin comunicaciones electrónicas.
- **Aborda los conocimientos de contenido para docentes:** Las páginas web de planes de clase para docentes, wikis, numerosos sitios web tipo “pregunte al experto”, proyectos de teletutoría, cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés), simulaciones en línea, entre otros, puede ayudar a los docentes a ampliar, profundizar y refinar conocimientos de contenido.
- **Acceso en tiempo real a colegas:** El uso de las redes sociales o herramientas de Web 2.0, en particular, brinda a los docentes acceso en tiempo real a redes globales, regionales y locales de pares y colegas con los cuales pueden colaborar, intercambiar ideas, materiales y lecciones de manera recíproca.

- **Brinda acceso a respaldos para currículo y contenido:** Los portales educativos en internet, el correo electrónico, listas en línea, blogs, wikis y sitios web educativos pueden ofrecer a los docentes acceso a una amplia gama de ideas, enseñanza, recursos y herramientas para la enseñanza.

Causas de deserción

A pesar de los beneficios del aprendizaje en línea como alternativa para el desarrollo profesional docente, las bajas tasas de terminación de los cursos y programas en línea plantean tres cuestionamientos altamente relevantes que se abordan en esta sección.

1. ¿Por qué las tasas de deserción de alumnos en línea son más altas que aquellas de los cursos presenciales?

Hay varias razones para este fenómeno. Primero es la “naturaleza abierta y a distancia” del aprendizaje en línea (Perraton, Creed y Robinson, 2002) –el aprendizaje no está limitado ni por el tiempo ni por el lugar y depende del horario del alumno–. Segundo, el aprendizaje está mediado por la tecnología que, cuando funciona bien, congrega a los alumnos; sin embargo, cuando no funciona o funciona mal, puede exacerbar el sentido de la distancia. Cuando surgen problemas tecnológicos en un curso en línea, como inevitablemente sucede, el aprendizaje y las conexiones con los demás cesan. Tercero, aun en modelos de aprendizaje en línea basados en cohortes, la frecuencia, métodos y calidad de interacción con un instructor, han mostrado impactar positiva o negativamente las actitudes y experiencias de los estudiantes en un programa (Swan, 2001; Tello, 2002). Finalmente, parece que la mayoría de cursos en línea funcionan con ritmo propio y son asincrónicos, por lo tanto promueven el paradigma tradicional de que el alumno en línea es un “alumno solitario” (Nielsen y Tatto, 1993).

Juntos, todos estos factores pueden combinarse para hacer del aprendizaje en línea algo demasiado “distante”. Sin un facilitador diestro, sin estar familiarizado con las convenciones del aprendizaje en línea y sin una comunidad activa, los alumnos podrían sentirse solos. Esta sensación de aislamiento, junto con los desafíos técnicos o de aprendizaje, conduce a muchos alumnos a abandonar, oficial o extraoficialmente, su programa de aprendizaje.

2. ¿Por qué algunos estudiantes en línea tienen más éxito que otros?

La anterior sección trata acerca de la razón por la cual los alumnos abandonan un curso en línea. Otra pregunta de igual importancia sería la razón por la que se quedan. En otras palabras, ¿qué distingue a los alumnos en línea “exitosos” de los “no exitosos”? Este capítulo define a un alumno exitoso como alguien que completa todos los requerimientos de un curso de estudio en línea.

En general parece haber 3 conjuntos de características que distinguen a los alumnos en línea exitosos de los no exitosos.

Los primeros son las *características personales del alumno en línea*, entre las cuales están la autonomía, responsabilidad, autoeficacia y autorregulación (Keegan, 1996; Holder, 2007; Zimmerman, 2008). Aparentemente estos son determinantes personales importantes para tener éxito en el aprendizaje en línea.

Hay dos categorías de alumnos que son particularmente vulnerables a la deserción: alumnos en línea a tiempo parcial que a menudo enfrentan excesivas demandas personales y competitivas (Kember, 1995; Lowe, 2005), y alumnos que provienen de ambientes de aprendizaje presenciales que promueven un aprendizaje más pasivo (Lowe, 2005).

El siguiente conjunto de factores aborda las *destrezas relacionadas con el aprendizaje en línea*, entre las que están las expectativas acerca del rigor del estudio en línea y su nivel real de dificultad; la capacidad de utilizar la tecnología de manera exitosa; nivel de educación previo; destrezas de manejo de tiempo; capacidad de lectura y escritura; y destrezas de manejo de información (Terry, 2001; Harrell y Bower, 2011; Mandernach, Donnelly y Dailey-Hebert, 2006; Holder 2007).

Finalmente, existen variables relacionadas con el *curso/programa*, como el acceso a la tecnología, apoyo y materiales; el compromiso del alumno y su interacción con otros alumnos; y su sentido de conexión o aislamiento. Las percepciones positivas que el alumno tenga del instructor respecto a la capacidad de respuesta, frecuencia y calidad de comunicación y retroalimentación están relacionadas con la terminación exitosa en línea. El diseño del curso y modos de entrega (sincrónico versus asincrónico) pueden influir en el sentido de conexión o aislamiento que el alumno tenga con el instructor, institución o grupo de aprendizaje (Stanford-Bowers, 2008; Lapointe y Reissetter, 2008; Aragon y Johnson, 2008; Burns, 2013b).

Todas estas variables –aquellas relacionadas con la personalidad del alumno en línea, con el curso en sí y la naturaleza del aprendizaje en línea– están muy relacionadas con la “preparación” del alumno para tener éxito en su aprendizaje.

En muchas partes del mundo, los estudiantes que se preparan para ser docentes y los docentes profesionales pueden participar en un ambiente de aprendizaje en línea con poca preparación o ninguna. Tal vez tengan poca o ninguna experiencia con el aprendizaje a distancia en general y el aprendizaje en línea en particular. Tal vez no sepan qué es una discusión en línea, por qué es esencial para el curso en línea, cómo preparar los tipos de respuestas razonadas que provoquen y respalden la discusión o cómo responder a los comentarios de los colegas, especialmente si estuvieran en desacuerdo con el contenido (Burns, 2010). Tal vez no estén familiarizados con los convenios de la comunicación en línea. Tal vez no tengan conocimiento de la “netiqueta” –el uso de temas apropiados, dirigirse a un individuo o al grupo y el uso de técnicas para extender la discusión en línea–, temas aparentemente menores que, acumulados, pueden arruinar la comunicación el aprendizaje y el ambiente en línea. Más grave aún, tal vez los alumnos no entiendan el valor de interactuar con una comunidad de profesionales con ideas afines o de verse a sí mismos como parte de una red más amplia (Burns, 2010).

Esta preparación, a su vez, influye en las oportunidades que tiene el alumno de tener éxito en un programa en línea. Es más probable que los alumnos con baja preparación (que quizás nunca formaron parte de un curso en línea, que no tienen un buen manejo del tiempo, que no leen o escriben bien ni les guste) abandonen su curso en línea. En contraste, los alumnos con alto grado de preparación que son alumnos autónomos, con fuertes destrezas tecnológicas, con buenas destrezas en el manejo de información seguramente persistirán en un curso en línea.

3. ¿Qué se puede hacer para incrementar la retención y conclusión en el aprendizaje en línea?

La siguiente sección, el resto de este capítulo, responde esta pregunta al proponer cinco estrategias fundamentales para hacer que el aprendizaje en línea sea “menos remoto”. Estas estrategias a menudo se aplican en ambientes presenciales, pero en el mundo en línea, como lo sugiere el título de este capítulo, con frecuencia son ignoradas y subutilizadas.

Estrategias ignoradas y subutilizadas para incrementar la retención en programas en línea

1. Cómo diferenciar las ofertas en aprendizaje en línea

La primera estrategia para promover la retención en cursos en línea es la necesidad de diferenciar las ofertas en línea. Para comenzar a hacerlo, sin embargo, los educadores deben comprender *quiénes* son sus alumnos, *qué* necesitan aprender, *cómo* pueden aprender mejor lo que necesitan aprender y la mejor forma de diseñar y entregar cursos en línea para abordar los factores de preparación indicados en la sección previa. Las respuestas a estas preguntas determinan si usamos un modelo ciento por ciento en línea, un modelo híbrido o un modelo facilitado por internet de instrucción en línea.

La figura 5 resume el sistema de clasificación del Consorcio Sloan (2008) de aprendizaje en línea. En tal clasificación, un curso plenamente en línea ofrece la amplia mayoría (más de 80%) de su contenido e interacciones por el internet. Los cursos “mixtos” o “híbridos” ofrecen entre 30% y 79% de su contenido en interacciones en línea, a pesar de que el componente sustancial del aprendizaje tiene lugar en ambientes presenciales. A continuación se exploran brevemente algunos ejemplos de programas de capacitación docente en línea y mixtos. Finalmente, a pesar de que los cursos “facilitados por internet” tienen algunos componentes de aprendizaje en línea, la mayoría de sus interacciones son presenciales.

En América Latina vemos variaciones de estos “grados” de aprendizaje en línea en los programas de educación docente. Por ejemplo, muchos instructores de educación colocarán

todo el contenido en un sistema de gestión de aprendizaje al que los estudiantes tengan acceso –aunque la instrucción siga siendo enteramente presencial–. Otros programas de educación universitaria, como el del Tecnológico de Monterrey (México) o la Universidad de San Francisco Quito (Ecuador), a menudo ofrecen cursos mixtos y completamente en línea a candidatos docentes.

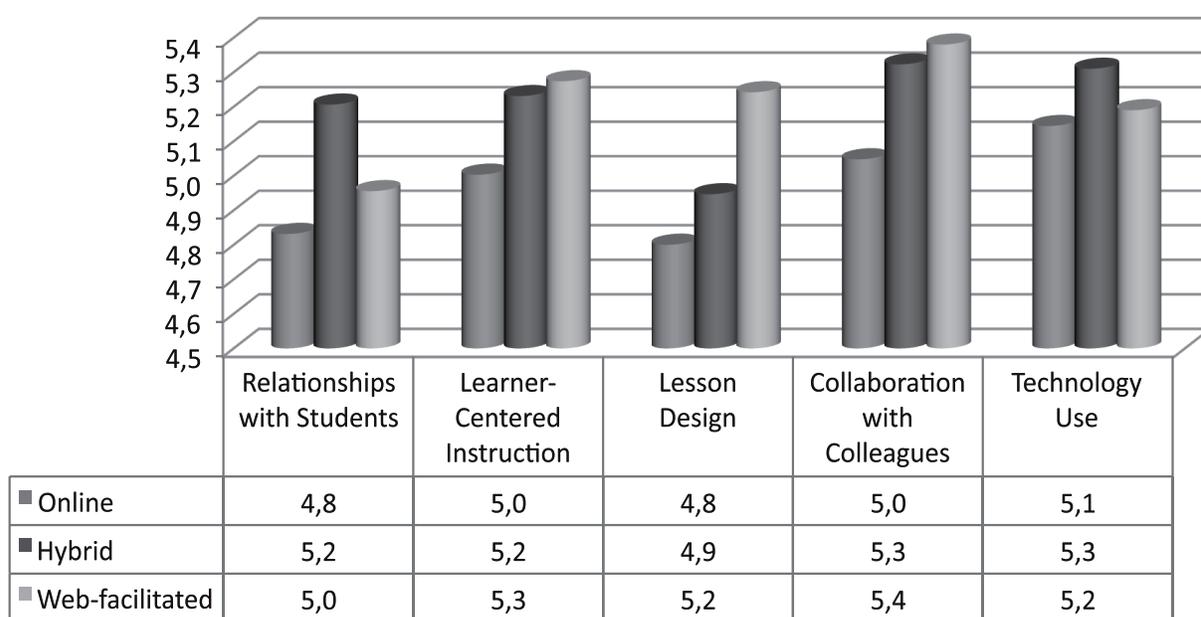
Figura 5: Clasificación del aprendizaje en línea (Sloan Consortium, 2008)

% de contenido entregado en línea	Tipo de curso	Descripción
0 %	Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Curso sin uso de tecnología en línea. • Contenido entregado en formato escrito, oral o audiovisual.
1-29 %	Facilitado por la web	<ul style="list-style-type: none"> • Curso que usa tecnología basada en la web para facilitar qué es esencialmente un curso en persona. • Puede usar un sistema de manejo del aprendizaje para colgar un programa de estudios y materias.
30-79 %	Mixto/Híbrido	<ul style="list-style-type: none"> • Curso que es una mezcla de en línea y en persona. • Una proporción sustancial del contenido es entregado en línea. • Típicamente usa discusiones en línea y tiene algunos encuentros en persona.
80+ %	En línea	<ul style="list-style-type: none"> • Curso en el cual la mayor parte del contenido se entrega en línea. • Típicamente no tiene reuniones en persona.

Estas variaciones o modelos diferenciados de aprendizaje en línea producen diferentes resultados de aprendizaje. La figura 6 muestra resultados de maestría para 300 educadores indonesios a lo largo de cinco dimensiones de un programa de desarrollo profesional que se centró en ayudar a los docentes a desarrollar el “conocimiento de su oficio”. Este conocimiento del oficio incluyó el *know-how* para (1) formar relaciones con los estudiantes, (2) enseñar en formas centradas en el alumno, (3) diseñar planes de clase o unidades de estudio, (4) colaborar con los colegas y (5) enseñar con tecnología.

Este programa de desarrollo profesional utilizó tres variaciones de aprendizaje basado en internet (solamente en línea, híbrido y facilitado por internet). Debido a que la figura 6 no fue diseñada para mostrar que un modelo de aprendizaje en línea es mejor que otro, resalta el hecho de que los diferentes modelos de aprendizaje en línea pueden contribuir a diferentes resultados en el aprendizaje.

Figura 6: Resultados del aprendizaje docente en 5 dimensiones (n = 300) (Todos los resultados son importantes $p < 0,05$)



Tradicionalmente, el aprendizaje en línea ha sido concebido y organizado como cursos basados en cohorte entregados a través de un sistema de gestión de aprendizaje (SGA) – esencialmente la versión en línea de una clase presencial con lecturas, discusiones y evaluaciones–. Sin embargo, el aprendizaje en línea se diferencia cada vez más, alejándose de los modelos asincrónicos tradicionales de un curso en línea en donde los usuarios se registran, leen y discuten, hacia interacciones más dinámicas y en tiempo real, que cada vez son más “planas” a nivel organizativo que los cursos tradicionales, conducidos más por las necesidades y preferencias de los alumnos y más enfocadas en experiencias alternativas que desarrollan las destrezas de los alumnos en un área específica.

Podemos ver esta diferenciación como puntos a lo largo de un proceso continuo. En el lado más tradicional del espectro, los cursos en línea masivos abiertos (MOOC, *Massive Open Online Course*), ofertas de cursos abiertos que permiten tener un ritmo propio y se basan ampliamente en videos, se acercan mucho al curso en línea estándar con lecturas/

videos, discusiones y algún tipo de evaluación. A continuación, en el proceso continuo están los sitios web educativos de redes sociales, como Edmodo, que emulan a Facebook y permiten a los docentes enseñarse unos a otros. Todos se están convirtiendo en opciones para el desarrollo profesional docente. Los sitios de redes sociales permiten muchas de las mismas funciones que un Sistema de Gestión de Aprendizaje tradicional (SGA) (por ejemplo, postear un comentario y mantener discusiones), pero son menos jerárquicos en términos de estructura y diseño, y, a diferencia de los cursos en SGA tradicionales (con frecuencia denominados “jardines amurallados”), que son conducidos por instructores y basados en colegas, los sitios de redes sociales más abiertos son mucho más “planos”, tanto en términos de diseño, aunque mucho más en términos de interacción. Los docentes pueden espontáneamente instruirse unos a otros (excepto al instructor) y en tales sitios las interacciones son más dinámicas y sincrónicas.

Más allá en el proceso continuo, alejándonos de los cursos tradicionales en línea, el uso de medios audiovisuales de dos vías, como Skype, por ejemplo, permiten un desarrollo dinámico y en tiempo real a los docentes y sirven como una forma más valiosa y práctica para el aprendizaje en línea. En Indonesia, por ejemplo, la autora usó Skype para conectar a docentes novatos a *coaching* en vivo de un docente con maestría (en algunos casos por medio de Skype y con audífonos Bluetooth) y participar en co-enseñanza con su instructor fuera del sitio.

Finalmente, los ambientes de inmersión en línea, mundos virtuales y juegos hasta ahora ocupan el extremo más remoto del proceso continuo de las clases en línea tradicional. Los juegos y mundos virtuales digitales para la enseñanza, a pesar de no ser modalidades comunes de desarrollo docente profesional en línea, han mostrado que mejoran las destrezas de resolución de problemas, destrezas tecnológicas de los alumnos y podrán ser particularmente útiles cuando a los docentes les falte un fuerte conocimiento de contenido y pensamiento, razonamiento y resolución de problemas o necesiten modelos e ideas para hacer el aprendizaje más creativo e interactivo (Gee y Shaffer, 2010). Estos ámbitos de inmersión han permitido a los profesores profundizar en las destrezas de contenido y desarrollar destrezas de pensamiento conceptual interactuando y manipulando complejos sistemas dentro de un contexto auténtico y localizado (Squire, 2006).

El punto clave es que el aprendizaje en línea es y seguirá siendo una tarea altamente diversa y los programas de educación docente deben planificar y adoptar nuevos modelos de aprendizaje en línea. No todos los docentes necesitarán el mismo tipo de experiencia ni responderán de manera positiva o igual al modelo de aprendizaje en línea. Los diseñadores de programas deben tener cuidado para evitar los enfoques “talla única” que vemos en tantas ofertas actuales y diferenciar las ofertas de aprendizaje en línea con base en las diversas necesidades y preferencias de aprendizaje de los docentes.

2. Reclutamiento minucioso, preparación y apoyo a los instructores en línea

Al igual que en los ámbitos presenciales, los modelos de aprendizaje en línea basados en cohorte y la satisfacción estudiantil están inevitablemente vinculados a la satisfacción con el instructor y al aprendizaje percibido (Shea, Pickett y Pelz, 2004). Swan (2001) establece que

la “interacción con los instructores pareciera tener un efecto mucho mayor en la satisfacción y aprendizaje percibido que en la interacción entre pares”.

A pesar del importante rol que tiene el instructor, hay pocas pruebas de que las universidades y programas de educación docente pongan atención a la selección y reclutamiento de los instructores en línea (el criterio para la enseñanza en línea a menudo es esencialmente la disposición de cualquier miembro del cuerpo docente de enseñar con esta modalidad). Con frecuencia, la preparación de los instructores en línea está ausente, es mínima o se centra principalmente en capacitación tecnológica (Burns, 2013a).

Enseñar en línea plantea desafíos que los docentes generalmente no experimentan en ambientes presenciales. Dos áreas son particularmente desafiantes para el docente en línea. Una es establecer un sentido de “presencia” emocional, cognitiva y académica. Los docentes presenciales pueden hacerlo porque están físicamente presentes ante sus estudiantes. Los docentes en línea están espacial y temporalmente separados de sus alumnos y dependen de la tecnología para cualquier interacción y comunicación. Las investigaciones (Akyol y Garrison, 2008) confirman que la “presencia” –una facilitación fuerte y diestra del conocimiento, del proceso de aprendizaje y de los alumnos, así como ayudar a los alumnos a integrarse social y académicamente en el curso– es uno de los factores más importantes del éxito del alumno en línea. Los enfoques pedagógicos que estimulan el interés de los estudiantes y generan interacción por medio de la discusión y/o colaboración pueden promover un sentido de comunidad en el ambiente en línea (Swan et al., 2000) y reducir el sentido de aislamiento y baja motivación (Boulos, Taylor y Breton, 2005) que a menudo resultan en la deserción.

En contraste, la deserción estudiantil de un programa en línea a menudo se debe a las percepciones negativas que tienen los estudiantes de la capacidad de respuesta del instructor; una comunicación incompleta, confusa o no efectiva, o la falta de una comunicación o retroalimentación del instructor o una comunicación tardía con los alumnos (Aragón y Johnson, 2008).

Un segundo desafío que enfrenta el instructor en línea es combinar la pedagogía, tecnología y el contenido. Es mucho más fácil dar clases en línea; es mucho más difícil usar métodos instructivos directos (Burns, 2013a). Identificar e implementar estrategias que comprometan a los estudiantes es clave en el aprendizaje en cursos virtuales (Robinson y Hullinger, 2008). Una de estas estrategias de instrucción más comunes, bien implementada, es la discusión en línea porque puede vincular un grupo de alumnos individuales en una comunidad de aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, la promoción de dichas comunidades colaborativas a través de grupos de discusión en línea requiere de una facilitación diestra de parte de los instructores, que deben emplear estrategias para rescatar las creencias y entendimientos de los alumnos. Los buenos instructores reconocen cuándo y cómo responder a los individuos y al grupo a fin de dar forma y promover la interacción. Deberán guiar a los participantes a lo largo de un proceso continuo de aprendizaje, desde el conocimiento de nuevas técnicas para adaptarlas y aplicarlas a sus ámbitos profesionales; y deberán brindar asistencia verbal inmediata y a tiempo a los alumnos. Debido a que la calidad de respuesta de un instructor en línea y el tiempo de la respuesta en sí puede servir de puente para acortar la distancia entre el instructor y los estudiantes o

profundizarla, estas prácticas son elementos esenciales para la coherencia de los grupos en línea (Rodríguez, Plax y Kearney, 1996).

Sin embargo, el instructor debe enseñar y refinar estas destrezas –que establecen una pedagogía presencial, de modelos y formas de conocer e interactuar– de manera continua, especialmente al inicio de la carrera en línea. Por otro lado, los programas de aprendizaje en línea deben ayudar a los instructores a desarrollar las siguientes competencias:

- Aprender cómo enseñar en el mismo medio en línea en los que estarán enseñando los instructores (iNACOL, 2008).
- Centrarse en áreas clave del aprendizaje: conocimiento del contenido, instrucción y organización para aprender y evaluar.
- Familiarizarse con estándares instructivos de enseñanza.
- Comportamientos modelo clave en la enseñanza efectiva en línea, como proveer retroalimentación oportuna y significativa, mantener y sostener el interés y motivación estudiantiles, promover la interacción y reflexión compartida y saber cuándo y cómo ofrecer apoyo permanente a través de la tecnología y presencial (Moon, Leach, y Stevens, 2005).
- Diferenciar entre la instrucción y apoyo a los alumnos de acuerdo a sus necesidades, destrezas y contexto profesional (iNACOL, 2008).
- Trabajar en ámbitos presenciales y a distancia con los alumnos (Moon, Leach, y Stevens, 2005) .
- Saber cómo usar la tecnología y diseñar y enseñar con la tecnología (por ejemplo., uso de e-mail, chat, sistemas de tableros de anuncios, SGA y comprender las discusiones en cadena, blogs y las herramientas de Web 2.0).
- Elaborar evaluaciones de calidad que capitalicen los beneficios de la tecnología a distancia (iNACOL, 2008).
- Comprender procedimientos de calificación y administración, especialmente dentro de un SGA.

3. Preparando a los alumnos en línea a tener éxito en línea

A pesar de lo difícil que es para los instructores enseñar con éxito en un ámbito en línea, es igualmente difícil para muchos estudiantes (esto es, en este capítulo, los docentes) aprender con éxito en línea como alumnos en línea, especialmente si se encuentran con nuevas formas de instrucción y nuevos usos o tipos de tecnología.

La mayoría de estudiantes que se matriculan en un programa de grado no tradicional en línea proviene de instituciones educativas tradicionales. Además, para muchos de estos potenciales y actuales docentes/alumnos, su primer programa de aprendizaje en línea constituye su

primera experiencia como alumnos en esta modalidad, lo cual influye en la tasa de deserción/persistencia en dichos cursos. No es común que a los estudiantes de clases tradicionales se les enseñen las destrezas básicas de aprendizaje autodirigido y de “aprendiendo a aprender”, que son esenciales para el éxito académico en el aprendizaje en línea. Más bien, podrán comenzar programas de este tipo con autoconceptos moldeados por las realidades de una experiencia de clase que les enseñó a ser dependientes y pasivos, dos atributos potencialmente fatales para un alumno en el ámbito de educación en línea (Lowe, 2005).

Esta realidad hace que la falta de preparación para el aprendizaje en línea pueda llegar a desafiar el éxito y la terminación de los cursos e incluso imposibilitarlos (Burns, 2011), como lo muestran las altas tasas de deserción en este tipo de aprendizaje. Por lo tanto, si bien es necesario preparar a los instructores a enseñar en un ámbito en línea, los diseñadores también deberán preparar a los alumnos a tener éxito en un ámbito a distancia. A pesar de que es poco lo que pueden hacer los encargados de diseñar los programas para abordar las características personales de un alumno en línea que se mencionaron antes, sí pueden abordar destrezas relacionadas con el aprendizaje y factores relacionados con el diseño de programas y cursos en línea. Además, lo pueden hacer en formas que ayuden a los alumnos a desarrollar destrezas relacionadas con el éxito en el aprendizaje en línea o para mitigar muchos de los factores asociados con la naturaleza “distante” del aprendizaje en línea –su naturaleza abierta y a distancia, el sentido de aislamiento, mala facilitación de un instructor, son factores que a menudo pueden contribuir a la deserción–.

Los programas de aprendizaje en línea podrían comenzar a diseñar oportunidades de aprendizaje que mitiguen estos bajos niveles de preparación de los alumnos por medio de los siguientes elementos de diseño y entrega:

- Evaluar por medio de diagnósticos la “preparación” para participar en un curso a distancia.
- Ofrecer orientación presencial (especialmente para aquellos sin experiencia previa en el aprendizaje en línea) .
- Ofrecer orientación en línea.
- Organizar a los alumnos en equipos de aprendizaje, cohortes o una comunidad.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar hábitos de autoestudio y manejo del tiempo.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar buenas destrezas de lectura y escritura.
- Brindar algún nivel de capacitación tecnológica para los alumnos en línea (especialmente aquellos que son nuevos en el aprendizaje en línea) .
- Diseñar oportunidades de aprendizaje más estructuradas (por ejemplo, horas laborales semanales, hacer que los alumnos trabajen en parejas, establecer rutinas, requerir un número de comentarios, establecer las condiciones dentro del SGA por las que los alumnos deberán completar una tarea antes de pasar a otra, entre otros) .
- Educar a potenciales alumnos e instructores sobre el “espíritu” del aprendizaje a distancia.

- Ofrecer más oportunidades de aprendizaje “cara a cara” (reuniones en línea en horas establecidas, uso de conferencias en la red y reuniones en línea hacia oportunidades de aprendizaje más sincrónicas, entre otras) .
- Ofrecer oportunidades de aprendizaje mixto en lugar de solo en línea (especialmente para los que son nuevos en el aprendizaje en línea) (Burns, 2011).

Un componente importante para ayudar a los alumnos a lograr el éxito en el aprendizaje en línea es ofrecerles apoyo constante, especialmente a aquellos con “baja preparación”, como se anotó anteriormente. A pesar de que se trata de un componente implícito de esta tercera estrategia, es lo suficientemente importante como para garantizar la articulación como una estrategia propia separada que se explica en detalle a continuación.

4. Apoyo a los alumnos en línea

El aprendizaje en línea ha sido ridiculizado como un aprendizaje de “hágalo usted mismo”, pero de hecho existe un elemento esencial de verdad en tal denigración. Por primera vez en sus carreras académicas o profesionales, muchos alumnos en línea deben “hacerlo ellos mismos”. Deberán tomar la iniciativa de su propio aprendizaje, organizar dicho aprendizaje, planificarlo, hacerlo a su propio ritmo y ser responsables del mismo. En los modos tradicionales del desarrollo profesional y de la educación en los que profesores/alumnos se han matriculado, la mayoría de sus tareas de aprendizaje fueron previamente la responsabilidad del proveedor del desarrollo profesional o instructor (Lowe, 2005), no del alumno.

Debido a que el aprendizaje en línea depende tanto de la autonomía y autodirección del alumno y a que puede constituir un paradigma conceptual totalmente nuevo, los programas en línea deben brindar apoyo permanente a los alumnos. En este caso el apoyo incluye dos niveles: apoyo en la terminación del curso en línea y apoyo a los docentes para transferir lo que aprendieron en sus clases.

Apoyo en la terminación del curso

Las altas tasas de deserción en cursos en línea se deben en gran medida a sentimientos de aislamiento y “anonimidad” (Potashnik y Capper, 1998). La investigación en este punto es clara: cuando falta el apoyo a los alumnos, los docentes/alumnos reportan una falta de confianza y satisfacción con el aprendizaje en línea y muchos de ellos abandonan esos programas (Prescott y Robinson, 1993; Sulisty-Basuki, 2007; Center for Children and Technology, 2008).

En contraste, cuando los programas en línea muestran altas tasas de terminación del curso, estos programas se han caracterizado por el apoyo constante. Esta situación es verdad para todo tipo de programas de desarrollo profesional para docentes –ya sea presenciales, a distancia o híbridos– y es particularmente cierta para el aprendizaje en línea. El éxito de la Universidad Abierta del Reino Unido, por ejemplo, en donde las tasas de terminación del curso alcanzan el 70 por ciento, se debe en parte a su amplia red de apoyo presencial por medio de centros regionales de estudio que cuentan con tutores.

En estudios de desarrollo profesional docente en línea, los docentes de manera consistente reportan que los beneficios más valiosos del aprendizaje en línea son aquellos que se relacionan con el contexto social del aprendizaje “compartir información y conocimientos” e “interactuar con los colegas”. La investigación en este punto es igualmente clara: el apoyo en los cursos en línea está relacionado con la terminación, satisfacción y desempeño del alumno en un curso de estudio en línea (Lowe, 2005; Durantón & Mason, 2012).

El apoyo a los docentes que estudian en línea puede darse de varias formas a través del *coaching*, tutoría o guías (sea en línea o presencial). El apoyo puede ser brindado por los mismos docentes, de hecho, docentes que han estudiado en línea indican que el apoyo que reciben de otros docentes en discusiones en línea es muy importante para ellos (Zibit, 2004). El apoyo también puede crearse en el curso por medio de decisiones acerca del diseño instructivo, más notablemente el diseño de cursos sobre el concepto y práctica de comunidades de aprendizaje (Duranton y Mason, 2012). Todos estos tipos de apoyo son esenciales y han mostrado impactar de manera positiva en la retención en cursos y programas en línea. El elemento fundamental para un apoyo efectivo a los alumnos es el instructor (Beck, 2000 citado en Lowe, 2005) en términos de alimentar y sostener la comunidad en línea y en términos de un contacto oportuno y consistente con los alumnos, así como un respaldo académico y social apropiado.

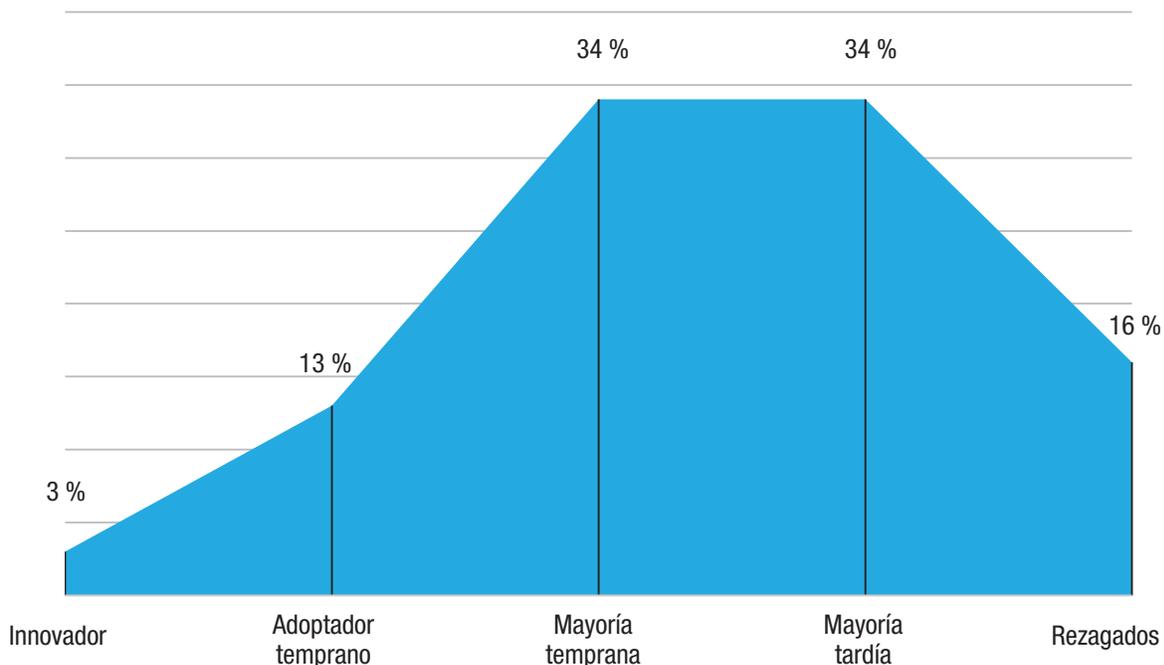
Apoyo en la transferencia del aprendizaje a la clase

La instrucción y el desarrollo profesional tratan acerca del cambio –cambios en los conocimientos, destrezas, actitudes, creencias, aptitudes, valores de los docentes– separados o juntos. Al analizar las teorías programáticas del desarrollo profesional docente presencial, híbrido y basado en la red, se ve que a menudo son extraordinariamente complejas. El desarrollo profesional requiere que los docentes cambien la forma en que enseñan. Podría requerir que usen nuevas tecnologías en apoyo a nuevas modalidades de instrucción, evaluación y organización de clase. A menudo requiere que enseñen con un nuevo currículo, aprendan nuevos contenidos y que lo hagan por medio de una herramienta con la cual no están familiarizados (computadores) y en una modalidades de aprendizaje que los separa de su instructor y tal vez de sus colegas. Tan complejas y ambiciosas metas requieren de apoyo constante en diferentes modalidades, tanto en el programa mismo de aprendizaje en línea como en las escuelas en donde los docentes implementarán lo que hubieran aprendido (Burns, 2011).

Las investigaciones sobre el cambio (Rogers, 1995) establecen que las personas que pasan por cualquier tipo de innovación se acercan al cambio en diferentes maneras. Este hallazgo también vale para los docentes. Como muestra la figura 7, un pequeño porcentaje de personas son innovadoras, es decir, están ávidas por emprender cualquier innovación. Aquellas que las acogen de forma temprana también emprenderán una innovación, aunque no tan rápido ni de manera tan ávida como los innovadores. Un grupo ligeramente más grande (el término que usó Rogers fue “rezagados”) simplemente rehusará acoger cualquier cambio que se esté promoviendo. La mayoría de gente está entre estas dos posiciones, como una mayoría de “tempraneros” y una mayoría de “tardíos”.

Dichas clasificaciones no están escritas en roca. Los individuos pueden estar en diferentes categorías, dependiendo de la innovación. Por ejemplo, un profesor puede ser un "tempranero" en el uso de una innovación, pero podría resistirse cuando se trate de adoptar otra. La tasa de cambio se ve influida por la complejidad de la innovación, la presión para implementar la innovación y los respaldos disponibles para el uso (Hord, Rutherford, Huling-Austin, y Hall, 2006).

Figura 7: Diseminación de innovaciones: tipos de cambio (Rogers, 1995).



Un curso en línea sin el apoyo del profesor fácilmente podrá capturar a los innovadores (3 %) y a algunos emprendedores tempraneros (13 %) que podrán terminar el curso con éxito e implementarán lo que aprendieron en sus propios cursos. Sin embargo, para ayudar al restante 84 % (que requiere apoyo, convencimiento, práctica y asidero) a implementar y transferir lo que han aprendido en el curso en línea a sus clases reales. El apoyo constante –tanto para el aprendizaje en línea, como el presencial– es un factor *sine qua non* ya que puede “capturar” a una proporción suficiente de dicho porcentaje que no quiere o no puede implementar una innovación de manera independiente.

Los cambios conseguidos por programas en línea de desarrollo profesional requieren la presencia de una persona de apoyo basada en la escuela o “agente de cambio” para lograr un equilibrio entre el *statu quo* y el cambio en movimiento para avanzar de una manera racional, pragmática y holística. Para los candidatos a docentes que intentan cumplir exitosamente con los requerimientos de un curso de capacitación docente en línea y para los docentes en servicio que esperan mejorar sus destrezas de contenido o instrucción, los programas en

línea que ofrecen una gama de apoyo humano podría ayudar a los docentes con los desafíos conceptuales, de comportamiento, actitudinales y logísticos que acompañan el nuevo aprendizaje o el cambio. La necesidad de un apoyo basado en escuelas es especialmente crítico porque, a medida que los docentes aprenden nuevos comportamientos y cambian su práctica, experimentan diferentes tipos de preocupaciones que requieren diferentes tipos de apoyo para ayudarles a implementar lo que han aprendido en línea con calidad y fidelidad.

Muchos programas de aprendizaje en línea no han considerado la extensión, duración y complejidad del proceso de cambio en la educación de un profesor. Una vez que las personas encargadas de elaborar y diseñar las políticas sepan más acerca de los problemas relacionados con los cambios ocurridos en los docentes, podrán tomar decisiones más informadas sobre cómo apoyar mejor a los docentes de modo que obtengan resultados exitosos como alumnos en líneas y, más importante aún, que puedan implementar ideas y destrezas nuevas con éxito.

5. Desarrollar investigaciones localizadas y culturalmente diversas sobre la deserción y persistencia

La estrategia final para reducir las tasas de deserción y mejorar aquellas de conclusión para alumnos en línea se centra en la investigación. Aunque actualmente sabemos la razón por la cual la gente abandona los cursos en línea, no entendemos totalmente por qué persisten –y la mayoría de dichas investigaciones provienen de ámbitos universitarios tradicionales en Europa y Estados Unidos; y en Estados Unidos con estudiantes tradicionales (en edad universitaria)–.

Si se trata de combatir seriamente la propensión a la deserción que debilita la calidad y utilidad percibidas del aprendizaje en línea, este campo deberá asumir la investigación de manera sistemática y rigurosa en el área de la persistencia en este tipo de aprendizaje, particularmente entre poblaciones cultural, profesional y geográficamente diversas, entre diferentes públicos, y entre diferentes modelos de aprendizaje en línea (por ejemplo, cursos en línea de corta duración, cursos mixtos, ambientes de inmersión, entre otros).

Al examinar el problema de la persistencia y preparación en diferentes contextos culturales y geográficos, entre diferentes pueblos y modalidades de aprendizaje en línea, se podría elaborar diferentes modelos de persistencia y preparación que puedan utilizarse en el diseño de programas dentro de estos contextos.

Ha habido algún movimiento a lo largo de este frente –aunque no tanto como se necesitaría–. Por ejemplo, el “modelo de progreso estudiantil” de Kember (1995), aun cuando se enfoca mayoritariamente en inscripciones en línea para universidades formales, organiza a los alumnos en una de las varias “categorías de persistencia”, que son:

- no iniciados
- retiros informales
- retiros formales
- fracaso académico
- *stop outs* (alumnos que dejan de asistir con la intención de inscribirse otra vez)

Dicha taxonomía puede ayudar a los diseñadores e instructores en línea a analizar la deserción e identificar los alumnos que caen dentro de esta taxonomía. Además, tal taxonomía podría ayudar a los diseñadores e instructores de programas en línea a diferenciar mejor su comprensión de la deserción y retención y, por ende, elaborar diferentes perfiles de alumnos en línea y, en consecuencia, diseñar intervenciones en fases y apoyar diferentes tipos de alumnos en línea.

Luego, algunas compañías de gestión del aprendizaje, como *Desire 2 Learn* (D2L), aparentemente están tomando en serio el problema de la deserción. D2L ha desarrollado un sistema de métrica que rastrea el progreso de cada alumno y su nivel de riesgo de fracasar o abandonar un curso. El sistema de gestión de aprendizaje puede programarse para establecer una serie de condiciones que los estudiantes deberán cumplir a fin de lograr el éxito académico; puede emitir alertas al instructor en línea acerca de la condición de un estudiante; y puede detonar intervenciones de respuesta automáticas dirigidas al alumno “en riesgo”. Dicha asistencia tecnológica ayuda al instructor a darse cuenta de la condición de un alumno en línea y, con las propias intervenciones del instructor, comienza a automatizar un sistema de apoyos para los alumnos que tuvieron problemas antes de que deserten.

Conclusión

La creciente popularidad de los cursos en línea para educación de docentes a menudo incluye la transformación de cursos presenciales en el ámbito en línea, con todas sus oportunidades y desafíos conexos. A medida que las instituciones de educación superior o programas de educación docente lanzan o expanden sus cursos de aprendizaje en línea, es importante identificar las estrategias y técnicas que promueven la participación y retención de los alumnos en programas de aprendizaje.

Los programas de este tipo de aprendizaje deberán tener cuidado en enfocarse tanto en los seres humanos como en la tecnología. La clave es ayudar a los alumnos y a sus instructores a desarrollar el conocimiento, las destrezas, preparación y disposición para que sean miembros activos de una comunidad de alumnos y practicantes en línea.

Si los diseñadores del aprendizaje en línea comienzan a incorporar las cinco estrategias que se han planteado aquí: diferenciar las oportunidades de aprendizaje, preparar cuidadosamente y apoyar a los instructores, apoyar a los alumnos a tener éxito en la conclusión de su curso de estudio e implementar lo que han aprendido en sus lugares de práctica diaria, y desarrollar modelos localizados y culturalmente apropiados de alumnos que permanecen en o abandonan los programas en línea, este aprendizaje podría avanzar hasta ser “menos distante”, especialmente para la baja preparación de los alumnos y, por lo tanto, podrían comenzar a abordar y reducir las tasas de deserción. Si los programas en línea pueden mejorar las tasas de terminación de estudios de sus alumnos, también mejorarán las percepciones sobre la calidad, utilidad, efectividad de costos y la legitimidad del aprendizaje en línea.

Referencias

- Akyol, Z. y Garrison, D.R. (2011, March). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. In *The British Journal of Educational Technology*, 42 (2): 233–250.
- Aragon, S. R. y Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion and non-completion of community college online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22(3):146-158.
- Boulos, M., Taylor, A., y Breton, A. (2005). A synchronous communication experiment within an online distance learning program: A case study. *Telemedicine journal and e-health*, 11 (5): 583-593.
- Burns, M. (2013a, December). Backwards and in high heels: Teaching (well) online. *Global Partnership for Education: Education for All Blog*. Retrieved from <http://www.educationforallblog.org/author/mburns>
- Burns, M. (2013b, November). Staying or leaving? Designing for persistence in an online educator training program in Indonesia. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 28, 2. DOI: 10.1080/02680513.2013.85102
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Retrieved from <http://go.edc.org/07xd>
- Burns, M. (2010, February). 17,000 islands and one goal: Creating online communities of practice. *Journal of Staff Development* 31(1), 18–23.
- Capper, J. (2003). *Uses of technology to support high-quality teacher professional development*. Washington, D.C: World Bank.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46 (23), A39-A41.
- Center for Children and Technology. (2008). *Raising Readers: Online professional development pilot course formative research report*. Report to the Public Broadcasting Corporation's Ready to Learn Initiative. New York, NY: Education Development Center, Inc.
- Dede, C., Breit, L., Ketelhut, D. J., McCloskey, E. y Whitehouse, P. (2005). *An overview of current findings from empirical research on online teacher professional development*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Duranton, H. y Mason, A. (2012). The loneliness of the long-distance learner: social networking and student support. A case study of the distance-learning MA in translation at Bristol University. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 27 (1): 81-87.
- Gee, J. P. y Shaffer, D. W. (2010). *Looking where the light is bad: Video games and the future of assessment*. (Epistemic Games Group Working Paper No. 2010-02). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.

- Harrell, I. L. y Bower, B. L. (2011). Student characteristics that predict persistence in community college online courses. *American Journal of Distance Education*, 25 (3), 178-191.
- Hart, C. (2012, Spring). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11 (1). Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/11.1.2.pdf>
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *Internet & Higher Education*, 10 (4), 245-260. DOI:10.1016/j.iheduc.2007.08.002.
- Hord, S., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L. y Hall, G. E. (2006). *Taking charge of change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- International Association for K–12 Online Learning. (2008). *iNACOL national standards for quality online teaching*. Retrieved from <http://www.inacol.org/research/nationalstandards/>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. (3rd ed.). London, UK: Routledge.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- LaPointe, L. y Reisetter, M. (2008). Belonging online: Students' perceptions of the value and efficacy of an online learning community. *International Journal on E-Learning*, 7 (4), 641-665.
- Latchem, C. y Jung, I. (2010). *Distance and blended learning in Asia*. New York, NY: Routledge.
- Lowe, S. D. (2005). Responding to learner needs in distance education: Providing academic and relational support (PARS). In S. J. Levine (Ed.), *Making Distance Education Work: Understanding Learning and Learners at a Distance*, 73-87. Okemos, MI: LearnerAssociates.net
- Mandernach, J.B., Donnelly, E. y Dailey-Hebert, A. (2006, July). Learner attribute research juxtaposed with online instructor experience: Predictors of success in the accelerated, online classroom. *The Journal of Educators Online*, 3 (2). Retrieved from <http://www.thejeo.com/Archives/Volume3Number2/MandernachFinal.pdf>
- Meister, J. (2002). *Pillars of e-learning success*. New York, NY: Corporate University Xchange.
- Moody, J. (2004). Distance education: Why are the attrition rates so high? *The Quarterly Review of Distance Education*, 5 (3), 205-210.
- Moon, B., Leach, J. y Stevens, M. P. (2005). *Designing open and distance learning for teacher education in sub-Saharan Africa: A toolkit for educators and planners*. Washington, DC: World Bank.
- Nielsen, H. D. y Tatto, M. T. (1993). Teacher upgrading in Sri Lanka and Indonesia. In H. Perraton (Ed.), *Distance education for teacher training* (pp. 95–135). London, UK: Routledge Press.
- Park, J. H. y Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.

- Perraton, H., Creed, C. y Robinson, B. (2002). *Teacher education guidelines: Using open and distance learning*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>
- Potashnik, M. y Capper, J. (1998). *Distance education: Growth and diversity*. Washington, D.C: The World Bank.
- Prescott, W. y Robinson, B. (1993). Teacher education at the Open University. In H. Perraton (Ed.), *Distance education for teacher training* (pp. 287–315). London, UK: Routledge Press.
- Project Tomorrow (2012). *Speak Up 2011 national data findings*. Retrieved from http://www.tomorrow.org/speakup/speakup_reports.html
- Robinson, C. y Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84 (2), 101-108.
- Rodriguez, J. I., Plax, T. G. y Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning. *Communication-Education* 45, 293–305.
- Rogers, E. (1995). *Diffusions of innovations* (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Shea, P. J., Pickett, A.M. y Pelz, W.E. (2004). Enhancing student satisfaction through faculty development: The importance of teaching presence. In J. Bourne y J. C. Moore (Eds.) *Elements of quality online education: Into the mainstream*, 5: 39–59. Newton, MA: The Sloan Consortium.
- Sloan Consortium (2012). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Wellesley, MA: Babson College.
- Sloan Consortium (2008). *Staying the course: Online education in the United States*. Wellesley, MA: Babson College.
- Squire, K. (2006). From content to context: Video games as designed experience. *Educational Researcher* 35(8), 19–29.
- Stanford-Bowers, D.E. (2008, March). Persistence in online classes: A study of perceptions among community college stakeholders, 4 (1). *Journal of Online Learning and Teaching*. Retrieved from <http://jolt.merlot.org/vol4no1/stanford-bowers0308.pdf>
- State Educational Directors of Technology Association (2012). *The broadband imperative: Recommendations to address K-12 education infrastructure needs*. Retrieved from http://www.setda.org/c/document_library/get_file?folderId=353&name=DLFE-1515.pdf
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22 (2): 306–331.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W. y Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4): 389-413.

- Sulistyo-Basuki, L. (2007). IT and education: The case of e-learning in Indonesia. *Proceedings Korea-ASEAN Academic Conference on Information Revolution and Cultural Integration in East Asia*. Ho Chi Minh City, Vietnam.
- Tello, S. (2002). *An analysis of the relationship between instructional Interaction and student persistence in online education*. Retrieved from <http://frontpage.uml.edu/faculty/stello/dissertation/tellodst.pdf>
- Terry, N. (2001). Assessing enrollment and attrition rates for the online MBA. *Technology Horizons in Education Journal*, 28(7), 64-68.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Zibit, M. (2004). The peaks and valleys of online professional development. *eLearn Magazine*. Retrieved from <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=975815>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI:10.3102/000283120731290

La formación de capacitadores del programa "Escuelas Lectoras"

Soledad Mena

Introducción

El presente artículo tiene por objeto presentar una experiencia llevada adelante por una universidad, que conjuga elementos operativos y pedagógicos para la formación de capacitadores de docentes. Se espera que los resultados de esta experiencia aporten al desarrollo de criterios y propuestas que vayan a cualificar el desempeño docente, tarea que asumen diferentes organizaciones comprometidas en mejorar la calidad de la educación en el país.

"Escuelas Lectoras" es un programa creado por el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), en el marco de un proyecto regional Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM). Desde su inicio, en el año 2002, su objetivo principal se enmarcó en mejorar las competencias de los docentes, especialmente del sector público, dedicados a la enseñanza inicial de la lectura y escritura.

Para lograr este objetivo, el equipo "Escuelas Lectoras" elaboró una propuesta teórico-metodológica para la enseñanza inicial de la lectura y escritura en contextos no lectores, desde un enfoque socio-cultural. Esta propuesta se fundamentó en varias investigaciones sobre temas clave presentes en el debate académico. También analizó experiencias exitosas en torno a la alfabetización inicial a nivel mundial e indagó sobre el estado de situación de la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas públicas del país, en el año 2002 (Burbano de Lara, Mena, Samaniego, 2002).

Con todos estos insumos, el equipo de "Escuelas Lectoras" elaboró dos programas de formación: uno para capacitadores y otro para docentes en servicio. Estos dos programas tenían como objetivo llevar al aula la propuesta teórico-metodológica para la enseñanza inicial de la lectura y escritura con significado. Estos programas de formación fueron aplicados en ámbitos urbano-marginales, rurales y bilingües mediante distintas estrategias formativas, con el objetivo de consolidar los nuevos aprendizajes, tanto de los capacitadores como de los docentes, asegurando una innovación en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura.

Estos programas de formación, tanto el de capacitadores, como el de docentes, implementados por "Escuelas Lectoras" demostraron ser programas eficientes por dos razones (Chesterfield, Culver, Hunt, Linan-Thompson, 2005). La primera: se constituyó un equipo de capacitadores responsable, comprometido y capaz de seducir a la innovación a docentes de diferentes escenarios de la realidad educativa del país, que modificaron sustancialmente sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura. La segunda: los cambios producidos en la práctica de los docentes impactaron en los aprendizajes de los estudiantes, quienes descubrieron las ventajas y beneficios que les aportaba la lectura y la escritura en su comunicación cotidiana.

Estos resultados son los que motivan e impulsan a la UASB a socializar esta experiencia y presentar las dinámicas y estrategias que resultaron más efectivas para el logro de los objetivos del programa, que ahora podrán servir para la elaboración de una propuesta de Especialización Superior para la Formación de Formadores. Es pertinente aclarar que este programa de formación a capacitadores estuvo dirigido al desarrollo de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura y escritura, y que, indudablemente, impactó en el desempeño integral del docente.

"Escuelas Lectoras" recibió el aval y reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, mediante el Acuerdo No. 3289. En este marco de trabajo colaborativo con el departamento de Educación General Básica del ministerio, en aquel entonces se realizó una convocatoria a docentes fiscales para formar parte del equipo de capacitadores. Los aspirantes debieron cumplir con tres exigencias: (1) haber sido docentes de los primeros años y haber tenido experiencia en alfabetización, (2) no estar próximos a la jubilación, (3) disponibilidad y voluntad para participar en una formación sistemática y continua. Se eligieron los mejores perfiles y luego de una entrevista con cada candidato, se seleccionó a un equipo de 25 capacitadores.

El primer criterio, es decir, el de exigir que los capacitadores hayan sido docentes en la enseñanza inicial de lectura y escritura, fue muy importante. Hasta ese momento, los docentes habían tenido una experiencia de capacitación en cascada, donde los responsables no siempre eran docentes profesionales, con experiencia en la disciplina que predicaban. La capacitación a docentes realizada por quienes no lo son, genera desconfianza e impide que los maestros se involucren.

Anteriormente, en Ecuador, la capacitación a docentes en servicio estuvo organizada –desde el ministerio– a través de grandes concentraciones, con la intención de que luego se repliquen los conocimientos en forma de cascada, sin contemplar seguimiento ni acompañamiento (Burbano de Lara, et al. 2002). Este tipo de formación no tuvo éxito, especialmente porque no transformó la percepción que los docentes tenían de la pedagogía, la didáctica y la disciplina que enseñaban; y tampoco produjo cambios consistentes en sus prácticas didácticas. De acuerdo a las investigaciones y a la experiencia adquirida en "Escuelas Lectoras", el aprendizaje no es una mera transferencia de información, es una construcción de significados.

¿Cuál es el enfoque de la formación docente de "Escuelas Lectoras"?

El programa "Escuelas Lectoras" tiene como objetivo principal aportar al desarrollo de las capacidades de los docentes en servicio en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, de manera que les permitan orientar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas, para que logren convertirse en lectores eficientes y productores autónomos de todo tipo de textos. Para ello, "Escuelas Lectoras" diseñó una propuesta innovadora para la enseñanza de la lectura y escritura en contextos no lectores.

Para lograr este objetivo, requería formar capacitadores de docentes con una visión clara y precisa de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, un conocimiento de la disciplina profundo y conciso, con la destreza para ser formadores de adultos profesionales de la educación y con capacidad de empatía y liderazgo para orientar este proceso.

Ahora bien, los docentes que formaron parte del equipo de capacitadores de "Escuelas Lectoras", como seguramente es el caso de muchos capacitadores, no dominaban la disciplina, es decir, no eran lectores ni escritores expertos. Su formación inicial era muy precaria, no por falta de capacidad, sino por la estructura desigual e inequitativa de la sociedad ecuatoriana. Esa situación exigió que el programa tome una posición política con respecto al carácter social y político del conocimiento y, por lo mismo, devalue el rol reproductor de la institución escolar y se enfrente al rol masificador de esta.

Esta posición política, con relación al conocimiento, permitió considerar que dominar los contenidos disciplinares, en este caso de la lectura y escritura, no necesariamente es indispensable para ser un capacitador eficiente. Es más importante que el capacitador reconozca la importancia vital que tienen estos aprendizajes, para el docente a su cargo y para los estudiantes, aunque él, como capacitador, no sea un experto. Si el capacitador considera que lo que va a enseñar o desarrollar con los docentes es trascendental para ellos y, a su vez, para los estudiantes, el aprendizaje cobra sentido, por lo tanto, su mediación será de calidad.

El dominio de los contenidos disciplinares es uno de los temas que el programa "Escuelas Lectoras" se propuso desarrollar durante el proceso formativo, pero sobre todo, puso énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes de valoración del rol docente; actitudes que faciliten la interacción con sus pares, como colegas; una actitud ética hacia su profesión y comunidad educativa; un conocimiento socio cultural del medio en el que se desempeñan. Estos contenidos generalmente no se incluyen en el currículo de la formación de formadores de docentes, se los endilga al trabajo personal e individual de cada quien, y, en definitiva, son los aprendizajes clave de un capacitador eficiente.

Otra manera, que utilizó el programa "Escuelas Lectoras", de suplir el no dominio de los contenidos disciplinares de los capacitadores, fue mediante el diseño de una propuesta metodológica suficientemente pautada que guiaba al capacitador en el desarrollo de los procesos de enseñanza. La propuesta metodológica diseñada al detalle describía el protocolo y el recorrido didáctico que los capacitadores debían realizar para involucrar a los docentes en la enseñanza significativa de la disciplina, en nuestro caso de la lectura y escritura.

Las consideraciones antes expuestas, critican el enfoque de formación a capacitadores centrado en la información. Esta tendencia sustentada en la idea de que el capacitador solo necesita actualizarse en los conocimientos sobre psicología, pedagogía y metodología de la enseñanza de la disciplina o, en algunos casos, en las estrategias didácticas y dinámica del aula, sin establecer conexiones entre lo uno y lo otro, y replicar lo mismo a los docentes, no produce transformaciones significativas en las prácticas docentes. El cambio en educación es un cambio de cultura, implica una concepción y valoración distinta de los conceptos de enseñanza, aprendizaje, enseñante, aprendiz, del conocimiento y del contexto y por supuesto unas metas y propósitos diferentes.

El enfoque de la propuesta de formación a capacitadores del programa "Escuelas Lectoras", sistematizado en diferentes documentos de trabajo interno, parte del reconocimiento que los capacitadores son profesionales de la educación que tienen un bagaje de conocimientos y fundamentos pedagógicos, además de una experiencia. Por lo tanto, la formación de capacitadores estaba concebida como un proceso de desarrollo integral, que tomaba en cuenta las áreas personal, social y profesional como dimensiones esenciales del capacitador.

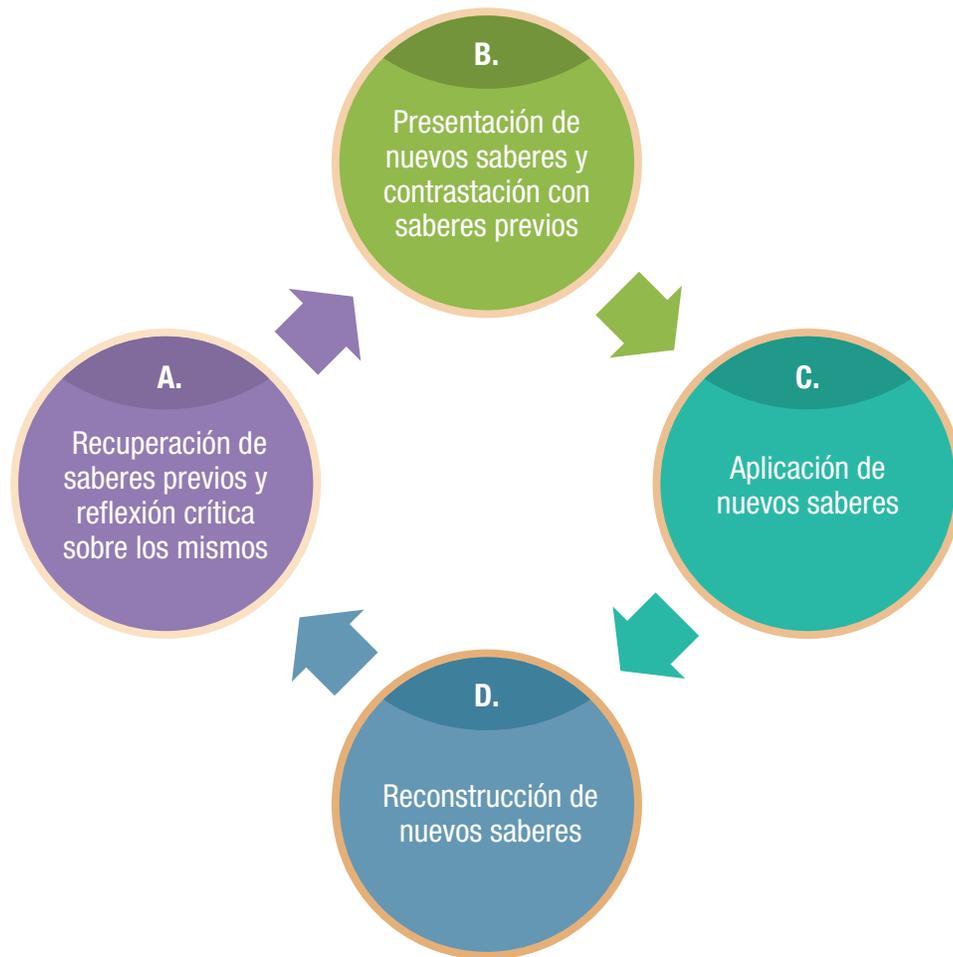
Uno de los éxitos del programa es que en el proceso formativo de los capacitadores y docentes se desarrolla dentro de un clima de intercambio proactivo sin distinción de superioridad o jerarquía entre especialistas, capacitadores y docentes.

Proceso didáctico

La formación de los capacitadores, de la misma manera que la capacitación de docentes, busca desarrollar capacidades para el aprendizaje autónomo y la integración de nuevos aprendizajes para encontrar otras formas de capacitar a los docentes en el área o disciplina determinada, en nuestro caso en lectura y escritura; y no adiestrar simplemente a ejecutar actividades y estrategias aprendidas en su proceso de formación como capacitadores.

El proceso didáctico (Centro Andino de Excelencia para Capacitación de Maestros, 2008) parte del principio de que los capacitadores son profesionales que ya tienen conocimientos valiosos y experiencias como docentes. A este respecto cabe indicar que los siguientes grupos de capacitadores se eligieron entre los docentes más destacados en la implementación de "Escuelas Lectoras". Por lo tanto, ya habían aplicado la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en sus aulas y ya tenían experiencias sobre cómo se capacita a los docentes. Por esta razón, el proceso de capacitación partió recogiendo estos conocimientos y experiencias previas y, una vez sistematizados, se los analizó críticamente y se los contrastó con nuevas comprensiones originadas por la reflexión y estudio.

El presente gráfico representa el proceso didáctico que utiliza el programa "Escuelas Lectoras". Este gráfico y el detalle del proceso están registrados en documentos no publicados, de trabajo interno:



a. Recuperación de los saberes previos y reflexión crítica sobre los mismos

El proceso se inicia con la recuperación de aquellas vivencias, intuiciones, percepciones, experiencias, valoraciones y representaciones que los capacitadores traen de su práctica cotidiana, de su formación profesional y desarrollo personal. Esta recuperación busca que los participantes se reconozcan como sujetos de aprendizaje, que traen una experiencia que aporta, que es valorada y que puede ser aprovechada en el transcurso del proceso de aprendizaje.

Reflexión crítica sobre los saberes previos.

En esta fase de inicio del proceso didáctico se busca que los futuros capacitadores reflexionen sobre las experiencias y saberes que expusieron en la primera parte de este momento, con el objetivo de sensibilizarles para que quiera aprender y mejorar su práctica de aula. La persona responsable de la formación provoca la reflexión sobre los saberes y prácticas descritas, sin que se llegue a conclusiones acabadas. Simplemente, se busca que los participantes

reconozcan que no todo lo saben y que no todo lo que han hecho tiene que seguir haciéndose y que se puede cambiar. Otro propósito es que los futuros capacitadores tomen conciencia de que pueden aprender más y que existen otras y mejores prácticas, es decir, que el aprendizaje no se acaba y que está siempre en construcción. Este propósito se lo logra con mayor profundidad y precisión en la reflexión y discusión entre colegas. Por lo tanto, la reflexión se hace de manera colectiva, donde los participantes más críticos interpelan sus propios conocimientos y prácticas y suscitan reflexiones más profundas en sus colegas. Esto favorece la construcción de nuevos aprendizajes.

b. Presentación de nuevos saberes y contrastación con saberes previos

La finalidad de este momento del proceso didáctico es que los participantes puedan ver claramente en dónde se encuentran dentro del proceso de ser capacitadores expertos; puedan diferenciar entre lo que sabían o saben y lo nuevo que se les propone, y tener mayor claridad de los conceptos adquiridos y de aquellos conocimientos que les falta lograr. Esta diferenciación conduce a que los nuevos capacitadores se tracen una meta a alcanzar y desechen la idea que expresan con frecuencia frente a nuevas propuestas: “es lo mismo que siempre he hecho, pero con otro nombre”.

En este momento del proceso didáctico, el aprendizaje adquiere parte de su sentido, porque los capacitadores novatos reconocen por qué y para qué participan de un proceso formativo. Esto, junto al diálogo reflexivo entre sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes propuestos, es lo que garantiza aprendizajes significativos. Aquello que el capacitador no aprende significativamente, es decir, sin descubrir las ventajas y beneficios que brindan los aprendizajes propuestos, tanto para sí como para los docentes, no los puede aplicar y enseñar de manera significativa. Solo si el aprendizaje del capacitador está cargado de significados, podrá hacer que los docentes aprendan significativamente. La construcción de significados para sí, el aprendizaje razonado, lleva a la apropiación de las ideas de tal forma que parecen propias. Esto garantizará un capacitador eficiente y unos aprendices también eficientes.

c. Aplicación de nuevos saberes

Los capacitadores en este momento del proceso didáctico se preparan para validar, comunicar y demostrar aquellas comprensiones que han adquirido mediante los procesos anteriores. La finalidad de este momento del proceso didáctico es que, por un lado, el capacitador sistematice cuáles son los procesos mentales y las habilidades que una persona debe poner en juego para aplicar el nuevo conocimiento y, por otro lado, que el capacitador sistematice cuál es la mejor manera de llevar este nuevo conocimiento a su práctica de capacitación. Esta etapa conduce al capacitador a plasmar una nueva forma de capacitar a los docentes y a ver cómo los nuevos conocimientos se pueden aplicar en la práctica.

d. Reconstrucción de nuevos saberes

La finalidad de este momento del proceso didáctico es estabilizar nuevamente los conocimientos de los capacitadores; es alcanzar nuevas construcciones personales que garanticen la permanencia de estos aprendizajes. Es claro que la reconstrucción de los saberes es un proceso que toma algún tiempo y que tiene un comienzo. Ese comienzo debe determinarse en el proceso didáctico. Esto quiere decir que la reflexión del capacitador y la estabilización de los nuevos conocimientos requieren de tiempo de maduración y que, poco a poco, en la medida que estos nuevos conocimientos van madurando, se van estabilizando y reconstruyendo.

Estrategias formativas

Las estrategias formativas que el programa "Escuelas Lectoras" lleva a cabo para la formación de capacitadores son: a) los talleres, b) la observación o modelación de la aplicación de las estrategias formativas a los capacitadores, c) la práctica con asesoría y acompañamiento y d) los grupos de inter-aprendizaje entre capacitadores.

a. Talleres

Son espacios formativos en aula, en los cuales se promueve el análisis y reflexión sobre la propia práctica como docentes y como capacitadores. En el caso de "Escuelas Lectoras", se analizan las cuatro grandes competencias desglosadas en una matriz del marco teórico metodológico del aprendizaje de la lectura y escritura, para niños de primero a cuarto año de Educación General Básica. Estas competencias integran aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales vinculadas al desarrollo integral del capacitador (personales y de contexto), y a los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos de la lectura y escritura.

Estos espacios formativos, siguen el proceso didáctico antes expuesto y tienen la finalidad de garantizar que cada capacitador adquiera las bases conceptuales que le permitan tener una visión panorámica de toda la propuesta, tanto de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura como la de capacitación de docentes. En estos talleres, los nuevos capacitadores tienen la libertad de discrepar, reflexionar, discutir sobre todos los aspectos que dan fundamento, tanto a la propuesta teórico-metodológica como a la de capacitación. Luego, colectivamente y de manera significativa, van construyendo los protocolos de las dos propuestas, que luego las deberán implementar. Por esta razón, los talleres son fundamentales en la formación de capacitadores.

b. Modelación de las estrategias formativas

Mediante esta estrategia, se busca que los capacitadores novatos acompañen, observen y apoyen al especialista durante la implementación de las estrategias formativas para capacitar a los docentes.

En estas sesiones, el nuevo capacitador deberá observar con detalle y tomar nota de todo el proceso didáctico que ejecuta el capacitador experto en cada una de las estrategias de capacitación, es decir, esta estrategia prevé la modelación de las estrategias formativas, por parte de capacitadores expertos.

Una de las dificultades o problemas de la capacitación docente, y por ende de la formación a capacitadores, reside en la capacidad de transferir lo aprendido en teoría a la práctica real. Ni docentes ni los capacitadores saben cómo llevar la teoría a la práctica. Esta estrategia tiene la finalidad de superar ese escollo, pues permite al nuevo capacitador ir paso a paso ensayando su aplicación reflexiva que le garantiza certeza y seguridad. Dicha observación puede realizarse directamente en las aulas o a través de filmaciones.

Por otro lado, esta estrategia permite observar críticamente el desempeño del capacitador experto, y proponer mejores estrategias y alternativas. Propicia además, el análisis y discusión sobre el ejercicio mismo de lo que ellos van a tener que hacer, reflexionando sobre casos concretos lo que les permite profundizar los conocimientos que ya han adquirido en los talleres.

Observación entre pares

En el proceso formativo de nuevos capacitadores, el programa incluyó también un trabajo entre pares. El equipo de futuros capacitadores expertos trabajó de manera colaborativa en la planificación y preparación de las diferentes estrategias: talleres, clases demostrativas y grupos de inter-aprendizaje. El programa también previó la observación de los talleres y clases demostrativas entre pares. Esta experiencia de permitir que colegas opinen y critiquen los desempeños de cada capacitador, además de aprender a diferenciar a la persona de las acciones que realiza, rompió el miedo a estar expuesto y fortaleció las capacidades didácticas de los capacitadores.

c. Asesoría y acompañamiento en aula

Esta estrategia es el espacio en el cual el nuevo capacitador es acompañado o visitado por un especialista, en el momento en que diseña, ejecuta y evalúa las diferentes estrategias de capacitación de docentes: talleres, clases demostrativas y grupos de inter-aprendizaje.

En estas sesiones de asesoría y acompañamiento se cumplen varias actividades:

- ***Observación del desempeño del capacitador:***

Los especialistas del programa observan la actuación de los capacitadores en la implementación de las estrategias formativas. Esta observación la registran en dos instrumentos:

1. El diario de campo: es un cuaderno de notas en el que los especialistas escriben mientras observan el desempeño de los capacitadores en la implementación de las estrategias formativas. En este diario se consigna todo lo que sucede mientras discurre la capacitación. Incluyen las preguntas del capacitador, las respuestas y preguntas de los docentes, las actividades que realizan, la forma en que se dan las relaciones entre el capacitador y los docentes, la calidad de los aprendizajes que se logran, entre otros temas.

Estas notas sirven al especialista para tener un registro que sustente la retroalimentación que proporciona al novel capacitador. Es una forma de dejar constancia de lo que sucede. El tener un registro ayuda a detallar aquellos aspectos en los que el capacitador acierta, cómo lo hace y también a recordar los vacíos o falencias que tiene su quehacer. Todos estos insumos le servirán al especialista para promover una reflexión sobre el desempeño concreto del capacitador.

2. La guía de observación: Se aplica para realizar una observación sistemática e integral del desempeño de los capacitadores novatos en el desarrollo de las estrategias formativas: taller, modelación de las estrategias formativas, asesoría y acompañamiento en aula, grupos de inter-aprendizaje.

Los aspectos contemplados en la guía de observación de "Escuelas Lectoras" se refieren a:

- Planificación de la clase, donde se describen los aprendizajes que el capacitador desea lograr con sus docentes a su cargo. Se revisa la coherencia entre los propósitos, las actividades, los materiales usados y la evaluación.
- Liderazgo y promoción de la lectura y escritura, en el que se contempla cómo el nuevo capacitador sensibiliza y motiva en actividades de promoción de la lectura y escritura a los docentes.
- Mediación pedagógica, en la cual se contemplan las acciones del nuevo capacitador con respecto al desarrollo de las competencias personales, profesionales y de contexto de los docentes.
- Innovación de las prácticas, donde se contempla cómo el capacitador propone y aplica nuevas estrategias para mejorar su desempeño como capacitador de docentes.

- ***Sistematización de la observación***

Luego de cada visita al nuevo capacitador, el especialista sistematiza la guía de observación y las notas recogidas en el diario de campo. Con estos insumos, el especialista dialoga con el nuevo capacitador y juntos negocian el nivel de desempeño y apropiación que este ha logrado de la nueva propuesta pedagógica, tomando como referente una ficha narrativa elaborada por el equipo del programa "Escuelas Lectoras". Esta ficha describe, mediante indicadores y según una tipología de momentos, la secuencia en que se desarrollan las capacidades necesarias para ser capacitadores expertos de docentes en la enseñanza de la lectura y escritura.

Esta ubicación del capacitador, según el nivel de logro de las competencias requeridas para ser capacitador profesional, permite elaborar diferentes perfiles de acuerdo con los desempeños de los capacitadores novatos: un perfil inicial del cual se parte la formación, otro perfil durante el proceso y, al final de su formación, un perfil de salida. Estos perfiles son consignados dentro de un portafolio con las evidencias de este progreso. Esta estrategia de recoger los diferentes perfiles permite contrastar los desempeños del capacitador y medir el avance producido en el proceso formativo.

- ***Plan de mejoras***

El especialista llena la ficha narrativa en diálogo con el capacitador. Juntos analizan el desempeño que hasta ese momento ha logrado el capacitador novel y detectan los puntos fuertes y débiles de la puesta en marcha de la capacitación docente. Con base en este análisis, se proponen metas de mejoramiento posibles y reales. Estas metas forman parte de un plan de mejoras que lo elaboran entre el especialista y el capacitador. En él se explicita cómo se va a lograr ese mejoramiento y se redacta el compromiso que asumen el capacitador y el especialista, que incluye la descripción de las actividades y estrategias en las que el especialista se compromete a apoyar al capacitador novato.

d. Grupos de inter-aprendizaje

Los grupos de inter-aprendizaje son espacios que permiten a los capacitadores aprender entre pares. Una vez al mes, el especialista convoca a un grupo de 8 a 12 capacitadores noveles para que se reúnan para compartir las dificultades, dudas, aciertos y para socializar las soluciones que propusieron a los problemas que se les presentó en la capacitación a los docentes. La meta es que, progresivamente, estos grupos sean totalmente autónomos en su funcionamiento.

Los grupos de inter-aprendizaje no poseen contenidos estrictos, el contenido está abierto. Sin embargo, se debe contar con una agenda preparada por el especialista y completada o modificada con los capacitadores participantes.

Los grupos de inter-aprendizaje se llevan a cabo una vez cada mes. La duración de una reunión de inter-aprendizaje es de un promedio de 4 horas, que se puede prolongar si el grupo lo considera conveniente, pero siempre de acuerdo con las posibilidades que ofrece el contexto.

Conclusión

Esta ha sido la experiencia del programa "Escuelas Lectoras" en lo que respecta a la formación de capacitadores comprometidos con la formación continua de los docentes de los primeros años de la Educación General Básica, para la enseñanza de la lectura y escritura

de manera significativa. Una lección aprendida de todo este proceso es que los docentes de nuestro país necesitan más que aprender contenidos disciplinares, un acompañamiento afectivo e interesado en ellos como personas. Es fácil acusar a los docentes por sus vacíos e ignorancias, pero cuando se reconoce que la mayoría de ellos ha vivido situaciones de exclusión y de poco acceso al conocimiento, el reclamo se lo dirige al sistema desigual que rige el país. Una propuesta de formación más amigable, dialogante y que promueva la auto-reflexión tomando en cuenta las investigaciones pedagógicas presentes en el debate educativo internacional, podrá hacer la diferencia.

Referencias

- Alen, B., Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Alvarado León, A., Álvarez Marroquín, T., Mañuico Ángeles, I., Moloche Ghilardi, M. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política. (1995-2005)*. Ministerio de Educación, República del Perú. Lima, Perú: GTZ ProEduca. Lima-Perú.
- Avalos, B., Miller, E., Villegas Reimers, E., Maurí Majós, T., Soussan, G., Moon, B., Ganiel, D. (2002, noviembre). Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>
- Burbano de Lara, M., Mena, S., Samaniego, J. (2002). *Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador*. Proyecto CETT. Quito, Ecuador. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).
- Carnicero Duque, P., Silva García, P., Mentado Labao, T. (2008). Nuevos Retos de la Profesión Docente. Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente. Recuperado de: http://www.ub.edu/reldo/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Centro Andino de Excelencia para Capacitación de Maestros (2008). *Programa de Formación de Capacitadores*. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).
- Chesterfield, R., Culver, K., Hunt, B.C, Linan-Thompson, S. (2005). *Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia de la capacitación a docentes*. Washigton D.C. – EE.UU.: Aguirre International. Washington.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Programa de Acompañamiento Pedagógico para mejorar aprendizajes en las Instituciones de áreas rurales*. Lima-Perú. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-publicaciones/cuaderno08.pdf>
- Gates, Z. et al (2001). *Sistematización de la experiencia*. Proyecto CETT. Lima-Quito-Santacruz. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).
- Quito, M. et al (2000). *La formación de formadores en educación media y básica en los países del Convenio Andrés Bello*. Ciencia y tecnología No. 92. CAB. Bogotá.

Colaboradores de esta publicación

PAULA POGRÉ



Doctora en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Madrid. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora en la Universidad de Sevilla. Desde hace 30 años ha dividido su actividad desarrollando investigación, docencia y gestión. Es investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego y directora del programa de apoyo al sector educativo del Mercosur. Es consultora internacional del Ministerio de Educación de Ecuador. Se desempeña como docente en cursos de posgrado en prestigiosas universidades y ha publicado, como, autora y coautora, diversos libros y múltiples artículos científicos en revistas académicas de diferentes países de América Latina y de España.

ENMA CAMPOZANO

Es estudiante de doctorado en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica, desde octubre de 2012. Se desempeña como asistente de enseñanza en la Cátedra “Política Educativa” de la maestría en Estudios Educativos de la misma universidad. Desde el 2012 es miembro del grupo de trabajo Ecuador/Lovaina, cuyo objetivo es establecer formas de cooperación con el proyecto de creación de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. En marzo de 2013 publicó, en conjunto con el Dr. Maarten Simons, el artículo titulado: Rendir cuentas en tiempos neoliberales: una exploración de la política educativa en Ecuador, en una revista científica.



MAARTEN SIMONS



Tiene un post-doctorado del Centro de Política e Innovación Educativa de la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica. Es profesor e investigador de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la misma universidad. Pertenece al Consejo de Educación, del Grupo Directivo de Educación Docente, del Grupo de Trabajo Internacional y Educación Superior y del Consejo de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina. Entre sus publicaciones en autoría y coautoría, se encuentran: Restablecimiento de la universidad europea: Exposición y debate público; Hacia la idea de una universidad mundial; Nueva lectura sobre políticas de educación: Estudiando la agenda política del siglo XXI; De las escuelas a los ambientes de aprendizaje, el lado oscuro de ser excepcional; entre otras.

JAN ELEN

Es doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina. Se desempeña como vicedecano de Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, en la misma universidad. Ha organizado y participado en múltiples disertaciones y proyectos en el ámbito educativo. Ha publicado como autor y coautor múltiples artículos científicos en revistas académicas de prestigio internacional. Entre sus artículos, en autoría y co-autoría, se encuentran: Vocabulario aprendido a partir de la lectura: Investigación de interacciones entre tarea y variables relacionadas al estudiante; Diario europeo de psicología de la educación, empleo y funcionamiento del instrumento: Relaciones entre el instrumento y características del estudiante en un entorno de estudio asistido por el computador; La evaluación del pensamiento crítico, analizado críticamente en la educación superior, investigación de educación internacional; entre otros.



STEVEN ATHANASES



Es doctor de la Universidad de Stanford. Actualmente es profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de California, Davis. Ha sido director de proyectos e investigador en prestigiosas instituciones de educación superior como la Universidad de Stanford, Mills College y la Universidad de California, Berkeley. Se ha desempeñado como coordinador e investigador en varias escuelas públicas en Estados Unidos. Entre sus publicaciones en autoría y coautoría, se encuentran: Aprendiendo sobre el contenido de la comprensión de los estudiantes a través de la consulta al profesor; Estas puertas están abiertas: Riqueza y salud de la comunidad como recursos que fortalecen la educación de la juventud con bajos ingresos; Preguntando e investigando con el fin de orientar a los nuevos profesores de inglés; entre otras.

GEERT KELCHTERMANS

Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Actualmente, se desempeña como profesor en la misma universidad y es presidente del Centro de Política Educacional, Innovación y Educación Docente. Tiene una amplia experiencia como supervisor de proyectos para el desarrollo de escuelas y de colaboración internacional en varios países como Vietnam, Finlandia y Austria. Ha sido invitado como ponente para varias conferencias internacionales. Su campo de investigación se relaciona con temas de formación docente, innovación en la educación, desarrollo profesional para el personal educativo, y metodologías de la investigación.



MARY BURNS



Máster en Ciencias: planificación comunitaria y regional; máster en Estudios latinoamericanos por la Universidad de Texas, máster en Educación: Enseñanza y Planes de Estudios por la Universidad de Harvard. Su trabajo se relaciona con la intersección de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el aprendizaje de docentes en los siguientes aspectos: diseño de programas nacionales y regionales de perfeccionamiento y apoyo docente; enseñanza presencial, mixta y en línea para docentes y formadores de docentes en el mundo entero; investigación y evaluación de las TIC de instrucción y de programas de perfeccionamiento docente basados en las TIC, y diseño de normas nacionales para la integración de las TIC, el aprendizaje en línea y el desarrollo profesional de docentes. Tiene más de 50 publicaciones externas formales y 40 presentaciones en congresos, monografías y talleres.

SOLEDAD MENA

Máster en Gerencia Educativa por la Universidad Andina Simón Bolívar, egresada de la Maestría en Desarrollo de la Inteligencia por la Universidad Técnica Particular de Loja, licenciada en Sociología y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Nanterre, en Francia. Actualmente, es coordinadora y capacitadora del Programa de Escuelas Lectoras del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar y profesora del área de educación de la misma universidad. También es coordinadora de la serie de Lengua y Literatura (texto para el estudiante, cuaderno de trabajo y guía didáctica) de segundo a décimo año de Educación General Básica y autora de los textos, cuadernos de trabajo, y guías didácticas de Lengua y Literatura que el Ministerio de Educación de Ecuador distribuyó a todo el país.





Ministerio de Educación

*Transformar la educación,
misión de todos*

www.educacion.gob.ec



Información: 1800 33 82 22 o info@educacion.gob.ec

www.unae.ec

Teléfonos: (593) 23 96 1300 / 1400 / 1500



Con el apoyo de
LA COOPERACIÓN BELGA
AL DESARROLLO

